



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RONZELENE NAZARÉ SOUZA DE LIMA

EDUCAÇÃO E CRÍTICA SOCIOPOLÍTICA NA FILOSOFIA DE ROUSSEAU

Belém/Pará
2025

RONZELENE NAZARÉ SOUZA DE LIMA

EDUCAÇÃO E CRÍTICA SOCIOPOLÍTICA NA FILOSOFIA EM ROUSSEAU

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

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira.

Belém/Pará
2025

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)

-
- D278e De Lima, Ronzelene Nazaré Souza.
Educação e crítica sociopolítica na filosofia de Rousseau / Ronzelene Nazaré Souza De Lima. — 2025.
209 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, 2025.
1. Rousseau. 2. Política. 3. Educação. 4. Moral. 5. Modernidade. I. Título.

CDD 370

RONZELENE NAZARÉ SOUZA DE LIMA

EDUCAÇÃO E CRÍTICA SOCIOPOLÍTICA NA FILOSOFIA EM ROUSSEAU

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

Data de aprovação:

Presidente da Banca:

Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira.

Membro Externo:

Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

Universidade Federal de São Paulo
Profa. Dra. Jacira de Freitas

Membro Interno:

Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

AGRADECIMENTOS

Encerrado este trabalho, gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao meu orientador, Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira, pelo acompanhamento, paciência e pela liberdade que me concedeu durante todo o período de elaboração e construção do texto que ora ofereço para apreciação. Agradeço por uma relação que sempre conjugou confiança, amizade, cuidado e benevolência, em um período muito atípico de nossas vidas, no qual se misturaram pandemia e problemas pessoais inevitáveis.

Agradeço aos meus colegas professores da Escola de Aplicação da UFPA, sobrecarregados com a minha ausência, em especial aos colegas e amigos Rafael Davi Melém da Costa e Matheus Jorge do Couto Abreu Pamplona. Também agradeço aos professores do PPGED, com os quais tive a oportunidade de novos aprendizados e muitos debates em torno de temas atuais que preocupam as pessoas envolvidas em processos educativos, os quais se mostram sempre mais e mais complexos.

Agradeço ainda à Direção da Escola de Aplicação da UFPA pela liberação de minha carga horária, com o fim de realizar minha pesquisa, e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, que concedeu a mim e aos meus colegas uma ampliação do tempo para a defesa de tese, dados os percalços causados pelo ambiente pandêmico iniciado em 2019. Estendo esse agradecimento às secretarias da Escola de Aplicação e do PPGED.

Agradeço também a todos os membros da minha banca de qualificação pelas considerações e sugestões que me foram dadas em um momento de construção da estrutura do plano de redação de tese, bem como pela disposição em participar da defesa dos resultados finais de meu estudo.

Além disso, gostaria de dedicar duplamente este trabalho: primeiramente aos meus filhos, Helena e Hermes, instintivamente presentes em tudo que faço; mas também ao saudoso amigo e colega de pós-graduação, Izan Rodrigues de Souza Fortunato, que nos deixou precocemente.

Se fôssemos reis e sábios, o primeiro bem que quereríamos fazer para nós mesmos e para os outros seria abdicar da realeza e voltar a ser o que somos (*Emílio*, Livro V).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição de Rousseau para o debate em torno da educação e dos valores morais do cidadão no contexto social e político da modernidade, discussão que, em nosso entendimento, ainda hoje não está esgotada, sendo um tema contemporâneo, apenas repaginado pelo incremento de novas tecnologias e novas formas de consolidação da desigualdade. Para atingir nosso objetivo, foi preciso determinar os vínculos de Rousseau tanto com a tradição pedagógica ocidental quanto com a tradição política, de modo a mostrar como ambas, política e educação, se coordenam em seu pensamento. Entre os objetivos específicos que nos propusemos alcançar, um deles foi demonstrar que a relação entre política e educação pode ser considerada uma questão originária em Rousseau, fato reconhecível desde sua primeira obra dedicada às relações entre a ciência e os costumes humanos. Outro objetivo do qual não poderíamos nos esquivar foi o de oferecer uma resposta que nos parece mais que razoável a um tema que sempre surge quando se aborda a pedagogia proposta por Rousseau, sua aparente perspectiva elitista e individualista. Tentamos mostrar que essa perspectiva, por um lado, espelha o modo como Rousseau, ele mesmo, foi educado e, por outro, atende à radicalidade com que o filósofo compreende a relação entre educação e sociedade, ligando a precariedade da primeira à degeneração da segunda. Finalmente, quisemos mostrar que, para Rousseau, apenas no contexto social é possível projetar o desenvolvimento comum da inteligência, sem o que a ideia de vontade geral, importante para a unidade política dos homens e sua humanização, não faria sentido.

