

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SANDRO MELO BATALHA CARDOSO

**A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL:** uma análise do Projeto Filosófico-Pedagógico Rousseauísta

Belém – Pará
2026

SANDRO MELO BATALHA CARDOSO

**A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL:** uma análise do Projeto Filosófico-Pedagógico Rousseauísta

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Professor Dr. Damião Bezerra Oliveira.

Belém – Pará
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C268l Cardoso, Sandro Melo Batalha.
A liberdade como princípio fundamental da formação humana
integral : uma análise do Projeto Filosófico-Pedagógico
Rousseauísta / Sandro Melo Batalha Cardoso. — 2026.
x, 225 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2026.

1. Ordem. 2. Liberdade. 3. Projeto Filosófico-Pedagógico
de Rousseau. 4. Processo formativo-educacional . 5.
Desordem . I. Título.

CDD 370.19

SANDRO MELO BATALHA CARDOSO

**A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL:** uma análise do Projeto Filosófico-Pedagógico Rousseauísta

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal do Pará, como
requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Professor Dr. Damião Bezerra Oliveira.

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito:

Membros da banca examinadora

Orientador: _____

Professor Dr. Damião Bezerra Oliveira
Pós-Doutor em Filosofia pela UFPA
PPGED/ICED/UFPA

Examinador externo: _____

Professor Dr. Walter Omar Kohan
Pós-Doutor em Filosofia pela Université Paris 8 – França
PROPED/CEH/UERJ

Examinadora externa: _____

Professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Pós-Doutora em Educação pela PUC/RJ
PPGED/CCSE/UEPA

Examinador interno: _____

Professor Dr. Carlos Jorge Paixão
Pós-Doutor em Educação pela FE-UNICAMP
PPGED/ICED/UFPA

Examinador interno: _____

Professor Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Pós-Doutor em Educação pela UNIFAP
PPGED/ICED/UFGA

Suplente externo: _____

Professor Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
Pós-Doutor em Educação pela UFGA
PPGED/DED/UNIFAP

Suplente interno: _____

Professor Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pós-Doutor em Sociologia pela UNIRIO
PPGED/ICED/UFGA

Em memória de minha mãe Sandra Melo Cardoso. E agradecimentos a minha esposa Luciana Norat Coelho por todo incentivo e ajuda para que isso se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em memória de minha mãe, cuja presença foi alicerce indispensável em minha trajetória, expressei minha profunda gratidão por seu apoio incondicional e constante enquanto esteve entre nós. Sua perseverança diante das adversidades, o incentivo vigoroso aos meus estudos e os ensinamentos sobre a vida moldaram não apenas meu caráter, mas também minha visão de mundo. Com sensibilidade às pequenas alegrias e força diante dos desafios, ela transmitiu valores de gratidão e amor à vida que permanecem vivos em mim e seguem orientando meus passos.

À Luciana Norat, agradeço profundamente pelo apoio em todas as dimensões: espiritual, emocional e física, ao longo desta jornada. Os momentos de felicidade compartilhados, repletos de gargalhadas, trouxeram leveza aos dias mais exigentes e tornaram a vida mais fácil de ser vivida. O teu carinho, amor, confiança, respeito, incentivo e companheirismo foram fundamentais para que eu pudesse persistir, mesmo diante das adversidades (doenças e dois lutos: minha mãe e meu amigo-irmão). Este trabalho é, sem dúvida, também resultado do nosso percurso conjunto e da força do laço que nos une.

Ao amigo Ivys de Alcântara, pela amizade, conversas, cafés, trocas de ideias, você foi fundamental para o início, desenvolvimento e conclusão desta tese.

Ao amigo e orientador, Damião Oliveria, pelas conversas e provocações intelectuais. Por toda disponibilidade, atenção, paciência, confiança ao longo do percurso da pesquisa e, sobretudo, pelas indicações cruciais que apontaram caminhos de reflexão fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Aos integrantes da banca examinadora, pela atenção, leitura acurada e valiosas contribuições, professores comprometidos em apontar os limites e as possibilidades dos caminhos que escolhemos seguir por meio desta pesquisa, Walter Kohan, Ivanilde Apoluceno, Waldir Abreu, Carlos Nazareno e Carlos Paixão.

Aos professores do PPGED da UFPA, especialmente, ao amigo Carlos Paixão, Carlos Nazareno e Sônia Araujo, pelas valorosas trocas de ideias durante a realização das disciplinas ofertadas pelo programa.

À Secretaria do PPGED da UFPA, especialmente a William Mota e Danielle Brito, por atenderem as nossas demandas e esclarecerem as nossas dúvidas com atenção, diligência e competência.

“[...] ando por onde quiser sem medo, com a flexa certa de fogo que clareia a floresta mais escura. Sou livre neste mundo e posso abrir qualquer caminho, mas escolho, porque quero, toda vereda que me leve ao estado de amor. O amor, o fogo mais antigo. A única força que dissolve e recria o tempo” (Acioli, 2023, p. 199).

RESUMO

De que modo a liberdade, entendida na sua dimensão existencial (nas relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza), se articula com o processo de formação humana integral, compreendida como educação natural, ética e política? Dialogando com esta questão, a presente tese objetiva analisar a relação entre a liberdade e o processo de formação humana integral, à luz do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau. Para este fim, a investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico. Por meio dela o tratamento sobre as informações resultaram em dados, e o procedimento para isso está ligado a leitura aprofundada de artigos, teses, dissertações acadêmicas e das obras de Rousseau, principalmente de quatro delas: *Discurso sobre as ciências e as artes*, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, *Contrato Social* e *Emílio ou da educação*. Seguindo esta abordagem metodológica, a tese explica que o mau uso da liberdade no processo formativo-educacional implica uma desordem nas relações entre os seres humanos vivendo em sociedade. Em seguida, ela defende a possibilidade de um reordenamento através do processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico presente na obra *Emílio ou da educação*. Sob esta perspectiva, ela explica de que modo o conceito liberdade se manifesta e é trabalhado no contexto do processo formativo-educacional da educação da criança. Depois, esclarece o papel da liberdade na ordenação das paixões na dimensão do desenvolvimento do adolescente. Por conseguinte, explicita de que maneira a liberdade se articula com a formação política no âmbito do projeto filosófico-pedagógico. Como resultado, a tese aponta um cenário otimista e aberto a possibilidades de mudanças que perpassa pela formação das novas gerações, que as eduque desde a infância de acordo com os preceitos da natureza e que apenas progressivamente e autonomamente as insira na desordem do universo da convivência social. A tese conclui que a liberdade é o elemento articulador fundamental na formação humana integral, ela é o que permite ao ser humano a capacidade de avaliar subjetivamente e livremente as diversas situações existenciais e agir sem simplesmente aderir e se adequar irrefletidamente aos processos de socialização vigentes.

Palavras- chave: ordem; liberdade; projeto filosófico-pedagógico de Rousseau; processo formativo-educacional; desordem.

ABSTRACT

How does freedom, understood in its existential dimension (in the relationships of the human being with themselves, with others, and with nature), connect with the process of integral human formation, understood as natural, ethical, and political education? Addressing this question, the present thesis aims to analyze the relationship between freedom and the process of integral human formation, in light of Rousseau's philosophical-pedagogical project. To this end, the research is characterized by a qualitative bibliographic approach. Through this method, the handling of information yielded data, and the procedure involved in-depth reading of articles, theses, academic dissertations, and Rousseau's works, mainly four of them: *Discourse on the Sciences and Arts*, *Discourse on the Origin and Foundations of Inequality Among Men*, *The Social Contract*, and *Emile, or On Education*. Following this methodological approach, the thesis explains that the misuse of freedom in the formative-educational process leads to disorder in relationships among human beings living in society. Next, it argues for the possibility of reordering through the formative-educational process within the philosophical-pedagogical project present in *Emile, or On Education*. From this perspective, it explains how the concept of freedom is manifested and addressed in the context of the child's formative-educational process. Afterwards, it clarifies the role of freedom in the ordering of passions during adolescent development. Consequently, it details how freedom connects with political formation within Rousseau's philosophical-pedagogical project. As a result, the thesis points to an optimistic scenario, open to possibilities for change, fostered through the formation of new generations, educating them from childhood according to the precepts of nature and progressively and autonomously integrating them into the disorder of social coexistence. The thesis concludes that freedom is the fundamental articulating element in integral human formation; it is what enables human beings to subjectively and freely assess various existential situations and to act without simply adhering to and unreflectively conforming to prevailing socialization processes.

Keywords: disorder; Rousseau's philosophical-pedagogical project; freedom; formative-educational process; order.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição do corpus de análise integrante a partir da construção da Bibliografia anotada.....	40
Tabela 2 - Número de trabalhos selecionados	41
Tabela 3 - Bibliografia anotada	42
Tabela 4 - Relação dos estudos componentes ao Programa de Pós-Graduação, Área e Número de trabalhos publicados	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

ANPOF: Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia.

BDB: Programa da Biblioteca Digital Brasileira.

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESUPA: Centro Universitário do Estado do Pará.

EAUFPA: Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

E.E.E.M.F: Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental.

EJA: Educação de jovens e adultos.

FINEP: Financiadora de Estudos e Pesquisas.

GIP: Grupo de Estudos Interdisciplinar J. J. Rousseau.

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

IFCH: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação.

SEDUC-PA: Secretária de Educação do Estado do Pará.

UECE: Universidade Estadual do Ceará.

UEG: Universidade Estadual De Goiás.

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

UFC: Universidade Federal do Ceará.

UFG: Universidade Federal de Goiás.

UFPA: Universidade Federal do Pará.

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos.

USP: Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1 Motivações da pesquisa	13
1.2 Justificativa	17
2 METODOLOGIA.....	32
2.1 Da abordagem metodológica	33
2.2 Breve Estado do conhecimento.....	37
3 DA ORDEM NATURAL À (DES)ORDEM HUMANA	56
3.1 Da liberdade natural à liberdade civil	58
3.1.1 Independência e autossuficiência	59
3.1.2 Faculdades virtuais	67
3.1.3 Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil	73
3.1.4 Liberdade civil	79
3.2 Do mau uso da liberdade.....	85
3.2.1 Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes	86
3.2.2 Nações modelos e o luxo como sintoma do desequilíbrio	94
3.2.3 O conceito de natureza como ordem inteligente	98
3.2.4 Ruptura da ordem natural	102
4 DO REORDENAMENTO	113
4.1 Da liberdade na educação da criança	115
4.1.1 Educação e Natureza	116
4.1.2 Liberdade do corpo na primeira infância.....	129
4.1.3 O papel da liberdade bem regrada	138
4.2 Do lugar da liberdade na ordenação das paixões	152
4.2.1 Travessia do amor de si ao amor-próprio	153
4.2.2 Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões	161
4.2.3 Nascimento da consciência moral	171
4.3 Rumo a sociedade	177
4.3.1 A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto	178
4.3.2 Liberdade moral e o controle das paixões	190
4.3.3 Formação política	201
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	236

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

isso de querer
 ser exatamente aquilo
 que a gente é
 ainda vai
 nos levar além

(Leminski, 2013, p.140).

Os versos acima do conhecido e prestigiado poema “incenso fosse música”, de Leminski, foi publicado como uma espécie de proêmio no livro *Distraídos venceremos*. Com licença poética, podemos sinalizar que o poema convida o leitor a experimentar ‘ser exatamente aquilo que a gente é’, sem medos ou grilhões, propondo para nós leitores uma autorreflexão sobre a possibilidade de o ser humano se abrir ao *aí* onde se pode cumprir. Esse cumprimento de si operado no domicílio específico da condição humana, é, no sentido extremo do termo e na perspectiva que tencionamos levantar, a finalidade da formação humana, isto é, a promessa do desenvolvimento integral da personalidade, do desdobramento harmonioso das capacidades, forças e talentos próprios da natureza humana.

Dentre os vários caminhos possíveis, escolhemos interpretar o poema “incenso fosse música” na perspectiva de que ele nos conduz a refletir sobre os caminhos que o processo de formar a si mesmo pode abrir para humanidade. Através de sua habilidade acurada com as palavras, em apenas cinco versos escritos numa linguagem casual e cotidiana, Leminski nos lança o desafio de autoformação para aquele que o lê. O processo de formar-se a si mesmo é uma vivência e uma tarefa prática que ocorre na vida, em uma vida, e necessariamente se realiza no horizonte prático¹. A formação evoca algo como atravessar, percorrer algo no tempo, sempre sob condições mutáveis de vida. É nesse horizonte que surge, para nós, o tema da formação, pois tudo o que acontece ao ser humano, se realiza por meio de um percurso contingente

¹ Segundo Antônio Caeiro (2009, p. xi), “caracterizar o horizonte prático é caracterizar a situação específica em que o Humano se encontra. O sentido original do substantivo ‘*práxis*’ é dificilmente vertido para o português através de termos como ‘ação’ ou ‘prática’. O verbo ‘*prátein*’ significa passar por, atravessar. Significa também estar sujeito ao acaso, ao feliz tanto quanto ao infeliz. Significa bem assim ‘levar a cabo’, ‘realizar’, ‘cumprir’. Nessa conformidade, o horizonte prático é o espaço onde tem lugar aquilo por que se passa: as situações que caímos e as situações que criamos.”

permeado de circunstâncias sempre diferentes, sem que possamos determinar, contudo, o que o ser humano deve efetivamente vivenciar, a fim de se tornar o que é.

O poema “incenso fosse música”, de Paulo Leminski, se relaciona com o nosso problema porque no decurso de minha própria história o processo de autoformação sempre se fez presente, seja na perspectiva objetiva, seja na subjetiva, mas o importante é que constantemente tal processo, que se realiza no horizonte prático, se apresentou confuso ou mesmo duvidoso. A questão que nosso problema permeia surge quando entendemos que a formação, que é o processo que se realiza na autorreflexão, é um movimento ativo por parte daquele que se forma. Não se é simplesmente formado passivamente. O relevante é que a formação se realiza de tal maneira que o momento da autonomia, do formar-se a si mesmo, está sempre presente como pano de fundo. Desse modo, mesmo que de forma ambígua e hesitante, nos caminhos trilhados, nem sempre retos de minha história, a formação frequentemente se apresentou numa relação meio mascarada com a autonomia.

A questão de sentir e vivenciar essa relação entre formação e autonomia, há muito está em minhas reflexões e impressões, aparecendo em minhas inquietações pessoais e profissionais, revelando-se em minhas investigações anteriores a esta, se manifestando já em algumas escolhas de temas, tal como Trabalho de conclusão de curso da graduação em Filosofia, monografia para conclusão de curso *lato sensu* em Filosofia da educação, dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, artigos, dentre outras produções.

1.1 Motivações da pesquisa

Relevante salientar que o problema a ser investigado neste trabalho de pesquisa dentro do horizonte da filosofia da educação não é fruto de uma curiosidade fugaz, de uma afinidade conveniente ao momento, ou de uma vaidade frívola e intelectual, senão da autêntica inquietação acerca do tema da formação humana, com a vontade genuína de entender os pormenores do elo já muito falado, mas não exaurido, entre o processo formativo e a qualidade de agente livre inerente à natureza humana. Dentro de uma visão geral, essa inquietação e vontade estão presentes em meu processo formativo como estudante no ensino fundamental e médio, graduação e pós-graduação, bem como no percurso profissional como docente.

Inicialmente, vale destacar minha vivência no Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (atual EAUFGPA). Andando ainda mesmo sem saber para onde, imerso

na tempestuosa idade da revolução dos sentimentos, a chamada adolescência, cursei meu ensino fundamenta e médio nesta escola. Considero essa vivência marcante para o desenvolvimento de minha personalidade porque ela despertou-me para o fato de que a formação pode designar tanto um processo - como processo individual -, como também uma finalidade deste processo, significando estado, ideal ou norma.

Um aspecto que considero relevante nessa minha vivência foi a relação com a arquitetura escolar do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA. Ela colaborou para minha formação humana na medida que atuou como uma espécie de terceiro educador ao oferecer espaços amplos e variados de convivência, por exemplo, duas quadras esportivas, um campo de futebol de areia, um ginásio olímpico e uma quadra de vôlei de areia. Todos esses espaços contribuíram para o desenvolvimento de habilidades importantes para o convívio coletivo. Esses ambientes favoreceram a interação social, a troca de ideias e ampliaram minha visão de mundo. Espaços formativos possuem orientações sociais, lugares ou instituições que se diferenciam de outros espaços na medida em que demandam e estimulam desenvolvimentos pessoais e coletivos, processos de aprendizagem, trabalho de formação de identidades e contraposições críticas.

Durante minha graduação em Filosofia na Universidade Federal do Pará, o interesse pelo processo formativo tornou-se central. Isso aconteceu especialmente ao cursar disciplinas do Instituto de Ciências da Educação, como “Práticas de Ensino de Filosofia”, “Prática de Ensino II” e “Prática de Ensino III”, todas ministradas pela professora Maria Neusa Monteiro. Essas disciplinas me ajudaram a desenvolver competências e habilidades essenciais para atuar como docente e mostraram como a formação envolve diferentes aspectos — subjetivos e objetivos, racionais e emocionais, reflexivos e intuitivos, psicológicos e fisiológicos, individuais e sociais. Por meio delas, compreendi que esses fatores se relacionam, podendo se complementar ou se impedir mutuamente. Através de leituras, seminários e debates, entendi que educação, formação e instrução dependem da capacidade de resistência, da imprevisibilidade e da lógica própria de quem aprende, sem seguir apenas critérios estabelecidos previamente.

Outro acontecimento relevante nas veredas de minha graduação em Filosofia ocorreu ao fazer a disciplina “Filosofia da arte”. Nesse período, conheci o pensamento de Friedrich Nietzsche, que se tornou o foco principal dos meus estudos. A partir desse interesse, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso, chamado “O artista ingênuo sob a ótica de Schiller e Nietzsche”. Com as leituras realizadas, compreendi a formação como o desenvolvimento de

uma subjetividade autônoma, guiada pela sensibilidade estética para a afirmação da vida.

Após seis meses da conclusão de minha graduação em Filosofia fui nomeado para o cargo de professor de filosofia do quadro permanente da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Inicie minha caminhada como docente na E.E.E.M.F. Frei Daniel. Nela ministrei aulas tanto para educandos matriculados no sistema regular do ensino médio quanto para os matriculados no EJA (educação para jovens e adultos). Considero minha vivência nesta escola enriquecedora para minha compreensão sobre formação humana porque ao entrar em contato com educandos que moravam no bairro do Guamá capitei a importância da relação entre liberdade e processo formativo como caminho para possibilitar uma possível transfiguração da realidade em que vivemos, seja ela política, econômica ou social.

Além da experiência no Frei Daniel, fui professor na E.E.E.M.F. Tiradentes. Nessa escola também ampliei meus conhecimentos teóricos e práticos relativos à formação. Um dos aspectos relevantes nesse momento foi a utilização do cinema como possibilidade de aprendizado na filosofia porque por meio dessa ação tentei conectar conhecimento e vida na perspectiva de uma formação integral.

Juntamente a prática docente realizei uma especialização ofertada pelo Instituto de Ciências da Educação, na Universidade Federal do Pará. As pesquisas realizadas para o Trabalho de Conclusão de Curso reforçaram meu interesse pelo tema da formação e abriram um horizonte profícuo para desenvolver minha monografia de conclusão de curso *latu sensu* em Filosofia da Educação, intitulada “Nietzsche, educação e a singularidade”.

Nela, produzi um trabalho de pesquisa orientado pela professora Dra. Maria do Remédios Brito, no qual expliquei que a filosofia de Nietzsche critica a educação universalizante e massificada, propondo uma formação baseada na experimentação e no cultivo de si, como uma estética da existência. Por meio das leituras realizadas, compreendi a formação como relacionada à liberdade e ao desenvolvimento da sensibilidade, em oposição à racionalidade restrita à instrumentalização.

Dando continuidade às minhas investigações, que direta ou indiretamente abordam o tema da formação, ingressei no mestrado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal, com o objetivo de ampliar minhas habilidades e competências tanto na docência quanto na pesquisa. Desta vez, recebi uma licença para aprimoramento concedida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará.

Na dissertação, intitulada “O dionisíaco em Nietzsche: da metafísica de artista à

fisiologia da arte”, analisei a importância da noção do dionisíaco na transição da “metafísica de artista” para a “fisiologia da arte”, destacando a possibilidade de uma formação capaz de transfigurar a realidade por meio da intensificação do sentimento de potência. Entre os muitos conhecimentos adquiridos nesse trabalho de pesquisa, compreendi que a formação não tem como objetivo principal o progresso material ou social, mas sim a humanidade, ou seja, o ideal moral e estético da perfectibilidade pessoal.

A conclusão do mestrado ampliou minhas possibilidades profissionais e permitiu meu ingresso como docente no Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), onde ministrou a disciplina de filosofia no curso de direito. De modo geral, minha atuação nesta instituição visa introduzir os estudantes ao conhecimento filosófico, com destaque para temas e autores da epistemologia, lógica, ética e filosofia política. Cabe destacar, que este momento é bastante relevante para elaboração do projeto de pesquisa de meu doutorado, pois, ao realizar leituras e pesquisas para preparar aulas de filosofia política, surgiu um grande interesse pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau, que passou a ser o centro de meus estudos.

O interesse pela filosofia de Rousseau possibilitou minha participação na II Jornada de Ensino de Filosofia, com o tema “O Esvaziamento da/em formação: Filosofia, História e Resistência”, realizada na Universidade Federal do Pará. Nessa ocasião, apresentei uma comunicação oral e conversei com o professor Dr. Damião Bezerra Oliveira, coordenador geral do evento. Durante o diálogo informal, manifestei meu interesse em desenvolver uma pesquisa que relacionasse filosofia e educação sob a ótica de Rousseau. O professor demonstrou satisfação e se colocou à disposição para apoiar a possível realização do projeto.

Como desdobramento dessa aproximação, por intermédio de uma apresentação oral intitulada “A liberdade na filosofia de Rousseau como condição para uma formação humana, autônoma e política”, ingressei no grupo de pesquisa Paideia² - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação. O grupo se dedica ao estudo de obras e autores clássicos e contemporâneos da Filosofia da Educação, aos fundamentos epistemológicos da educação e da pesquisa educacional, à formação de professores e ao ensino de filosofia. Sua linha de pesquisa é ampla e diversificada, proporcionando um ambiente favorável para a troca de ideias com rigor filosófico.

A linha de pesquisa da qual participo tem foco em investigações sobre filosofia da

² Endereço para acessar o espelho do Grupo de Pesquisa Paideia – Filosofia da educação, Epistemologia e Formação: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/202860>

educação, com ênfase na formação humana dentro do pensamento filosófico. Esse direcionamento estabelece uma ligação essencial entre os objetivos do grupo Paideia e o objeto de investigação desta tese, permitindo recorrer aos clássicos e pesquisar conceitos fundamentais como educação, formação, liberdade e ética diante dos desafios da vida em comunidade política, decorrentes do desequilíbrio na formação humana.

O Grupo de Pesquisa Paideia, vinculado à Faculdade de Filosofia (IFCH/UFPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), é coordenado pelo professor Dr. Damião Bezerra Oliveira. Por meio de debates e trocas de ideias, o grupo fundamentou a escolha do objeto desta pesquisa: as relações entre liberdade e formação humana. Mesmo sendo amplamente debatidas, essas relações permanecem atuais e relevantes, sobretudo diante da necessidade de um processo formativo-educacional orientado por uma ação moral livre e autônoma, condição essencial para pensar em projetos futuros viáveis para os seres humanos.

Finalizando esse breve e introdutório comentário sobre as motivações para o estudo, entendemos que até aqui foi possível contextualizar nosso interesse pelo tema desta pesquisa na medida em que sinalizamos como ele surgiu a partir de minhas vivências pessoais e profissionais, bem como ele se alinha aos meus objetivos como docente e ao meu crescimento pessoal e intelectual. Passamos, agora, para a justificativa desta tese com o objetivo de esclarecer por que ela é necessária e importante para os estudos que se dedicam à educação.

1.2 Justificativa

pesquisa é sempre um elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção de conhecimento (Luna, 2019, p. 24).

A escolha do objeto de pesquisa desta investigação parte da consciência dessa necessidade de conexão entre pesquisador e comunidade científica. De modo geral, ao analisar o conhecimento disponível pela comunidade acadêmica na área de conhecimento da filosofia da educação notamos que os estudos que abordam o tema da formação humana, seja de forma direta ou indiretamente, destacam a relevância da ação livre para pensarmos em uma formação consistente e sólida, capaz de viabilizar um mundo melhor sob perspectivas ética, política ou científica. Foi dialogando com esse conhecimento disponível pela comunidade científica que delimitamos como objeto de pesquisa da nossa tese “as relações entre liberdade e formação humana na filosofia de Rousseau”.

O cerne do problema desta pesquisa é investigar quais são os desdobramentos e implicações da ligação entre liberdade e formação humana. De acordo com Luna (2019), toda pesquisa tem um problema e sua solução não pode ser respondida diretamente, isso indica que “a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte dela que faça sentido. Esse recorte é garantido pelo procedimento que seleciona as informações necessárias para uma leitura pelo pesquisador” (Luna, 2019, p. 19). Neste estudo, esse “recorte” da realidade se realiza por meio do tratamento das informações geradas a partir do problema, sob a ótica da filosofia de Rousseau. Ou seja, o sistema de tratamento das informações para produzir um conhecimento ainda inexistente encontra seu referencial e justificativa nas ideias do filósofo de Genebra. Dessa forma, a escolha desse pensador clássico fundamenta todo o tratamento das informações geradas pela pesquisa. Por isso, consideramos o problema de nossa pesquisa de acordo com a perspectiva defendida por Folscheid e Wunenburger,

em filosofia, as soluções que podem ser dadas aos problemas são, por natureza, condicionadas por pressupostos, hipóteses, definições, argumentos, etc. Elas não vão encerrar o problema para ‘resolvê-lo’ e acabar com ele de uma vez por todas. Ao contrário, vêm expô-lo, esclarecê-lo, explicá-lo, denunciar as diversas maneiras de fornecer-lhe respostas, que são respostas possíveis e jamais definitivas (Folscheid e Wunenburger, 2013, p. 199).

O trabalho filosófico é infinito, mas não interminável, sobretudo na elaboração de uma tese na área da filosofia da educação. Em nossa pesquisa, as possíveis respostas alcançadas para a problemática norteadora não são e nem têm a pretensão de serem verdades cristalizadas e acabadas, ao contrário, tencionamos construir uma exposição da estrutura e dos dados da questão-problema de nossa pesquisa.

A questão-problema de nossa investigação se expressa nas indagações seguintes: de que modo a liberdade, entendida em sua dimensão existencial (nas relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza), se articula com o processo de formação humana integral, compreendida como educação natural, moral e política? Quais são as implicações dessa relação, sob a ótica do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, para a promoção de um ente humano capaz de governar a si mesmo, apto a encontrar seu lugar na ordem das coisas, pronto para estabelecer relações com os seus semelhantes mas independente da opinião do outros, preparado para ser um agente moralmente livre e com autonomia política?

A partir da fundamentação oferecida pela filosofia rousseauísta, a questão-problema desta pesquisa se concentra na imbricação entre o processo formativo-educacional e a liberdade,

com implicações diretas na maneira de como entendemos a formação do sujeito e a organização da sociedade. A literatura disponível na área de conhecimento da filosofia da educação não raramente aborda o pensamento de Rousseau de forma fragmentada, encarando sua obra como um acervo fixo de frases isoladas. Defendemos que nas obras o *Contrato social* e *Emílio ou da educação*, a liberdade surge como elemento articulador fundamental para a formação integral do ser humano. No entanto, o conhecimento disponível muitas vezes trata essa ideia de forma fragmentada: ora destacando apenas a dimensão política da liberdade, ora ressaltando somente o horizonte pedagógico da formação. Tencionamos com esta pesquisa, exatamente oferecer uma perspectiva de integração, evidenciando como a liberdade é simultaneamente início, meio e fim do processo formativo-educacional rousseauísta.

Dessa forma, observa-se uma carência de estudos que articulem de forma integradora o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta. Por meio do desejo de preencher essa lacuna buscamos alargar o horizonte das pesquisas disponíveis nessa área de conhecimento ao propor pensar a liberdade como base da proposta de formação humana integral. Entendemos que a despeito de a liberdade e a educação em Rousseau serem temas amplamente estudados, nossa pesquisa se propõe a realizar uma análise integrada de como a relação tríplice do ser humano (consigo, com os outros e com a natureza) estrutura o conceito de liberdade e informa diretamente os pilares de seu projeto filosófico-pedagógico. Consideramos que a contribuição de nossa pesquisa perpassa exatamente pela tentativa de integrar essas diferentes dimensões da liberdade e da formação humana dentro de uma visão unificada do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o que transcende a análise focada em obras isoladas do autor escolhido para o desenvolvimento do estudo e tenciona colaborar no conhecimento disponível na área da filosofia da educação.

Adotamos aí, numa estação do caminho que fica entre o “ainda não” e o “vir a ser”, a proposição desta Tese: compreender o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau em sua articulação com a liberdade, é uma condição para se oferecer uma formação humana integral capaz de contribuir para a promoção de um ente humano capaz de governar a si mesmo, apto a encontrar seu lugar na ordem das coisas, pronto para estabelecer relações com os seus semelhantes mas independente da opinião do outros, preparado para ser um agente moralmente livre e com autonomia política. A liberdade como elemento articulador fundamental na formação humana integral, é o que permite ao ser humano a capacidade de avaliar subjetivamente e livremente as diversas situações existenciais e agir sem simplesmente aderir e se adequar irrefletidamente aos processos de socialização vigentes.

Cabe destacar que a proposição da Tese não possui o mesmo sentido da questão-problema norteadora desta pesquisa, isso por dois motivos: primeiramente em virtude de sua formulação derivar do problema e, segundo, porque ela representa uma formalização do problema.

Em relação aos objetivos deste trabalho de pesquisa, seguiremos as argumentações de Luna (2019, p. 37) que sustentam a ideia de que tais objetivos devem indicar a importância da pesquisa e a explicitação do que se espera vir a alcançar com a realização dela. Desse modo, tencionamos criá-los com cautela de modo a se comunicar com a questão-problema proporcionando uma conexão com a hipótese desta pesquisa.

Segue-se que o objetivo geral de investigação é: “Analisar a relação entre a liberdade, em sua dimensão existencial, e o processo de formação humana integral, à luz do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, visando compreender as implicações dessa articulação para a promoção de um ente humano capaz de governar a si mesmo, apto a encontrar seu lugar na ordem das coisas, pronto para estabelecer relações com os seus semelhantes mas independente da opinião do outros, preparado para ser um agente moralmente livre e com autonomia política”

Para realização deste objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos as seguintes proposições:

- a) Identificar os principais conceitos de liberdade e formação humana integral no pensamento de Rousseau.
- b) Analisar como a liberdade se articula com o processo de formação humana integral, considerando as dimensões natural, ética e política.
- c) Examinar as implicações do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta para a promoção de um ente humano capaz de governar a si mesmo, pronto para estabelecer relações com os seus semelhantes mas independente da opinião do outros, preparado para ser um agente moralmente livre e com autonomia política.
- d) Discutir de que modo o conceito liberdade se manifesta, sob à ótica do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, no contexto do processo formativo-educacional da criança, na ordenação das paixões e na formação política.

Um trabalho de pesquisa, quando nascido de um problema pungente ao pesquisador, é, de alguma maneira, a manifestação de uma vivência gerada por um sujeito cuja razão e emoção vasculham lugares já visitados com intuito de criar, com subjetividade, um modo diferente de

visualizar e pensar determinado objeto produzindo um conhecimento que possa ter um certo grau de cientificidade.

Para esclarecer a relevância desta justificativa nesta pesquisa, optamos por dividir os contextos históricos em dois grandes períodos: modernidade e contemporaneidade. Sabemos que essa divisão pode ser questionável, pois, dependendo do caso, considerar que a modernidade foi superada e que vivemos em uma pós-modernidade pode gerar controvérsias, já que o termo pós-modernidade não é um conceito filosófico totalmente consolidado (Gallo, 2006). Ainda assim, utilizamos essa distinção para embasar a escolha do nosso objeto de estudo, a saber, a relação entre formação e liberdade na filosofia de Rousseau.

Inicialmente, gostaríamos de registrar que atualmente há uma grande desilusão com a narrativa moderna, que antes via o progresso da razão como caminho para melhorar a condição humana. Hoje, percebe-se um forte distanciamento entre esses dois aspectos, como mostram Adorno e Horkheimer (1985) em sua obra *Dialética do esclarecimento*. Eles indicam que, mesmo com os possíveis avanços do esclarecimento, a promessa de aprimorar a humanidade não se concretizou.

Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos –, o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 45).

Outro aspecto a ser considerado nas diferenças de época é a esperança depositada na espiritualidade, entendida como o significado supremo da plenitude humana. Desde os gregos, acreditava-se que a educação poderia e deveria conduzir a consciência individual ao encontro de uma realidade transcendente. Atualmente, porém, a busca por espiritualidade como realização humana perdeu espaço para interesses materiais e financeiros (Goergen, 2019). Enquanto antes acreditava-se que a educação poderia levar o indivíduo a uma realidade transcendente, hoje prevalecem o dinheiro e o consumo como fontes de felicidade.

Colocar realização espiritual como objetivo maior seria como falar a ouvidos moucos de pessoas que trocam a alma pelo dinheiro e pelo poder de consumir. Ao contrário do Fausto de Goethe, que vende sua alma ao demônio pelo direito de conhecer mais, hoje, os heróis trocam a alma pelo direito de consumir mais. (Goergen, 2019, p. 27)

A premissa de que o processo formativo-educacional deve conduzir o indivíduo ao transcendente se apresenta frágil em um contexto cultural no qual diferentes concepções de

mundo, posturas éticas, crenças religiosas e filosofias distintas reivindicam direitos iguais. A universalidade, que foi quase uma regra na modernidade e que, de algum modo, ainda vigorava à época de Rousseau, atualmente parece definitivamente abalada, senão superada.

O propósito da modernidade era substituir princípios metafísicos por outros racionalmente fundamentados. No entanto, hoje vemos que a ideia de universalidade ética e epistêmica, defendida pela racionalidade moderna, está enfraquecida. Atualmente, valores e fundamentos universais são cada vez mais relativizados ou até mesmo descartados, marcando um afastamento do contexto em que predominavam ideias e princípios considerados verdadeiros (Goergen, 2019).

Se a ideia de felicidade, ainda sobrevivente em meio ao desgaste dos princípios metafísicos, parece não mais se apresentar vinculada ao ideal de felicidade individual e coletiva, mas ao funcionamento do sistema (Dardot; Laval, 2016). É no sistema, leia-se sistema econômico, que o sujeito deve ser feliz. É o sistema que conduz a caminhada rumo a felicidade.

Sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeito de desempenho e produção. São empresários de si mesmo. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder leva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade. (Han, 2017, p. 25-26).

O ser humano, enquanto ser humano em si, transformou-se vazio de sentido, visto que seu significado é vinculado ao pertencimento sistêmico (Dardot; Laval, 2016). Este vazio é o traço característico de nossa atualidade. Este parece ser o horizonte da existência humana e o ideal de formação na contemporaneidade. Educação, realização humana, felicidade encontram-se condicionados à integração sistêmica.

No fim das contas, trata-se de fazer com que as norma geral da eficácia que se aplica à empresa seja substituída, no nível individual, por um uso da subjetividade destinado a melhorar o desempenho do indivíduo – seu bem-estar e sua gratificação profissional são dados apenas como consequência dessa melhoria. Portanto, as qualidades que devem ser desenvolvidas pelo sujeito remetem a um universo social em que a ‘apresentação de si mesmo’ é um desafio estratégico para a empresa. Se o indivíduo deve ser ‘aberto’, ‘síncrono’, ‘positivo’, ‘empático’, ‘cooperativo’, não é para felicidade dele, mas sobretudo e em primeiro lugar para obter do ‘colaborador’ o desempenho que se espera dele (Dardot; Laval, 2016, p. 343-344).

No entanto, embora a esperada conexão entre o progresso da razão e o aprimoramento da condição humana não tenha se realizado plenamente, acreditamos que ela continua sendo necessária, mesmo que precise ser constantemente construída e reconstruída em cada contexto histórico provisório. Reconhecemos que estamos distantes da densidade dos pressupostos filosóficos, pedagógicos, culturais e éticos presentes no legado das discussões da época moderna. Mas, julgamos que diante da complexidade da contemporaneidade é fundamental uma compressão, ao longo do movimento histórico, do ideal - sempre provisório - de ser humano, sociedade e mundo. Corroboramos com Gallo sobre o principal desafio que se impõe aos educadores:

A tarefa imperativa é a de investigar a fundo o projeto moderno, tanto em seus aspectos epistemológicos quanto em seus aspectos políticos; investigar a fundo também as propostas contemporâneas, identificadas ou não como pós-modernismo, também em seus aspectos políticos e epistemológicos. E nessas investigações apreender os caminhos e as possibilidades que se abrem para um saber compromissado, comprometido, articulado em torno de um projeto claramente exposto (Gallo, 2006, p. 564).

Para indicar caminhos diante do contexto da modernidade e fundamentar nossa pesquisa, optamos por um pensador clássico como base teórica. Entendemos os desafios que envolvem definir o que é um pensador clássico, já que essa classificação pode variar e gerar controvérsias. Alguns pensadores são rapidamente considerados clássicos, enquanto outros enfrentam rejeição ou dúvidas. Mas, para além das querelas em torno de tal conceito, adotamos para orientar nossa investigação a premissa de que um pensador clássico é algo amplo e relevante independentemente do tempo, isto é, que suas ideias têm relevância para diferentes pessoas, não importando a origem ou grupo social, e seu conteúdo é tão rico que, a cada nova leitura, surgem novos entendimentos e possíveis respostas para problemas atuais.

Seguindo o principal desafio que se impõe aos educadores mencionado por Gallo (2006), selecionamos Jean-Jacques Rousseau como fundamentação teórica de nosso investigação. Apesar do filósofo genebrino ser herdeiro da racionalidade moderna, consideramos que ao investigar suas ideias compreendendo seu projeto filosófico-pedagógico se abrem possibilidades para pensarmos em um projeto formativo-educacional que respondam aos desafios atuais da contemporaneidade.

Em nossa perspectiva, Rousseau é um pensador clássico porque ao entrar em contato com sua filosofia somos tomados por um sentimento de pertencimento autêntico com os temas

vividos na atualidade. Ao lermos e relermos suas obras, somos surpreendidos a cada leitura pela novidade e atualidade de seu pensamento. Por isso, sentimos que os argumentos contidos em seus livros, embora escritos no século XVIII, dialogam com os problemas e desafios vividos por nós em pleno século XXI.

Acreditamos que por meio de uma compreensão do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta alcançamos uma relação importante entre condição humana, entendida pela abertura e plasticidade, e a própria ideia de formação. Rousseau demonstra esse caráter de indeterminação da natureza humana a partir da relação de tensão entre o amor de si e o amor-próprio³. É exatamente a ambivalência da condição humana que permite o ser humano viver num espaço aberto de liberdade tanto em relação ao seu determinismo instintivo quanto à capacidade de legislação de sua razão. Com isso, em nossa perspectiva, abre-se a possibilidade de ampliar o conceito de formação humana, trazendo novas ideias para refletir sobre diferentes questões da educação.

É com Jean Jacques Rousseau que a ambiguidade da formação humana alcança clareza antes nunca vista. Tal perspectiva brota do entrelaçamento refinado entre premissas da antropologia filosófica e aspectos teóricos da moderna e nascente crítica da cultura. Ou seja, por ter combinado de maneira inovadora a compreensão da condição humana com o modo como tal condição é corrompida pela elevada artificialidade social. Rousseau foi capaz de perceber a ambiguidade da formação humana. Ele ressalta isso sobretudo no *Segundo Discurso*, onde investiga as forças individuais e sociais destrutivas que operam no embrutecimento do ser humano. É nesse contexto analítico que ele rompe com a dimensão excessivamente otimista da filosofia iluminista da história, ao mostrar que o progresso nas artes e ciências não se traduz necessariamente na elevação moral da humanidade. (Dalbosco, 2019, p. 47).

Consideramos que as ideias do filósofo genebrino são fundamentais para discutir o papel da liberdade na formação humana. Desse modo, julgamos que entender a natureza humana como vivência aberta que se refaz e se reelabora a cada instante é condição fundamental para pensar no papel da liberdade na formação da autonomia individual no âmbito da cooperação solidária. Mas, de acordo com Rousseau (2022a), para que o ser humano possa ingressar na sociedade, exercendo sua cidadania de modo autônomo, ele precisa ser anteriormente formado

³ O amor de si e o amor-próprio são dois conceitos fundamentais na filosofia de Rousseau. No pensamento do filósofo, o amor de si está ligado à busca natural pelo bem-estar e à preservação da vida, enquanto o amor-próprio surge da convivência social e está relacionado à necessidade de reconhecimento dos outros, podendo gerar comparações e sentimentos competitivos. Iniciamos uma explicação de ambos os conceitos na seção terciária intitulada de “Independência e autossuficiência”, e, retomamos a discussão acerca do amor de si e do amor-próprio na seção terciária denominada de “Travessia do amor de si ao amor-próprio”.

como um ser humano. Esse é um aspecto importante em nossa tese e precisa de uma atenção especial.

Ainda há pouco destacamos a proposição de nossa tese, a saber, compreender o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, em sua conexão com a liberdade é uma condição para se oferecer uma formação humana capaz de contribuir na constituição de uma ordem social justa. O equilíbrio nessa relação definem a formação do sujeito na vida em sociedade. A liberdade como elemento articulador fundamental na formação humana integral, é o que permite ao ser humano a capacidade de avaliar subjetivamente e livremente as diversas situações existenciais e agir sem simplesmente aderir e se adequar irrefletidamente aos processos de socialização vigentes.

Considerando a amplitude e a complexidade do processo formativo-educacional presente na obra *Emílio ou da educação*, se faz necessário um esclarecimento breve de duas ideias gerais que estão subjacentes, como premissas de fundo, ao esboço do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau. A primeira ideia diz respeito ao ponto de vista rousseauiano de que a formação humana ampliada exige a educação do humano-cidadão, capaz de viver bem consigo mesmo e atuar de forma democrática na esfera pública, isto é, para que o humano-cidadão possa entrar na sociedade, exercendo sua cidadania de maneira autônoma, ele necessita ser anteriormente formado como ser humano. A segunda ideia, sob a qual repousa a primeira, se refere à diferença estabelecida por Rousseau entre educação doméstica e educação pública: enquanto esta última deve ser a mesma para todos e ser assumida por toda comunidade, tendo como alvo a formação do cidadão; a educação doméstica é privada e individual, possuindo com meta formar a dimensão humana do indivíduo. O queremos deixar claro é o fato de que nossa tese defende a ideia de que para que se realize a educação do humano-cidadão é imprescindível antes formação privada do sujeito.

No entanto, isso não quer dizer que a educação doméstica exclua a educação pública e que, por exemplo, a formação humana não possa ocorrer também no horizonte da educação pública. O que Rousseau pretende com seu projeto filosófico-pedagógico é evitar a antecipação precoce ao mundo da criança de temas e problemas que ela ainda não está em condições de entender.

Admitindo essa perspectiva da primazia da formação privada e que o sucesso da educação política depende do êxito daquela, gostaríamos de retomar a questão do papel da liberdade na formação da autonomia individual no âmbito da cooperação solidária. Entendemos que essa discussão é relevante diante do crescimento de tendências autoritárias na política

nacional e internacional, e do comportamento de parte da sociedade civil que utiliza o direito à liberdade para atacar as instituições democráticas e justificar atitudes individualistas contrárias ao Estado democrático de direito. Há aqueles que reivindicam o direito de liberdade para atacar as próprias instituições democráticas que lhes dão esse direito e possibilitam seu usufruto, bem como para justificar, de modo individualista, o desrespeito a ações públicas direcionadas à salvaguarda do Estado democrático de direito.

Reconhecemos que nessas atitudes se revela uma incompreensão sobre o que significa ser membro de uma comunidade política. Encontra-se aí aquela contradição que caracteriza o burguês, expressão que Rousseau utiliza no *Emílio ou da educação* para representar quem deseja preservar sua independência natural apesar de viver no estado civil, sempre oscilando entre seguir suas inclinações ou seus deveres.

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será homem nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (Rousseau, 2022a, p.12).

Na contramão dessa figura cindida, o filósofo genebrino apresenta como contraponto os cidadãos virtuosos da Antiguidade, comprometidos com o bem comum. Mas se o exemplos do passado servem de inspiração para Rousseau, isso não significa que deveríamos nos transformar neles. Entendemos que não vivemos mais como esses povos de outrora, não fazendo sentido imitá-los em todos os aspectos. Entretanto, embora não estejamos no mesmo contexto histórico, não nos cabe classificar como desatualizado as inventivas rousseaunianas em favor do legado da Antiguidade, porque, mal ou bem, a partir de nossa perspectiva, no reconhecimento dessas sociedades também apreendemos a nos reconhecer uns aos outros como cidadãos livres e iguais.

É significativo lembrar que nas democracias contemporâneas é comum entendermos a cidadania através de um visão focada nos direitos que ela confere aos que a possuem. John Rawls (2000, p. 47) reforça que “todas as pessoas têm igual direito a um projeto inteiramente satisfatório de direitos e liberdades básicas iguais para todos”⁴. Ele também coloca que, como cidadãos de uma democracia, nos enxergamos como livres porque julgamos possuir o direito

⁴ No desenvolvimento do que está envolvido no primeiro princípio da justiça. Rawls (2000, p. 345) acrescenta “a liberdade de pensamento e de consciência; as liberdades políticas e a liberdade de associação, assim como as liberdades especificadas pela liberdade e integridade da pessoa; e, finalmente, os direitos e liberdades abarcado pelo império da lei”. Somando-se a esses o que decorre do direito de concorrer “a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades” (Rawls, 2000, p. 345).

de fazer reivindicações às instituições existentes buscando promover nossas convicções sobre vida boa, e que tais exigências possuem um caráter próprio, independente de derivarem de deveres e obrigações que teríamos para com a sociedade (Rawls, 2000, p. 76). Habermas (1997, p. 158-159) destacou que “[...] o princípio da democracia só pode aparecer como núcleo de um *sistema* de direitos”, o qual contém “[...] os direitos que os cidadãos devem atribuir se reciprocamente caso deseje regular sua convivência de modo legítimos pelos meios do direito positivo”⁵.

Há diversos outros exemplos que poderiam ser somados a esses dois que, conforme nossa perspectiva, representam precisamente a tendência que se apresenta no decurso dos últimos séculos, cujos textos relevantes incluem as declarações de direitos enunciadas nos processos revolucionários do século XVIII na América e na França. Seguindo esses movimentos de importância para os caminhos da política ocidental, temos o conhecido discurso de Benjamin Constant (1985, p. 3) que validou a ideia de que a liberdade buscada pelos modernos somente pode ser aquela que contempla uma série de direitos a serem garantidos aos indivíduos pelas instituições, os quais lhes permite “o exercício pacífico da independência privada”.⁶

Antes das Revoluções Americana e Francesa, Rousseau utilizou a linguagem do(s) direito(s) para discorrer acerca da cidadania sempre criticando aqueles que buscavam fundar a sociedade civil por veredas que negavam os princípios do direito político para engendrar a injusta submissão ao senhorio de poucos, em vez de promover a liberdade de todos. Nesse sentido, entendemos que Rousseau se revela um pensador substancial para construção daquilo

⁵ Habermas (1997, p. 159-160) discorre sobre diversas categorias de direito: “(1) Direitos fundamentais que resultam da configuração politicamente autônoma do *direito à maior medida possível de iguais liberdades subjetivas de ação*. [...] (2) Direitos fundamentais que resultam da configuração politicamente autônoma do *status de um membro* numa associação voluntária de parceiros do direito; (3) Direitos fundamentais que resultam imediatamente da *possibilidade de postulação judicial* de direito e da configuração politicamente autônoma da proteção jurídica individual. [...] (4) Direitos fundamentais à participação, em igualdade de chances, em processos de formação da opinião e da vontade, nos quais os civis exercitam sua *autonomia política* e através dos quais eles criam direito legítimo. [...] (5) Direitos fundamentais a condição de vida g garantidas social, técnica e ecologicamente, na medida em que isso for necessário para um aproveitamento, e igualdade de chances, dos direitos elencados de (1) até (4)”.

⁶ Segundo o autor, essa liberdade “é para cada um o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É para cada um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir, sem necessitar de permissão e sem ter que prestar conta de seus motivos ou de seus passos. É para cada um o direito de reunir-se a outros indivíduos, seja para discutir sobre seus interesses, seja para professar o culto que ele e seus associados preferem, seja simplesmente para preencher seus dias e suas horas de maneira mais condizente com suas declinações, com suas fantasias. Enfim, é o direito, para cada um, de usufruir sobre administração do governo, seja pela nomeação de todos ou de certos funcionários, seja por representações, petições, reivindicações, às quais a autoridade é mais ou menos obrigada a levar em consideração (Constant, 1985, p. 1).

que posteriormente foi designado por Estado democrático de direito, na medida em que seus argumentos contribuíram para sedimentar um caminho que, foi percorrido por vários pensadores contemporâneos em defesa dos direitos imbuídos na cidadania.

No momento, achamos interessante mencionar novamente que o propósito dessa pesquisa não é se apropriar de forma cega e ingênua das ideias contidas na filosofia rousseauiana, mas a partir da compreensão dos argumentos contidos em seus textos, embora escritos no século XVIII, dialogar com os problemas e desafios vividos por nós em pleno século XXI. Dessa forma, consideramos que ao se situar na vanguarda da discussões sobre a cidadania, Rousseau tem muito a contribuir no que diz respeito aos problemas da atualidade.

A cidadania demonstrada pelo filósofo genebrino envolve educar os seres humanos não apenas para a compreensão racional de que o cumprimento da lei no Estado democrático de direito é de seu interesse como defesa da liberdade contra o arbítrio pessoal, mas também para suscitar neles as paixões essenciais à sociabilidade. Somos seres humanos que vivemos em sociedade, em conexão com os outros, em maior ou menor medida, qualquer que seja a nossa posição dentro dela.

Para Rousseau, a cidadania transcende um vínculo jurídico, instituindo um modo de ser. Notamos isso em textos nos quais o autor apresenta que aquilo que devemos à sociedade envolve as condições indispensáveis ao nosso desenvolvimento intelectual e moral como seres humanos: “passagem do estado de natureza ao estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava” (Rousseau, 2000, p. 77).

Essa travessia do estado natural ao estado civil ocorre não porque sejamos naturalmente políticos, mas porque é nela que encontramos o cenário necessário para desenvolver o nosso potencial como seres humanos, a nossa perfectibilidade⁷. Trata-se de uma vereda delicada, de onde nascem tanto vícios quanto virtudes, porém, é por meio dessa faculdade que podemos perceber a assinatura do exercício da liberdade sem a qual não seríamos plenamente humanos, como Rousseau constantemente demonstra.

⁷ A faculdade da perfectibilidade é um conceito importantíssimo na filosofia de Rousseau. Abordamos ele na seção terciária chamada “Faculdades virtuais”. No momento, consideramos relevante apenas destacar que ela proporciona o aperfeiçoamento das capacidades intelectuais humanas. A perfectibilidade consiste na capacidade do ser humano se desenvolver, de se adaptar, de responder aos desafios do ambiente, às circunstâncias, às dificuldades que o mundo natural lhe coloca, enquanto o animal irracional permanece para sempre preso ao instinto, o qual o bloqueia em sua condição de partida e ali o mantém (Rousseau, 2005b).

Certamente na contemporaneidade as instituições sociais suscitam desconfiças, com suas limitações e falhas constantes, tornando complicado a aspiração de viver com liberdade civil sob leis vigentes, mas ainda que os interesses pessoais e as paixões humanas reinem no lugar das leis positivas, consideramos que isso não nos dispensa de agir com virtude, guiando-nos pela consciência, pois a liberdade moral não é determinada por nenhuma forma de governo especial, tal como se constata no *Contrato social*, esse é um benefício essencial do sociedade civil, a conquista da liberdade moral, “única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo” (Rousseau, 2000, p. 78) por meio a obediência a leis que ele criou para si.

Consideramos relevante para os desafios da atualidade quando Rousseau defende que o exercício da cidadania desempenha uma função importante na formação ética do indivíduo, oferecendo-lhe oportunidades de aperfeiçoamento. Em relação a perspectiva pessimista presente no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* acerca dos males ligados ao afastamento da condição natural dos seres humanos, Rousseau identifica que, uma vez inserido na vida social, eles têm a oportunidade de benefícios significativos nesse novo contexto⁸.

Para Rousseau, a república é um Estado regido por leis, cuja soberania popular e um governo a ela subordinado configuram o espaço de exercício da liberdade em sociedade. Na realização dessa empreitada, o indivíduos são formados para se reconhecer mutuamente como sujeitos livres e iguais, educados para serem capazes de compreender que a relação com o outro é condição para que cada um alcance seus próprios fins, pois se trata de um compromisso mútuo: “Os compromissos que nos ligam ao corpo social só são obrigatórios por serem mútuos, e tal é sua natureza, que, ao cumpri-los, não se pode trabalhar para outrem sem trabalhar também para si mesmo” (Rousseau, 2000, p. 96). Em Rousseau,

O problema do humano é antes de tudo um problema educacional e político, no sentido de que a condição humana exige o trabalho formativo do ser humano sobre si mesmo na presença permanente dos outros: o sentimento da própria existência só pode

⁸ Essa relativização na visão de Rousseau pode ficar clara quando analisamos a instituição da propriedade. No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, o autor genebrino a coloca como causa do estímulo das desigualdades entre os seres humanos: “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!’” (Rousseau, 2005b, p. 87). Por outro lado, em textos nos quais onde o objetivo é demonstrar as condições de possibilidades de uma sociedade bem ordenada, o filósofo apresenta a propriedade por uma perspectiva mais favorável, por exemplo, no *Contrato social* vê-se a propriedade como um direito essencial a ser conferido pela comunidade aos seus semelhantes, dado que eles se uniram para proteger não apenas as pessoas, mas também os seus bens (Rousseau, 2000).

ser conquistado com base na comparação com os outros e mediante o olhar (o juízo) dos outros (Dalbosco, 2016, p. 69).

A sociabilidade humana é fruto do reconhecimento na relação com o outro e, para que tal reconhecimento adquira um caráter moral, ele precisa ser formado com base na noção de justiça (Dalbosco, 2016). Nesse sentido, existe uma relação intrínseca entre educação e política, na medida em que o sentido político depende do processo educacional: “Não é suficiente deixa eu dizer aos cidadãos que sejam bons, é preciso ensiná-los a ser (Rousseau, 2017, p. 25).

Esse é um ponto importante no pensamento rousseauiano porque sinaliza que a formação do ser humano precisa ser completada pela formação do cidadão, no *Emílio ou da educação*, o projeto filosófico-pedagógico baseia-se na ideia de que a educação natural deve ser complementada pela formação moral e política.

A pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; isso é possível quando os cidadãos são educados para tal, caso contrário têm-se apenas escravos ruins, começando pelos próprios chefes de estado. Ora, formar cidadãos não é trabalho para um dia, e, para que se façam homens, é preciso instruí-los desde crianças. (Rousseau, 2017, p. 32).

Desse modo, julgamos que apesar do distanciamento histórico da época que viveu Rousseau, os princípios legados por sua filosofia ainda podem nos ajudar na compreensão de que nossa condição de agentes políticos abraça uma liberdade que não pode deixar de ser socialmente constituída e exercida.

De um ponto de vista panorâmico, podemos apontar que todo empenho de Rousseau para compreender a condição humana e as questões relativas à sociabilidade são atuais e abrem um horizonte de possibilidades para se pensar criticamente sobre o processo formativo-educacional. Recorrendo a Ernest Cassirer e seu célebre livro *A questão Jean-Jacques Rousseau* encontramos um suporte para essa atualidade do pensamento de Rousseau:

A doutrina de Rousseau não é igualmente para nós objeto de uma mera curiosidade erudita, nem de uma observação puramente histórico-filológica. Ao contrário, ela é considerada uma problemática viva e absolutamente atual, desde que não se satisfaça com a observação de seus resultados, mas se lance em seus primeiros pressupostos. As questões levantadas por Rousseau em seu século não são, ainda hoje, de modo algum obsoletas; também para nós elas não estão simplesmente “resolvidas”. Mesmo que a sua *formulação* com frequência seja para nós apenas historicamente significativa e historicamente compreensível, o seu *conteúdo* não perdeu nada de sua proximidade (Cassirer, 1999, p.39).

Concordamos com as premissas de Cassirer e defendemos que as questões surgidas das inquietações de Rousseau ainda nos fornecem importantes ferramentas para pensarmos a respeito da formação humana. Entendemos que a filosofia rousseauiana pode ser relevante como referência crítica para elaboração de um projeto contemporâneo de formação humana e que tal projeto pode ser profícuo frente ao cenário de dominação sistêmica do ser humano, próprio do momento atual. As ideias sobre a formação humana, presentes no pensamento do filósofo genebrino, podem ser úteis para o desenvolvimento de uma teoria ou filosofia da educação para os tempos fluidos, materialista e economicistas em que vivemos.

Entendemos que a realização desta pesquisa é viável em virtude da ampla disponibilidade de fontes primárias e secundárias, bem como ao caráter interdisciplinar do tema, o que permite um diálogo profícuo entre filosofia, pedagogia e ciências humanas. A expectativa é que os resultados contribuam para uma compreensão integradora da relação entre liberdade e formação humana, oferecendo um conhecimento teórico para repensar paradigmas educacionais que não se limitem à formação técnica e mercadológica, mas que promovam a autonomia moral e a cidadania ativa.

2 METODOLOGIA

Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem na próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer construir um ‘objeto’ que, como princípio, possa também servir aos outros (Eco, 2019, p. 6).

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa que atenda às exigências teórico-metodológicas necessárias, consideramos, inicialmente, os instrumentos de pesquisa que destacam a importância de delimitar o tema, selecionar fontes relevantes, organizar as informações obtidas dessas fontes, refletir criticamente sobre o tema com base nelas e dedicar-se para que o resultado seja claro e compreensível, permitindo que qualquer leitor retome o tema de forma autônoma.

Seguindo a ideia de ordenação metódica (Eco, 2019), optamos por utilizar, como referência para o tratamento do objeto de estudo, a abordagem qualitativa de caráter bibliográfico (Severino, 2016). É importante destacar que esse tipo de pesquisa “não busca enumerar ou medir os eventos estudados, nem utiliza instrumentos estatísticos na análise dos dados. Parte de questões ou interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo avança” (Godoy, 1995, p. 58). Além disso, reconhece e aceita “a influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha dos tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação dos resultados” (Günther, 2006, p. 203). Severino apresenta uma definição de pesquisa bibliográfica que delimita e fundamenta nosso trabalho.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2016, p. 130).

Na exploração das fontes bibliográficas, sejam as traduções autorizadas das obras de Rousseau, autores secundários e literatura especializada, levamos em conta para realização da leitura a combinação do critério da atualidade com o critério da generalidade para o estabelecimento da ordem de leitura (Severino, 2016). A ideia foi elaborar uma pesquisa pessoal, autônoma, criativa e rigorosa. Pessoal, em virtude da ligação dos problemas abordados, minha própria vivência, da dimensão social e sentido político. Autônomo porque produto de

meu esforço. Criativo em razão da colaboração com o avanço do conhecimento científico. Rigoroso por causa do respeito as exigência impostas pela metodologia geral do conhecimento.

2.1 Da abordagem metodológica

Em nossa pesquisa, o tratamento sobre as informações referentes a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica resultaram em dados, e o procedimento para isso foi diretamente ligado a leitura de textos selecionados do filósofo Jean-Jacques Rousseau, bem como da literatura crítica especializada, que condicionaram a natureza das perguntas formuladas que, por sua vez, delimitaram o tipo de informação a ser obtido.

Ler um texto significa partir de sua estrutura literária para alcançar sua estrutura lógica (Porta, 2019). Ao analisar os textos de Rousseau, não buscamos apenas informações, mas os tratamos como objetos de análise, com o objetivo principal de compreender os argumentos presentes neles. Cabe ressaltar que o termo “entender” possui tanto um sentido subjetivo quanto objetivo: subjetivamente, trata-se de um sentimento influenciado por crenças; objetivamente, refere-se a uma habilidade que pode ser compartilhada e verificada entre diferentes pessoas, assumindo distintas formas conforme sua complexidade intelectual. É esse sentido objetivo que buscamos ao ler os textos que fundamentam nossa reflexão nesta pesquisa.

O verdadeiro entender em sentido objetivo jamais se limita a reproduzir a literalidade do texto, senão que supõe uma independência em relação a ela, situando-se, por tal motivo, além de toda mera repetição, paráfrase e imitação. Entender é ‘traduzir’: ter entendido um texto é ser capaz de poder oferecer uma ‘tradução’ dele. No entanto, não é qualquer tradução que constitui um entender. Para que o seja, ela deve representar um ganho em relação ao original; deve ser mais explícita e, inclusive, se possível, mas clara e até mais precisa, que aquele. Justamente porque na tradução se explicita o texto, todo texto tem, em princípio, infinitas traduções, não existindo uma que seja definitiva. Finalmente, é minha capacidade de traduzir o texto o que me permite ‘explicá-lo’ a outros, ou seja, fazê-lo compreensível para Maria e João (Porta, 2014, p. 57).

Para entender um texto necessitamos analisá-lo. De acordo com Porta (2014), analisar um texto é, no mínimo, cumprir três movimentos. O primeiro passo é observar a estrutura gramatical com atenção e rigor (Porta, 2014). O segundo, perpassa pela identificação dos termos técnicos e sua possível substituição pelas respectivas definições (Porta, 2014). Nem desconfiamos que uma palavra de uso habitual por carregar no conhecimento objetivo um outro sentido. O termo “liberdade”, por exemplo, está vinculado na linguagem comum a um “poder”:

possuir a liberdade de fazer algo designa poder fazê-lo. No entanto, quando em filosofia se fala de liberdade, considera-se outra coisa. Por isso, uma vez identificados os termos técnicos e ciente de suas definições adequadas, retraduzimos o texto analisado substituindo nele os termos técnicos por seu sentido específico. O terceiro é a interpretação, momento de suma importância e fruto do diálogo com o texto (Porta, 2014). A interpretação não é despota, mas parte de sua própria natureza. Sua aparente arbitrariedade é superada “a partir de uma significação ‘dada’ e como complemento que esta exige” (Porta, 2014, p. 74). Os textos clássicos comportam uma totalidade hermenêutica e, ao mesmo tempo, abrem horizontes sobre um universo que eles mesmos não desenvolvem. A ideia é que a interpretação “continua o trabalho da compreensão, considerando não apenas as alternativas que o texto desenvolve, mas também aquelas que ele omite” (Porta, 2014, p. 75).

Somando-se aos três movimentos descritos por Porta (2014), cabe ressaltar aos instrumentais de nossa abordagem as perspectivas de Folscheid e Wunenburger (2013, p. 21) sobre a importância da leitura aprofundada: “é a leitura intensa, na qual pomos toda a nossa atenção, esquadrinhando as palavras para nelas descobrir as noções, as frases para evidenciar as teses, os parágrafos para esclarecer os objetos de discussão, dos pressupostos, a argumentação e as implicações”. Ela conduz os caminhos em relação a questão-problema de nossa pesquisa relacionando as relações existentes entre formação e liberdade, bem como as implicações delas para realização de uma formação humana consistente e sólida.

Concentramos nossa unidade de análise neste trabalho de pesquisa em quatro obras de Rousseau, são elas: *Discurso sobre as ciências e as artes*⁹, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*¹⁰, *Do Contrato Social* e *Emílio ou da educação*. Mas, quando necessário, recorreremos aos seguintes livros do autor genebrino: *As confissões*, *Carta a D'Alembert*, *Carta a Christophe de Beaumont* e outros escritos sobre a religião e a moral, *Discurso sobre a economia política*, *Ensaio sobre a origem das línguas*, *Os devaneios do caminhante solitário*, *Júlia ou a nova Heloísa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*. Juntamente com a literatura crítica, encontrada em Ernst Cassirer (1999, 1992, 1976), Robert Derathé (2009, 1948), Vitor Goldschmidt (1974), Jean Starobinski (2011), Bento Prado Junior (2018), Salinas Fortes, (2021, 1997, 1989, 1985), Claudio Dalbosco (2019, 2016, 2011a, 2011b), Renato Moscateli (2022, 2008), dentre outros especialistas na filosofia rousseauiana.

⁹ Doravante chamado de *Primeiro Discurso*.

¹⁰ A partir de agora intitulado *Segundo Discurso*.

Desse modo, temos na análise um dos princípios da explicação de textos que orienta nosso trabalho de pesquisa, e, somando-se as explicações já mencionadas acima, validamos as premissas que Folscheid e Wunenburger (2013) defendem ao esclarecer a tênue diferença entre uma reprodução pontilhista ao pé da letra de uma análise rigorosa de um texto,

Para explicar um texto, certamente é preciso preocupar-se com as palavras, com o trono das frases, com todos aqueles signos pertinentes que constitui o sentido. Mas tão logo se faz disso uma *técnica mecânica*, aplicável a qualquer texto, a reprodução pé da letra torna-se uma *destruição sistemática do sentido*. O desmembramento do texto, da primeira à última linha, pode dar a impressão de uma atenção escrupulosa. Na realidade, cada termo é isolado de seu contexto e explicado por si mesmo, sem levar-se em conta a rede que lhe dá - e só ela lhe dá - sentido.

É quase inútil invocar aqui o bom trinchador, descrito por Platão, para condenar essa carnificina insensata. Pois não se corta segundo as articulações naturais, isto é, conforme o sentido, mas segundo os interstícios dos signos. Dessa maneira, pode-se despendar uma hora de explicação sobre meia página. Mas nada de filosófico se faz, por se confunde *análise* com *pontilhismo*.

Enquanto a análise consiste em partir da totalidade dotada de sentido para decompô-la em seus elementos, o pontilhismo produz apenas peças isoladas, tratadas como entidades separadas. Como o procedimento é sistemático, nenhuma seleção é feita. O essencial e o não-essencial são postos nos mesmos planos. Também aí, o que é pressuposto, subtendido ou implicado é necessariamente escamoteado, já que não existe sinal positivo que permita apoderar-se dele. Ao final do estudo, o texto está simplesmente *desmembrado*. (Folscheid e Wunenburger, 2013, p. 31-32).

A análise é um procedimento do pensamento responsável pela decomposição do todo em suas partes. Ela nos permite, primeiramente desfazer os enunciados voluntariamente produzidos pela e na linguagem para separar suas unidades elementares. Ela possibilita, também, isolar ideias fora de seu contexto ajudando a visualizar suas singularidades, suas significações primárias, que condicionam sua inteligibilidade (Folscheid; Wunenburger, 2013). É o que aplicamos, por exemplo, na seção terciária intitulada “Independência e autossuficiência”, quando analisamos o conceito de liberdade natural a partir da relação que o sujeito mantém consigo mesmo, com os outros e com a natureza.

De acordo com Folscheid e Wunenburger (2013, p. 367), o paradoxo é um “procedimento de análise, de argumentação e de expressão do pensamento pelo qual se põem em relação ideias contrárias ou contraditórias (ou suas aparências contrárias ou contraditórias) a fim de questionar os caracteres aparentes de uma ideia”. Como nossa pesquisa tem a pretensão de construir uma linha de raciocínio que demonstre a relevância da liberdade para uma formação humana consistente e sólida para além das aparências corriqueiras, o paradoxo foi a ferramenta metodológica escolhida para orientar nossas reflexões.

Folscheid e Wunenburger (2013, p. 367) lembram que o termo paradoxo tem sua origem na língua grega: *paradoxos*, que designa contrário à opinião comum, extraordinário. Sendo,

assim, “uma proposição que vai contra a opinião verossímil ou comumente aceita, que contraria a evidência ou o bom senso. O paradoxo contém, apesar da aparência, uma verdade que se procura sustentar”. É por meio do paradoxo que confrontamos em nosso trabalho de pesquisa ideias e teses tidas como opostas, com a finalidade de fazer surgir um novo ponto de vista a partir do qual sua exclusão mútua é relativizada ou negada. Por exemplo, se a ideia de liberdade e obediência parecem excluir-se uma à outra, elas podem em certas condições juntar-se e associar-se, como no caso do pensamento filosófico de Rousseau.

Nesse sentido, o paradoxo é uma ferramenta de trabalho fundamental que pautou nossa análise nesta pesquisa, pois, “num trabalho filosófico, o paradoxo ajuda o espírito a animar a interrogação sobre as noções e os problemas, porque ele obriga a ultrapassar (a ir mais além de) as contradições aparentes para chegar a uma verdade mais profunda e mais ativa” (Folscheid; Wunenburger, 2013, p. 367). Outros elementos que se mostram como instrumentos de trabalhos em nossa metodologia são a argumentação, o conceito e a conclusão, uma vez que o encadeamento desses elementos nos ajudam a compor uma linha de raciocínio a respeito da relevância da liberdade para uma formação integral (Folscheid; Wunenburger, 2013).

Analizamos os textos de Rousseau dentro da tradição interpretativa que sustenta a ideia de unidade no pensamento de Rousseau. Conforme Dalbosco (2016, p. 24) tal tradição inicia-se com Immanuel Kant, passando por Ernst Cassirer, Robert Derathé e Leo Strauss, Jean Starobinski, chegando, na atualidade, até Frederick Neuhouser. Cabe destacar brevemente uma conciliação entre o *Primeiro Discurso*, o *Segundo Discurso*, o *Contrato Social* e *Emílio ou da educação*, pensando sua obra organicamente. Conforme Cassirer, o próprio Rousseau era seguro da unidade de sua obra,

Rousseau não se cansou de defender e afirmar a unidade de sua obra. Para ele, o *Contrato Social* não é uma dissidência daquelas ideias fundamentais que tinha defendido em seus dois escritos sobre as questões do concurso da Academia de Dijon; ao contrário, é a continuação lógica, a realização e o aperfeiçoamento deles. (Cassirer, 1999, p. 54).

Essa unidade e organicidade é visualizada na busca do problema que unifica a abordagem oferecida a diferentes temas ao longo de suas obras. O desejo é mergulhar no pensamento de Rousseau transcendendo as perspectivas expostas em vários trabalhos de pesquisa que encaram sua obra como um acervo fixo de frases isoladas, por isso, conduzimos nossa metodologia conforme Cassirer nos sinaliza, “A doutrina de Rousseau não constitui acervo fixo de frases isoladas que simplesmente registramos, e que podemos inserir nas

interpretações da história da filosofia sob a forma de reprodução e de relato.” (Cassirer, 1999, p. 37).

2.2 Breve Estado do conhecimento

Em linhas gerais, o “estado do conhecimento” se refere a levantamentos sistemáticos ou balanços sobre determinado conhecimento produzido em um período e área específica (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2). Ele possibilita um entendimento amplo dos elementos que constituem uma área de estudo permitindo sistematizar o conhecimento acumulado até o momento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Por meio dessa metodologia é possível realizar a identificação, o agrupamento e a classificação do conhecimento existente. Esse processo facilita a reflexão e a síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado tempo (Morosini; Fernandes, 2014).

Nosso interesse é realizar esse levantamento de forma breve visando revisar e analisar as pesquisas produzidas até o momento na área da filosofia da educação, particularmente, a relação entre liberdade e formação na filosofia de Rousseau, possibilitando que novos estudos revisitem esses caminhos. Acreditamos que isso contribui para organizar, sistematizar e facilitar o acesso à produção científica, promovendo a democratização do conhecimento.

De forma genérica podemos sinalizar que o pensamento de Rousseau atravessará os séculos XVIII, XIX e XX num clima de amor e ódio. Ele foi um autor lido e apropriado por várias tendências no decurso da história, por exemplo, próximo à Revolução Francesa sua obra *Contrato Social* exerceu influência sobre os membros dos dois grandes partidos que se formaram e disputaram o poder depois de 14 de julho de 1789, os girondinos e jacobinos (Pissarra, 2005).. Embora admirado por muitos, Rousseau também foi odiado por tantos, sobretudo, os membros da aristocracia e partidários do Antigo Regime, por exemplo, Joseph de Maistre e d'Eschery que responsabilizavam a filosofia de Rousseau pela violência que acompanhou o processo revolucionário da França (Pissarra, 2005).

Dentro desse cenário, no decurso do século XX, dispomos de dois momentos relevantes em relação a literatura sobre Rousseau. O primeiro foi a publicação de *La religion de Jean-Jacques Rousseau*, em 1916, obra de P. M. Masson que rapidamente se tornou importante para os estudiosos de Rousseau que pretendiam entender sua origem calvinista e a posterior conversão ao catolicismo, assim como a importância da religião para seu pensamento

(Dalbosco, 2016). Já o segundo surgiu na segunda metade do século XX e foi caracterizada por um estudo crítico das obras de Rousseau, destacam-se deste período, Robert Derathé, Jean Starobinski, Vaughan, Burgelin, Masters (Dalbosco, 2016).

Além dos pesquisadores europeus, encontramos disseminado pelo mundo grupos de pesquisas relevantes que se debruçam sobre o pensamento de Rousseau, por exemplo, no Brasil se iniciou uma tradição de estudos críticos com Lourival Gomes Machado, continuada por Bento Prado Junior, seguida por Luiz Roberto Salinas Fortes e consolidada pelas gerações mais novas de pesquisadores brasileiros.

Importante destacar que a renovação dos estudos acerca da filosofia rousseauiana na universidade brasileira ocorreu a partir dos anos 1960 e foi marcado pelas tentativas de refletir sobre os impasses da sociedade brasileira durante os anos que vão desde o golpe de 1964 até a constituinte de 1988. Foi nesse cenário que Bento Prado Junior e Luiz Roberto Salinas Fortes escreveram sobre Rousseau.

Os trabalhos de Bento Prado sobre retórica, linguagem e política em Rousseau foram produzidos durante seu exílio entre 1969 e 1974. Por sua vez, ao sair das duas prisões, Salinas Fortes começou a reunir o material do qual resultaria sua tese de doutorado, “Rousseau: da teoria à prática”, que foi defendida em 1974 e publicada em 1976. De alguma maneira, as gerações seguintes de pesquisadores rousseauistas beberam dessas duas fontes.

A partir dessa herança, multiplicaram-se no Brasil os grupos de pesquisas sobre a filosofia de Rousseau (Souza, 2022). Há, dois grupos de estudos importantes nesse cenário, trata-se do Grupo de Estudos Interdisciplinar J. J. Rousseau (GIP Rousseau), criado em 1999 por Bento Prado Junior e José Oscar de Almeida Marques e o Grupo de Trabalho Rousseau e o Iluminismo, da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF). Estas duas equipes, em colaboração conjunta, formadas por especialistas, têm proporcionado realizações de colóquios e congressos, assim como apoiado e difundido publicações de pesquisas de professores e docentes das universidades brasileiras e estrangeiras. Também encontramos essa herança de estudos sobre a filosofia de Rousseau na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), particularmente, no Grupo de Trabalho intitulado Filosofia da educação.

Em relação ao desenvolvimento do estado do conhecimento sobre a relação entre liberdade e formação na filosofia de Rousseau, inicialmente reunimos diversas fontes bibliográficas abrangendo livros, artigos, tese, dissertações e outras produções advindas de

instituições responsáveis pela difusão e supervisão da produção acadêmica nacional. Identificamos, registramos e organizamos a produção científica em torno de nosso tema, compreendendo o período que se estende de 2014 a 2024. Esse recorte temporal proporcionou uma visão contemporânea dos estudos disponíveis acerca do tema, viabilizando que a revisão bibliográfica dialogasse com as tendências recentes dentro da área da pesquisa em análise.

Para construção do estado do conhecimento delimitamos duas fontes de dados bibliográficos específicos: Banco de teses e dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Escolhemos pelo uso das duas plataformas porque, não raro, a pesquisa em uma plataforma complementa a busca na outra. Enquanto o catálogo da CAPES concentra os registros bibliográficos, a BDTD reúne os textos completos de teses e dissertações digitais de várias instituições de ensino brasileiras.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é uma fonte de informação importante para a comunidade científica brasileira. Ele reúne os registros bibliográficos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, indexando os resumos desses trabalhos desde 1987.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi criada e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na esfera do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Ela é uma plataforma que reúne publicações de teses e dissertações do Brasil, proporcionando a identificação, acesso e leitura da produção de uma área específica de investigação, em um determinado espaço de tempo. A utilização dela para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa foi fundamental porque possibilitou conhecer, numa perspectiva ampla e profunda, as discussões em torno do objeto investigado.

Nossa pesquisa nas duas plataformas foram conduzidas utilizando-se descritores específicos como “Rousseau”, “liberdade” e “formação”. Os critérios para inclusão das produções acadêmicas foram cuidadosamente executados para asseverar a relevância dos trabalhos selecionados. Determinamos a seleção das teses e dissertações a partir da relação do tema com os títulos, palavras-chave ou resumos. Já em relação ao critérios de exclusão, começamos pelo descarte dos trabalhos que não estavam dentro do intervalo temporal estabelecido, entre 2014 a 2024. Em seguida, desconsideramos estudos que não estavam diretamente ligados ao tema da pesquisa.

Após uma leitura atenta do título, resumo, palavras-chave, das teses e dissertações apresentadas pela busca nas plataformas, realizamos uma primeira delimitação que resultou nos dados apontados na tabela 1.

Tabela 1: Composição do corpus de análise integrante a partir da construção da Bibliografia anotada

Descritores	Registros BDTD	Registros CAPES	Campo pesquisado	Filtro utilizado
Rousseau liberdade formação	91	35	Todos os campos + Assunto + Título	-
“Rousseau” “liberdade” “formação”	91	46	Todos os campos + Assunto + Título	“Aspas”
Educação e liberdade em Rousseau	102	61	Todos os campos + Assunto + Título	-
“Educação” e “liberdade” em Rousseau	102	39	Todos os campos + Assunto + Título	“Aspas”

Fonte: Elaboração própria

Durante a investigação a partir dos descritores relacionados com Rousseau, liberdade e formação, alcançamos resultados que indicam a diversidade e abrangência da área de pesquisa. Quando usamos o descritor “Rousseau liberdade formação”, sem aplicação de filtro específico, identificamos 91 trabalhos no banco de dados da BDTD e 35 na CAPES. Ao aprimorar a pesquisa com uso de aspas para o descritor “Rousseau liberdade formação” o número do resultado aumentou na plataforma CAPES para 46, permanecendo o mesmo na BDTD. Entendemos que o aumento na CAPES representa um indicativo de relevância do tema no campo de pesquisa que se materializa em 31 trabalhos em nível de mestrado e 11 de doutorado, envolvendo estudos na área de conhecimento da filosofia, sociais e humanas, educação e história.

Por outro lado, ao pesquisarmos a partir dos descritores “Educação e liberdade em Rousseau”, sem o uso do filtro específico, encontramos 102 trabalhos na BDTD e 61 na CAPES. Ao refinar o processo com a utilização de aspas para descritor “Educação e liberdade em Rousseau” visualizamos a mesma quantidade na BDTD e uma diminuição na CAPES para 39. Consideramos a redução como indicador de uma área de pesquisa mais específica e emergente que se concentra mais na área de conhecimento da educação.

Em linhas gerais, compreendemos que o resultado dos descritores do quadro 1 no indicam uma tênue, mais importante, distinção entre as ideias de formação e educação nas pesquisas em desenvolvimento, destacando uma necessidade de investigações mais claras em relação a essas ideias.

Dentre a vasta quantidade de trabalhos que surgiram a partir da utilização do descritor “Rousseau liberdade formação”, escolhemos delimitar os resultados em 6 trabalhos considerando a originalidade, contribuição para o campo, qualidade metodológica e relevância dos estudos em relação aos objetivos da pesquisa. Já no descritor “Educação e liberdade em Rousseau”, foram selecionados 4 estudos que se apresentaram como estratégicos por tratarem da educação de forma mais específica. Eles foram considerados relevantes porque estabelecem uma ligação entre liberdade e política.

Para ilustrar de forma clara e objetiva o número dos trabalhos selecionados no processo do estado do conhecimento construímos a tabela 2.

Tabela 2: Número de trabalhos selecionados

Temática relacionada	Quantidade
Rousseau liberdade formação	6
Educação e liberdade em Rousseau	4
Total	11

Fonte: Elaboração própria

No andamento do estado do conhecimento realizamos a busca da fonte que corresponde ao levantamento dos trabalhos em bancos de dados e plataformas que ofereçam um amplo acervo de produções científicas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Nesse processo selecionamos as fontes bibliográficas que foi materializada no quadro 2 acima. Ele traz a temática dos estudos associados aos descritores e o quantitativo das produções acadêmicas relacionadas ao campo da pesquisa.

Em seguida, elaboramos a bibliografia anotada (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Nesse movimento organizamos os trabalhos selecionados conforme os critérios específicos, como o ano de publicação, autor, título, programa e palavras-chave. Essa estruturação proporcionou a análise e comparação entre os diversos estudos, de forma a sinalizar a conexão entre os trabalhos. Para ilustrar esse processo, elaboramos a tabela 3.

Tabela 3: Bibliografia anotada

Nº	Ano	Autor	Título	Programa	Palavras-chave	Resumo
1	2014	Ceila Portilho Maciel	A educação natural em Rousseau: contribuições para a formação do homem	Programa de Pós-Graduação em Educação UFG	Homem. Natureza. Sociedade. Educação natural. Corpo.	[...]
2	2015	Luiz Carlos Ferreira Braga Junior	A importância da formação do cidadão na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau	Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFG	Educação. Civismo. Liberdade. Igualdade. Legislador.	[...]
3	2016	Lili Pontinta Cá	Sociedade da vontade geral e liberdade individual em Jean-Jacques Rousseau	Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFSCar	Rousseau. Estado civil. Liberdade. Vontade geral. Lebrun.	[...]
4	2017	Terezinha Duarte Vieira	As noções de conhecimento útil e sua relação com a formação da autonomia de Emílio: um estudo sobre o projeto pedagógico de Rousseau	Programa de Pós-Graduação em Educação UNICAMP	Educação. Conhecimento útil. Autonomia. Sociabilidade. Virtude. Rousseau.	[...]
5	2018	Nahyane Nogueira de Lima	A natureza humana e a liberdade na formação do homem de Jean-Jacques Rousseau	Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFC	Natureza Humana. Liberdade. Moral.	[...]
6	2019	Carlos Frederick Machado Cavalcante	Liberdade, lei e educação: o amor-próprio como suposto de	Programa de Pós-Graduação em Filosofia UECE	Educação. Liberdade. Rousseau. Amor-próprio.	[...]

			um fazer político em Rousseau			
7	2020	Marina Salles Leite Lombardi	O caminho da liberdade no Emílio de Jean-Jacques Rousseau	Programa de Pós-Graduação em Educação USP	Jean-Jacques Rousseau. Filosofia. Educação. Liberdade. Formação. Homem.	[...]
8	2021	Marcelo Henrique Lisbôa da Silva	Liberdade individual na teoria política de Rousseau	Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFG	Rousseau liberdade. Liberalismo. Benjamin Constant. Isaiah Berlin.	[...]
9	2022	João Paulo Alves dos Reis	Educação para liberdade no Emílio de Jean-Jacques Rousseau	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias UEG	Educação. Liberdade. Sentido. Felicidade.	[...]
10	2023	Anderson Carvalho dos Santos	Autoridade, coerção e liberdade: a formação moral do homem em Rousseau	Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFG	Autoridade. Liberdade. Coerção. Formação Moral. Rousseau.	[...]

Fonte: Elaboração própria

Com a bibliografia anotada materializada observamos que as palavras educação e liberdade aparecem com certa constância nas palavras-chave dos estudos analisados. Endentemos que essa repetição não é aleatória, mas aponta para as preocupações centrais e as tendências atuais na área de pesquisa acadêmica escolhida. Por outro lado, a ênfase em “formação” no título sugere uma compreensão ampla sobre o aperfeiçoamento da condição humana que engloba o termo “educação” sinalizando para um projeto filosófico-pedagógico que possibilite uma formação individual para vida coletiva.

Para construção de nosso estado do conhecimento consideramos relevante analisar a relação do tema pesquisado com os Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras. Tencionamos materializar essa ligação na tabela 4 abaixo.

Tabela 4: Relação dos estudos componentes ao Programa de Pós-Graduação, Área e Número de trabalhos publicados.

Programa	Área	Nº de trabalhos publicados
----------	------	----------------------------

Programa de Pós-Graduação em Educação UFG	Educação	1
Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFG	Filosofia	3
Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFSCar	Filosofia	1
Programa de Pós-Graduação em Educação UNICAMP	Educação	1
Programa de Pós-Graduação em Filosofia UFC	Filosofia	1
Programa de Pós-Graduação em Filosofia UECE	Filosofia	1
Programa de Pós-Graduação em Educação USP	Educação	1
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias UEG	Educação	1
Total	-	10

Fonte: Elaboração própria.

Após uma análise do quadro 4, consideramos possível identificar tendências temáticas nos estudos avaliados. Entendemos que a reunião de dados revela uma preferência para o tema na áreas de conhecimento da filosofia e da educação, sendo seis trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e quatro no Programas de Pós-Graduação em Educação. Esse dado sugere uma produtividade profícua na área de filosofia da educação, representando, provavelmente, uma relevância investigativa vigente nesse campo.

A concentração de pesquisas na Universidade Federal de Goiás representada por três estudos em filosofia e um em Educação apontam para uma integração entre elas, denotando a importância da área de filosofia da educação para o desenvolvimento de estudos pertinentes ao tema em questão desta tese. Inferimos que a reunião dessas pesquisas sugerem um campo de estudos em atividade constante dentro do contexto acadêmico brasileiro. No entanto, análise de dez trabalhos, mesmo que relevante, precisa de um cenário mais amplo para uma avaliação precisa de sua abrangência e impacto na esfera das pesquisas de pós-graduação.

Seguindo a construção do breve estado do conhecimento e de acordo com a delimitação temporal adotada para nossa pesquisa, o primeiro e mais antigo trabalho, sinalizado tanto pela BDTD quanto pela CAPES foi a dissertação de Ceila Portilho Maciel, publicada em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, orientado pelo professor Dr. Ged Guimarães, com o título “A educação natural em Rousseau: contribuições para a formação do homem”.

Este trabalho questiona o propósito da educação na sociedade e propõe uma formação que valorize todas as capacidades naturais do ser humano. Ele está estruturado em cinco seções contabilizando a introdução e conclusão. A segunda seção intitulada de “A educação natural e a sociedade” apresenta especial relevância, pois ofereceu ferramentas conceituais para o aprofundamento do tema central de nossa investigação. Para além de refletir sobre o lugar do corpo e da corporeidade na sociedade, na educação e nas práticas educacionais, consideramos relevante nessa seção a discussão sobre a questão da formação humana dentro da perspectiva da educação natural em Rousseau.

Rousseau desenvolve em *Emílio* a proposta de um caminho de formação no sentido de um retorno à natureza humana: uma educação que valorize e reacenda o que é natural no ser humano, que cultive suas aptidões naturais originais, pela educação, tendo as *regras da natureza* como mestre. (Maciel, 2014, p. 53).

Conforme a perspectiva apontada no trecho acima, no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o desafio está em desenvolver o melhor do potencial humano, criando uma segunda natureza baseada em virtudes, conforme os ensinamentos da natureza. O objetivo é preparar um novo ser humano: alguém com as virtudes do ser humano natural, capaz de viver em sociedade, exercendo sua liberdade e capacidade de aprimoramento dentro dos limites naturais, para o próprio bem e o bem coletivo (Maciel, 2014). Eis o argumento acolhido e aprofundado em nossa pesquisa.

A segunda pesquisa selecionada através de nosso levantamento na BDTD e na CAPES foi a dissertação de Luiz Carlos Ferreira Braga Júnior, intitulada de “A importância da formação do cidadão na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau”. Publicada em 2015 no programa de Pós-graduação em Filosofia, pela Faculdade de Filosofia, na Universidade Federal de Goiás e orientada pelo professora Dra. Helena Esser do Reis. A pesquisa tem como tema principal de sua investigação a educação cívica e busca analisar a possibilidade de equacionar a liberdade e a igualdade dos cidadãos de uma República legítima com o amor pátrio que faz cada um preferir sempre o bem público.

A estrutura da dissertação consiste em cinco seções incluindo a introdução e as considerações finais, mas consideramos importante para o aprimoramento de nossa tese a segunda seção chamada “Do surgimento do Estado civil” porque nela encontramos a discussão sobre a origem, características e finalidade do Estado civil segundo o *Contrato social*. Aqui, a explicação sobre a origem do Estado civil, da nova condição humana, da lei, das vontades no Estado civil, das faces do ser humano na sociedade e da desnaturação como processo formador

serviu para ampliar e qualificar o campo de nossa pesquisa, particularmente na seção secundária intitulada “Da liberdade natural à liberdade civil”.

A terceira pesquisa fruto da investigação na BDTD e na CAPES foi a dissertação intitulada de “Sociedade da vontade geral e liberdade individual em Jean-Jacques Rousseau”, de autoria de Lili Pontinta Cá e orientada pela professora Marisa Lopes. Ela foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade Federal de São Carlos, em 2016. Esse estudo é estruturado em três seções: a primeira intitulada de “A natureza do contrato rousseauístas”, a segunda “A soberania da vontade geral” e a terceira “A concepção de liberdade em Rousseau e a crítica de Gérard Lebrun”. De forma genérica, nas seções encontramos uma defesa da hipótese de que na obra o *Contrato Social*, Rousseau apresenta uma concepção de liberdade individual em harmonia com o conceito de vontade geral (Cá, 2016).

Dentre as três seções que constituem a dissertação de Cá, a terceira chamada “A concepção de liberdade em Rousseau e a crítica de Gérard Lebrun” se apresentou relevante para a investigação em nossa pesquisa acerca da liberdade. Por exemplo, através da premissa de que Rousseau “escreve uma teoria política que torna possível a coexistência da liberdade política com a liberdade individual” (Cá, 2016, p. 84), encontramos um solo fértil para o desenvolvimento de nossas ideias na terceira seção primária “Da ordem natural à (des)ordem humana”.

Seguindo o recorde temporal usado para pesquisa na BDTD e na CAPES, o quarto estudo selecionado foi a tese de doutorado de Terezinha Duarte Viera, intitulada “As noções de conhecimento útil e sua relação com a formação da autonomia de Emílio: um estudo sobre o projeto pedagógico de Rousseau”, publicada em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas e orientado pelo professor Dr. Renê José Trentin Silveira.

A tese é estruturada em seis seções, porém, a intitulada “A relação entre os princípios educativos da autonomia e da sociabilidade e os objetos úteis para o conhecimento na educação pré-moral da criança” foi a mais relevante para nossos estudos porque nela é esclarecido três aspectos relevantes na educação pré-moral: lições de fortalecimento no primeiro estado da infância; conquista da independência física e da moderação da vontade no segundo estado da infância; o lugar da inteligência no terceiro estado da infância para o conhecimento da realidade material. Esses três aspectos discutidos nessa seção dialogam diretamente com a quarta seção primária de nossa tese intitulada “Do reordenamento”, por exemplo, no terceiro aspecto a questão de fundo “é o uso da liberdade. Pode-se dizer que, na educação de Emílio, ela é o

instrumento que o educador usa para regular o excesso dos desejos da criança, de acordo com suas forças físicas (Vieira, 2017, p. 86).

O quinto trabalho escolhido foi a dissertação intitulada de “A natureza humana e a liberdade na formação do homem de Jean-Jacques Rousseau”, escrita por Nahyane Nogueira de Lima, publicada no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na Universidade Federal do Ceará, em 2018 e orientada pelo professor Dr. Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd. Esse trabalho tem como tema principal “a questão da natureza humana e, dentro disto investigar como a natureza e a liberdade podem ser desenvolvidas de modo a serem os princípios, os meios e objetivos através dos quais e para os quais o homem deve ser direcionado” (Lima, 2018, p. 18).

A dissertação é organizada em cinco seções, mas consideramos relevantes para nossa pesquisa as seções três e quatro, chamadas respectivamente de “O homem rousseauiano” e “Natureza e liberdade”. Na seção três encontramos a discussão sobre a natureza humana a partir dos conceitos de amor de si, piedade, perfectibilidade e liberdade. Tais conceitos foram acolhidos e ajudaram no desenvolvimento da seção terciária “Faculdade virtuais” de nossa tese. Já na seção “Natureza e liberdade”, aceitamos a ideia de que Rousseau “identifica as potencialidades humanas e clama para que elas sejam valorizadas, pois o homem tem dentro de si as ferramentas necessárias para uma mudança real (Lima, 2018, p. 77). Consideramos que ambas as seções dialogam com nossa tese e contribuíram para construção da seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”, inserida na seção primária “Da ordem natural à (des)ordem humana”.

O sexto estudo selecionado na pesquisa feita na BDTD e na CAPES foi a dissertação “Liberdade, lei e educação: o amor-próprio como suposto de um fazer político em Rousseau”, de Carlos Frederick Machado Cavalcante, publicada em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na Universidade Estadual do Ceará e orientada pela professora Dra. Viviane Magalhães Pereira.

Essa dissertação aborda a relação entre liberdade, lei e educação buscando identificar os aspectos antropológicos dos indivíduos que tornariam possível a participação na vida política. Ela é composta por cinco seções, sendo a quarta, chamada “Política e educação”, significativa para o aprofundamento da quinta seção intitulada “Formação ética e política” de nossa tese. Por exemplo, nela reconhecemos a ideia de que o caminho tomado na intenção de garantia de uma sociedade civil, moralmente fundamentada pelo pacto social, “deva ter como desfecho uma ideia de paideia difusa, dando maior sentido ao interesse de formação do cidadão do mundo em

consonância com a forma contratual de exercício da comunidade política” (Cavalcante, 2019, p. 66).

Continuando o construção desse breve estado do conhecimento, a sétima pesquisa de acordo com a delimitação temporal e a pesquisa realizada na BDTD e na CAPES foi a tese intitulada de “O caminho da liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau”, de Marina Salles Leite Lombardi. Publicada em 2020 no programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e orientada pela professora Dra. Maria de Fátima Simões Francisco.

A tese tem como objetivo demonstrar a investigação sobre as concepções filosófico-educacionais de Rousseau na obra *Emílio ou da educação*. Ela despertou nosso interesse porque demonstrou que liberdade é o fio condutor para Rousseau pensar o desenvolvimento humano em sua obra *Emílio ou da educação*.

Se, na evolução humana houve um momento em que as coisas saíram da ordem natural, pois a *perfectibilidade* despertou a *liberdade* (vontade livre) e permitiu aos homens transgredirem a ordem, autorizando que a contradição se instalasse; há, no *Emílio*, a possibilidade de ‘criar’ uma nova ordem, ‘sem contradições’, de maneira artificial, mantendo o desenvolvimento das faculdades humanas ordenado pela própria natureza e tendo a *liberdade* como qualidade que guia a proposta educacional do preceptor (Lombardi, 2020, p. 191).

O horizonte aberto pela trabalho apontou caminhos e elementos relevantes para o desenvolvimento de nossa tese. O trabalho é estruturado em seis seções, sendo a terceira seção, intitulada “Da infância à puberdade (0-15 anos)”, valorosa para o desenvolvimento e aprofundamento conceitual de nossa pesquisa, precisamente, da seção secundária “Da liberdade na infância”.

O oitavo estudo indicado pela pesquisa realizada na BDTD e na CAPES, de acordo com o recorde temporal adotado, foi a dissertação intitulada “Liberdade individual na teoria política de Rousseau”, de Marcelo Henrique Lisbôa da Silva. Publicada em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Goiás e orientada pelo professor Dr. Renato Moscateli.

Esse estudo tem como objetivo compreender, no horizonte rousseauísta, o conceito de liberdade em suas diferentes facetas, tencionando entender se as críticas que Benjamin Constant e Isaiah Berlin fazem ao pensamento político de Rousseau se sustentam. A conclusão que o trabalho chegou foi que tais críticas “não se sustentam considerando a divergência de

perspectiva que existe entre Rousseau, Constant e Berlin tanto sobre a própria definição do que vem a ser liberdade, quanto sobre o poder do Estado e a relação deste com o indivíduo” (Silva, 2021, p. 151).

Dentre as quatro seções que constituem a organização dessa dissertação, a segunda chamada “Sentidos de liberdade” mostrou-se significativa para construção de nossa tese, precisamente, a seção secundária intitulada “Da liberdade natural à liberdade civil”, pois, na seção “Sentidos de liberdade” encontramos uma discussão profícua em relação a liberdade natural, a liberdade política e a liberdade moral, assim como a tentativa de articular essas três dimensões de liberdade com a teoria política de Rousseau.

No âmbito das pesquisas brasileiras que concentram sua análise sobre a obra *Emílio ou da educação* e de acordo com o recorde temporal usado na pesquisa na BDTD e na CAPES, o nono estudo escolhido foi a dissertação intitulada “Educação para liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau”, de João Paulo Alves dos Reis. Ela foi publicada em 2022, no programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, sob a orientação do professor Dr. Ged Guimarães.

Esse trabalho considera a educação como formação da vida humana para que esta seja concretizada nas dimensões ética-política-estética-espiritual. O objetivo dele é sinalizar a possibilidade de compreender a educação como processo de formação humana e existencial que permite ao ser humano realizar suas potencialidades naturais como indivíduo no âmbito de suas relações sociais (Reis, 2022). Considerações que corroboramos e acolhemos em nosso trabalho de pesquisa.

O décimo trabalho selecionado por meio do recorde temporal e da pesquisa realizada na BDTD e CAPES foi a tese “Autoridade, coerção e liberdade: a formação moral do homem em Rousseau”, de Anderson Carvalho dos Santos, publicada em 2023, no programa Pós-graduação em Filosofia, na Universidade Federal de Goiás e com a orientação do professor Dr. Renato Moscateli. Nela encontramos reflexões relevantes que articulam o conceito de liberdade com as ideias de autoridade e coerção para pensar o processo de formação do homem.

Das seis seções que estruturam essa tese, a segunda intitulada “Concepções de liberdade e as críticas à noção de liberdade em Rousseau” foi a mais relevante, pois, ela dialoga diretamente com tema de nossa pesquisa, particularmente com a seção “Da ordem natural à (des)ordem humana”, por exemplo, a ideia de que a liberdade é “um conceito com tal importância dentro do arcabouço teórico do genebrino, que se tornou, por assim dizer, objeto

de intensos debates por parte filósofos posteriores e comentadores que, em alguma medida, se colocam ao lado de Rousseau ou contra ele” (Santos, 2023, p. 66), em outras palavras, que a noção de liberdade atravessa toda filosofia de Rousseau.

Da quatro seções secundárias que compõem a seção “Concepções de liberdade e as críticas à noção de liberdade em Rousseau”, a chamada “Liberdade natural / Independência” foi bastante significativa na construção da seção terciária “Independência e autossuficiência” de nossa tese. Da mesma forma, a seção secundária “Liberdade civil / Política” foi importante para o aperfeiçoamento da seção terciária “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil” de nossa pesquisa.

Dialogando com esses estudos e através dos resultados de nosso trabalho de pesquisa, desejamos contribuir para o avanço do conhecimento científico já disponível sobre Rousseau. Colaborando teórico e socialmente com uma investigação que sinalize a importância da noção de liberdade no pensamento de Rousseau para formação humana.

Ainda quanto à metodologia, descrevemos uma apresentação prévia e sintetizada das divisões de estudo da pesquisa. As seções de estudo acerca dos textos de Rousseau e da literatura crítica em relação a sua filosofia estão divididas a partir de quatro seções primárias.

Inicialmente, temos a seção primária intitulada de “Considerações iniciais”. Ela é dividida em duas seções secundárias chamadas respectivamente de “Motivações da pesquisa” e “Justificativa”. Em “Motivações da pesquisa”, como o próprio título diz, trazemos breves ponderações sobre meu interesse pessoal e profissional pelo tema. Já na “Justificativa” fazemos a contextualização do tema, destacamos a relevância prática e teórica do objeto da pesquisa, bem como apontamos a questão-problema, a proposição de Tese, o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

A segunda seção primária chamada “Metodologia” é organizada em duas seções secundárias intituladas nesta ordem: “Da abordagem metodológica” e “Breve Estado de conhecimento”. Em “Da abordagem metodológica” registramos que o tratamento sobre as informações referentes a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica resultaram em dados, e o procedimento para isso foi diretamente ligado a leitura de textos selecionados do filósofo Jean-Jacques Rousseau, bem como da literatura crítica especializada, que condicionaram a natureza das perguntas formuladas que, por sua vez, delimitaram o tipo de informação a ser obtido. Já na seção secundária “Breve Estado de conhecimento” realizamos um levantamento de pesquisas produzidas, entre o período que se estende de 2014 a 2024, na área da filosofia

da educação, particularmente no que diz respeito a relação entre liberdade e formação na filosofia de Rousseau. Identificamos, registramos e organizamos a produção científica nesse intervalo de tempo. Esse recorte temporal proporcionou uma visão contemporânea dos estudos disponíveis acerca do tema, viabilizando que a revisão bibliográfica dialogasse com as tendências recentes dentro da área da pesquisa em análise. Para construção do estado do conhecimento delimitamos duas fontes de dados bibliográficos específicos: Banco de teses e dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A terceira seção primária é intitulada de “Da ordem natural à (des)ordem humana”. Ela é dividida em duas seções secundárias intituladas respectivamente de “Da liberdade natural à liberdade civil” e “Do mau uso da liberdade”. Nessa terceira seção primária, a partir do pensamento de Rousseau, demonstramos que a ausência da ação livre e autônoma do sujeito no processo formativo-educacional implica um desequilíbrio nas relações intersubjetivas da vida em sociedade.

Na primeira seção secundária intitulada “Da liberdade natural à liberdade civil”, inserida na terceira seção primária “Da ordem natural à (des)ordem humana”, tencionamos explicar o conceito de liberdade tanto na esfera da ordem natural quanto na ordem civil a partir de quatro seções terciárias que são denominadas na seguinte ordem: “Independência e autossuficiência”, “Faculdades virtuais”, “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil” e “Liberdade civil”.

Na primeira seção terciária “Independência e autossuficiência”, inserida na primeira seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”, mostramos que Rousseau descreve o ser humano no puro estado de natureza a partir de seu amoralismo integral, agindo pelos instinto, em harmonia com a natureza, vivendo de maneira simples e autossuficiente. Nela achamos conveniente explicar os dois instintos que antecedem o uso da razão e determinam as ações no estado de natureza, o amor de si e a piedade.

Na segunda seção terciária chamada “Faculdades virtuais”, também incluída na primeira seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”, explicamos duas premissas importantes: a primeira sustenta que o ser humano no puro estado de natureza não conhece reflexão e apenas passa a usá-la quando entra na ordem civil; na segunda esclarecemos o caráter ambivalente tanto da liberdade quanto da perfectibilidade, duas faculdades importantes para o processo de sociabilidade humana.

Na terceira seção terciária denominada “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil”, igualmente inserida na primeira seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”, consideramos importante esclarecer que juridicamente a liberdade natural é aquela que as pessoas gozam ao viverem fora de qualquer associação política. Finalizando a seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”, na quarta seção terciária designada de “Liberdade civil” tencionamos construir uma linha de raciocínio que esclareça a importância da liberdade moral no processo formativo-educacional.

Continuando nossa exposição acerca da metodologia a partir de suas divisões, na segunda seção secundária, intitulada como “Do mau uso da liberdade”, por meio de quatro seções terciárias nomeadas na seguinte ordem: “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes”, “Nações modelos e o luxo como sintoma do desequilíbrio”, “O conceito de natureza como ordem inteligente” e “Ruptura da ordem natural”; buscamos orientar nossa linha de raciocínio a partir da seguinte indagação: Quais as implicações para humanidade da realização de um projeto formativo-educacional pautado no mau uso da liberdade?

Na primeira seção terciária “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes” esclarecemos como Rousseau, em pleno século das Luzes, denunciou uma verdade dissimulada sob o fulguroso véu do progresso advindo da crença desenfreada na racionalidade: no apogeu de suas trajetórias, as ciências, as artes, e as letras, acabaram com o estado de harmonia, equilíbrio e felicidade humana na vida social.

Na segunda seção terciária “Nações modelos e o luxo como sintoma do desequilíbrio” visamos por meio dos argumentos rousseaunianos contidos no *Primeiro Discurso* elucidar, por um lado, nações que não cultivaram as ciências, as artes, e as letras, e, por meio dessa decisão conseguiram valorizar a virtude na vida em comunidade; por outro lado, povos que incentivaram a difusão das Luzes, e, conseqüentemente, provocaram um movimento de decadência e corrupção dos costumes em seu meio.

Na terceira seção terciária “O conceito de natureza como ordem inteligente” identificamos no pensamento de Rousseau a ideia de natureza como uma ordem inteligente das coisas. E, finalizando a seção secundária “Do mau uso da liberdade”, na quarta seção terciária “Ruptura da ordem natural” demonstramos que por meio da contradição dinâmica entre natureza e sociedade surgiu um cenário progressivo de desequilíbrio proveniente da própria ação humana, que dentro da perspectiva que tencionamos levantar, é fruto do mau uso da liberdade. Nela, a partir do pensamento de Rousseau, o objetivo geral é demonstrar que a

ausência da ação livre e autônoma do sujeito no processo formativo-educacional implica um desequilíbrio nas relações intersubjetivas da vida em sociedade.

A quarta seção primária é intitulada “Do reordenamento”. Ela é organizada em três seções secundárias chamadas respectivamente de “Da liberdade na educação da criança”, “Do lugar da liberdade na ordenação das paixões” e “Rumo à sociedade”. Aqui, delimitamos nossa investigação na obra *Emílio ou da educação*, mas, com já explicado por nós, sempre dialogando com as ideias de Rousseau a partir da premissa de que há na obra rousseuista uma continuação lógica entre os dois primeiros *Discursos*, *Emílio ou da educação* e o *Contrato Social*. A ideia é por meio dessas três seções secundárias analisar como a liberdade se articula com o processo formação humana integral do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, considerando as etapas do desenvolvimento do indivíduo que vão desde o nascimento até a entrada na vida adulta.

A seção secundária chamada “Da liberdade na educação da criança” é organizada em três seções terciárias denominadas nessa ordem: “Educação e Natureza”, “Liberdade do corpo na primeira infância” e “O papel da liberdade bem regrada”. De um ponto de vista geral, nesta seção secundária, analisamos os livros primeiro, segundo e terceiro da obra *Emílio ou da educação* visando esclarecer o lugar, a relevância, o papel e finalidade da liberdade no processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau.

Mas, numa visão mais detalhada, na primeira seção terciária “Educação e Natureza” identificamos que na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseuista a noção de natureza é compreendida como um conjunto de disposições naturais que constituem o cerne da vida de todos os seres, uma espécie de “unidade pré-empírica”, uma “unidade perfeita”, a “bondade”, o não artificial, a não aparência, o equilíbrio, a harmonia, a ordem, tudo aquilo que não sofreu alterações pelas ações humanas ou pela vida em sociedade. Em seguida, defendemos que em virtude de seu interesse numa educação baseada nas disposições naturais do ser humano, nosso autor genebrino buscou entender a criança mediante seu próprio universo, isto é, o projeto filosófico-pedagógico rousseuista procurou compreender as crianças em seu mundo, tratando-as como crianças e não como um pequeno adulto. Na sequência, demonstramos que o filósofo genebrino pontua sobre a relação entre natureza e educação explicando seu projeto filosófico-pedagógico a partir de três horizontes representados pela educação da natureza, dos homens e das coisas. Aqui, explicamos que para Rousseau a educação será mais bem exitosa quanto maior for a correlação dos três horizontes da história do educando. A arte do educador, corresponde, assim, em colaborar na busca pelo equilíbrio no conjunto de transformações que ocorrem no

decurso da história do educando naquilo que diz respeito a liberdade, a experiência e a necessidade.

Na segunda seção terciária “Liberdade do corpo na primeira infância”, analisamos a liberdade dentro do processo formativo-educacional da criança recém-nascida, que equivale ao momento do nascimento até os dois anos, chamado de primeira infância. Nela, apontamos que o fortalecimento do corpo é uma importante exigência do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, que concebe a formação da criança a partir do aprimoramento dos sentidos. No desenvolvimento dessa seção, explicamos que durante o desenrolar do processo formativo-educacional, o educador na sua mediação com a criança na primeira infância deve regular a relação de dependência visando que ela seja muito mais um apego com relação as coisas, do que uma dependência com relação aos humanos.

Na terceira seção terciária “O papel da liberdade bem regrada”, analisamos a passagem da criança do choro ao hábito, que equivale dos dois aos doze (ou treze) anos. Nessa etapa se realiza um distanciamento das disposições naturais do recém-nascido por meio da criteriosa condução do educador na direção do que é designado de “segunda natureza”. Esse movimento é tratado por Rousseau a partir das mudanças observadas em quatro faculdades da constituição humana: força, vontade, liberdade e imaginação. Nessa seção terciária concentramos nossa atenção nas relações entre tais faculdades buscando entender o papel da liberdade bem regrada nelas. Tencionamos desenvolver um raciocínio que possibilite uma articulação do princípio da liberdade bem regrada, presente no livro segundo, com o domínio da ordem moral que surge no livro quarto.

Ainda discorrendo sobre a organização da quarta seção secundária “Do reordenamento”, temos a segunda seção secundária intitulada “Do lugar da liberdade na ordenação das paixões”. Essa seção secundária foi estruturada a partir de três seções terciárias, respectivamente intituladas de “Travessia do amor de si ao amor-próprio”, “Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões” e “Nascimento da consciência moral”.

Na primeira seção terciária intitulada de “Travessia do amor de si ao amor-próprio” demonstramos de que modo a liberdade se articula com as paixões, explicando a importância delas no processo de formação do ser humano dentro do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau. Já na segunda seção terciária chamada “Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões” esclarecemos, no movimento do amor de si ao amor-próprio, como a amizade pode ser considerada uma estratégia preventiva para moderação das paixões nocivas nas relações estabelecidas com os indivíduos próximos, assim como o recurso do ensino da

história, pode proporcionar o conhecimento da natureza humana por meio da observação de fatos produzidos pela ação humana. E, finalizando essa seção secundária, na terceira seção terciária chamada “Nascimento da consciência moral”, explicamos que a constituição moral de ser humano perpassa pela possibilidade do equilíbrio das paixões, sejam elas relativas aos indivíduos ou à espécie, e a emergência de uma razão autônoma consciente da bondade das próprias ações.

Continuando sua exposição acerca da organização lógica de nossa tese da quarta seção primária “Do reordenamento”, temos a terceira seção secundária intitulada “Rumo à sociedade”. Essa seção secundária está estruturada a partir de três seções terciárias, respectivamente intituladas de “A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto”, “Liberdade moral e o controle das paixões” e “Formação política”.

Na primeira seção terciária intitulada de “A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto” buscamos demonstrar como a liberdade se manifesta na linguagem indireta das paixões. Já, na segunda seção terciária “Liberdade moral e o controle das paixões” demonstramos que a tarefa do processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta consiste em fazer do ser humano um ser autônomo e independente diante de seus semelhantes. E, finalizando a seção primária “Do reordenamento”, na terceira seção terciária intitulada “Formação política”, explicamos com a liberdade se expressa na formação política.

Passemos agora para terceira seção primária “Da ordem natural à (des)ordem humana”. Como mencionamos ainda há pouco, nela, de um ponto de vista geral, identificamos os conceitos de liberdade na filosofia de Rousseau, analisamos como a liberdade se articula com o processo de formação humana integral, considerando como a ausência da ação livre e autônoma do sujeito no processo formativo-educacional implica um desequilíbrio nas relações intersubjetivas da vida em sociedade.

3 DA ORDEM NATURAL À (DES)ORDEM HUMANA

Para o desenvolvimento desta terceira seção primária da tese, estabelecemos uma abordagem metodológica pautada na análise detalhada das principais obras filosóficas de Rousseau, a saber: os dois *Discursos*, *Emílio ou da educação* e o *Contrato Social*. Cada uma dessas obras foi examinada com o objetivo de compreender os conceitos centrais de liberdade e sua articulação com o processo de formação humana, especialmente no contexto da transição entre a ordem natural e a (des)ordem civil, conforme apresentado no pensamento rousseauísta. Além da análise das obras originais de Rousseau, recorreremos à literatura crítica especializada para aprofundar a compreensão dos temas discutidos. O diálogo com essas fontes críticas possibilitou uma análise mais precisa e aprofundada dos conceitos de liberdade, formação humana e suas implicações para a educação e sociedade, sem extrapolar as ideias presentes no texto original.

Esta terceira seção primária é organizada em duas seções secundárias intituladas respectivamente de “Da liberdade natural à liberdade civil” e “Do mau uso da liberdade”. Nela, de um ponto de vista geral, identificamos os conceitos de liberdade na filosofia de Rousseau, analisamos como a liberdade se articula com o processo de formação humana integral, considerando como a ausência da ação livre e autônoma do sujeito no processo formativo-educacional implica um desequilíbrio nas relações intersubjetivas da vida em sociedade.

Inicialmente, gostaríamos de ponderar acerca do diagnóstico crítico de Rousseau sobre a sociedade de sua época. Em seu artigo *A liberdade ausente: La Boétie e Rousseau*, Jacira Freitas (2022) revela como Rousseau esclareceu, por meio de seu *Segundo Discurso*, a maneira que se organizam as relações sociais surgidas pelo acordo social criado pelo “discurso do rico” a partir de uma convenção de forças contra a imagem hipotética de um inimigo,

Se o corpo político já nasce viciado pelo *discurso do rico*, já que o fraco e o pobre somente são persuadidos por estarem também corrompidos, ao colocar a ânsia de distinção como mecanismo que opera e promove a interação humana, o *Discurso* só poderá evidenciar a história da queda e da desnaturação dos seres humanos como uma genealogia do mal. O mal está no princípio constituinte desta história perversa: homens degenerados anseiam pelo poder e almejam ser os detentores da violência (Freitas, 2022, p. 82).

Nesse movimento, presidida pela lógica da desordem, a sociabilidade apresenta-se numa dupla determinação. Primeiramente, a (des)ordem econômica conduz o desenvolvimento das

coisa por meio da substituição da força pelo direito. Segundo, a perfectibilidade, orientada pela lei da autotransformação humana, ao incentivar nossas faculdades virtuais produz novas paixões. Ainda que delas possam surgir tanto boas quanto más qualidades, acabará por prevalecer a desordem entendida como corrupção e desequilíbrio.

Importante esclarecer que os males sociais não devem ser atribuídos exclusivamente à natureza humana, mas àquilo que o homem pode se tornar em certas e determinadas situações. No lento e difícil decurso que o ser humano forma sua identidade moral, conta o contexto em que nos encontramos para agir. Considerando esse contexto criado pelo pacto do rico, em seu *Segundo Discurso*, Rousseau a evidência nas sugestivas imagens dos danos advindos pelo incremento desigual da propriedade,

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (Rousseau, 2005, p. 100).

O resultado desse processo é uma devastadora inimizade de todos contra todos. Na perspectiva que desejamos levantar e defender em nossa investigação, a situação de que o advento progressivo da desigualdade e todos os males que a ela se relacionam envolvem o mau uso da liberdade. Recordemos do registro de Rousseau a propósito do pacto dos ricos: “Todos correram ao encontro de seus grilhões crendo assegurar sua liberdade, pois, com muita razão reconhecendo vantagens de um estabelecimento político, não contavam com a suficiente experiência para prever-lhe os perigos” (Rousseau, 2005, p. 100). Portanto, se a história se desenvolveu até o momento presente fundamentada num pacto da desigualdade em virtude do mau uso da liberdade e de todos inevitáveis que resultam desta situação, é plausível conceber que cabe também à liberdade abrir um novo horizonte em relação ao passado.

Para Rousseau, o homem natural, essa forma universal da humanidade que cada qual porta inteiramente em si mesmo e cuja qualidade essencial é a liberdade natural, é uma voz interior que, em meio ao barulho do mundo social, reclama ser ouvida; esse homem livre e bom, que habita no coração dos mesmos corpos cujas mãos se empenham em fazer mal, é um afeto que resvala no sentimento de cada homem civil, de ter esquecido de si para padecer em um mundo de escravidão (Costa, 2022, p. 116).

O ser humano pode ser condicionado pela situação, mas não determinado integralmente por ela. Em outros termos, o contexto é marcante, mas não decisivo no sentido absoluto.

Rousseau nos oferece as condições necessárias para vislumbrarmos este horizonte otimista por meio de duas obras subsequentes ao *Segundo Discurso*: o *Contrato Social* e *Emílio ou da educação*.

Nesta terceira seção primária, demonstramos que a ausência da ação livre e autônoma no processo formativo-educacional do sujeito implica um desequilíbrio nas relações intersubjetivas da vida em sociedade. Daí o surgimento da questão que serve de orientação neste momento: Qual a relação entre liberdade e formação humana na passagem da ordem natural à (des)ordem civil a partir do pensamento rousseauiano? Dialogando com essa problemática, pretendemos na primeira seção terciária seguinte esclarecer os conceitos de liberdade na filosofia de Rousseau.

3.1 Da liberdade natural à liberdade civil

Nesta seção secundária tencionamos explicar o conceito de liberdade tanto na esfera da ordem natural quanto na ordem civil a partir de quatro seções terciárias que são denominadas na seguinte ordem: “Independência e autossuficiência”, “Faculdades virtuais”, “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil” e “Liberdade civil”.

De maneira simplificada na primeira seção terciária “Independência e autossuficiência” mostramos que Rousseau descreve o ser humano no puro estado de natureza a partir de seu amoralismo integral, agindo pelos instinto, em harmonia com a natureza, vivendo de maneira simples e autossuficiente. Na segunda seção terciária “Faculdades virtuais” explicamos duas premissas importantes: a primeira sustenta que o ser humano no puro estado de natureza não conhece reflexão e apenas passa a usá-la quando entra na ordem civil; na segunda esclarecemos o caráter ambivalente tanto da liberdade quanto da perfectibilidade, duas faculdades importantes para o processo de sociabilidade humana. Na terceira seção terciária “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil” esclarecemos que juridicamente a liberdade natural é aquela que as pessoas gozam ao viverem fora de qualquer associação política. Finalizando a seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”, na quarta seção terciária designada de “Liberdade civil” tencionamos construir uma linha de raciocínio que esclareça a importância da liberdade moral no processo formativo-educacional.

Os parágrafos que finalizam o *Segundo Discurso* trazem a ideia de que a vida humana e a liberdade representam bens essenciais da natureza dos quais o ser humano não pode ser

privado de usufruir: “sendo a liberdade a mais nobre das faculdades do homem, não equivaleria a degradar a natureza pôr-se ao nível das bestas escravas, de instinto, ofender mesmo autor de seu ser quando se renuncia sem reservas ao mais precioso de todos os seus dons” (Rousseau, 2005b, p. 106). Nas indicações preliminares de sua antropologia¹¹, apresentada na primeira parte da obra em questão, Rousseau sustenta a ideia de que na liberdade reside a essência do ser humano. Validando essa premissa, Salinas Fortes (2021, p. 89) afirma, “Quais as propriedades distintivas do homem, considerando relativamente ao animal? Em primeiro lugar, a *liberdade*”.

Na primorosa mecânica da Natureza, pensada como um ordem eficaz que se utiliza do animal como mero suporte passivo, põe-se uma brecha, abre-se um horizonte no qual uma outra totalidade com seu modo próprio de funcionamento corresponde à ordem ou à desordem humana: “À presteza com que se cumpre a ação, no plano animal, se opõe o tempo lento da ação humana. Entre o *estímulo* e a *resposta* se interpõe o momento da *consciência* livre” (Fortes, 2021, p. 90). A humanidade ou a ordem por excelência humana se configura como independência frente às leis da mecânica.

Corroborando com a perspectiva de Rousseau e os esclarecimentos de Fortes sobre a liberdade humana, interessa nesse momento de nossa pesquisa examinar as ideias contidas no pensamento rousseauísta com intuito de oferecer argumentos que esclareçam e delimitem o conceito de liberdade que adotamos como necessário para o projeto pedagógico-filosófico de Rousseau. Movido por essa tarefa, na próxima seção terciária começamos esclarecendo alguns aspectos importantes sobre o lugar da liberdade no ser humano em seu puro estado de natureza.

3.1.1 Independência e autossuficiência

¹¹ Sobre a relação entre as ideias de Rousseau com termo “antropologia”, corroboramos com a argumentação de Arco Júnior (2018) que sustenta a hipótese de que no pensamento filosófico rousseauiano encontra-se pressupostos antropológicos. Em sua tese “*A origem da alteração e a alteração de origem: antropologias de Rousseau*”, Arco Júnior analisa a passagem do homem físico ao homem moral por meio de uma dupla abordagem metodológica: “a antropologia negativa que busca por uma ficção desvelar o homem do puro estado de natureza e a antropologia positiva que, por meio de um método etnográfico, observa os homens reais (selvagens e civilizados).” (Arco Júnior, 2018, p. 7). Em linhas gerais, uma inferência possível que Arco Júnior sinaliza diz respeito a ideia de que “Rousseau supôs na humanidade uma capacidade exclusiva de mudar a própria natureza, o que configura uma indeterminação essencial da/natureza humana. Esta pode assumir diferentes formas, e por conseguinte, complicar ainda mais o esboço de um domínio estável e fixo da antropologia. Isto posto, preferimos nos valer do termo no plural e, então, falar em antropologias de Rousseau.” (Arco Júnior, 2018, p. 407). Julgamos relevante essa perspectiva e adotamos ela em nossa pesquisa.

Inicialmente, buscando esclarecer a relação entre liberdade e formação humana na passagem da ordem natural à (des)ordem civil, procuramos conduzir nosso raciocínio a partir da seguinte indagação: Como é pensado o conceito de liberdade natural a partir da relação que o sujeito mantém consigo mesmo, com os outros e com a natureza? Acreditamos que o horizonte aberto por essa problemática nos fornecerá a bases iniciais para compreensão do alcance e relevância da liberdade na arquitetônica do projeto pedagógico-filosófico rousseauiano.

Rousseau elabora um desenho do estado de natureza diferente do criado por Thomas Hobbes¹², pois este o pensa como um estado de constante conflito na ausência de um poder comum instituído: “quando não existe um poder comum capaz de manter os homens numa atitude de respeito, temos a condição do que denominamos guerra; uma guerra de todos contra todos” (Hobbes, 2012, p. 104). Na perspectiva de Hobbes, as circunstâncias determinantes desse estado de guerra generalizada são superados, uma vez que com advento do poder político, fruto do pacto de convenção, os seres humanos consentem em submeter-se a seu líder. A representação da autoridade política encontra sua origem na paixão que acomete os seres humanos, especialmente o medo da morte, que surge como responsável por esse tipo de regime político, de caráter não democrático, com o qual os seres humanos têm, na visão de Hobbes, a segurança e a garantia da vida. (Ribeiro, 1998). Nas palavras de Derathé,

Os termos do contrato social em Hobbes são ditados pela condição miserável em que se encontram os homens no estado de natureza. É porque o estado de natureza é um estado de anarquia feroz e de guerra geral que os homens consentem em alienar sem reserva sua liberdade natural e aceitam submeter-se a um poder absoluto. Tudo lhes parece preferível à guerra natural de todos contra todos: eles são incitados pelo instinto, isto é, pelo medo da morte, assim como pela razão, a acessá-la por todos os meios (Derathé, 2009, p. 200).

Rousseau refuta a tese sobre o estado de natureza de Hobbes a partir de duas argumentações: primeiramente por apresentar-se falsa no campo jurídico; e, segundo, pela ausência de fundamentação psicológica: “Sua teoria cai então sob a ameaça de uma dupla crítica: ela é falsa juridicamente, ela é insustentável do ponto de vista psicológico” (Derathé, 2009, p. 206). No primeiro momento, o autor genebrino defende que Hobbes confunde-se ao afirmar que o estado de guerra seja natural à espécie. O erro, na visão de Rousseau, encontra-

¹² Conforme Renato Janine Ribeiro (1998, p. 53), Thomas Hobbes foi “um *contratualista*, quer dizer, um daqueles filósofos que, entre o século XVI e o XVIII (basicamente), afirmaram que a origem do Estado e/ou da sociedade está num *contrato*: os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização – que somente surgiriam depois de um pacto firmado por eles, estabelecendo as regras de convívio social e de subordinação política”.

se no fato do filósofo de Malmesbury não ter percebido que o estado de natureza é de paz porque o ser humano, orientado apenas pela piedade e o amor de si, almeja a sua conservação, sem maiores esforços, e o realiza desconhecendo os excessos em virtude de serem suas paixões limitadas.

Ao considerar o orgulho como causa desse estado de guerra, Hobbes mostrou-se um profundo psicólogo; seu único erro foi ter tomado como um sentimento natural o que, na realidade, não é senão uma paixão factícia, ‘uma paixão secundária produzida pela reflexão’ e nascida da vida em sociedade. O orgulho ou o amor-próprio, cujos efeitos funestos foram tão bem descritos por Hobbes, não é, como este acredita, uma paixão primitiva e não deve ser confundida com o amor a si mesmo ou o instinto de conservação (Derathé, 2009, p. 213).

No segundo movimento, a argumentação rousseauiana para contestar o estado de guerra assume um caráter jurídico. Para o filósofo de Genebra, o estado de guerra pressupõe um conflito longo e, no estado de pura natureza que o ser humano primevo viveu, isso não é viável, pois os indivíduos são autossuficientes e vivem em isolamento. Derathé defende essa premissa da seguinte maneira:

Antes de tudo, há muita diferença entre os combates em que dois ou vários homens se afrontam no espaço de um dia e a longa duração das hostilidades que caracteriza uma verdadeira guerra. ‘A guerra, diz Rousseau, é um estado permanente que supõe relações constantes; e essas relações raramente ocorrem de homem a homem, onde tudo entre os indivíduos está num fluxo contínuo que muda incessantemente as relações e os interesses. De modo que um motivo de disputa surge e cessa quase no mesmo instante; uma querela começa e acaba em um dia; e pode haver combate e assassinios, mas jamais, ou muito raramente, longas inimizades e guerras’. (Derathé, 2009, p. 207).

Embora essa discordância sobre o estado de guerra, um ponto de concordância entre Hobbes e Rousseau diz respeito ao amoralismo integral do ser humano das primeiras épocas. De acordo com o *Segundo Discurso*, o ser humano das primeiras épocas desconhece no estado de natureza o que seja a bondade e a virtude, haja vista que sua condição limitada o impossibilita de formular esses valores (Rousseau, 2005b). Com seu amoralismo integral, o ser humano primevo age em harmonia com a natureza vivendo de maneira simples e autossuficiente, “numa vida simples e solitária, com necessidades muito limitadas” (Rousseau, 2005b, p. 91). Na visão de nosso autor genebrino, essa vantagem do ser humano das primeiras épocas, somada ao desconhecimento das paixões e dos vícios próprio do humano civilizado, o possibilita agir além do bem e do mal, “os selvagens não são maus precisamente porque não sabem o que é ser bons,

pois não é nem o desenvolvimento das luzes, nem o freio da lei, mas a tranquilidade das paixões e a ignorância do vício que os impedem de proceder mal” (Rousseau, 2005b, p. 76).

Corroborando com essa premissa do amoralismo do ser humano primevo, Fortes aponta que no estado de pura natureza, “dependendo exclusivamente da Natureza e não de seus semelhantes, e confinado às *puras sensações*, o homem é insensível tanto ao *belo moral* quanto ao mal” (Fortes, 2021, p. 173). Semelhantemente, Victor Goldschmidt (1974), defende a ideia de que, para Rousseau, no estado de natureza, no qual não se atingiu o desenvolvimento da consciência, o ser humano das primeiras épocas não é bom e nem mau, no sentido moral desses termos, sendo ele dominado pelos instintos. Nos termos de Victor Goldschmidt:

É preciso retomar a questão do estado de natureza, começando por descartar as associações confusas sobre a ideia de bondade natural. No estado de natureza, o homem não é nem bom, nem mal, no sentido moral desses termos. Jean-Jacques Rousseau retomou aqui o velho tema de São Paulo: não existe bem e mal onde uma lei não define, para as consciências, o sentido de bem e mal (Goldschmidt, 1974, p. 24).

O quadro pintado por Goldschmidt demonstra que, na visão do pensamento rousseauiano, antes da razão entrar em cena não existe consciência do bem e do mal, não existe moralidade em nossas ações. Infere-se do exposto por Goldschmidt que antes do ser humano viver em sociedade, não há possibilidades do indivíduo tomar consciência de suas ações no sentido moral do termo. Ratificando essa perspectiva, no livro I do *Emílio ou da educação*, Rousseau esclarece que o estado de consciência é obtido quando entra em cena a idade da razão e acaba se passando a viver efetivamente em sociedade.

Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar ao outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o saber, e não há moralidade em nossas ações, embora às vezes ela exista no sentimento das ações de outrem em relação a nós. (Rousseau, 2022a, p. 51).

Rousseau, na primeira parte de seu *Segundo Discurso*, descreve o humano como um ser que vivia completamente isolado dos demais, sem nenhum tipo de relação social permanente, “vivendo disperso entre os animais e vendo-se desde cedo na iminência de medir forças com eles” (Rousseau, 2005b, p. 60). Esse seria o puro estado de natureza. Nele, o ser humano não dispunha de domicílio fixo e não sentia necessidade de se relacionar com outros humanos (Rousseau, 2005b, p. 68). Os contatos com os outros eram raríssimos, “talvez, somente duas

vezes na vida” (Rousseau, 2205b, p. 68), e quando ocorriam não era mediado pela linguagem, pois de acordo com o filósofo genebrino, “as línguas nasceram no comércio doméstico dos pais, das mães e dos filhos” (Rousseau, 2205b, p. 69). Esclarecendo esse cenário, Fortes pontua:

Rousseau imagina o homem primitivo disperso ao longo da terra. Poucos e espalhados pela vastidão do planeta, os homens quase não mantêm entre si alguma espécie de contato. Achemo-nos diante de um animal comparável aos outros, que vive em uma ‘solidão na abundância’. Ele vive em estado de isolamento e sem ter necessidade de recorrer a qualquer esforço para arrancar de uma natureza pródiga os frutos necessários à sua sobrevivência (Fortes, 1989. P. 54).

O cenário que se esboça no puro estado de natureza é o de independência e autossuficiência. O ser humano natural “pode se dar esse luxo de viver nesta condição, porque a terra é fértil, repleta de frutos, e suas necessidades são bastantes reduzidas (Espíndola, 2019, p. 108). No *Contrato Social*, é possível visualizar essa relação quando Rousseau afirma que ao fazer o pacto social fundador da associação política o ser humano perde sua “liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar” (Rousseau, 2005b, p. 77). Dentro desta perspectiva, liberdade natural significa que o ser humano, no puro estado de natureza, é livre para fazer tudo aquilo que estiver ao alcance de suas capacidades físicas, ou pelo menos tentar fazer tudo aquilo que se encontra dentro dos limites de sua capacidade. Dialogando com a ideia de liberdade natural, Derathé aponta:

O primitivo bastava-se a si mesmo, ele dispensa facilmente a assistência de seus semelhantes, ele não experimenta nenhum desejo pela vida em sociedade, que, aliás, ele é absolutamente incapaz de conceber. Enquanto vive no isolamento, ele não aspira de modo algum à vida social, dela não sente de modo algum necessidade (Derathé, 2009, p. 226)

A liberdade entendida como independência é central no *Segundo Discurso*. É a partir da noção de independência que Rousseau desenvolve seu conceito de ser humano natural representado pela figura de um animal solitário. O ser humano das primeiras épocas é “livre das perturbações que seguem o cortejo dos desejos por objetos não naturais e não necessários” (Costa, 2022, p. 118). Tudo o que ser humano natural deseja é “o repouso e a liberdade, só quer viver e permanecer na ociosidade e mesmo a ataraxia do estóico não se aproxima de sua profunda indiferença por qualquer outro objeto” (Rousseau, 2005b, p.115).

Nesse contexto, a multidão de indivíduos da espécie humana não implica uma associação, pois, no primitivo estado de natureza, os indivíduos não estão em relação

de interdependência social, mas se encontram independentes e espalhados na superfície terrestre, como estrelas no espaço celeste (Costa, 2022, p. 119)

Inserido no quadro harmônico do puro estado de natureza, o ser humano das primeiras épocas vive de uma maneira solitária, seus movimentos consistem em cuidar de sua conservação¹³, possuindo como único instrumento o seu próprio corpo. Achando-se, desde o início de sua vida, exposto à dureza dos climas e, tendo o desafio de garantir sua sobrevivência, adquire um vigor físico que sinaliza o ponto mais alto do gênero humano (Rousseau, 2005b, p. 59).

Na primeira parte do *Segundo Discurso*, fazendo sua investigação sobre a natureza humana, Rousseau aponta a piedade e o amor de si como os dois princípios que regem a conduta humana no estado de pura natureza. Esses dois princípios são “movimentos puro da natureza, anterior a qualquer reflexão” (Rousseau, 2005b, p. 77), isto é, são sentimentos que se antepõem ao uso propriamente dito da razão.

O amor de si é, no ser humano, “um instinto de autoconservação que o leva a buscar invariavelmente aquilo que lhe parece capaz de garantir sua persistência na vida e evitar aquilo que lhe pode ser prejudicial” (Fortes, 1989, p. 57). O amor de si “concorre para conservação mútua de toda espécie” (Rousseau, 2005b, p. 79). Ele é uma noção central em toda filosofia de Rousseau e se diferencia do amor-próprio, paixão ausente no coração do ser humano em seu puro estado de natureza, que seria uma espécie de perversão do amor de si (Costa, 2022). Na nota XV do *Segundo Discurso*, Rousseau registra uma definição do amor-próprio esclarecendo sua distinção com relação à noção de amor de si,

O amor de si é um sentimento natural que leva todo animal a zelar 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, factício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a dar mais importância a si do que a qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que se fazem mutuamente e é a verdadeira fonte da honra (Rousseau, 2005b, p. 146).

¹³ De acordo com Dalbosco (2016, p. 56), a autoconservação “é o sentimento mais primário e elementar de qualquer ser vivo, presente tanto no homem como no animal. Trata-se da inclinação instintiva por meio da qual o organismo coloca permanentemente todo seu comportamento, incluindo nele todas as suas forças e movimentos, em defesa de sua sobrevivência. Ou seja, a autoconservação caracteriza a disposição instintiva (pré-reflexiva) do ser vivo colocada inteiramente a serviço da manutenção de sua vida. Na situação em que a sente ameaçada, ele lança mão de todos os recursos para protegê-lo. Por isso, em tal situação não pode existir outra lei ou regra a não ser a conservação da própria vida”.

Ao lado do amor de si, há uma segunda força coatora, chamada por Rousseau de piedade. Ela é responsável pelo sentimento de repulsa diante do sofrimento de qualquer ser vivo, “um sentimento que nos coloca no lugar daquele que sofre” (Rousseau, 2005b, p. 78). Da mesma forma que o amor de si conduz à conservação do indivíduo, a piedade, faculdade de dividir o sofrimento alheio, é uma forma de instinto de conservação mútua da espécie (Fortes, 1989). A piedade “representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação de toda espécie. Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer” (Rousseau, 2005b, p. 79).

Desenha-se, desse modo, um quadro no qual as ações do ser humano natural são determinadas pelo seu amor de si, um sentimento que orienta sua vontade com a finalidade da conservação de seu corpo. Para garantir tal conservação, o ser humano no puro estado de natureza é totalmente independente da vontade de outros humanos, na medida em consegue sem mediações os objetos de suas necessidades. Neste horizonte, não há relações sociais, pois o ser humano no puro estado de natureza permanece fechado sobre si mesmo, bastando-se a si mesmo. Em outras palavras, o ser humano no puro estado de natureza assegura sua independência e autossuficiência no isolamento, sem precisar se relacionar com os outros (Dalbosco, 2016). Desprovido de luzes, as paixões do ser humano no puro estado de natureza tinham origem no simples impulso natural, e seus desejos não transcendiam suas necessidades físicas (Moscateli, 2008). Nesta perspectiva, no *Segundo Discurso* lê-se,

O homem selvagem, abandonado pela natureza unicamente ao instinto, ou ainda, talvez, compensado do que lhe falta por faculdades capazes de a princípio supri-lo e depois elevá-lo muito acima disso, começará, pois, pelas funções puramente animais. Perceber e sentir será seu primeiro estado, que terá em comum com todos os outros animais; querer e não querer, desejar e temer, serão as primeiras e quase as únicas operações de sua alma, até que novas circunstâncias nela determine novos desenvolvimentos (Rousseau, 2005b, p. 65).

O ser humano em seu puro estado de natureza é guiado pelos seus instintos até o momento em que novas situações nele provoquem necessidades de mudanças (Rousseau, 2005b). Em uma carta endereçada à M. de Franquières, datada de 15 de janeiro de 1769, Rousseau (2005a, p. 181) defende seu ponto de vista, “é o homem selvagem e sem cultura que ainda não fez nenhum uso de sua razão, que, governado apenas por seus apetites, não tem necessidade de outro guia, e, seguindo apenas o instinto da natureza, caminha por passos sempre corretos”.

Sem fazer uso de sua racionalidade e orientando-se exclusivamente pelos apetites naturais nos tempos remotos de sua existência, as paixões no ser humano surgem do impulso

da natureza e se conformam nas necessidades físicas (Rousseau, 2005b, p. 66). Starobinski lembra que “nessa suficiência perfeita, o homem não tem necessidade de transformar o mundo para satisfazer suas necessidades” (Starobinski, 2001, p. 41).

O homem natural, declara Rousseau, é um ser de horizontes muito limitados sob o ponto de vista espiritual. Para ele, trata-se de uma criatura impossibilitada, ou mesmo incapaz, de ultrapassar as barreiras do instinto, pois apenas percebe - no seu primeiro estado - e sente, o que é comum a todos os animais, e as operações de sua alma, fazendo-se reduzidas, somente lhe permitem aceitar ou recusar algo (Espíndola, 2019, p. 115).

É nesse horizonte que o filósofo genebrino concebe o ser humano em seu puro estado natural disperso ao longo das florestas, vivendo em estado de isolamento quase que total, com a simplicidade das necessidades e espalhados pela vastidão das terras, “não havendo, então, conflito entre querer e poder, pois as necessidades são proporcionais aos meios de satisfazê-las” (Moscateli, 2008, p. 61). Os homens no puro estado de natureza encontravam-se plenamente satisfeitos e, assim como animais, viviam sujeitos à natureza (Cohler, 1970). O amor-de-si, paixão fundamental, somente conduz o ser humano no puro estado de natureza à sua autoconservação (Rousseau, 2005b), conforme o impulso natural presente nos seres vivos. O ser humano “encontrava unicamente no instinto todo necessário para viver no estado de natureza” (Rousseau, 2005b, p. 75).

Segue-se que as ações do ser humano no puro estado de natureza são orientadas pelos instintos e mesmo a piedade presente em seu espírito é “um movimento puro da natureza, anterior a qualquer reflexão” (Rousseau, 2005b, p. 77). Em virtude de encontrar na ação do instinto o suficiente para a sua conservação no estado de pura natureza, o ser humano não sente necessidade de uma razão cultivada, vivendo, desse modo, conforme o sentimento da existência presente. Em tal etapa de desenvolvimento, mostra-se sem capacidade de realizar associações de ideias, não tendo noção do que venha a ser o tempo futuro.

Nessa suficiência perfeita, o homem não tem necessidade de transformar o mundo para satisfazer suas necessidades. Está aí uma variante ‘animal’ e ‘sensitiva’ do ideal estoico de autarquia. O homem não sai de si mesmo, não sai do instante presente; em uma palavra, vive no *imediato*. E se cada sensação é nova para ele, essa descontinuidade aparente é somente uma maneira de viver a *continuidade* do imediato. Nada se interpõe entre seus ‘desejos limitados’ e seu objeto, a intercessão da linguagem é pouco necessária; a sensação se abre diretamente para o mundo, a ponto de o homem mal saber distinguir-se daquilo que o cerca (Starobinski, 2011, p.41).

O sentido das ações humanas nas primeiras épocas duram, quando muito, até o fim do dia (Rousseau, 2005b). O contexto permite ao ser humano em seu puro estado de natureza desfrutar de uma vida tranquila, sem angústias, motivo pelo qual permanece integrado consigo mesmo, não havendo razões para transcender esse estado. Nos termos de Rousseau, lê-se no *Segundo Discurso*,

Mas, sem recorrer aos testemunhos incertos da história, quem não verá que tudo parece afastar do homem selvagem a tentação e os meios de deixar de ser selvagem? Sua imaginação nada lhe descreve, o coração nada lhe pede. Suas módicas necessidades encontram-se com tanta facilidade ao alcance da mão e encontra-se ele tão longe do grau de conhecimento necessário para desejar alcançar outras maiores que não pode ter nem previdência, nem curiosidade. O espetáculo da natureza, por muito familiar, torna-se-lhe indiferente; é sempre a mesma ordem, são sempre as mesmas revoluções; não possui espírito para espantar-se com as maiores maravilhas e não é nele que se deve procurar a filosofia de que o homem tem necessidade para saber observar por uma vez o que sempre viu. Sua alma, que nada agita, entrega-se unicamente ao sentimento da existência atual sem nenhuma ideia do futuro, ainda que próximo, e seus projetos, limitados como suas vistas, dificilmente se estendem até o fim do dia (Rousseau, 2005b, p. 66-67).

Privado de necessidades excepcionais, o ser humano das primeiras épocas, não age visando progresso, não havendo motivos que o estimule ao desenvolvimento do conhecimento acerca do mundo. Assim como os animais, recebe da natureza as capacidades para sua conservação, operando de forma quase mecânica, não precisa, com os outros animais, de nada além do que a natureza lhe oferece para manter sua integridade.

Poderíamos inferir do mencionado que Rousseau situa o ser humano no plano do determinismo natural se encerrássemos a leitura por aqui. Mas, esta ideia não se sustenta porque encontramos nas entre linhas do *Segundo Discurso* premissas que justificam a tese de que a ausência da racionalidade no puro estado de natureza não significa que o ser humano não a possua em potencialidade. É essa ideia que direciona nossa reflexão na próxima seção terciária. É sobre ela que nos propusemos discutir.

3.1.2 Faculdades virtuais

Tendo em vista esclarecer os motivos pelos quais o ser humano somente passa a utilizar plenamente suas faculdades virtuais quando passa a viver em uma comunidade política, partimos da seguinte questão: Qual o lugar da liberdade na natureza humana e o que significa dizer que ela é ambivalente?

Para Rousseau, em virtude da providência sábia da natureza, o ser humano das primeiras épocas é servido de faculdades do espírito que se conservam adormecidas (Derathé, 1948). Tais faculdades, encontram-se paralisadas, apenas sendo ativadas nas situações em que se mostram como necessárias para a conservação da espécie (Fortes, 1989). A habilidade de pensar acerca das coisas não se encontra em sua plenitude e apenas se constituirá no decurso de um longo e dinâmico processo, “quantos séculos talvez tenham decorrido antes de chegarem os homens à altura de ver outro fogo que não o do céu!” (Rousseau, 2005, p. 67).

Mas, se o homem é racional por natureza, ele não possui naturalmente a razão senão ‘potência’, e não pode adquirir efetivamente seu uso antes de se tornar sociável. Se assim é, é porque, por uma disposição sábia de nossa natureza, nossas faculdades só podem desenvolver-se com as ocasiões de exercê-las, isto é, no momento em que elas se tornam necessárias para vivermos. Toda a faculdade inata continua sendo uma ‘faculdade virtual’ enquanto ‘supérflua’. É o caso da razão no estado de natureza (Derathé, 2009, p. 246).