Palavras-chave: Rousseau; política; educação; moral; modernidade.

ABSTRACT

The main goal of this Search is analyzing the contribution of Rousseau for the discussion around the education and the citizen moral values into the political and social context of the modernity, discussion that, in our comprehension, isn't over yet, being a contemporaneous theme, only being updated by new technologies and forms of consolidation of the inequality. In the order to reach our goal it was necessary to determine the links among Rousseau, the occidental pedagogic tradition and policy tradition, in a way to demonstrate that bouth, policy and education coordenate themselves in his essay. Among the specific goals, we propose ouserselves to hit, one of them was to show that the relation between policy and education can be considered an orginary vision in Rousseau, fact recognizable since his first writing dedicated in links between Science and human habits. Another goal that we couldn't flee from was giving na answer that seems to us more than reasonable, to a theme that appears when is talked about pedagogy proposed by Rousseau, that is its apparent selfish and elitist perspective; we tried to show that this perspective reflects the way that Rousseau was educated himself. On the Other hand it fits on the radical way that this philosopher comprehends the relation between education and Society, linking the precariety of the first to the degeneration of the second. Finally, we had the intention to show that, for Rousseau, Only the social contexto is possible to Project the commum development of the intelligence, without which the idea of general wish, important to the political Unity of the men and their humanization wouldn't make any sense.

Keywords: Rousseau; policy; education; moral; modernity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ROUSSEAU DIANTE DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICA	18
2.1 Rousseau e a História da Educação.....	18
2.1.1 Quadro atualizado do debate pedagógico.....	19
2.1.2 A educação na trajetória de Rousseau.....	40
2.1.2.1 Preceptoria.....	41
2.1.2.2 Crítica à educação instrumental	48
2.2 Rousseau e a tradição filosófico-política	62
2.2.1 O nascimento da política na Grécia.....	66
2.2.1.1 Educação e política: o exemplo de Platão para Rousseau.....	75
2.2.2 Montesquieu e os modernos	86
3 DO CONTRATO SOCIAL À POLÍTICA EDUCACIONAL.....	97
3.1 Crítica político-moral e projeto social em Rousseau	97
3.1.1 História humana, sociedade e desigualdade.....	101
3.1.2 A revolução cultural inserida no <i>Contrato</i>	119
3.2 A pedagogia completa.....	130
3.2.1 Instrução do entendimento	132
3.2.2 A educação moral e racional	140
4 DO INDIVÍDUO AO CIDADÃO NA ANTROPOLOGIA E CRÍTICA PEDAGÓGICA DE ROUSSEAU.....	147
4.1 Rousseau: entre individualismo e coletivismo.....	147
4.1.1 Uma antropologia da individualidade?	149
4.1.2 O homem e sua humanidade	160
4.2 O indivíduo e o cidadão na ótica pedagógica de Rousseau	168
4.2.1 Aprendizado natural: a inteligência isolada	169
4.2.2 Educação e sociedade: a inteligência comum	184
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS	204

1 INTRODUÇÃO

Caso seja possível dizer em poucas palavras a razão de escrever, em nossos dias, sobre “educação e crítica sociopolítica”, tomando por base a obra que nos legou Rousseau, o que sustentamos é que nossa motivação tem a ver com a atualidade de seus escritos diante da perenidade do assunto: a necessidade de fundamentar, em uma crítica social e política, todo e qualquer plano pedagógico.

Em tempos de crises evidentes nas estruturas sociais e políticas, como as que vivemos em pleno século XXI, e que geralmente põem a existência humana sob algum risco, sempre se levanta a questão do papel desempenhado pela educação na formação de todos nós. Quando nos vemos falando de temas como “pós-verdade” e somos praticamente forçados a retomar o debate sobre o formato do nosso planeta, quando se duvida dos ensinamentos da ciência etc., perguntamo-nos: no que foi que nos tornamos como civilização e cultura?

Em sua Carta VII, Platão afirma que as sucessivas revoluções e injustiças cometidas no interior da polis foram o que o levou a se dedicar, ou seja, a estudar mais profundamente, a filosofia¹. Para Platão, a quem Rousseau sabidamente admirava, a educação, sobretudo a dos governantes e legisladores, deve ter como orientação final o elogio da virtude moral e política, sem o que, diz ele, os males humanos não cessarão (Platão, 2008).

Sem esse cuidado com nossa educação moral racionalmente orientada, a própria ciência corre o risco de ser enredada em uma crise que conduz, cada vez mais, a conflitos que colocam nossa espécie em evidente perigo.

No século XX, esse diagnóstico parece ter se confirmado, pois as duas grandes guerras mundiais fizeram com que algumas testemunhas dessas tragédias refletissem sobre a educação praticada nos centros de onde emanaram tantas injustiças e crimes contra a humanidade, apesar da pressuposição de que seriam as grandes e melhores referências de civilidade. Tornou-se comum, por isso mesmo, em centros de estudos sobre a educação, inclusive no Brasil, a abordagem de questões como “Educação após Auschwitz”, “Educação e barbárie” e, o que talvez resuma tudo, “Educação e emancipação”, todas elas ligadas ao nome de Theodor

¹ As palavras de Platão (2008, p. 47) são as seguintes: “Quando eu era jovem, senti o mesmo que muitos: pensei, mal me tornasse senhor de mim mesmo, ir direto à política. E eis como alguns eventos das coisas políticas me atingiram. Como o governo era detestado por muitos, nasceu uma revolução, e da revolução foram propostos alguns homens como magistrados (...)”.

Adorno². A nosso ver, hoje em dia qualquer pedagogo experiente há de pensar que, sem a ideia de emancipação, sem a proposta de levar os homens a pensarem e viverem como seres livres, a educação, tal como a entendemos, apesar de todas as dificuldades de a praticarmos, não tem justificação.

A história nos ensina que, de fato, em sociedades marcadas pela violência, pela injustiça e pela restrição de direitos, ao invés de liberdade e humanidade, as pessoas são formadas para a barbárie via uma dialética do “esclarecimento” em que o progresso obtido é o da incivilidade, o que significa, de fato, uma regressão em nossa educação (Pucci; Zuin; Ramos-de-Oliveira, 2008). E quem experimentou em sua vida e estudou a radicalização desses desvios na função da educação, como Adorno e seus colegas do Instituto de Sociologia, em Frankfurt, não poderia deixar de refletir sobre as bases sociais e políticas que impuseram esse direcionamento à educação³.

Não foram só os frankfurtianos, afinal, além deles, Hannah Arendt sentiu o efeito das distorções a que potencialmente estamos sujeitos quando preconceitos e ódio passam a ser componentes de política “educacional” em estados totalitários⁴. Por isso, na maioria das vezes, nós nos inspiramos neles, em Adorno e Arendt, quando associamos o debate pedagógico à crítica social e política, visando, com isso, entender os contextos formativos que determinam certos períodos da história humana.

Como dissemos acima, Platão já tinha a convicção de que as transformações na vida política passavam pela educação e pela preparação de um espírito de cidadania que, justamente, deveriam distinguir a civilização grega da bárbara. Foi seu esforço de compreender as raízes

² Há um pequeno livro publicado pela editora Vozes, escrito a três mãos, que nos dá uma boa ideia da relevância que a educação, em seu envolvimento com a política, tem para um pensador contemporâneo como Adorno. Seu título é *Adorno – O poder educativo do pensamento crítico*, de Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira. Além da referência à “vida em tempos difíceis”, a questão relativa ao “progresso na barbárie” sob regimes totalitários é bastante enfatizada, assim como, obviamente, o “poder educativo do pensamento autorreflexivo”, pontos muito importantes na orientação que tomamos neste trabalho.