Duas questões são levantadas por Derathé no trecho acima, primeiramente, temos a afirmação de que no estado de natureza a razão existe como uma faculdade virtual, isto é, a capacidade de conceber racionalmente as ideias sobre as coisas não se encontra plenamente desenvolvida. O ser humano no puro estado de natureza não conhece reflexão, não sai de si mesmo (Starobinski, 2011). O ser humano no puro estado de natureza “experimenta então um contato límpido com as coisas, que ainda não é turvado pelo erro: os sentidos, limitados a si mesmos, não contaminados pelo juízo e pela reflexão” (Starobinski, 2011, p. 41).

Na segunda questão levantada por Derathé, surge uma premissa indicando que o ser humano apenas passa a usar sua racionalidade quando entre na ordem civil, isto é, no momento que passa a viver em uma comunidade política, “o homem natural só possui a razão em potência e vive sem nenhuma relação moral com seus semelhantes” (Derathé, 2009, p. 207). Na *Carta a Christophe de Beaumont*, discorrendo acerca do ser humano no puro estado natural e sua faculdade virtual em potência, o filósofo de Genebra aponta que:

a consciência só se desenvolve e age em conjunto com as luzes do homem. E só graças a essas luzes que ele atinge o conhecimento da ordem, é só quando a conhece que sua consciência o leva a amá-la. A consciência, portanto, não existe no homem que ainda nada comparou e que não percebe suas relações. Nesse estágio, ele conhece apenas a si mesmo; não vê seu bem-estar em oposição ou em conformidade ao de mais ninguém. Não odeia nem ama nada; limitado unicamente ao instinto físico, ele é nulo, é estúpido – foi isso o que eu mostrei em meu *Discurso sobre a desigualdade*. (Rousseau, 2005a, p. 49).

Os caminhos da humanidade em direção à racionalidade foram diversos, longos e difíceis. Foi em virtude das circunstâncias acidentais impostas pela natureza que os seres humanos começaram a desenvolver novas habilidades e se aproximarem uns dos outros (Rousseau, 2005b). Foram essas circunstâncias a força propulsora do surgimento das famílias, sociedades ou Estados. Da mesma forma, tais circunstâncias impulsionaram os seres humanos a exercitarem suas faculdades virtuais que lhes proporcionaram estabelecer as primeiras comparações,

Essa adequação reiterada dos vários seres a si mesmos e de uns a outros levou, naturalmente, o espírito do homem a perceber certas relações. Essas relações, que exprimimos pelas palavras grande, pequeno, forte, rápido, lento, medroso, ousado e outras ideias semelhantes, comparadas ao azar da necessidade e quase sem pensar nisso, acabaram por produzir-lhe uma certa espécie de reflexão, ou melhor, uma prudência maquinal, que lhe indicava as precauções mais necessárias à sua segurança (Rousseau, 2005b, p. 88).

A reflexão acerca da liberdade como traço característico da sociabilidade humana é presente, no *Segundo Discurso*, pela passagem da visão do ser humano físico ao metafísico e moral (Dalbosco, 2016, p. 114). Conforme o ponto de vista metafísico-moral¹⁴, o ser humano é considerado, num primeiro momento, de modo igual ao animal, como uma “máquina engenhosa”, dotada de sentidos que lhes foram atribuídos pela natureza para garantir sua preservação. Mas, essa igualdade inicial é rompida na medida em que o ser humano, diferentemente do animal que se encontra totalmente submetido à natureza, procura realizar suas ações como “agente livre”. Para os animais, a natureza determina o agir, impossibilitando que sejam agentes de suas próprias histórias, protagonizando acertos ou desacertos. Já o ser humano se revela capaz de agir por decisão própria, porque, antes de qualquer outro fator, sua diferença mostra-se em função de sua qualidade de agente livre, de sua capacidade de tomar consciência de sua liberdade. Esclarecendo essa questão, o autor do *Segundo Discurso* escreve:

Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma (Rousseau, 2005b, p. 64).

¹⁴ Sobre a perspectiva metafísica-moral na filosofia de Rousseau, Dalbosco (2016, p. 114) esclarece: “por ponto de vista metafísico Rousseau não entende aqui a investigação do princípio último que dá sentido às coisas. Não pensa na metafísica como um sistema organizado na forma de uma ontologia essencialista, mas como modo de perguntar pelo sentido da condição humana, procurando manter viva a própria interrogação humana”.

Quando aponta que o ser humano se reconhece livre para aceitar ou negar os comandos da natureza, isto é, que ele tem consciência de sua liberdade, Rousseau estaria sinalizando que o ser humano em seu puro estado de natureza é orientado pelos instintos, mas possui a liberdade em potência. De acordo com essa perspectiva, o ser humano aprimora suas capacidades na medida em que interage com meio externo.

Tal qualidade de livre agente mostra-se como uma potência por excelência, não necessitando num primeiro momento desenvolvê-la. Habitado à sua conservação, o ser humano no puro estado de natureza, ao apoderar-se da consciência de sua liberdade, toma a rédea de suas ações, para escolher e seguir o seu caminho.

Mas, consideramos relevante destacar que há um caráter ambivalente nessa qualidade de livre agente, “a liberdade é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que revela nossa superioridade e espiritualidade, é o princípio de nossos desregramentos” (Fortes, 1989, p. 55). Temos, assim, um horizonte no qual a liberdade é considerada pelo seu caráter ambivalente, por um lado, ela é um atributo que enobrece a condição humana, mas, por outro, é a fonte de danos, uma vez que por meio dela o ser humano passa a desconsiderar as regras prescritas pela natureza mergulhando num desequilíbrio desfreado e nocivo: “o animal não pode desviar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fora vantajoso fazê-lo, e o homem, em seu prejuízo, frequentemente se afasta dela” (Rousseau, 2005b, p. 64).

Como sinalizado por Fortes (1989), Rousseau descreve a liberdade como uma faca de dois gumes, demonstrando que, uma vez dela dotado, o ser humano corre o risco de incidir no desequilíbrio em virtude da falta de sensatez para desfrutá-la de forma adequada. Dessa falta de prudência acerca da concretude das coisas pode resultar a sua queda, “os homens dissolutos se entregam a excessos que lhes causam febre e morte, porque o espírito deparava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza se cala” (Rousseau, 2005b, 64).

É justamente esse cenário de desequilíbrio que Rousseau combaterá com seu projeto filosófico-pedagógico, que na perspectiva de nossa investigação, tem na liberdade o conceito chave para possibilidade de formação integral do ser humano.

A noção de natureza na filosofia de Rousseau é baseada na visão de um mundo implicada no sistema da ciência moderna mecanicista (Rapaczynski, 1989). De acordo ela, Rousseau descreveu os animais como máquinas dotadas de sentidos para interagir com o ambiente. No *Segundo Discurso*, Rousseau teria esclarecido que só seria possível discorrer sobre o ser humano no estado de pura natureza se fizesse uma separação realista entre os

atributos animalísticos da vida humana, por um lado, e a capacidade para liberdade como capacidade humana por excelência, por outro, sendo esta última, uma qualidade espiritual que seria irredutível a qualquer explicação pelas mecânicas.

Em cada animal vejo somente uma máquina engenhosa aqui a natureza conferiu sentidos para recompor-se por si mesma e para defender-se até certo ponto, de tudo quando tende a destruí-la ou a estragá-la. Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de tudo fazer sozinha a natureza nas operações do animal, enquanto o homem executa as suas como agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto, e outro por um ato de liberdade (Rousseau, 2005b, p. 64).

Dentro da história hipotética descrita por Rousseau no *Segundo Discurso* é possível vislumbrar o ser humano fazendo “pouco ou nenhum uso de sua liberdade. Nós podemos considerar a liberdade como meramente virtual e não real no selvagem; como meramente ‘a perfectibilidade’, que ainda não se desenvolveu” (Rapaczynski, 1989, p. 225). No horizonte do puro estado de natureza, temos o ser humano conformado pelo movimento natural dos eventos e não sendo sujeito de sua própria história.

Starobinski chama esse estágio de inocência original, “no horizonte limitado do estado de natureza, o homem vive em um equilíbrio que não o opõe ainda ao mundo, nem a ele próprio” (Starobinski, 2011, p. 41). Mas, no instante em que as circunstâncias naturais começam a colocar em risco sua sobrevivência por meio dos obstáculos acidentais, o ser humano, “diferente de outros animais, possui na perfectibilidade um recurso extra a seu favor; ela que estava adormecida, é despertada e assume as funções outrora preenchidas pelo instinto” (Moscateli, 2008, p. 68). A esse respeito, Fortes pontua,

A fixidez da espécie e do indivíduo no reino animal contrapõe-se à capacidade humana de variação. Capaz de adquirir conhecimentos e de aprimorar ou sofisticar seu equipamento básico – por exemplo, inventar a linguagem – o homem é um ser peculiar que pode não apenas aquiescer ou não as prescrições da natureza, mas, além disso, pode se autocriar, construir para si mesmo uma segunda natureza, distante da primeira (Fortes, 1989, p. 56)

Desse processo descrito por Fortes resultará o que Starobinski designa com evolução psicológica, “a faculdade de comparar o tornará capaz de uma reflexão rudimentar: ele saberá perceber diferenças entre as coisas, se saberá diferente dos animais, se verá em sua superioridade” (Starobinski, 2001, p. 43). Os princípios norteadores do comportamento humano deixarão de ser comandados pelos instintos e passarão a ser orientados por uma faculdade

puramente espiritual e não natural de reflexão. Graças à perfectibilidade os seres humanos são capazes de ultrapassar suas limitações instintivas.

Perfectibilidade é a capacidade de se autoaperfeiçoar que conduz o ser humano a romper com suas determinações instintivas, concedendo-lhe o poder de ir além das condições duras e violentas impostas pelo ambiente físico, tornando-o apto a aprender pelas experiências acumuladas. Por meio dela, o ser humano adquire a capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado, isto é, adquire a capacidade de tornar-se livre. Em síntese, a perfectibilidade propicia-lhe a capacidade cognitiva e emotiva que o habilitam a buscar a solução de problemas além de sua estrutura instintiva predeterminada (Dalbosco, 2016, p.57)

A faculdade da perfectibilidade proporciona o aperfeiçoamento das capacidades intelectuais humanas. Ela consiste na capacidade do ser humano se desenvolver, de se adaptar, de responder aos desafios do ambiente, às circunstâncias, às dificuldades que o mundo natural lhe coloca, enquanto o animal irracional permanece para sempre preso ao instinto, o qual o bloqueia em sua condição de partida e ali o mantém (Rousseau, 2005b). No *Segundo Discurso*, constata-se que a perfectibilidade é a faculdade que,

com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares (Rousseau, 2005b, p. 65).

Embora a perfectibilidade não seja a única responsável pela saída do homem de sua condição original, ela contribui de forma decisiva para o avanço de suas operações mentais. Mas, assim como a faculdade da liberdade, a perfectibilidade também carrega um paradoxo visto que o ser humano é conduzido, no momento que ela é ativada, a sentir o gosto do progresso, fazendo-se, por esse motivo, uma fonte de males. Com a perfectibilidade o ser humano,

presencia enfim, curiosa e paradoxalmente, o despertar de suas virtudes e observa o nascimento dos vícios e dos seus erros. Ora, a perfectibilidade, no final de seu percurso, ao mesmo tempo então que dignifica o ser humano, torna-se um rival de si mesmo e da natureza (Espíndola, 2019, p. 120).

Não há causa natural no puro estado de natureza que provoque no ser humano um movimento da faculdade da perfectibilidade ao encontro do instinto (Goldschmidt, 1974). Ela apenas entrará em cena e se desenvolverá com a ajuda das circunstâncias naturais. Se o ser humano permanecesse no puro estado de natureza para sempre, sua sujeição ao instinto lhe

bastaria. Porém, ele é estimulado por fatores externos e por sua singularidade essencial a superar esse estado. Consequentemente, “ele pode elevar-se até a liberdade, que incorpora a razão e a moralidade, e é o ponto mais alto de seu progresso espiritual, confirmando o potencial que lhe foi dado pelo Criador” (Moscateli, 2008, p. 69).

Esse movimento destacado por Moscateli de “elevar-se até a liberdade”, na possibilidade que tencionamos levantar, trata-se de um horizonte no qual o ser humano encontra-se desde sempre na existência com um fim já em mãos por cumprir. Diante deste cenário, se lança o desafio de se pôr a descoberto as condições de possibilidade para encontrarmos os meios adequados que nos permitam esse “elevar-se até a liberdade”.

Conforme a perspectiva de nossa pesquisa, essas condições são proporcionadas por uma formação humana integral fundamentada na liberdade. Por isso, entendemos que seja importante esclarecer a distinção jurídica entre liberdade natural e liberdade civil, o que é a intenção da próxima seção terciária.

3.1.3 Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil

O homem nasce livre e por toda parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. Que poderá legitimá-la? Creio poder resolver esta questão. (Rousseau, 2000, p.53).

Após escrever o *Segundo Discurso* ocorre no pensamento de Rousseau uma mudança importantíssima, ele redigi o *Contrato Social* justamente para aquela sociedade que teria sido a causa de toda corrupção social e de toda infelicidade da humanidade: “Rousseau torna-se autor do *Contrato social*: escreve justamente para aquela sociedade, que ele repudiara e descrevera como causa de toda perversão e de toda infelicidade da humanidade, o seu código de leis” (Cassirer, 1999, p. 15). Com seu *Contrato social*, Rousseau tenciona apresentar o *dever ser* de toda ação política (Nascimento, 1998).

Quando Rousseau se indaga a respeito de como sucedeu a travessia da liberdade para a servidão e aponta imediatamente que não sabe, mas que pode resolver o problema da sua legitimidade, é preciso considerar que não é o caso de legitimar a servidão, pois isto ele denunciara no *Segundo Discurso*. O que busca demonstrar no *Contrato social* são as condições de possibilidade de um pacto legítimo, por meio do qual os seres humanos, depois de terem perdido sua liberdade natural, conquistem, a liberdade civil (Nascimento, 1998). Ora, o

caminho que Rousseau desenha nesse processo de validação do pacto social legítimo perpassa essencialmente pela condição de igualdade dos humanos envolvidos.

[...] quando bem compreendidas, reduzem-se a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por tornar onerosa para os demais (Rousseau, 2000, p.70).

Garantida essa condição de igualdade, ninguém sai prejudicado, pois o corpo soberano que surge no movimento seguinte ao contrato é o único a determinar o modo de funcionamento da máquina política. Neste cenário, estariam dadas todas as condições para a realização da liberdade civil, pois o povo soberano, sendo agente do processo de elaboração das leis e aquele que obedece a essas mesmas leis, tem todas as condições para se constituir enquanto um ser autônomo, agindo por si mesmo (Nascimento, 1998).

No *Contrato Social*, ao refletir sobre os limites do poder soberano, Rousseau destaca os direitos correspondentes a pessoa privada apontando que deverá haver maneiras de implementar, na esfera particular, a liberdade, que diz respeito a cada indivíduo, de organizar a própria vida segundo a preferência de cada um:

além da pessoa pública, temos que considerar as pessoas privadas que a compõem, cuja vida e liberdade são naturalmente independentes da pessoa pública. Trata-se, portanto, de distinguir bem os direitos correspondentes aos cidadãos, aqueles correspondentes ao Soberano e os deveres a serem cumpridos pelos primeiros na qualidade de súditos do direito natural do qual devem fruir na qualidade de homens (Rousseau, 2000, p.95.)

Sinalizado os direitos correspondentes a esfera privada, o autor do *Contrato Social* registra sua definição de soberania delimitando-a como uma “convenção legítima por ter como base o contrato social, equitativa por ser comum a todos, útil por não poder ter outro objetivo que não o bem geral, e solida por ter como garantia a força pública e o poder supremo” (Rousseau, 2000, p. 98). Dando continuidade a seu raciocínio aponta que disto resulta, “que o poder soberano, por mais absoluto, sagrado e inviolável que seja, não passa nem pode passar dos limites das convenções gerais, e que todo homem pode dispor plenamente do que lhe foi deixado, de seus bens e de sua liberdade” (Rousseau, 2000, p.98).

Ao argumentar que a realização do pacto fundador da sociedade promove uma troca favorável “de um modo de vida incerto e precário por outro melhor e mais seguro, da

independência natural pela liberdade” (Rousseau, 2000, p.98), o filósofo genebrino sugere que a liberdade somente revela-se (ou pode revelar-se) no estado social, pois, conforme esclarecemos na seção terciária intitulada “Independência e autossuficiência” o quadro que se esboça no puro estado de natureza é o de independência e autossuficiência.

Na travessia do estado de natureza ao estado social se realiza uma importante e decisiva transformação na condição humana, a “passagem do estado de natureza ao estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava” (Rousseau, 2000, p. 77).

Este é um momento importante em nossa pesquisa porque por meio dele abre-se um horizonte: a liberdade, não se perde, não se transfere, mas muda de forma, passando de liberdade natural à liberdade civil. Cabe destacar que é essa ideia de liberdade civil que consideramos fundamental para realização da formação humana e é sobre ela que concentramos nossa atenção na próxima seção terciária.

Refletindo sobre os impactos da transformação que se realiza na natureza humana a partir da entrada do sujeito na ordem civil, Rousseau (2000, p. 78) escreve, “o que o homem perde pelo contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui”. O filósofo genebrino aponta que tal transformação levaria à aquisição de uma nova existência, não mais puramente natural, mas civil e moral. Em virtude dela, a justiça tomaria o lugar do instinto, “é só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações” (Rousseau, 2000, p. 77). O que provocaria na natureza humana: “uma profunda transformação intelectual e ética, na qual a razão e os sentimentos se desenvolveriam de maneira considerável, fazendo de um animal estúpido e limitado um ser inteligente e um homem” (Moscateli, p. 71).

Nesse novo horizonte, no qual a liberdade moral é responsável por “tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo” (Rousseau, 2000, p. 78) e agente da regra que orienta suas ações, é importantíssimo evitar a subordinação de um – ou de muitos – ao arbítrio de uma vontade particular no que diz respeito a autoconservação, por isso, lê-se no *Contrato Social*:

Essa liberdade comum é uma consequência da natureza do homem. Sua primeira lei consiste em zelar pela própria conservação, seus primeiros cuidados são aqueles que deve a si mesmo, e, assim que alcança a idade da razão, sendo o único juiz dos meios adequados para conservar-se, torna-se, por isso, senhor de si (Rousseau, 2000, p. 55).

Quando Rousseau pondera que o pacto social deve proporcionar condições nas quais seja possível a existência de uma associação que permita a seus membros permanecerem tão livres quanto antes de entrar nela, isto sinaliza que eles se manterão protegidos de toda dependência pessoal enquanto obedecerem à vontade geral, que é a vontade deles mesmos.

o ato de associação compreende um compromisso recíproco entre público e os particulares, e que cada indivíduo, contratando, por assim dizer, consigo mesmo, se compromete numa dupla relação: como membro do Soberano em relação aos particulares, e como membro do Estado em relação ao Soberano (Rousseau, 2000, p. 73).

Na próxima seção terciária analisamos com mais cuidado essa importantíssima noção apresentada no trecho acima, mas, no momento, interessa para nossa pesquisa a ideia de que a discussão ganha uma nova abertura quando entendemos uma tênue diferença entre as palavras “liberdade natural” e “liberdade do homem natural”. Em consonância com nossa perspectiva, Moscateli (2008, p. 72) defende que é de suma importância entender essa distinção, “a expressão ‘liberdade natural’ não é um simples sinônimo de ‘liberdade do homem natural’, por mais que se pareça estar frente a coisas iguais”.

É possível se aproximar dessa distinção levando em conta certas peculiaridades entre o *Segundo Discurso* e o *Contrato Social*. O objetivo do *Segundo Discurso* é construir a história hipotética da origem da humanidade partindo do ser humano no estado de natureza, e, ao desenvolver esse projeto, Rousseau acaba demonstrando também as “origens da liberdade como algo oposto ao impulso do instinto natural, como uma qualidade metafísica” (Moscateli, 2008, p. 72). Em contrapartida, no *Contrato social*, a pretensão é analisar os princípios do direito político demonstrando as condições de possibilidades de um pacto legítimo (Nascimento, 1998, p.196), e, no desenrolar dessa tarefa, inclui-se o conceito de uma liberdade natural entendida como uma liberdade ilimitada que “só conhece limites nas forças do indivíduo” (Rousseau, 2000, p. 78). Esta liberdade diverge de qualquer liberdade artificial gerada pelos homens, visto que, conforme Rousseau (2000, p. 110), o que existe naturalmente é o indivíduo “que por si mesmo é um todo perfeito e solitário”, dotado de uma “existência física e independente”. Por outro lado, a sociedade civil, na qual cada pessoa é considerada “parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser” (Rousseau, 2000, p. 110), apenas se estabelece através de uma convenção e deve conduzir à desnaturação do homem para ser exitosa:

é preciso que o destitua o homem de suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem socorro alheio. Na medida em que tais forças naturais estiverem mortas e aniquiladas, mais as adquiridas serão grandes e duradouras, e mais sólidas e perfeitas a instituição, de modo que, se cada cidadão nada for, nada poderá se não graças a todos os outros, e se a força adquirida pelo todo for igual ou superior à soma das forças naturais de todos os indivíduos, poderemos então dizer que a legislação está no mais alto grau de perfeição que possa atingir (Rousseau, 2000, p. 110).

A liberdade natural é aquela que as pessoas gozam ao viverem fora de qualquer associação política (Moscateli, 2008). Neste horizonte, entende-se o motivo de Rousseau assegurar que os membros do corpo político têm o direito de retornar sua liberdade natural caso o pacto social seja violado: “violando-se o pacto social, cada um volta a seus primeiros direitos e retoma sua liberdade natural, perdendo a liberdade convencional pela qual renunciara àquela” (Rousseau, 2000, p. 70). Da mesma forma, Rousseau (2000, p. 175) afirma que “no momento em que o Governo usurpa a soberania, rompe-se o pacto social e todos os simples cidadãos, repostos de direito em sua liberdade natural, estão forçados, mas não obrigados a obedecer”, embora essa situação não signifique que os homens estariam retornando ao estado de natureza original descrito no *Segundo Discurso*. Nesse sentido, Moscateli (2008, p. 73) defende o ponto de vista de que “a liberdade natural encontra-se onde o pacto social ainda não existe ou já deixou de existir”.

Desse modo, o ser humano no estado de natureza apenas é livre se visualizado dentro de um horizonte jurídico. O termo liberdade natural aparece no *Segundo Discurso* apenas duas vezes, sempre dentro da perspectiva do direito, e sua finalidade só faz sentido se pensada após o surgimento do Estado enquanto instituição, quando a liberdade natural pode ser pensada em oposição à liberdade civil. Por outro lado, no horizonte metafísico, só existe liberdade quando o ser humano abandona o estágio primitivo da existência humana, e essa situação não é sucessivamente seguida pela realização do pacto fundador do corpo político: “entre um e o outro, existe uma fase de transição, vale lembrar, na qual aparecem muitos elementos sem os quais a transformação dos indivíduos em cidadãos seria impossíveis” (Moscateli, 2008, p. 74).

Fortes (1989) sintetiza em três momentos essa fase de transição que o ser humano passa do puro estado de natureza à sociedade civil. Antes do surgimento da instituição da propriedade privada, temos o primeiro período no qual o ser humano não entrou no estado propriamente social, porém, já retirado do equilíbrio coma a natureza, passará para uma condição na qual se movimentará paulatinamente rumo à sociedade. Rousseau (2005b, p. 88) aponta que neste primeiro momento, o ser humano depara-se com as primeiras dificuldades e impôs-se a

aprender a superá-las¹⁵. Esse primeiro momento pode ser definido como o das associações livres (Fortes, 1989). Nele é possível visualizar uma espécie rudimentar de vínculo entre as pessoas, sempre descompromissada e fugaz, não podendo ser ainda classificada como um efetivo vínculo social. Neste período intermediário o homem,

não está mais submetido unicamente às leis da natureza (instintos), mas ainda não se obedece às leis civis. Nele os homens guiam-se de acordo com suas vontades particulares; usufruem de uma liberdade precária, que tem por limites apenas as forças do indivíduo, e que, dessa maneira, é sustentada somente por essas mesmas forças, o que deixa cada pessoa sempre sob o risco de ser subjugada pela força maios de outrem (Moscateli, 2008, p. 74)

Rousseau não descreve detalhadamente esse período intermediário em seu *Contrato Social*, pois nele o objetivo é refletir sobre quais seriam os princípios jurídicos e os desdobramentos políticos de um possível pacto social legítimo. No *Contrato Social*, o autor genebrino sinaliza a ideia de que inevitavelmente em um determinado momento no estado natureza surgirá obstáculos prejudiciais a conservação da vida, “suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepõem, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado” (Rousseau, 2000, p. 69). Neste momento hipotético, então, os seres humanos combinam e orientam suas forças para formar uma associação com objetivo de se conservarem, e nesse momento a liberdade natural – a dos indivíduos fora do corpo político, vivendo cada um por si – não pode mais ser mantida. No panorama traçado do *Segundo Discurso*, a liberdade natural foi substituída pela escravidão velada no pacto proposto pelos ricos:

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (Rousseau, 2005b, p. 100).

No contexto do *Contrato Social*, a liberdade natural deverá ser trocada pela liberdade civil, fundamento de toda república justa (Moscateli, 2008). Mas para que esse processo se realize, segundo a direção adotada em nossa pesquisa, é fundamental entrar em cena a formação integral do ser humano. Espíndola (2019) observa que vale ressaltar que os seres humanos, para

¹⁵ De acordo com Rousseau (2005b), a altura das árvores ou a concorrência dos outros animais levaram o ser humano das primeiras épocas a exercícios corporais. Também as condições climáticas – os duros invernos ou áridos verões – estimularam a uma nova indústria: uns desenvolveram a pesca, e outros, em contextos distintos, a caça.

Rousseau, são os únicos responsáveis por seus destinos. O cenário de corrupção e degradação moral descrito no *Segundo Discurso* apresenta-se enquanto consequência dos próprios atos humanos no decurso da história.

Nessa perspectiva, sugerimos em nossa investigação que esse estado de coisas são resultados da ausência de um sentido orientador oferecido pela liberdade humana, que em última instância, é fruto do mau uso da liberdade. Mas, antes de entramos nesta questão que iremos analisar em nossa próxima seção secundária intitulada “Do mau uso da liberdade”, consideramos relevante esclarecer o conceito de liberdade civil na filosofia rousseauiana. É o que nos propomos na próxima seção terciária.

3.1.4 Liberdade civil

O retorno à simplicidade e à felicidade do estado natural é algo impossível, mas o horizonte para liberdade permanece aberto e, de certo modo, pode e deve ser trilhado. A solução indicada pelo *Contrato Social* é a de criar as condições para existência de um forma de associação que garanta uma liberdade civil. Mas, aqui é preciso cautela e atenção, pois a noção de liberdade em Rousseau se apresenta num terreno difícil e escorregadio, tal conceito passou por diversas interpretações ao longo da história. De acordo com Cassirer,

liberdade não significa arbítrio, mas a superação e a exclusão de todo arbítrio. Ela se refere à ligação a uma lei severa e inviolável que eleva o indivíduo acima de si mesmo. Não é o abandono desta lei e o desprender-se dela, mas a concordância com ela o que forma o caráter autêntico e verdadeiro da liberdade. E ele está concretizado na ‘volonté générale’, na vontade do Estado (Cassirer, 1999, p.55).

Dialogando com as ponderações de Cassirer é possível visualizar o cerne do problema político-social na teoria rousseauiana: o Estado chama o indivíduo integralmente, ao agir assim, não age como instituição coercitiva, mas somente coloca sobre o indivíduo uma obrigação que considera fundamental. Quando Rousseau (2000) pondera em seu *Contrato Social*, que o pacto social deve proporcionar condições nas quais seja possível a existência de uma associação que permita a seus membros permanecerem tão livres quanto antes de entrar nela, isto sinaliza que eles se manterão protegidos de toda dependência pessoal enquanto obedecerem à vontade geral, que é a vontade deles mesmos. No *Contrato Social*, o filósofo genebrino registra observações a respeito da noção de soberania sublinhando que,

o ato de associação compreende um compromisso recíproco entre público e os particulares, e que cada indivíduo, contratando, por assim dizer, consigo mesmo, se compromete numa dupla relação: como membro do Soberano em relação aos particulares, e como membro do Estado em relação ao Soberano (Rousseau, 2000, p. 73).

Ao argumentar sobre a indissociabilidade entre direitos e deveres na filosofia rousseauiana, Moscateli (2022, p. 66) esclarece que após Rousseau apresentar os princípios fundamentais do pacto social instituidor da república, ele ratifica que tal massa se transforma em um corpo com identidade própria, uma espécie de *eu* comum cuja sensibilidade se amplia para todas as suas partes. Estamos diante de uma noção fulcral no pensamento rousseauiano: o conceito de vontade geral. Que para Cassirer pode ser visualizada na seguinte dimensão, “trata-se de encontrar uma forma comunitária que proteja com toda a força concentrada da associação estatal a pessoa de cada indivíduo, e o indivíduo, unindo-se aos outros, obedeça apenas a si mesmo, apesar de fazer parte dessa união” (Cassirer, 1999, p. 56). Quando se obedece à vontade geral, a dependência pessoal inexistente, não havendo necessidade de dominar o outro. O cidadão que obedece à lei não depende da vontade diferente da sua, pois pertence a um corpo do qual ele é membro e não tem a intenção deliberada de prejudicar a si mesmo.

Enquanto os súditos só estiverem submetidos a tais convenções, não obedecem a ninguém, mas somente à própria vontade, e perguntar até onde se estendem os direitos respectivos do soberano e dos cidadãos é perguntar até que ponto estes podem comprometer-se consigo mesmos, cada um perante todos e todos perante cada um (Rousseau, 2000, p. 98).

A presença da vontade geral, imutável, sedimenta a constituição de toda a sociedade, devendo ser resguardada dos interesses privados. Para que ela se realize, se faz de suma importância lembrar que ela designa a expressão da soberania popular, é inalienável e não conhece outros limites a não ser os dela mesma (Rousseau, 2000). É possível considerar a noção de vontade geral em Rousseau como conceito de povo, não como uma mera reunião de pessoas, mas como uma organização constituída de homens que convivem na República, atendendo à finalidade da associação política (Almeida, 2020, p. 94). Esclarecendo essa perspectiva, o autor do *Contrato Social* nos aponta uma relevante consideração sobre a vontade geral,

Por que é sempre certa a vontade geral e por que desejam todos constantemente a felicidade de cada um, senão por não haver ninguém que não se aproprie da expressão cada um e não pense em si mesmo ao votar por todos? – eis a prova de que a igualdade de direito e a noção de justiça, por aquela determinada, derivam da preferência que cada um tem por si mesmo, e, conseqüentemente, da natureza do homem; a prova de

que a vontade geral, para ser verdadeiramente geral, deve sê-lo tanto no objeto quanto na essência; a prova de que essa vontade deve partir de todos para aplicar-se a todos, e de que perde sua explicação natural quando tende a algum objetivo individual e determinado, porque então, julgando aquilo que nos é estranho, não temos nenhum princípio verdadeiro de equidade para guiar-nos (Rousseau, 2000, p. 96).

O conceito de vontade geral é um dos mais complexos na filosofia de Rousseau, pois a unidade desta vontade é pensada na dimensão do abstrato, consistindo no que existe de comum entre todos os membros do Estado (Almeida, 2020, p. 99). Seguindo essa perspectiva de sinalizada por Almeida (2020), estamos em consonância com Fortes (1985, p. 96) que defende a premissa que a vontade geral é um princípio regulador, “definido a partir da ideia de uma síntese entre as exigências opostas da Natureza e da Sociedade, entre a força centrífuga da independência natural e a força centrípeta da colaboração social”.

Se liberdade é um atributo inerente a própria natureza humana, então, é necessário que seja garantida em forma dupla: por um lado como faculdade de decidir individualmente a respeito de si mesmo, como indivíduo, sem dever temer as interferências ou violências alheias; por outro, como faculdade de contribuir coletivamente, como membro do corpo soberano, à deliberação sobre leis (Gati, 2015). Aquilo que o particular realmente faz participando da assembleia na qual se delibera sobre o bem comum é aprender a decidir, junto aos seus concidadãos, o que diz respeito à totalidade dos associados: “sendo formado tão-só pelos particulares que o compõem, não visa, nem pode visar a interesse contrário ao deles” (Rousseau, 2000, p. 74). Sua vontade é respeitada à medida que ele participa ativamente da deliberação (Gati, 2015). Exatamente em virtude dessa participação, é lei para si mesmo, é autônomo e não serve a uma vontade alheia. Isso quer dizer que a liberdade política somente existe lá onde se torna lei não a vontade de cada um, mas a vontade geral tal qual emerge do confronto público na assembleia popular. Esclarecendo esse cenário de liberdade política, lê-se no *Contrato Social*,

A fim de que o pacto social não represente, pois, um formulário vazio, compreende ele tacitamente este compromisso, o único que poderá dar força aos outros: aquele que recusar obedecer à vontade geral a tanto será estrangido por todo um corpo, o que não significa senão que o forçarão a ser livre, pois é essa a condição que, entregando cada cidadão à pátria, o garante contra qualquer dependência pessoal. Essa condição constitui o artifício e o jogo de toda a máquina política, e é a única a legitimar os compromissos civis, os quais, sem isso, se tornariam absurdos, tirânicos e sujeitos aos maiores abusos. (Rousseau, 2000, p. 75).

Vale lembrar que decidir individualmente a respeito de si mesmo não quer dizer que eu, enquanto indivíduo, seja autorizado a decidir e fazer o que quiser. Ao contrário, sinaliza que

unido aos outros no corpo político, adquire o direito de obedecer apenas à lei de cuja redação participei diretamente com meus associados. Nesse sentido, da obediência resulta a transformação do sujeito: não é mais o indivíduo preso a si próprio, mas o indivíduo como cidadão, ou seja, como membro de um corpo moral e coletivo que tem a tarefa de delibera sobre as leis (Rousseau, 2000). Nas palavras de Rousseau,

De imediato, em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas são as vozes da assembleia, a qual recebe desse mesmo ato sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública assim formada pela união de todas as outras era designada outrora pelo nome de cidade, sendo designada atualmente pelo nome de república ou corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando é passivo, soberano quando ativo e potência quando comparado aos seus semelhantes (Rousseau, 2000, p.39).

A liberdade é exercida, em tal caso, coletivamente, e cada um, já que contribuiu com a atividade da legislação, deve seguir, em seus comportamentos privados o que decidiu junto aos outros. A máxima da liberdade civil é que seja considerada lei unicamente aquela que emane da vontade comum do povo. Em seu artigo *Direitos e deveres na política republicana de Rousseau*, Renato Moscateli ilustra bem essa situação,

Essa metáfora organicista, reforçada em outros pontos da obra, não implica a anulação das particularidades dos indivíduos no bojo de uma massa amorfa, e sim revela que o engajamento cívico dos pactuantes cria entre eles algo mais do que uma mera soma de interesses privados a serem atendidos pelo Estado. Nesse contexto, é preciso que eles aprendam a generalizar suas vontades para contemplar um bem público que também é o deles, a se importar com seus concidadãos como se importam consigo mesmos, pois aquilo que os une é um projeto compartilhado de vida em coletividade (Moscateli, 2022, p. 66).

Dessa forma, com a renúncia da liberdade natural, ganha-se à liberdade que corresponde à ligação de todos com a lei. Apenas neste horizonte os homens tornam-se indivíduos no sentido de personalidades autônomas. Aqui emerge uma noção importante, a consciência moral. Nos termos rousseauiano: “poder-se-ia acrescentar quanto ao que precede à aquisição do estado civil a liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, pois o impulso do apetite, por si só, é escravidão e a obediência à lei que se prescreveu, é liberdade” (Rousseau, 2000, p.42).

Apesar da entrada do ser humano na sociedade civil se marcada pela negação de várias vantagens próprias da condição natural, em contrapartida se abre um horizonte no qual há condições para o desenvolvimento de suas capacidades, para um estímulo de suas ideias e a

possibilidade de engrandecimento de seus sentimentos que se não fosse o caminho traçado pelo mau uso da liberdade, estaríamos provavelmente satisfeitos com a transformação provocada pela passagem do estado natural ao estado civil.

Pode-se notar que a tese pessimista defendida no *Segundo Discurso* muda de rumo, porém, isso não significa dizer o pensamento rousseauiano apresenta contradição, basta visualizar entre suas ideias a possibilidade do saber - no momento da criação do *Contrato Social* – não se reduzir a vulgarização, mas que ele esteja a serviço da ordem da vida enquanto vontade moral (Cassirer, 1999, p. 57).

Dentro desta perspectiva, no âmbito das relações sociais o mundo da vontade moral deve preceder à lógica do mundo do saber. O ser humano necessita encontrar a lei primeiramente em si mesmo antes de buscar às leis do mundo. Essa é uma questão essencial nas reflexões de Rousseau. Após esse despertar, o conhecimento filosófico, artístico e científico, não se transformará em mero refinamento e luxo espiritual, como retratado, por exemplo, no *Primeiro Discurso* e *Segundo Discurso*; mas, reencontrará por si mesmo o seu caminho na ordem das coisas (Cassirer, 1999, p. 58).

A ideia é de que a liberdade espiritual não acrescenta nada aos seres humanos sem uma aliança com a liberdade moral. No entanto, a liberdade moral não pode ser alcançada sem uma transformação radical da ordem social que acaba com arbítrio possibilitando o ascender da necessidade interna da lei (Cassirer, 1999, p. 58). Nos deparamos, assim, no horizonte da filosofia de rousseauiana, com a importância da lei e sua validade geral incondicional como uma disposição moral responsável por nos conduzir a liberdade e garanti-la de fato. Isso pode ser notado no *Discurso sobre a economia política*,

Os homens devem apenas à lei, a justiça e a liberdade. É esse órgão salutar da vontade de todos que restabelece, por meio do direito, a igualdade natural dos homens. É essa voz celeste que dita a cada cidadão os preceitos da razão pública e ensina-o a agir de acordo com as máximas de seu próprio juízo e a não entrar em contradição consigo mesmo (Rousseau, 2017, p.18).

Há, então, uma relação intrínseca da lei com a liberdade e a fluidez saudável da comunidade política. A liberdade não existe quando na coletividade política se impõe a vontade de um indivíduo ou de um grupo dominante. A legitimidade legal do poder atravessa a ideia da própria lei enquanto resultado de um indivíduo deliberando como membro da comunidade política, como integrante coparticipante da vontade geral. A lei enquanto resultado da vontade geral não reconhece qualquer prestígio pessoal (Cassirer, 1999, p. 58). Para que se possa ser

considerada lei, é vedado conceder qualquer espécie de privilégio especial a um indivíduo particular, ou a uma classe determinada, pois, quando isso acontece ela anula-se a si própria. É desautorizado qualquer exceção no interior do direito, pois toda deliberação direcionada a beneficiar um grupo isolado ou um indivíduo particular significa a ruína da ideia de direito e de Estado.

A soberania é indivisível pela mesma razão por que é inalienável, pois a vontade ou é geral, ou não o é; ou é a do corpo do povo, ou somente de uma parte. No primeiro caso, essa vontade declarada é um ato de soberania e faz lei; no segundo, não passa de uma vontade particular ou de um ato de magistratura, quando muito, de um decreto (Rousseau, 2000, p.87).

Nesse sentido, a finalidade do Estado é estabelecer a igualdade jurídica e moral (Rousseau, 2000, p. 81). Ao Estado cabe a tarefa de assegurar o equilíbrio dos direitos e deveres evitando a privação dos direitos morais e políticos, uma caminho certo na atual ordem social, percebe-se isto novamente recorrendo ao *Discurso sobre a economia política*,

Todos os favores da sociedade não são para os poderosos e os ricos? Todos os empregos lucrativos não são preenchidos apenas por eles? Todas as vantagens, todas as isenções não estão reservadas a eles? E a autoridade pública não lhe é totalmente favorável? [...] Como a situação em que se encontra o pobre é diferente! Quanto mais a humanidade lhe deve, mais a sociedade lhe recusa: todas as portas lhe são fechadas, mesmo quando ele tem o direito de fazê-las abrir (Rousseau, 2017, p. 48).

O que Rousseau sempre combateu foi a dependência da vontade dos preceitos e das arbitrariedades dos outros. Dentro deste horizonte que o pensamento rousseuniano enxerga o ideal de Estado, assim como o ideal de educação. Renato Moscateli ratifica essa ideia,

A promoção do tipo de cidadania preconizada pelo filósofo envolve educar os indivíduos não somente para o entendimento racional de que o cumprimento da lei republicana é de seu interesse como égide da liberdade contra o arbítrio pessoal, mas também para incutir neles as paixões cruciais à sociabilidade, estendendo seu amor de si para abarcar o bem-estar daqueles com quem divide a pátria (Moscateli, 2022, p. 67).

Uma das noções importantes na obra *Emílio ou da educação* perpassa pela educação do aluno fictício para independência da vontade e do caráter (Cassirer, 1999, p. 62). Não se deve protegê-lo das dificuldades físicas nem o poupar do sofrimento, esforço ou privação. O objetivo é educá-lo para evitar a imposição violenta de uma vontade alheia. Desde sua infância, ele deve conhecer os limites impostos pelas coisas aprendendo a respeitá-los, mas deve ser poupado da

tiraniam dos seres humanos. Essa é uma questão que analisamos com cautela na quarta seção intitulada “Do reordenamento”, particularmente, na seção primeira seção terciária chamada “Da liberdade na educação natural”. Por ora, essa perspectiva nos auxilia a entender as ideias de Rousseau sobre o Estado e a sociedade, pois ele deseja colocar o indivíduo sob uma lei aceita por todos, mas também em formar esta mesma lei de tal modo que transcenda qualquer tipo de arbitrariedade. Cassirer nos sinaliza essa ideia,

Devemos aprender a curvar-nos diante da lei da comunidade tal como nos curvamos diante da lei da natureza; não devemos nos submeter através dela a um preceito autoritário alheio, mas obedecê-la porque a entendemos em sua necessidade. Isto só é possível se compreendermos esta lei como uma lei com a qual precisamos estar interiormente de acordo, e se pudermos nos apropriar de seu sentido e acolher este sentido em nossa própria vontade (Cassirer, p. 62).

Dessa maneira, uma das condições mais importantes do Estado é a educação. Sua primeira e fundamental tarefa reside em formar sujeitos capazes de conduzir sua vontade por meio da liberdade. Sem essa educação da vontade através da liberdade, todo domínio sobre ela é frágil e ilusório. Considerando essa perspectiva, cabe destacar que assumimos para nossa pesquisa a ideia de que é possível diminuir os danos advindos de uma formação falha, mas esse caminho necessita de uma formação integral fundamentada na liberdade moral dos sujeitos. Mas, antes de adentrarmos nos esclarecimentos entre a relação do processo formativo-educacional e o lugar da ação livre e autônoma do sujeito nele, achamos importante esclarecer os desdobramentos do mau uso da liberdade para sociedade. Isto é o que objetivamos na próxima seção secundária.

3.2 Do mau uso da liberdade

Esta segunda seção secundária intitulada como “Do mau uso da liberdade” é organizada em quatro seções terciárias nomeadas na seguinte ordem: “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes”, “Nações modelos e o luxo como sintoma do desequilíbrio”, “O conceito de natureza como ordem inteligente” e “Ruptura da ordem natural”. Nessas quatro seções terciárias buscamos orientar nossa linha de raciocínio a partir da seguinte indagação: Quais as implicações para humanidade da realização de um projeto formativo-educacional pautado no mau uso da liberdade?

No *Primeiro Discurso*, como lembra Fortes (2021, p. 72), Rousseau indica que a “educação que nossas ciências patrocina ‘orna nosso espírito’ mas ‘corrompe nossos juízos’: as luzes, na realidade, não passam de trevas. A própria trajetória do espetáculo no seu conjunto é contraditória: ela se anuncia como um florescimento, mas evolui como corrupção dos costumes”.

O *Segundo Discurso* sugere que o sentido da fundação dos regimes políticos por parte dos povos encontra-se na esperança de que sejam garantidos todas as condições de possibilidades de que eles usufruam da liberdade. No entanto, por meio da astúcia dos ricos em consonância com a ingenuidade dos pobres realizou-se o pacto social, gerando a vida política, que ao invés de garantir a liberdade, escravizou todos numa situação de desigualdade legalizada pelo poder estabelecido pelos ricos (Rousseau, 2005b).

Há os males conaturais ao ser humano como a velhice, as doenças naturais e a morte, mas, existem também os danos aos quais o humano vem se sujeitar no decurso da vida em sociedade e que são, em última instância, provenientes de suas próprias ações (Rousseau, 2005b). Rousseau reivindica a obediência do ser humano às prescrições da ordem natural porque, em sua perspectiva, disto resulta o equilíbrio, a felicidade. O autor de *As confissões* aponta: “insensatos que vos queixas incessantemente da natureza, aprendeis que todos os vossos males de vós mesmos provêm” (Rousseau, 2011, p. 369).

Nessa seção apresentamos uma análise do *Segundo Discurso* e do *Primeiro Discurso* visando registrar a conjuntura que Rousseau deseja mudar no sentido moral, ético e político no movimento posterior de sua reflexão que se verificará, sobretudo, nas obras *Emílio ou da educação* e *Contrato social*. O objetivo geral dela é descrever os males advindo desse pacto social esclarecendo os desdobramentos dele para a sociedade.

Diante do questionamento norteador de nosso raciocínio (Quais as implicações para humanidade da realização de um projeto formativo-educacional pautado no mau uso da liberdade?), consideramos, inicialmente, importante demonstrar como Rousseau aponta para necessária tarefa de se pensar sobre o estímulo e propagação de um gênero de conhecimento alheio à virtude e que carece de uma fundamentação na liberdade humana. Essa é o propósito almejado na seção terciária seguinte.

3.2.1 Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes

No contexto do século XVIII, a razão aparece com insurgência, assumindo-se contra a tradição no âmbito da ciência, da moral, da religião e da política. No chamado século das Luzes, vê-se nascer um ardor generalizado na racionalidade junto com a descoberta da ideia de que o ser humano pode e deve ser senhor de si mesmo e de sua própria história. É neste cenário que Hegel afirma,

Nunca, desde que o sol começou a brilhar no firmamento e os planetas começaram a girar ao seu redor, se havia percebido que a existência do homem está centrada em sua cabeça, isto é, no pensamento, a partir do qual ele constrói o mundo real. Anaxágoras foi o primeiro a dizer que o nous rege o mundo; mas só agora o homem percebeu que o pensamento deve governar a realidade espiritual. Assim se deu um glorioso amanhecer. Todos os seres vivos pensantes comemoraram essa época. Naquele período, reinou um sublime entusiasmo, um entusiasmo do espírito, que estremeceu o mundo como se só agora tivesse acontecido a verdadeira reconciliação do divino com o mundo (Hegel, 1995, p. 366).

Esse ambiente, caracterizado por um novo modo de pensar, notabiliza-se, desde o seu início, por consagrar o conhecimento racional e por valorizar a possibilidade da autonomia humana. Encontramos uma síntese adequada para descrever essa conjuntura no texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento*¹⁶? Nele, Kant argumenta, “Esclarecimento [aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 1985, p. 100). Conforme esse pensador, a mencionada culpa pode ser visualizada pelo medo do ser humano diante do conhecimento livre, “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (Kant, 1985, p. 100). Kant, com o qual as Luzes alcançaram um desenvolvimento considerável, defende a premissa de que a racionalidade foi responsável por abrir um campo para o livre pensar, um modo diferente de o ser humano se colocar diante de si mesmo e do mundo, no qual a razão assume o papel de juiz.

¹⁶ Na nota do tradutor Raimundo Vier do texto em questão, encontramos uma explicação precisa sobre o significado do termo aufklärung: “é impossível fazer uma tradução exata do termo filosófico alemão ‘Aufklärung’, tal a multiplicidade de sentidos congregados nesta noção. Certamente várias tentativas foram feitas, nos diversos idiomas neolatinos propondo-se versões tais como ‘iluminismo’, ‘ilustração’, ‘filosofia das luzes’, ‘época das luzes’, etc. Nenhuma delas oferece equivalência satisfatória, razão pela qual alguns comentaristas preferem referir-se a ‘Aufklärung’ pura e simplesmente, sem se preocuparem em traduzir o vocábulo. Diversos motivos levam-nos a julgar que, sem ser perfeita, a transcrição da palavra ‘esclarecimento’ talvez seja de todas a melhor, principalmente porque acentua o aspecto essencial da ‘Aufklärung’, o de ser um processo e não uma condição ou uma corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama ‘menoridade’, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio.” (Kant, 1985, p.100)

A nossa época é a época da crítica, a qual tudo tem que se submeter. A religião, pela sua santidade e a legislação, pela sua majestade, querem igualmente subtrair-se a ela. Mas então suscitam contra elas justificadas suspeitas e não podem aspirar ao sincero respeito, que a razão só concede a quem pode sustentar o seu livre e público exame (Kant, 1989, p. 5).

No Prefácio de 1787 à *Crítica da Razão Pura*, Kant nos informa que uma tarefa central do texto é a de traçar os limites precisos do conhecimento teórico ou científico (Sedgwick, 2017). Por meio deste esforço, Kant deixa entender que o movimento das Luzes tem como sentido orientador o desejo de submeter todo o instituído. É neste horizonte que os pensadores que se denominavam “iluministas” ou “ilustradores” almejam acabar com os preconceitos e vencer o obscurantismo, responsáveis maiores pelas amarras da liberdade. Mas, vale lembrar, como sugere Cassirer (1992), que os “ilustradores” devem ser considerados separadamente, pois, percorrem caminhos singulares na construção de suas ideias, contudo, por mais que apresentem diferenças, o grau e a intensidade da confiança na racionalidade do ser humano se manifestam como um denominador comum, uma espécie de ponto de convergência. Na *Filosofia do iluminismo*, lê-se:

A diversidade, a variedade das formas é tão-só o desenvolvimento e o desdobramento de uma força criadora única, da natureza homogênea. Quando o século XVIII quer designar essa força, sintetizar numa palavra sua natureza, recorre ao nome de ‘razão’. A ‘razão’ é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações (Cassirer, 1992, p. 22)

Dialogando com a ideia de Cassirer, Espíndola (2019) esclarece que essa capacidade coadora que junta os diferentes pensadores é responsável pelo predomínio do sentimento de que chegara o instante histórico no qual seria possível desvendar todos os enigmas da natureza, mantido desde sempre no obscurantismo. Instaure-se em tal época um horizonte no qual a razão será capaz de conduzir a humanidade para verdade acerca das coisas, para o aprimoramento das relações humanas, para um melhoramento dos costumes. Encontramos em Cassirer a síntese dessa sentimento:

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

Rousseau, assumindo a um ponto de vista diferente do adotado pelos “ilustradores”, expressa um pensamento negativo sobre as ciências, as letras e as artes, “nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição” (Rousseau, 2005c, p. 193). Mas, nos interessa destacar que este posicionamento diante da confiança desfredda no conhecimento científico e artístico não significa que nosso autor considera as luzes como algo totalmente nocivo, uma vez que a retomada da ordem prescrita pela natureza constitui-se numa questão fundamental no pensamento rousseauiano. Ao responder negativamente ao tema proposto pela academia de Dijon¹⁷, ele procura desvendar uma verdade dissimulada sob o fulguroso véu do progresso. Para o filósofo genebrino, no apogeu de suas trajetórias, as ciências, as letras e as artes, acabam com o estado de harmonia, equilíbrio e felicidade humana na vida social, assim como são responsáveis pela corrupção dos costumes e da alma humana (Espíndola, 2019).

De acordo com as ideias defendidas por Rousseau (2005c), abre-se um espaço ao livre curso dos vícios por meio do estímulo das ciências e das artes, resultando numa profunda mudança na constituição humana, sustentando essa premissa, na obra *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Starobinski (2011, p. 12) destaca: “o espírito humano triunfa, mas o homem se perdeu. O contraste é violento”. De acordo com Espíndola (2019), o móvel dessa transformação se encontra na sofisticação dos costumes que tornar-se o fundamento das relações na vida em sociedade. Através dela o ser humano acaba sendo levado a abandonar os seus hábitos naturais, assumindo uma nova natureza. Sobre esse aspecto, vale lembrar que para Rousseau (2005c), a constituição humana, primitiva e originária, não era melhor do que a atual, porém, ela não carregava os vícios que hoje lhe são familiares. Nas proposições de Rousseau:

Antes que a arte polisse nossas maneiras e ensinasse nossas paixões a falarem a linguagem apurada, nossos costumes eram rústicos, mas naturais, e a diferença dos procedimentos denunciava, à primeira vista, a dos caracteres. No fundo, a natureza humana não era melhor, mas os homens encontravam sua segurança na facilidade para se penetrarem reciprocamente, e essa vantagem, de cujo valor não temos mais noção, poupava-lhes muitos vícios (Rousseau, 2005c, p. 191).

Para Rousseau (2005c), a virtude não reside nem nas aparências e tampouco na sofisticação dos hábitos, em verdade, a vaidade, “o gosto delicado e fino” (Rousseau, 2005c, p. 191), o furor de exhibir-se, são elementos que indicam parte daquilo que há de mais desprezível

¹⁷ Conforme Rousseau (2011, p. 332), a questão proposta pela Academia de Dijon foi: “Se o progresso das ciências e das artes tinha contribuído para corromper ou para apurar os costumes?”

na constituição do ser humano no horizonte da vida civilizada. Dentro da perspectiva da filosofia rousseauísta, estas maneiras polidas denotam, deliberadamente, os vícios transfigurados como virtudes; a sofisticação dos costumes faz com que os indivíduos possuam “a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas” (Rousseau, 2005c, p. 191).

Nas sentenças de nosso autor:

Como seria doce viver entre nós, se a contenção exterior sempre representasse a imagem dos estados do coração, se a decência fosse a virtude, se nossas máximas nos servissem de regra, se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo! Mas tantas qualidades dificilmente andam juntas e a virtude nem sempre se apresenta com tão grande pompa (Rousseau, 2005c, p. 191).

Nesse cenário no qual vem sobrepor-se as virtudes das aparências sedimentada na valorização dos refinamentos e mentiras, o ambiente tornar-se propício para o livre curso dos vícios, “os benefícios das luzes se encontra compensados, e quase anulados, pelos inumeráveis vícios que decorrem da mentira da aparência” (Starobinski, 2011, p. 12). Rousseau (2005c) descreve esse processo num movimento duplo de completude: por um lado, muitos desejam ostentar inteligência; por outro lado, toma-se a arte de agradar o outro como regra, no livro *Rousseau: a política como exercício pedagógico*, Maria Constança Pissarra (2005, p. 41), nos lembra: “é preciso adaptar-se à maioria, tornando-se moral a arte de agradar: mais importante do que ter qualidades é parecer tê-las”. Os desdobramentos desse movimento resultam numa uniformização da conduta subjetiva. A contar do momento em que a expressão natural dos indivíduos se reflete reprimida, evidencia-se uma plena fusão dos espíritos, e ninguém se aventura mais a parecer o que é. No *Primeiro Discurso*, Rousseau esclarece esse movimento,

Atualmente, quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a princípio a arte de agradar, reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram no mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio. Não se ousa mais parecer tal como se é e, sob tal coerção perpétua, os homens que formam um rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todas as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviem. Nunca se saberá, pois, com quem se trata (Rousseau, 2005c, p. 192).

Conforme Rousseau (2005c), a incerteza presente nas relações da vida em sociedade cria uma ambiente propício para o cultivo dos vícios e, no desenrolar deste processo, uns são repudiados e outros tornam-se virtudes. Ao cabo do percurso, a virtude por excelência se transfigura em polidez nos costumes, ao caráter de urbanidade, ao próprio estado de progresso das luzes, no plano geral do século. Por detrás desses costumes refinados, no ápice do

movimento das luzes, ficam esquecidos e escondidos os sentimentos profundos e verdadeiros, “as almas não são visíveis, a amizade não é possível, a confiança jamais pode durar, nenhum certo permite reconhecer a disposição dos corações” (Starobinski, 2011, p. 14). Nos termos de nosso autor genebrino:

Que cortejo de vícios não acompanha essa incerteza! Não mais amizade sincera e estima real; não mais confiança cimentada. As suspeitas, os receios, os medos, a frieza, a reserva, o ódio, a traição esconder-se-ão todo o tempo sob esse véu uniforme e pérfido da polidez, sob essa urbanidade tão exaltada que devemos as luzes de nosso século [...] haverá excessos proscritos, vícios desonrados, mas outros serão honrados com nome de virtudes; impor-se-á tê-los ou afetar termos (Rousseau, 2005c, p. 192).

Starobinski (2011) nos lembra que o tema da mentira da aparência era lugar comum em 1748, estando presente no teatro, na igreja, nos romances, nos jornais, cada um, a sua maneira, denunciando as falsas aparências, convenções, hipocrisias e máscaras existentes nos valores sociais vigentes naquele momento histórico. No entanto, conforme Starobinski defende, em Rousseau esse tema ganha uma amplitude e um tratamento filosófico, “a ruptura entre o ser e o parecer engendra outros conflitos, como uma série de ecos amplificadas: ruptura entre o bem e o mal (entre os bons e os maus), ruptura entre a natureza e a sociedade, entre o homem e seus deuses, entre o homem e ele próprio” (Starobinski, 2011, p. 13). Starobinski (2011, p. 15) chega mesmo a defender a premissa de que o tema da mentira da aparência impulsionou toda reflexão teórica da filosofia rousseauniana.

Dialogando sobre esse tema, Renato Janine Ribeiro esclarece que o desenvolvimento das boas maneiras, da sofisticação dos costumes, do refinamento dos hábitos passaram a ocupar um lugar de destaque na Europa a partir do século XIII, alcançando o seu auge do século XV ao XVIII. O combustível desse processo ancorou-se, por um lado, na intenção de tornar o convívio social cortês, por outro lado, colocou-se a serviço da fundamentação e fortalecimento do poder dos príncipes. Nas palavras de Renato Janine Ribeiro,

A nobreza, enquanto se sedentariza nas cortes, procura dominar a sua violência. Para isso só há um meio: adotar um repertório de formas convencionais que permitam exprimir, de maneira aceita e reconhecida, os sentimentos intensos. Sem esse repertório - que é a base da etiqueta - ‘a paixão e a ferocidade causariam a destruição da vida’.

O embelezamento da vida, a adoção de normas gentis ou cortesias correspondem bem ao processo pelo qual se reforçam os poderes centrais, dos reis ou grandes príncipes; assim passa a ser honrosa não apenas a guerra, com suas virtudes marciais, mas também (ou ainda mais) a conduta sociável do homem que expressa seu respeito pelo outro (Ribeiro, 1983, p. 31).

Na interpretação de Renato Janine Ribeiro (1983), Rousseau reivindica o lugar da igualdade social e da liberdade, inexistentes no cenário do Antigo Regime, o filósofo de Genebra “é antiilusionista ou, pelo menos, contra a ilusão dos espetáculos, das artes, da vida na corte ou em sociedade, faz valer a crença na intimidade, numa intimidade rica que seria a do homem de sentimentos. Outro sonho, talvez, mas que reivindica foros de verdade” (Ribeiro, 1983, p. 99).

Para Rousseau (2005c), a máscara, a sofisticação dos hábitos, a mentira da aparência, alimentam a difusão de males irreversíveis. Sob a égide de tais valores que sedimentam a civilidade, o homem subverte sua beleza natural assumindo outra forma de ser (Espíndola, 2019). Gérard Lebrun (1983) defende a premissa de que a inclinação do filósofo genebrino pela transparência e autenticidade nas relações humanas o levam a desconsiderar a sociabilidade presente no cotidiano das grandes cidades. O preferível, para ele, é a vida simples das pequenas vilas, nas quais os indivíduos se relacionam de forma transparente, sem máscaras, reciprocamente.

No espaço público, o burguês do século XVIII obedece às regras da civilidade [...]. Aqui e ali, cada um pratica um jogo e porta uma máscara; cada qual assume um papel, marcado pela sua posição social, idade, etc. [...] A essa sociabilidade alienada, (Rousseau) opõe a transparência das relações humanas, nas comunidades agrestes e nas pequenas cidades, onde a contínua vigilância de todos por todos torna vão o porte da máscara (Lebrun, 1983, p. 256).

Na visão de Rousseau, a sorte dos costumes, no horizonte da vida em sociedade, está subordinada aos progressos das ciências, das letras, e das artes, e os avanços proporcionados por estas, que, no decurso das épocas, afastam definitivamente a simplicidade natural dos seres humanos, resultando no desaparecimento tanto da transparência nas relações quanto da virtude no novo cenário da vida em sociedade. Nas palavras de nosso autor,

Onde não existe nenhum efeito não há nenhuma causa a procurar; neste ponto, porém, o efeito é certo, a depravação é real, e nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição. Dir-se-á ser uma infelicidade própria de nossa época? Não, senhores; os males causados por vã curiosidade são tão velhos quanto o mundo. A elevação e o abaixamento cotidianos das águas do oceano não foram mais regularmente submetidos ao curso do astro que nos ilumina durante a noite quanto a sorte dos costumes e da probidade aos progressos das ciências e das artes. Viu-se a virtude fugir à medida que sua luz se eleva no nosso horizonte e observou-se o mesmo fenômeno em todos os tempos e em todos os lugares (Rousseau, 2005c, p. 193).

Como podemos notar, Rousseau sustenta que há uma relação entre os avanços do saber e a decadência dos costumes, mas a hipótese que tencionamos demonstrar é de que por detrás da crítica intempestiva, encontramos nas entrelinhas a ideia que as implementações do conhecimento, da técnica, da indústria, não deveriam implicar, necessariamente, a degradação da formação humana, em verdade, o problema reside na fomentação e difusão de um gênero de conhecimento alheio à virtude e que carece de uma fundamentação na liberdade humana.

Segundo Rousseau (2005c), na modernidade, ornado pela aparência, o homem civilizado crer possuir virtudes, todavia, além de encontrar-se moralmente degradado, não conserva sua coragem e sua força primitiva. De forte e saudável que era, agora possui um corpo fragilizado e desequilibrado, e por isso acaba paralisando diante das menores dificuldades que o movimento próprio da vida o impõe.

A riqueza do vestuário pode denunciar um homem opulento, e a elegância, um homem de gosto; conhece-se o homem são e robusto por outros sinais - é sob o traje rústico de um trabalhador e não sob os dourados de um cortesão, que se encontrarão a força e o vigor do corpo. A aparência não é menos estranha a virtude, que constitui a força e o vigor da alma. O homem de bem é um atleta que se compraz em combater nu; despreza todos esses ornamentos vãos, que dificultam o emprego de suas forças e cuja maior parte só foi inventada para esconder uma deformidade qualquer (Rousseau, 2005c, p. 191).

No âmbito geral, interessa em nossa pesquisa demonstrar que a ruptura da ordem natural e o esquecimento da virtude, na filosofia de Rousseau, são em virtude da difusão e estímulo de um gênero de conhecimento desprovido de uma fundamentação na liberdade humana. A propagação deste tipo de conhecimento, fruto, em última análise, do mau uso da liberdade humana, acabam por estimular à dissolução total dos costumes levando a difusão dos vícios de toda ordem, daí encontrarmos um caminho para vislumbrar nossa hipótese quando apesar de toda crítica nosso autor de Genebra aponta a ideia de que “Cabe às letras, às ciências e as artes reivindicarem o que lhes pertence numa obra tão salutar” (Rousseau, 2005c, p. 192). De modo genérico, esse “pertencimento” pode ser visualizado no desejo de Rousseau em encontrar meios para diminuir os males que destroçam o mundo e o ser humano no tempo presente, pois é constante e clara sua perplexidade diante das desigualdades e das imoralidades que, pelo desdobramento do desenvolvimento histórico e do progresso descuidado, acontecem ao seu redor.

De onde nascem todos esses abusos senão da funesta desigualdade introduzida entre os homens pelo privilégio dos talentos e pelo aviltamento das virtudes? Aí está o efeito mais evidente de todos os nossos estudos, a mais perigosa de suas consequências. Não

se pergunta mais a um homem se ele tem probidade, mas se tem talento; nem de um livro se é útil, mas se é bem escrito. As recompensas são prodigalizadas ao engenho e fica sem glória a virtude. Há mil prêmios para os belos discursos, nenhum para as belas ações (Rousseau, 2005c, p. 210).

3.2.2 Nações modelos e o luxo como sintoma do desequilíbrio

Durante o desenvolvimento das ideias contidas nas duas partes do *Primeiro Discurso*, Rousseau comparou dois modelos distintos de sociedades civilizadas. Por um lado, resgatou a imagem das sociedades regidas por costumes simples nas quais as ciências, as letras, e as artes não foram acolhidas, “povos que, preservados desse contágio de conhecimento maus, por suas virtudes constituíram a própria felicidade e constituem exemplo para as demais nações” (Rousseau, 2005c, p. 194). Por outro, recuperou o horizonte das comunidades onde as luzes foram estimuladas. Seu interesse foi mostrar que as sociedades orientadas por hábitos naturais e costumes simples podem servir de modelo para os outros. Trata-se de um raciocínio que opera por contraposições, oferecendo, por uma perspectiva, exemplos de povos que cultivaram as ciências e as artes, tal como Atenas que “tornou-se a moradia da polidez e do bom gosto, o país dos oradores e dos filósofos” (Rousseau, 2005c, p. 196) e, por outra perspectiva, exemplos de povos que se dedicaram a outros exercícios que não os do espírito, como por exemplo, Esparta, uma “cidade tão célebre pela sua feliz ignorância quanto pela sabedoria das leis, essa república antes de quase-deuses do que de homens” (Rousseau, 2005c, p. 195).

Outra nação escolhida por Rousseau para desenvolver seu raciocínio é Roma. Nos tempos republicanos, essa cidade teria alcançado a virtude e o triunfo político e militar no combate com outros povos. Conforme Rousseau (2005c), devido às virtudes naturais, cultivadas e preservadas no seu interior, Roma pôde se sobrepor aos seus inimigos conquistando admirado destaque. Seu sucesso se apoia pela virtude de seus governantes que incentivaram as qualidades naturais de seus cidadãos.

O único talento digno de Roma é o de conquistar o mundo e de nele reinar a virtude. Quando Cineas tomou o nosso senado por uma assembleia de reis, não se deslumbrou nem por uma pompa vã nem por uma elegância rebuscada; nele não ouviu essa eloquência frívola, o estudo e o encanto dos homens fúteis. Que viu, pois, Cineas de tão majestoso? Ó cidadãos! Ele viu um espetáculo que nem vossas riquezas ou todas as vossas artes jamais darão; viu o mais belo espetáculo que já se apareceu sob o céu: a assembleia de duzentos homens virtuosos, digno de dominar Roma e de governar a Terra (Rousseau, 2005c, p. 198).

Nosso autor escolhe Roma nos tempos da República, “nos tempos de pobreza e de ignorância” (Rousseau, 2005c, p. 195), porém, a ignorância que surge identificada e celebrada pelo filósofo, no horizonte social, não é a que liga os romanos à indolência presente na personalidade do ser humano moderno e à inocência caracterizadora do ser humano natural. Para Rousseau (2005c), os romanos republicanos estavam situados numa espécie de meio termo entre esses dois horizontes, eles eram dotados de: “Um tom filosófico sem pedantaria, maneiras naturais e não obstante atenciosas, distanciadas igualmente da rusticidade tudesca e da pantomima ultramontana” (Rousseau, 2005c, p. 191). Situando os romanos neste espaço, o filósofo genebrino indica de maneira preliminar que a virtude propriamente dita não se liga a indolência e ao estado de pré-consciência que caracteriza o ser humano das primeiras épocas.

Discorrendo sobre esse assunto no pensamento rousseauísta, Robert Mauzi defende que o filósofo genebrino não enxerga a virtude em sua plenitude como algo natural. Em verdade, ela é fruto de uma longa conquista, “Rousseau teve o mérito de revelar aos seus contemporâneos algo que para eles não era claro: a virtude não é alcançada facilmente. Longe de ser natural, ela exige esforços” (Mauzi, 1994, p. 163). Dialogando com o raciocínio de Robert Mauzi, cabe fazer um paralelo com a ideia de nossa pesquisa que defende a liberdade como uma peça fundamental no projeto pedagógico-filosófico de Rousseau. Trata-se de mostrar que a liberdade, tal como a virtude, é fruto de um longo processo de conquista, e, sobretudo, que essa realização depende de uma educação integral que visa a formação humana. Se o romanos, dos tempos da virtuosa ignorância, experimentavam a felicidade, dada as ações admiráveis de seus governantes que expulsaram os conhecimentos vãos de seu interior, em nossa perspectiva, esse acontecimento histórico apenas foi possível em virtude do uso pleno e reto da liberdade.

Mas, Roma também é usada por Rousseau como modelo de uma sociedade política decadente, o que em nosso ponto de vista, é um desdobramento do mau uso da liberdade. Conforme o filósofo genebrino, os romanos do tempo imperial deixaram que a virtude natural escapasse de seu interior no instante em que eles permitiram a difusão das luzes nas suas divisas: “Os romanos confessarão que a virtude militar se extinguiu entre eles à medida que começaram a se conhecer em quadros, em relevos, em vasos de ourivesaria e a cultivar as belas artes” (Rousseau, 2005c, p. 208).

Rousseau afirma que a imagem mais atual de Roma provocaria estranheza a Fabrício¹⁸ se ele voltasse à vida, pois não encontraria mais aquele horizonte tão característico da República

¹⁸ Fabrício: cônsul e censor romano do III século a. C. Símbolo de integridade e de austeridade da Roma republicana.

romana, a saber, a simplicidade de costumes. “Oh, Fabrício! Que teria pensado vossa grande alma, se, voltando à vida, para vossa infelicidade, vísseis a face pomposa dessa Roma salva por vosso braço e que vosso nome respeitável ilustrou mais do que todas as suas conquistas?” (Rousseau, 2005c, p. 197). O filósofo genebrino denuncia os males causados pela difusão das ciências, das letras, e das artes que levaram Roma a dar passagem a toda sorte de excessos. O abandono dos lares rústicos, da linguagem e dos hábitos simples, das virtudes guerreiras, dos sentimentos patrióticos, e das necessidades verdadeiramente naturais.

Vós, senhores das nações, vós vos tornar-te os escravos desses homens frívolos que vencestes! São os retóricos que vos governam! Foi para enriquecer arquitetos, poetas, estatuários e histriões que regastes com vosso sangue a Grécia e a Ásia! Os despojos de Cartago são a presa de um tocador de flauta! Romanos, apressai-vos em destruir esses anfiteatros, em quebrar esses mármores, em queimar esses quadros, em escorraçar esses escravos que vos subjugam e cujas artes funestas vos corrompeu. Que outras mãos se ilustrem com tão vão talentos (Rousseau, 2005c, p. 198).

Para Rousseau, os gregos antigos, a exemplo dos romanos republicanos, também viveram um movimento de decadência ao presenciarem a corrupção dos costumes ganhar força e espaço em seu meio, a partir da difusão e estímulo dos conhecimentos maus, que na perspectiva de nossa pesquisa, carecem de uma orientação dada pela liberdade humana: “as antigas repúblicas da Grécia, com aquela sabedoria que brilhava na maioria de suas instituições, interditavam a seus cidadãos todos os ofícios tranquilos e sedentários que, enfraquecendo e corrompendo o corpo, rapidamente debilitam a alma” (Rousseau, 2005c, p. 208).

Para esclarecer esse movimento de decadência que algumas nações passaram no decurso do tempo, Rousseau (2005c) escolhe e estabelece uma comparação entre Atenas e Esparta. Esta última cidade, através das ações virtuosas de seus líderes políticos, evitaram a difusão das ciências, das letras, e das artes no interior de suas fronteiras: nosso autor afirma, Esparta, “tu escorraçavas para fora de teus muros as artes e os artistas, as ciências e os sábios” (Rousseau, 2005c, 196). E, por meio desta decisão, Esparta alcançou a glória. Por outra parte, no solo grego, Atenas decidiu incentivar à civilização, “Enquanto os vícios levados pelas belas- artes se introduziam conjugados em Atenas, enquanto um tirano lá reunia, com tanto cuidado, as obras do príncipe dos poetas” (Rousseau, 2005c, p. 196). Como desdobramento dessas escolhas, por um lado, Esparta deixou para história a lembrança de suas virtudes, materializadas por seus atos heroicos. Por outro, Atenas, serve de modelo para todas as nações corrompidas.