³ Escreve Wolfgang Leo Maar (2000, p. 14-15), como Introdução à *Educação e emancipação*, de Adorno: “A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chama da Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno, a teoria social é, na realidade, uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política”.

⁴ Há um texto de Hannah Arendt que serve de referência para artigos sobre educação, principalmente tendo como foco as crianças, intitulado “A crise na educação”, que compõe o conteúdo de *Entre o passado e o futuro*, publicado pela editora Perspectiva em 2005. Esse texto, somado a “O que é autoridade?”, publicado no mesmo livro, dá-nos bem a ideia do quanto o tema relativo à educação é um ponto fundamental para alguém que, como Arendt, tenta entender o fenômeno do totalitarismo no mundo recente.

dos conflitos sociais que o fez conceber sua *República*, dizendo que, se o interesse público não fosse privilegiado diante do interesse particular, não haveria paz social⁵. Sua ideia de educar para a virtude significava, então, despertar, em cada um, uma nova consciência, que Rousseau (III, 1964, p. 361) chamará, em *Do Contrato Social*, de “eu comum” e fundamento da vontade e da responsabilidade públicas.

Em Rousseau, como em Platão, esse “eu” nunca é entendido como uma entidade natural. Trata-se de um tipo de personalidade que surge apenas como um resultado instituído, quer dizer, humanamente produzido por efeito de uma educação consciente e organizada. Nós precisamos aprender a ser seres sociais, ou seja, a ser humanos, no sentido que Rousseau dá a essa palavra.

Quando se diz que o homem é um animal que pode ser humanizado, já estamos admitindo que ele necessita ser educado para ter uma vida distinta de outras espécies que, como ele, existem na natureza. Vem daí a prevalência na obra do filósofo genebrino da máxima segundo a qual, diferente do eu individual e natural, nosso eu coletivo só pode ser representado como uma entidade moral e política.

Rousseau, obviamente, é um homem da modernidade. A modernidade, como muitos defendem, corresponde a um projeto social, político e econômico bem determinado, cuja implantação, em muitos sentidos, ainda se faz perceptível, apesar das nossas particularidades. O fato é que a modernidade é marcada pelo grande desenvolvimento da ciência e, com base nela, também pelo aprimoramento técnico e industrial, que mudou os rumos da cultura humana. Nesses novos tempos, de modo geral, a compreensão que passamos a ter dos processos associados à educação ficou fortemente marcada pela ideia de que eles devem ter como consequência o desenvolvimento intelectual daqueles a quem ela, a educação, se destina, deixando em segundo plano, como se fosse uma questão apenas da Antiguidade, o interesse pela formação moral e pela consciência pública. Embora esse tipo de entendimento da educação, por assim dizer, “técnico”, não possa, pura e simplesmente, ser contestado nesse novo horizonte histórico que surge com o Renascimento, não é esse o tipo de orientação pedagógica que encontramos em Jean-Jacques Rousseau, que, além de ser um pensador moderno, é um dos maiores teóricos do assunto.

⁵ As palavras de Platão em *República* coincidem com o que nos diz em sua Carta VII: “... os males das cidades não se acabarão antes de assumirem os filósofos o poder...” (Platão, 487c). Obviamente, tomando a si mesmo como exemplo, Platão quer dizer com isso que é preciso uma preparação da razão, uma educação objetiva, caso as transformações ansiadas pela humanidade devam ter uma fundamentação consistente.