O acontecimento marcou essa diferença. Atenas tornou-se moradia da polidez e do bom gosto, o país dos oradores e dos filósofos; lá a elegância das edificações

correspondia à da língua; viam-se, em todas as partes, o mármore e a tela animada pelas mãos dos mestres mais hábeis. De Atenas saíram essas obras surpreendentes que serviram de modelo a todas as épocas corrompidas (Rousseau, 2005c, p. 196).

Essas afirmações que encontramos no *Primeiro Discurso* se articulam muito bem com a ideia defendida por Rousseau sobre a origem das ciências, das letras, e das artes: “nascidas na ociosidade, por seu turno a nutrem, e a irreparável perda de tempo é o primeiro prejuízo que determinam forçosamente na sociedade. Na política, como na moral, é um grande mal não se fazer de algum modo o bem e todo cidadão inútil pode ser considerado um homem pernicioso” (Rousseau, 2005c, 204). Marcadas por tropeços em sua origem, as ciências, as letras, e as artes têm o pretensão de oferecer explicações objetivas e claras sobre a substância última do universo, porém, se isso, por uma parte, não é viável pela via que elas trilham, por outra, é dubitável pelo objeto que se propõe.

Quantos perigos e caminhos ilusórios na investigação das ciências! Por quantos erros, mil vezes mais perigosos do que é inútil a verdade, não se tem de passar para chegar a ela! A desvantagem é visível, pois o falso é suscetível de uma infinidade de combinações e a verdade tem uma única maneira de ser. Aliás, quem a procura sinceramente? Mesmo com a melhor boa vontade, quais os indícios que asseguram o seu reconhecimento? Nessa multidão de sentimentos diferentes, qual será o nosso critério para julgá-los? E, o que é mais difícil ainda, se por felicidade enfim encontramos, qual de nós saberá dar-lhe bom uso? (Rousseau, 2005c, 204).

No *Primeiro Discurso*, Rousseau chama atenção sobre um mal presente no cultivo das luzes, trata-se do luxo. Nascido do ócio e da vaidade humana, ele acompanha o fluxo da difusão das ciências, das letras, e das artes, aparecendo quase sempre ligado a elas (Rousseau, 2005c). Conforme nosso autor de Genebra, o luxo e sua relação intrínseca com a riqueza é responsável pela dissolução completa dos bons costumes sob a perspectiva da moralidade. Com seu referencial principal concentrando-se no dinheiro, a virtude perde seu lugar cedendo espaço para toda sorte vícios, para completa corrupção.

Que seja o luxo o indício certo de riquezas; que sirva até, caso se queira, para multiplicá-las; que se deveria concluir desse paradoxo tão digno de ter nascido em nossos dias? E que se tornará a virtude, desde que seja preciso enriquecer a qualquer preço? Os antigos políticos falavam constantemente de costumes e de virtudes, os nossos só falam de comércio e de dinheiro (Rousseau, 2005c p. 205).

Para o filósofo genebrino, muito mais interessante seria as nações terem cidadãos virtuosos e duráveis, consumando a expressão das virtudes morais e éticas, do que homens brilhantes e momentâneos, “De que precisamente se trata, pois, nessa questão de luxo? Trata-

se de saber o que é mais importante para os impérios - serem brilhantes e momentâneos, ou virtuosos e duráveis. Digo brilhante, mas qual o seu brilho? O gosto pelo fausto absolutamente não se associa, nas mesmas almas, com o da honestidade. Não, não é possível que espíritos degradados por um mundo de preocupações fúteis se elevem por uma vez a algo de grande e, se tivessem força, faltar-lhes-ia coragem” (Rousseau, 2005c p. 206).

Rousseau manifesta que homem manter-se-ia feliz se permanecesse para todo o sempre na “feliz ignorância” (Rousseau, 2005c. p. 195). A natureza colocou amarras no seu trajeto até o conhecimento, com objetivo de preservá-lo dos males advindos de indagações insignificantes, com isso paralisando a possibilidade dele vir a ser acometido por suas paixões. Nas palavras do pensador de Genebra:

O luxo, a dissolução e a escravidão foram, em todos os tempos, o castigo dos esforços orgulhosos que fizemos para sair da ignorância feliz na qual nos colocara a sabedoria eterna. O véu espesso, com que cobriu todas as suas operações, parecia advertir-nos suficientemente de que não nos destinou a buscas vãs (Rousseau, 2005c, p. 198).

Desejando evitar consequências nefastas ao ser humano, resultantes da atividade científica e especulativa, a natureza o moldou com um número reduzido de necessidades, fornecendo-lhe meios adequados para supri-las sem precisar realizar maiores esforços: “a natureza vos quis preservar da ciência como a mãe arranca uma arma perigosa das mãos do filho, que todos os segredos, que ela esconde de vós, são tantos outros males de que vos defende e que vosso trabalho para vos instruídes não é o menor de seus benefícios” (Rousseau, 2005c, p. 198-199). Pelo intermédio de forças externas, no entanto, os seres humanos tornam-se vaidosos, ambiciosos, quebrando o equilíbrio com a ordem prescrita pela natureza. Privados da feliz ignorância original que os caracterizava, eles terminam por abusar de suas faculdades dando forma aos produtos de suas quedas. Por fim, encontram-se mergulhados num estado de total desequilíbrio. Daí, Rousseau afirmar “os homens são perversos; seriam piores ainda se tivessem tido a infelicidade de nascer sábios” (Rousseau, 2005c, p. 1999). Essa mencionada perversidade se manifesta quando eles, fazendo-se presunçosos, recusam-se a seguir o fluxo da natureza. Dentro desta perspectiva, nosso objetivo na seção terciária seguinte é esclarecer como Rousseau define a ideia de equilíbrio como ordem prescrita da natureza.

3.2.3 O conceito de natureza como ordem inteligente

Inicialmente, partiremos da argumentação de Dalbosco (2011b) que defende a ideia de que o conceito de natureza em Rousseau foi influenciado pela tradição greco-romana, de forma mais direta por Platão e Sêneca. Esclarecendo sua hipótese de trabalho apresentada em seu livro *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*, Dalbosco escreve:

Como a tradição grego romana é muito ampla e abrange uma multiplicidade de atores e textos, vou limitar minha abordagem a dois autores específicos, Platão e Sêneca, tratando, no primeiro, do *Timeu* e, no segundo, das *Epistulae Morales ad Lucilium* (*Cartas morais a Lucílio*). Escolhi-os por serem representativos de duas grandes tradições, a grega e a romana e, por isso, sintetizarem, de certo modo, o pano de fundo ético-cosmológico de sua época, influenciando também no desenvolvimento filosófico posterior. Precisando mais ainda a minha hipótese de trabalho, conjeto que há dois aspectos definidos destes dois textos, um nitidamente cosmológico e outro ético, que influenciam sobremaneira o modo como Rousseau pensa o conceito de infância e a inserção da criança na ‘ordem das coisas’ (Dalbosco, 2011b, p. 35).

Para além das ricas interpretações possíveis do trecho acima, interessa no momento definir a compreensão da tradição estoica, do qual Sêneca faz parte, sobre o significado duplo da noção natureza, como “ordem cósmica regular das coisas e como interioridade humana autônoma” (Dalbosco, 2011b, p. 31). Esse sentido duplo abarca, por um lado, uma dimensão como natureza externa e, por outro, quanto natureza interna (Dalbosco, 2011b). A natureza externa é a “razão universal que tece a cadeia de causas responsáveis pela sustentação orgânica da totalidade do mundo” (Dalbosco, 2011b, p. 64), já a natureza interior,

abrange os corpos e as tendências específicas que compõem a razão universal. Neste caso, o homem é a natureza interior por excelência, porque representa, no mundo, a forma mais elaborada da razão universal. Porque contém em si mesmo aspectos de uma razão perfeita, o homem pode alcançar o domínio de si mesmo, desenvolvendo uma ação virtuosa e, com isso, inserindo-se na ordem cósmica (Dalbosco, 2011b, p. 64).

No ponto de vista levantado, o duplo sentido do conceito de natureza apresenta uma complexidade na relação entre natureza exterior e interior, pois, ao considerar a ordem cósmica como uma totalidade, surge a questão de como é possível ela abranger em si mesma a natureza interior sem aniquilá-la. Dentro desta perspectiva, existe a possibilidade de conexão entre o determinismo da cadeia causal universal, que rege todas as coisas, com a liberdade humana. Eis um desafio que ecoa no projeto filosófico-pedagógico de Rousseau. Mas, consideramos relevante neste momento da pesquisa apontar que a filosofia rousseauísta parte dessa tradição

para desenvolver seu conceito de natureza. Nesse sentido, a tarefa que surge é esclarecer como a ideia de natureza aparece no pensamento de Rousseau como ordem inteligente.

Orientado pela questão da moralidade, a antropologia rousseauiana parte de um conceito de natureza que se fundamenta numa noção de ordem (Espíndola, 2019). Através do famoso trecho *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*¹⁹ é razoável uma aproximação do significado que tem para Rousseau a ideia de natureza como uma ordem inteligente das coisas. Célebre texto no interior da obra *Emílio*, ele pode ser lido como uma espécie de apresentação do método de Rousseau (Fortes, 1989, p. 33). Discorrendo a respeito, Kawauche aponta:

O vigário começa seu discurso com o problema da busca da verdade. O padre não acredita mais nos dogmas da Igreja Católica e, de modo geral, sente-se confuso diante do ‘mar das opiniões humanas’. Faz então como Descartes nas *Meditações Metafísicas* para escapar do estado de dúvida, estabelece um método simples para investigação dos conhecimentos. Toma por guia a ‘luz interior’, ou seja, a estima natural, e busca, em primeiro lugar, os conhecimentos que lhe pareçam evidentes (KAWAUCHE, 2021, p.190).

Dialogando com a filosofia de Descartes, Rousseau busca um solo seguro para apoiar as certezas sobre as coisas, mas diferentemente do filósofo do século anterior que considera apenas a fundamentação racional, o filósofo genebrino irá validar como critério de certeza também as evidências e experiências dos sentidos (Fortes, 1989). E alargando o horizonte dos empiristas, o filósofo genebrino “convoca uma dimensão do homem para além do intelecto e dos sentidos: é preciso levar em conta o homem em sua totalidade, como coração, pela sensibilidade moral” (Fortes, 1989, p. 34). Esclarecendo essa importante dimensão, Rousseau pontua:

Trazendo então em mim o amor à verdade como filosofia, e como método uma regra fácil e simples que me dispensa da vã sutileza dos argumentos, retorno com essa regra o exame dos conhecimentos que me interessam, decidido a admitir como evidentes todos aqueles aos quais não poderei recusar meu consentimento na sinceridade de meu coração, como verdadeiros todos os outros na incerteza, sem os rejeitar nem os admitir, e sem me atormentar para esclarecê-los quando não me conduzam a nada de útil para a prática (ROUSSEAU, 2022a, p. 331).

¹⁹ Conforme Kawauche (2021), *Profissão de fé do Vigário de Saboiano* é um discurso que representa a primeira lição verbal que Emílio receberá de seu educador, um padre descrente dos dogmas do cristianismo. Rousseau registra suas argumentações filosóficas através do personagem conceitual explicando sua concepção sobre a religião natural, que em linhas gerais, é chamada de *natural* por estar em conformidade com a natureza humana racional.

Neste trecho do *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, podemos notar dois aspectos inovadores em relação ao modo tradicional de tratar as questões filosóficas. Primeiramente superam-se as perspectivas racionalistas e empiristas que tinham como premissas a ideias de que a atividade do conhecimento era exclusivamente do puro intelecto ou das impressões sensíveis. Para o filósofo genebrino, no processo de produção do conhecimento tem-se o ser humano em sua totalidade, logo, na sua dimensão do coração. Em segundo, temos uma valorização do horizonte prático no âmbito da investigação, “o conhecimento das coisas que podem ser agradáveis ou desagradáveis aos homens é necessário não apenas a quem precisa deles, mas também a quem lhes quer ser útil” (Rousseau, 2022a, p. 431). Com base nesse método o filósofo genebrino alcança algumas verdades relevantes para o desenvolvimento de suas ideias. A primeira das verdades fundamentais é a ideia de Deus como causa primeira que move o universo e anima a natureza, nos termos de nosso autor genebrino:

Que a matéria seja eterna ou criada, que haja um princípio passivo ou não, sempre é certo que o todo é uno e anuncia uma inteligência única; pois nada vejo que não esteja ordenado no mesmo sistema, e que não concorra para o mesmo fim, qual seja, a conservação do todo na ordem estabelecida. Esse ser que quer e que pode, esse ser ativo por si mesmo, o ser, enfim, qualquer que seja ele, que move o universo e ordena todas as coisas, chamo-o Deus. Junto a esse nome as ideias de inteligência, de potência, de vontade, que reuni, e a de bondade, que é uma consequência necessária delas (Rousseau, 2022a, p. 341).

Rousseau sinaliza a existência de Deus como causa primeira do universo apontando para possibilidade de sua constatação por meio dos efeitos de sua ação, mas reforçada pela aceitação do coração. A partir dessa comprovação, chega a segunda verdade relativa à natureza: ela é harmoniosa e simétrica, “não há no universo um único ser que não se possa considerar, sob algum aspecto, como o centro comum de todos os outros, em torno do qual todos eles são ordenados, de modo que são todos reciprocamente fins e meios uns relativamente aos outros” (Rousseau, 2022a, p. 340). Temos, assim, a ideia da natureza como uma ordem inteligente, como uma imensa cadeia de seres que se conectam harmoniosamente e onde cada um ocupa seu lugar preciso de acordo com a boa vontade inteligente criadora da natureza.

Nessa relação equilibrada conduzida pela ordem natural das coisas, o ser humano em seu estado natural se encontrava em perfeita harmonia e equilíbrio: “no horizonte limitado do estado de natureza, o homem vive em equilíbrio” (Starobinski, 2011, p. 41).

Na carta a Christophe de Beaumont, defendendo-se de interpretações díspares das reais ideias impressas no *Emílio*, o autor genebrino argumenta que não há originariamente desequilíbrio no universo, dado que a natureza não abarca em si mesma imperfeição.

O princípio fundamental de toda a moral, sobre o qual refleti em todos os meus escritos, e que desenvolvi nesse último com toda clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem, que não há nenhuma perversidade originária em seu coração, e que os primeiros impulsos da natureza são sempre corretos (Rousseau, 2005a, p. 48).

3.2.4 Ruptura da ordem natural

Retomando a ressonância da tradição estoica e de Sêneca na filosofia de Rousseau, se pode sinalizar que nessa noção de ordem, atribuída por um lado com natureza externa e, por outro, quão natureza interna, se abre um horizonte no qual surge a possibilidade da inserção do ser humano enquanto natureza interior na ordem das coisas como natureza exterior. Nessa noção de ordem, conseqüentemente, não deveria haver desordem, no entanto, conforme Rousseau (2005b) descreve em seu *Segundo Discurso*, esse cenário de harmonia ou equilíbrio é rompido com a passagem da ordem natural para ordem civil. Na obra *Emílio ou da educação*, lê-se:

Tudo está bem ao sair das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele força uma terra a sustentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Bagunça tudo, desfigura tudo, ama a deformidade, os monstros. Não quer nada tal como a natureza o fez, nem mesmo o homem: é preciso que seja domado por ele, como um cavalo de picadeiro; é preciso incliná-lo ao seu gosto, como uma árvore de seu jardim (Rousseau, 2022, p.7).

O famoso trecho pode ser interpretados de diversas maneiras, mas interessa para o momento da pesquisa, a ideia de que ele indica que a ruptura no curso natural das coisas promove a desordem da natureza e que o ser humano é responsável por isso, haja vista que esse rompimento é proveniente da ação humana. Em sua segunda carta endereçada a Malesherbes, Rousseau afirma: “com que força teria exposto todos os abusos de nossas instituições, com que simplicidade teria provado ser o homem bom naturalmente e apenas por causa dessas instituições os homens tornam-se maus” (Rousseau, 2005a p. 24).

O cenário que se esboça pode ser representado, segundo a perspectiva tencionada pela nossa pesquisa, a partir da tensão dinâmica entre ordem natural e desordem humana, na qual, por um lado, temos uma noção de natureza que pode ser compreendida como equilíbrio, por outro, uma ideia de desordem representada pelo desequilíbrio natural proveniente da ação humana.

O objetivo de Rousseau em seu *Segundo Discurso*, é descrever a história dos progressos humanos que provocaram, no decurso dos tempos, a corrupção do ser humano, com base na ruptura da ordem prescrita pela natureza. Sendo o interesse, neste livro, de identificar o encadeamento de coisas que motivaram o desequilíbrio da ordem natural. Essa ruptura conduziu os seres humanos a consentir o acordo político que traz a presunção de validar o estado de paz e o equilíbrio, mas que acaba produzindo, na culminância do percurso, a escravidão e a dependência mútua. Sobre esse processo, Rousseau pontua:

De que se trata, pois, precisamente neste *Discurso*? De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu-se a natureza à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real (Rousseau, 2005b, p. 52)

O trecho acima revela que o autor genebrino considera relevante apreender a natureza essencial do homem e compreender os fundamentos da sociedade civilizada. Esse conhecimento forneceria as condições ideais para se definir e jogar assertivamente o ser humano em seu estado presente (Rousseau, 2005b, p. 44). O estado natural se apresenta como um instrumento crítico para interpretar nossa condição atual, uma espécie de olhar à profundidade daquele tempo passado buscando encontrar um recurso para compreender o que aconteceu e para julgar o presente (Gati, 2015). Validando essa reflexão, Fortes aponta:

Eis por que em seu momento “teórico” o conhecimento se comporta como uma reconstrução genealógica, uma busca do originário ou uma determinação dos princípios de geração da ordem específica na qual se inscreve de direito o objeto considerado. É assim que, no segundo *Discurso*, remonta-se até às primeiras e mais simples operações constitutivas da alma humana (Fortes, 1997, p. 62)

Uma das relevantes investidas encontradas no *Segundo Discurso* é a busca de uma compreensão das alterações que a natureza humana passou por meio de um processo rico em contradições e repleto de dinamismo: o surgimento da sociedade. Na obra em questão, a questão da sociedade e a questão da história ganham destaque no pensamento rousseauísta, pois é a

“contradição dinâmica entre natureza e sociedade que comanda o processo e as dificuldades do convívio forçoso com seus semelhantes, que levará o homem a entrar em contradição com suas disposições naturais” (Fortes, 1989, p. 38). Nesse sentido, a investigação sobre a natureza humana, na filosofia de Rousseau, não é abstrata (Espíndola, 2019). O que interessa nessa investigação é desvendar a lógica própria ao desenvolvimento dos seres humanos por meio de sua história. Nas palavras de Fortes,

trata-se de uma investigação ‘arqueológica’, que buscará reconstituir estágios perdidos na evolução do homem para definir como era ele em seus primórdios e como teriam ocorrido as alterações. Teremos a reconstituição dinâmica e dramática que oporá um ‘estado de natureza’ a um ‘estado de sociedade’ e recriará imaginariamente os sucessivos cenários intermediários que conduziram de um termo a outro (Fortes, 1989, p. 39).

Ao trabalhar por meio da relação entre estado de natureza e estado de sociedade, Rousseau acabou por aproximar-se dos filósofos políticos de sua época, por exemplo, Hobbes, Grotius, Puffendorf, Locke, dentre outros juristas da Escola do Direito Natural²⁰. Acerca da influência²¹ desses pensadores no pensamento de Rousseau, Derathé afirma,

Sabemos que Rousseau se vangloria de defender sempre a verdade, mas ele a defende quase sempre contra alguém. É nesse sentido que ele é um devedor de seus adversários, em particular, dos juristas [...] No *Discurso sobre a desigualdade* e no *Estado de guerra*, Rousseau refuta sucessivamente as teorias de Hobbes, de Grotius e de Pufendorf. No *Contrato social*, é com toda evidência Grotius que ele ataca com mais vigor e aspereza (Derathé, 2009, p. 118).

²⁰ Para esclarecer brevemente a teoria do direito natural, faz-se necessário uma explicação rápida da teoria do direito divino. Conforme Derathé, “Na época em que Rousseau aborda o estudo da política, os autores podem ser classificados em três categorias, conforme admitam que a autoridade política esteja fundada em convenções, sobre a natureza ou sobre a vontade de Deus. A primeira teoria é a da escola do direito natural, a segunda, aquela dos pensadores monarquistas que derivam o poder político do poder paterno, a terceira é a tese cristã da origem divina do poder civil, conhecida sob o nome de doutrina do direito divino. Segundo essa concepção, inspirada pela fórmula do apóstolo São Paulo *non est potestas nisi a Deo*, todos aqueles, sobre a terra, são de algum modo investidos na autoridade, recebem-na de Deus” (Derathé, 2009, p. 365-367). Segundo Dalbosco (2016), o núcleo do direito divino é fundamentado a partir de três princípios: “pelo fundamento divino da autoridade do governo civil e religioso, tornando seu poder inquestionável; pela submissão absoluta dos súditos ao soberano, negando àqueles o direito de resistência e, por fim, pela oposição frontal à teoria da soberania do povo” (Dalbosco, 2016, p. 145). O que estabelece a distinção entre as teorias do direito divino e do direito natural não é, portanto, a escolha pela forma de governo, mas a questão da fonte da soberania. Para teoria do direito natural, o povo não é simplesmente o meio pelo qual a soberania é transmitida ao governante; ele é a própria fonte da soberania. Em linhas gerais, da crítica que o direito natural moderno faz ao direito natural divino resulta a tese de que os conceitos políticos tais como o poder civil, a autoridade política e a soberania, não possuem fundamento divino, mas resultam de convenções humanas, isto é, são obra da ação humana (Derathé, 2009).

²¹ Os livros foram os verdadeiros mestres de Rousseau, bem como eles foram seus amigos e consoladores: “Rousseau não somente leu muito, mas leu com a aplicação de um escolar estudioso, pluma na mão, copiando páginas inteiras para constituir conjuntos de trechos escolhidos [...] Desde sua infância ele tinha esse gosto pela leitura e, durante toda vida, conservou o hábito de copiar textos escolhidos” (Derathé, 2009, p. 108).

Essa afinidade ocorreu em virtude da importância destes pensadores no cenário intelectual e político do século XVIII e, particularmente para Rousseau, por causa das reflexões em torno da ideia do estado de natureza, “desde a segunda metade do século XVII, a hipótese do estado de natureza tornara-se um lugar comum da filosofia política” (Derathé, 2009, p. 193). Mas, conforme consideração de Rousseau, esses pensadores não conseguiram alcançar o verdadeiro estado de natureza, “os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todas as necessidades de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até lá” (Rousseau, 2005b, p. 52).

Não alcançaram o ser humano em seu estágio de pura natureza porque utilizaram métodos de investigação inadequados para apreendê-lo resultando em considerações falhas e imaginárias: “todos, falando incessantemente de necessidades, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (Rousseau, 2005b, p. 52). Validando essa posição, Derathé aponta,

No lugar de estudarem o homem por um método genético, que lhes teria permitido ‘elucidar a gradação natural de seus sentimentos’, eles procederam analiticamente. No lugar de tomar o homem tal como ele sai das ‘mãos da natureza’, eles observaram os homens que tinham diante dos olhos sem darem conta de que esses homens haviam sido formados e transformados por séculos de civilização e de vida em sociedade. ‘Esse método analítico’ os impediu de remontar ao verdadeiro estado de natureza (Derathé, 2009, p. 203).

O erro dos filósofos do século XVIII teria sido não ter levado em conta a perfectibilidade no humano, não conseguindo, assim, reconhecer as alterações que a vida em sociedade acarreta ao ser humano. Em sua obra *Rousseau: da teoria à prática*, Fortes (2012, p. 75-76) reforça esse ponto de vista de que a travessia ao estado civil corresponde à transição de um estado de não-linguagem para um estado de linguagem destacando que nesse longo movimento seus desdobramentos resultam com a contradição natureza/sociedade. Ele destaca que a origem de nossas faculdades e de nossa racionalidade, que em sua perspectiva tem no *Segundo Discurso* a reconstituição paralela à genealogia dos nossos vícios, encontram na perfectibilidade a sua condição de possibilidade.

No pensamento rousseauísta é nítida a tentativa de resgatar a representação perdida do ser humano das primeiras épocas. Mas, do mesmo modo, é perceptível a consciência de que se trata de uma tarefa árdua e delicada, pois, a alma humana, seguindo todas as alterações da natureza, assumiu uma nova constituição, e o conjunto das revoluções a privou de sua

simplicidade original. Daí, Rousseau partilhar da ideia de que os fatos não alcançam o verdadeiro estado de natureza, motivo pelo qual sugere que eles não sejam considerados.

Começemos, pois, por afastar todos os fatos, pois eles não se prendem à questão. Não se devem considerar as pesquisas, em que se pode entrar neste assunto, como verdades históricas, mas somente como raciocínios hipotéticos e condicionais, mais apropriados a esclarecer a natureza das coisas do que a mostrar a verdadeira origem e semelhantes àquelas que, todos os dias, fazem nossos físicos sobre a formação do mundo (Rousseau, 2005b, p. 53).

O desejo do filósofo genebrino não é obter uma verdade histórica, mas “identificar os princípios efetivos que governam o homem no seu estado de natureza, sendo por este motivo que recorre à formulação de raciocínios hipotéticos” (Espíndola, 2019, p. 103). Através desses raciocínios hipotéticos, no entendimento de Rousseau, é possível identificar uma série encadeada de causas e efeitos, aptos de nos sinalizar um esclarecimento do mundo e uma apreensão da natureza essencial do ser humano. No *Segundo Discurso*, Rousseau assegura que os citados raciocínios hipotéticos, não resultarão em quiméricas conjecturas sobre as bases concretas do mundo. Ao contrário, para ele, tais raciocínios representam o meio mais seguro para a descoberta dos princípios, cujo móvel está em conduzir os homens nas primeiras épocas de seus progressos históricos,

Confesso que os acontecimentos que tenho de descrever podendo sobreviver de inúmeros modos, só por conjecturas posso decidir-me na escolha. Mas, além dessas conjecturas se tornarem verdadeiras razões quando são as mais prováveis que se possam extrair na natureza das coisas e os únicos meios que possamos ter para descobrir a verdade, as consequências que eu quero deduzir das minhas conjecturas, por isso não serão conjecturais, porquanto, sobre os princípios que acabo de assentar, não se poderia estabelecer nenhum outro sistema que me fornecesse os mesmos resultados e do qual pudesse inferir as mesmas conclusões (Rousseau, 2005b, p. 84).

Afasta-se, assim acredita o filósofo de Genebra, a probabilidade de construção de um conhecimento sedimentado na opinião e superficialidade. Se o ponto de partida sugere uma possibilidade de incerteza, seu desenvolvimento fundamenta-se no horizonte racional, universal e objetivo. E, essa fundamentação, terá na ideia do estado de natureza, entendida como “estado de *dispersão* ou de *isolamento*” (Derathé, 2009, p. 204), seu porto seguro,

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

Em seu *Segundo Discurso*, desejando se aproximar da imagem perdida do homem natural, Rousseau (2005b) vai buscar caracterizá-lo quanto à sua constituição física, metafísica e moral. Do ponto de vista físico, Rousseau descreve o homem a partir de sua “conformação de seu corpo e de condições puramente materiais de vida” (Fortes, 1989, p. 53). Depois, discorre sobre “as qualidades ou atributos de sua alma e, afinal, sobre suas qualidades ‘psíquicas’ (como diríamos hoje) relativas à sua conduta diante dos semelhantes” (Fortes, 1989, p. 53).

De acordo com Norberto Bobbio (2021), o *Segundo Discurso* pode ser interpretado a partir de dois movimentos. No primeiro, Rousseau descreve o estado de pura natureza e a condição originária do ser humano. No segundo, o filósofo genebrino concentra sua atenção para o rompimento definitivo da ordem prescrita pela natureza e, neste momento, esclarece as diferentes etapas por que atravessa o homem nesse movimento de afastamento do seu ponto de partida. Nessa travessia, se destaca o surgimento da propriedade privada, influenciando decisivamente no despertar do amor-próprio, se consumando, sobretudo, com a invenção da metalurgia e da agricultura. Esse longo e paulatino processo culmina com o desenvolvimento do estado de guerra que torna imperativo o advento da sociedade política. Nas proposições de Norberto Bobbio:

No *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens* (1754), Rousseau descreve, num primeiro tempo, o estado de natureza, isto é, a condição do homem natural, que ainda não vive em sociedade por não de ser ela necessária, bastando-lhe a generosa natureza para satisfação das necessidades essenciais, e é feliz com seu estado; no segundo tempo, descreve o estado de corrupção em que o homem cai logo após a instituição da propriedade privada - que estimula, agudiza e perverte os instintos egoístas - e a invenção da agricultura e da metalurgia, hoje se diria de técnicas que multiplicam o poder do homem sobre a natureza e são transformadas em instrumentos de domínio do homem sobre o homem por parte dos mais hábeis e dos mais forte (Bobbio, 2021, p. 61 – 62).

Em consonância com a perspectiva de Norberto Bobbio defendida em seu livro *Estado, governo, sociedade: fragmentos de um dicionário político*, Salinas Fortes (1989, p. 59) acrescenta seu ponto de vista de que em seu *Segundo Discurso*, Rousseau “fixou a origem da desigualdade dividindo a linha da evolução em dois segmentos de iguais dimensões”. Tomando o surgimento da propriedade privada como ponto referencial que marca o início da desigualdade, Fortes (1989, p. 60) pontua que, “antes desse momento inaugural, temos um primeiro período que conduz do puro estado de natureza até a sociedade e depois um novo período no qual se fixam as diferentes etapas da evolução da sociedade”.

O primeiro segmento – que não deve ser confundido com estado de pura natureza e que alguns comentadores chamam de estado de natureza histórico - é descrito a partir de três períodos (Fortes, 1989). O período inicial corresponde ao momento no qual “o homem ainda não atingiu o estado propriamente social, mas, já afastado do equilíbrio estático primitivo, resvalou para uma condição na qual é empurrado gradativamente para a sociedade” (Fortes, 1989, p. 60). Nesse momento inicial, não encontramos um vínculo social efetivo. O segundo período é marcado pelo surgimento das cabanas, acontecimento esse chamado por Rousseau de primeira revolução “que determinou o estabelecimento e a distinção das famílias e que introduziu uma espécie de propriedade” (Rousseau, 2005b, p. 90). O terceiro será caracterizado como o da “sociedade começada” (Fortes, 1989, p. 62).

No *Segundo Discurso*, lê-se: “cada família tornou-se uma pequena sociedade, ainda unida por serem a afeição recíproca e a liberdade os únicos liames” (Rousseau, 2005b, p. 91). Essa situação mudará em virtude de novos obstáculos e uma nova revolução ocorrerá, a invenção da agricultura e da metalurgia: “a metalurgia e a agricultura foram as duas artes cuja invenção produziu essa grande revolução. Para os poetas foram o ouro e a prata, mas para os filósofos foram o ferro e o trigo que civilizaram os homens e perderam o gênero humano” (Rousseau, 2005b, p. 94). Por meio da agricultura e da metalurgia são consolidados os laços de dependência entre os homens porque eles deixam de bastar a si mesmos, passando a necessitar do auxílio alheio para realização das tarefas. A partir dessas artes é descoberto a vantagem de um contar com a provisão para dois e, conseqüentemente, o ser humano consolida sua caminhada rumo ao desequilíbrio com a ordem natural, tendo-se, ao final, a aniquilação da liberdade e igualdade naturais.

desde o instante em que um homem sentiu necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas (Rousseau, 2005b, p. 94).

O ponto alto desse processo, na visão de Rousseau, é o surgimento da propriedade privada. Nas proposições iniciais da segunda parte do *Segundo Discurso*, Rousseau indica que o advento da propriedade inaugura o estado de civilização. Os argumentos contidos em tais proposições mostram que criação da propriedade é justificada pela falta cometida daquele que se considerou dono do que era um bem de todos, não encontrando resistência das pessoas humildes que viam qualquer problema nisto: “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o

primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (Rousseau, 2005b, p. 87). Na visão do filósofo genebrino, o ser humano que tomou essa iniciativa é responsável por muitos dos males que acometem nossa sociedade:

Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!’ (Rousseau, 2005b, p. 87).

Para Rousseau (2005b), com advento da propriedade e da desigualdade nascente, somando-se aos progressos e a expansão das luzes do ser humano, temos como resultado o arrefecimento e a aniquilação da ordem natural. Esclarecendo esse processo, no *Segundo Discurso* encontramos a ideia de que o ser humano, menos pela necessidade de promover a sua preservação do que pela vontade de tirar proveitos, passa a tomar o seu semelhante como inimigo:

a ambição devoradora, o ardor de elevar sua fortuna relativa, menos por verdadeira necessidade do que para colocar-se acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a prejudicarem-se mutuamente, uma inveja secreta tanto mais perigosa quanto, para dar seu golpe com maior segurança, frequentemente usa a máscara da bondade; em uma palavra, há, de um lado, concorrência e rivalidade, de outro, oposição de interesses e, de ambos, o desejo oculto de alcançar lucros a expensas de outrem. Todos esses malhas constituem o primeiro efeito da propriedade e o cortejo inseparável da desigualdade nascente (Rousseau, 2005b, p. 97-98).

O presente estado de coisas cria um cenário de total desordem, estabelecendo-se a guerra contra todos, que diferente da identificada por Hobbes no estado de pura natureza, é entendida pelo filósofo genebrino como a última etapa deste estado, haja vista que na época mais remota do desenvolvimento humano temos a paz, o equilíbrio e a ordem natural. Mas, quando a máscara da bondade passa a determinar as ações humanas, tornar-se imperativo a realização do pacto social, única alternativa para frear ou arrefecer a ruptura com a ordem natural das coisas. De acordo com Derathé, esse é um ponto em comum entre Hobbes, Rousseau, Locke e Pufendorf, dentre outros autores, embora estes dois últimos sustentem que o estado de natureza seja um estado de paz.

Mesmo aqueles que, como Locke e Pufendorf, rejeita a hipótese inicial de hobbes e, fazem do estado de natureza um estado de paz, são obrigados a reconhecer que, na falta de um juiz comum para arbitrar os conflitos, e de uma autoridade capaz de impor

a todos o respeito da lei natural, a paz do estado de natureza está mal assegurada, e que a independência natural dos homens engendra inevitavelmente entre eles um estado de guerra. É para pôr fim a esse estado de guerra que as sociedades civis foram criadas (Derathé, 2009, p. 263).

Nesse horizonte no qual a péssima tendência impera, o estado de guerra torna necessário o surgimento da sociedade política. Conforme Derathé, é possível visualizar no pensamento rousseauiano a premissa de que os seres humanos pereceriam caso não tivessem recorrido a essa estratégia para atenuar os conflitos:

Pode-se dizer, então, que a teoria de Hobbes reencontra-se no sistema de Rousseau, mas transposta. Para Rousseau, como parar Hobbes, todo o mal decorre de que os homens são levados a viver em sociedade sem por isso serem naturalmente aptos à vida social. Quando vivem em sociedade, suas paixões são uma fonte de conflitos perpétuos, e o gênero humano teria perecido nessa guerra geral se os homens não tivessem sentido a necessidade de renunciar a sua independência natural e não houvesse imaginado um artifício para viverem paz (Derathé, 2009, p. 265-266).

Nesse ambiente onde o conflito e a desordem regem as ações humanas, a desvantagem maior recaía sobre dos ricos porque além da vulnerabilidade de suas vidas, não tinham garantias sobre seus bens materiais, e, tal como aniquilavam seus opositores, também viviam expostos aos ricos de serem destroçados (Rousseau, 2005b, p. 99). Esclarecendo aos seus semelhantes a desvantagem de continuar em tal estado de coisas, os ricos propuseram a realização do pacto social pela qual todos se subordinariam ao governo e às leis. Nas palavras de nosso autor genebrino:

‘Unamo-nos’, disse-lhes, ‘para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence; instituíamos regulamentos de justiça e de paz, aos quais todos sejam obrigados a conformar-se, que não abram exceção para ninguém e que, submetendo igualmente a deveres mútuos o poderoso e o fraco, reparem de certo modo os caprichos da fortuna. Em uma palavra, em lugar de voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-nos num poder supremo que nos governe segundo sábias leis, que protejam e defendam todos os membros da associação, expulsem os inimigos comuns e nos mantenham em concórdia eterna’ (Rousseau, 2005b, p. 100).

Os pobres, na visão de Rousseau, foram facilmente convencidos dos ganhos resultantes da sociedade política e sem poderem entender a dimensão do prejuízo, cederam ingenuamente a tal proposta, convictos de que estavam garantindo sua liberdade. Consideramos importante ressaltar que a situação do advento progressivo da desigualdade e todos os males que a ela se conectam implicam, antes de tudo, a liberdade que cede ao ataque das paixões e, além disso, a fragilidade da razão nem sempre capaz de se livrar da densa rede que as simples ações humanas

compõem para resultar, no fim, em algo muito diferente do que se pretendia. Recordemos do registro de Rousseau a propósito do pacto dos ricos:

Todos correram ao encontro de seus grilhões, crendo assegurar sua liberdade, pois, com muita razão reconhecendo as vantagens de um estabelecimento político, não contavam com a suficiente experiência para prever-lhe os perigos: os mais capazes de pressentir os abusos eram precisamente aqueles que contavam aproveitar-se deles, e até os prudentes compreenderam a necessidade de resolverem-se a sacrificar parte de sua liberdade para conservar a do outro, como um ferido manda cortar um braço para salvar o resto do corpo (Rousseau, 2005b, p. 100).

Embora o citado pacto seja resultado do consentimento dos homens, ele é arbitrário e não constitui a sociedade de direito porque autoriza a desigualdade social colocando a todos entre grades. A proposta do pacto feita pelos ricos faz parte de um jogo político no qual a intenção por trás dele seria enganar os pobres com a falsa promessa de concessão de benefícios a todos, quando, em verdade, o objeto é conceder as maiores vantagens aos ricos.

Ao propor a criação de um pacto supremo, o rico se coloca em posição de igualdade com os demais membros dessa associação, de uma igualdade jurídica, pois as leis garantem a cada um a posse de tudo o que lhe pertence. Ninguém pode, a partir de então, invadir o domínio alheio, sob pena de punição. Isso significa que, a partir do pacto, a desigualdade de riqueza fica assegurada. Se, no estado de natureza, a situação de instabilidade não tornava possível a posse permanente de alguma coisa sem riscos, agora, tudo aquilo que se adquiriu, por todos os meios possíveis, se torna propriedade indiscutível. Doravante há uma instância superior que garante a posse de tudo aquilo que já se tinha antes. O maior beneficiário dessa nova situação é aquele que possui mais bens, o rico. Por outro lado, o pobre, que já não possuía muita coisa, continuará na mesma situação. As leis forneceram a todos a condição nova de igualdade jurídica apenas, e se constituirão no mascaramento da desigualdade de fato (Nascimento, 1988, p. 126-127).

O desdobramento desse processo é uma devastadora inimizade de todos contra todos que resulta no desigual pacto dos ricos (Rousseau, 2005b). O pacto dos ricos implica a tutela da segurança comum sob leis iguais para todos, a defesa contra os inimigos internos e externos, em troca do reconhecimento jurídico da situação da propriedade desigual, em que os contratantes se encontram. No *Segundo Discurso*, lê-se,

Se seguirmos o processo da desigualdade nessas diferentes revoluções, verificaremos ter constituído seu primeiro termo o estabelecimento da lei e do direito de propriedade; a instituição da magistratura, o segundo; sendo o terceiro e último a transformação do poder legítimo em poder arbitrário. Assim, o estado de rico e de pobre foi autorizado pela primeira época; o de poderoso e de fraco pela segunda; e, pela terceira, o termo em que todos os outros se resolvem, até que novas revoluções dissolvem completamente o Governo ou o aproximem da instituição legítima (Rousseau, 2005b, p. 110).

Desse modo, da contradição dinâmica entre natureza e sociedade resultará um cenário progressivo de desequilíbrio proveniente da própria ação humana, que dentro da perspectiva que tencionamos levantar, é fruto do mau uso da liberdade. Se a história, como se desenrolou até o momento presente, é uma realidade consumada, é consentido, porém, em virtude exatamente da liberdade, dar-se início a algo novo em relação ao passado. O homem é condicionado pela situação, mas não determinada por ela; o contexto é relevante, mas não decisivo no sentido absoluto. Faz-se necessário, nesse ponto, entender se e como é pensável uma condição em que o ser humano reconquiste a liberdade e igualdade reparando os males que a civilização corrupta delineada tanto no *Primeiro Discurso* quanto no *Segundo Discurso* trouxe consigo. É o que esclarecemos na próxima seção examinando o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau proposto em sua obra *Emílio ou da educação*.

4 DO REORDENAMENTO

Publicado sete anos antes que a obra *Emílio ou da educação*, o *Segundo Discurso* (1755) tem como uns dos objetivos centrais explicar as causas que viabilizaram a sociabilidade humana e porque, ao socializar-se, o ser humano se transformou cada vez mais desigual entre si e decadente do ponto de vista moral. O *Contrato Social*, por sua vez, tem a tarefa de estabelecer os princípios dos direitos políticos entre os seres humanos.

Se, para criticar a sociedade do século XVIII, marcada pela desigualdade socioeconômica e corrupção moral, nosso autor genebrino, em seu *Segundo Discurso*, foi levado a remontar hipoteticamente à origem da sociedade, agora, no *Contrato Social*, ele é guiado a instituir um modelo ideal de sociedade, descrevendo-a no horizonte do *dever ser*. É com esse objetivo que o *Contrato Social* delineia as diretrizes político-jurídicas gerais de um modelo republicano governado pela vontade geral.

Nesse sentido, a obra em questão aponta, da perspectiva do movimento das ideias rousseauísta, a travessia da liberdade natural para a liberdade político-jurídica, fundamentada na moralidade de uma ordem social justa, baseada em princípios democráticos amparados juridicamente, o que só é possível quando a capacidade humana de se dar a si mesma a lei se tornar regra de conduta de todo cidadão republicano. Desse modo, a estrutura político-jurídica da ordem social justa deve estar sedimentada numa ordem moral.

Consideradas as singularidades, o diagnóstico da sociedade que o *Contrato Social* registra se parece com aquele que já fora feito tanto no *Primeiro Discurso* quanto no *Segundo Discurso*. Porém, seus desdobramentos diferem consideravelmente, uma vez que vê na sociabilidade moral a possibilidade do reordenamento social, isto é, da transfiguração do caminho que a humanidade percorreu até o presente momento de sua história, marcado pela virtude das aparências sedimentada na valorização dos refinamentos e mentiras, bem como pela desigualdade socioeconômica e corrupção moral.

Ora, exatamente nesse cenário otimista e aberto a possibilidades de mudanças é que a relevância do projeto educacional se faz presente em sua inteireza. Para realização de tal transformação, é preciso de um projeto filosófico-pedagógico que prepare adequadamente as novas gerações, que as eduque desde a infância de acordo com os preceitos da natureza e que apenas progressivamente e autonomamente as insira na desordem do universo da convivência social.

Com esse desejo em mente, Rousseau escreve seu grande “tratado de educação”, a obra *Emílio ou da educação*²². Nela, Rousseau apresenta a história conjectural da criança orientada pelo princípio da bondade natural: “Estabelecamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre retos: não há perversidade original no coração” (Rousseau, 2022a, p. 86). Ora, numa rápida interpretação, essa afirmação pode soar como um otimismo ingênuo, mas, entendemos que o otimismo rousseauísta perpassa pela sua sugestão de que por meio da educação é viável preservar a natureza original bondosa do ser humano: antecipando que os adultos não deixarão de ser maus, o autor genebrino parte da ideia de que podem se tornar melhores se, desde a infância, forem educados “segundo a natureza”.

Cabe comentar que nessa seção primária concentramos nossa atenção na obra *Emílio ou da educação*, sempre lembrando das ponderações metodológicas que registramos na seção secundária “Da abordagem metodológica” que destaca nossa escolha de enxergar na totalidade da obra rousseauísta uma continuação lógica entre os dois primeiros *Discursos*, *Emílio ou da educação* e o *Contrato Social*.

Dividimos essa seção primária em três seções secundárias intituladas respectivamente de “Da liberdade na educação natural”, “Do lugar da liberdade na ordenação das paixões” e “Rumo a sociedade”. A ideia é por meio dessas seções secundárias analisar como a liberdade se articula com o processo formação humana integral do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, considerando as etapas do desenvolvimento do indivíduo que vão desde o nascimento até a entrada na vida adulta.

Passemos agora à seção secundária “Da liberdade na educação natural”. Nela, em linhas gerais, abordamos sobre a educação conforme a natureza tencionando identificar o lugar de destaque da liberdade no processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta.

²² *Emílio ou da educação*, obra publicada em 1762, foi considerada pelo próprio Rousseau como sua principal obra. Nela, o autor genebrino apresenta a trajetória de um aluno fictício que, do nascimento até o início da idade adulta, é acompanhado por seu educador. A extensa obra é dividida em cinco livros, cada um representando certa faixa etária de Emílio: de zero a dois anos (livro I), de dois a doze ou treze anos (livro II), de doze ou treze a quinze anos (livro III), de quinze a vinte anos (livro IV), de vinte a vinte cinco anos (livro V). Escrita simultaneamente ao *Contra social*, o referido livro não tardou em despertar a ira das lideranças políticas e religiosas da Europa. Entendemos que a obra *Emílio ou da educação* é o laço de união entre o diagnóstico crítico e pessimista do *Segundo Discurso* e o paradigma do *deve ser* jurídico-moral de uma comunidade política, esboçada pelo *Contrato social*. Esse laço de união repousa na premissa de por meio da educação o ser humano é capaz de se fortalecer interiormente abrindo um horizonte para poder exercer o domínio de si mesmo, condição necessária para o exercício de um bom governo sobre os outros. Dessa maneira, a ordem moral, que fundamenta a estrutura política e jurídica da ordem social, deve estar baseada num projeto filosófico-pedagógico, isto é, num projeto formativo-educacional que deve iniciar já na infância, estendendo-se por toda vida.

4.1 Da liberdade na educação da criança

Essa seção secundária é organizada em três seções terciárias denominadas nessa ordem: “Educação e Natureza”, “Liberdade do corpo na primeira infância” e “O papel da liberdade bem regrada”. De um ponto de vista geral, analisamos os livros primeiro, segundo e terceiro da obra *Emílio ou da educação* visando esclarecer o lugar, a relevância, o papel e a finalidade da liberdade no processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau. Mas, do ponto de vista da abordagem metodológica, isso não quer dizer que quando necessário nos privaremos de recorrer as outras obras do filósofo genebrino.

Numa visão mais detalhada, na seção terciária “Educação e Natureza”, identificamos que na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta a noção de natureza é compreendida como um conjunto de disposições naturais que constituem o cerne da vida de todos os seres, uma espécie de “unidade pré-empírica”, uma “unidade perfeita”, a “bondade”, o não artificial, a não aparência, o equilíbrio, a harmonia, a ordem, tudo aquilo que não sofreu alterações pelas ações humanas ou pela vida em sociedade. Em seguida, defendemos que em virtude de seu interesse numa educação baseada nas disposições naturais do ser humano, nosso autor genebrino buscou entender a criança mediante seu próprio universo, isto é, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta procurou compreender as crianças em seu mundo, tratando-as como crianças e não como um pequeno adulto. Na sequência, demonstramos que o filósofo genebrino pontua sobre a relação entre natureza e educação explicando seu projeto filosófico-pedagógico a partir de três horizontes representados pela educação da natureza, dos homens e das coisas. Aqui, explicamos que para Rousseau a educação será mais bem exitosa quanto maior for a correlação dos três horizontes da história do educando. A arte do educador, corresponde, assim, em colaborar na busca pelo equilíbrio no conjunto de transformações que ocorrem no decurso da história do educando naquilo que diz respeito a liberdade, a experiência e a necessidade.

Na seção terciária “Liberdade do corpo na primeira infância”, analisamos a liberdade dentro do processo formativo-educacional da criança recém-nascida, que equivale ao momento do nascimento até os dois anos, chamado de primeira infância. Nela, apontamos que o fortalecimento do corpo é uma importante exigência do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, que concebe a formação da criança a partir do aprimoramento dos sentidos. No

desenvolvimento dessa seção, explicamos que durante o desenrolar do processo formativo-educacional, o educador na sua mediação com a criança na primeira infância deve regular a relação de dependência visando que ela seja muito mais uma dependência com relação as coisas, do que uma dependência com relação aos humanos. É a dependência do indivíduo em relação aos seres humanos que a educação natural deve evitar, pois ela estraga a liberdade.

Na seção terciária “O papel da liberdade bem regrada”, analisamos a passagem da criança do choro ao hábito, que equivale dos dois aos doze (ou treze) anos. Nessa etapa se realiza um distanciamento das disposições naturais do recém-nascido por meio da criteriosa condução do educador na direção do que é designado de “segunda natureza”. Esse movimento é tratado por Rousseau a partir das mudanças observadas em quatro faculdades da constituição humana: força, vontade, liberdade e imaginação. Nessa seção terciária concentramos nossa atenção nas relações entre tais faculdades buscando entender o papel da liberdade bem regrada nelas.

Em síntese, as três seções terciárias que constituem a seção secundária “Da liberdade na educação da criança” buscam discutir a relação entre a liberdade e a formação da criança, abordando desde a influência da natureza no processo educativo, passando pela importância da autonomia corporal nos primeiros anos de vida, até o papel de uma liberdade bem regrada para o desenvolvimento saudável e integral da criança. Passemos agora para nossa primeira seção terciária.

4.1.1 Educação e Natureza

A ideia de natureza permeia toda filosofia rousseauísta, sendo importante em suas reflexões sociais, políticas e morais. No entanto, não é tão fácil alcançar sua compreensão exata, “talvez essa palavra tenha um sentido demasiadamente vago” (Rousseau, 2022a, p. 9). Em seu polêmico ensaio acerca da filosofia rousseauísta, Berlin (2005) defende a tese de que a concepção de natureza entendida como combinação harmônica fundamenta o conceito de educação natural. Polêmicas à parte e corroborando estritamente com esse ponto de vista de Berlin, julgamos que no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a noção de natureza oferece um horizonte seguro para relacionar o natural à bondade “o que é ser-se um homem natural; para ele ser natural é ser bom e se todos os homens fossem naturais, todos seriam bons” (Berlin, 2005, p. 63). Semelhantemente, Hermann (2001, p. 47) defende que a concepção de natureza

na filosofia de Rousseau não tem um sentido físico-mecânico, mas representa “uma unidade pré-empírica que age autonomamente, uma unidade perfeita, anterior à sociedade, que, projeta sobre a criança, torna possível pensar a educação”. Também concordamos com a interpretação de Hermann e consideramos que Rousseau trabalha com essa perspectiva em sua obra *Emílio ou da educação*, mas não a realiza de maneira simplória, antes pondera sobre os hábitos para depois nos sinalizar sua compreensão,

Nascemos sensíveis e, desde o nosso nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos rodeiam. Tão logo temos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, somos disposto a buscar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente, de acordo com quanto nos são agradáveis ou desagradáveis; depois, de acordo com a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos; e enfim, de acordo com os juízos que fazemos deles a seca da ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo que em nós eu chamo de natureza (Rousseau, 2022a, p. 10).

Na esteira das ideias de Rousseau, bem como as de Berlin e Hermann, entendemos a noção de natureza como o conjunto dessas disposições sensíveis que constituem o cerne da vida de todos os seres, uma espécie de “unidade pré-empírica”, uma “unidade perfeita”, a “bondade”, o não artificial, a não aparência, o equilíbrio, a harmonia, a ordem, aquilo que não sofreu alterações pelas ações humanas ou pela vida em sociedade.

Consideramos relevante essas ponderações iniciais acerca da noção de natureza nesta seção terciária porque nas reflexões sobre o processo formativo-educacional o autor genebrino retoma essa noção e parece sinalizar que ela deve assumir uma espécie de sentido orientador, um horizonte que pode ser entendido como início, meio e fim, na realização do processo de formação humana. Cabe destacar, que essa perspectiva levantada por nós, não significa um processo formativo-educacional que tenha como objetivo o retorno ou permanência do ser humano no estado de natureza. Ao contrário, ela tenciona que no decurso desse processo formativo a natureza não seja extinta. Trata-se de uma desnaturação que tem por fim conservar certas disposições sensíveis naturais.

No início da obra *Emílio ou Da Educação*, na contramão das doutrinas pedagógicas do século XVI que acreditavam na finalidade do trabalho educativo como instrução ou ensino de regras, Rousseau comparou o processo educacional ao cultivo de plantas considerando seu aluno fictício como um organismo vivo: “É a ti que me dirijo, terna e providente mãe, que

soubeste afastar-te da grande rota e proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas! Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra. Seus frutos serão, um dia, teus deleites” (Rousseau, 2022a, p. 9-8).

Em virtude de seu interesse numa educação baseada nas disposições naturais do ser humano, nosso autor genebrino buscou entender a criança mediante uma investigação das origens semelhante com à do *Segundo Discurso*. Conforme demonstramos em nossa seção terciária “Ruptura da ordem natural”, em seu *Segundo Discurso*, Rousseau mostra que os filósofos que haviam investigado a origem da sociedade não alcançaram o ser humano em seu estágio de pura natureza porque utilizaram métodos de investigação inadequados para apreendê-lo resultando em considerações falhas e imaginárias: “todos, falando incessantemente de necessidades, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (Rousseau, 2005b, p. 52). Da mesma forma, os teóricos da educação compreendiam a criança a partir dos adultos, não sendo capazes de olhar a criança enquanto criança. Tal como os humanos das primeiras épocas e o ser humano da ordem civil possuem disposições diferentes entre si, a criança e o adulto também têm necessidades próprias referentes à sua idade. Rousseau via na infância uma fase própria de desenvolvimento com características específicas que não podem ser simplesmente reduzidas ao juízo adulto: “Ver a criança como criança, evitando assim projetar nela verticalmente o mundo adulto, é uma exigência central feita por Rousseau a todo educador que almeje uma educação autônoma para seu educando” (Dalbosco, 2011a, p. 29).

Rousseau não elaborou uma teoria da infância, mas apresentou contribuições relevantes acerca dos problemas relacionados ao universo da criança e de seu processo de socialização (Dalbosco, 2011b). As discussões em torno da criança até o século XVIII partiam de um modelo nascido na antiguidade clássica, tendo na filosofia de Platão²³ seu alicerce. Esse modelo entendia a criança como um pequeno adulto, dotado de uma racionalidade limitada e inferior, por isso, não apta de alcançar o domínio moral sobre si mesma. Tal entendimento carrega, como desdobramentos, uma noção de criança enquanto resultado da projeção do adulto. No prefácio de *Emílio ou da educação*, Rousseau critica essa noção de infância,

²³ Kohan (2003) registrou de forma consistente que Platão formulou uma teoria da infância que entende a criança como “inferior” e o “outro desprezado”. Em verdade, ao denunciar a perspectiva platônica negativa sobre a criança, Kohan questiona o estatuto da “clássica pedagogia formadora”, na qual “alguém externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da pólis, é quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. É a ideia de educação como modelar a outro” (Kohan, 2003, p. 25).

Não se conhece a infância: em meio às falsas ideias a seu respeito, quanto mais caminhamos, mas nos perdemos. Os mais sábios se atêm ao que os homens precisam saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Buscam sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (Rousseau, 2005b, p. 4).

Ao contrário das pedagogias moralistas de sua época, Rousseau propõe valorizar a criança em sua própria realidade, evitando impor de forma vertical o ideal adulto (Kawauche, 2022). A ideia é respeitar as manifestações singulares da infância, como a imaginação e a criatividade. O filósofo genebrino critica a tendência do adulto de querer moldar o comportamento da criança conforme sua intenção e vontade: o adulto tenciona ensinar a criança “como um cavalo no picadeiro” ou moldá-la “como uma árvore de seu jardim” (Rousseau, 2022a, p. 17). Ora, é exatamente contra essa tentativa de domesticar a criança que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta se opõe ao procurar compreendê-las em seu mundo, tratando-as como crianças e não como um pequeno adulto.

No entanto, cuidar da criança em seu universo não significa deixá-la fazer o que bem entender, bem como não designa esquecer o lugar do adulto no processo formativo-educacional dela. A ideia é evitar duas posturas pedagógicas extremas, o autoritarismo e o espontaneísmo, considerados prejudiciais à formação da criança (Dalbosco, 2011b). Nesses termos, “o conteúdo da educação natural é desenvolvido como tentativa de oferecer um tratamento satisfatório à tensão que perpassa o processo pedagógico entre deixar a criança desenvolver-se livremente e a necessidade de conduzi-la” (Dalbosco, 2011b, p. 151). Dessa forma, o respeito pelo universo da criança exige do educador uma consciência desta tensão e, por sua vez, a admissão do conflito entre liberdade e coação no processo formativo-educacional.

Focado num conceito de educação fundamentado nas disposições naturais do humano, Rousseau buscou compreender a criança através de um modelo antropológico que parte do processo vital da nutrição. Daí o autor da obra *Emílio ou da educação* recuperar dos antigos um sentido já quase esquecido da educação “a palavra educação tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos: significa alimentação” (Rousseau, 2022a, p. 14).

Manifestar essa definição de educação mediante o sentido simbólico da alimentação indica o posicionamento de Rousseau dentro do debate da vida pública de sua época em relação ao aleitamento, intervindo a favor da ideia de que leite materno era o alimento mais propício para o recém-nascido e que a amamentação não era nociva a saúde da mãe nem do neonato. Aqui nosso filósofo genebrino é direto, “A primeira educação é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza tivesse desejado

que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças” (Rousseau, 2022a, p. 7). Entendemos que esse engajamento social de Rousseau tinha, por um lado, o objetivo de criticar o costume das mães burguesas que pagavam amas de leite, geralmente camponesas pobres, para seus filhos, por outro lado, o interesse em sinalizar que as relações sociais poderiam ser melhoradas pelos sentimentos que nasceriam do aleitamento materno.

Esse é um ponto relevante na leitura de *Emílio ou da educação*, pois a educação conforme a natureza se realiza dentro de uma sociedade historicamente instituída, isto é, as disposições naturais e os frutos das ações humanas em sociedade estão presentes ao mesmo tempo no desenvolvimento do humano através de condições materiais desfavoráveis a sua formação (Kawauche, 2022). Se, por um lado, o aluno fictício da referida obra é educado para viver na ordem civil, por outro, sua natureza não será extinta totalmente: aproveitando-se do aprendizado dos hábitos e regras sociais, Emílio será formado conforme as disposições naturais, daí se inferir que a busca pelo lugar do futuro cidadão na ordem civil deve coincidir com a busca pelo lugar do humano na ordem natural.

Diante desse cenário desafiador, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta sustenta que a educação conforme a natureza não perpassa nem pela capacitação para um ofício, tampouco para produção de um sujeito polido, mas sim em cultivar em nosso espírito um sentimento de existência que nos conduza para o conhecimento de nossa própria condição humana: “A verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver” (Rousseau, 2022a, p. 14).

O primeiro livro de *Emílio ou da educação* equivale ao momento do nascimento da criança até atingir seus dois anos, a chamada “primeira fase da infância”. Nele Rousseau nos apresenta tanto aos princípios e modelos conceituais que conduzem a formação de Emílio, quanto ao sentido da educação como uma arte análoga à cultura de plantas.

Tudo está bem ao sair das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele força uma terra a sustentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Bagunça tudo, desfigura tudo, ama a deformidade, os monstros. Não quer nada tal como a natureza o fez, nem mesmo o homem: é preciso que seja domado por ele, como um cavalo de picadeiro; é preciso incliná-lo ao seu gosto, como uma árvore de seu jardim (Rousseau, 2022a, p.7).

O famoso trecho acima nos auxilia entender a metáfora da educação comparável à arte de cultivar plantas. É possível notar uma argumentação fundamentada numa visão dicotômica

que separa a natureza original e a natureza desfigurada pela ação humana²⁴. Essa distinção nos mostra dois aspectos relevantes: primeiramente uma diferença conceitual entre a ordem natural e a ordem advinda da ação humana; segundo, nos apresenta a palavra educação numa referência com o cultivo de plantas e ao adestramento de cães e cavalos, o que nos autoriza fazer uma inferência sobre a possibilidade da intervenção humana sobre seres naturais, “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (Rousseau, 2022a, p. 8). Aqui, cabe destacar que o termo cultura não carrega o sentido de civilização, e sim de um trabalho humano realizado sobre um dado da natureza, como por exemplo, quando se diz que a terra do agricultor foi preparada ou lavrada. O que Rousseau parece visualizar ao afirmar que a obra da natureza desequilibra pelas ações humanas é a da planta mal cultivada.

O projeto filosófico-pedagógico rousseuista pressupõe um horizonte em que tudo passa pelas ações desfigurantes dos humanos, por isso, a formação de Emílio por meio da ação humana deverá ser uma obra de arte, mas o resultado nunca deixará de ser mais ou menos desfigurado. É em razão disso que Rousseau sinaliza que o processo formativo-educacional deve guiar os seres humanos tão próximo quanto possível da natureza original.

Sem isso, tudo iria ainda pior, e nossa espécie não quer ser moldada pela metade. Do jeito como vão as coisas, um homem deixado sozinho desde seu nascimento seria, entre os outros, o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos encontramos submersos sufocariam nele a natureza e nada poriam em seu lugar. Seria, assim, como um arbusto que o acaso fez nascer no meio de um caminho e que os passantes, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todos os sentidos, logo fazem morrer (Rousseau, 2022a, p. 7).

O filósofo genebrino pontua sobre a relação entre natureza e educação explicando seu projeto filosófico-pedagógico a partir de três horizontes representados pela educação da

²⁴ Como mostramos na seção terciária “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes”, Rousseau valoriza a transparência e autenticidade nas relações humanas o que o leva a desconsiderar a sociabilidade presente no cotidiano das grandes cidades. O preferível, para ele, é a vida simples das pequenas vilas, nas quais os indivíduos se relacionam de forma transparente, sem máscaras, reciprocamente. Rousseau viveu em um contexto histórico em que a França passava pelo processo de deslocamento das riquezas dos campos para as cidades (Pissarra, 2005). Essas mudanças provocaram a perda das terras comuns dos camponeses, que aos poucos, tornaram-se particulares, foram cercadas, e sua propriedade e uso passaram a ser defendidos sob o amparo de leis cuja elaboração os camponeses não participaram: “Todas essas transformações levaram ao que, em economia, ficou conhecido como o pensamento dos fisiocratas, defensores da livre iniciativa e da propriedade privada. Mas o desenvolvimento material e o conseqüente progresso pressupostos por essa corrente geraram conseqüências negativas para a parcela mais pobre da população, que pouco a pouco foi se tornando ainda mais pobre. Para sobreviver, passaram a ter de vender rapidamente sua colheita para saldar as dívidas contraídas com o plantio e pagar os impostos, cada vez mais exorbitantes” (Pissarra, 2005, p. 13). Essa situação teria motivado Rousseau em seu *Segundo Discurso* a discutir a formação das sociedades e sua corrupção, advinda do processo civilizatório, tais como a propriedade privada da terra, a criação de leis e a formação de regimes despóticos.

natureza, dos homens e das coisas. Em um horizonte temos a educação da natureza que está relacionada com os processos naturais; num outro encontramos a educação dos homens que diz respeito aquilo que atualmente chamamos cultura e numa terceira dimensão nos deparamos com a educação das coisas que está ligada aos conhecimentos desenvolvidos pela experiência,

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (Rousseau, 2022a, p. 9).

As três educações constituem um modelo filosófico-pedagógico fundamentado em três horizontes que convergem para um mesmo processo formativo que engloba a natureza e a sociedade civil. Ponderando sobre o desenvolvimento do educando no decurso desse processo formativo, Rousseau escreve: “aquele em que todas elas incidem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai por si só para seu alvo e vive consequentemente. Só esse é bem-educado.” (Rousseau, 2022a, p. 9). Aqui se encontra um aspecto complexo do processo filosófico-pedagógico em *Emílio ou da educação*: a correlação entre as três educações e o esforço, nem sempre afortunado, de alcançar o equilíbrio entre as três dimensões, “Uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela seja exitosa” (Rousseau, 2022a, p. 9).

Para Rousseau, a educação será mais bem exitosa quanto maior for a correlação dos três horizontes da história do educando. A arte do educador, corresponde, assim, em colaborar na busca pelo equilíbrio no conjunto de transformações que ocorrem no decurso da história do educando naquilo que diz respeito a liberdade, a experiência e a necessidade. Sendo a educação da natureza uma dimensão imutável, considera-se que em função dela sejam adequadas a educação dos homens e a das coisas, “o concurso das três educações é necessário para a perfeição delas, é em direção àquela diante da qual nada podemos que precisamos levar as duas outras.” (Rousseau, 2022a, p. 9).

Vale lembrar que essa tentativa do educador de colaborar no equilíbrio entre as três educações perpassa num horizonte prático, ou seja, na dimensão do contingente, no horizonte daquilo que não pode acontecer, não há um percurso definido de antemão: cada situação será sempre uma situação singular em virtude das dificuldades que vão surgindo de modo contingente no decurso da história do educando.

Em seu diálogo com os filósofos Michel de Montaigne²⁵, Blaise Pascal²⁶ e Claude-Adrien Helvétius²⁷, o pensador genebrino discorda da premissa de que não existe diferença entre a natureza humana e os hábitos. Em verdade, Rousseau recusa as premissas dos filósofos que não diferenciam a natureza humana dos hábitos. Em sua respectiva, essas ideias reduzem a reflexão sobre o ser humano ao determinismo, quase sem lugar para liberdade própria da constituição humana. No *Contrato social*, ele nos diz “Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem” (Rousseau, 2000, p. 62). Da mesma forma, no *Emílio ou da educação*, a base da ordem moral não é o hábito, mas a vontade livre, pois apenas a ação voluntária define a virtude, pois a natureza fez o ser humano livre “para que ele praticasse não o mal, mas o bem por escolha” (Rousseau, 2022a, p. 347). Noutras palavras, o ser humano não age motivado pelo hábito em si. O hábito não é causa motora da ação humana. A premissa apresentada como fundamento é a autonomia da vontade: o indivíduo age estimulado por uma vontade livre que se permite condicionar pelo hábito, trata-se de uma vontade autodeterminada. Rousseau tenciona mostrar essa sua argumentação a partir de uma metáfora da botânica.

A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem por força e que nunca sufocam a natureza? Tal é, por exemplo, o hábito das plantas, em cuja direção vertical se interfere. A planta, posta em liberdade, conserva a inclinação que a forçaram a tomar; mas a seiva de modo algum mudou sua direção primitiva, e se a planta continua a vegetar, seu prolongamento volta a ser vertical. O mesmo ocorre com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos no mesmo estado, podemos conservar as que resultam do hábito e que nos são menos naturais; mas tão logo muda a situação, o hábito cessa e o natural retorna. A educação certamente é apenas um hábito. (Rousseau, 2022a, p. 10).

Ao comentar sobre o ‘hábito das plantas’, o filósofo genebrino aponta que a seiva preserva seu caminho natural para cima ignorando se o caule se encontra livre ou conduzido noutra direção por forças não naturais. A ideia é que o hábito, representado por uma haste onde se amarra o caule, pode modificar a direção da planta, porém não os movimentos de vegetação, pois as disposições naturais estarão sempre presente.

A astúcia nas palavras de Rousseau nos sinalizam que se o processo formativo-educacional não tivesse nenhuma ligação com a vontade livre do ser humano, então a educação de crianças seria plenamente igual ao cultivo de plantas. Em verdade, esse é o fio condutor dos

²⁵ M. Montaigne, *Ensaaios*, I, 23: “As leis da consciência, que dizemos serem da natureza, nascem do costumes”.

²⁶ B. Pascal, *Pensamentos*, § 93: “O hábito é uma segunda natureza que destrói a primeira. Mas que é a natureza? Por que não é o hábito natural? Receio muito que essa natureza não seja ela própria senão um primeiro hábito, assim como o hábito uma segunda natureza”.

²⁷ C. A. Helvétius, *De l'esprit*, II, 24: “o homem sensato concorda que a natureza, como diz Pascal e como prova a experiência, nada é senão nosso primeiro hábito”.

três primeiros livros da obra *Emílio ou da educação*, apenas a partir do quarto livro a criança deixará de ser olhada mediante a representação simbólica da planta e passará a ser considerada um ser humano. No entanto, mesmo estando no horizonte da educação como cultivo de plantas, nosso autor genebrino é direto em sua analogia: a “natureza” são as “disposições primitivas” entendida como a seiva que faz o caule da planta crescer para cima, ao passo que o “hábito” diz respeito às “alterações” como a haste que muda a direção do caule.

Desse modo, Rousseau defende a premissa de que existe uma diferença conceitual entre “natureza” e “hábito”, este corresponde às “alterações” como a mudança da direção do caule; aquela diz respeito às “disposições primitivas” como a imagem da seiva que conduz o caule ao crescimento. Nesse sentido, aquilo que Rousseau denomina de “natureza” concerne ao nosso estado natural, isto é, à nossa condição antes das “alterações”; assim, a mediação do hábito é posterior à natureza. Segue-se que o hábito tem a ver com a natureza modificada, com as disposições instituídas pelas relações de sociabilidade, ou seja, pela “segunda natureza”.

Essas disposições estendem-se e formam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões antes dessa alteração, elas são aquilo que em nós eu chamo de natureza. (Rousseau, 2022a, p. 10).

Rousseau distingue a natureza *primeira* na medida em que ela permanece protegida de instituições corrompidas como as opiniões dos seres humanos na vida em sociedade: o ser humano é dotado de uma bondade natural dentro da perspectiva do puro estado de natureza, por isso, tanto a criança Emílio quanto o ser humano natural do *Segundo Discurso* tornam-se corrompidos, desequilibrados, desorganizados no âmbito da segunda natureza. Ao falar que alvo da educação é “o mesmo da natureza”, devemos compreender por “natureza” a ordem original da criança.

Nesse sentido, o desafio do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta se verifica no desacordo dos propósitos buscados pela natureza e pelos humanos. A educação da natureza está ligada a conservação procurando manter o estado original da ordem natural. Já a educação dos humanos tenciona a ação, pois entende que no mundo prático a própria natureza humana é um “segunda natureza”, uma obra de arte que vai se constituindo mediante hábitos adquiridos segundo os valores que sustentam a ordem civil.

Do horizonte do indivíduo a ser educado, a finalidade da educação da natureza é a conservação das coisas segundo sua estrutura natural, o ser humano deve ser educado para

preservar suas disposições naturais; já a educação dos seres humanos busca a alteração, a criação, a invenção etc. Recuperando o modelo das três educações, é possível chegar na inferência de que elas jamais alcançarão uma harmonia.

Portanto, deveríamos fazer que tudo se relacione a essas disposições primitivas. E isso seria possível se nossas três educações fossem apenas diferentes. Mas o que fazer quando são opostas? Quando, em vez de educar um homem para si mesmo, quer-se educá-lo para os outros? O concerto é então impossível. Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se pode fazer ambos ao mesmo tempo. (Rousseau, 2022a, p. 10).

Diante do exposto, temos dois modos de existência incompatíveis entre si. De um lado, o humano natural, alvo da educação da natureza, que é “tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só tem relação consigo mesmo” (Rousseau, 2022a, p. 11). De outro, o modo de existência que diz respeito a educação dos humanos e que trata do ser humano civil, que é “uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social” (Rousseau, 2022a, p. 11).

No entanto, diante dessa dissimilitude dos dois alvos, ao avaliar a sutileza nas palavras do nosso filósofo genebrino podemos abrir um horizonte relevante para nossa pesquisa. Qualquer que seja o alvo selecionado, será fundamental considerar as relações singulares entre os indivíduos de modo a buscar um equilíbrio entre a contradição aparentemente intransponível dos dois modos de existência. Aqui, entendemos que diante dessa discrepância dois alvos, Rousseau indica um caminho inspirado na física de Newton (2012), particularmente a Terceira Lei, conhecida como o Princípio da ação e reação, que estabelece que o princípio de forças físicas contrárias se equilibram ao serem confrontadas entre si. O que queremos dizer é que o filósofo de Genebra reestrutura suas ideias acerca desse discrepância nos termos de uma busca por um equilíbrio saudável dos elementos, harmoniosos ou conflitantes, que constituem o ser humano.