Para este filósofo, a função mais importante e fundamental de todo o processo educativo é a formação do cidadão, e não deste ou daquele profissional, por mais útil que ele possa ser à sociedade. Isso porque é graças à vida comum que certas habilidades individuais encontram um ambiente propício ao desenvolvimento. A base de todo progresso humano, portanto, é o capital social, e é a ele, então, que primeiramente devemos orientar nossos esforços formativos. Por essa razão, a preocupação de um filósofo, moralista e pensador político é, antes de tudo, com os aspectos sociais a que a educação está essencialmente ligada. Com isso, qualquer análise epistemológica precisa ter esse viés social. Isso deveria ser um consenso, mas não é. Rousseau talvez seja o primeiro a recolocar essa questão na ordem do dia em um tempo em que o “projeto” moderno de sociedade parecia ter, de uma vez por todas, deslanchado. Rousseau tem bem claro o fato de que sua visão de educação, em meados do século XVIII, é contrária à corrente hegemônica da época. Por isso, ele afirma no Prefácio ao *Emílio*: “Não vejo as coisas como os outros homens”. Então, completa: “Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só têm como fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar os homens, ainda está esquecida” (Rousseau, IV, 1969, p. 242).

Para Rousseau, assim como para os pensadores a quem nos referimos acima, a fim de que essa utilidade pública seja, de fato, alcançada pela educação, é preciso que prestemos atenção à natureza dos homens e à razão de ser da vida comum, ou corremos o risco de nunca obter êxito nesse tipo de tarefa. É a dificuldade do assunto que faz com que Rousseau se mantenha cético quanto à possível influência de suas reflexões sobre a educação, como mostra a sequência da passagem acima citada: “Meu assunto era totalmente novo após o livro de Locke, e temo muito que continue sendo depois do meu” (Rousseau, IV, 1969, p. 241).

Mesmo uma análise ligeira de *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau, nos faz perceber a preocupação que ele tem com a formação do homem desde a sua infância. Chama-nos a atenção, também, que o tipo de educação protagonizado na obra é, como ele mesmo diz, uma educação “particular ou doméstica”, por oposição à educação “pública e comum”. Em relação a esta última, ele escreve: “Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a República de Platão. Não é uma obra de política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito” (Rousseau, IV, 1969, p. 250). Rousseau, como se vê, não nos indica a leitura de um pensador moderno e, pelo que nos diz, Licurgo é o modelo de político e legislador da Grécia, enquanto Platão é, na verdade, modelo de educador: “Quando se quer fazer referência ao país das quimeras, apela-se para a instituição de Platão: se Licurgo

só tivesse escrito a sua, eu a acharia muito mais quimérica. Platão apenas depurou o coração do homem, mas Licurgo o desnaturou” (Rousseau, III, 1969, p. 250).

A educação de seu tempo, segundo Rousseau, não forma nem o homem nem o cidadão, fragilizando duplamente nossa espécie. O que ela faz é dar-nos um caráter dividido; não ajuda a harmonizar nossa dupla personalidade, a individual e a coletiva: “Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres”, não somos “nem homem, nem cidadão”; não somos bons nem para nós mesmos, nem para os outros (Rousseau, III, 1969, p. 249). Esse é um ponto fundamental na compreensão de uma obra como *Emílio*, afinal, podemos reconhecer em passagens como estas a antiga tese de Rousseau, segundo a qual o homem é um animal degenerado, sempre em conflito consigo mesmo, instável em sua personalidade. Ele não se satisfaz nem enquanto simples indivíduo, nem enquanto ser público. Ele não sabe o que quer, até porque não sabe nem ao menos quem ele mesmo é.

Antecipando possíveis críticas à sua proposta de educação, escreve Rousseau (II, 1969, p. 242-243):

Proponde o que seja realizável, é o que não param de me repetir. É como se me dissessem: proponde que se faça o que se faz, ou pelo menos proponde algum bem que se alie ao mal existente. Sobre algumas matérias, tal projeto é muito mais quimérico do que os meus, pois nessa aliança o bem se desgasta e o mal não é curado. Preferiria um bom procedimento; haveria menos contradição no homem; ele não pode tender ao mesmo tempo a dois alvos opostos.

Segundo Rousseau (1969), a sociedade, em geral, e o Estado, particularmente, falharam, em seu tempo, no papel de formar os homens e os cidadãos, sem os quais ambos não são nada. Embora ninguém possa negar o caráter social da educação, o filósofo afirma, de forma contundente: “Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios” (Rousseau, III, 1969, p. 250). É, sem dúvida, essa descrença na capacidade das instituições que lhe são contemporâneas que leva Rousseau a propor que seu aluno, Emílio, seja formado por meio de uma “educação doméstica”, o que, pelo menos, o mantém distante de uma sociedade corrompida e que tende a se organizar com vistas a perpetuar essa sua condição. Afinal, educar o homem para viver nela seria inocular nele os mesmos valores e objetivos que a fazem tão radicalmente passível de reprovação pelo filósofo. Como escreve Michel Launay, “a educação de Emílio tem um só objetivo: formar um homem livre...” (Launay, 1969, p. XX), e, para Rousseau, isso significa que ele não seja um escravo nem de seus apetites nem dos apetites de seus semelhantes, o que costumeiramente é estimulado socialmente.

Por isso, trabalhamos com a ideia de que, apesar da proposta de uma educação privada e afastada das instituições de ensino, para Emílio, a concepção pedagógica de Rousseau não é, nem poderia ser, individualista. Na verdade, a sociedade é que se mostra, paradoxalmente, individualista⁶. A pedagogia do genebrino é, isso sim, extremamente crítica, supondo um diagnóstico antropológico e sociológico dos resultados da história humana, em especial da moderna. O que fundamenta a estratégia concebida para o personagem do filósofo-educador é a sua postura avaliativa diante de uma sociedade inteiramente corrompida, posto que voltada ao elogio da individualidade. Para Rousseau (1969), qualquer instituição, no contexto de vida degenerado de sua época — seja ela uma instituição política, religiosa ou educacional —, haverá de seguir a mesma lógica de corrupção, quer dizer, da valorização da individualidade, que está na raiz do sistema que dela emana e se prolonga até os nossos dias sob a cobertura do que chamam de “liberalismo”. De acordo com o filósofo, é a sociedade europeia inteira que está deformada, seja na França, seja na Inglaterra (Rousseau, 1969). É a própria burguesia, com seu modo de vida artificialmente estruturado para a exaltação do indivíduo e em detrimento da cidadania, que a torna moralmente incapaz de um projeto educacional que respeite tanto a natureza do homem quanto as condições de sua desnaturalização em vista do exercício virtuoso da existência pública (Rousseau, 1969).

Movido pelo mesmo espírito e compreensão de sua realidade, Rousseau escreve, no Prefácio de *Julia ou a Nova Heloísa*: “Este livro não é feito para circular na sociedade e convém a pouquíssimos leitores” (Rousseau, II, 1964, p. 5). Rousseau (II, 1964, p. 5) não reconhece, por viver em meio a gente corrompida, quase ninguém a quem sua obra possa agradar: “O estilo desagradará as pessoas de gosto, o assunto alarmará as pessoas severas, todos os sentimentos não serão naturais para aqueles que não acreditam na virtude”.

Como se vê, há toda uma base de crítica social, política e moral que precisa ser reconstituída para que a concepção de educação exposta por Rousseau em *Emílio* seja realmente compreendida. Caso isso não seja feito, parece muito estranho reconhecer nele o pensador político e autêntico que sabemos que ele efetivamente é; até o elogio por ele feito a Platão e a interpretação que fez de *República* como uma obra pedagógica demonstram isso. Não podemos negar que Platão foi um pensador político e um moralista no mais alto sentido do termo. Sendo

⁶ A querela em torno da dificuldade em determinar a posição de Rousseau acerca da educação privada pode ser bem contextualizada por meio do artigo “Rousseau e a questão das educações pública e doméstica”, de M. F. S. Francisco (ver *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 16, 2010).

assim, o que pode significar, para um moralista e político, a ideia de uma educação doméstica e o desprezo pela educação pública de sua época? Que sentido tem esse afastamento de Emílio do convívio comum, ainda mais por se tratar de uma estratégia de formação individual e moral daquele que deverá ser, quando adulto, um cidadão do mundo? Cremos ter abordado esses pontos ao longo desta pesquisa, especialmente em nosso primeiro capítulo.