Essa interpretação nos conduz ao fundamento da medicina antiga, “o mesmo princípio que produz a doença produz também sua cura. No esquema dos alvos opostos, o autor de *Emílio* passa a refletir acerca da relação entre homem e cidadão inspirando-se no princípio da cura pelos contrários atribuído a Hipócrates” (Kawauche, 2021, p, 69). Sabemos que essa analogia entre Rousseau e Hipócrates apresenta discordância entre aqueles que se dedicam ao estudo da filosofia do genebrino, mas longe de concorda plenamente com ela, o fato é que, para a perspectiva adotada nessa pesquisa, ela se justifica porque ainda que os dois alvos, humano e

cidadão, se apresentem como “coisas” opostas entre si e produzam contradição quando misturadas, são também “coisas” de natureza distintas das “coisas” constitutivas dos princípios materiais na teoria dos humores²⁸, como a relação contrária que a água tem com o fogo ou a terra com o ar. Nesse sentido, a condição para comparação perpassa apenas por aquilo que diz respeito às relações entre as “coisas” comparadas. Nessa perspectiva, consideramos ser possível visualizar o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta a partir de sua relação com medicina.

em *Emílio*, Rousseau representa conceitualmente o aluno a ser educado imaginando-o num quadro clínico no qual sua constituição é deduzida com base no paralelo entre duas condições antagônicas entre si; em linguagem metafórica, Hipócrates permite a Rousseau falar do cidadão como homem doente no estado de natureza e, em contrapartida, do homem natural como cidadão doente no estado civil, estando Emílio no justo meio entre os extremos. Tanto o homem quanto o cidadão são versões desnaturadas de um mesmo *eu* original.” (Kawauche, 2021, p, 70).

Starobinski (2001) mostra, em seu texto “O Remédio no Mal: O Pensamento de Rousseau”, que a imagem médica aparece com frequência na obra rousseauísta. A partir dela é plausível compreender vários temas relevantes na obra *Emílio ou da educação*, por exemplo, as cenas pedagógicas, a religião, o amor-próprio e a “desnaturação”. No momento, nosso interesse é abordar brevemente a categoria “desnaturação” em sua relação com a medicina.

A perspectiva que levantamos perpassa pela ideia de que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa um *eu* desnaturado pela “educação segundo a natureza” distinto tanto do *eu* natural anterior aos hábitos quanto do *eu* que só reconhece a si mesmo. A disposição de caráter do *eu* desnaturado visado por essa formação se relaciona com a possibilidade do ser humano estabelecer relações com os outros, mas sem ficar dependentes deles: como cidadão, o ser humano se entende com parte de um todo maior; como ser humano, o *eu* desnaturado se compreende como inteiro absoluto e independente.

Nesses termos, estabelecendo um paralelo com a medicina, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa a desnaturação como uma espécie de remédio que por meio do modelo hipocrático da cura pelo confronto entre os opostos tenciona a justa medida entre a natureza e a sociedade. Podemos perceber os germes desse seu método no prefácio da peça

²⁸ A teoria dos humores, originada na Grécia Antiga com Hipócrates e desenvolvida por Galeno, defendia que a saúde e o temperamento humano dependem do equilíbrio de quatro fluidos corporais (humores): sangue, fleuma, bÍlis amarela e bÍlis negra, associados aos elementos (ar, água, fogo, terra) e qualidades (quente, frio, úmido, seco). O desequilíbrio desses humores causava doenças e definia temperamentos como sanguíneo, fleumático, colérico e melancólico, sendo tratada com sangrias, purgações e dietas, e permaneceu influente por séculos, sendo abandonada só no século XIX com o avanço científico.

Narciso quando Rousseau justifica sua crítica às ciências e as artes se referindo a elas como remédios extraídos das próprias patologias sociais delas decorrentes,

[...] as mesmas causas que corromperam os povos servem algumas vezes para prevenir uma corrupção ainda maior; assim, aquele que estragou o seu temperamento com o uso imprudente de remédios, vê-se forçado a recorrer ainda aos médicos para conservar-se com vida. Desse modo, as artes e as ciências, depois de terem feito os vícios brotarem, são necessários para impedi-los de se tornarem crimes, cobrindo-os de um verniz que não permite que o veneno se evapore tão livremente. Destroem a virtude, mas preservam o seu simulacro público, que sempre é uma bela coisa; em seu lugar introduzem a polidez e a decência, e substitui o temor de parecer mau pelo de parecer ridículo (Rousseau, 2005d, p. 300).

Entendemos que a desnaturação, nesse sentido, se apresenta no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta como um *pharmakon*²⁹ que deve ser administrado de forma criteriosa. Mas, em virtude da própria ambivalência do *eu* (nem ser humano natural, nem cidadão), o *pharmakon* da desnaturação pode ser tanto saudável quanto como nocivo; tudo dependerá dos desdobramentos no horizonte prático. Ilustrando o caso de uma má desnaturação social, Rousseau denuncia a desastrosa desnaturação do sujeito burguês, que não é humano nem cidadão.

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será homem nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada.

Para ser alguma coisa, para ser si mesmo e sempre uno, é preciso agir como se fala. É preciso estar sempre decidido acerca do partido que se deve tomar, tomá-lo com a altivez e sempre segui-lo. Estou à espera de que me mostrem esse prodígio para saber se ele é homem ou cidadão, ou como faz para ser ao mesmo tempo ambos (Rousseau, 2022a, p. 12).

Parecido com os remédios cujas melhoras trazem efeitos colaterais, a desnaturalização promovida pelas instituições sociais podem produzir o egoísta burguês europeu. É com isso em mente que Rousseau, em seu *Contrato social*, confere a figura do legislador a tarefa de “desnaturação natural” para produzir os cidadãos virtuosos. Como que dotado da sabedoria médica, o legislador sabe o momento adequado de acelerar ou desacelerar o tratamento de

²⁹ *Pharmakon* (φάρμακον) é uma palavra grega antiga que carrega um significado ambíguo e poderoso, podendo significar remédio, veneno, droga ou purificação, dependendo do contexto. O termo deu origem à palavra “farmácia” e reflete o sentido de cura ou algo que prejudica, dependendo de sua dosagem, aplicação ou da intenção por trás de seu uso.

desnaturação, realizando a passagem difícil e delicada dos princípios ideais da boa sociedade à sua realização concreta nas nações particulares,

O legislador é, sob todos os aspectos, um homem extraordinário no Estado. Se deve sê-lo por seu gênio, não o é menos por seu cargo. Não é, de modo algum, magistratura: não é, de modo algum, soberania. Esse cargo, que constitui a república, não entra em sua constituição. É uma função particular e superior que nada tem de comum com o império humano, pois se aquele comanda os homens não deve comandar as leis, aquele que comanda as leis não deve, tampouco, comandar os homens, se assim não fosse, suas leis – ministros de suas paixões – não fariam mais do que perpetuar suas injustiças e jamais poderia ele evitar que pontos de vistas particulares alterassem a integridade de sua obra (Rousseau, 2000.p. 57/58).

O legislador desenvolve duas tarefas diversas, mas diretamente ligadas: redige um código de leis compatível com as características de um povo determinado e coloca as bases para sua formação civil. Nesse sentido, é, ao mesmo tempo, um poder constituinte e um educador no que diz respeito à tarefa, quase sobre-humana de instituir um povo, de transformar, portanto, uma multidão de indivíduos separados em um corpo.

Da mesma maneira, no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o educador precisa realizar na criança a desnaturação, que consiste na justa medida entre o ser humano e o cidadão, isto é, o equilíbrio entre o *eu* no puro estado de natureza e o *eu* da ordem civil, uma espécie de composto cujos atributos contraditórios da criança possam ser superados: “seu duplo objeto que nos propomos pudesse reunir-se em um só, ao eliminarmos as contradições do homem, eliminaríamos um grande obstáculo à sua felicidade” (Rousseau, 2022a, p 12). Esse seria o “homem raro” (Rousseau, 2022a, p 13), aquele “formado por completo” (Rousseau, 2022a, p 13). O que na perspectiva de Rousseau apenas pode acontecer por meio da educação doméstica ou a da natureza, não em virtude dele não acreditar na sociedade, mas porque entende que é inviável uma boa desnaturação por meio de uma educação pública³⁰: “A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, porque onde não há mais pátria não pode mais haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser apagadas das línguas modernas” (Rousseau, 2022a, p 12). Há um momento adequado em que as relações positivas da sociedade civil devem prevalecer, pois Emílio precisa passar da educação doméstica à educação pública para aprender a ser cidadão, mas, embora o lugar de Emílio na ordem social seja um alvo

³⁰ Sobre a educação pública, ver os artigos de M. de F. S. Francisco, “Rousseau e a Questão das Educação Pública e Doméstica”, *Cadernos e Ética e Filosofia Política*, n. 16, 2010, e de L. F. N de A. e S. Sahd, “Rousseau e a Educação Pública: Uma Solução?”, *Princípios*, vol. 16, n. 25, 2009.

relevante, mais importante é considerar o sentido desse alvo na ordem natural, ou seja, oferecer boas condições para entrada na vida civil.

Entendemos que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa um processo formativo-educacional que prepare Emílio para viver entre os seres humanos segunda a natureza. Não importa a classe social, ele será feliz se alcançar o justo meio entre a dependência dos outros e a autossuficiência, bem como o equilíbrio entre os ideais da vida na cidade e da vida campesina.

O objetivo é seguir os rumos da natureza, o horizonte por ela indicado: “Observai a natureza e segui a rota que ela traça” (Rousseau, 2022a, p 22). O alvo é uma educação para a vida na qual se alcance a liberdade como autonomia. No entanto, o processo para se chegar a esse fim é delicado e não se realiza da noite para o dia, mas por fases. Na perspectiva que tentamos levantar em nossa tese, em cada momento desses, a liberdade será o sentido orientador. Na próxima seção terciária vamos abordar o tema da liberdade do corpo na primeira infância com objetivo de identificar sua relevância no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta.

4.1.2 Liberdade do corpo na primeira infância

O conjunto de conceito e ideias que constituem a educação natural esboçado por Rousseau no primeiro livro do *Emílio ou da educação* e direcionado à primeira infância tem como fio condutor a relação entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto. No entanto, ao se debruçar na análise dessa relação, é importante ter em mente que o projeto de educação natural não dar conta plenamente dela, pois, carrega um caráter aporético oferecendo fundamentação argumentativa, porém sem chegar a conclusões absolutas e cristalizadas (Dalbosco, 2016). Tal caráter revela a complexidade do processo formativo-educacional, ratificando, a partir do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, que a formação humana é um dos problemas mais difíceis da humanidade e, por isso, não pode ser entendida como uma receita de bolo ou um manual de regras fixas e acabadas.

Dentre as possibilidades apresentadas pelo projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, escolhemos iniciar esta discussão, nesta seção, pela ideia de que o projeto de uma educação natural começa pela formação de uma criança saudável e, por meio do confronto constante com distintos tipos de provocações, educar progressivamente seus desejos e “conduzi-la desde o

momento de seu nascimento até que, tornado adulto, não mais precise de outro guia que não ele mesmo” (Rousseau, 2022a, p. 27). Para que este ideal seja alcançado, ele depende, conforme perspectiva defendida em nossa tese, fundamentalmente, do modo como é pensada a liberdade no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta. No entanto, Rousseau não elaborou sistematicamente tal projeto, sugerindo em sua obra *Emílio ou da educação* apenas um esboço de ideias referentes à educação natural. Por meio dele tencionou sinalizar o desenvolvimento cognitivo-moral da criança desde o nascimento até seu ingresso na sociedade adulta. Nesta seção, analisamos a liberdade dentro do processo formativo-educacional da criança recém-nascida, que equivale ao momento do nascimento até os dois anos, chamado de primeira infância.

O que marca o início da educação na primeira infância é o desenvolvimento de um corpo vigoroso, “é preciso que o corpo tenha vigor para obedecer a alma” (Rousseau, 2022a, p. 32). Consideramos que o fortalecimento do corpo é uma importante exigência do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, que concebe a formação da criança a partir do aprimoramento dos sentidos. Um corpo vigoroso está preparado para suportar e obedecer aos direcionamentos da alma: “Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte ele é, mas obedece” (Rousseau, 2022a, p. 32). Mas, o ser humano é um ser de carências, as quais são ainda mais evidentes na primeira infância: “Com a vida, começam as carências” (Rousseau, 2022a, p. 35). São essas carências que fazem da criança recém-nascida um ser frágil, necessitando dos cuidados do adulto para sua conservação neste momento de sua vida. A criança, ao nascer é ser fraco e dependente: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, precisamos de assistência” (Rousseau, 2022a, p. 8).

Precisar de assistência parece ser o fio condutor da primeira infância. Mas, no que toca essa ideia, é preciso atenção, pois “há dois tipos de dependências: a das coisas, que é da natureza; e a dos homens, que é da sociedade” (Rousseau, 2022a, p. 75). Durante o desenrolar do processo formativo-educacional, o educador na sua mediação com a criança na primeira infância deve regular essa relação de dependência visando que ela seja muito mais uma dependência com relação as coisas, do que uma dependência com relação aos humanos: “A dependência das coisas, por não ter nenhuma moralidade, não prejudica a liberdade e não engendra vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, engendra todos os vícios” (Rousseau, 2022a, p. 75).

É a dependência do indivíduo em relação aos seres humanos que a educação natural deve evitar, pois ela estraga a liberdade (Espíndola, 2019). Conforme demonstramos na seção

secundária “Do mau uso da liberdade”, Rousseau mostra que a “educação que nossas ciências patrocina ‘orna nosso espírito’ mas ‘corrompe nossos juízos’: as luzes, na realidade, não passam de trevas. A própria trajetória do espetáculo no seu conjunto é contraditória: ela se anuncia como um florescimento, mas evolui como corrupção dos costumes” (Fortes, 2021, p. 72). Na visão de Rousseau, no século XVIII, os adultos se deixavam seduzir pela aparente beleza da vida em salões e pela vida pública artificial na mesma medida em que se desinteressavam pela educação de seus filhos ou entregavam aos cuidados de terceiros. Diante dessa situação, o genebrino, por meio de seu projeto filosófico-pedagógico, buscou proteger o mundo da criança contra o artificialismo e a dissimulação das relações sociais provocadas pela valorização da aparência pelo mundo dos adultos.

A crítica do genebrino acerca da valorização de uma educação desequilibrada e guiada por necessidades supérfluas é em virtude de partilhar da premissa de que a criança deve ser atendida pelo adulto apenas em suas necessidades reais, bem como deve sujeitar-se somente aos limites próprios de suas disposições naturais. Ao criticar os costumes da época e problematizar a condição a que eram submetidas as crianças, Rousseau tenciona mostrar que, desde o nascimento, elas recebem intervenções, externas e não naturais, que provocam sofrimento e dependência para toda vida.

Poderia um constrangimento tão cruel não influir em seu humor, bem como em seu temperamento? Seu primeiro sentimento é de dor e sofrimento: encontram só obstáculos para todos os movimentos de que necessitam. Mais infelizes do que um criminoso encarcerado, fazem vãos esforços, irritam-se, gritam. Suas primeiras vozes, digam, são choros? Acredito: vós as contrariais desde o nascimento. Os primeiros presentes que recebem de vós são correntes; os primeiros cuidados que experimentam são torturas (Rousseau, 2022a, p. 17).

Nesse contexto, não há espaço para o cultivo da liberdade. Conforme explicamos da seção terciária intitulada “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes”, quando a educação visa a formação da criança pela valorização da aparência, prioriza as necessidades supérfluas em detrimento das reais, na qual vem sobrepor-se as virtudes das aparências sedimentada na valorização dos refinamentos e mentiras, o ambiente tornar-se propício para o livre curso dos vícios, que sufoca a natureza e corrompe os corações, fazendo da criança escrava e tirana, um ser incapaz de liberdade e felicidade.

O caminho determinado pela natureza é outro: “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e desde cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor” (Rousseau, 2022a, p. 22).

Este é o direcionamento filosófico que orienta a primeira infância, seguir ele significa manter o educando ordenado pelas condições dadas pela natureza. A exigência é conduzir a criança ao seu caminho natural. Mas, seguir o caminho natural é uma proposição no mínimo enigmática. Alcançar seu sentido não é tarefa fácil. Rousseau a compreende em duas direções: primeiramente, “o desenvolvimento das disposições naturais em oposição aos vícios e isto significa dizer que toda a educação e todos os cuidados a ela dispensados devem estar orientados para atender, de modo não viciado, as necessidades naturais da criança” (Dalbosco, 2011b, p. 182); segundo, “o caminho natural repousa na diferença entre as necessidades e as fantasias que constituem o mundo da criança” (Dalbosco, 2011b, p. 182).

O caminho da natureza conduz as crianças pelo desafio de passar por diversas situações antes de chegar à idade adulta. A infância está diretamente ligada ao sofrimento e às provações. O genebrino parte da ideia de que passando por provações, o corpo da criança adquire força, se transformando em suporte para o desenvolvimento cognitivo-moral futuro. Nesse sentido, a criança necessita ser educada para saber enfrentar as intempéries da vida e tal educação deve iniciar por exercitá-la a conviver com as duras e rígidas exigências postas pela própria natureza: “Exercitai-as, pois, para os agravos que um dia terão de suportar. Enrijecei seus corpos para as intempéries das estações, dos climas, dos elementos, para fome, para a sede, para fadiga; mergulhai-as na água do Estige” (Rousseau, 2022a, p. 22).

O destaque dado a função desempenhada pelas provocações na formação da criança ocorre em correspondência com o princípio de que ela deve ser criada livremente em contato com a natureza, gozando de espaço para brincar, se movimentar e exercitar seu corpo: “Uma criança com o corpo e braços livres infalivelmente chorará menos do que uma criança enfaixada em um cueiro (Rousseau, 2022a, p. 54). As diversas e distintas provações surgidas do contato da criança com a natureza alimentam o sentimento de liberdade. Também é nesse cenário que o genebrino critica tudo aquilo que venha impedir o desenvolvimento físico, natural e espontâneo da criança:

Sustenta-se que as crianças em liberdade pudessem adotar as más posições e praticar movimentos capazes de prejudicar a boa conformação de seus membros. Aí está um dos vãos raciocínios de nossa falsa sabedoria, que jamais experiência alguma confirmou. Dessa profusão de crianças que, entre povos mais sensatos do que nós, são criadas com seu membros totalmente livres, não vemos uma única que se machuque ou se estropeie (Rousseau, 2022a, p. 18).

Rousseau defende que a liberdade do corpo deve ser preservada, a criança recém-nascida deve usar roupas leves: os “membros de um corpo que crescem devem estar todos folgados nas roupas; nada deve incomodar seus movimentos nem seu crescimento, nada de muito apertado, nada que cole ao corpo” (Rousseau, 2022a, p 134). Por meio dessa premissa filosófica - liberdade do corpo – parece que o filósofo genebrino indica a necessidade de preservação da liberdade da alma: “aqui, onde a educação começa com a vida, ao nascer a criança já é discípula, não do governante, mas da natureza. Sob orientações desse primeiro mestre, o governante apenas estuda e impede que seus cuidados sejam contrariados” (Rousseau, 2022a, p 42). Ao impedir que a criança seja dominada pela vontade de outrem, o educador mantém ordenado os preceitos da natureza. Ela é o sentido orientador do educador. Como explicamos na seção terciária chamada “Faculdades virtuais”, para Rousseau, em virtude da providência sábia da natureza, o ser humano das primeiras épocas é servido de faculdades do espírito que se conservam adormecidas (Derathé, 1948). Da mesma forma, ao nascer, a criança tem faculdades virtuais, porém adormecidas e dependerá do processo formativo-educacional para virem a se desenvolver:

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. A alma, acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, desprovidos de conhecimento e de vontade (Rousseau, 2022a, p 42).

Na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a criança recém-nascida não possui relação alguma com o mundo a sua volta. Como demonstramos na seção terciária intitulada “Independência e autossuficiência”, em seu *Segundo Discurso*, Rousseau considera que o ser humano das primeiras épocas desconhece no estado de natureza o que seja a bondade e a virtude, haja vista que sua condição limitada o impossibilita de formular esses valores (Rousseau, 2005b). Com seu amoralismo integral, o ser humano primevo age em harmonia com a natureza vivendo de maneira simples e autossuficiente, “numa vida simples e solitária, com necessidades muito limitadas” (Rousseau, 2005b, p. 91). Da mesma forma a criança, ao nascer, não possui noções de moralidade, bem como conhecimento, porém com a capacidade para aprender. É de um ser que não sabe nada e que não tem juízo moral formado que parte a educação natural na primeira infância. Suas reações são instintivas e apenas buscam mantê-la viva. É somente com o passar do tempo e a experiência que a criança passa a desenvolver relações com todas as coisas exteriores a ela. Nos termos de Rousseau,

As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; elas só percebem o prazer e a dor. Não podendo nem andar nem pegar, elas precisam de muito tempo para formar pouco a pouco as sensações representativas que lhes mostram os objetos exteriores a elas. Mas, enquanto esperam que esses objetos se estendam e se afastem, por assim dizer, de seus olhos, e tomem para elas dimensões e figuras, o retorno das sensações afetivas começa a submetê-las ao império do hábito. [...] e logo o desejo já não vem mais da necessidade, e sim do hábito, ou melhor, o hábito acrescenta uma nova carência à da natureza: eis o que é preciso prevenir (Rousseau, 2022a, p. 45).

Considerando a dificuldade deste trecho, entendemos que a síntese de suas ideias podem ser apresentados a partir de três movimentos: primeiramente, é por meio das sensações afetivas que tudo inicia no mundo da primeira infância; em seguida, pela repetição de tais sensações afetivas a criança se submete ao hábito; por sua vez, esse movimento faz com que, posteriormente, o desejo não venha mais das necessidades, mas sim do hábito, o qual acrescenta uma nova necessidade à da natureza; por fim, sensações representativas surgem mais tarde no desenvolvimento da criança. Temos, assim, o início do processo de constituição da estrutura afetiva e cognitiva da criança que, ao se desenvolver, transforma-se, assumindo nova forma quando a criança entra para a segunda infância. Segue-se, que o desenvolvimento inicial da criança tem sua origem nas sensações afetivas e, confrontando-se com o hábito, avança até as sensações representativas (Dalbosco, 2011b).

Rousseau entende que na primeira infância a educação deve começar pelos sentidos porque as sensações são os primeiros meios de manifestações da criança com o mundo exterior. O princípio pedagógico da educação pelas coisas considera que o ponto de partida do processo formativo-educacional deve levar em conta o mundo do educando, com seus respectivos limites e potencialidade provenientes das disposições naturais. Nesse sentido, temos, no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, um lugar de relevância dedicado a reflexão acerca da educação dos sentidos.

No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só é atenta ao que afeta seus sentidos instantaneamente. Sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las em uma ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem ao seu entendimento. [...] A criança quer tocar em tudo, pegar em tudo: não vos oponhais a essa inquietação, ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, escutando e, sobretudo, comparando a visão com o tato, estimando com o olho a sensação que produziram em seus dedos (Rousseau, 2022a, p. 47).

Curioso observar que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta indica uma ordenação para apresentação das sensações à criança, sugerindo que ela deva seguir a ordem da natureza, deixando que o desenrolar do processo flua regulado pelo limite imposto pela condição humana: “Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, pondo-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas sua vontade, assim que tiver uma” (Rousseau, 2022a, p. 45). O sentido orientador para aprendizagem é oferecido pela necessidade da criança. O educador acolhe, acredita e prossegue com o aluno nesse horizonte. A fraqueza da primeira infância torna a criança um ser dependente. Dessa condição de dependência com o outro, o educador aparece com aquele que oferece tudo aquilo necessário para sanar as necessidades da criança por meio da solicitação que ela faz através do choro:

Como o primeiro estado do homem é a miséria e a fraqueza, suas primeiras vozes são a queixa e o choro. A criança sente suas carências e, não podendo satisfazê-la, implora o auxílio de outrem por meio de gritos: se tem fome ou sede, chora; se tem muito frio ou muito calor, chora; se precisa de movimento, mas é mantido em repouso, chora; se quer dormir, mas a agitam, chora. (Rousseau, 2022a, p. 49).

Na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o choro é o ponto de partida para se entender quem é a criança de zero a dois anos de idade e como ela se relaciona com o mundo adulto: “Através do choro ou da careta as crianças exprimem imediata ou diretamente os seus sentimentos ou sensações, os seus desejos ou necessidades” (Fortes, 1997, p. 49). O choro é a linguagem característica dessa fase, através do qual a criança revela seu mundo e suas necessidades. Na visão do filósofo genebrino, essa dependência pode ser maior ou menor, de acordo com as ações do educador no que diz respeito a relação dele com a criança e da criança com o mundo:

Os primeiros choros das crianças são súplicas; se não tomarmos cuidado, logo se tornarão ordens. Começam por se fazer assistir e acabam por se fazer servir. Assim, de sua própria fraqueza, de onde vem inicialmente o sentimento de sua dependência, nasce em seguida a ideia de império e dominação. Mas, sendo essa ideia provocada menos pelas suas necessidades do que por nossos favores, começa-se aqui a perceber os efeitos morais cuja causa imediata não está na natureza, e já se vê por quê, desde essa primeira idade, importa distinguir a intenção secreta que dita o gesto ou grito (Rousseau, 2022a, p. 50).

É importante entender a diferença indicada pelo projeto filosófico-pedagógico rousseauísta entre as necessidades e as fantasias que constituem o mundo da criança. O conceito de necessidade “não pode ser esclarecido somente com o recurso aos aspectos fisiológicos e

biológicos que o compõem, como, por exemplo, as necessidades elementares de sobrevivência (satisfação da fome, da sede, do sono tec.), mas, e sobretudo, às disposições naturais” (Dalbosco, 2011b, p. 182).

A travessia da necessidade à fantasia é uma situação que pede atenção por parte do educador, pois, o desequilíbrio começa quando o adulto não consegue perceber o quanto a criança é capaz de fantasiar seu mundo, bem como a se utilizar astutamente de tal fantasia na conquista de seus desejos e caprichos desregrados. A fantasia não é uma noção fácil de ser definida, pois ela anda de mãos dadas com a imaginação na constituição humana. Falamos da imaginação com mais detalhe na próxima seção terciária chamada “O papel da liberdade bem regrada”, no momento basta sinalizar que ela assume um lugar de destaque no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta em virtude de ser por meio dela que Emílio adquire a capacidade de sair para fora de si, rompendo com o egoísmo do amor-próprio e permitindo-se compadecer pelo sofrimento do outro. Mas, o que gostaríamos de ressaltar nesta discussão é o fato de que para realização adequada dos cuidados do adulto, a questão decisiva diz respeito de como é que ele pode limitar a capacidade fantasiosa da criança orientada por desejos caprichosos sem que reprima completamente o desenvolvimento daquela capacidade imaginativa que indispensável à sua formação moral.

Os desejos caprichosos, fruto das fantasias, são da ordem humana e adquirida pelos hábitos, sendo supérfluos e não se constituindo uma necessidade real. Ao responder de maneira solícita ao choro da criança, o educador deve saber diferenciar se ela representa uma necessidade real ou um capricho: “enquanto as crianças só encontrarem resistência nas coisas e nunca nas vontades, não se tornarão nem desobedientes nem coléricas, e permanecerão melhor em saúde” (Rousseau, 2022a, p. 50). Apesar desta dificuldade, os cuidados do adulto necessitam estar concentrados na tarefa de conduzir a criança na rota da natureza. Rousseau pontua, em quatro máximas, a maneira e o sentido de como o adulto pode ajudar a criança a manter no caminho da natureza.

Longe de terem forças supérfluas, as crianças sequer têm forças suficientes para tudo o que delas a natureza exige. É preciso, portanto, consentir-lhes o uso de todas aquelas que a natureza lhes dá e das quais não poderia abusar. Primeira máxima.

É preciso ajudá-las a suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que concerne à carência física. Segundo a máxima.

É preciso, no auxílio a elas prestado, limitar-se unicamente ao útil real, sem nada conceder à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que ela não é natural. Terceira máxima.

É preciso estudar com cuidado com cuidado sua linguagem e seus sinais, para que, em uma idade em que elas não sabem dissimular, se possa distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião. Quarta máxima. (Rousseau, 2022a, p. 53).

Por meio de uma interpretação simplificada, entendemos que com essas máximas o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta prescreve um procedimento cuidadoso do adulto em relação ao mundo da criança, tencionado com tal procedimento contribuir no desenvolvimento das disposições naturais, na educação da fantasia e do desejo da criança, na recusa da opiniões e desejos frutos da artificialidade do mundo adulto. Através do estabelecimento dessas máximas e com as exigências postas acerca das formas de cuidado que adulto precisa exercer, Rousseau aponta um relevante ideia no que diz respeito ao processo formativo-educacional da criança,

O espírito dessas regras é conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos império, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-as desde cedo a limitar seus desejo às suas forças, sentirão pouco a privação do que não estiver em seu poder.

Eis, portanto, uma razão nova e muito importante para deixar os corpos e os membros das crianças absolutamente livres, com a única precaução de afastá-las do perigo das quedas e de tirar de suas mãos tudo o que possa feri-las (Rousseau, 2022a, p. 53).

Em linhas gerais, julgamos ter mostrado nesta seção, que conforme o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, na primeira infância, há a necessidade de se fortalecer o corpo, sendo a liberdade dos membros essencial nesse processo formativo-educacional da criança. Tal processo tem como guia a rota da natureza e, por sua vez, traz como objetivo desenvolver no ser humano aquilo que consideramos como seu atributo fundamenta, a liberdade.

Para nos aproximarmos da finalidade do projeto filosófico-pedagógico é preciso ter em mente que, para Rousseau, ser livre significa não estar submetido a vontade de um outro e querer apenas o que é possível obter por si mesmo³¹. Na primeira infância, a dependência da criança é presente e sua liberdade relativa, por sua vez, se faz importante entender que

³¹ Para esclarecimentos desta noção de liberdade, acreditamos ser relevante retomarmos nossa explicação realizada na seção terciária chamada “Liberdade civil”. Nessa seção abordamos o conceito de vontade geral indicando sua complexidade na medida em que a unidade desta vontade é pensada na dimensão do abstrato, consistindo no que existe de comum entre todos os membros do Estado (Almeida, 2020, p. 99). Seguindo essa perspectiva de sinalizada por Almeida (2020), estamos em consonância com Fortes (1985, p. 96) que defende a premissa que a vontade geral é um princípio regulador, “definido a partir da ideia de uma síntese entre as exigências opostas da Natureza e da Sociedade, entre a força centrífuga da independência natural e a força centrípeta da colaboração social”. Nesse sentido, se liberdade é um atributo inerente a própria natureza humana, então, é necessário que seja garantida em forma dupla: por um lado como faculdade de decidir individualmente a respeito de si mesmo, como indivíduo, sem dever temer as interferências ou violências alheias; por outro, como faculdade de contribuir coletivamente, como membro do corpo soberano, à deliberação sobre leis (Gati, 2015).

desenvolver as disposições naturais e escutar os cuidados dos adultos é seguir o caminho da natureza, das coisas, para dessa forma, garantir a liberdade.

Se as máximas formuladas pelo projeto filosófico-pedagógico rousseauísta são suficientes ou não para manter a criança na rota da natureza, é uma questão que permanece aberta. De qualquer forma, tais máximas possuem como finalidade, de acordo com nosso filósofo genebrino, contribuir na formação da criança como rainha de si mesma e isso exige, por sua vez, introduzi-la no conceito de liberdade bem regrada.

Na próxima seção terciária intitulada “O papel da liberdade bem regrada” nos dedicamos a esclarecer a relevância da liberdade bem regrada no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta.

4.1.3 O papel da liberdade bem regrada

No segundo livro do *Emílio ou da educação* é abordado a passagem da criança do choro ao hábito. Nesse movimento, que equivale dos dois aos doze (ou treze) anos, se realiza um distanciamento das disposições naturais do recém-nascido por meio da criteriosa condução do educador na direção do que é designado de “segunda natureza”. Esse movimento é tratado por Rousseau a partir das mudanças observadas em quatro faculdades da constituição humana: força, vontade, liberdade e imaginação.

As relações entre força e vontade estão ligadas ao desenvolvimento físico da criança, enquanto à liberdade e à imaginação são faculdades relacionadas às transformações espirituais. No entanto, vale destacar, que essa visão fragmentada entre corpo e alma tem apenas função didática, pois, na perspectiva de Rousseau, tais faculdades só podem ser compreendidas quando pensadas em conjunto, daí ele se referir à razão como “um composto de todas as outras” (Rousseau, 2022a, p 81). Por certo, a força da criança, que diz respeito a ação sobre a realidade externa ao próprio corpo, apenas pode ser definida por meio da correlação ente ela a vontade, bem como a vontade, ligada ao desejos, chama a força física e motiva o corpo na medida em que faz surgir na alma, pela imaginação, os objetos de necessidades.

A sociedade fez o homem mais fraco, não apenas lhe retirando o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas sobretudo tornando-as insuficientes para ele. Eis o porquê de seus desejos se multiplicarem com sua fraqueza, e eis o que faz a fraqueza da infância comparada à idade adulta. Se o homem é um ser forte, e se a criança é um

ser fraco, não é porque o primeiro tenha mais força absoluta do que a segunda, mas porque o primeiro pode naturalmente bastar-se a si mesmo e a criança não. Portanto, o homem deve ter mais vontades e a criança, mais fantasias: a palavra pela qual entendo todos os desejos que não são verdadeiras necessidades e que só podem ser satisfeito com o auxílio de outrem (Rousseau, 2022a, p 73).

No que toca essas relações entre as faculdades, consideramos importante ressaltar que as conexões entre liberdade e imaginação provocam efeitos decisivos nas demais faculdades e moldam o *eu* infantil. É pela via da imaginação que os desejos despertam e determinam na alma seus objetos de necessidades. No entanto, dentre as várias possibilidades para realização dos desejos, uma ganha destaque na análise no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, trata-se da liberdade do corpo. Nas relações entre as faculdades, “a pedagogia rousseuniana visa construir a melhor rede de relações envolvendo as faculdades consideradas: estas precisam ser ordenadas, isto é, postas num arranjo que propicie, como ocorre num sistema bem constituído, a harmonia das partes” (Kawauche, 2022, p. 86). Essa ideia da “harmonia das partes” ou ordenação das faculdades é fundamental para realização do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta e as reflexões sobre as relações entre liberdade e imaginação que aparecem no livro segundo de *Emílio ou da educação* são de extrema importância para tal propósito. Vejamos de perto um relevante trecho da obra em questão.

O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito. Não podendo alargar um, restringamos o outro, pois é unicamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam verdadeiramente infelizes. Tirai a força, a saúde, o bom testemunho de si: todos os bens desta vida estão na opinião. Tirai as dores do corpo e os remorsos da consciência: todos os nossos males são imaginários (Rousseau, 2022a, p 69).

Nessa passagem é apresentado uma visão dicotômica entre a ordem da realidade e a ordem da imaginação que nos possibilita uma compreensão da estratégia pedagógica de Rousseau para aproximar objetos abstratos e objetos concretos no processo formativo-educacional. Parece que nosso filósofo genebrino tenciona chamar atenção para o problema de que por meio do desarranjo de nossas faculdades as fronteiras da realidade concreta tendem a se expandir, enquanto projeção da alma, para além das fronteiras do próprio do corpo: “o mundo imaginário tende a se expandir em velocidade maior do que a do mundo real devido ao descompasso no desenvolvimento das faculdades da criança. Ou seja, o querer sempre se antecipa ao poder.” (Kawauche, 2022, p. 87).

Para o sucesso na realização do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta é fundamental estabelecer limites ao mundo imaginário por meio de um diálogo entre liberdade

e imaginação com a finalidade de suprimir, na medida do possível, a diferença relativa entre desejo e força física. Caso esse equilíbrio não ocorra, a ordem infantil, em vez de expressar na prática a ideia de felicidade, será constituída apenas de sofrimento e miséria.

[...] quanto mais o homem permanece próximo à sua condição natural, mas a diferença entre suas faculdades e seus desejos será pequena e, por conseguinte, menos distante estará de ser feliz. Ele nunca é menos miserável do que quando parece desprovido de tudo, pois a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que dela se faz sentir (Rousseau, 2022a, p 68).

Cabe destacar que as ideias de “ordem” e “felicidade” na filosofia rousseauísta se apresentam no mesmo horizonte de discussões, isto é, buscar a ordem na infância pode ser entendido como o mesmo sentido de buscar o equilíbrio nos efeitos causados pelas faculdades. Quando o educador aponta ser necessário ordenar as paixões de acordo com a natureza humana, deseja uma situação de equivalência nas relações engendradas pelas cadeias causais dessas paixões, correspondente a uma ordem na vida humana. Nos termos de Rousseau,

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém a nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana. É preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas de acordo com a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer por seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas que não estão em nosso poder (Rousseau, 2022a, p 67).

Ora, nesses termos, o equilíbrio buscado nas relações das faculdades é sempre instável, e é justamente nessa instabilidade da ordem estabelecida que se encontra o principal da felicidade concebida por Rousseau. A felicidade no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta não é uma ideia cristalizada e acabada, tampouco um ideal universal, mas um instante de equilíbrio da constituição do *eu*, que deve ser reconstruído a cada momento.

Não sabemos o que seja a felicidade ou a infelicidade absolutas. Tudo está misturado nessa vida. Não experimentamos nenhum sentimento puro, não permanecemos dois momentos na mesma condição. As afecções de nossas almas, assim como as modificações de nossos corpos, estão em um fluxo contínuo. O bem e o mal são comuns a todos nós, mas em diferentes medidas. O mais feliz é o que sente menos sofrimentos; o mais miserável é o que sente menos prazeres. Sempre mais sofrimentos do que gozos: eis a diferença comum a todos. A felicidade do homem na terra é, portanto, apenas uma condição negativa; devemos medi-la pela menor quantidade de males que ele sofre (Rousseau, 2022a, p 67).

Nesse sentido, o equilíbrio da ordem na infância em relação à ordem da natureza é medido pela confrontação entre as ideias de felicidade e sofrimento. Lembrando que, na perspectiva que adotamos em nossa pesquisa, esse equilíbrio é dinâmico e instável, e que ele se realiza historicamente, devendo ser reconstruído a cada instante, uma vez que tende a se desfazer no decurso das transformações por qual a constituição da criança passa.

Todo sentimento de sofrimento é inseparável do desejo de se livrar dele; toda ideia de prazer é inseparável do desejo de gozá-lo; todo desejo supõe privação, e todas as privações que sentimos são penosas. Portanto, é na desproporção entre nossos desejos e nossas faculdades que consiste nossa miséria. Um ser sensível cujas faculdades igualasse os desejos seria um ser absolutamente feliz.

Em que consiste, então, a sabedoria humana ou o caminho da verdadeira felicidade? Não exatamente em diminuir nossos desejos, pois, se eles estivessem abaixo de nossa potência, uma parte de nossas faculdades permaneceria ociosa, e não gozaríamos de todo o nosso ser. Tampouco consiste em estender nossas faculdades, pois, se nossos desejos se estendessem todos na mesma proporção, apenas nos tornaríamos mais miseráveis, mas em diminuir o excesso de desejos sobre as faculdades e pôr em perfeita igualdade a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá plácida e o homem se encontrará bem ordenado (Rousseau, 2022a, p 67-68).

No projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, naquilo que abrange o horizonte do indivíduo e da sociedade, a ordem humana deve ser orientada pela ordem da natureza. A intensidade da desordem ou desequilíbrio é mensurado em razão da diferença entre essas duas ordens. Daí Rousseau considerar a ordem das coisas como uma espécie de ponto de conexão que permite a comunicação e interação entre a ordem natural e a ordem humana. Enriquecendo essa perspectiva, Kawauche pontua,

A ordem das coisas ainda diz respeito à resposta do homem diante da necessidade da matéria e se apresenta como condição concreta e determinante de tudo o que o homem pode produzir. Ordenar a vida humana em relação a ordem das coisas significa, no *Emílio*, encontrar o lugar da contingência no quadro das determinações naturais em que a liberdade e a imaginação possam ser exercidas de maneira complementar ao exercício da força física (Kawauche, 2022, p. 90).

Nesses termos, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta defende que o educador deve ordenar a infância em relação à vida humana porque sem essa ordenação a criança não é livre. O pressuposto filosófico é que uma criança não é um adulto em miniatura: “é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 2022a, p 67). Por isso, Rousseau é preciso quando pontua:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma está sempre em paz? Por que quereis privar esses pequenos inocentes do gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, e de um bem tão precioso do qual não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não mais voltarão para eles, assim como não podem voltar para vós? Pais, sabeis o momento em que a morte espera vossos filhos? Não prepareis remorsos para vós mesmos retirando aos poucos instantes que a natureza lhes dá (Rousseau, 2022a, p 66).

Rousseau defende que o processo de desenvolvimento cognitivo do humano deve se adequar mais ou menos para cada idade: “Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Situai-o de início em seu lugar e conservai-o tão bem que dali ele não tente mais sair. Então, antes de saber o que é sabedoria, ele praticará a mais importante eleição dela” (Rousseau, 2022a, p 84). Antecipar os objetos abstratos próprios da idade da razão tenderia a acelerar o desenvolvimento da razão, o que, em relação à infância, resultaria em desordem ou desequilíbrio.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos fruto precoces, que não estarão maduros nem terão sabor, e que não tardarão e se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que eles são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas. Para mim daria no mesmo exigir que uma criança tivesse 5 pés de altura ou que tivesse juízo aos 10 anos. Com efeito, de que lhe serviria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (Rousseau, 2022a, p 83).

Valorizar o conhecimento da infância em si mesmo é o princípio fundamental do projeto filosófico-pedagógico rousseuista que pressupõe para sua realização a necessidade da ordem da infância se ajustar à ordem da vida humana. Os cuidados que o educador deve ter com a criança tem como sentido orientador a proposta de evitar o despertar precoce da razão na criança, que teria como desdobramento, um desenvolvimento desequilibrado do juízo acerca de objetos abstratos na infância. É nesse horizonte que podemos entender a crítica de Rousseau à recomendação de Locke para raciocinar com as crianças.

Raciocinar com as crianças era grande máxima de Locke. É a mais em voga hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece explicar muito seu crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que é apenas, por assim dizer, um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, é dela que se quer fazer o uso para desenvolver as primeiras! A obra-prima de uma boa educação é fazer um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim, é querer fazer da obra o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas; mas, ao falarem com elas desde a primeira idade em uma língua que não entendem, estarão acostumando-as a se contentarem com palavras, a controlarem tudo o que lhes é dito, a se acreditarem tão sábias quanto os seus mestres, a se tornarem altercadoras e desobedientes. E tudo o que se pensa obter

delas por meio de motivos razoáveis nunca se obtém senão mediante cobiça, ou medo, ou vaidade, que sempre se é forçado a acrescentar (Rousseau, 2022a, p 81).

A ideia de equilíbrio que visa a felicidade na infância sem a interferência da faculdade da razão é o que fundamenta a crítica de Rousseau ao modelo de criança proposto por Locke. Somando-se a essa ponderação, temos a crítica à previdência, que seria uma espécie de desdobramento da imaginação: antecipar os males futuros sem a razão preparada para isso gera medos desnecessários e anula a confiança da criança em si mesma. Por isso, nosso filósofo genebrino considera o apego prejudicial à criança.

A previdência que sem cessar nos leva para além de nós mesmos, e muitas vezes nos põe onde nunca chegaremos, eis a verdadeira fonte de todas as nossas misérias. Que mania tem um ser tão passageiro como homem de sempre olhar para longe, em um futuro que vem tão raramente, e negligenciar o presente que tem certeza! Mania tanto mais funesta quanto aumenta sem cessar com a idade; e os velhos, sempre desconfiados, previdentes, avaros, preferem recusar hoje o necessário a não ter o supérfluo daqui a cem anos. Assim, apegamo-nos a tudo, agarramo-nos a tudo; os tempos, os lugares, os homens, as coisas, tudo o que é, tudo o que será importa a cada um de nós mesmos. Cada qual se estende, por assim dizer, sobre a terra inteira e se torna sensível sobre toda essa grande superfície. É de se admirar que nossos males se multipliquem em todos os pontos por onde podem nos ferir? Quantos príncipes se desolador com a perda de um país que nunca viram! (Rousseau, 2022a, p 71).

Na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o apego gera dependência e, retomando nossa explicação na seção terciária acima chamada “Liberdade do corpo na primeira infância”, é a dependência do indivíduo em relação aos seres humanos que a educação natural deve evitar, pois o educador visa justamente a autonomia. Naturalmente, uma liberdade natural como demonstramos na seção terciária “Independência e autossuficiência” não seria possível, mas, assim como na seção terciária “Liberdade civil”, acreditamos ser viável teorizar a liberdade no horizonte da sociedade mediante a distinção entre liberdade civil e liberdade natural. No *Emílio ou da educação*, o educador se esforça em promover uma “liberdade bem regrada”.

Tentaram-se todos os instrumentos, exceto um, o único precisamente que pode dar certo: a liberdade bem regrada. Ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber conduzi-la para onde se quer somente pelas leis do possível e do impossível. Sendo-lhes igualmente desconhecidas as esferas de um e de outro, nós estendemos ou restringimos uma e outra ao seu redor como quisermos. Podemos prendê-la, empurrá-la, retê-la unicamente pelo laço da necessidade, sem que ela murmure; podemos torná-la flexível e dócil unicamente pela força das coisas, sem que nenhum vício jamais tenha a ocasião de germinar nelas. Pois as paixões jamais se se animam enquanto for nulo seu efeito (Rousseau, 2022a, p 85).

Nessa passagem somos apresentados a noção de liberdade condicionada a certas regras, o que significa dizer que apenas existe a vontade livre quanto há um acordo com algum tipo de lei. Estamos diante de uma relação intrínseca entre liberdade e regra, por sua vez, uma complexidade elevada ao exercício dos cuidados dispensados pelo educador à supressão das necessidades da criança. A possibilidade de tornar a criança rainha de si mesmo pressupõe a liberdade, a qual, sem referências a regras mínimas, torna-se completamente cega, egoísta e autodestrutiva.

Nesses termos, do ponto de vista pedagógico, surge um grande desafio: como se manter livre mediante o caráter minimamente coercitivo imposto por qualquer regra. Se no cuidado dispensados pelo adulto à supressão das necessidades da criança é exigido que não se perca do horizonte tanto a liberdade como a lei, o desafio que emerge é o de como tornar produtiva, no processo pedagógico, a tensão entre liberdade e lei, sobretudo, considerando-se o fato de que a situação da criança, em sua primeira infância, ainda não lhe oferece condições sequer de se aperceber adequadamente de tal conflito.

Na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico de rousseauísta, Emílio é livre não por causa da realização imediata e impulsiva de seus desejos, mas porque apenas faz o que lhe convém, isto é, ele se satisfaz em obedecer às regras de conveniência que dizem respeito aos acordos estabelecidos com as outras pessoas. Como defende Selvino Assmann, é exatamente o paradoxo entre o desejo e a norma que define a liberdade,

[...] é também a permanência da contradição como contradição que mantém o homem como liberdade [...]. É a permanência da inconciliabilidade entre o que é e o que se deseja que constitui a própria possibilidade da liberdade, que é coisa de homem, e não de deuses, nem de gatos ou pedras (Assmann, 1988, p. 36).

Nessa perspectiva, o educador representa uma conveniência na medida em que a criança, antes da idade da razão, não utiliza sua racionalidade, por isso, consideramos que o fato de haver um preceptor conduzindo por meio de regras o horizonte de ação e dos desejos de Emílio não invalida a ideia de que ele é uma criança livre. Na verdade, entendemos que as regras colocadas pela educador são necessárias para que a criança se predisponha a desejar seguir a ordem das coisas em vez dos caminhos de sua própria imaginação.

Retomando o assunto tratado na seção terciária “Liberdade civil”, gostaríamos de lembrar que no *Contrato social*, Rousseau demonstra que quando o cidadão é conduzido pelas leis que expressam a vontade geral torna-se livre. O cidadão que obedece à lei não depende da

vontade diferente da sua, pois pertence a um corpo do qual ele é membro e não tem a intenção deliberada de prejudicar a si mesmo. É exatamente nesse horizonte que interpretamos a definição de agente livre na passagem do segundo livro de *Emílio ou da educação*,

O único que realiza sua vontade é aquele que, para realizá-la, não precisa pôr o braço de outrem na ponta dos seus. Donde se segue que o primeiro de todos os bens não é autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação dela irão decorrer (Rousseau, 2022a, p 73).

Nesse termos, consideramos que a regulação da liberdade visando moderar a expansão do universo imaginário é uma medida necessária em virtude dela remediar a antecipação injusta do futuro, bem como favorecer o desenvolvimento da autonomia da criança; ficando para o educador a difícil e delicada tarefa de auxiliar o aluno a discernir os limites, seja entre o querer e o poder, seja entre o querer e o prazer. Retomando a questão do apego dentro da perspectiva da profilaxia médica que trata o paciente doente pelo princípio do mal menor (sentido esse que explicamos na seção terciária “Educação e natureza” quando estabelecemos um conexão entre Rousseau e Hipócrates), o educador, pela desnaturação, trabalha o apego evitando sua generalização e condicionando seu alcance às coisas, tentando equilibrar necessidade e dependência na suas relações com o contingente no universo da criança.

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereça as suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações, e que isso seja memorizado na ocasião; sem lhes proibir de agir mal, basta que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem fazer as vezes de lei para criança. Nada concedei a seus desejos porque ela o pede, mas porque precisa. Que ela não saiba o que é obediência quando age, nem o que é império quando agem por ela. Que sinta de igual modo sua liberdade em suas próprias ações e nas vossas. Supri a força que lhe falta exatamente na medida em que precisa dela para ser livre, e não imperiosa; que, recebendo vossos serviços com uma espécie de humilhação, ela aspire ao momento em que poderá dispensá-los e ter a honra de servir a si mesma (Rousseau, 2022a, p 75).

No entendimento do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, a criança é livre na medida em que suas ações são determinadas pelas regras ligadas à necessidade das coisas. Eis a educação dos sentidos mediada pela liberdade bem regrada. Alargamos e enriquecemos as possibilidades de reflexões sobre este momento da discussão se acrescentarmos a citação anterior a recomendação de Rousseau acerca da moderação na projeção do *eu* pela imaginação.

Ó homem! Feche tua existência dentro de ti e não mais serás miserável. Permanece no lugar que a natureza te atribuiu na cadeia dos seres, nada poderá te fazer sair dali. Não te revoltas contra a dura lei da necessidade, e não esgotes, querendo lhe resistir, forças que o céu não te deu para estender ou prolongar tua existência, mas apenas para conservá-la como lhe agrada e enquanto lhe agrada. Tua liberdade, teu poder se estendem apenas até onde chegam tuas forças naturais, e não além; todo o resto não passa de escravidão, ilusão e prestígio. A própria dominação é servil quando se prende a opinião, pois dependes dos preconceitos daqueles que governas e pelos preconceitos (Rousseau, 2022a, p. 72).

Na seção terciária intitulada “Ruptura da ordem natural” apontamos que em seu *Segundo Discurso*, Rousseau descreveu a história dos progressos humanos que provocaram, no decurso dos tempos, a corrupção do ser humano, com base na ruptura da ordem prescrita pela natureza. Sendo o interesse, neste livro, de identificar o encadeamento de coisas que motivaram o desequilíbrio da ordem natural. Essa ruptura conduziu os seres humanos a consentir o acordo político que traz a presunção de validar o estado de paz e o equilíbrio, mas que acaba produzindo, na culminância do percurso, a escravidão e a dependência mútua.

Considerando esse cenário, no ordem civil, as paixões naturais se degeneram em vícios e, em vez de ser livre e independente, o ser humano se transfigura em escravo de seus desejos. Durante esse processo de desequilíbrio nas relações sociais humanas, um sentimento se torna protagonista. Trata-se do sentimento de dependência em relação aos outros. No *Segundo Discurso*, Rousseau relata a gênese deste sentimento por meio do despertar da inveja e do desejo de estima no episódio do canto e da dança:

O canto e a dança, verdadeiros filhos do amor e do lazer, tornaram-se a distração, ou melhor, a ocupação dos homens e das mulheres ociosos e agrupados. Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência (Rousseau, 2005b, p. 92).

O resultado desse processo é que na vida em sociedade o ser humano se torna dependente do olhar dos outros, dependente da opinião alheia. Entendendo que a dependência da opinião nas relações humanas é inevitável na vida em sociedade, Rousseau, por meio de seu projeto filosófico-pedagógico, visa adiá-la para a idade da razão. Antes dos doze anos, a força é pequena e pode ser controlada pelos próprios constrangimentos do corpo da criança. Da mesma forma que a imaginação desmedida provoca o nascimento de falsas fantasias, de modo semelhante o raciocínio condicionado pelas opiniões pode levar a criança a conceber “falsas

ideias” e, por conseguinte, tornar necessário o apego não somente em relação às coisas, mas a seres humanos que mentem.

Por certo o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa formar Emílio para não se apegar aos humanos, mas essa premissa traz um paradoxo na medida em que o educando depende dos recursos oferecidos pelo próprio corpo. Em sentido lockiano³², seu corpo é propriedade natural. No entanto, por extensão das fronteiras do próprio corpo, a ideia de propriedade pode se apresentar à criança como alguma coisa que se larga e que, de alguma maneira, pode incluir o meio físico. Esse movimento seria a expansão do *ser* da criança. Na perspectiva do projeto formativo-educacional de Rousseau, este movimento é uma situação real que ocorre na primeira infância e não pode ser tratada no horizonte da moralidade, pois, conforme vimos ainda há pouco, os cuidados que o educador deve ter com a criança tem como sentido orientador a proposta de evitar o despertar precoce da razão na criança, que teria como desdobramento, um desenvolvimento desequilibrado do juízo acerca de objetos abstratos na infância.

Considera impossível que, no seio da sociedade, possa-se conduzir uma criança até a idade de 12 anos sendo-lhe dar alguma ideia das relações entre os homens e da moralidade das ações humanas. Basta que nos apliquemos em tornar tais noções necessárias para a criança o mais tarde possível, e que, quando se tornarem inevitáveis, sejam limitadas à utilidade presente, apenas para que ela não se acredite senhora de tudo e não faça mal a outrem sem escrúpulo e sem sabê-lo (Rousseau, 2022a, p. 92).

Nessa passagem, Rousseau nos indica um caminho para o paradoxo causado pela expansão do *ser* da criança que perpassa pelo aprendizado através da experiência. No *Emílio ou da educação*, a situação escolhida para o processo de aprendizagem é a lição da propriedade por meio da cena pedagógica com o jardineiro Robert, quando Emílio aprende a lição da posse de um terreno experimentando a frustração de ter seu jardim de favas destruído por outra pessoa devido ao fato de não ter sido o primeiro ocupante³³.

³² Em seu *Segundo tratado sobre o governo civil*, Locke utiliza por vezes um conceito mais abrangente de propriedade. Sustenta que além da propriedade sobre a terra e bens pessoais, também temos propriedade sobre nós mesmos, ou seja, somos donos de nós mesmos e temos o direito de fazer qualquer coisa que desejamos, contanto não causemos mal aos outros ou acabemos com nossas próprias vidas: “Embora a Terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada um é proprietário de si mesmo; e nenhum homem tem qualquer direito sobre o outro homem, salvo sobre si mesmo” (Locke, 2018, p. 44).

³³ Para um esclarecimento da cena com o jardineiro Robert com análise do tema da propriedade no *Emílio ou da educação*, ver o artigo de M. de F. S. Francisco, “A Lição sobre a Noção de Propriedade Privada no *Emílio*”, *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 3, 2001.

Na cena pedagógica com o jardineiro Robert, o que aparece falado acerca da propriedade está restrito às questões sensíveis relacionadas à percepção da terra como extensão do próprio corpo. O entendimento de Emílio ocorre mediante um apego ao terreno cultivado. De forma genérica, o educador não fará distinção entre o direito de propriedade e aquilo que Emílio, por meio do trabalho com seu corpo, colocou de si mesmo na terra. Após Robert arrancar as favas de Emílio, este experimenta um sentimento de injustiça, simultaneamente entende, através da piedade e da imaginação, que o primeiro ocupante do jardim sentiu a mesma coisa quando olhou sua plantação de melões ser destruída por um invasor.

Aprofundai todas as regras de vossa educação, e assim as achareis todas absurdas, sobretudo no que concerne às virtudes e aos costumes. A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade, é a de jamais fazer mal a alguém. O próprio preceito de fazer o bem, se não for subordinado àquele, é perigoso, falso, contraditório. Quem não faz o bem? Todos o fazem, tanto o homem mau quanto os demais. [...] Não é raciocinando sobre essa máxima, é esforçando-se para praticá-la que sentimos quanto é grande e penoso consegui-lo (Rousseau, 2022a, p 103-104).

A lição do jardineiro Robert é suficiente para mostrar a Emílio noções básicas de justiça e virtude, não através de discursos morais, mas por meio de uma situação prática: “em todas as coisas vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras” (Rousseau, 2022a, p. 96). Procedimento semelhante aparece na lição da vidraça quebrada. Apesar de ter sido avisada, antecipadamente, de que não deveria quebrar os vidros da janela, mesmo assim, a criança termina por fazê-lo. Diante desse fato, Rousseau sugere que em vez de fazer um longo discurso à criança e consertar logo em seguida o vidro quebrado, o correto seria não dizer nada a ela, mas também não o consertar. Assim, ao passar frio, a criança aprenderia, através da experiência com as coisas, no caso, com o vento gelado que entra em seu quarto, o cuidado necessário para agir em outras situações semelhantes.

Tanto na lição da propriedade quanto da vidraça quebrada, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta tem em vista a diferença entre mundo real e mundo imaginário, pois, é dessa distinção que surgem as perigosas representações da realidade, que, na verdade, não correspondem a objetos físicos encontrados na realidade efetiva das coisas. Se considerarmos a relevância do corpo e das coisas sobre os caprichos da imaginação, bem como o princípio da liberdade bem regrada, podemos nos aproximar de uma compreensão da “educação negativa” proposta por Rousseau.

A primeira educação deve ser, portanto, puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o

erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de 12 anos sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, os olhos do seu entendimento se abririam para a razão desde vossas primeiras lições. Sem preconceitos, sem hábitos, ela nada teria em si que pudesse contrariar o efeito de vossos cuidados. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens; e, começando por nada a fazer, teríeis feito um prodígio de educação (Rousseau, 2022a, p. 87).

Nesses termos, não se trata de uma educação que simplesmente controla a imaginação ou a liberdade. Na perspectiva da metáfora da profilaxia médica adota pelo projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, de acordo com o critério do mal menor, seria um fiasco abandonar Emílio a uma completa ausência de regras. Os cuidados do educador e a liberdade bem regradada são necessárias para conduzir Emílio na rota da natureza e, sem eles para limitar as opções de escolha para suas ações, seria praticamente inevitável o trajeto pessimista descrito no *Segundo Discurso*.

O oposto da educação negativa não é educação propositiva, mas a indeterminação da vontade. E, para que a vontade se determine, é necessário haver algum suporte material, ainda que limitado, para que os desejos tenham condições de se realizar no mundo. Daí a importância do corpo infantil. (A determinação da vontade geral por leis instituídas pelo corpo soberano no *Contrato* pode ser feita em termos semelhantes.) (Kawauche, 2022, p. 101).

No entendimento do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau a educação negativa é um procedimento por meio do qual o educador realiza uma espécie de correspondência equilibrada entre o mundo imaginário e o corpo da criança. Ela é negativa em virtude de dois aspectos: primeiramente, porque nega as supostas hipóteses positivas do exercício precoce da razão; segundo, porque nega que um processo formativo-educacional possa desconsiderar o corpo. Conforme já mencionado há pouco, os cuidados que o educador deve ter com a criança tem como sentido orientador a proposta de evitar o despertar antecipado da razão na criança e, exatamente em virtude dessa premissa, Rousseau se refere a uma capacidade de raciocínio ligada às necessidades do corpo, a “razão sensitiva”, em oposição à “razão intelectual”, está associada aos perigosos objetos abstratos.

Como tudo o que entra no entendimento humano ali chega pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; ela é que serve de base a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não é ensinar-nos a raciocinar; é ensinar-nos a nos servir da razão de outrem; é ensinar-nos a acreditar muito e a nunca saber coisa alguma (Rousseau, 2022a, p. 132).

Em relação aos cuidados com o corpo na educação, Rousseau recorre à Antiguidade, “Platão, em sua *República*, que se acredita tão austera, só educa as crianças com festas, jogos, canções, passatempos: dir-se-ia que terminou tudo quando as ensinou a se divertirem” (Rousseau, 2022a, p. 107). E, dialogando com a tradição que passa pela Renascença até chegar a Locke, bebe na fonte de vários autores que se debruçaram sobre a importância do corpo na educação das crianças:

Todos os que refletiram sobre a maneira de viver dos antigos atribuem aos exercícios da ginástica esse vigor de corpo e de alma que os distingue mais sensivelmente dos modernos. A maneira como Montaigne apoia esse sentimento mostra que estava fortemente convicto disso; volta ao assunto sem cessar e de mil formas. Falando da educação de uma criança, diz que, para enrijecer-lhe a alma, é preciso endurecer-lhe os músculos. [...] O sábio Locke, o bom Rollin, o sábio Fleury, o pedante Crouzas, tão diferentes entre si em tudo o mais, concordam todos neste único ponto: exercitar muito o corpo da criança. É o mais jubiloso dos preceitos deles; é e sempre será o mais negligenciado (Rousseau, 2022a, p. 133-134).

Na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a educação dos sentidos é o caminho para formação de um corpo que, para agir, não precisa depender da faculdade da razão. Seguindo os passos de Montaigne³⁴, também Rousseau toma partido sobre a premissa de que a saúde do corpo favorece o desenvolvimento adequado da razão:

Para aprender a pensar precisamos, portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e para tirar todo o proveito possível desses instrumentos é preciso que o corpo, que os fornece, seja robusto e são. Assim, longe de a verdadeira razão do homem se formar independentemente do corpo, a boa constituição do corpo é que torna as operações do espírito fáceis e seguras (Rousseau, 2022a, p. 133).

Em linhas gerais, o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau visa a formação da vontade da criança. Mas, se a vontade da criança necessita ser educada, por outro lado, ela também precisa ser deixada a se desenvolver livremente. Defendemos em nossa pesquisa a ideia de que o processo formativo-educacional proposto pela educação natural rousseauísta considera a liberdade um princípio fundamental na formação de um caráter que deve permitir à criança encontrar devidamente seu lugar entre os seres humanos e as coisas, sem que destrua a ambos

³⁴ Um tema presente no humanismo diz respeito ao fato de que o vigor do corpo conduz ao vigor da alma, Montaigne, por exemplo, discorrendo sobre a educação das crianças recomenda o cuidado simultâneo do corpo e da alma: “Quero que a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo” (Montaigne, 2000, p. 26). Nesse mesmo trecho, Montaigne (2000, p. 26) defende o primado dos exercícios do corpo em relação aos cuidados com a alma, pois “o espírito se exercita ao mesmo tempo, e não ao contrário”.

por meio de seu modo de agir e nem por eles aniquilada. A busca por este lugar precisa ser orientada pela liberdade, desde o início, e exatamente aí reside o desafio, pela inserção progressiva da criança no desordem da vida em sociedade.

A educação negativa proposta por Rousseau recomenda em última instância o exercício da liberdade, e, como demonstramos nas seções terciárias “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil” e “Liberdade civil”, a liberdade apenas se manifesta na ordem civil em relação a regras que ordenam a conduta dos seres humanos, seguindo esse ponto de vista, ser livre para se utilizar do próprio corpo significa ser capaz de submeter-se voluntariamente às regras que condicionam o reconhecimento do corpo livre.

Na fase que vai dos doze aos quinze anos o aluno fictício da obra *Emílio ou da educação* se encontra entre a infância e a puberdade, o chamado “terceiro estágio da infância”, que marca a passagem das forças físicas às forças e capacidades do espírito. Nesta etapa da educação, até então restrita à realidade física, Rousseau explica como deve ocorrer a passagem dos objetos sensíveis aos objetos abstratos do ponto de vista do aprendizado conforme a natureza. Como explicamos na seção secundária intitulada “Da liberdade na educação da criança”, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta recomenda cultivar as forças antes da inteligência porque pressupõe-se que, se a inteligência vier antes, a criança começará a imaginar necessidades que ultrapasse as forças de seu corpo.

Na iminência da chegada avassaladora das paixões é fundamental que o espírito de nosso pré-adolescente esteja suficientemente robusto para não somente acolher, mas também estimar os novos conhecimentos. A estima dos objetos intelectuais segundo a natureza é um esboço daquilo que, no livro quarto de *Emílio ou da educação*, será definido como atos da consciência.

Em linhas gerais, o movimento do livro terceiro de *Emílio ou da educação* vai dos conhecimentos eminentemente sensíveis até certos conhecimentos abstratos. Rousseau parte da realidade dos objetos puramente físicos e conduz com segurança o desenvolvimento cognitivo de seu aluno até chegar aos primeiros objetos intelectuais constitutivos de uma ordem ainda desconhecida. Nesse período, em que a educação está centrada no desenvolvimento da inteligência e do entendimento das coisas, a liberdade é preservada e estendida.

De um ponto de vista geral, nos livros primeiro, segundo e terceiro, da obra *Emílio ou da educação*, Rousseau discorre sobre a criança passando paulatinamente das necessidades

puramente físicas e dos objetos sensíveis às necessidades adquiridas em virtude de certos hábitos e ao conhecimento de algumas ideias abstratas.

No livro quarto ocorre uma ampliação de horizonte no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta: surge o problema da moral como desdobramento da “tempestuosa revolução” provocada pelas paixões. O jovem Emílio irá entrar no mundo civil e aprenderá sobre as religiões e os costumes assim como ganhará conhecimentos sobre política. Nesta etapa da vida Emílio terá que aprender a lidar com a tensão entre as paixões e a razão. Este é o momento de aprender a lidar com as paixões. Na próxima seção, abordamos exatamente essa etapa com o desejo de esclarecer o lugar da liberdade na ordenação das paixões.

4.2 Do lugar da liberdade na ordenação das paixões

Considerando a amplitude e a complexidade do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau em seu *Emílio ou da educação*, em linhas gerais, entendemos que o livro quarto da referida obra tem como alvo propiciar ao aluno fictício sua educação moral. Sendo assim, não se trata mais apenas da educação natural, cujo enfoque recaiu na relação do Emílio com as coisas, visando valorizar sua experiência consigo mesmo por meio do contato direto com o ambiente natural, mediado pela orientação de seu preceptor. Não se trata ainda da educação política que diz respeito ao governo de si e ao governo dos outros, empreendido pelos cidadãos no espaço republicano, livre e democrático. Na educação moral, não é suficiente o fato de Emílio bastar-se a si mesmo, pois, conduzido pelo amor-próprio, se encontra jogado no tempestuosa vida social, precisando aprender cada vez mais na presença dos outros.

No entanto, a ideia não é menosprezar os princípios fundamentais da educação natural nem a recusa do propósito de fundo do projeto educacional do *Emílio ou da educação*, a saber, a formação do ser humano-cidadão. Ao contrário, intensifica-se ainda mais, no âmbito da educação moral, o objetivo de criar as condições pedagógicas para que o aluno fictício possa perceber a si mesmo como ele é e aos seus semelhantes como eles são.

Ao adentrar no “segundo nascimento”, como Rousseau designa à passagem da infância para a adolescência, Emílio alargará seu percurso que será marcado pela presença das paixões nascentes diretamente ligadas ao domínio do desejo sexual: “Nascemos, por assim dizer, duas

vezes: uma para existir e outra para viver; uma para espécie e outra para o sexo” (Rousseau, 2022a, p. 251). Este é um período de crise representado pela imagem da “tempestuosa revolução” (Rousseau, 2022a, p. 252), a conflituosa puberdade que marca a entrada na ordem moral: “Eis o segundo nascimento de que falei. Eis quando o homem nasce verdadeiramente para a vida, e quando nada de humano lhe é estranho. Até aqui nossos cuidados não passaram de jogos de criança; só agora adquirem uma verdadeira importância” (Rousseau, 2022a, p. 252).

É nesse cenário marcado pela tempestuosa revolução das paixões que, neste momento de nossa investigação, analisamos o livro quarto da obra *Emílio ou da educação* desejando compreender como a liberdade se articula com o processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau. Para tanto, essa seção secundária foi estruturada a partir de três seções terciárias, respectivamente intituladas de “Travessia do amor de si ao amor-próprio”, “Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões” e “Nascimento da consciência moral”. Passemos agora para discussão das paixões e sua relação com a liberdade.

4.2.1 Travessia do amor de si ao amor-próprio

Partindo da ideia de que o propósito da educação deve considerar o fluxo da natureza, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta não pretende combater o desenvolvimento das paixões, o objetivo não é extinguir elas completamente, mas sim regulá-las e direcioná-las. As intervenções do educador consistirão em buscar, a cada instante nos desenvolvimentos das várias faculdades do educando, a ordem mais apropriada para lidar com o surgimento de paixões que podem desordenar a formação do juízo. Nesse sentido, entendemos que Rousseau defende a importância das paixões no processo de formação do indivíduo, “Aquele que quisesse impedir as paixões de nascerem eu acharia quase tão louco quanto quem as quisesse aniquilar; e os que acreditaram que minha intenção até aqui era essa, certamente teriam me entendido mal” (Rousseau, 2022a, p. 253).

É nesse horizonte que, na obra *Emílio ou da educação*, as mediações do educador consistirão em tentativas de ordenar o surgimento das paixões que podem desfigurar a formação do educando com o propósito de sinalizar a possibilidade de um equilíbrio entre a ordem natural e a ordem civil. Kawauche ilustra bem a intenção dessa ordenação das paixões no projeto filosófico-pedagógico de Rousseau:

Rousseau colocará Emílio em situações nas quais sua sensibilidade moral será ajustada em função do estímulo de certas faculdade e da inibição de outras [...], de tal maneira que, a cada reconfiguração do conjunto, as constituições físicas, afetiva e espiritual do jovem comportem-se como um sistema em equilíbrio dinâmico (Kawauche, 2021, p. 142).

Entendemos que na busca pelo equilíbrio entre as diversas faculdades, Rousseau defende a possibilidade de desenvolver as faculdades inerentes a constituição humana numa ordem em que a razão seja orientada pelas paixões, bem como de maneira inversa, quando pelas circunstâncias as paixões devem ser conduzidas pela razão. Seja qual for o caminho aberto pelas circunstâncias, é certo que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta não adere a tradição do pensamento ocidental que enxerga nas paixões as fontes de desvios na ordem moral.

Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é, portanto, um empreendimento tão vão quanto ridículo querer destruí-las. É controlar a natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem para que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus quererá e não quererá; estaria em contradição consigo mesmo. Ordem tão insensata ele nunca deu, nada de semelhante está escrito o coração humano. E o que Deus quer que um homem faça não o faz dizer por outro homem; ele próprio o diz, escreve-o no fundo do coração do homem. (Rousseau, 2022a, p. 252/253).

Eis um aspecto relevante, embora Rousseau reconheça que existem paixões nocivas que colaboram de forma decisiva para desordem moral, ele também considera que há paixões necessárias à conservação. Tal ambivalência nas paixões pode ser vislumbrada na representação da conservação da vida humana escrita por Deus no coração humano. Para Rousseau, as paixões, tanto as úteis quanto as danosas, possuem suas fontes nas paixões representadas como “naturais”.

Mas raciocinaríamos bem se, por estar na natureza do homem ter paixões, concluíssemos que todas as paixões que sentimos em nós e vemos nos outros são naturais? É verdade que a fonte delas é natural, mas mil riachos estranhos ampliaram-nas. É um grande rio que cresce sem cessar e no qual dificilmente encontraríamos algumas gotas de suas primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito limitadas; são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjugam e nos destroem vêm de alhures. Elas não nos são dadas pela natureza: nós nos apropriamos das paixões em detrimento da natureza. (Rousseau 2022a, p.253).

Dentro desta perspectiva, considerando o caráter ambivalente das paixões humanas, cabe ao processo de formação do ser humano a difícil tarefa de “dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens.” (Rousseau, 2022a, p.255). Temos, assim, no projeto filosófico-pedagógico de Rousseau um lugar de relevância das paixões no processo de formação do ser humano. Mas, é preciso entender a tênue distinção sinalizada pela filosofia

rousseauniana entre a paixão natural e seus desdobramentos. Observemos um trecho que se mostra relevante para compreensão do que seja a paixão natural:

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e não o deixa nunca durante sua vida é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra, e da qual todas as outras são, em certo sentido, apenas modificações. Assim, se quisermos, todas são naturais. Mas a maioria dessas modificações tem causas estranhas sem as quais nunca ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, nos são nocivas. Mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio. É então que o homem se encontra fora da natureza e se põe em contradição consigo mesmo (Rousseau, 2022a, p.253).

O que se esboça no ponderação de Rousseau é um quadro no qual há uma paixão natural, fonte de todas outras, mas que se transforma na medida em que ocorre a passagem da ordem natural à ordem civil, ou seja, quando inicia-se o processo de sociabilidade humana. Dentro deste quadro, um desdobramento importante do amor de si é a piedade. Paixão que através da imaginação leva o ser humano a identificar-se com o sofrimento de seu semelhante.

Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano segundo a ordem da natureza. Para tornar-se sensível e piedoso, é preciso que a criança saiba que há seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que sentiu, e outras de que deve ter ideia de que poderá sentir também. De fato, como nos deixaremos comover pela piedade, a não ser transportando-nos para fora de nós e nos identificando com o animal sofredor, abandonando, por assim dizer, nosso ser para assumir o dele? Nós só sofremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, é nele que sofremos. Assim, ninguém se torna sensível, a não ser quando sua imaginação se anima e começa a transportá-la para fora de si (Rousseau, 2022a, p. 267).

De acordo como tratamos da imaginação na seção terciária “O papel da liberdade bem regrada”, o efeito deste “transportar-se para fora de si mesmo”, dependendo das circunstâncias, pode ter desdobramentos nocivos se os objetos da vontade não estiverem em conexão com os dados da realidade concreta. Ora, Emílio já não é mais uma criança, agora, na adolescência, não é mais viável manter a vontade limitada às coisas, pois o jovem desejará apoderar-se do outro como objeto, seja por apego, seja por desejo sexual. Aqui, deverá entrar em cena a astúcia do educador, que, valendo-se do efeito deste movimento de “transportar-se para fora de si mesmo”, trabalhará para transfigurar o movimento inicialmente amoroso, caracterizado pelo hábito da criança de procurar objetos úteis à sua conservação, numa ação voluntária e livre que, no horizonte da vida em sociedade, dá sentido à palavra “amor”, “amamos o que nos conserva” (Rousseau, 2022a, p.254).

O efeito deste transportar-se para fora de si mesmo, sugerido por Rousseau como condição para se sentir a piedade, é a sensação do outro como um desdobramento do *eu* da criança, uma espécie de duplo ser sensível advindo da imaginação, que Rousseau chama pelo verbo *desnaturar*, que de forma resumida pode ser visualizado como aquilo que produz as relações sociais, seja como princípio ou instinto desnaturado (Kawauche, 2022). Mas, nesse movimento de transportar-se para fora de si mesmo, que relevância teria a piedade para formação humana? Qual a importância dela para educação de Emílio? Rousseau nos indica algumas pistas:

Para estimular e nutrir essa sensibilidade nascente, para guiá-la ou segui-la em sua tendência natural, que podemos fazer senão oferecer ao jovem objetos sobre os quais possa atuar a força expansiva de seu coração, que o dilatem, que o estendam aos outros seres, que o façam por toda parte encontrar-se fora de si; afastar com cuidado aqueles que o comprimem, que o concentram e que estiram a mola do eu humano. Isso significa, em outros termos, estimular nele a bondade, a humanidade, a comiseração, a beneficência, todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente aos homens, e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes e cruéis que tornam, por assim dizer, a sensibilidade não somente nula, mas negativa e que fazem o tormento de quem as experimenta (Rousseau, 2022a, p. 267/268).

Para incentivar que a piedade siga sua tendência natural é necessário disponibilizar ao educando objetos sobre os quais ajam a força expansiva de seu coração. Mas, como favorecer essa força expansiva do coração? Aqui entra em cena a perspicácia do educador, que utilizando-se do movimento mecânico e instintivo do *eu* em relação aos outros, buscará modificar um movimento inicialmente amoral numa ação voluntária que visa a bondade, a humanidade, “todas as paixões atraentes e doces” que, por seu significado social designa o termo “amor”. Essa passagem do puro impulso ao ato moral se produz menos pela racionalidade do que por tendência da criança à imitação. O jovem se inspira em seus objetos de desejo e, paulatinamente, age conforme seu interesse por eles. Em outros termos, assimilamos o significado do amor ou do ódio na proporção em que visualizamos os outros agirem para satisfazer ou contrariar nossos desejos e interesses,

O primeiro interesse de uma criança é amar a si mesma. O segundo, que deriva do primeiro, é amar aos que dela se aproximam, pois, no estado de fraqueza em que se encontra, ela não conhece ninguém a não ser pela assistência e pelos cuidados que recebe. De início, o apego que tem por sua ama e sua governanta não passa de hábito. Procura-as porque precisa delas, e porque acha que é bom tê-las; é mais conhecimento do que benevolência. Precisa de muito tempo para compreender que, não somente elas lhe são úteis, como anda querem sê-lo; e é então que começa a amá-las. (Rousseau, 2022a, p. 254).

Mas, no que diz respeito à piedade, existe um aspecto importante no projeto filosófico-pedagógico de Rousseau. No vasto e intempestivo decurso da juventude rumo à paixão social do amor, é necessário fazer analogias arriscadas que podem alterar a imaginação. Emílio realizará comparações acerca de outros indivíduos que diferem de sua condição e, ao perceber diferenças em relação à sua própria história, passará pelo perigo de imaginar objetos aparentemente relacionados à felicidade do outro. Se julgar que precisa de tais objetos (como por exemplo, o patrimônio do outro), irá alimentar a cobiça em seu espírito e tornar-se-á ambicioso em relação àqueles que aparentemente são mais felizes do que ele mesmo, e, por sua vez, escapará de sua formação a noção de bem comum. Nesse cenário promovido pela cobiça e inveja, será difícil criar condições para desenvolver virtudes essenciais para sociabilidade como a generosidade ou a benevolência.

Nos apegamos a nossos semelhantes menos pelo sentimento de seus prazeres do que pelo de seus sofrimentos; pois, nestes, vemos bem melhor a identidade de nossa natureza e a garantia de seu apego por nós. Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, nossas misérias comuns nos unem por afeição. O aspecto de um homem feliz inspira aos outros menos amor do que inveja. (Rousseau, 2022a, p. 265)

Procurando evitar esse quadro conduzido pela inveja, o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau escolhe utilizar a via do sofrimento: ao invés de apresentar ao educando a felicidade, será escolhido mostrar a miséria alheia. O que se pretende é conduzir o educando ao conhecimento de seus semelhantes através da diferença de condições que, em vez de alimentar o sentimento de inveja, favorecerá o sentimento de benevolência. Diante deste horizonte, o aprendizado se realiza por meio da busca do prazer e fuga da dor: imaginar-se no lugar do outro que sofre encoraja a pessoa a formar em seu espírito uma espécie de “felicidade”; o primeiro movimento de retorno do *eu* a si mesmo é um sentimento de prazer.

A imaginação nos põe no lugar do miserável mais do que no de um homem feliz; sentimos que um desses estados nos concerne mais do que o outro. A piedade é doce porque, quando nos pomos no lugar de quem sofre, sentimos, no entanto, o prazer de não sofrermos como ele. A inveja é amarga porque o aspecto de um homem feliz, longe de pôr o invejoso no lugar daquele, faz que lamente por não estar ali. Parece que um nos isenta dos males de que sofre, e que outro nos tira os bens de que goza (Rousseau, 2022a, p. 265).

Após o retorno do *eu* a si mesmo, o prazer será o de não sofrer com o outro, o que pode ser entendido com o prazer de não se encontrar numa condição que lhe provoca repugnância, “Se o primeiro espetáculo que o impressiona é um objeto de tristeza, o primeiro regresso sobre

si mesmo é o sentimento de prazer. Vendo de quantos males está livre, sente-se mais feliz do que pensava ser” (Rousseau, 2022a, p. 275). Cabe destacar que o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau se utiliza da repugnância natural diante do sofrimento do outro para introduzir os primeiros sentimentos de benevolência.

Aos 16 anos, o adolescente sabe o que é sofrer, pois ele próprio já sofreu; mal sabe, porém, que os outros seres também sofrem. Vê-lo sem o sentir não é sabê-lo e, é como já o disse cem vezes, a criança, por não imaginar o que sentem os outros, só conhece seus próprios males. Mas quando o primeiro desenvolvimento dos sentidos acende nele o fogo da imaginação, ele começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas queixas, e a sofrer com suas dores. É então que o triste quadro da humanidade sofredora deve levar ao seu coração o primeiro enternecimento que jamais tenha experimentado (Rousseau, 2022a, p. 266).

A estratégia do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau perpassa pela possibilidade de direcionar a curiosidade natural aos objetos do conhecimento que o jovem consentirá sem resistência a incluir no horizonte dos seres humanos que ama. Tal estratégia não assegura que o amor seja uma paixão tranquila, mas, de todo modo, esse outro por quem o educando se interessa será mostrado numa situação miserável a fim de não despertar sentimentos de inveja ou cobiça. No *Emílio ou da educação*, o sofrimento será espetacularizado como cena pedagógica visando equilibrar, na formação do juízo da criança, a valorização exacerbada da felicidade do outro.

Uma criança, portanto, inclina-se naturalmente para benevolência, pois vê que tudo que se aproxima dela é levado a assisti-la. Assim, ela tira dessa observação o hábito de um sentimento favorável à sua espécie. Mas, à medida que estende suas relações e suas necessidades, suas dependências ativas ou passivas, o sentimento de suas ligações com os outros desperta e produz o dos deveres e das preferências. Então, a criança torna-se imperiosa, ciumenta, enganadora, vingativa. Se a forcem a obediência, não vendo a utilidade do que lhe ordenam, atribui-o ao capricho, à intenção de atormentá-la, e se revolta. Se obedecem a ela, vê em qualquer coisa que lhe resista uma rebeldia, uma intenção de contrariá-la; bate a cadeira ou a mesa por lhe terem desobedecido. O amor de si, que só diz respeito a nós, fica contente quando nossas necessidades são satisfeitas. Mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente e não poderia estar, porque esse sentimento, preferindo-nos aos outros, exige também que os outros nos prefiram a eles; o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar aos outros; e o que torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e se prender muito à opinião. Segundo esse princípio, é fácil ver como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões da criança e dos homens. É verdade que, não podendo viver sempre sozinhos, dificilmente viverão sempre bons: essa dificuldade mesmo aumentará necessariamente com suas relações; e é nisso, sobretudo, que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os cuidados mais indispensáveis para prevenir, no coração humano, a depravação que nasce de suas novas necessidades (Rousseau, 2022a, p.254-255).

Entendemos que na obra *Emílio ou da educação* o amor-próprio não é apresentado com o mal em si mesmo, mas um fato psicológico presente no desenvolvimento da criança. No entanto, o importante é entender que o amor-próprio é ambivalente, carrega vantagens e desvantagens, “O amor-próprio é um instrumento útil, mas perigoso; muitas vezes fere a mão que dele se serve, e raramente faz o bem sem o mal” (Rousseau, 2022a, p. 298). Um fato relevante no projeto filosófico-pedagógico de Rousseau diz respeito a situação de que embora o amor-próprio produza em determinadas situações efeitos nocivos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, ele não deixa de ser um desdobramento útil do amor de si, pois, na ausência dele, a imaginação sozinha não daria conta para desenvolver a sociabilidade (Kawauche, 2021).

É importante perceber a diferença entre o amor-próprio no *Emílio ou da educação* e no *Segundo Discurso*. No *Segundo Discurso*, as comparações engendradas pelo amor-próprio resultam no nascimento da dependência do indivíduo com relação a opinião do outro: é o que demonstramos ainda há pouco ao relatar a gênese da inveja e do desejo de estima no episódio do canto e da dança na seção terciária “O papel da liberdade bem regrada”. O resultado desse processo diz respeito a uma transição desordenada do amor de si ao amor-próprio. Já em *Emílio ou da educação*, a travessia do amor de si ao amor-próprio é posta de forma aberta, permitindo consequência negativas, como retratado no *Segundo Discurso*, ou positivas, como se espera do processo formativo-educacional proposto pelo projeto filosófico-pedagógico de Rousseau (Dalbosco, 2016). Os desdobramentos positivos podem ser considerados numa dimensão na qual o processo de sociabilidade se efetive de forma harmônica e equilibrada onde a criança se compara com os outros, porém em cenas em que pode se reconhecer com seus semelhantes, sobretudo aqueles que sofrem, de forma que a benevolência e a generosidade possam se manifestar em seu espírito.

Uma das veredas que apontam para importância do amor-próprio no projeto filosófico-pedagógico de Rousseau aparece quando visualizamos a possibilidade de uma sociabilidade harmônica e equilibrada relacionada com a bondade natural do ser humano (Kawauche, 2021). Se os primeiros movimentos da natureza são sempre retos, segue-se que é viável encontrar situações favoráveis através das quais o amor de si possa se desdobrar de forma positiva, suscitando relações sociais baseadas em sentimentos que expressam a bondade original do ser humano.

Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre retos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra

nele o único vício de que não possamos dizer como e por onde ali entrou. A única paixão natural do homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido estendido. Esse amor-próprio, em si ou relativamente a nós, é bom e útil, e, como não tem relação necessária com outrem, é a esse respeito naturalmente indiferente. Só se torna bom ou mau pela aplicação que fazemos dele e pelas relações que damos a ele. Até que o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, importa, pois, que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida; nada, em poucas palavras, por causa dos outros, mas somente o que a natureza lhe pede; e então, nada fará a não ser o bem (Rousseau, 2022a, p. 86).

Na passagem acima aparece a ideia da razão - até o momento apresentado como fator de risco - como guia para os futuros desenvolvimentos da sociabilidade. Se o sentimento do amor de si define a condição humana antes da sociabilidade, da racionalidade e da moralidade, o amor-próprio, contrariamente, caracteriza a potencialidade social, racional e moral do ser humano. O aspecto construtivo do amor-próprio nasce da própria capacidade humana originária de sair fora de si e de comparar com os outros (Dalbosco, 2016, p. 96).

Entendemos que esta capacidade conduz à razão, e esta, por sua vez, quando guiada pela liberdade, abre a possibilidade de fazer uso positivo do amor-próprio. Para que a liberdade possa assumir a função de um princípio de ordenação das paixões humanas, os seres humanos no estado de puro natureza devem transcender essa condição e aprender a agir livremente segundo princípios virtuosos mediante os quais a perspectiva de seus semelhantes deve ser levada em consideração.

Alargando o horizonte da discussão em questão, apontamos que a educação do amor-próprio por meio da razão e da liberdade teriam força para enfrentarem o aspecto negativo do amor-próprio. É preciso levar em conta o fato de que o sentimento do amor-próprio só se torna possível como sentimento relativo e não absoluto pela faculdade da liberdade e pela capacidade do ser humano de se aperfeiçoar de modo aberto e indeterminado (Dalbosco, 2016). Como demonstramos na seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil” a sociabilidade humana só foi possível em virtude de dois aspectos da condição humana: de ser um agente livre e de se aperfeiçoar de modo aberto e indeterminado.

Consideramos que o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau concebe a liberdade e a perfectibilidade como condição de desejo humano por reconhecimento. Nesse sentido, defendemos que o que confere ao amor-próprio a capacidade de transformação são a liberdade e a perfectibilidade na medida em que a estrutura ambivalente do amor-próprio associada a ambas as faculdades impede a imposição de uma direção prévia à condição humana, “Ora, o caráter ambíguo do amor-próprio, no qual repousa a tensão entre suas forças destrutivas e

construtivas, lança suas raízes nas profundezas da liberdade e perfectibilidade humanas” (Dalbosco, 2016, p. 96).

O movimento descrito nesta seção terciária de nossa tese, até o momento, vai do amor de si, sentimento natural e fonte das outras paixões, passando pela piedade, primeira paixão relativa que toca o coração humano, até chegar ao amor-próprio, paixão ambivalente. Nesse movimento, se destacam as duas faces do desdobramento do amor-próprio no processo de sociabilidade humana: uma diz respeito à produção de sentimentos de benevolência e generosidade, e a outra, as paixões nocivas como a inveja, cobiça, vaidade, dentre outras.

Na próxima seção terciária, retomamos esse percurso do amor de si ao amor-próprio como pano de fundo da análise, desejando examinar o recurso à amizade como estratégia profilática para moderação das paixões nocivas nas relações sociais com os próximos, bem como o recurso do ensino da história como um caminho para o conhecimento da natureza humana.

4.2.2 Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões

Seguindo o fluxo do amor de si ao amor-próprio, ocorre a análise da amizade como estratégia preventiva para moderação das paixões nocivas nas relações estabelecidas com os indivíduos próximos, assim como o recurso do ensino da história, que proporcionará a Emilio conhecer a natureza humana por meio da observação de fatos produzidos pela ação humana, mas através de um certo distanciamento passional.

Observemos um trecho do quarto livro, de *Emílio ou da educação*, no qual Rousseau apresenta as regras do método para o “uso das paixões”: “Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. Sentir as verdadeiras relações do homem, tanto da espécie quanto no indivíduo; 2. Ordenar todos os afetos da alma segundo essas relações.” (Rousseau, 2022a, p. 263). Ao redor deste argumento se movimenta boa parte do conteúdo da doutrina filosófica-pedagógica rousseauísta. Nele se pode notar a importância da experiência: ao invés de investigar a origem das paixões ou buscar suas causalidades finais, o educador deverá utilizar-se das paixões de maneira vantajosa no horizonte prático, aproveitando-as de forma favorável na formação do educando. A ideia de uma utilidade prática das paixões diz respeito a uma ordenação.

Mas, será o homem capaz de ordenar seus afetos segundo tais ou tais relações? Sem dúvida, ele é capaz de dirigir sua imaginação para tal ou tal objeto, ou lhe dar tal ou tal hábito. De resto, trata-se aqui menos do que um homem pode fazer consigo mesmo do que o que nós podemos fazer como nosso aluno pela escolha das circunstâncias em que o deixamos. Expor os meios adequados para mantê-lo na ordem da natureza já é o bastante para dizer como ele pode sair dela (Rousseau, 2022a, p. 263).

No projeto filosófico-pedagógico rousseauísta surge a necessidade de ordenar as paixões que fazem parte da natureza humana igualmente com as faculdades e órgãos sensíveis com a finalidade de apropriar-se delas como ferramentas determinantes à formação do ser humano. O pensador genebrino demonstra em seu *Emílio ou da educação* que na passagem da infância para a puberdade as relações do homem podem ser concebidas a partir de dois horizontes: conforme a necessidade da ordem das coisas ou por meio do império das opiniões da ordem social. Essas relações dizem respeito à espécie, isto é, as relações do *eu* com os outros; ou ao indivíduo, ou seja, a relação do *eu* consigo mesmo.

Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada moral em suas ações. É só quando ela começa a estender-se para fora dele que ele adquire, de início, sentimentos, e em seguida, noções do bem e do mal que fazem dele um verdadeiro homem e parte integrante de sua espécie. É, portanto, nesse primeiro ponto que precisamos, de início, fixar nossas observações (Rousseau, 2022a, p. 263).

É importante observar que o educador não infere, no início do quarto livro, uma razão desenvolvida para o uso das paixões. Não é exigido de Emílio um conhecimento racional das relações, apenas basta a ele “sentir as verdadeiras relações do homem” tanto na comparação com os outros seres sensíveis quanto no interior de seu próprio ser. No entanto, essa comparação não diz respeito à pura educação dos sentidos; na juventude, Emílio relaciona também impressões provocadas por objetos morais. Esse sentimento advindo da comparação de tais impressões, que pode ser considerado como origem do juízo moral, estará em harmonia com a ordem das coisas na medida em que for considerado como uma estima natural, uma espécie de juízo passivo.

Dentro desta perspectiva, sentir as verdadeiras relações do homem quer dizer vivenciar a ordenação das paixões por meio da justa medida entre os dados da natureza e as instituições humanas. Uma espécie de recuperação das três educações (da natureza, dos humanos e das coisas) que discutimos na seção terciária “Educação e natureza” quando demonstramos que o filósofo genebrino pontua sobre a relação entre natureza e educação explicando seu projeto filosófico-pedagógico a partir de três horizontes representados pela educação da natureza, dos

humanos e das coisas. Em um horizonte temos a educação da natureza que está relacionada com os processos naturais; num outro encontramos a educação dos humanos que diz respeito aquilo que atualmente chamamos cultura e numa terceira dimensão nos deparamos com a educação das coisas que está ligada aos conhecimentos desenvolvidos pela experiência.

Mas, quais seriam os meios práticos utilizados pelo educador para ordenar as paixões conforme as verdadeiras relações do humano? São os espetáculos. Eles são os responsáveis pela mudança dos afetos da alma de Emilio. A cena do espetáculo suscita algo no espírito do observador, e essa impressão modifica a ordem dos sentimentos.

No livro terceiro, do *Emilio ou da educação*, temos as cenas pedagógicas alterando a ordem dos afetos de Emílio. Nelas ele era o centro do espetáculo. As cenas pedagógicas dirigiam-se para o *eu* do educando considerando que, antes da juventude, Emílio é guiado pelo amor de si, conhecendo somente a si mesmo. Mas, com a entrada na adolescência, faz-se necessárias as relações com a espécie, isto é, é imprescindível desnaturar o *eu*, transformando-o num *eu relativo aos outros*. Desse modo, esclarecendo-se o deslocamento de Emilio, que transcende a condição de ator, tornando-se espectador.

quando a idade crítica se aproxima, ofereci aos jovens espetáculos que os cativem, e não espetáculos que os estimulem. Enganai sua imaginação nascente com objetos que, longe inflamar seus sentidos, lhes reprimam a atividade. Afastai-os das grandes cidades, onde os ornamentos e a imodéstia das mulheres apressam e antecipam as lições da natureza, onde tudo apresenta aos olhos prazeres que eles só devem conhecer quando souberem escolhê-los. Trazei-os de volta às suas primeiras habitações, onde a simplicidade campestre deixa as paixões de sua idade desenvolverem-se menos rapidamente; ou se seu gosto pelas artes os prende ainda à cidade, preveni neles, por meio dessa própria inclinação, uma ociosidade perigosa. Escolhei com cuidado suas companhias, suas ocupações, seus prazeres: só lhes mostrei quadros tocantes, mas modestos, que os comovam sem os seduzir, e que alimentem sua sensibilidade sem lhes perturbar os sentidos (Rousseau, 2022a, p. 278).

A partir da passagem acima é possível notar uma situação importante. Trata-se da relação entre a atividade das paixões e a observação. Por meio do olhar atento em relação aos outros, é necessário que as paixões sejam acalmadas, isto é, que sejam conduzidas pela estima natural. Nesse horizonte, recorrer aos espetáculos na adolescência servem para sensibilizar os afetos do jovem. Rousseau vale-se dos espetáculos que sensibilizam o jovem por meio do sofrimento. No entanto, essa sensibilização deve ocorrer com cautela para não tornar o observador insensível. Deve-se aproveitar-se das cenas de espetáculos com moderação por parte do educador, evitando-se, assim, a insensibilidade no observador.

Não se trata de fazer de vosso aluno um enfermeiro, um irmão de caridade, de afligir continuamente seu olhar com objetos de dor e de sofrimento, de fazê-lo visitar um enfermo após o outro, de hospital em hospital, da Grève às prisões: é preciso tocá-lo e não o endurecer fazendo-o assistir às misérias humanas. Impactado durante muito tempo pelos mesmos espetáculos, não se sente mais nenhuma impressão. O hábito acostuma a tudo; o que se vê demais não se imagina, e é somente a imaginação que nos faz sentir os males dos outros. É assim que, de tanto verem morrer e sofrer, os padres e os médicos se tornam impiedosos. Que vosso aluno conheça, portanto, a sorte do homem e as misérias de seus semelhantes; mas que não seja testemunha delas por tempo demais (Rousseau, 2022a, p. 278).

Nota-se que Rousseau sugere a moderação das cenas de espetáculos conforme os efeitos do hábito. Se o educando for exposto constantemente a cenas de dor e sofrimento, sua sensibilidade será enfraquecida pelo costume e resultará em sua insensibilidade. O equilíbrio entre os afetos exagerados e os comportamentos mecânicos deve ser buscada pelo educador também nos espetáculos impactantes, porém, a liberdade deve ser bem regrada, evitando tanto o excesso quanto a escassez, pois o a finalidade da educação perpassa pela formação de ser moral. Um indivíduo livre, conduzido pelas regras de civilidade, não é um corpo artificial absolutamente desprovido de paixões.

No movimento do amor de si ao amor-próprio, surge outra situação delicada no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta: ao observar e se comparar aos seres humanos, Emilio cultiva em seu espírito a competição e o desejo de se sobrepor sobre os outros. Neste movimento de comparação em relação ao outro, o amor-próprio se consolida. Eis um contexto delicado, lembremos que Rousseau esclarece em seu *Segundo Discurso* os perigosos caminhos que o fortalecimento da paixão do amor-próprio produz na sociedade: desigualdades civis que resultam no colapso das relações entre os seres humanos.

Tendo meu Emilio olhado até agora apenas para si mesmo, o primeiro olhar que lança sobre seus semelhantes leva-o a comparar-se com eles, e o primeiro sentimento que essa comparação excita nele é o desejar o primeiro lugar. Eis o momento em que o amor de si se transforma em amor-próprio, e que começam a nascer todas as paixões que dependem desta. Mas, para saber se as paixões que dominam em seu caráter serão humanas e doces, ou cruéis e maléficas, se serão paixões de benevolência e de comiseração, ou de inveja e de cobiça, é preciso saber que lugar ele sente ter entre os homens e que tipos de obstáculos ele poderá acreditar ter de vencer para chegar ao lugar que deseja ocupar (Rousseau, 2022a, 285).

Nessas circunstâncias, como o educador poderá conduzir o amor-próprio numa direção que ensine Emilio a “saber que lugar ele sente ter entre os homens e que tipo de obstáculos ele poderá vencer”. Valendo-se da amizade e do ensino da história. Aproveitando-se da amizade, Emilio abrirá um horizonte de manobra conduzindo de forma favorável o amor-próprio. Por

meio do ensino da história, observará diversos indivíduos do passado movidos por paixões e, ao confrontar suas ações com as deles, desenvolverá habilidades para identificar em si mesmo os perigosos caminhos das paixões.

Num primeiro momento, por meio da observação dos outros que lhe são próximos, daqueles que cuidam dele, Emilio desenvolve apego por seus semelhantes, “Tornando-se capaz de apego, ele se torna sensível ao apego dos outros” (Rousseau, 2022a, p. 282). Mas, conforme demonstramos na seção terciária “O papel da liberdade bem regrada”, o apego pode ser um sentimento desfavorável na mediação das relações sociais na medida em que estabelece ligações de dependência entre os indivíduos, tornando aquele que sente apego pelo outro um escravo das próprias paixões.

Rousseau sugere a amizade como sentimento para evitar a dependência em relação ao outro por quem se sente apego. Em sua perspectiva, a relação entre amigos é regulada pela igualdade, “Há no estado de natureza uma igualdade de fato real e indestrutível, por que é impossível nesse estado que a única diferença de homem para homem seja grande o bastante para tornar um dependente do outro” (Rousseau, 2022a, p. 285). Nestes termos, a amizade representa a possibilidade de uma relação com o outro sem dependência. Para Rousseau, a amizade é um sentimento que pode conduzir os seres humanos à trocas afetivas pautadas na equidade. O sentimento que emerge nesse novo horizonte dos afetos é o reconhecimento. É o reconhecimento que se sobrepõe ao apego e impede os efeitos nocivos das comparações advindas do amor-próprio.

Aqui, mais um momento relevante no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, no *Emilio ou da educação*, o reconhecimento entre amigos cria condições favoráveis para igualdade. A equivalência na dependência de reconhecimento entre os amigos colabora, no horizonte maior da ordem civil, para o estabelecimento da equidade. Mais adiante, iremos pontuar que, para que o juízo moral também contribua na equidade de interesse, será necessário adotar a noção de consciência. Nesse horizonte, o reconhecimento se apresenta como o embrião da consciência moral.

Se, portanto, o reconhecimento é um sentimento natural, e se não destruídes seu efeito por vossa culpa, fica certo de que vosso aluno, começando a perceber o valor de vossos cuidados, a eles será sensível conquanto não os tenhais vós mesmo negociado; vossos cuidados produzirão no coração dele uma autoridade que nada poderá destruir. Mas antes de estardes bem seguro dessa vantagem, evitai perdê-la valorizando-vos diante dele. Se vos vangloriades de vossos serviços, eles se tornarão insuportáveis para ele; esquecê-los é fazê-lo lembrar-se deles. Até chegar o momento de tratá-lo como homem, que nunca seja o caso do que ele vos deve, mas do que ele deve a si

mesmo. Para torná-lo dócil, deixai-lhe toda a liberdade; esquivai-vos para que ele vos procure; elevai sua alma até o obre sentimento do reconhecimento, não lhe falando nunca senão de seu interesse. Jamais eu quis que lhe dissessem que o que fazem é para seu bem antes que estivesse em condição de entender isso. Nesse discurso, ele veria apenas vossa dependência e vos encararia como seu criado. Mas agora que começa a sentir o que é amar, sente também que doce laço pode unir um homem àquilo que ele ama; e no zelo com que vos ocupais dele sem cessar, ele vê menos o apego de um escravo do que a afeição de um amigo. Ora, nada tem tanto peso no coração humano quanto a voz da amizade bem reconhecida, pois bem sabemos que ela só fala a favor de nosso interesse. Podemos acreditar que um amigo se engane, mas não que queira nos enganar. Algumas vezes resistimos a seus conselhos, mas nunca os desprezamos (Rousseau, 2022a, p. 284).

Convém observar que, no horizonte do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, ainda estamos na dimensão dos sentimentos naturais. Nesse momento da formação de Emílio, a estima ainda não cedeu à opinião. É nessa perspectiva que o amor-próprio se apresenta para além de seus efeitos nocivos, podendo ser conduzido positivamente, o que dependerá das circunstâncias. Tal como a imaginação, o amor-próprio pode mostrar-se favorável ou desfavorável, isso dependerá das circunstâncias. É no horizonte de um sentimento ampliável, como na expansão da estima na amizade que será transformada em juízo moral, que podemos compreender o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta:

Estendamos o amor-próprio em direção aos outros seres e nós o transformaremos em virtude; não há coração humano em que essa virtude não tenha raiz. Quanto menos objeto de nosso cuidados depender imediatamente de nós mesmos, menor é o temor quanto à ilusão do interesse particular. Quanto mais generalizarmos este interesse, mais ele se torna equitativo, e o amor ao gênero humano não é outra coisa em nós senão o amor à justiça (Rousseau, 2022a, p. 309).

Uma alternativa apontada por Rousseau em seu projeto filosófico-pedagógico para conhecer a natureza humana diz respeito ao estudo da história. O filósofo genebrino aponta que o adolescente precisa observar os outros a distância para evitar ser seduzido pelos preconceitos próprios das relações entre os indivíduos que observa. A condição para analisar o ser humano e conduzir-se conforme as verdadeiras relações é tornar-se capaz de se afastar das próprias paixões com a finalidade de julgá-las com sensatez. No livro terceiro de *Emílio ou da educação*, Rousseau registra uma premissa quando retrata o ofício mais adequado para Emílio: se ele for seduzido pelas artes de indústria, acabará trabalhando apenas para agradar os outros com a finalidade de ser reconhecido por estes como artista e reduzindo sua produção a objetos inúteis ao invés de ser livre ordenando suas paixões conforme a necessidade das coisas.

É necessário observar os seres humanos mantendo um distanciamento adequado a fim de amenizar os efeitos do excesso de afetividade sobre o juízo. Mas, Emílio precisa e deseja se

relacionar com os outros, por isso é importante ao educador recorrer ao espetáculo da história. Consideremos um trecho do livro quarto no qual Rousseau aponta uma relevante finalidade do estudo da história: ao observar os homens por meio de um distanciamento equilibrado, Emilio deve sentir a relação necessária entre a moral e a política.

É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade: aqueles que quiserem tratar separadamente a política e a moral nunca entenderão nada de nenhuma das duas. Prendendo-se de início às relações primitivas, vê-se como os homens devem ser afetados por elas, e que paixões delas devem nascer; vê-se que é em reciprocidade ao progresso das paixões que essas relações se multiplicam e se estreitam. É menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres. Quem quer que deseje pouca coisa, pretende-se a poucas pessoas; mas, confundindo sempre nossos vãos desejos com nossas necessidades físicas, os que fizeram destas os fundamentos da sociedade humana sempre tomaram os efeitos pelas causas e apenas se perderam em seus raciocínios. (Rousseau, 2022a, p. 285).

Na passagem acima encontramos algumas ponderações sobre o particular e o coletivo. Por meio delas podemos notar uma relevante abertura de horizonte na investigação do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta: se no livro primeiro nos deparamos com um estudo sobre a natureza humana, no livro quarto temos um estudo conduzido pela dimensão moral com a finalidade de compreender a origem da sociedade; trata-se da premissa de que a investigação sobre a sociedade é ligada à política. Nessa perspectiva, ao analisar a sociedade, Emilio tomará as paixões para além das necessidades puramente físicas. No entanto, o educador de Emilio sinaliza com convicção que o estudo da moral e da política devem ser realizados juntos. Para Rousseau, moral e política são intrinsicamente relacionados e a chave para entendermos essa simbiose está na ideia de “moderação dos corações”.

Trata-se de uma mudança de ordenação das relações: de um lado, a ordem do *eu* isolado e absoluto; de outro lado, a ordem do *eu* relativo e dependente. O estudo da política engloba a transformação da liberdade natural em liberdade civil, esta última constituída pela moderação das paixões. Nesse horizonte, por meio do projeto filosófico-pedagógico, o ser humano pode ser livre no estado civil na condição de alguém que foi desnaturado por um educador que conhece a sabedoria humana do uso das paixões. Do horizonte da política, a liberdade será bem regrada.

A ordem é produto das ações humanas. Ela é o fundamento das instituições sociais. De certa forma, essa ordem construída pelos homens para reger as relações sociais carrega consigo algo de natural na medida em que o que é ordenado diz respeito às paixões. Recordemos que, em última instância, a origem das paixões é natural: o amor de si. Nesse sentido, a ordem social,

formada pelas relações sociais, traz consigo traços da natureza, pois as paixões também fazem parte de sua constituição. É nesse horizonte que podemos visualizar que as três educações (da natureza, dos humanos, das coisas) convergem para um mesmo fim. É nessa dimensão que a educação de Emílio pode ser vislumbrada como um artifício que os homens buscam realizar “segundo a natureza”. A ordem instituída não é isenta de paixões ambivalentes como o amor-próprio. Para evitar os possíveis inconvenientes dessa ambivalência das paixões, Rousseau sugere a contemplação do espetáculo das paixões humanas por meio da história.

Para pôr o coração humano a seu alcance sem correr o risco de estragar o seu, gostaria de mostrar-lhe os homens de longe, de mostrá-los em outros tempos e outros lugares, de maneira que ele pudesse ver a cena sem nunca poder agir nela. Eis o momento da história: é por meio dela que, sem as lições da filosofia, ele lerá nos corações; é por meio dela que ele os verá, simples espectador, sem interesse e sem paixão, como juiz, não como cúmplice nem como acusador (Rousseau, 2022a, p. 287).

Mas o caminho do aprendizado pela história traz perigos, pois os homens observados apresentam-se mascarados pela imaginação do historiador, por isso, Rousseau aponta que Emílio deve desenvolver a importante habilidade de julgar, na história, os fatos em si mesmos, e não os discursos sobre os fatos,

Para conhecer os homens é preciso vê-los agir. No mundo, ouvimo-los falar; mostram seus discursos e escondem suas ações. Mas, na história, elas estão sem véus e julgamos pelas fatos. Suas próprias palavras ajudam a apreciá-los, porque, comparando o que fazem com o que dizem, vemos ao mesmo tempo o que são e o que querem parecer: quanto mais se disfarçam, melhor os conhecemos (Rousseau, 2022a, p. 288).

Por certo Rousseau tem consciência que os fatos descritos na história raramente indicam com exatidão com as coisas são, mas apesar de serem uma espécie de ficção, os livros de história trazem uma verdade dos fatos, mesmo que ocultada do leitor: “Os piores historiadores para um jovem são os que jugam. Os fatos - entregue-lhe os fatos! -, que ele próprio os julgue” (Rousseau, 2022a, p. 290). Situando-se no debate entre antigos e modernos, Rousseau julga os historiadores antigos mais apropriados para educação dos jovens, pois os modernos estão mais preocupados em brilhar aos olhos do leitor do que em instruí-los, isto é, não servem para o ensino de Emílio porque julgam os fatos e os amoldam de acordo com seus preconceitos. Mas, a preferência do filósofo genebrino pelos antigos não os exime de cuidados: o educador de Emílio descarta Tácito, Políbio e Salústio pelas suas complexidades e máximas; Heródoto por impelir à corrupção do gosto; Tito Lívio pelo caráter político e sua retórica; até mesmo o

admirado Tucídides deve ser evitado pois registra somente fatos grandiosos esquecendo as causas pequenas e relevantes dos acontecimentos simples e corriqueiros.

Tucídides é, a meu ver, o verdadeiro modelo dos historiadores. Relata os fatos sem os julgar, mas não omite nenhuma das circunstâncias próprias para nos permitir julgá-los nós mesmos. Põe tudo o que conta diante dos olhos do leitor; longe de se interpor entre os acontecimentos e os leitores, ele se retira; acreditamos que não estamos mais lendo, e sim vendo. Infelizmente, ele fala sempre em guerra, e quase não vemos em suas narrativas senão a coisa do mundo menos instrutiva, a saber, os combates (Rousseau, 2022a, p. 290).

O historiador escolhido por Rousseau é Plutarco. Na análise rousseauiana, esse grego teria conseguido enxergar a importância dos pequenos acontecimentos para uma compreensão clara da natureza humana: “Preferiria a leitura das vidas particulares para dar início ao estudo do coração humano; pois então, por mais que o homem se retire, o historiador o segue por toda parte” (Rousseau, 2022a, p. 291). Mas, o importante é perceber o que Rousseau procura produzir no espírito de Emilio quando recorre ao estudo da história antiga. Neste aspecto corroboramos com a argumentação de Kawauche,

Quando fala da história para o jovem, o educador considera as duas faces do amor-próprio: essa paixão pode levar grandes homens do passado, como o imperador Otávio Augusto (63 a.C.-14 d.C., sucessor de Júlio César), tanto para glória quanto para a derrocada. Movido pela ambição (leia-se, um amor-próprio desregrado), Augusto conquistou o mundo, porém, por negligenciar o governo da casa, foi incapaz de evitar as mortes em sua própria família (Kawauche, 2021, p.179).

Diante da ambivalência do amor-próprio, Rousseau sugere o estudo da história como possibilidade de conduzir favoravelmente essa paixão social nas relações que constituem a ordem civil. Recorrer aos bons e apropriados livros de história teria a finalidade de educar o coração do jovem evitando sua corrupção por meio da descrição realista das paixões que impulsionam os homens em suas ações tanto positivas quanto nocivas.

O que seria preciso, então, para bem observar os homens? Um grande interesse em conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração bastante sensível para conceber todas as paixões humanas e bastante calmo para não as experimentar. Se existe na vida um momento favorável a esse estudo, é este que escolhi para Emilio; mais cedo, eles lhes teriam sido estranhos, e mais tarde, ele teria sido semelhante a eles. A opinião, de que percebe o jogo, ainda não adquiriu domínio sobre ele; as paixões, cujos efeitos sente, ainda não agitaram seu coração (Rousseau, 2022a, p.297).

No projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o momento oportuno no processo da educação é exatamente na ocasião em que as paixões são forte, mas ainda não foram dominadas

pela opinião. Assim como no *Contrato Social* a figura do legislador pode ser representado alegoricamente como a ocasião adequada de tomada de consciência do povo como corpo político, no *Emílio ou da educação*, o educador surge como aquela pessoa capaz de visualizar o momento propício para conduzir o jovem pelo caminho da autonomia. Esse percurso é construído pelo estudo da história antiga, nos quais Emílio aprenderá a conhecer os homens tais como eles são por meio de suas ações motivadas pelas paixões.

Analisando a partir de uma visão panorâmica a obra *Emílio ou da educação*, é possível encontrar uma conexão relevante entre o livro segundo e o livro quarto, se retomarmos o princípio de liberdade bem regrada do livro segundo no âmbito da ordem moral do livro quarto, é possível entender o sentido político do método de ordenar as paixões. Considerando-se a possibilidade do direito legítimo sinalizado pelo *Contrato Social*, Emílio conquista a liberdade conforme a definição de Montesquieu: “liberdade é o direito de fazer tudo o que é permitido pelas leis” (Montesquieu, 2004, p. 188).

Conquanto a educação sinalizada por Rousseau indique um horizonte no qual o jovem não se submeta às leis injustas das sociedades corrompidas, é fundamental para formação humana integral que a conduta individual e as relações sociais sejam condicionadas a algum tipo de lei. Considerando os benefícios de se trocar a liberdade natural pela liberdade civil, a inexistência de leis tornaria sem sentido a palavra liberdade, uma vez que tal estado faria do ser humano um escravo das paixões.

De acordo com Roger Masters (1968), o projeto filosófico-pedagógico do *Emílio ou da educação* encontra sua fundamentação na concepção de liberdade bem regrada. A liberdade civil que aparece no *Contrato Social*, quando bem regrada pela “vontade geral”, possui o mesmo sentido da liberdade no *Emílio ou da educação* aplicada ao corpo do soberano (Masters, 1968). A premissa que justificaria essa conclusão se encontra na relação fundamental entre dependência e liberdade que verifica em ambos os escritos: da mesma forma que no *Contrato Social* não pode haver dependência moral entre os membros do corpo político nas deliberações em assembleia, no *Emílio ou de educação* o aluno é educado para não depender da opinião de ninguém no exercício de sua liberdade ao longo de seu desenvolvimento.

O ensino político de Rousseau, baseado na famosa noção da vontade geral, é desse modo meramente um desenvolvimento, em termos de uma sociedade como um todo, do mesmo conceito de liberdade que subjaz à educação privada de Emílio; a despeito da oposição polar entre a educação adequada ao homem natural e aquela do cidadão, ambas almejam libertar o indivíduo de uma dependência em relação a outros homens enquanto indivíduos (Masters, 1968, p. 42).

A passagem acima expõe de forma precisa uma visão que corroboramos em nossa tese. Passemos agora, para o esclarecimento de como Rousseau constrói seu conceito de consciência moral. Para o desenvolvimento da próxima seção terciária intitulada “Nascimento da consciência moral”, concentramos nossa análise no trecho chamado *Profissão de fé do Vigário de Saboiano* com intuito de explicar como Rousseau compreende o princípio da consciência moral e qual sua relação com o conceito de liberdade.

4.2.3 Nascimento da consciência moral

Para esclarecermos a origem da consciência moral conforme aparece no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, é preciso analisar o trecho intitulado *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, que se encontra no livro quarto da obra *Emílio ou da educação*. Esse trecho consiste na primeira lição verbal que Emílio receberá de seu educador. Nele há dois personagens, um padre descrente nos dogmas do cristianismo e um adolescente em crise com seus valores morais e religiosos. O longo e importante trecho é formado de duas partes: na primeira, o vigário fala acerca de sua religião natural; na segunda, critica as religiões reveladas a partir dos dogmas da religião natural.

Em linhas gerais, o objetivo de Rousseau com a *Profissão de fé do Vigário de Saboiano* pode ser entendido a partir de duas dimensões: da perspectiva do indivíduo, o alvo é a ordenação das paixões do aluno fictício em relação à razão considerando a formação do juízo moral; da dimensão da espécie, o genebrino procura criar situações de tolerância entre os seres humanos com a finalidade de que cada indivíduo tenha condições de encontrar motivos para duvidar dos seus próprios dogmas e, simultaneamente, admitir os porquês dos outros que acreditam em dogmas diferentes. Na carta endereçada a Christophe de Beaumont, arcebispo de Paris que havia condenado o *Emílio ou da educação*, Rousseau esclarece:

A profissão do Vigário Saboiano compõem-se de duas partes. A primeira, que é mais extensa, a mais importante, a mais cheia de verdades novas e marcantes, visa a combater o moderno materialismo, a estabelecer a existência de Deus e da religião natural com toda a força de que o autor é capaz. [...]

A segunda parte, bem mais curta, menos regular, menos aprofundada, levanta dúvidas e dificuldades sobre as revelações em geral, embora atribuindo à nossa [revelação cristã] a verdadeira certeza na pureza e na santidade de sua doutrina, e na sublimidade inteiramente divina daquele que foi seu Autor. O objetivo desta segunda parte é tornar cada qual mais reservado, em sua religião, quanto a taxar os outros de má-fé na deles,

e mostrar que as provas de todas as religiões não são tão conclusivas aos olhos de todos para que se deva inculpar os que não veem nelas a mesma clareza que nós (Rousseau, 2005a, p. 105-106).

Dialogando com *As Meditações Metafísicas*, obra de Descartes, Rousseau busca um solo seguro para apoiar as certezas. O genebrino cria, na *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, a figura de um padre em crise com os dogmas da Igreja católica, que estabelece um método de investigação epistemológica, “Trazendo então em mim o amor a verdade como filosofia, e como método uma regra fácil e simples” (Rousseau, 2022a, p. 331). A partir desse método, o padre toma como guia a luz interior, “Adotei, então, outro guia e disse a mim mesmo: consultemos a luz interior” (Rousseau, 2022a, p. 331), e busca os conhecimentos que considera seguros.

Na seção terciária intitulada “O conceito de natureza como ordem inteligente” pontuamos que com base nesse método o filósofo genebrino alcança algumas verdades relevantes para o desenvolvimento de suas ideias. A primeira das verdades fundamentais é a ideia de Deus como causa primeira que move o universo e anima a natureza: “Creio, portanto, que uma vontade move o universo e anima a natureza. Eis meu primeiro dogma, ou meu primeiro artigo de fé” (Rousseau, 2022a, p. 337). Os artigos de fé seguintes são; o da inteligência divina e o da liberdade humana: “O homem é, portanto, livre em suas ações e, como tal, animado de sua substância material: esse é meu terceiro artigo de fé” (Rousseau, 2022a, p. 347). A partir desses artigos de fé, o vigário propõe sua religião natural de forma simples e direta:

Esse ser que quer e que pode, esse ser ativo por si mesmo, o ser, enfim, qualquer que seja ele, que move o universo e ordena todas as coisas, chamo-o Deus. Junto a esse nome as ideias de inteligência, de potência, de vontade, que reuni, e a de bondade, que é uma consequência necessária delas (Rousseau, 2022a, p. 341).

No entanto, cabe observar que essa representação de Deus não sinaliza a possibilidade de um conhecimento claro e objetivo da natureza da divindade, ao contrário, o vigário percebe “Deus por toda parte em suas obras; sinto-o em mim, [...] mas assim que quero contemplá-lo em si mesmo, Quero procurar onde ele está, o que ele é, qual sua substância, ele me escapa e meu espírito perturbado nada mais percebe” (Rousseau, 2022a, p. 342).

Diante dessa impossibilidade de conceber Deus como objeto de conhecimento, o vigário entende que o próximo passo a ser dado diz respeito a investigação dos seres humanos e a primeira impressão que ele chega é a da diferença entre boas e as más ações humanas. As boas ações são evidentes em virtude do ser humano possuir um sentimento inato de justiça: ao se

deparar com o bem, ama-o, “A justiça é inseparável da bondade; ora, a bondade é o efeito necessário de uma potência sem limite e do amor de si, essencial a todo ser que sente. Aquele que tudo pode estender, por assim dizer, sua existência por sobre a dos seres” (Rousseau, 2022a, p. 348). Em contrapartida, as más ações, frutos das paixões, são também evidentes. Essa comparação conduz à descoberta da fonte dos males sociais advindo das ações humanas, a saber, a diferença entre a realidade concreta e a vontade guiada por uma imaginação desregrada. Conclui, desse modo, que o mal moral é obra dos seres humanos, não de Deus, de modo que, se somos infelizes e criamos os males, isso se deve ao mau uso da liberdade humana: “Homem, não procures mais o autor do mal: esse autor és tu mesmo. Não existe outro mal além do que fazes ou do que sofres, e ambos vêm de ti” (Rousseau, 2022a, p. 348).

A fonte dos bens e dos males está, portanto, nas escolhas advindas das ações humanas. Conforme demonstramos na seção terciária “Faculdades virtuais”, o ser humano se revela capaz de agir por decisão própria, porque, antes de qualquer outro fator, sua diferença mostra-se em função de sua qualidade de agente livre. No entanto, há um caráter ambivalente na qualidade de livre agente, “a liberdade é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que revela nossa superioridade e espiritualidade, é o princípio de nossos desregramentos” (Fortes, 1989, p. 55). Temos, assim, um horizonte no qual a liberdade é considerada pelo seu caráter ambivalente, por um lado, ela é um atributo que enobrece a condição humana, mas, por outro, é a fonte de danos, uma vez que por meio dela o ser humano passa a desconsiderar as regras prescritas pela natureza mergulhando num desequilíbrio desfreado e nocivo: “o animal não pode desviar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fora vantajoso fazê-lo, e o homem, em seu prejuízo, frequentemente se afasta dela” (Rousseau, 2005b, p. 64).

Como sinalizado por Fortes (1989), Rousseau descreve a liberdade como uma faca de dois gumes, demonstrando que, uma vez dela dotado, o ser humano corre o risco de incidir no desequilíbrio em virtude da falta de sensatez para desfrutá-la de forma adequada. Dessa falta de prudência acerca da concretude das coisas pode resultar a sua queda, “os homens dissolutos se entregam a excessos que lhes causam febre e morte, porque o espírito deparava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza se cala” (Rousseau, 2005b, 64). É justamente esse cenário de desequilíbrio que Rousseau combaterá com seu projeto filosófico-pedagógico, que na perspectiva de nossa investigação, tem na liberdade o conceito chave para possibilidade de formação integral do ser humano.

Mas, voltando a questão da consciência moral, na *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, o padre se questiona sobre como julgar na prática o bem e o mal sem recorrer à Deus

ou a verdade revelada por meio de profetas. O caminho encontrado é sinalizado por Kawauche (2022, p. 193-194), como “um esquema do entendimento humano tipicamente empirista: ele transpõe o modelo do tribunal de casuística para a alçada meditativa (aquilo que hoje conhecemos como campo da psicologia moral) e procura definir a ideia de justiça a partir da imagem do sujeito que reflete acerca de seu próprio espírito”. Nesse novo modelo, a pedra de toque é a palavra “sentimento”:

Seguindo sempre meu método, não tiro essas regras dos princípios de uma alta filosofia, mas encontro-as no fundo de meu coração, escritas pela natureza em caracteres inapagáveis. Basta consultar-me sobre o que quero fazer: tudo o que sinto estar bem está bem, tudo o que sinto estar mal está mal. O melhor de todos os casuístas é a consciência, e só quando negociamos com ela recorremos às sutilezas do raciocínio (Rousseau, 2022a, p. 354).

Dialogando com a passagem, entendemos que os casos de consciência devem ser entendidos com base em determinações singulares do juízo, conforme as circunstâncias. Na impossibilidade de alcançar uma verdade última, o juízo necessita ser subjetivamente bem ordenado para que o indivíduo consiga julgar com justiça; para isso, ele depende de uma comunicação equilibrada nas relações do entendimento envolvendo a liberdade (capacidade de determina suas ações), a razão (capacidade de discernir entre as várias ações) e a consciência (capacidade de reconhecer o bem numa ação).

Na perspectiva da *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, as ações dizem respeito aos juízos. Deus concedeu ao ser humano a consciência para amar o bem, “Não me deu ele a consciência para amar o bem, a razão para conhecê-lo, a liberdade para escolhê-lo?” (Rousseau, 2022a, p. 365). Segue-se, que há uma divisão das faculdades acerca do bem moral e, entendemos que é exatamente essa divisão, que define a consciência a partir de sua íntima relação com a ideia de justiça:

Se a consciência é obra dos preconceitos, estou errado, sem dúvida, e não há moral demonstrada. Mas, se preferir a si antes de todas as coisas é uma inclinação natural ao homem, e se, contudo, o primeiro sentimento da justiça é inato no coração humano, então, que aquele que faz do homem um ser simples resolva essas contradições, e não reconhecerei mais do que uma substância (Rousseau, 2022a, p. 344).

Para Rousseau (2022), há uma primazia da dimensão passional sobre a racional quando o assunto diz respeito ao discurso moral no *Emílio ou da educação*. Se a consciência é separada da razão, então as ações da consciência são determinadas pela vontade, de forma que a manifestação da consciência apenas se realiza pelo horizonte da ordem passional: “Conhecer o

bem não é amá-lo: o homem não possui conhecimento inato disso; mas, tão logo sua razão faça que conheço bem, sua consciência leva-o a amá-lo: é esse sentimento que é inato” (Rousseau, 2022a, p. 360).

A consciência é um instinto, pois ela motiva o ser humano em direção aos objetos que podem ser amados como justos, da mesma forma como recusa aqueles que sente como injustos, trata-se de um movimento passional (Rousseau, 2022). Mas, é importante levar em conta, que para o genebrino a consciência é um instinto que estabelece um diálogo de cooperação com a razão.

Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti, nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de extraviar-me de erros em erros com a ajuda de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio (Rousseau, 2022a, p. 360).

Entendemos que ao interpretar a passagem acima é viável uma aproximação da relação de colaboração entre a razão e consciência. É como se Rousseau estivesse falando que é a consciência que indica a direção para ação se constituir livre e virtuosa. A razão, por si só, nada intui, ela necessita de um princípio de intuição, que é o sentimento: “Por mais que queiramos estabelecer a virtude apenas por meio da razão, que bases sólidas podemos dar a ela?” (Rousseau, 2022a, p. 362).

De acordo com o ponto de vista defendido pelo padre na *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, o fundamento da moral transcende as fronteiras da razão, pois apenas o princípio do amor ao bem pode guiar à razão na direção das escolhas virtuosas (Rousseau, 2022a). A partir dessas ponderações, julgamos ser viável compreender a fala do vigário quando defende que a consciência é “independente da própria razão” (Rousseau, 2022a, p. 360) e que seus atos “não são juízos, mas sentimentos” (Rousseau, 2022a, p. 359).

A ideia defendida pelo genebrino diz respeito a premissa de que a consciência é o princípio regulador da ordem moral, posto que a razão não é suficiente para estabelecer um conhecimento seguro com base somente em si mesma: “Vezeis demais a razão nos engana, [...] mas a consciência nunca engana. Ela é o verdadeiro guia” (Rousseau, 2022a, p. 354). Embora estejamos falando de um instinto, trata-se de uma nobre inclinação do puro apetite, daí, Rousseau caracterizar a consciência como “voz da alma”, em oposição às paixões em geral, que são “a voz do corpo” (Rousseau, 2022a, p. 354). Rousseau sustenta esse ponto de vista de que

os impulsos da consciência são superiores aos impulsos do corpo quando sinaliza que nas relações interpessoais a consciência forma um “sistema moral”, uma vez que diz respeito às relações do eu consigo mesmo e com a espécie: “é do sistema moral formado por essa dupla relação, consigo mesmo e com seus semelhantes, que nasce o impulso da consciência” (Rousseau, 2022a, p. 360).

Registramos ainda há pouco, no início desta seção terciária, que a *Profissão de fé do Vigário de Saboiano* é a primeira lição verbal que Emílio receberá de seu educador. Acrescentemos a essa informação, que o alvo desse discurso perpassa pelo princípio do mal menor: se na adolescência o ensino através do discurso é algo inevitável, deseja-se ao menos que ele não conduza o adolescente a raciocínios desprendidos da realidade sensível. Na *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, o vigário busca por meio de seu discurso sinalizar um horizonte no qual seja possível se conciliar a perspectiva da ordem moral com a ordem das coisas, posicionando, de um lado, a representação do mais abstrato de todos os objetos, a ideia de Deus, e, de outro lado, a ordem humana. A finalidade dessa confrontação, no mesmo horizonte, entre Deus e o mundo das coisas, é construir uma ponte entre os valores ligados à moral religiosas e os sentimentos políticos que doravante deverão guiar a formação do adolescente.

Agora, nesta etapa que corresponde a formação do adolescente, ao se referir em ordem civil, os princípios do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta devem aparecer mais próximos da ordem humana. A formação do juízo moral depende de uma certa cooperação harmoniosa entre liberdade e razão para o ordenamento do mundo real de Emílio, que, a partir desse momento, incluirá também o capcioso universo social.

De acordo com o ponto de vista adotado em nossa investigação, é notório o aspecto terapêutico da *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, na medida em que a travessia realizada pelo jovem em crise com seus valores religiosos e morais é de uma certa cura. Realmente, se no começo do discurso nos deparamos com um jovem rebelde e deslocado socialmente, ao término o que observamos é um discípulo preparado para ouvir o padre saboiano pelo fato de ter tido sua constituição transformada.

Sereis talvez o único de vosso partido, mas trareis em vós mesmo um testemunho que vos dispensará daquele dos homens. Se vos amam ou vos odeiam, se leem ou desprezam vossos escritos, não importa. Dizei o que é verdade, fazei o que é bom; o que importa ao homem é cumprir seus deveres na terra; e é esquecendo-se de si mesmo que se trabalha para si (Rousseau, 2022a, p. 393).

Entendemos, nesses termos, que a constituição moral de Emílio perpassa pela possibilidade do equilíbrio das paixões, sejam elas relativas aos indivíduos ou à espécie, e a emergência de uma razão autônoma consciente da bondade das próprias ações. É a partir desse modelo de indivíduo ético que devemos entender o propósito da *Profissão de fé do Vigário de Saboiano* no quadro o projeto filosófico-pedagógico de Emílio. O alvo do vigário por meio de sua lição verbal é moderar a constituição do aluno, transformando o jovem num protótipo de cidadão que busca a configuração mais isonômica possível em meio às posições extremistas e cuja atividade da razão ande de mãos dadas com a liberdade bem regrada.

Passemos agora para a terceira e última seção secundária da seção primária intitulada “Rumo à sociedade”.

4.3 Rumo à sociedade

A *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, esboça uma educação moral que não se apoia unicamente na dimensão racional da vontade humana. Disso resulta que a ambivalência da liberdade, da perfectibilidade e do amor-próprio (explicadas na seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”), não podem ser tratadas apenas na dimensão da argumentação racional, no sentido da razão demonstrativa. É em virtude disso que para Rousseau a educação moral de Emílio não é um problema apenas de fundamentação moral, implicando, antes disso a entrada do aluno fictício em situações concretas de enfrentamento de dilemas morais. Aqui, entra em cena o estudo da história, que explicamos ainda há pouco na seção terciária “Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões”, e a educação do gosto como formas dessa entrada, uma vez que Emílio vê-se confrontado com as experiências já feitas por seus semelhantes e ao estudá-las tem a possibilidade de fazer um exercício de si sobre si mesmo, visando dominar o aspecto ambivalente da liberdade, da perfectibilidade e do amor-próprio.

Entendemos que Rousseau defende a ideia de que os problemas morais, políticos e educacionais não podem ser simplesmente deduzidos de uma razão pensada em termos de sistema e justificada metafisicamente, com base em um princípio de fundamentação última. No caso específico da educação moral do jovem Emílio, o desenvolvimento de sua capacidade de

julgar não depende de argumentos sutis³⁵, mas da educação refinada do gosto. Nesse sentido, defendemos que o filósofo de Genebra tem claro que uma educação visando ao respeito recíproco e à inclusão do outro depende do conhecimento do mundo e do modo como os humanos viveram (e vivem), pois é daí que nasce o necessário domínio de si mesmo.

Este é o cenário no qual desenvolvemos nossa seção secundária “Rumo à sociedade”. Ela é organizada em três seções terciárias, a saber, “A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto”, “Liberdade moral e o controle das paixões” e “Formação política”. Passemos agora para uma explicação mais detalhada sobre essa etapa em que a sociabilidade é inevitável.

4.3.1 A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto

Entre a *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, que se encontra localizado no coração do livro quarto do *Emílio ou da educação*, e o momento no livro quinto em que Emílio se reconhece maduro como cidadão e pai de família, o fio condutor são as ações guiadas pelo critério do justo meio entre o egoísmo e o altruísmo. O alvo nesse processo é a entrada do adolescente na sociedade de forma menos danosa possível.

O primeiro passo nesse momento do processo são as lições que visam oferecer ao educando os preceitos de julgamento para que possa conhecer diversos povos existentes. Por isso, o educador busca ordenar a faculdade da linguagem de seu educando de forma que ele não se inspire na linguagem das sociedades desordenadas. A grande lição de Emílio sobre a linguagem é um discurso que busca à transformação da realidade social: não basta discursar acerca do bem desejável, é muito mais importante praticar o bem através de ações virtuosas.

Entra em cena a prudência com remédio para Emílio não praticar o mal, “não levemos os cidadãos à desobediência, pois não sabemos com certeza se é um bem para eles deixarem suas opiniões em favor de outras, e sabemos com muita certeza que é um mal desobedecer às leis” (Rousseau, 2022a, p. 388). Da mesma forma, o tema da prudência aparece na dica para evitar os pontos de vistas extremos de filósofos ateus e religiosos fundamentalistas, “Ousa confessar Deus entre os filósofos; ousa pregar a humanidade entre os intolerantes” (Rousseau, 2022a, p. 392).

³⁵ Julgamos que de acordo com a terminologia utilizada na filosofia de Rousseau, argumentos sutis derivam-se da razão pensada pelos filósofos, isto é, como uma razão demonstrativa, pensado em forma de sistema, fundamentada em um princípio de fundamentação última.

Na visão de Rousseau (2022a), na ausência de Deus como representação do amor, os seres humanos tendem a preferir a si mesmo acentuando o egoísmo nas relações sociais, e, assim, como já demonstramos na seção terciária “Travessia do amor de si ao amor-próprio”, o amor de si vai se transfigurar em amor-próprio nocivo para as relações sociais estabelecidas entre os humanos. Por outro lado, na presença de uma representação divina diante da qual concordamos em respeitar os outros, o resultado é a preservação do amor de si na medida em que desacelera sua transformação em amor-próprio. E, durante o tempo em que se mantiver presente essa imagem de Deus como representação do amor e o respeito aos outros, o egoísmo é remediável, pois as coisas ocorrem como se, ao agir em nome da própria sobrevivência, o ser humano egoísta agisse movido pela amor à ordem:

Quando chegamos a esse ponto, que nova autoridade conseguimos sobre o nosso aluno! Quantos novos meios de falar a seu coração! É só então que ele encontra seu verdadeiro interesse em ser bom, em fazer o bem longe dos olhares dos homens e sem ser forçado pelas leis, em ser justo perante Deus, em cumprir seu dever, ainda que à custa de sua vida, elevar em seu coração a virtude, não somente pelo amor à ordem, o qual todos pretendem pelo amor de si, mas pelo amor do autor de seu ser, amor que se confunde com esse mesmo amor disse (Rousseau, 2022a, p. 395).

Cabe destacar, que a situação descrita na passagem acima não nos autoriza a afirmar que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta se fundamenta numa teologia, pois, numa comunidade de sujeitos formados à maneira de Emílio, as promessas nos pactos coletivos podem ser consideradas confiáveis mesmo se Deus não existisse, haja vista que tais promessas são guiadas pelas ações virtuosas que em última instância são movidas pelas próprias paixões. Parece uma contradição, mas, neste caso, se trata da ideia de que lugar de Deus, podemos ter as paixões: “Rousseau tirar das próprias paixões o princípio que as modera, já que são precisamente os sinais materiais da paixão humana que funcionam na prática como simulacros de Deus” (Kawauche, 2022, p. 212). Trata-se de fazer o sujeito sentir o valor de suas ações à medida em que elas se concretizam em obras que, sem palavras, indicam a paixão que as realizou. Estamos diante daquilo que Rousseau (2022a) entende como a linguagem indireta das paixões.

Há épocas na vida humana feitas para nunca ser esquecidas. Tal é, para Emílio, a da instrução de que falo; deve influir sobre o restante de seus dias. Tratemos, pois, de gravá-la em sua memória de maneira que não se apegue mais. Um dos erros de nosso tempo está em empregar a razão nua demais, com se os homens fossem apenas espírito. Negligenciando a língua dos sinais que falam à imaginação, perdemos a mais energética das linguagens. A impressão da fala é sempre fraca; fala-se bem melhor ao coração pelos olhos do que pelos ouvidos. Querendo conceder tudo ao raciocínio, reduzimos nossos preceitos a palavras; nada pusemos nas ações. A razão sozinha não

é ativa; às vezes ela retém, raramente excita, e nunca fez nada de grande. Raciocinar sempre é a mania dos espíritos pequenos. As almas fortes têm outra linguagem; é por essa linguagem que persuadimos e fazemos agir (Rousseau, 2022a, p. 404).

É como se o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau instrísse seu aluno fictício acerca da ordem moral através de um discurso proferido na ágora do tempo de Isócrates³⁶. Aqui, estamos na esteira da análise que Bento Prado Junior faz acerca do *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, de Rousseau. Em sua análise, o filósofo brasileiro visualiza a crítica rousseauísta à filosofia como separação entre “a verdade local e efêmera”, que diz respeito às decisões práticas de moral e de política, e, a episteme que tenciona “conter, na frágil rede de seu discurso, a totalidade do real” (Prado Junior, 2018, p. 86). Mas, como não é caso dessa investigação se aprofundar na questão do discurso, vamos nos delimitar na seguinte passagem em que Rousseau elogia a retórica dos antigos:

O que os antigos fizeram com a eloquência é prodigioso: mas essa eloquência não consistia somente em belos discursos bem arrançados; e ela nunca produziu mais efeito do que quando o orador menos falava. O que se dizia mais vivamente não se exprimia por palavras, mas por sinais; não o diziam, mostravam-no. O objeto que se expõe aos olhos abala a imaginação, excita a curiosidade, mantém o espírito à espera do que será dito; e muitas vezes só esse objeto já diz tudo (Rousseau, 2022a, p. 405).

O que nos interessa destacar é a ideia de que Rousseau faz isso ao longo de todo seu *Emílio ou da educação*. O educador mostra, seja nas cenas pedagógicas, seja por intermédio dos objetos imaginários nos discursos, o caminho mais assegurado a ser percorrido pelo sujeito livre. E, no caso em questão, o caminho escolhido por Emílio, incentivado tanto pelo sentimento quanto pela prudência, é o da submissão às leis de seu preceptor a fim de avançar rumo à sociedade: “sê homem sensível, mas também homem sábio; se fores apenas um dos dois, nada será” (Rousseau, 2022a, p. 439). Daí o sentido profundo da declaração de servidão voluntária que, no pleno exercício de sua “liberdade bem regrada”, Emílio apresenta ao educador.

Ó meu amigo, meu protetor, meu mestre, recuperai a autoridade que quereis abandonar no momento em que mais me importa que ela permaneça; até agora só a tínheis devido a minha fraqueza, doravante vós a tereis por minha vontade, e ela me será ainda mais sagrada. Defendei-me contra todos os inimigos que me assediam, e sobretudo contra os que trago comigo e que me traem; cuidai de vossa obra, a fim de que permaneça digna de vós. Quero obedecer as vossas leis, quero-o sempre, a minha vontade constante. Se alguma vez eu vos desobedecer, será contra a minha vontade: tornai-me livre protegendo-me contra minhas paixões que me violenta; impedi-me de

³⁶ Isócrates foi discípulo de Górgias, e sua formação se reflete no ensino por ele ministrado, voltado para o desenvolvimento das habilidades discursivas e da capacidade deliberativa, sem deixar de valorizar a tradição poética.

ser escravo delas, e forçai-me a ser meu próprio senhor não obedecendo a meus sentidos, é sim à minha razão (Rousseau, 2022a, p. 410).

Estamos diante da servidão voluntária do educando fruto da livre escolha. Nessa etapa do desenvolvimento, Emílio escuta a voz da amizade e segue a razão mais que as paixões, o que corresponde ao momento oportuno para entrar em contato direto com os costumes do mundo. No *Emílio ou da educação*, nos termos de Rousseau, lê-se:

Assim como há uma idade adequada ao estudo das ciências, há uma para bem aprender os usos da sociedade. Quem aprende tais usos cedo demais, segue-os durante toda a vida sem escolha, sem reflexão e, embora com suficiência, sem nunca saber direito o que faz. Mas quem os aprende vendo neles suas razões, segue-os com mais discernimento e, por conseguinte, com mais justiça e graça (Rousseau, 2022a, p. 413).

Dialogando coma a passagem e do ponto de vista do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, é chegada a hora de lidar com as questões que dizem respeito ao gosto. Sendo assim, entra em cena a educação do gosto. Como afirmamos ainda há pouco na introdução desta seção secundária, entendemos que para Rousseau o desenvolvimento da capacidade de julgar não depende de argumentos sutis, mas da educação do gosto. Por conseguinte, um processo formativo-educacional que vise o respeito recíproco e à inclusão do outro depende do conhecimento do mundo e do modo como os humanos viveram (e vivem). Isso em virtude, pelo modo que compreendemos, por dois motivos: primeiramente porque o filósofo genebrino percebe a limitação da razão para explicar as questões relativas da ordem moral e, por isso, acrescenta a ela a consciência. Conforme explicamos na seção terciária “Nascimento da consciência moral”, Rousseau estabelece uma ligação da consciência com o sentimento que brota diretamente do coração e, ao realizar essa conexão, revela o fato de que problemas morais não podem ser entendidos apenas no horizonte de uma fundamentação e, desse modo, não devem ser restritos à linguagem proposicional da lógica formal.

Nesse sentido, julgamos que o processo formativo-educacional proposto pelo projeto filosófico-pedagógico rousseauísta envolve um conjunto complexo de questões que não se esgotam apenas pelo horizonte de um problema de fundamentação, no sentido de uma razão demonstrativa. Queremos dizer com isso que tal processo pressupõe o âmbito da experiência humana no qual contam significativamente tanto o exemplo dado pelas ações humanas como a exigência pedagógica-formativa de que cada ser humano possa fazer sua própria experiência. Demonstramos essa importância da experiência no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta na seção terciária “Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões” quando

refletimos acerca de um trecho do livro quarto, de *Emílio ou da educação*, no qual Rousseau apresenta as regras do método para o “uso das paixões”: “Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. Sentir as verdadeiras relações do homem, tanto da espécie quanto no indivíduo; 2. Ordenar todos os afetos da alma segundo essas relações.” (Rousseau, 2022a, p. 263). Ao invés de investigar a origem das paixões ou buscar suas causalidades finais, o educador deverá utilizar-se das paixões de maneira vantajosa no horizonte prático, aproveitando-as de forma favorável na formação do educando.

O segundo motivo perpassa pela compreensão de que Rousseau não defende plenamente uma teoria da determinação racional da vontade livre porque acredita que o domínio das paixões não depende exclusivamente da argumentação racional. Sendo a vontade da dimensão do querer e do desejar humano, ela remete a ação humana para um horizonte de questões acerca das quais o pensamento discursivo não possui poder absoluto. Julgamos que é por ter presente esse aspecto que o genebrino busca preservar, no âmbito do livro quarto do *Emílio ou da educação*, certa autonomia do “domínio das paixões pelas próprias paixões” (Rousseau, 2022a, p. 404), concedendo ainda um lugar relevante à natureza, como forma terapêutica de evitar o excesso das paixões.

Desse modo, o problema de uma sociedade desordenada e desequilibrada fruto da ausência da liberdade como princípio norteador de uma formação humana integral, coloca-se justamente no contexto em que a fonte do regramento das paixões não se encontra, isoladamente, nem nas próprias paixões nem na razão, dependendo de uma noção determinada de natureza. Acontece que no pensamento rousseauísta tal conceito se apresenta complexo, mas para os objetivos desta tese, optamos não entrar nas ricas e múltiplas discussões acerca do tema, apenas levar em conta dois aspectos que consideramos relevantes para o presente momento de nossa pesquisa. O primeiro diz respeito ao caráter múltiplo e ambíguo que tal conceito assume na filosofia rousseauísta. Podemos verificar essa ambiguidade nos diversos âmbitos, como educação, ética e política. O segundo, intrinsecamente ligado ao primeiro, relaciona-se à variação que o conceito de natureza apresenta no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta. Se tal projeto é marcado por semelhanças e continuidades, também se apresentam diferenças relevantes. A análise de uma dessas diferenças é importante para entender as nuances do conceito de natureza no interior do livro quarto de *Emílio ou da educação*.

A mencionada diferença se apresenta entre educação natural e educação moral: enquanto na educação natural Emílio é formado através de sua própria experiência com as coisas sob o olhar de educador, posição que explicamos na seção secundária “Da liberdade na educação da

criança”; na educação moral seu processo formativo-educacional ocorre pelo relacionamento com os outros, situação que esclarecemos na seção secundária “Do lugar da liberdade na ordenação das paixões”. É nessa perspectiva que se realiza a travessia do aprendizado de sua experiência com as coisas e consigo mesmo, no caso da criança, para o aprendizado através da experiência com os outros, na juventude. Mas, consideramos interessante registrar que o princípio pedagógico do processo formativo-educacional no projeto filosófico-pedagógico continua o mesmo, a saber, Emílio precisa fazer suas próprias experiências, em outros termos, ser sujeito ativo de seu processo formativo. No entanto, agora, no horizonte da educação moral, a prescrição é outra: as próprias experiências necessitam ser feitas na relação com outros. Dá-se, desse modo, a travessia do horizonte natural, no sentido físico, para o universo social.

Nesse sentido, a formação moral do jovem Emílio é marcada por sua sociabilidade. É nesse cenário que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, na etapa da educação moral, se põe como tarefa proporcionar recursos pedagógicos necessários para que o jovem educando possa dominar suas paixões, sem se deixar levar pelas opiniões dos outros. Se não pode viver isoladamente, é preciso se preparar para não sucumbir ao julgamento do olhar do outro, é necessário formar sua própria capacidade de julgamento.

A questão central aqui é o domínio das paixões e o lugar da natureza nesse processo. Sabemos que Emílio não deve sucumbir à tirania da razão, bem como não deve fracassar no domínio de suas paixões. Nesse cenário, entendemos que a natureza surge como a peça-chave nessa justa medida. Nos termos rousseauísta: “Só se tem domínio sobre as paixões pelas paixões; é pelo domínio sobre elas que cumpre combater-lhes a tirania, e é sempre da própria natureza que é preciso tirar os instrumentos suscetíveis de regrá-la” (Rousseau, 2022a, p. 413). Nesses termos, julgamos que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta assume uma posição que parece querer evitar dois extremos: tanto a tirania das paixões sobre as ações humanas como a tirania da razão sobre as paixões. Sendo assim, é a natureza que assume esse papel de mediadora que conduzirá ao equilíbrio.

Para compreender a natureza por meio dessa representação do equilíbrio mencionada acima, no horizonte da educação moral, sugerimos que é preciso associá-la com o sentido de uma sabedoria prática³⁷ que vincula o saber julgar por si mesmo com a educação do gosto. Nesse contexto, é a educação do gosto fundamentada em bons costumes que caracteriza a ação

³⁷ O pensamento de Rousseau segue a trilha de uma longa tradição antiga que pensa a filosofia como uma forma de vida ascética que demanda o permanente exercício de si sobre si mesmo. É sob a ótica dessa tradição que pensa a formação moral como um exercício prático de si sobre si mesmo.

virtuosa. O bom gosto, em oposição ao gosto delicado³⁸, se baseia no modo simples de encontrar seu lugar na ordem das coisas naturais e sociais.

Entendemos que essa travessia na relação do Emílio com as coisas para a relação com os outros, fundamenta-se no próprio rearranjo operado no conceito de natureza. Compreender tal rearranjo com o qual Rousseau trabalha para justificar a formação moral do jovem aluno exige considerar a influência greco-romana sobre a construção de sua concepção de natureza. Como demonstramos na seção terciária “O conceito de natureza como ordem inteligente”, o genebrino entende a natureza como razão universal que se transforma em princípio ativo, agindo em todos os seres particulares. Além disso, conforme esclarecemos no final da seção terciária “Independência e autossuficiência”, no caso especificamente humano, a natureza revela-se, enquanto princípio ativo, na força do amor de si mesmo. Daí, visualizarmos a ideia de que para Rousseau, nesse contexto, agir de acordo com a natureza significa agir estimulado por uma força ativa do amor de si mesmo, o qual, como demonstramos na seção terciária “Travessia do amor de si ao amor-próprio”, assume uma dupla direção, do amor de si voltado à autopreservação e do amor-próprio tornado na força pela busca de reconhecimento do outro (a estima pública).

Tencionamos apontar com isso que no âmbito da educação moral do jovem Emílio, agir conforme a natureza significa agir de acordo com o gosto natural em oposição ao gosto delicado. Como o natural refere-se aqui à sabedoria prática, a educação do gosto é uma educação para o mundo, transfigurada na busca pela arte virtuosa de viver. Desse modo, a formação virtuosa da vontade livre, transfigura-se em uma busca permanente pelo modo equilibrado de viver na relação com os outros e no respeito pela pluralidade de pontos de vistas.

Nesse sentido, a diferença que apontamos entre educação natural e educação moral, sinaliza que no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta ocorre um rearranjo teórico no conceito de natureza, mas, tal rearranjo não elimina, contudo, a continuidade que existe entre as duas faces de um mesmo projeto: ambas, educação natural e educação moral, completadas pela educação política, são guiadas pelo princípio de educação para a autonomia. Tal princípio

³⁸ Na seção terciária “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes” esclarecemos que para Rousseau (2005c), a virtude não reside nem nas aparências e tampouco na sofisticação dos hábitos, em verdade, a vaidade, “o gosto delicado e fino” (Rousseau, 2005c, p. 191), o furor de exibir-se, são elementos que indicam parte daquilo que há de mais desprezível na constituição do ser humano no horizonte da vida civilizada. Dentro da perspectiva da filosofia rousseauísta, estas maneiras polidas denotam, deliberadamente, os vícios transfigurados como virtudes; a sofisticação dos costumes faz com que os indivíduos possuam “a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas” (Rousseau, 2005c, p. 191).

pode ser visualizado na exigência feita ao educando, independente da fase em que se encontra, para fazer suas próprias experiências, uma vez que esta exigência é o ponto de partida imprescindível à capacidade de julgar por si mesmo.

Desse modo, queremos demonstrar que juntamente com o princípio da liberdade, o conceito natureza também se apresenta como fundamentação do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a qual, no entanto, passa por um rearranjo teórico significativo, na medida em que Emílio deve conhecer não apenas “o homem em geral”, mas também “os indivíduos”, não somente “o que se faz no mundo”, mas também “saber como nele se vive” (Rousseau, 2022a, p. 413). Portanto, essas duas funções centrais da educação moral – ensinar Emílio conhecer os seres humanos para poder conhecer a si mesmo e, simultaneamente, saber guiar-se no mundo – exigem uma sabedoria prática que se apoia na capacidade de julgamento formada pela educação do gosto.

A entrada do jovem Emílio na sociedade reque dele saber viver com seus semelhantes; e, nesse cenário, o significado de natureza, entendido antes, no horizonte da educação natural, como sentido geral de encontrar o lugar na “ordem das coisas”, refina-se agora, cada vez mais, no horizonte da educação moral, como sabedoria, compreendida enquanto capacidade de encontrar, através do equilibrado e ordenado uso de seu próprio julgamento, livre das amarras da opinião pública, “o lugar na ordem social”. Mas, a questão é que para o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta encontrar “o lugar na ordem social” apenas poderá realizar-se na medida em que Emílio aprender encontrar a si mesmo, e isso exige um trabalho permanente de si sobre si mesmo, conduzido pela relação com o preceptor. Nos termos de Rousseau, “Dai-me um menino de doze anos que não saiba nada de nada, vou devolvê-lo aos quinze com a mesma sabedoria daquele que instruísse desde cedo, com a diferença de que o saber do vosso não estará senão na memória e do meu em seu julgamento” (Rousseau, 2022a, p. 403).

Dialogando com o trecho acima, nos deparamos com uma crítica de Rousseau às teorias educacionais de sua época que restringiam o processo formativo-educacional ao papel da memória. Entendemos que ao deslocar a sabedoria de uma fundamentação na memória para uma justificação na capacidade de julgamento, o filósofo genebrino abre as portas aos métodos ativos na formação humana. No entanto, cabe destacar que o sentido de natureza agora especificado como sabedoria prática deve capacitar o jovem Emílio a fazer uso de seu próprio julgamento, sendo que a fonte de tal julgamento repousa na educação do gosto.

Como demonstramos na seção terciária “Amizade e ensino da história contra a desordem das paixões”, se foi o contato com a história antiga que possibilitou a Emílio entender

os humanos, a educação do gosto deve oferecer-lhe agora, segundo a proposta do projeto filosófico-pedagógico do livro quarto do *Emílio ou da educação*, as condições para que estude “os homens em seus costumes na sociedade”, visando prepará-lo para “refletir sobre o que lisonjeia ou choca o coração humano” (Rousseau, 2022a, p. 428). É importante lembrar sempre, nesse contexto, que Rousseau identifica a definição do gosto com a própria faculdade de julgar, fazendo seu desenvolvimento ser tarefa da educação do gosto. Por certo Emílio aprenderá acerca desse assunto no horizonte prático da vida real, onde reinam os “costumes do mundo”. Refletindo sobre as “coisas indiferentes”, Rousseau defini o gosto como sendo “a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número” (Rousseau, 2022a, p. 429). Trata-se de uma capacidade de julgar referente ao que agrada o desagrade o ser humano em geral.

Como o alvo da educação do gosto é o amor-próprio nocivo as relações humanas, fruto da ausência de uma fundamentação no princípio de liberdade, então tal educação precisa capacitar o jovem Emílio para se distanciar criticamente do gosto delicado. Para fazê-lo, Rousseau recorre a uma teoria do belo natural que tem na imitação da natureza sua principal inspiração:

Os homens em seus trabalhos nada fazem de belo senão por imitação. Todos os verdadeiros modelos do gosto estão na natureza. Quanto mais nos afastamos do mestre, mais nossos quadros se desfiguram. É então dos objetos que amamos que tiramos nossos modelos; e o belo de fantasia, sujeito ao capricho e à autoridade, não é nada mais do que aquilo que agrada aos que nos guiam (Rousseau, 2022a, p. 430).

Dialogando com a passagem, chegamos a quatro aspectos que compõem a teoria do belo no pensamento rousseauísta: a imitação entendida como a fundamentação da noção de beleza; a natureza como referencial dos verdadeiros modelos de gosto; o afastamento da natureza caracteriza a desfiguração do belo; tal desfiguração assume a forma do belo de fantasia, o qual representa a rendição da beleza à autoridade e aos caprichos dos que nos governam.

Entendemos que é a partir dessa teoria do gosto que Rousseau organiza a base pedagógica de seu projeto filosófico-pedagógico em *Emílio ou da educação*: para que Emílio consiga julgar por si mesmo, com autonomia e liberdade de vontade, distanciando-se do amor-próprio nocivo, ele necessita ter um referencial seguro, o qual não se encontra na opinião dos outros, mas na ordem da natureza, agora entendida como uma espécie de sabedoria prática. É certo que no *Emílio ou da educação* o cultivo do gosto não é o único e absoluto caminho do aperfeiçoamento moral, mas é igualmente certo que tal cultivo produz uma “genuína voluptuosidade”.

Emílio poderá preencher sua vida com coisas belas e boas que o manterão verdadeiramente satisfeito, e não será tentado a procurar no fausto, na dissipação, na ostentação, os pobres substitutos dos espíritos menos cultivado que, iludidos pela moda, andam atrás não do deleite mas do destaque, não ‘do que agrada mais do que distingue’ (Marques, 2002. p. 31).

É como se a volúpia fosse a vacina para a opinião pública de seu tempo, representada pela voz dos “artistas” e pela luxúria dos “ricos”. Emílio ficará imunizado a todas as doenças causadas pelo luxo porque sua volúpia não vem das riquezas, e sim das coisas simples que, quando não fazem mal, servem para o divertimento para a maioria das pessoas. Lembremos dos esclarecimentos que realizamos na seção terciária intitulada “Nações modelos e o luxo como sintoma do desequilíbrio”. No *Primeiro Discurso*, Rousseau chama atenção sobre um mal presente no cultivo das luzes, trata-se do luxo. Nascido do ócio e da vaidade humana, ele acompanha o fluxo da difusão das ciências, das letras, e das artes, aparecendo quase sempre ligado a elas (Rousseau, 2005c). Conforme nosso autor de Genebra, o luxo e sua relação intrínseca com a riqueza é responsável pela dissolução completa dos bons costumes sob a perspectiva da moralidade. Com seu referencial principal concentrando-se no dinheiro, a virtude perde seu lugar cedendo espaço para toda sorte vícios, para completa corrupção.

Que seja o luxo o indício certo de riquezas; que sirva até, caso se queira, para multiplicá-las; que se deveria concluir desse paradoxo tão digno de ter nascido em nossos dias? E que se tornará a virtude, desde que seja preciso enriquecer a qualquer preço? Os antigos políticos falavam constantemente de costumes e de virtudes, os nossos só falam de comércio e de dinheiro (Rousseau, 2005c p. 205).

Recuperando o aprendizado acerca de estimar os seres humanos a despeito de serem pobre ou ricos, Emílio deduz que a riqueza representada pelas conveniências da vida luxuosa das cortes, vale menos que a vida simples no campo. Defendemos essa preferência de Rousseau pela vida no campo na seção terciária “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes” quando mostramos que a inclinação do filósofo genebrino pela transparência e autenticidade nas relações humanas o levam a desconsiderar a sociabilidade presente no cotidiano das grandes cidades. O preferível, para ele, é a vida simples das pequenas vilas, nas quais os indivíduos se relacionam de forma transparente, sem máscaras, reciprocamente.

No espaço público, o burguês do século XVIII obedece às regras da civilidade [...]. Aqui e ali, cada um pratica um jogo e porta uma máscara; cada qual assume um papel, marcado pela sua posição social, idade, etc. [...] A essa sociabilidade alienada, (Rousseau) opõe a transparência das relações humanas, nas comunidades agrestes e

nas pequenas cidades, onde a contínua vigilância de todos por todos torna vão o porte da máscara (Lebrun, 1983, p. 256).

Além dessa preferência pela vida no campo, cabe destacar um aprendizado de Emílio acerca da economia política, “faria de minha riqueza o instrumento de meus prazeres”; e ainda, “eu seria mais sensual e voluptuoso do que orgulhoso e vaidoso, e entregar-me-ia muito mais ao luxo de indolência do que ao luxo da ostentação. Teria até certa vergonha de exhibir demais a minha riqueza” (Rousseau, 2022a, p. 436). Trata-se de utilizar as paixões para combater as paixões, pois, para Rousseau “é sempre da própria natureza que devemos tirar os instrumentos próprios para ordená-la” (Rousseau, 2022a, p. 412).

Desse modo, entendemos que para Rousseau, o gosto possui algo aparentemente muito simples, mas que o torna uma força poderosa contra a artificialidade oriunda da sociedade desequilibrada e desordenada, a saber, um dinâmica interna que conduz os indivíduos a se conhecerem a si mesmos, a ser o que são pela valorização das pequenas coisas. Contra o luxo e a aparição pública pomposa, alimentada pelo gosto delicado, opõe-se uma maneira simples mas autêntica de viver, fundamentada em pequenas coisas. Nos termos de Rousseau: “Disse acima que o gosto não era senão a arte de se conhecer em pequenas coisas, e isto é verdade; mas, como é de um tecido de pequenas coisas que depende a gostosura da vida, tais cuidados não são indiferentes” (Rousseau, 2022a, p. 434).

Nesse sentido, em consonância com as duas seções terciárias, intituladas respectivamente de “Do olhar intempestivo sobre as ciências, as letras, e as artes” e “Nações modelos e o luxo como sintoma do desequilíbrio”, e de acordo com a teoria de gosto rousseauísta, importa que o jovem Emílio desenvolva a capacidade de julgar por si mesmo em sua relação com pequenos eventos e com os costumes simples e naturais, pois é deles e não do orgulho e da vaidade, de uma vida glamourosa e artificial, que nascem a “temperança por sensualidade” e a própria arte virtuosa de viver.

Consideramos relevante para esse momento final desta seção terciária tocar no assunto do plano do “deve ser” da filosofia rousseauísta, como Emílio transformou-se, pelo processo formativo-educacional baseado no princípio de educação pelas coisas e no aprendizado com a experiência dos outros, num aluno ideal, com um coração “puro e sadio”, tornou-se ele próprio um exemplo inatingível aos seres humanos. Considerando isso, Rousseau, deixando momentaneamente de lado seu aluno fictício e voltando-se para si mesmo, com o desejo de aproximar seu leitor de alguém não idealizado, aponta a síntese das diretrizes pedagógicas gerais de sua própria teoria do gosto.

Ficaria sempre tão perto quanto possível da natureza para beneficiar os sentidos que dela recebi, certo de que ela me ajudaria e meus gozos e, quanto mais, mais reais os acharia. Na escolha dos objetos de imitação eu a teria como modelo; em meus apetites lhe daria preferência; em meus gostos a consultaria sempre (Rousseau, 2022a, p. 435).

Dialogando com a passagem, observamos que a natureza continua sendo o referencial à formação do gosto. Ao tomá-la como modelo, agora o próprio Rousseau, e não mais seu aluno fictício idealizado, encontra condições para potencializar o uso de seus sentidos, refinando seus apetites e seu próprio gosto. O refinamento de gosto diz respeito aqui, não à sua sofisticação artificial, mas à busca pela simplicidade e autenticidade no modo de viver. Julgar por si mesmo, nesse contexto, significa conseguir transcender as opiniões dos outros, sobretudo daqueles que se deixam levar pelo gosto delicado. É a força da natureza que lhe dá a simplicidade de gosto revelada no modo de viver sem luxúria, com alimentação saudável, moradia e vestimentas simples, transparência e autenticidade tanto na vida privada como na pública.

Para além das querelas acerca das possibilidades reais e concretas da proposta do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, importa que a educação do gosto proporciona apontar as diretrizes gerais do caráter virtuoso: ser autossuficiente, dependendo minimamente dos outros; ser senhor de sua conduta, não deixando-se levar pelo comportamento dos outros; estimar a si mesmo, sem dobrar-se à vaidade; e, julgar por si mesmo, guiado por uma vontade livre. Todas essas diretrizes objetivam criar condições para o indivíduo “buscar ser si mesmo” em oposição às opiniões dos outros baseadas no belo de fantasia que dá origem ao gosto delicado. Desse modo, conclui Rousseau: “é preciso ser si mesmo em todos os tempos, e não lutar contra a natureza: esses vãos esforços usam a vida e nos impedem de usá-la” (Rousseau, 2022a, p. 442).

De qualquer forma, um gosto educado de acordo com a simplicidade e autenticidade proporciona as condições ideais para que tanto educador como educando, afastando firmemente às opiniões e ao perigo amor-próprio carente de uma orientação da vontade livre, descubram o valor moral e o alcance político do amor a si. Nesse contexto, o jovem Emílio, através do estudo da história e da educação do gosto, estaria dando passos largos na direção de se tornar o que ele próprio é. Encontramos, aqui, uma ligação direta com os versos do poeta Leminski que iniciam esta tese na medida em que tal como Rousseau e seu projeto filosófico-pedagógico, o poema convida o leitor a experimentar “ser exatamente aquilo que a gente é” (Leminski, 2013, p.140), sem medos ou grilhões, propondo para nós leitores uma autorreflexão sobre a possibilidade de o ser humano se tornar aquilo que se é.

Como podemos notar, a educação de gosto é uma etapa importante na formação moral do jovem Emílio, na estrutura geral do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a educação moral é precedida pela educação natural e sucedida pela educação política. O conjunto desta estrutura do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta relaciona-se diretamente com o problema de nossa tese, a saber, de que modo a liberdade, entendida em sua dimensão existencial (nas relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza), se articula com o processo de formação humana integral, compreendida como educação natural, moral e política? Quais são as implicações dessa relação, sob a ótica do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, para a promoção de um ente humano capaz de governar a si mesmo, apto a encontrar seu lugar na ordem das coisas, pronto para estabelecer relações com os seus semelhantes mas independente da opinião do outros, preparado para ser um agente moralmente livre e com autonomia política?

Dialogando com a questão-problema mencionada acima, buscamos esclarecer na seção terciária seguinte as formas como princípio da liberdade se manifesta enquanto exigência para realização da proposta do projeto filosófica-pedagógico de Rousseau.

4.3.2 Liberdade moral e o controle das paixões

Seguindo a perspectiva adota pela nossa tese de que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta opera com a metáfora do remédio para cura do mal, vamos nessa seção terciária nos concentrar na reflexão em torno da temática da liberdade moral e individual. Consideramos relevante destacar que a formação humana integral proposta na obra *Emílio ou da educação* é condição indispensável para consolidação do Estado tal qual é estabelecido na obra *Contrato Social*. Retomando a discussão da seção terciária “Educação e natureza” no que diz respeito a analogia entre educação e plantas, apontamos que Rousseau inicia o livro primeiro de *Emílio ou da educação* destacando o papel da educação no processo formativo-educacional:

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens, pela educação [...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos em nosso nascimento e de que precisamos quando adultos nos é dado pela educação (Rousseau, 2022a, p. 7).

De acordo com o que já pontuamos na seção terciária “Independência e autossuficiência” acerca da filosofia de Rousseau, se o ser humano vivesse, atualmente, no estado de pura natureza, ele poderia crescer e se desenvolver conservando suas próprias inclinações. No entanto, como este não é o caso, haja vista que o ser humano está inserido na sociedade, é aconselhável que ele tenha o auxílio de um preceptor, de um educador, para conduzi-lo pelas veredas do bom uso de sua liberdade. Seu futuro não há de ser muito promissor se permanecer usando sua faculdade da liberdade de forma desordenada e desequilibrada, sem receber orientação e definir um sentido, no seu processo de desenvolvimento.

Do jeito como vão as coisas, um homem deixado sozinho desde seu nascimento seria, entre outros, o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos encontramos submersos sufocariam nele a natureza e nada poriam em seu lugar. Seria, assim, como um arbusto que o acaso fez nascer no meio de um caminho e que os passantes, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todos os sentidos, logo fazem morrer (Rousseau, 2022a, p. 7).

Acreditamos que um dos objetivos do livro primeiro do *Emílio ou da educação* é criar condições para o ser humano se tornar preparado para viver fora do estado de natureza, pois manter na ordem civil o ser humano das primeiras épocas significa, para Rousseau, conservar a ruptura e a contradição do humano consigo mesmo, cenário que descrevemos na seção terciária “Ruptura da ordem natural”. Na sociedade, ele necessita possuir clareza do que lhe é próprio e estar plenamente convencido de seus deveres para cumprir o seu papel de cidadão, e por isso as melhores instituições sociais são as que melhor conseguem desnaturá-lo. Sendo amparado por uma tal instituição, o ser humano entende que não é um ser isolado.

As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transportar o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular não acredite mais ser uno, e sim parte da unidade, que só seja mais sensível no todo (Rousseau, 2022a, p. 11).

No projeto filosófico-pedagógico de *Emílio ou da educação*, a tarefa fundamental do processo formativo-educacional, em comum acordo com as disposições naturais, consiste em fazer do ser humano um ser autônomo e independente diante de seus semelhantes; para tal propósito, cabe ao preceptor ou à instituição social, conduzi-lo ao lugar que lhe é reservado pela natureza, isto implicando estabelecer um acordo com as diretivas de sua pura vivência interior e pessoal: “Na ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado

para o seu. Se um indivíduo, formado para o seu, dele sai, para nada mais serve” (Rousseau, 2022a, p. 13). Trata-se do ser humano concordar com sua posição na ordem do todo.

Ó homem! Fecha tua existência dentro de ti e não mais será miserável. Permanece no lugar que a natureza te atribuiu na cadeia dos seres, nada poderá te fazer sair dali. Não te revoltas contra a dura lei da necessidade, e não esgotes, querendo lhe resistir, forças que o céu não te deu para estender ou prolongar a tua existência, mas apenas para conservá-la como lhe agrada e enquanto lhe agrada. Tua liberdade, teu poder se estendem apenas até onde chegam tuas forças naturais, e não além; todo o resto não passa de escravidão, ilusão e prestígio (Rousseau, 2022a, p. 72).

De um ponto de vista geral, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta busca a boa formação visando afastar do ser humano o risco de sofrer danos desnecessários, lhe prescrevendo uma vida em conformidade com a natureza, que deverá ser seguidas pelos imperativos dos sentimentos, que serão responsáveis pela tarefa de conduzir o ser humano a absorver uma resistência que o torne capaz de suportar todos os gêneros de contratempos: “não se pensa senão em conservar a criança; não basta; deve-se-lhe ensinar a conservar-se em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta” (Rousseau, 2022a, p. 15).

Entendemos que por meio de seu projeto filosófico-pedagógico, Rousseau mostra que preparar o indivíduo, no início de seu crescimento, do saber necessário para cumprir seus deveres, oferecendo-lhe condições de superar qualquer adversidade que seja, é a forma de fazê-lo adequado ao exercício de sua autonomia tão logo atinja a fase adulta e possua vontade própria. O genebrino escreve: “preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-o em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma” (Rousseau, 2022a, p. 45). Aqui, em consonância com o que defendemos na seção terciária “Educação e Natureza”, o genebrino recusa o hábito enquanto algo artificial porque parte da ideia de que ele favorece o surgimento de novas carências impossibilitando a manutenção da liberdade. Devemos recordar que “o único hábito útil às crianças é dobrar-se sem dificuldade à necessidade das coisas e o único hábito útil aos homens é dobrar-se sem dificuldade à razão. Qualquer outro hábito é um vício” (Rousseau, 2022a, p. 184).

Ao leitor cabe compreender no quadro do que discutimos até o momento que o bem-estar do ser humano na sociedade é algo que resulta de uma adequação tanto das habilidades quanto das paixões deste à sua constituição natural. Por isso, na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, se faz necessário,

[...] considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas de acordo com a constituição do homem, é de tudo o que podemos fazer para seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas que não estão em nosso poder (Rousseau, 2022a, p. 67).

O filósofo genebrino defende no livro segundo de *Emílio ou da educação* que a felicidade humana na Terra é medida pela proporção das dores e dessabores dos humanos, motivo pelo qual, nesta altura do texto, a felicidade é entendida enquanto estado negativo, já que o sujeito mais feliz é aquele que sente menos dor. Por outro lado, em conformidade com o que defendemos na seção terciária “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil”, no livro terceiro da obra em questão, é enunciado que a base das ações humanas consiste na busca deste bem maior, e nesse momento do livro se percebe que aquela definição de felicidade serve ou cabe mais ao humano das primeiras épocas, ao passo que a felicidade do ser humano que vive em sociedade, na ordem civil, caracteriza-se por outra constituição, pois supõe o desenvolvimento total de suas forças potenciais.

Todo homem quer ser feliz; mas, para chegar a sê-lo, seria preciso começar por saber o que é a felicidade. A felicidade do homem natural é tão simples quanto sua vida. Ela consiste em não sofrer: a saúde, a liberdade, o necessário a constituem. A felicidade do homem moral é outra coisa (Rousseau, 2022a, p. 205).

O ser humano que vive na sociedade, já inserido na moralidade, possui necessidades distintas das sentidas pelo humano das primeiras épocas; ele agregou novos gostos, novas vontades, seguindo o impulso de sua maneira dinâmica e sempre renovada de viver. Na seção terciária “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil” explicamos esse processo esclarecendo que na travessia do estado de natureza ao estado social se realiza uma importante e decisiva transformação na condição humana, a “passagem do estado de natureza ao estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava” (Rousseau, 2000, p. 77).

O filósofo genebrino aponta que tal transformação levaria à aquisição de uma nova existência, não mais puramente natural, mas civil e moral. Em virtude dela, a justiça tomaria o lugar do instinto, “é só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações” (Rousseau, 2000, p. 77). O que provocaria na natureza humana: “uma profunda transformação

intelectual e ética, na qual a razão e os sentimentos se desenvolveriam de maneira considerável, fazendo de um animal estúpido e limitado um ser inteligente e um homem” (Moscateli, p. 71). Este processo de transformação operada na constituição humana, é julgado como algo previsto pelo autor de todas as coisas.

O autor das coisas não provê apenas as necessidades que ele nos dá, mais ainda as que damos a nós mesmos; e foi para pôr sempre o desejo ao lado da carência que fez que nossos gostos mudem e se alterem com nossas maneiras de viver. Quanto mais nos afastamos do estado de natureza, mais perdemos nossos gostos naturais; ou melhor, o hábito produz em nós uma segunda natureza que substituímos de tal modo à primeira, que esta nenhum de nós conhece mais (Rousseau, 2022a, p. 169).

É notório pelos desenvolvimentos de *Emílio ou da educação* que o ser humano não é um ente moldado para continuar sempre no seu ponto de partida, no seu primeiro estágio, pois ele se encaminha para engendrar novas necessidades, assumindo então novas formas de viver. Na visão de Rousseau, desde o momento em que abandona a sua condição inicial e entre para ordem civil, não é mais permitido ao sujeito ver-se como um ser isolado, correspondendo-lhe a compreensão, a partir daí, de que sua vida está inserida a um novo horizonte; e ignorar as relações sociais com os outros é pôr em risco sua conservação.

Segundo esse princípio, o homem que quisesse se ver como um ser isolado, não dependendo de absolutamente nada, e bastando-se a si mesmo, só poderia ser miserável. Ser-lhe-ia até mesmo impossível subsistir, pois encontrando a terra inteira coberta com o teu e o meu, e tendo de seu apenas seu corpo, de onde tirarei o necessário para si? Saindo do estado de natureza, forçamos nossos semelhantes a saírem também; ninguém pode permanecer nesse estado contra a vontade dos outros; e, na impossibilidade de viver nele, querer permanecer seria realmente sair dele: pois a primeira lei da natureza é o cuidado de se conservar (Rousseau, 2022a, p. 228).

Ao prescrever a formação de seu aluno fictício no *Emílio ou da educação*, Rousseau em momento algum expressa o desejo de um retorno temporal ao estado de pura natureza e um abandono de todas as conquistas alcançadas pela humanidade. Ao contrário, no projeto filosófico-pedagógico, Emílio, que o genebrino por meio da imagem do preceptor assume a tarefa de educar seguindo o caminho da natureza, não deve ser entendido como o mesmo ser humano vivendo isoladamente na ordem natural. Existem diferenças relevantes que precisam ser levadas em conta.

Dir-me-ão que saio da natureza: não creio. Ela escolhe seus instrumentos e os regula, não segundo a opinião, mas segundo as necessidades. Ora, as necessidades mudam de acordo com a situação dos homens. Há grande diferença entre o homem natural vivendo em estado de natureza, e o homem natural vivendo o estado de sociedade.

Emílio não é o selvagem destinado aos desertos; é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que nelas saiba encontrar o que necessita, tirar proveito de seus habitantes e viver, senão com eles, ao menos com eles (Rousseau, 2022a, p. 245).

Segundo o caminho da natureza, Emílio é formado como um ser pronto para assumir-se, em conexão consigo mesmo, mesmo vivendo em sociedade. Rousseau dota-o do sentimento pleno de si e de sua existência, concede-lhe a liberdade na completa acepção do termo. Emílio é propenso a experimentar males reduzidos, visto que conquistou a autonomia, aprendendo a seguir sua razão em detrimento da autoridade advinda da opinião pública. Dessa forma, se formou um ser humano firme e resistente, assumindo enquanto regra de suas ações, não desrespeitar a ordem de caráter absoluto, experimentando desapego às coisas humanas.

Emílio é laborioso, moderado, paciente, firme, cheio de coragem. Sua imaginação, jamais avivada, nunca amplia os perigos; é sensível a poucos males e sabe sofrer com resignação porque não aprendeu a lutar contra o destino. Em relação à morte, não sabe bem ainda o que seja; mas, acostumado a sofrer sem resistir à lei da necessidade, quando precisar morrer, morrerá sem gemer e sem se debater. É tudo que a natureza permite neste momento odiado por todos. Viver livre e apegar-se pouco às coisas humanas é o melhor meio de aprender a morrer (Rousseau, 2022a, p. 249).

O ser humano formado de acordo com a rota da natureza idealizado pelo projeto filosófico-pedagógico de Rousseau é um ser integrado consigo mesmo, diferenciando-se do humano em seu estado de pura natureza à medida que é formado para viver em sociedade, tendo enquanto tarefa a se realizar, o cultivo dos mais altos valores, próprios à humanidade. São estranhas a constituição desse ser formado segundo à natureza a ausência de raciocínio, a cegueira, a ignorância: “o mesmo homem que deve permanecer estúpido nas florestas deve tornar-se racional nas cidades, ainda que nelas seja simples espectador” (Rousseau, 2022a, p. 312). O genebrino considera que a formação do ser humano conforme a natureza não pressupõe o aprisionamento do humano no seu estado de estupidez e de isolamento. Na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, é certo que o ser humano deve conquistar autonomia e agir sempre, ao atingir a idade adulta, por vontade própria.

Mas considerai primeiramente que, querendo formar um homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas que, envolvido no turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; que seja por seus olhos, que sinta com seu coração; que nenhuma autoridade o governe, exceto a de sua própria razão (Rousseau, 2022a, p. 312).

Entendemos que conforme o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta a verdadeira liberdade se conquista dia após dia, e o ser humano tem chances de alcançá-la, contanto que aceite, assumindo-se responsável pelos seus atos e sua vida, privar-se de algumas coisas para isolar males indesejáveis. Nisto reside a lei da natureza, que jamais deixa de se manifestar, e o ser humano conta com a possibilidade de ouvi-la ou de recusá-la.

A lei da necessidade, sempre renascente, ensina o homem a fazer desde cedo o que não lhe agrada a fim de prevenir um mal que lhe desagradaria mais ainda. Tal é o uso da previdência: e, dessa previdência bem ou mal regrada, nasce toda a sabedoria ou toda a miséria humana (Rousseau, 2022a, p. 205).

Retoma-se a tese, no livro quarto da obra *Emílio ou da educação*, de que contamos com uma fonte segura de danos nos excessos das paixões, e que há fatores na sociedade que estimulam e determinam o alargamento dos desejos e das necessidades dos humanos. Ora, se é propósito que o equilíbrio natural entre as carências e as forças dos sujeitos não seja rompido, cumpre realizar-se um alargamento no grau dos conhecimentos numa intensidade semelhante nas paixões, com a finalidade de que estes tenham condições de regrá-las.

Quando não se tem o poder de moderar um desenvolvimento demasiado rápido, é preciso conduzir com a mesma rapidez aqueles que devem lhe corresponder, de tal maneira que a ordem não seja invertida, que o que deve andar junto não fique separado, e que o homem, íntegro em todos os momentos de sua vida, não esteja em certo ponto devido a uma de suas faculdades, e em outro ponto devido às demais (Rousseau, 2022a, p. 318-319).

Na seção terciária “Faculdades virtuais” demonstramos que a faculdade da liberdade tem um caráter ambivalente, por um lado, ela é um atributo que enobrece a condição humana, mas, por outro, é a fonte de danos. Da mesma forma, na seção terciária “Travessia do amor de si ao amor-próprio” apontamos a ambivalência do amor-próprio, ele carrega vantagens e desvantagens, “O amor-próprio é um instrumento útil, mas perigoso; muitas vezes fere a mão que dele se serve, e raramente faz o bem sem o mal” (Rousseau, 2022a, p. 298). Julgamos que essa condição tanto da liberdade quanto do amor-próprio são suficientes para indicar que o ente humano carrega consigo um caráter ambíguo, paradoxal. De um lado, o ser humano mostra-se ativo e obediente à voz de sua razão, por outro, passivo e frágil diante das paixões nocivas. Considerando o ente humano do ponto de vista físico, é notório que possui suas carências, posto que por essa perspectiva, revela-se um ser vulnerável ao impérios das paixões. No entanto, cabe destacar, a vontade não se faz subordinada à ordem passional, possuindo as próprias diretivas

de sua consciência; e é através desta, representando a força ativa dos sentimentos, que alcança a liberdade na medida em que triunfa sobre suas paixões.

Tenho um corpo sobre o qual os outros agem e que age sobre eles; essa ação recíproca não é duvidosa, mas minha vontade é independente de meus sentidos. Consinto ou resisto, sucumbo ou sou vencedor, e sinto perfeitamente em mim mesmo quando faço o que quis fazer ou quando apenas cedo às minhas paixões. Tenho sempre o poder de querer, não a força de executar. Quando me entrego às tentações, ajo segundo impulso dos objetos externos. Sou escravo por meus vícios e livre por meus remorsos; o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e quando, enfim, impeço a voz da alma de se elevar contra a lei do corpo (Rousseau, 2022a, p. 346).

Gostaríamos de acrescentar a nossa discussão a ideia de que, no *Emílio ou da educação*, nos deparamos com a ideia de que o ser humano tem definida sua vontade pela ação de sua inteligência, de sua capacidade de julgar e correlacionar as coisas e, que orientado por essa capacidade, movendo-se, pois, dessa forma, ele se mostra um ser ativo, livre e independente. É essa substância imaterial, na compreensão de Rousseau, que anima o ser humano, e na ausência dessa ação, ele haveria de permanecer enquanto um ser inexpressivo e absolutamente limitado do ponto de vista de sua espiritualidade.

Só conheço a vontade pelo sentimento da minha, e o entendimento não me é melhor conhecido. Quando me pergunto qual é a causa que determina a minha vontade, pergunto por minha vez qual é a causa que determina meu juízo. Pois, é claro que essas duas causas são apenas uma, e, quando se compreende bem que o homem é ativo em seus juízos, que seu entendimento é apenas o poder de comparar e de julgar, ver-se-á que a sua liberdade não passa de um poder semelhante ou derivado daquele; ele escolhe o bom como julgou o verdadeiro; se julgar errado, escolheu mal. Qual é, então, a causa que determina a sua vontade? É seu juízo. E qual é a causa que determina seu juízo? É sua faculdade inteligente, é sua potência de julgar; a causa determinante está nele mesmo. Além disso, não entendo mais nada (Rousseau, 2022a, p. 346).

No horizonte do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a natureza destinou o ser humano ao bem, dando-lhe suas faculdades singulares, imprimindo em sua condição o princípio de bondade e de justiça; a natureza clama que o ser humano assuma a direção de sua vida, e por isso o estimula para o uso de suas forças, pois uma disposição contrária haveria de provocar a paralização de sua liberdade. Mas, enquanto agente livre, o ser humano pode perder-se e desviar-se do caminho da natureza, sendo levado a fazer o mal. Descrevemos esse cenário na seção secundária “Do mau uso da liberdade”. Nesse situação de desordem provocada pela ordem humana, cabe ao próprio humano arcar com as consequências de suas ações, pois suas ações desequilibradas, fruto do mau uso de sua liberdade, não é capaz de desorganizar por completo a ordem revelada pelo sistema do mundo. Por isso, a sabedoria eterna estabeleceu sua

moderação pela interferência das luzes de sua consciência, trazendo-lhe a transgressão de suas leis, o mal-estar e a infelicidade.

Se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo. Tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da providência e não pode ser-lhe imputado. A providência não quer o mal que o homem pratica ao abusar da liberdade que ela lhe dá, mas não o impede de fazê-lo, seja porque da parte de um ser tão fraco esse mal é nulo a seus olhos, seja porque ela não poderia impedi-lo sem perturbar sua liberdade e causar um mal maior ao degradar sua natureza. Ela o fez livre para que ele praticasse não o mal, mas o bem por escolha. Deixou-o em condições de fazer essa escolha empregando bem as faculdades de que o dotou; mas limitou de tal modo suas forças, que o abuso da liberdade que ela lhe deixa não pode abalar a ordem geral. O mal que o homem faz recai sobre ele sem nada mudar no sistema do mundo, sem impedir que a própria espécie humana se conserve, apesar dela mesmo. Murmurar dizendo que Deus não o impede de fazer o mal é murmurar porque o fez de uma natureza é excelente, porque pôs em suas ações a moralidade que as enobrece, porque lhe deu direito a virtude. O supremo gozo está no contentamento consigo mesmo; é para merecer esse contentamento que somos postos na terra e dotados de liberdade, que somos tentado pelas paixões e contidos pela consciência (Rousseau, 2022a, p. 347).

Entendemos que o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau indica que para uma pessoa adulta é um dever moral o exercício da prudência quando as circunstâncias assim sugerem; o ser humano prudente tem a obrigação de seguir sua razão e sua consciência, a fim de dominar seus apetites, fazendo-se ativo, livre. Sua fraqueza, na verdade, é resultado de suas ações, recebendo o consentimento da vontade, seria errôneo julgar, em que pese o fato de o hábito fortalecer as adversidades, que a vontade é impotente diante do mal. A vontade livre, a vontade boa, é diretamente vinculada com a ideia de proporcionar condições para o desenvolvimento da virtude.

Não é verdade que a inclinação para o mal seja indomável, e que não sejamos senhores de vencê-la antes de termos adquirido o hábito de sucumbir [...] É somente a mornidão de nossa vontade que faz nossa fraqueza, e somos sempre fortes para fazer o que queremos fortemente: *volenti nihil difficile*. Ah! se detestássemos o vício tanto quanto amamos a vida, nós não absteríamos⁹⁰ tão facilmente de um crime agradável quanto de um veneno mortal em um prato delicioso (Rousseau, 2022a, p. 409).

Em linhas gerais, o livro quinto de *Emílio ou da educação*, sustenta a ideia de que o autor de todas as coisas moldou o ser humano para ser o primeiro na escala geral dos seres mortais e finitos. Desse modo, juntamente o dispôs a possuir desejos desregrados, concedeu-lhe a razão para realizar a moderação destes, de forma a mantê-los em equilíbrio; transfigurando-o, fazendo-o livre, a providência o impulsionou a adquirir o gosto, a alcançar satisfação, de agir retamente, dando-lhe o bem-estar interior como recompensa.

O ser supremo quis honrar em tudo a espécie humana: dando ao homem inclinações sem medida, deu-lhe ao mesmo tempo a lei que a regula, a fim de que seja livre e comande-se a si mesmo. Entregando-o as paixões imoderadas, junta a elas a razão para governá-las; entregando a mulher a desejos ilimitados, junta a esses desejos o pudor para contê-los. Além disso, acrescenta ainda uma recompensa ao bom uso de suas faculdades, a saber, o gosto que se adquire pelas coisas honestas quando se faz delas a regra de suas ações (Rousseau, 2022a, p. 454).

Na compreensão do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o ser humano possui males reduzidos no início de seu desenvolvimento, estando eles limitados às carências que afetam o seu corpo. O processo formativo-educacional eficiente não o torna imune ao império das paixões, e não o livra dos males da alma, dos quais é imperativo que aprenda a administrá-los ou superá-los, tanto quanto lhe permite a natureza.

Quando chegaste à idade da razão, protegi-te contra a opinião dos homens; quando teu coração tornou-se sensível, preservei-te do império das paixões. [...] caro Emílio, ainda que tenha mergulhado tua alma no Estige, não pude torná-lo totalmente invulnerável; ergue-te um novo inimigo que não aprendestes ainda a vencer e do qual não pude te salvar. Esse inimigo és tu mesmo. A natureza e a fortuna tinham te deixado livre. Podias enfrentar a miséria; podias suportar as dores do corpo, as da alma eram-te desconhecidas; não te apegavas a nada senão à condição humana, e agora te apegas a todas as afeições que deste a ti mesmo; aprendendo a desejar, tu te tornaste escravo de teus desejos. Sem que nada mude em ti, sem que nada te ofenda, sem que nada toque teu ser, quantas dores podem atacar tua alma! Quantos males podes sentir sem estares doente! Quantas mortes podes sofrer sem que morras! Uma mentira, um erro ou uma⁹ dúvida podem levar-te ao desespero (Rousseau, 2022a, p. 569).

Rousseau entende que a vida humana se transforma num peso difícil de transportar, não pelas carências colocadas ao ser humano pela natureza, mas porque ele gera apego por seus desejos artificiais, e, na medida em que tal apego aumenta, maior é a sua angústia diária. Demonstramos os efeitos nocivos do apego na seção terciária “O papel da liberdade bem regrada”. Nela apontamos que na perspectiva do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o apego gera dependência e, retomando também nossa explicação na seção terciária “Liberdade do corpo na primeira infância”, é a dependência do indivíduo em relação aos seres humanos que a educação natural deve evitar, pois o educador visa justamente a autonomia. Voltando para o que nos interessa no momento, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta sugere que o ser humano não estabeleça uma relação de dependência com os objetos do seu desejo. E antes de se guiar por suas paixões desregradadas, o que precisa é obedecer à lei do dever, a única em condições para dissolver as angústias humanas.

Assim, sujeito a tuas paixões desregradadas, como serás lamentado! Sempre privações, sempre perdas, sempre alarmes; não gozarás sequer do que te será deixado. O temor de tudo perder impedir-te-á de possuir o que quer que seja. Por teres desejado seguir

apenas tuas paixões, nunca poderás satisfazê-las. Buscarás sempre o repouso, ele fugirá sempre de ti, tu serás miserável, e te tornarás mau. E como poderás não o ser, não tendo outra lei senão a de teus desejos desenfreados? Se não podes suportar privações involuntárias, como poderás impor outras a ti mesmo voluntariamente? Como saberá sacrificar a inclinação ao dever e resistir a teu coração para ouvires a razão? (Rousseau, 2022a, p. 570).

O projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, no livro quinto do *Emílio ou da educação*, sustenta que a natureza protege o ser humano e livra dos males que ela mesma lhe impõe, transformando-o geralmente apto a suportá-los. Mas, por mais que o genebrino não discorra, neste momento do texto, diretamente sobre os males que o ser humano mesmo cria para si, permitindo as paixões florescerem mesmo que não seja da vontade humana; porém, é certo que este despertar não traz o problema. Como explicamos ainda há pouco na seção terciária “A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto”, trata-se de utilizar as paixões para combater as paixões, pois, para Rousseau “é sempre da própria natureza que devemos tirar os instrumentos próprios para ordená-la” (Rousseau, 2022a, p. 412).

É um erro distinguir paixões permitidas e proibidas a fim de nos entregarmos a umas e evitarmos outras. Todas são boas quando somos senhores delas; todas são más quando nos sujeitamos a elas. O que a natureza nos proíbe é estendermos nossos apegos para além de nossas forças; o que a razão nos proíbe é querermos o que não podemos obter; o que a consciência nos proíbe não é sermos tentados, mas deixarmos-nos vencer pelas tentações. Não depende de nós ter ou não ter paixões, mas depende de nós reinar sobre elas (Rousseau, 2022a, p. 572).

Para Rousseau (2022a) é imprudente classificar as paixões entre boas e más. Ambas estão presentes na constituição humana: as paixões que dominam o ser humano são más, já as que são dominadas por ele são boas; e, é dessa premissa que parte o filósofo. Emílio deve aprender a conhecer os limites de sua condição para não desejar o que não pode alcançar. A infelicidade humana está em acreditar que se pode mais do que a condição possibilita. Aprender a conhecer os limites desta condição humana possibilita manter-se dentro desses limites e evita a ilusão de querer aquilo que não se pode alcançar ou dominar.

Assim, se quiseses viver feliz e sabiamente, dá teu coração apenas à beleza imperecível; que tua condição limite os teus desejos e teus deveres vençam tuas inclinações; estende a lei da necessidade às coisas morais, aprende a perder o que te pode ser tirado; aprende a deixar tudo quando a virtude o ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a afastar deles o teu coração antes que eles o dilacerem, a ser corajoso na adversidade, para nunca seres miserável, a ser constante em teu dever, para nunca seres criminoso. Então, será feliz apesar da fortuna e prudente apesar das paixões (Rousseau, 2022a, p. 620).

Rousseau, através de seu projeto filosófico-pedagógico materializado no *Emílio ou da educação*, convinda o leitor a compreender que o ser humano deve seguir o caminho da natureza, pois suas regras irão guiar suas ações e dirigir seu coração, impedindo-o de se transformar num ser miserável. Em sua perspectiva, o ideal da conduta humana encontra sua base no fundo da alma, fundamentada no sentimento interior.

Leis! Onde elas existem e onde são respeitadas? Por toda parte viste reinarem sob esse nome apenas o interesse particular e as paixões dos homens. Mas as leis eternas da natureza e da ordem existem. Para o sábio, elas assumem o lugar de lei positiva; são escritas no fundo de seu coração pela consciência e pela razão; a essas é que deve sujeitar-se para ser livre; e só escravo quem pratica o mal, pois o faz sempre contra sua própria vontade. A liberdade não está em nenhuma forma de governo: ela está no coração do homem livre, ele a carrega por toda parte consigo. O homem vil carrega por toda parte a servidão. Um seria escravo em Genebra, o outro livre em Paris (Rousseau, 2022a, p. 606-607).

A sabedoria da qual resultam a felicidade e a liberdade, revela-se pela conformação do ser humano, enquanto ente fundado na subjetividade, sendo preciso a compreensão do sujeito sobre seus limites, assentados no horizonte da natureza, desde que haja pretensão de se fazer correto. Afeiçoar-se ao que é perecível e querer, ao final, o que não se pode alcançar, haja vista a dimensão que se coloca, é abrir espaço para a angústia e sofrimento.

Conforme mencionamos ainda há pouco na seção terciária “A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto”, na estrutura geral do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a educação moral é precedida pela educação natural e sucedida pela educação política. Dialogando com essa sequência, na próxima seção terciária esclarecemos o lugar da liberdade na educação política.

4.3.3 Formação política

Seguindo o caminho da natureza e o princípio norteador da liberdade, o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, na obra *Emílio ou da educação*, inicialmente se concentra na dimensão física, em seguida, aborda o aspecto moral na formação de seu aluno, para, após essa duas etapas, conduzir Emílio a uma formação política. Como já sabemos, a partir dos quinze anos a relação com os outros é inevitável, além de uma consistente formação moral, uma formação política se faz imprescindível para que o educando consiga avaliar os diversos regimes políticos e, com isso, não se perca entre as sociedades, nem de si mesmo.

A formação política de Emílio será construída pelo preceptor a partir de dois horizontes: primeiramente pelo conhecimento das instituições políticas, o que parece ser o conteúdo resumido da obra *Contrato Social* no livro quinto do *Emílio ou da educação*; e pela experiência prática, por meio das viagens por diversos países em que o aluno poderá aplicar esses princípios a juízos acerca das diversas sociedades. A viagem se faz substancial na formação do jovem porque o estudo comparativo das diversas nações, considerando-se os sabores e dessabores de cada sociedade historicamente instituída, possibilitará a ele verificar na realidade efetiva das coisas aquilo que, até o momento, apenas havia aprendido em teoria.

Em consonância com o que demonstramos no final da seção terciária “Da abordagem metodológica”, nossa investigação nesta tese assume a ideia de uma possível unidade da obra de Rousseau. Isso significa dizer que analisamos os textos do genebrino dentro da tradição interpretativa que sustenta a ideia de unidade na filosofia rousseauísta. Consideramos, assim, que há uma conciliação entre o *Primeiro Discurso*, o *Segundo Discurso*, o *Contrato Social* e *Emílio ou da educação*. Sustentando nossa abordagem metodológica, encontramos na afirmação de Cassirer o fato de que o próprio Rousseau era seguro da unidade de sua obra,

Rousseau não se cansou de defender e afirmar a unidade de sua obra. Para ele, o *Contrato Social* não é uma dissidência daquelas ideias fundamentais que tinha defendido em seus dois escritos sobre as questões do concurso da Academia de Dijon; ao contrário, é a continuação lógica, a realização e o aperfeiçoamento deles. (Cassirer, 1999, p. 54).

Após argumentar a favor dessa organicidade nos textos de Rousseau, Cassirer defende a ideia de que o genebrino, em seu *Contrato Social*, buscou uma solução para as seguintes questões: “Como podemos construir uma comunidade autêntica e verdadeira sem nos entregarmos aos males e a perversão de uma sociedade convencional? [...] O retorno à simplicidade e à felicidade do estado natural nos está vedado - mas o caminho para a *liberdade* permanece aberto, e ele pode e deve ser percorrido” (Cassirer, 1999, p. 55). De acordo com nossa explicação na seção secundária “Do mau uso da liberdade”, a sociedade setecentista estava desequilibrada em virtude de um projeto formativo-educacional que suprimiu de seu horizonte a liberdade. Foi nesse cenário, onde prevalecia a desordem e a corrupção nas relações humanas, que o filósofo de Genebra se questionou como seria possível a construção de uma sociedade legítima que transfigurasse tais males. Também como já mostramos em diversos trechos de nossa tese, não se trata do retorno à simplicidade e à felicidade do estado natural, daí

restar para Rousseau o caminho da liberdade; o horizonte para liberdade permanece aberto e, de certo modo, pode e deve ser trilhado.

É conhecida daqueles que se dedicam ao estudo da filosofia de Rousseau a proposição que inicia o *Contrato Social*: “O homem nasce livre e por toda parte encontra-se a ferros.” (Rousseau, 2000, p.53). Essa afirmação indica ao leitor a percepção da contradição notada pelo filósofo no Estado de sociedade e traz à luz o ponto de partida do qual Rousseau se vale para a realização da obra em questão. Assumindo a unidade no pensamento rousseauísta, defendemos ser possível sustentar a ideia de que no *Emílio ou da educação* o objeto central do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau é a manutenção da liberdade humana. Da mesma forma que o filósofo genebrino escreve seu *Contrato Social* visando demonstrar a possibilidade de formação de uma sociedade diferente da existente na qual o ser humano depois de ter perdido sua liberdade natural conquiste sua liberdade civil, no *Emílio ou da educação*, ele esclarece como o processo formativo-educacional pode formar um ser humano dotado de liberdade e, por isso, diferente dos outros de sua época. Esclarecendo a proposta do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta e sua relação com a sociedade, Cassirer (1999) pontua:

De modo algum o plano educacional de Rousseau se nega a educar Emílio tornando-o um “cidadão”; mas com certeza ele o educa exclusivamente para ser um “cidadão com aqueles que virão”. A sociedade atual não está madura para este projeto. Ela quer e deve ser mantida cuidadosamente afastada para que sua “realidade” empírica não obscureça as possibilidades ideais que devem ser estabelecidas e afirmadas em contraposição ao ceticismo do século. A força que mantém coesa a sociedade atual não é outra a não ser a conservação do hábito e da inércia natural. Esta sociedade permanecerá sempre o que foi se um dever categórico, uma vontade incondicional de renovação, não se opuser a ela. E como poderia surgir essa vontade, como poderia ser moldada e fortalecida enquanto o indivíduo se movimentar continuamente no círculo da sociedade e sucumbir à sua moral e aos seus costumes, aos seus julgamentos e aos seus preconceitos? (p. 116-117).

Na passagem é possível notar que Cassirer observa que existe uma condição inerte e circular na sociedade da época do filósofo genebrino que não pode ser modificada sem que uma vontade contrária se imponha a ela; em outros termos, nada pode ser mudado nesta condição social se o círculo “vicioso” não for interrompido. Refletindo sobre essa situação, Cassirer (1999) se questiona sobre como fazer nascer uma nova vontade, se o indivíduo desta sociedade está “dormindo” sob preconceitos, costumes e julgamentos. Eis o momento em que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta aparece como proposta para formação de um “novo” ser humano.

O plano educacional de *Emílio* pretende impedir essa decadência espiritual e moral. Ele coloca o discípulo fora da sociedade com o intuito de evitar que seja contaminado por ela - e de fazê-lo encontrar e percorrer o seu próprio caminho. Mas de modo algum esta particularidade, este despertar para a autonomia do julgar e do querer, contém a vontade de isolar-se como exigência definitiva (Cassirer, 1999, p. 117).

Como explicamos ainda há pouco na seção terciária “Liberdade moral e o controle das paixões”, Emílio é educado à margem da sociedade para preservar suas disposições naturais, mas, gradualmente, seu desenvolvimento possibilita que o preceptor o aproxime da mesma para estabelecer relações sociais com os outros: “Emílio não é o destinado aos desertos; é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que nelas saiba encontrar o que necessita, tirar proveito de seus habitantes e viver, senão com eles, ao menos com eles” (Rousseau, 2022a, p. 245).

Com objetivo de conservar a liberdade que já havia sido anunciada no *Segundo Discurso* (2005b) como disposição natural essencialmente humana, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, por meio da figura do preceptor “cuida” do processo de desenvolvimento do aluno. Com licença para um livre exercício de interpretação, arriscamos em dizer que tal como o filósofo genebrino compara o desenvolvimento da criança ao de uma planta, a liberdade é cultivada pelo preceptor visando que Emílio chegue na idade adulta tendo-a preservada e ampliada. O aperfeiçoamento desse processo formativo-educacional, que acreditamos possuir como guia e fundamento a liberdade, está nessa última aprendizagem, a saber, a da liberdade política.

Faz parte do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau o conhecimento das instituições políticas e na busca dessa aprendizagem surge como condição para compreensão de tais instituições da ordem humana a necessidade de entender os princípios de direito políticos, “[...] é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é. A maior dificuldade para elucidar essas importantes matérias é interessar um particular a discuti-las e a responder estas duas questões: o que me importa? E o que posso fazer? Colocamos Emílio em condições de responder a ambas” (Rousseau, 2022a, p. 589). Graças a educação natural Emílio ficou longe dos preconceitos da opinião pública; agora, seu “novo” interesse o leva à procura do melhor regime político, e o que o coloca em condições de compará-los é sua qualidade de saber reconhecer e respeitar a verdade, pois carrega consigo um sincero amor à justiça.

Na perspectiva de Rousseau, não é suficiente estudar as sociedades segundo um modelo ideal de direito político com faz Montesquieu, pois, diante da diversidade de legislações no mundo, é necessário estudar também as leis tais como elas são:

O direito político ainda está por nascer, e pode-se supor que jamais nascerá. [...] O único moderno em condições de criar essa grande e inútil ciência teria sido o ilustre Montesquieu. Mas ele evitou tratar dos princípios do direito político; contentou-se em tratar do direito positivo dos governos estabelecidos, e nada no mundo é mais diferente do que esses dois estudos. [...] Entretanto, quem quer julgar de modo sadio os governos tais como existem é obrigado a reunir ambos: é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é (Rousseau, 2022a, p. 589).

Rousseau, pela representação da figura do preceptor, um pouco mais à frente de sua obra *Emílio ou da educação*, registra a conclusão de seu ponto de vista: “Antes de observar, é preciso fazer regras para observações; é preciso fazer uma escala para relacionar as observações às medidas que tomamos. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país” (Rousseau, 2022a, p. 590). Nessa passagem somos apresentados a uma relevante ideia que atribui ao direito político uma qualidade de mensurar, uma espécie de escala de medida do entendimento humano que possibilita criar um parâmetro de referência para comparar e julgar as sociedades existentes.

Com desejo de esclarecer e enriquecer esse importante ponto no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, vamos recorrer ao ponto de vista de Milton Meira do Nascimento, que em seu artigo “O Contrato Social – Entre a Escala e o Programa”, defende que o *Contrato Social* estabelece o plano do direito como um instrumento de medida que localiza um determinado programa de ação política, permitindo assim o julgamento da realidade factual empírica. Trata-se de uma “escala”, um referencial muito abrangente, no qual se podem “enquadrar todas as formas de organização política possíveis com várias matizes” (Nascimento, 1988, p. 123). O programa, por sua vez, é o objeto de análise na escala: ele “parte de um conhecimento prévio das condições concretas de uma determinada prática numa determinada organização política e aparece mesmo com uma solução prática numa determinada situação” (Nascimento, 1988, p. 123). São planos distintos, mas não contraditórios, de referência à realidade que, quando confundidos, colocam a teoria como algo *a priori* em relação à prática, como se a realidade empírica não passasse de uma mera instância de aplicação do modelo ideal elaborado pelo político:

fazer da escala um programa é atribuir um papel secundário às condições reais, concreta, a partir das quais se pode esboçar um projeto político. A escalada, o instrumental, na sua totalidade, não pode estar em harmonia com a realidade factual empírica que está sendo objeto de análise. Mas, esta realidade deve corresponder a um determinado ponto da escala (Nascimento, 1988, p. 123).

Adotando esse ponto de vista de Nascimento (1988) e entendendo que a escala de medida do entendimento humano adotada por Rousseau serve de método para comparar e julgar as sociedades existentes como objetivo de se aproximar de uma compreensão mais profunda das instituições políticas, é possível compreender que serão o preceptor e o aluno que estabelecerão a escala. Eles formularão os princípios de direito político a partir da natureza das coisas; seus questionamentos serão encaminhados ao exame minucioso de seu próprio entendimento e se tornarão, para eles, princípios: “Nossos elementos serão claros, simples, extraídos imediatamente da natureza das coisas. Eles serão formados das questões que discutiremos, às quais só converteremos em princípios quando estiverem suficientemente resolvidas” (Rousseau, 2022a, p. 590).

Na sequência de seu raciocínio no *Emílio ou da educação*, discorrendo sobre o direito da natureza ou da autoridade paterna, Rousseau pontua “supondo-se que rejeitemos esse direito de força e que admitamos o da natureza ou a autoridade paterna com o princípio da sociedade, investigaremos a medida dessa autoridade” (Rousseau, 2022a, p. 591). Por meio de um aprendizado no horizonte prático pautado em muitos questionamentos do preceptor que trazem em si as respostas necessárias ao conhecimento do aluno, Emílio é levado a entender que os seres humanos no estado de pura natureza nascem livres e são independentes, mas que devido suas necessidades se associam para viver juntos em determinados momentos e, se continuam unidos após findar essas necessidades, é por um ato de vontade. Portanto, a força que funda a associação não constitui um direito permanente, apenas obriga os seres humanos a permanecerem nesta condição enquanto durar seu efeito, por sua vez, quando esse efeito da força termina, é substituída por outra ou a sujeição desaparece. Dessa forma, Rousseau descarta a premissa do direito de força como princípio das sociedades e passa a admitir um outro, o direito da natureza ou da autoridade paterna.

O direito da natureza ou da autoridade paterna é uma questão analisada no *Contrato Social*. Em sua análise, Rousseau afirma “A mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família” (Rousseau, 2000, p. 55); é dela que derivam todas as outras. Nesse horizonte, os filhos apenas se mantêm sob os cuidados dos pais enquanto têm necessidade, quando cessam tais necessidades, “voltam todos a ser igualmente independentes” (Rousseau, 2000, p. 55); porém, se continuam unidos é por um ato baseado na vontade. Ora, se é a necessidade que os mantém “naturalmente” unidos, é apenas por convenção que esta união permanece e provoca a origem da “família”. Daí, o genebrino, em seu *Contrato Social* afirmar:

“Se continuam unidos, já não é natural, mas voluntariamente, e a própria família só se mantém por convenção” (Rousseau, 2000, p. 55).

Refletindo sobre a autoridade legítima existentes entre os seres humanos, no quarto movimento de seu *Contrato Social*, Rousseau defende que a escravidão não é um direito legítimo, direito e escravidão são termos contraditórios entre si e se excluem mutuamente: apenas uma pessoa completamente confusa se entregaria de livre e espontânea vontade ao domínio do outro: “[...] tal ato é ilegítimo e nulo, [...] Afirmar a mesma coisa de todo um povo, é supor um povo de loucos: a loucura não cria direito” (Rousseau, 2000, p. 62). E, caso exista alguma restrição neste ato de entrega de si, ele se transforma em um contrato, no qual as partes contratantes é que avaliam as condições, permanecendo livres enquanto partes e podendo romper o contrato quando se acharem prejudicados. “E então, se um escravo não pode alienar-se sem restrições a um senhor, como pode um povo alienar-se sem restrição a um chefe? E, se o escravo permanece sendo juiz da observação do contrato por seu senhor, como o povo não permanecerá sendo o juiz da observação do contrato por seu chefe?” (Rousseau, 2022a, p. 592). Será preciso retornar a uma convenção anterior a essa e entender que os seres humanos estabeleceram um contrato precedente, no qual sua associação voluntária deu origem ao coletivo “povo”. “Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções com base de toda autoridade legítima existente entre os homens” (Rousseau, 2000, p. 61). Após essa lição, Rousseau encaminha seu projeto filosófico-pedagógico a partir de um diálogo ativo movido por perguntas e repostas alargando os horizontes das buscas.

Seguindo esse caminho aberto pelos questionamentos em seu *Emílio ou da educação*, Rousseau (2022a) aponta que o povo é povo antes da escolha de seu chefe; a união dos seres humanos tem sua origem em contrato acertado entre eles: “O contrato social, portanto, é a base de toda a sociedade civil e é na natureza desse ato que se deve procurar a da sociedade que ele forma” (Rousseau, 2022a, p. 592). Nesse sentido, a sociedade que se forma é originária da natureza de seu contrato. Dialogando com essa questão, Salinas Fortes (1987, p. 31) pontua que, conforme o ponto de vista sustentado por Rousseau, existe uma grande diferença entre a agregação de indivíduos justapostos, na qual particulares se encontram lado a lado sem nenhum objetivo comum; e a verdadeira comunidade política, na qual os seres humanos entendem seu lugar no corpo político e entendem o real significado da ideia de bem público. Nos termos rousseauísta,

Haverá sempre grande diferença entre subjugar uma multidão e reger uma sociedade. Sejam homens isolados, quantos possam ser submetidos sucessivamente a um só, e não verei nisso senão um senhor e escravos, de modo algum considerando-os um povo e seu chefe. Trata-se, caso se queira, de uma agregação, mas não de uma associação; não ela não existe nem bem público nem corpo político (Rousseau, 2000, p.67).

No *Emílio ou da educação*, refletindo no horizonte do “deve ser” sobre as condições de possibilidades acerca da origem de uma associação ideal, Rousseau define a natureza do contrato: “*Cada um de nós põem em comum seus bens, sua pessoa, sua vida, todo o seu poder, sob a suprema direção da vontade geral, e recebemos, enquanto o corpo, cada membro como parte indivisível do todo*” (Rousseau, 2022a, p. 592). No ponto de vista do filósofo genebrino, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo constituído por todo os membros que se associam; todos possuem voz nas assembleias e sua vontade visa o bem comum. Nasce dessa maneira uma compromisso recíproco, do todo (soberano) para com as partes (cidadãos) e das partes (cidadãos do Estado) para com o todo,

Essa pessoa pública toma em geral o nome de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando passivo, *soberano* quando ativo, e *potência* ao se comparar com os seus semelhantes. Quanto aos próprios membros, denominam-se povo coletivamente e, em particular, chamam-se *cidadãos*, como membro da cidade ou participante da autoridade soberana, e *súditos*, como submetidos à mesma autoridade (Rousseau, 2022a, p. 593).

Ora, se todos os cidadãos do Estado constituem um corpo político, soberano, não há como um seus membros, enquanto súdito, ser prejudicado pelo soberano sem que todos o sejam: “[...] um particular não pode ser lesado diretamente pelo soberano sem que todos o sejam” (Rousseau, 2022a, p. 593); pois, o soberano apenas se manifesta por meio da vontade geral, que, nesses termos, nunca quererá fazer mal a si mesma. Com certa preocupação em esclarecer essa relação, Rousseau pontua, “[...] teremos o cuidado de sempre lembrarmos que o pacto social é de uma natureza particular, própria somente a ele mesmo, porquanto o povo não contrata senão consigo mesmo, isto é, o povo enquanto corpo, como soberano, com os particulares como súditos” (Rousseau, 2022a, p. 593-594). A natureza do contrato movimenta a máquina política e mostra seus efeitos na sociedade que ela forma. Dialogando com esse assunto da filosofia rousseauísta, Salinas Fortes esclarece:

[...] “povo” é o conjunto de “cidadãos” que participam em igualdade de condições, no processo de produção das decisões fundamentais e de interesse vital para a coletividade, ou seja, para cada um de seus componentes. É a ideia de uma cidadania plena, ou seja, nos termos propriamente rousseauianos, a ideia de que cada cidadão, por definição, detém uma parcela, ou é igualmente partícipe da autoridade soberana

que fornece o fio condutor nesta tentativa de determinação do conceito de comunidade (Fortes, 1987, p. 32).

Assim, comparando tanto a liberdade natural com a liberdade civil em relação às pessoas, como aos bens o direito de propriedade com o direito de soberania e, pensando nas relações entre os indivíduos e o soberano, o filósofo genebrino é preciso: “Estando os particulares sujeito apenas ao soberano, e a autoridade soberana não sendo outra coisa além da vontade geral, veremos como cada homem, obedecendo ao soberano, só obedece a si mesmo, e como somos mais livres no pacto social do que no estado de natureza” (Rousseau, 2022a, p. 594).

Diante do exposto, entendemos que essa liberdade que a passagem acima se refere é o ponto central do pacto. Ao delegar sua vida, seus bens e sua potência à direção da vontade geral, o ser humano se mantém livre, já que a vontade do todo, também, é a sua. Cassirer defende que apesar da concepção de liberdade carregar sua complexidade e ter passado pelas mais diversas interpretações no decurso da história, Rousseau a definiu com precisão e clareza:

Para ele, liberdade não significa arbítrio, mas a superação e a exclusão de todo o arbítrio. Ela se refere à ligação a uma lei severa e inviolável que leva o indivíduo acima de si mesmo. Não é o abandono desta lei e o desprender-se dela, mas a concordância com ela que forma o caráter autêntico e verdadeiro da liberdade (Cassirer, 1999, p. 55).

Seguindo a perspectiva da passagem acima, adicionamos e corroboramos com a ideia de Salinas Fortes (1987) que defende a premissa de que a noção de liberdade na filosofia rousseauísta transcende o conceito de liberdade apresentado pelos pensadores liberais de sua época, que o definem como não impedimento da ação do indivíduo.

No caso da tradição liberal, a liberdade é garantida de livre ação diante das possibilidades de invasão de minha esfera própria de ação por parte dos poderes estatais, por exemplo; é, depois, uma liberdade diante do estado, a liberdade de que cada homem disponha de si, sem que, evidentemente, venha a prejudicar os demais (Fortes, 1987, P. 33).

Nesse sentido, temos uma situação inversa e separatista quando o povo passa a considerar em particular um ou mais integrantes da associação; se esta relação se conserva, o todo desaparece, surgindo em seu lugar duas partes desiguais. Ora, se um grupo impõe sua vontade, determinada por interesses particulares, a outra parte fica sujeita às suas determinações, numa condição de servidão.

Com desejo de evitar essa situação de servidão, Rousseau esclarece, em seu *Contrato Social*, como o pacto social, por conseguinte, a liberdade política, se mantém: “Pelo pacto social demos existência e vida ao corpo político. Trata-se, agora, de lhe dar, pela legislação, movimento e vontade, porque o ato primitivo, pelo qual esse corpo se forma e se une, nada determina ainda daquilo que deverá fazer para conservar se,” (Rousseau, 2000, p. 105). E, no *Emílio ou da educação*, o genebrino aponta que o soberano expressa a vontade do todo pelas leis, que só podem ser criadas por ele e apenas terão como fundamento uma vontade e um objeto geral, “[...] segue-se que o soberano nunca tem o poder de estabelecer algo sobre um objeto particular, e como, no entanto, importa à conservação do Estado que também sejam decididas coisas particulares, procuraremos saber como isso pode ser feito” (Rousseau, 2022a, p. 595). O filósofo de Genebra afirma, então, que serão necessários atos de força ou de governo para que as leis entrem em vigor, e esse poder, executivo, em oposição a natureza do soberano, apenas pode ter objetos particulares. Nesse contexto, fica garantido uma nova maneira de considerar o povo reunido: como magistrado ou executante das leis que criou como soberano.

Em seu *Emílio ou da educação*, Rousseau destaca a necessidade de um agente próprio que mobilize a força pública para a ação e realize a comunicação entre o Estado e o soberano. O governo assume essa posição como corpo intermediário, realiza o diálogo entre os súditos e o soberano, “[...] é o encarregado da administração pública, da execução das leis e da manutenção da liberdade civil e política” (Rousseau, 2022a, p. 596). Por conseguinte, o filósofo genebrino anuncia os termos técnicos que utiliza para a divisão que realiza: os membros do governo são chamados separadamente de “magistrados” ou “reis”, isto é “governantes”; quando se encontram reunidos, o corpo inteiro chama-se “príncipe”, e, se considerado por sua ação, denomina-se “governo”. De forma simples e resumida, o genebrino destaca:

Se consideramos ação do corpo inteiro agindo sobre si mesmo, isto é, a relação do todo com o todo, ou do soberano com o Estado, podemos comparar essa relação com a dos extremos de uma proporção contínua, cujo termo médio é dado pelo governo. O magistrado recebe do soberano as ordens que dá ao povo, e, tudo ponderado, seu produto ou seu poder encontra-se no mesmo grau que o produto ou o poder dos cidadãos que, de um lado, são súditos e, de outro, soberano. Não se pode alterar nenhum dos três termos sem romper de imediato a proporção. Se o soberano quer governar, ou seu príncipe quer dar leis, ou seu súdito recusa a obedecer, a desordem sucede à regra, e o Estado dissolvido cai no despotismo ou na anarquia (Rousseau, 2022a, p. 596).

Na perspectiva do método de Rousseau adotado para analisar a questão discutida no momento, quando o Estado aumenta em número de cidadãos, o soberano também aumenta; em contrapartida, o poder de deliberação de cada cidadão diminui: o que ocorre é que se um Estado

é constituído por dez mil indivíduos, os dez mil têm voz ativa na elaboração das leis, e, então, o soberano está para o súdito na proporção de dez mil para um. Ao aumentar a quantidade de indivíduos que constituem o Estado, enquanto cidadãos, sua influência na redação das leis diminui; porém, enquanto súditos, continuam na mesma condição de obediência: “Assim, permanecendo súdito sempre um, a relação do soberano aumenta em relação do número dos cidadãos. Do que se conclui que, quando quanto mais o Estado cresce, mas a liberdade diminui” (Rousseau, 2022a, p. 597).

Desse modo, quanto mais as vontades particulares divergem da vontade geral, mais força deve ter o governo; e na mesma medida em que aumenta o poder do governo, deve-se aumentar a força do soberano para poder contê-lo. Daí, no *Emílio ou da educação*, Rousseau (2022a) dizer que não existe um único regime político, existirá tantas variações de governo quantos diferentes Estados há em tamanho. Mas, antes de denominar essas variações de governo, o genebrino deduz que o governo se torna mais fraco se o número de magistrados aumenta. Nesse sentido, o governo mais forte e ativo é o governo de um só; portanto, se o povo aumenta e o Estado cresce o número de chefes deve diminuir. Nos termos de nosso filósofo,

Depois de ter descoberto que o governo se relaxa à medida que os magistrados se multiplicam, e que, quanto mais numeroso o povo, mas a força repressora do governo deve aumentar, concluiremos que a relação entre os magistrados e o governo deve ser inversa àquela entre os súditos e o soberano. Isto é, quanto mais o Estado cresce, mas o governo deve restringir-se, a ponto de um número de chefes diminuir em razão do aumento do povo (Rousseau, 2022a, p. 599).

Ao soberano cabe escolher qual forma de governo lhe convém; quando confere o governo a todo o povo ou a maior parte dele, havendo mais magistrados do que cidadãos simples, estamos na “democracia”. Se entrega o governo a um número reduzido de cidadãos que se tornam magistrados, mantendo um número maior de cidadãos simples, teremos a “aristocracia”. Se confia todo o governo à um único magistrado, apresenta-se a “monarquia”. Somando-se as três formas de governo mencionadas, há diversas outras combinações possíveis entre povo, governo e Estado: “Há um ponto em que cada forma de governo se confunde com a outra; e, sob três dominações específicas, o governo é, na realidade, capaz de tantas formas quanto forem os cidadãos que o Estado tiver” (Rousseau, 2022a, p. 599). Nesse momento da discussão, no livro quinto do *Emílio ou da educação*, Rousseau nos diz que há muito se discute acerca da melhor forma de governo, sem se ter em mente que o sucesso depende da escolha certa para cada caso:

Sempre se discutiu acerca da melhor forma de governo, sem se considerar que cada uma delas é a melhor em certos casos e a pior em outros. Para nós, se o número dos magistrados nos diferentes Estados deve ser inverso ao número dos cidadãos, concluiremos que, em geral, um governo democrático convém aos Estados pequenos, o aristocráticos aos médios, e o monárquico aos grandes (Rousseau, 2022a, p. 600).

No movimento do processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, o preceptor e seu aluno seguem suas buscas aprendendo sobre os direitos e os deveres dos cidadãos; conhecem o que é a pátria, percebem como é possível reconhecê-la e se questionam acerca de sua existência e proximidade. Apreciam cautelosamente cada comunidade política e passam a compará-las para notarem suas relações mútuas. Suas impressões os conduzem a constatar que em suas relações, as sociedades brigam, se destroem e muitas vidas se perdem nessa condição “sub-humana”, na qual os seres humanos se encontram mais miseráveis do que se estivessem mantidos sua “primeira liberdade”. Na sequência, surge relevantes questionamentos desse movimento,

Não examinaremos se foi feito de mais ou de menos na instituição social; se, enquanto as sociedades guardam entre si a independência da natureza, os indivíduos, submetidos às leis e aos homens, não ficam expostos aos males dos dois Estados sem ter suas vantagens, e se não seria preferível não haver sociedade civil no mundo do que haver várias (Rousseau, 2022a, p. 600).

Ao não serem prudentes e sempre andarem nos extremos por priorizarem o excesso ou a falta, as instituições sociais não auxiliam os seres humanos a encontrarem uma justa medida que lhe possibilitem um equilíbrio. Distanciando-se da natureza humana a sociedade aprisiona o ser humano às leis dos preconceitos da opinião pública, que sufocam sua essência, porém, não dão conta de destruí-las por completo; assim, implantam em seu “coração” uma eterna contradição. Nesse cenário, os humanos encontram-se na pior condição possível. Mas, o aprendizado ainda não acabou:

Examinemos, enfim, a espécie de remédios que se buscaram para tais inconveniente através de ligas e confederações que, deixando cada Estado ser seu senhor internamente, o fortalecem externamente contra todo o agressor injusto. Procuraremos ver como se pode estabelecer uma boa associação federativa, o que pode torná-la duradoura, e até que ponto pode-se estender o direito da Confederação, sem perturbar o da soberania (Rousseau, 2022a, p. 601).

No projeto filosófico-pedagógico de *Emílio ou da educação*, aqui finaliza a primeira parte da aprendizagem, do conhecer o que “deve ser”, a partir da elaboração dos princípios de direito político. Pressupondo a fluidez do rico diálogo estabelecido entre preceptor e aluno,

Rousseau representa uma possível conversa na qual o aluno faz uma observação, “Dir-se-ia que construímos nosso edifício com madeira, e não com homens, tamanho a exatidão com que alinhamos cada peça!” (Rousseau, 2022a, p. 601), e, na sequência o preceptor responde, “É verdade, meu amigo, mas lembra-te de que o direito não se dobra as paixões dos homens é de que estávamos tratando de estabelecer os verdadeiros princípios do direito político. Agora que nossos fundamentos estão assentados, vem examinar os que os homens construíram sobre eles e verás lindas coisas!” (Rousseau, 2022a, p. 601). Chegou o momento adequado de examinar a realidade tal como ela é. Desejando preparar Emílio para realidade efetiva das coisas, Rousseau propõe a leitura de *Telêmaco*, e, ao seguirem sua jornada comparam as pessoas reais a alguns personagens. Dessa leitura e suas comparações, os dois tomam consciência de seu lugar no mundo e entendem que devem fazer bem.

Continuando com a jornada e estudando as nações, Emílio entende que é preciso direcionar sua atenção para as províncias, pois apenas dessa maneira encontrará condições de avaliar os costumes e o gênio de um povo: “É nas grandes distâncias que um povo se caracteriza e se mostra tal como é, sem misturas; é lá que os bons e os maus efeitos do governo revelam-se mais, assim como na ponta de raio maior a medida dos arcos é mais exata” (Rousseau, 2022a, p. 603). Para Rousseau (2022a), é possível avaliar um bom governo a partir de duas regras. A primeira destaca a importância de observar o povoamento, um país que se despova conduz o Estado ao declínio; mesmo que seja pobre, o país mais povoado é sempre o mais bem governado. A segunda ressalta a relevância de observar a distribuição da população pelo território; será mais forte e potente o Estado que tiver sua população organizada da maneira uniforme: “São as grandes cidades que esgotam um Estado e fazem sua fraqueza” (Rousseau, 2022a, p. 604). Ao finalizar essa lição, o preceptor mostra que é no campo que reside a possibilidade de percepção da atuação do governo.

É o momento de retornar das viagens. Durante sua vivência se deslocando por algumas cidades europeias, Emílio adquiriu conhecimento sobre os governos e os povos; aprendeu novas línguas; buscou o que era interessante, curioso e útil para si. Agora, escuta com respeito e atenção a indagação de seu mestre: “Muito bem, meu amigo, lembraste do principal objetivo de nossas viagens; viste, observaste. Qual é, finalmente, o resultado de tuas observações? O que decides? Ou estou enganado quanto ao meu método, ou ele deve me responder mais ou menos isto” (Rousseau, 2022a, p. 607). É através desse pequeno diálogo entre preceptor e aluno que Rousseau revela aos leitores do *Emílio ou da educação* o resultado do processo formativo-educacional de seu projeto filosófico-pedagógico.

Chegamos ao final da jornada de Emílio. Sobre esse momento do processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, consideramos relevante para o encaminhamento da finalização de nossa tese, realizar ainda um breve comentário sobre a resposta de Emílio que registramos na passagem acima, pois entendemos que por meio dela a questão da liberdade política é retomada e concluída.

O que decido? Permanecer tal como me fizestes ser, e não acrescentar voluntariamente nenhum outro grilhão aos que a natureza e as leis me impõe. Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mais vejo que, de tanto quererem ser independentes, eles se fazem escravos e empregam sua própria liberdade em vãos esforços para assegurá-la. Para não cederem à torrente das coisas, criam mil apegos; assim, quando querem dar um passo, não o podem e se espantam de se prenderem a tudo. Parece-me que, para tornar-se livre, não é preciso fazer nada: basta não querer deixar de sê-lo. Fostes vós, meu mestre, que me fizestes livre, ensinando-me a ceder perante a necessidade. Que esta chegue quando quiser, deixarei levar-me sem constrangimento; e, como não a quero combater, não me apego a nada que me retenha. Procurei encontrar em nossas viagens algum canto de terra onde eu pudesse ser totalmente meu. Mas em que lugar entre os homens não se depende das paixões deles? Tudo bem examinado, achei que meu próprio anseio era contraditório; pois, mesmo que eu não me apegasse a nada, ainda me prenderia à Terra onde me houvesse fixado; minha vida estaria ligada a essa terra como a das dríades estava às suas árvores; descobri que o império e a liberdade eram duas palavras incompatíveis, e que eu só podia ser senhor de uma cabana deixando de o ser senhor de mim (Rousseau, 2022a, p. 608).

Dessa maneira, Rousseau indica que o processo formativo-educacional de seu projeto filosófico-pedagógico possibilitou Emílio ser curado de uma “ilusão”. Os conhecimentos absorvidos no decurso da jornada dos dois anos o conduzem à deliberação de desistir da terra que procurava. Sua escolha é pela liberdade. A possibilidade de observar os seres humanos e a sociedade levou ao aprendizado o reconhecimento da maior miséria humana, a escravidão. Emílio compreendeu que o ser humano inserido na ordem civil desejava a liberdade, mas conquistou a dependência: da opinião do público; da aparência social; do trabalho alheio; da religião; do Estado; da terra que lavra; da vaidade; do orgulho; enfim, de todas as criações artificiais. Situação essa que Rousseau descreveu nos seus dois *Discursos* e que explicamos na seção secundária “Do mau uso da liberdade”. O processo formativo-educacional de Emílio teve como fio condutor a liberdade, todas as lições buscaram mantê-la ou ampliá-la; agora, na etapa da deliberação final, se o aluno hesitar e escolher o caminho errado, colocará em si as correntes de que seu mestre tanto o protegeu através da educação segundo a natureza. Rousseau, pela representação do preceptor no diálogo com seu aluno, nos indica que Emílio reconhece o êxito de sua formação: ao mantê-lo desde o nascimento na rota da natureza, agindo de acordo com

as leis da natureza, a necessidade conteve seu ser ao direcionar seu temperamento. E, no diálogo com seu mestre, Emílio prossegue:

Lembro-me de que meus bens foram a causa de nossas buscas. Demonstrastes muito solidamente que eu não podia conservar ao mesmo tempo minha riqueza e minha liberdade; mas quando querieis que eu fosse ao mesmo tempo livre e sem necessidade, querieis duas coisas incompatíveis, pois não posso saltar-me da dependência dos homens senão voltando à da natureza. Que farei então com a fortuna que meus pais me deixaram? Começarei por não depender dela; relaxarei todos os liames que me prendem a ela. Se a deixarem para mim, ela ficará comigo; se a tirarem de mim, não me arrastarão com ela. Não me atormentarei para retê-la, mas ficarei firme em meu lugar. Rico ou pobre, serei livre. Não o serei somente em certo país ou em certa região; sê-lo-ei pela terra inteira. Para mim, todas as cadeias da opinião estão quebradas, só conheço as da necessidade. Aprendi a carregá-las desde meu nascimento, e carregá-las-ei até a morte, pois sou homem; e por que não as poderia carregar sendo livre, se como escravo precisaria carregá-las também, e ainda por cima, acrescidas da cadeia da escravidão? (Rousseau, 2022a, p. 608-609).

O processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau alcançou êxito, Emílio mantém-se em seu lugar. Ao suprimir sua dependência aos seres humanos, ele retorna à dependência da natureza. Não ficará refém de sua herança: enquanto estiver de posse dela, gozará de seus benefícios; mas se lhe for tirada, não se perderá de si mesmo, permanecerá em seu lugar e seguirá firme sua vida, que não depende nem de ouro, nem de condição social, nem das opiniões dos outros. Emílio leva consigo apenas as amarras da necessidade.

Que me importa a minha condição na terra? Que me importa onde eu esteja? Onde quer que haja homens, estou com meus irmãos; onde quer que não os haja, estou em minha casa. Enquanto eu puder permanecer independente rico, terei bens para viver e viverei. Quando meus bens me subjugarem, abandoná-los-ei sem sofrimento; tenho braços para trabalhar e viverei. Quando meus braços faltarem, viverei se me alimentarei, morrerei se me abandonarem; mas morrerei também se não me abandonarem, opois a morte não é um castigo para a pobreza, mas uma lei da natureza. Quando quer que a morte chegue, eu a desafiarei, ela nunca me surpreenderá fazendo preparativos para viver; nunca me impedirá de ter vivido (Rousseau, 2022a, p. 609).

Nesses termos, o êxito do processo formativo-educacional do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, permitiu Emílio viver desde o momento de seu nascimento. Sua formação foi a do presente e possibilitou que ele se deliciassem com as experiências da vida. A necessidade e a utilidade fundamentaram suas lições, que preservaram e direcionaram o desenvolvimento de sua liberdade; tudo o que fez foi viver plenamente cada momento, cada etapa de seu processo de formação. Que a morte bata à sua porta, ele abrirá sem remorsos, pois viveu intensamente o tempo que esteve nessa terra.

Eis aí, meu pai, o que penso. Se não tivesse paixões, eu seria, em minha condição de homem, tão independente contra o próprio Deus, já que, querendo apenas o que é, eu nunca teria de lutar contra o destino. Pelo menos, tenho apenas um grillão, o único que sempre carregarei, e posso vangloriar-me disso. Vinde, pois, dai-me Sofia, e sou livre (Rousseau, 2022a, p. 609).

Dessa maneira finda o discurso de Emílio, que compara sua liberdade a de Deus. O aluno se diferencia dele apenas por ter escolhido carregar consigo sua única paixão – o amor por Sofia – e, nesse momento, a entrega à essa paixão tornar-se o mérito pela aprendizagem e pela prática da virtude. Trata-se da importância da liberdade na educação das paixões. “Trata-se de um erro separar as paixões entre as permitidas e as proibidas, para entregar-se às primeiras e recusar-se às outras. Todas são boas quando permanecemos senhores delas, e todas são más quando nos deixamos subjugar por elas” (Rousseau, 2022a, p. 569).

Ao interpretar o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, Alain Grosrichard (1980) defende que Emílio percorre um caminho gradual no qual ele aprende primeiramente sobre as leis físicas, depois as leis do *Contrato Social* e as leis das sociedades para, somente após esse percurso, chegar ao conhecimento da lei moral. Para Alain Grosrichard (1980), a lei moral é uma espécie de combinação da natureza superior das leis físicas e a possibilidade de sanção das leis humanas.

Emílio aprenderá os verdadeiros princípios do direito político, não para se tornar um desses cidadãos de que Esparta outrora ou Genebra recentemente ofereciam o modelo, mas para compreender que deve obedecer às leis, mesmo e sobretudo se são más. Não conhecendo primeiramente outras leis além daquelas da natureza, que são as suas, deve ainda fazer o experimento da injustiça e do arbitrário das leis humanas. É, com efeito, da contradição entre sua ideia da lei, que concebe segundo o modelo da lei física (impessoal, igual para todos), e a realidade das leis que não são mais do que simulacros que surge a exigência de uma lei superior, a Lei Moral, conforme à Ordem natural como a primeira, mas imperativa e artificial como as segundas, e que lhe permitirá sobreviver como homem natural na selva das cidades. Dar a seu Emílio a capacidade de encontrar em si mesmo a fonte de uma legislação que ultrapassa ao mesmo tempo a da pura natureza e da autêntica Cidade, ambas perdidas, e de se submeter como homem livre a esta legislação, eis um dos grandes objetivos do governante (Grosrichard, 1980, p. 36).

O padrão do movimento é o demonstrado por Rousseau (2022a) no coração do livro quinto do *Emílio ou da educação*, precisamente na *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*: o sujeito realiza um processo formativo-educacional e, quando retorna ao ponto de partida desse processo, conquista a consciência de sua própria transformação. Nesse sentido, é o retorno à legislação do próprio *eu* que torna possível a vida em sociedade.

Rousseau é sedutor em sua narrativa; recorrendo a metáfora da medicina, ele busca curar o leitor de ilusões quanto à educação de Emílio à medida que o encanta literariamente no registro do romance, *Emílio ou da educação* é um “romance de educação”. Mesmo um leitor distraído poderá notar que a obra *Emílio ou da educação* é um romance, que o preceptor e o personagem homônimo são personalidades criadas por Rousseau. Nesse sentido, não se trata de uma descrição empírica da realidade, embora seja patente a presença de “fatos” e “acontecimentos” biográficos e históricos que se misturam à ficção.

Entendemos que a obra em questão é um romance, mas que tenciona apresentar uma filosofia da educação. Embora se possa pensar que algo do que foi observado e vivido por Rousseau possa ter influenciado na escrita do *Emílio ou da educação*, em verdade o livro pode ser caracterizado como um romance pedagógico que carrega algumas das teses principais da filosofia do autor. Portanto, a obra precisa ser lida como parte do pensamento do filósofo que, deve-se ressaltar, se exhibe claramente em *Emílio ou da educação*: as teses dos “Discursos”, do “Contrato social”, e a “Profissão de fé do vigário saboiano”, no Livro quarto, pode ser lido como um ensaio à parte, embora se apresente como componente do currículo para formação de Emílio.

Com seu *Emílio ou da educação*, Rousseau tencionou que sua obra fosse além de um escrito especulativo, pois entendia que a reflexão acerca do ser humano, particularmente do ente humano educável, como uma tarefa urgente e relevante. De forma mais específica, a compreensão da educabilidade exigia conhecer – como enfatiza, Rousseau –, a infância. O autoconhecimento da natureza humana é essencial para educar a vontade, deixando-a aprender os limites da liberdade e da ação do indivíduo pela resistência das coisas aos nossos esforços nos diversos estágios, de modo a se aprender a querer, a reconhecer as verdadeiras necessidades, e a desistir das supérfluas e aparentes necessidades que se apoiam em frágeis convenções e no senso comum orientador da sociedade ordinária.

A liberdade quando impulsionada por uma vontade entregue aos infinitos desejos da imaginação, encontrará nas limitadas forças do indivíduo e na resistência das coisas, um obstáculo intransponível que a negará nos seus ilegítimos anseios. O autêntico sentimento de liberdade se afirma quando o indivíduo põe a sua natureza limitada em consonância com o “universo”, aceitando o que se impõe como absolutamente necessário e escapa ao seu poder de decisão, mas, por outro lado, assumindo a responsabilidade por agir em face do que se encontra em proporção das suas forças de interferência no mundo.

Polêmicas à parte quanto as suposições dessa forma de encarar o estilo literário de *Emílio ou da educação*, uma coisa acreditamos ser clara: é exatamente o estilo romanesco que coloca o modelo da subjetividade moderna em primeiro plano para o leitor, a fim de destacar a relevância da autonomia na formação integral do ser humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos esta tese com os versos do conhecido e prestigiado poema “incenso fosse música”, de Leminski. A finalizaremos recorrendo aos comentários produzido pelo importante estudioso da obra rousseauísta, Starobinski. Considerando os trabalhos profundos em vários domínios, da música à política, passando pela história da linguagem, política, peças de teatro e o intempestivo *Emílio ou da educação*, Starobinski (2001, p. 205) defende que Rousseau desenvolve um pensamento coerente que correlaciona diversos campos de interesses abrangendo relevantes reflexões acerca da educação, da política, da música e a da história da linguagem.

Por meio de um estudo profícuo, Starobinski aponta que o filósofo de Genebra buscou através da “arte” da criação, a “unidade” perdida em um passado remoto. Starobinski afirma que o desejo do genebrino foi o de retomar, por meio da criação de uma “obra de arte”, a comoção que originalmente era proporcionada ao ser humano pela unidade que havia entre palavra e a música. “As partes constitutivas de uma ópera são o poema, a música e a decoração. Pela poesia fala-se ao espírito; pela música, ao ouvido; pela pintura, aos olhos: e o todo deve *reunir-se* para comover o coração, e a ele levar a um só tempo a mesma impressão por diversos órgãos” (Starobinski, 2001, p. 215). Por meio de sua interpretação, Starobinski revela que para Rousseau, no contexto moderno, apenas a “arte” poderia reunir os elementos que, simultaneamente, abalavam vários órgão e despertavam as sensações. Nos termos de Starobinski,

Comover o coração, esse fora o acontecimento central das primeiras festas, no tempo da unidade da palavra e da música. Esses meios expressivos, por meio de evoluções separadas, tornaram-se estranhos um ao outro. Mas o objetivo da ópera é precisamente de os *reunir*, e de realizar, por uma obra-prima da civilização tardia, esse *a um só tempo*, essa alegria unânime, que haviam sido primitivamente troca de olhares, impulso dos corpos, efusão verdadeira da voz amorosa, simultaneidade do prazer e do desejo [...] Os modernos, contudo, devem encontrar outros meios para conciliar música e palavra no poema lírico. A unidade não é mais espontaneamente dada; deve ser criada; será o produto da arte, da mesma maneira que a unidade política deve ser um resultado da “arte social”. Arte não é outra coisa senão a invenção de substitutos, de “suplementos” destinados a substituir os privilégios das primeiras associações humanas, doravante perdidos para sempre (2001, p. 215-216).

Dialogando com a perspectiva levantada por Starobinski, defendemos que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta perpassa pelo desejo de reestabelecer pela arte, a unidade do ser humano, perdida no decurso do processo de sociabilidade por qual a humanidade passou.

Por isso, julgamos que essa reintegração do humano consigo mesmo, apenas é viável pela “arte da educação”. Na seção terciária “Educação e Natureza”, discorrendo sobre a metáfora da educação comparável à arte de cultivar plantas, esclarecemos o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta pressupõe uma visão dicotômica que separa a natureza original e a natureza desfigurada pela ação humana e que essa distinção nos mostra dois aspectos relevantes: primeiramente uma diferença conceitual entre a ordem natural e a ordem advinda da ação humana; segundo, nos apresenta a palavra educação numa referência com o cultivo de plantas e ao adestramento de cães e cavalos, o que nos autoriza fazer uma inferência sobre a possibilidade da intervenção humana sobre seres naturais. Retomando essa argumentação, concluímos que o processo formativo-educacional desejado pelo filósofo de Genebra parte da ideia de que tudo passa pelas ações desfigurantes dos humanos, por isso, a formação do ente humano por meio da ação do ser humano deverá ser uma obra de arte, mas o resultado nunca deixará de ser mais ou menos desfigurado. Esse é um achado relevante que alcançamos no desenvolvimento de nossa tese, pois essa ideia nos remete à compreensão de que o processo formativo-educacional ocorre na dimensão do contingente, não há um percurso definido de antemão.

O ponto de partida para a arte de educar proposto pelo projeto filosófico-pedagógico de Rousseau encontra-se no dois *Discursos*, por isso, concentramos nossa atenção neles na terceira seção primária chamada “Da ordem natural à (des)ordem humana”. Nessa seção primária, de um ponto de vista geral, dialogamos com a questão-problema, o objetivo geral e os objetivos específicos desta tese. Nela, julgamos ter alcançado o primeiro objetivo específico ao identificar os principais conceitos de liberdade no desenvolvimento da primeira seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil”.

Demonstrando como o primeiro objetivo específico foi alcançado, na primeira seção terciária da primeira seção secundária, destacamos alguns achados centrais que emergem da discussão sobre liberdade e formação humana no pensamento de Rousseau, especialmente na transição entre o estado de natureza e o surgimento da ordem civil. Evidenciamos que o conceito de liberdade natural, para Rousseau, está intrinsecamente ligado à independência e autossuficiência do indivíduo, que vive isolado, orientado por instintos básicos e necessidades imediatas, sem consciência moral ou social (política). Esse ser humano primevo não conhece ainda as distinções entre bem e mal, pois tais categorias só emergem com o desenvolvimento da razão e a vida em sociedade. No horizonte antropológico, também destacamos a importância do amor de si e da piedade como princípios fundantes da conduta humana no estado natural,

que garantem a autoconservação da espécie, moderando os impulsos individuais. Pontuamos que a ausência de relações sociais duradouras, de linguagem articulada e de mediação racional reforça esse quadro de independência, no qual o ser humano basta-se a si mesmo e não projeta desejos além do imediato. Além disso, sugerimos que, embora a racionalidade não esteja plenamente desenvolvida no estado de natureza, ela existe em potência - uma virtualidade que poderá se atualizar quando as circunstâncias históricas e sociais demandarem sua ativação. Entendemos que esse é um ponto relevante para compreender a passagem da liberdade natural para a civil, e o papel fundamental da liberdade no projeto pedagógico-filosófico de Rousseau, onde a formação integral do sujeito não pode prescindir do desenvolvimento autônomo de suas faculdades.

Prosseguindo com a demonstração sobre a forma como o objetivo geral e os específicos foram integrados na segunda seção terciária, chamada “Faculdades virtuais”, destacamos que Rousseau concebe o ser humano, em seu estado natural, como detentor de faculdades que permanecem latentes enquanto não há necessidade de exercê-las. Esse quadro revela que, embora a razão e a liberdade estejam presentes como possibilidades, elas só se manifestam plenamente quando o indivíduo é inserido em um contexto de vida comunitária e enfrenta desafios impostos pelas circunstâncias externas. A passagem do estado de natureza para a vida em sociedade é o que desperta e desenvolve essas faculdades, impulsionando a capacidade de reflexão, comparação e escolha consciente própria ao agente livre. Outro achado decisivo é o caráter ambivalente da liberdade humana: ela é vista tanto como fonte de dignidade e autonomia quanto como origem de desequilíbrios e desvios, caso seja exercida sem prudência. A perfectibilidade, por sua vez, é apresentada como a faculdade que permite ao ser humano transcender seus limites instintivos, promovendo avanços intelectuais e morais, mas também abrindo espaço para vícios e erros. De forma simplificada, demonstramos que o desenvolvimento humano, na perspectiva de Rousseau, depende de um processo dinâmico de ativação dessas potencialidades sob influência das circunstâncias sociais e ambientais, sendo a liberdade e a perfectibilidade fatores que elevam o ser humano acima do mero instinto, porém não sem riscos ou contradições. Julgamos que esses achados nesta segunda seção terciária estão relacionados com a proposição desta tese na medida em que dialogam com a premissa de que a liberdade é o elemento articulador fundamental na formação humana integral.

Avançando com a explicação da conexão da tese em relação aos objetivos geral e específicos, na terceira e quarta seções terciárias que finalizam a primeira seção secundária da primeira seção primária, esclarecemos que a liberdade civil não reside no arbítrio individual,

mas na conformidade com uma lei comum, construída e legitimada pela vontade geral. Essa vontade geral, por sua vez, só se concretiza plenamente quando os cidadãos participam ativamente da criação das leis e se reconhecem como parte de um corpo moral coletivo, onde direitos e deveres caminham juntos e se complementam. Enfatizamos também que a liberdade civil (política) se realiza quando o indivíduo, ao obedecer à lei que ajudou a criar, não está submetido à vontade de terceiros, mas sim à sua própria vontade ampliada pelo pacto social. Isso garante autonomia e impede a dominação pessoal, estabelecendo a igualdade jurídica e moral como fim do Estado. A soberania, nesse contexto, é indivisível e inalienável, pois só existe enquanto expressão da vontade do povo como um todo, e não de grupos ou indivíduos específicos.

Passando para segunda seção secundária intitulada de “Do mau uso da liberdade”, que compõe a primeira seção primária, continuamos nossa explicação acerca da relação entre a questão-problema, o objetivo geral e os objetivos específicos desta tese. Na primeira seção terciária acreditamos ter contemplado o segundo objetivo específico, pois analisamos, dentro de um perspectiva negativa, como a liberdade se articula com o processo de formação humana integral, defendendo que na ausência da liberdade como princípio fundamental no processo formativo-educacional, o caminho é a (des)formação.

Demonstramos que Rousseau alerta para o risco de que o progresso intelectual, desvinculado de uma fundamentação na liberdade, conduz à corrupção dos costumes e à perda da autenticidade nas relações humanas. Apontamos a valorização da aparência como fator que promove a uniformização das condutas e a ocultação da verdadeira virtude. Explicitamos que, na perspectiva da filosofia rousseauísta, o refinamento social, ao invés de aprimorar a convivência, pode mascarar vícios e fragilizar os valores fundamentais, promovendo uma cultura de superficialidade e hipocrisia, na qual o ser humano perde contato com sua natureza original e com a transparência nas relações.

Ressaltamos que a crise da virtude não é um resultado inevitável do avanço do conhecimento, mas sim consequência da difusão de um tipo de saber desvinculado da liberdade. O problema central, na perspectiva que tencionamos levantar em sintonia com a proposição de nossa tese, não reside nas ciências ou nas artes em si, mas na ausência da liberdade como princípio fundamental no processo formativo-educacional.

Mostramos que Rousseau não condena totalmente o progresso, mas propõe um uso criterioso e responsável do conhecimento, capaz de minimizar os males causados pela civilização e de resgatar a virtude por meio de um processo formativo-educacional pautado na

possibilidade de um bom uso da liberdade. Revelamos, com isso, a necessidade de repensar os rumos dos projetos formativos da sociedade, enfatizando a liberdade como uma peça imprescindível na proposta de uma formação humana integral.

Continuando nossa explicação sobre os achados desta tese, na segunda seção secundária intitulada de “Do mau uso da liberdade”, que compõe a primeira seção primária, explicamos na segunda seção terciária que Rousseau utiliza o contraste entre diferentes modelos de sociedade para fundamentar sua crítica ao impacto das ciências, das letras e das artes sobre a virtude e os costumes. Ele identifica que sociedades pautadas pela simplicidade e por costumes naturais tendem a preservar a virtude e alcançar felicidade coletiva, servindo de referência positiva para outras nações. Em oposição, civilizações que valorizaram o luxo, o refinamento e o conhecimento desvinculado da liberdade e da moralidade acabaram mergulhadas em decadência, evidenciando o papel do luxo e da busca desenfreada por riquezas como sintomas do desequilíbrio social e moral.

Sob a ótica do pensamento de Rousseau, demonstramos que a virtude não é um atributo espontâneo da natureza humana, mas sim resultado de um processo trabalhoso, associado ao uso correto da liberdade e à formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, revelamos que o problema não reside no conhecimento em si, mas no mau uso da liberdade, que converte o saber em instrumento de corrupção, ao invés de promover o aperfeiçoamento humano.

Explicitamos na terceira seção terciária, que Rousseau herda e reelabora da tradição greco-romana, especialmente de Platão e Sêneca, a noção de natureza sob dois aspectos complementares: como uma ordem cósmica universal e como interioridade humana autônoma. Essa dualidade permite abordar tanto a dimensão objetiva do mundo quanto a subjetividade do indivíduo, articulando a razão universal com o princípio da liberdade. Também destacamos que o filósofo genebrino admite uma concepção de natureza ordenada e harmônica, movida por uma inteligência criadora, na qual cada ser ocupa um lugar específico, contribuindo para o equilíbrio do todo. Relacionamos essa perspectiva com a ideia de que o ser humano em seu estado natural vive em harmonia consigo mesmo e com o mundo no qual está inserido.

Na quarta seção terciária, dentro da perspectiva rousseauísta, identificamos que a passagem do estado de natureza para o estado civil é marcada por uma ruptura da ordem natural provocada pela ação humana, resultando em desequilíbrio e desordem. Em seguida, explicamos que o surgimento da propriedade privada, fruto do mau uso da liberdade, é o principal fator para essa desordem nas relações sociais entre os humanos, inaugurando uma sociedade onde o trabalho, a dependência e a competição substituem o equilíbrio natural. Por conseguinte,

apontamos que apesar de reconhecer essa situação de desordem e desequilíbrio, Rousseau não considera o contexto social como determinante absoluto. Ele sugere que, por meio da liberdade e da educação adequada, é viável iniciar um novo ciclo, reparando os males históricos e buscando recuperar, ao menos em parte, a harmonia e a igualdade perdidas.

Se, como mencionamos ainda há pouco, o ponto de partida para a arte de educar proposto pelo projeto filosófico-pedagógico de Rousseau encontra-se no dois *Discursos*, o núcleo essencial desta arte de educar encontra-se na obra *Emílio ou da educação*, por isso, para avançar em nossa explicação sobre a relação entre a resposta à questão-problema da pesquisa, a síntese dos principais resultados e o cumprimento dos objetivos, delimitamos como escopo desta pesquisa compreender o projeto filosófico-pedagógico de Rousseau em sua articulação com a liberdade.

Consideramos ter contribuído para a resposta à questão-problema da pesquisa e o cumprimento dos objetivos com a produção da quarta seção primária intitulada “Do reordenamento” e a justificativa para isso aparecerá nas próximas proposições elaboradas por nós com intuito de esclarecer essa afirmação. Para tanto, vamos demonstrar os principais achados discutidos ao longo das três seção secundárias que compõem a quarta seção primária em questão, sem repetir o que já foi dito, mas integrando-os para provar a tese desta pesquisa.

Na primeira seção terciária denominada “Educação e Natureza”, inserida na primeira seção secundária chamada “Da liberdade na educação da criança”, analisamos como a liberdade se articula com o processo de formação humana integral, examinamos as implicações do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta para a promoção de um ente humano capaz de governar a si mesmo e discutimos de que modo o princípio de liberdade se manifesta no contexto do processo formativo-educacional da criança. Com isso, julgamos ter alcançado o segundo, terceiro e quarto objetivo específico, bem como estabelecemos um diálogo com o objetivo geral desta tese.

De maneira mais detalhada, na primeira seção terciária da primeira seção secundária, observamos que Rousseau não trata a natureza como um dado fixo ou meramente físico, mas como um conjunto dinâmico de disposições sensíveis que formam o núcleo do ser humano antes das interferências sociais. Isso fundamenta a defesa de uma educação que respeite as fases e necessidades próprias da infância, evitando o uso precoce da razão. Assim, a natureza funciona como horizonte orientador do processo educativo, não como objetivo de retorno ao estado natural, mas como referência para preservar disposições essenciais mesmo ao longo da socialização.

Outro ponto crucial é a distinção entre natureza e hábito. Demonstramos que o filósofo genebrino pontua sobre a relação entre natureza e educação explicando seu projeto filosófico-pedagógico a partir de três horizontes representados pela educação da natureza, dos humanos e das coisas. Evidenciamos que Rousseau recusa as premissas dos filósofos que não diferenciam a natureza humana dos hábitos. Em sua respectiva, essas ideias reduzem a reflexão sobre o ser humano ao determinismo, quase sem lugar para liberdade própria da constituição humana. Destacamos que o ser humano não age motivado pelo hábito em si. O hábito não é causa motora da ação humana. Desse modo, concluímos que a premissa apresentada como fundamento é a autonomia da vontade: o indivíduo age estimulado por uma vontade livre que se permite condicionar pelo hábito, trata-se de uma vontade autodeterminada.

A perspectiva que levantamos perpassa pela ideia de que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa um *eu* desnaturado pela “educação segundo a natureza” distinto tanto do *eu* natural anterior aos hábitos quanto do *eu* que só reconhece a si mesmo. A disposição de caráter do *eu* desnaturado visado por essa formação se relaciona com a possibilidade do ser humano estabelecer relações com os outros, mas sem ficar dependentes deles: como cidadão, o ser humano se entende com parte de um todo maior; como ser humano, o *eu* desnaturado se compreende como inteiro absoluto e independente. Nesses termos, explicamos que estabelecendo um paralelo com a medicina, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa a desnaturação como uma espécie de remédio que por meio do modelo hipocrático da cura pelo confronto entre os opostos tenciona a justa medida entre a natureza e a sociedade.

Na segunda seção terciária da primeira seção secundária, analisamos a liberdade dentro do processo formativo-educacional da criança recém-nascida, que equivale ao momento do nascimento até os dois anos, chamado de primeira infância. Mostramos que o fortalecimento do corpo é uma importante exigência do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, que concebe a formação da criança a partir do aprimoramento dos sentidos, sendo a liberdade dos membros essencial nesse processo formativo-educacional. Revelamos que o educador na sua mediação com a criança na primeira infância deve regular essa relação de dependência visando que ela seja muito mais uma dependência com relação às coisas, do que uma dependência com relação aos humanos.

Na terceira seção terciária da primeira seção secundária, evidenciamos que Rousseau propõe uma abordagem que integra corpo e espírito, rejeitando a separação rígida entre ambos: as quatro faculdades da constituição humana, a saber, a força, a vontade, a liberdade e a imaginação; apenas podem ser compreendidas quando pensadas em conjunto.

No que toca as relações entre as faculdades, ressaltamos que as conexões entre liberdade e imaginação provocam efeitos decisivos nas demais faculdades e moldam o *eu* infantil. É pela via da imaginação que os desejos despertam e determinam na alma seus objetos de necessidades. Dentre as várias possibilidades para realização dos desejos, uma ganha destaque na análise no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, trata-se da liberdade do corpo. Nas relações entre as faculdades, o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa construir a melhor rede de relações envolvendo as faculdades consideradas: estas precisam ser ordenadas num arranjo que propicie a harmonia das partes. Essa ideia da harmonia das partes ou ordenação das faculdades é fundamental para realização do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, sendo a liberdade bem regrada imprescindível na realização dessa harmonia.

Destacamos também a necessidade de limitar a expansão do mundo imaginário infantil, evitando que os desejos ultrapassem as capacidades reais da criança. O papel do educador, nesse sentido, é criar experiências e situações concretas que permitam à criança aprender, pela vivência, os limites entre o real e o imaginário, favorecendo assim o desenvolvimento da autonomia e a construção de uma liberdade bem regrada. Essa liberdade não significa ausência de limites, mas sim a capacidade de agir dentro das possibilidades reais, evitando tanto a repressão quanto a satisfação ilimitada dos desejos.

Além disso, revelamos que as ideias de “ordem” e “felicidade” na filosofia rousseauísta se apresentam no mesmo horizonte de discussões, isto é, buscar a ordem na infância pode ser entendido como o mesmo sentido de buscar o equilíbrio nos efeitos causados pelas faculdades. Tal equilíbrio buscado nas relações das faculdades é sempre instável, e é justamente nessa instabilidade da ordem estabelecida que se encontra o principal da felicidade concebida por Rousseau. A felicidade no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta não é uma ideia cristalizada e acabada, tampouco um ideal universal, mas um instante de equilíbrio da constituição do *eu*, que deve ser reconstruído a cada momento.

Apontamos outro aspecto relevante no que diz respeito ao projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, naquilo que abrange o horizonte do indivíduo e da sociedade, a ordem humana deve ser orientada pela ordem da natureza. A intensidade da desordem ou desequilíbrio é mensurado em razão da diferença entre essas duas ordens. Daí Rousseau considerar a ordem das coisas como uma espécie de ponto de conexão que permite a comunicação e interação entre a ordem natural e a ordem humana.

Nesses termos, julgamos que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta defende que o educador deve ordenar a infância em relação à vida humana porque sem essa ordenação a criança não é livre. O pressuposto filosófico é que uma criança não é um adulto em miniatura. Valorizar o conhecimento da infância em si mesmo é o princípio fundamental do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta que pressupõe para sua realização a necessidade da ordem da infância se ajustar à ordem da vida humana. Os cuidados que o educador deve ter com a criança tem como sentido orientador a proposta de evitar o despertar precoce da razão na criança, que teria como desdobramento, um desenvolvimento desequilibrado do juízo acerca de objetos abstratos na infância.

Defendemos em nossa pesquisa a ideia de que o processo formativo-educacional proposto pela educação natural rousseauísta considera a liberdade um princípio fundamental na formação de um caráter que deve permitir à criança encontrar devidamente seu lugar entre os seres humanos e as coisas, sem que destrua a ambos por meio de seu modo de agir e nem por eles aniquilada. A busca por este lugar precisa ser orientada pela liberdade, desde o início, e exatamente aí reside o desafio, pela inserção progressiva da criança no desordem da vida em sociedade.

A educação negativa proposta por Rousseau recomenda em última instância o exercício da liberdade, e, como demonstramos nas seções terciárias “Da oposição jurídica entre liberdade natural e liberdade civil” e “Liberdade civil”, a liberdade apenas se manifesta na ordem civil em relação a regras que ordenam a conduta dos seres humanos, seguindo esse ponto de vista, ser livre para se utilizar do próprio corpo significa ser capaz de submeter-se voluntariamente às regras que condicionam o reconhecimento do corpo livre.

Prosseguindo a explicação sobre a relação da resposta à questão-problema da pesquisa e o cumprimento dos objetivos com a quarta seção primária intitulada “Do reordenamento”, gostaríamos de destacar que na segunda seção secundária designada “Do lugar da liberdade na ordenação das paixões”, analisamos como a liberdade se articula com o processo de formação humana integral, examinamos as implicações do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta para a promoção de um ente humano capaz de governar a si mesmo e discutimos de que modo o conceito liberdade se manifesta no contexto da ordenação das paixões. Contemplamos, assim, o segundo, terceiro e quarto objetivo específico, bem como estabelecemos um diálogo com o objetivo geral desta tese. Para uma fundamentação dessa afirmação, passemos agora para uma demonstração mais detalhada dos principais achados das três seções terciárias que integram a segunda seção secundária.

Na primeira seção terciária intitulada “Da travessia do amor de si ao amor-próprio”, inserida na segunda seção secundária e compondo a quarta seção primária, demonstramos de que modo a liberdade se articula com as paixões, explicando a importância delas no processo de formação do ser humano dentro do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta. Nessa relação, apontamos o amor-próprio como possibilidade de amenizar os efeitos danosos de uma sociedade formada por valores que se sustentam em um tipo de saber que carece de uma fundamentação na liberdade.

Ao refletir sobre os possíveis desdobramentos positivos do amor-próprio, revelamos que uma das veredas que apontam para importância do amor-próprio no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta aparece quando visualizamos a possibilidade de uma sociabilidade harmônica e equilibrada relacionada com a bondade natural do ser humano. Se, conforme demonstramos, o sentimento do amor de si define a condição humana antes da sociabilidade, da racionalidade e da moralidade, o amor-próprio, contrariamente, caracteriza a potencialidade social, racional e moral do ser humano. O aspecto construtivo do amor-próprio nasce da própria capacidade humana originária de sair fora de si e de comparar com os outros.

Entendemos que esta capacidade conduz à razão, e esta, por sua vez, quando guiada pela liberdade, abre a possibilidade de fazer uso positivo do amor-próprio. Para que a liberdade possa assumir a função de um princípio de ordenação das paixões humanas, os seres humanos no estado de puro natureza devem transcender essa condição e aprender a agir livremente segundo princípios virtuosos mediante os quais a perspectiva de seus semelhantes deve ser levada em consideração.

Alargando o horizonte da discussão em questão, sinalizamos que a educação do amor-próprio por meio da razão e da liberdade teriam força para enfrentarem o aspecto negativo do amor-próprio. Como demonstramos na seção secundária “Da liberdade natural à liberdade civil” a sociabilidade humana só foi possível em virtude de dois aspectos da condição humana: de ser um agente livre e de se aperfeiçoar de modo aberto e indeterminado. Nesse sentido, defendemos que o que confere ao amor-próprio a capacidade de transformação são a liberdade e a perfectibilidade na medida em que a estrutura ambivalente do amor-próprio associada a ambas as faculdades impede a imposição de uma direção prévia à condição humana.

Continuando nossa explicação, passemos agora para segunda seção terciária da segunda seção secundária, inserida na quarta seção primária. Nela, sob à ótica do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, esclarecemos como a amizade pode ser considerada uma estratégia preventiva para moderação das paixões nocivas nas relações estabelecidas com os indivíduos

próximos, assim como explicamos que o recurso do ensino da história pode proporcionar o conhecimento da natureza humana por meio da observação de fatos produzidos pela ação humana.

Explicamos que a amizade é apresentada não só como fonte de reconhecimento mútuo, mas principalmente como alternativa à dependência afetiva, pois permite relações baseadas em igualdade e equidade, facilitando o desenvolvimento do sentimento de reconhecimento e servindo de embrião para a consciência moral. Já o ensino da história, proporciona a observação das paixões humanas sem se deixar dominar por elas, favorecendo a formação do juízo moral e da imparcialidade.

Outro achado relevante é a ênfase na necessidade de ordenar as paixões, não por meio de sua supressão, mas pela sua integração equilibrada na formação do indivíduo. Rousseau propõe que o educador utilize as paixões como instrumentos pedagógicos, valendo-se de experiências e espetáculos para sensibilizar o educando, mas sempre com moderação, evitando tanto a insensibilidade quanto o excesso de afeição. Isso revela uma preocupação com a justa medida na educação dos sentimentos, reconhecendo o papel constitutivo das paixões na formação moral.

Evidenciamos também que a passagem do amor de si ao amor-próprio é inevitável, mas pode ser conduzida de modo positivo por meio de práticas educativas que favoreçam o reconhecimento, a amizade e o conhecimento da natureza humana proporcionado pela história. Essa condução permite ao educando compreender seu lugar nas relações sociais e desenvolver virtudes como a benevolência e a justiça, ao invés de cair em sentimentos destrutivos como inveja e cobiça.

Além disso, ressaltamos que a articulação entre moral e política é indissociável para Rousseau: a moderação das paixões é fundamental tanto para a liberdade individual quanto para a ordem coletiva. O estudo da história, nesse sentido, torna-se um instrumento para aproximar o educando da complexidade das relações sociais, estimulando nele a autonomia, o juízo crítico e a capacidade de agir conforme princípios justos, elementos indispensáveis para a constituição da liberdade bem regada e da consciência moral.

Na terceira seção terciária da segunda seção secundária, inserida na quarta seção primária, revelamos que Rousseau, por meio da *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, propõe uma abordagem inovadora para a formação da consciência moral, centrada em dois eixos fundamentais: a valorização do sentimento como fundamento da moralidade e a cooperação

entre razão e liberdade no desenvolvimento ético do indivíduo. O texto destaca que, para o filósofo genebrino, a consciência moral não nasce da adesão a dogmas ou da razão pura, mas de uma sensibilidade inata capaz de discernir o justo e o injusto, guiada por um sentimento interior.

Outro aspecto que levantamos foi o caráter terapêutico do processo formativo-educacional proposto pelo projeto filosófico-pedagógico rousseauísta: ao confrontar o jovem com dilemas morais e existenciais, o educador não busca impor respostas prontas, mas estimular o desenvolvimento autônomo da consciência e da razão, promovendo a capacidade de julgar e agir livremente. Dessa forma, a formação moral passa a ser entendida como um equilíbrio dinâmico entre paixões e razão, onde o indivíduo aprende a agir de acordo com o bem, não por obrigação externa, mas por convicção interna e sensibilidade ética.

Finalizando a reflexão sobre a terceira seção terciária, apontamos que a constituição moral de Emílio, como modelo de cidadão, emerge da articulação entre liberdade bem regrada, autonomia racional e moderação das paixões, tornando-se apto a operar escolhas justas tanto em nível individual quanto coletivo. Nesse sentido, julgamos que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta não apenas instrui sobre o que é moralmente correto, mas promove a formação integral de um ente humano capaz de governar a si mesmo, pronto para estabelecer relações com os seus semelhantes mas independente da opinião do outros, preparado para ser um agente moralmente livre e com autonomia política.

Avançando na exposição da síntese dos principais resultados alcançados na quarta seção primária intitulada “Do reordenamento”, gostaríamos de destacar que na terceira seção secundária chamada “Rumo à sociedade”, analisamos como a liberdade se articula com o processo de formação humana integral, examinamos as implicações do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta para a promoção de um ente humano preparado para ser um agente moralmente livre e com autonomia política e discutimos de que modo o conceito liberdade se manifesta no contexto da formação política. Contemplamos, dessa forma, o segundo, terceiro e quarto objetivo específico, bem como estabelecemos um diálogo com o objetivo geral desta tese. Para uma fundamentação dessa afirmação, passemos agora para uma demonstração mais detalhada dos principais achados das três seções terciárias que integram a terceira seção secundária.

Na primeira seção terciária intitulada “A linguagem indireta das paixões e a questão de gosto”, inserida na terceira seção secundária e compondo a quarta seção primária, demonstramos que no projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, a liberdade emerge como fio

condutor e elemento articulador indispensável ao processo de formação humana integral, transcendendo a mera oposição entre razão e paixão. O percurso formativo-educacional de Emílio, tal como delineado entre a *Profissão de fé do Vigário de Saboiano*, revela que a educação moral, longe de se limitar à transmissão de preceitos, demanda a inserção do educando na experiência concreta das relações humanas, onde o exercício da liberdade se realiza no equilíbrio dinâmico entre o *eu* e o outro, entre o desejo individual e o reconhecimento social.

A liberdade, nesse contexto, não se reduz a uma faculdade abstrata da vontade, mas se efetiva como autonomia do julgamento, construída pelo cultivo do gosto e pela aprendizagem do uso moderado das paixões. Rousseau afasta-se tanto do racionalismo sistemático quanto do sentimentalismo desmedido, propondo uma via intermediária em que a razão bem orientada e as paixões reguladas pela experiência e pelo exemplo convergem para a formação de um sujeito capaz de julgar por si mesmo. Assim, a educação do gosto adquire centralidade, pois é através dela que o educando aprende a discernir o valor das ações, distanciando-se do gosto delicado, marcado pela artificialidade social, e aproximando-se de uma autenticidade fundada na simplicidade e na experiência direta com as coisas e com os outros.

Nesse processo, a natureza, longe de ser mero pano de fundo, assume papel ativo como princípio orientador: é da própria natureza, compreendida enquanto sabedoria prática, que o sujeito deve extrair os instrumentos para ordenar suas paixões e orientar sua conduta. A liberdade, portanto, articula o movimento de passagem da educação natural - centrada na experiência individual e no contato com as coisas - para a educação moral, que se realiza na sociabilidade. É nesse movimento que o indivíduo aprende a ser senhor de si mesmo, não se deixando submeter nem à tirania das paixões nem ao jugo da razão formalista, mas encontrando uma justa medida que viabiliza a convivência autêntica e a autonomia efetiva.

O projeto rousseauísta, ao fundamentar a formação humana na liberdade, conjuga o ideal de autossuficiência com o reconhecimento da alteridade, promovendo uma ética da autenticidade e do respeito mútuo. O domínio de si, sustentado pela educação do gosto e pela experiência reflexiva, permite ao sujeito resistir às pressões da opinião pública, ao luxo e à vaidade, orientando-se por valores que remetem à ordem natural e ao bem comum. A liberdade, assim compreendida, não é apenas condição, mas resultado e finalidade do processo educativo: ela é o que possibilita ao indivíduo realizar-se plenamente como agente moral e cidadão, capaz de buscar seu próprio lugar na ordem social sem alienar-se em papéis ou convenções impostas.

Dessa forma, a análise integradora desta seção terciária evidencia que, para Rousseau, a liberdade é o núcleo estruturante da formação humana integral, sendo simultaneamente

princípio pedagógico, critério ético e horizonte político. Ela é o que permite a passagem do mero viver ao bem viver, pois só um sujeito livre, capaz de julgar por si e de agir em conformidade com sua natureza, pode resistir às patologias sociais e realizar a verdadeira arte de existir: ser exatamente aquilo que se é, em meio à pluralidade do mundo.

Na segunda seção terciária intitulada “Liberdade moral e o controle das paixões”, inserida na terceira seção secundária e compondo a quarta seção primária, esclarecemos que no âmbito do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, a liberdade não figura como atributo acessório ou mera prerrogativa individual, mas se estabelece como o princípio unificador e dinamizador de toda a formação humana integral.

Nesta seção terciária, revelamos que Rousseau constrói seu projeto filosófico-pedagógico partindo da constatação de que se o ser humano vivesse, atualmente, no estado de pura natureza, ele poderia crescer e se desenvolver conservando suas próprias inclinações. No entanto, como este não é o caso, haja vista que o ser humano está inserido na sociedade, é aconselhável que ele tenha o auxílio de um preceptor, de um educador, para conduzi-lo pelas veredas do bom uso de sua liberdade. Seu futuro não há de ser muito promissor se permanecer usando sua faculdade da liberdade de forma desordenada e desequilibrada, sem receber orientação e definir um sentido, no seu processo de desenvolvimento.

A liberdade, nesse contexto, desempenha uma função estruturante: ela é o critério pelo qual se mede a eficácia da educação, pois somente mediante seu exercício pleno o indivíduo pode superar as determinações do instinto e do hábito, tornando-se senhor de si mesmo. Defendemos que Rousseau articula, assim, a passagem da liberdade natural para a liberdade moral e, posteriormente, para a liberdade política, demonstrando que a formação integral exige o desenvolvimento gradual da capacidade de autodeterminação. No estado de natureza, a liberdade é vivida como espontaneidade e ausência de coação; já no estado civil, ela se transforma em autonomia, fundada na razão e na capacidade de julgar, permitindo ao sujeito regular suas paixões e desejos em conformidade com o dever e a consciência.

É nesse movimento de interiorização e domínio das paixões que a liberdade se revela como eixo articulador entre natureza, moral e política. O projeto filosófico-pedagógico rousseauísta visa dotar o indivíduo de instrumentos para reconhecer seus limites, administrar seus apetites e resistir às ilusões engendradas pelo amor-próprio e pelo apego às coisas externas. A autossuficiência, nesse sentido, não é isolamento, mas sim a capacidade de viver entre os outros sem se deixar escravizar pelas opiniões dos outros ou pelos desejos desenfreados. Tal conquista só é possível quando a vontade, orientada pela razão, submete as paixões ao império

da lei interior, instaurando um regime de autogoverno que prepara o sujeito para a vida pública e para a participação política autêntica.

A liberdade, portanto, não é apenas o fim, mas também o meio e o critério do processo formativo-educacional em Rousseau. Ela conecta organicamente o desenvolvimento natural (crescimento físico e sensível), a formação moral (domínio de si e capacidade de agir segundo o dever) e a preparação política (inserção autônoma e crítica na vida coletiva). Nesse sentido, concluímos que ao invés de propor modelos meramente idealizados ou utópicos, Rousseau oferece uma pedagogia da liberdade que reconhece as ambiguidades da condição humana e aposta na possibilidade de educar para a virtude, entendida como a realização plena da autonomia em todos os âmbitos da existência.

Em síntese, a análise do projeto rousseauísta permite afirmar que a liberdade é o princípio vital que articula e orienta o processo de formação humana integral. Ao transformar a liberdade em eixo central, Rousseau integra natureza, moral e política, formando sujeitos capazes de autossuficiência, domínio das paixões e participação ativa na sociedade. Tal perspectiva não apenas fundamenta uma filosofia da educação, mas também oferece uma resposta vigorosa ao desafio de construir uma humanidade reconciliada consigo mesma, com os outros e com a ordem do mundo.

Na terceira seção terciária intitulada “Formação política”, inserida na terceira seção secundária e compondo a quarta seção primária, esclarecemos que a liberdade se revela como o elemento estruturante e articulador do projeto filosófico-pedagógico de Rousseau, permeando todas as etapas da formação humana – física, moral e política – e conferindo unidade à sua obra. Emílio, personagem fictício, é educado não apenas para evitar a submissão aos costumes e preconceitos sociais, mas para desenvolver uma autonomia crítica capaz de avaliar e agir sobre os regimes políticos e as instituições humanas. O preceptor, nesse contexto, assume o papel de cultivador da liberdade, guiando o educando por um processo formativo que o mantém inicialmente à margem da sociedade, protegendo suas disposições naturais, mas que, gradualmente, o insere em relações sociais e experiências práticas, como as viagens e o estudo comparativo das instituições políticas.

Demonstramos que tal articulação entre teoria e prática é fundamental: a liberdade não é concebida apenas como um ideal abstrato, mas como uma disposição a ser constantemente cultivada e ampliada, consolidando-se no exercício da autonomia moral e política. Rousseau não dissocia a dimensão física do desenvolvimento das posteriores etapas moral e política, pois todas convergem para a formação de um sujeito capaz de julgar e agir livremente, em busca da

justiça e do bem comum. O distanciamento inicial de Emílio em relação à sociedade não implica isolamento definitivo, mas sim um movimento pedagógico que visa fortalecer sua capacidade de resistir à influência perniciosa dos hábitos sociais e de exercer um julgamento independente. Nesse sentido, a liberdade é o eixo central que integra e orienta o processo educativo, tornando o indivíduo apto a reconhecer e respeitar a verdade, a justiça e a própria condição humana, em oposição à alienação e à servidão impostas pela sociedade convencional.

Nesse sentido, concluímos que a síntese argumentativa do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta evidencia que a liberdade, longe de ser um atributo secundário ou periférico, é o princípio articulador que possibilita a formação humana integral. Ela é cultivada pelo preceptor como fundamento da autonomia, é experimentada pelo educando na relação com o mundo e com os outros, e se consolida no exercício crítico e responsável do julgamento político e moral. Essa abordagem não apenas supera a fragmentação entre as diferentes obras de Rousseau, mas reforça a ideia de unidade em seu pensamento, mostrando que a liberdade é o fio condutor de toda sua filosofia da educação.

Julgamos que a originalidade da contribuição desta tese reside na análise aprofundada da liberdade enquanto dimensão existencial, articulando-a com o processo de formação humana integral no âmbito do projeto filosófico-pedagógico rousseauísta. Ao ultrapassar interpretações tradicionais que restringem a liberdade ao campo político ou ao mero exercício de direitos individuais, o estudo revela como Rousseau concebe a liberdade como eixo unificador entre natureza, moralidade e política, fundamentando uma pedagogia voltada para o desenvolvimento gradual da autonomia e da autodeterminação. Acreditamos que esta abordagem permite compreender a formação humana como um processo dinâmico, em que o indivíduo aprende a governar a si mesmo, reconhecendo seus limites e capacidades, e preparando-se para uma inserção ativa e responsável na coletividade, sem se submeter à servidão das opiniões alheias.

Consideramos que a tese soluciona a questão-problema ao demonstrar que a liberdade existencial, para além de um ideal abstrato, constitui o critério e o meio pelo qual se efetiva a educação natural, moral e política. A partir da articulação entre teoria e prática, evidencia-se que o projeto filosófico-pedagógico rousseauísta não propõe modelos utópicos, mas uma pedagogia realista da liberdade, capaz de formar sujeitos autossuficientes, moralmente livres e politicamente independentes. Entendemos que as implicações são significativas para a filosofia da educação, pois apontam para a possibilidade de reconciliação entre desenvolvimento individual e participação social, fundamentando uma ética da autonomia e do compromisso com o bem comum. Deste modo, o trabalho contribui de forma original para o campo, ao propor

uma leitura integrada e crítica da obra de Rousseau, oferecendo respostas vigorosas ao desafio contemporâneo de formar indivíduos capazes de governar a si mesmos e de atuar com liberdade e responsabilidade na sociedade.

No decurso deste estudo, algumas limitações tornaram-se evidentes e merecem destaque. Em primeiro lugar, a amplitude da obra rousseauísta e a complexidade do conceito de liberdade dificultaram uma abordagem exaustiva de todos os seus desdobramentos, levando à necessidade de recortes temáticos e à priorização de determinados textos em detrimento de outros. Do ponto de vista metodológico, a análise concentrou-se sobretudo nas traduções autorizadas das obras de Rousseau, autores secundários e literatura especializada, deixando em segundo plano abordagens históricas, comparativas ou interdisciplinares que poderiam enriquecer a compreensão do tema. Além disso, as interpretações adotadas refletem escolhas hermenêuticas que, embora fundamentadas, podem não contemplar a totalidade das leituras possíveis sobre a articulação entre liberdade e formação humana em Rousseau. Por fim, devido ao escopo definido, o estudo não se aprofundou em aplicações práticas do modelo educativo rousseauísta na contemporaneidade, nem analisou criticamente eventuais limitações desse paradigma face aos desafios atuais da educação, o que abre espaço para futuras investigações.

Concluimos que na filosofia de Rousseau, a liberdade não é um mero valor entre outros, mas o princípio estruturante de toda formação humana autêntica. Ela perpassa e organiza todos os momentos do processo educativo, desde a infância até a entrada na vida pública, sendo ao mesmo tempo fundamento, critério e horizonte da formação integral. Ao possibilitar que o indivíduo reconheça suas determinações naturais e sociais, e ao capacitá-lo para agir segundo a razão e a moralidade, a liberdade torna-se o elemento que articula a construção de uma subjetividade autônoma e a participação ativa no pacto social.

O projeto filosófico-pedagógico rousseauísta, tal como explicitado em *Emílio ou da educação*, aponta que a educação para a liberdade é condição de possibilidade para a realização do humano em sua plenitude. Formar para a liberdade é, ao mesmo tempo, formar para a autonomia, para o juízo crítico e para o compromisso com o bem comum, atributos essenciais ao sujeito moderno e à vida republicana. Portanto, a liberdade não apenas articula, mas fundamenta e orienta todos os aspectos da formação humana integral.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Socorro. **Oração para desaparecer**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ADORNO, Theodor. Educação – para quê? *In*: _____. **Educação e emancipação**. Trad. W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Juliana Fischer de. **A liberdade e o republicanismo cívico-constitucionalista de Rousseau**. Orientador: Erickson Falabretti. 2020. 176 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

ARCO JÚNIOR, Mauro Dela Bandeira. **A origem da alteração e a alteração de origem: antropologias de Rousseau**. Orientadora: Maria das Graças de Souza. 2018. 449f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ASSMANN, Selvino José. Sobre a Política e a Pedagogia em Rousseau (É possível Ser Homem e Ser Cidadão?). **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 6, n. 11, 1988.

BENJAMIN, César (org.). **Estudos sobre Rousseau**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

BERLIN, Isaia. **Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade**. Lisboa: Gradiva, 2005.

BOBBIO, Noberto. **Estado, governo, sociedade**: fragmentos de um dicionário político. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BORGES JÚNIOR., Ciro Lourenço. **Verdade e virtude**: os fundamentos da moral no Discurso sobre as ciências e as artes de J-J Rousseau. Orientador: Milton Meira do Nascimento. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRAGA JÚNIOR, Luiz Carlos Ferreira. **A importância da formação do cidadão na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau**. Orientadora: Helena Esser dos Reis. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CÁ, Lili Pontinta. **Sociedade da vontade geral e liberdade individual em Jean-Jacques Rousseau**. Orientadora: Marisa Lopes. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CAEIRO, Antônio de Castro. Apresentação. *In*: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Atlas, 2009.

CAVALCANTE, Carlos Frederyck Machado. **Liberdade, lei e educação**: o amor-próprio como suposto de um fazer político em Rousseau. Orientadora: Viviane Magalhães Pereira.

2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1992.

CASSIRER, Ernst. **O mito do estado**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

COHLER, Anne Meyers. **Rousseau and nationalism**. Nova Iorque: Basic Books, 1970.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. **Revista Filosofia Política**, Porto Alegre, n. 2, p. 1-7, 1985.

COSTA, Israel Alexandria. Do respeito à liberdade. In: SILVA, Genildo Ferreira da (org.). **Respeito à liberdade e à vida: pensar justiça e direitos a partir de Rousseau**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2022.

DALBOSCO. Claudio Almir. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO. Claudio Almir. Da educação Natural e da Educação Social (Moral) no Émile de Rousseau. In: DALBOSCO. Claudio Almir (org.). **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: papel do educador como governante**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011a.

DALBOSCO. Claudio Almir. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011b.

DALBOSCO. Claudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudi Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENT, Nicholas. **Dicionário Rousseau**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

DERATHÉ. Robert. **Le rationalisme de J. J. Rousseau**. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.

DERATHÉ. Robert. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Trad. Natália Maruyama. São Paulo: Editora Barcarolla/Discurso Editorial, 2009.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ESPÍNDOLA, Arlei de. **Rousseau: Iluminista às avessas**. São Paulo: Editora Phi, 2019.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FORTES. Luiz Roberto Salinas. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

FORTES. Luiz Roberto Salinas. **Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau**. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

FORTES. Luiz Roberto Salinas. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: República do Livro/Discurso Editorial, 2021.

FORTES. Luiz Roberto Salinas. Rousseau: o mundo como vontade e representação. In: MORAES, J. Q. (Org.). **Filosofia Política**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

FORTES. Luiz Roberto Salinas. Democracia, liberdade e igualdade. In: FORTES. Luiz Roberto Salinas e NASCIMENTO, Milton Meira do. (orgs.). **A constituinte em Debate**. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1987.

FREITAS, Jacira. A liberdade ausente: La Boétie e Rousseau. In: SILVA, Genildo Ferreira da (org.). **Respeito à liberdade e à vida: pensar justiça e direitos a partir de Rousseau**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2022.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006, p. 551-565.

GATI, Roberto. **Rousseau**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs.). **Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Anthropologies et politique dans le système de Rousseau**. Ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

GROSRICHARD, Alain. Educação e Política em Rousseau. **Almanaque**, n. 11, 1980.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, maio/ago. 2006, p. 201-210.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, São Paulo, n. 5, p. 7–41, 2009.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

HELVÉTIUS, Claude-Adrien. **De l'esprit**. Paris, 1978.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KAWAUCHE, Thomaz. **Educação e filosofia no *Emílio* de Rousseau**. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

KAWAUCHE, Thomaz. Apresentação: Rousseau e a construção da infância. In: **Emílio ou Da educação**. Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, 2003. p. 11-26.

KUNTZ, Rolf. **Fundamentos da teoria política de Rousseau**. São Paulo: Almedina, 2019.

LEBRUN, Gérard. **Passeios ao léu**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Edipro, 2014.

LOMBARDI, Maria Salles Leite. **O caminho da liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau**. Orientadora: Maria de Fátima Simões Francisco. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LIMA, Nahyane Nogueira de. **A natureza humana e a liberdade na formação do homem de Jean-Jacques Rousseau**. Orientador: Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2019.

MACIEL, Ceila Portilho. **A educação natural em Rousseau: contribuições para a formação do homem**. Orientador: Ged Guimarães. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MARQUES, José Oscar de Almeida. A educação musical de Emílio. **Rapsódia – Almanaque de Filosofia e Arte**, v.1, n. 2, p. 7-35, 2002.

MAUZI, Robert. **L'idée du bonheur dans la littérature et la pensée française au XVIII e siècle**. Paris: Albin Michel, 1994.

MASTERS, Roger. **The Political Philosophy of Rousseau**. Princeton: Princeton University Press, 1968.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **Do espírito das leis**. São Paulo, Edipro, 2004.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul./dez, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

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

MOSCATELI, Renato. Direitos e deveres na política republicana de Rousseau. In: SILVA, Genildo Ferreira da (org.). **Respeito à liberdade e à vida: pensar justiça e direitos a partir de Rousseau**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2022.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da escravidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco (org.). **Os clássicos da política** (vol.1). São Paulo: Editora Ática, 1998.

NASCIMENTO, Milton Meira do. O Contrato social: entre a escala e o programa. **Discurso**, São Paulo, n. 17, 1988, p. 119-130.

NEWTON, Issac. **Princípios matemáticos de filosofia natural**. São Paulo: EDUSP, 2012.

PACAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Abril, 1973.

PISSARRA, Maria. Constança Peres. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2005.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PRADO JUNIOR., Bento. **A retórica de Rousseau e outros textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

RAPACZYNSKI, Andrzej. **Nature and politics: liberalism in the philosophies of Hobbes, Locke and Rousseau**. Ithaca: Cornell University Press, 1989.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.

REIS, João Paulo Alves dos. **Educação para liberdade no Emílio de Jean-Jacques Rousseau**. Orientador: Ged Guimarães. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. **A etiqueta no antigo regime; do sangue à doce vida**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. *In*: WEFFORT, Francisco C (org.). **Os clássicos da política** (vol.1). São Paulo: Editora Ática, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. Trad. Wilson Lousada. São Paulo: Martin Claret, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a D'Alembert**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. Unicamp, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a economia política**. Trad. Maria Constança Peres Pissarra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2005b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2005c

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. da Unicamp, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Trad. Jacira Freitas, Claudio A. Reis. São Paulo: Editora Unesp, 2022b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a nova Heloísa**: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Hucitec, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Prefácio de “Narciso”. *In*: **Resposta dadas por J.-J. Rousseau às objeções dirigidas a seu Discurso**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2005d.

SANTOS, Anderson Carvalho dos. **Autoridade, coerção e liberdade**: a formação moral do

homem em Rousseau. Orientador: Renato Moscateli. 2023. 217 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberto Teixeira VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set/dez., 2020.

SILVA, Marcelo Henrique Lisboa da. **Liberdade individual na teoria política de Rousseau**. Orientador: Renato Moscateli. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2021.

SEDGWICK, Sally. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**: uma chave de leitura. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUZA, Maria das Graças de. Prefácio. In: SILVA, Genildo Ferreira da (org.). **Respeito à liberdade e à vida**: pensar justiça e direitos a partir de Rousseau. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2022.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da Civilização**: Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

VIEIRA, Terezinha Duarte. **As noções de conhecimento útil e sua relação com a formação da autonomia de Emílio**: um estudo sobre o projeto pedagógico de Rousseau. Orientador: Renê José Trentin Silveira. 171 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.