O amadurecimento das ideias em *Emílio ou Da Educação*, publicado em 1762, pode ser reconhecido desde a primeira das obras de Rousseau, inclusive pelas circunstâncias em que, segundo ele, ocorreu-lhe o projeto de escrever, em 1749, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Na verdade, o projeto educacional do genebrino, como ficará demonstrado, é bem mais antigo. No entanto, como explica Paul Arbousse-Bastide na introdução que apresenta a edição da Abril Cultural, em suas *Confissões*, Rousseau relata que foi em uma visita a Diderot — preso por ter escrito uma obra intitulada *Carta sobre os cegos* (1749) — que lhe veio a ideia de escrever sobre o divórcio entre o desenvolvimento científico-intelectual do homem e sua condição moral e política. E não só isso, pois, para ele, as artificialidades que a cultura científica e técnica da sociedade de então já estimulava só aumentavam as desigualdades entre os homens. Parece até que Rousseau estava antecipando a tese de Marx, no *Manifesto Comunista*, em que o autor de *O Capital* nos fala da capacidade que tem a burguesia de se reinventar e revolucionar os meios de produção, mantendo sua hegemonia econômica e, por meio disso, também a hegemonia política e cultural⁷.

A tese defendida por Rousseau no *Primeiro Discurso* deu a ele as bases para outra obra famosa, o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, e até mesmo para sua sistematização dos princípios do Estado em *Do Contrato Social*. Sem essas obras, com forte teor de crítica política, social e cultural, não poderemos compreender o projeto pedagógico de *Emílio* e, assim, evitar os mal-entendidos sobre o que Rousseau chama de “educação doméstica”. Ele não a elogia, simplesmente, pelo fato de ter sido ele mesmo preceptor de filhos da nobreza da época — afinal, a sociedade degenerada que Rousseau critica é justamente o espelho desse grupo dominante. O filósofo quer apenas preservar seu discípulo da influência de valores que, como ele diz, não lhes trarão benefício nem pessoal, nem social e moral.

⁷ Há uma passagem interessante em *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels (1997, p. 32), em que o cientista na sociedade capitalista é descrito como um operário do sistema econômico: “A burguesia despiu de sua aparência sagrada todas as atividades até aqui veneráveis e consideradas com pia reverência. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência em trabalhadores assalariados pagos por ela”.

Em *Emílio*, como nas demais obras políticas e de crítica social escritas por Rousseau, é preciso entender o que faz do homem um cidadão útil à sociedade. Sua visão rigorosamente histórica de nossa formação o leva à famosa tese do bom selvagem como condição primeira da qual se deve partir, se quisermos, de fato, buscar o equilíbrio e a estabilidade na formação do homem para uma nova vida: a vida em sociedade. Sem a diferença entre natureza e cultura, não haveria espaço para a educação, e pensar a criança de modo a associá-la ao estado de natureza do homem é uma forma de seguir com seriedade os princípios elaborados por Rousseau em suas obras mais conhecidas. Em nenhuma delas, nosso filósofo tenta naturalizar a vida social — nem mesmo quando se refere à família.

Como indicamos acima, a necessidade de um programa de formação, como o encontramos em *Emílio*, não é uma invenção rousseauiana. Ela se impõe, pelo menos como matéria de reflexão, a todo pensador político e social que queira ser levado a sério⁸. Por isso, o tema que nós nos propusemos desenvolver não tem um valor meramente histórico; não pode ser associado ao desejo de entender um aspecto característico do século XVIII, em que Rousseau viveu e no qual tentou responder a questões que fossem inerentes apenas àquela época. O recurso por ele utilizado de transcender seu século, a ponto de poder afirmar que não escreve para seus contemporâneos, mostra o alcance que ele dá às suas reflexões. A educação é um problema humano constante, como a política. Como Rousseau tenta nos dizer no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, se a educação voltada para a ciência e o desenvolvimento técnico da humanidade pode ter como resultado um progresso perceptível, não podemos dizer o mesmo quanto aos costumes, que exigem um esforço reiterado — e muitas vezes fracassado — de formar um ser que deve se reconhecer tanto em suas particularidades quanto em sua convivência comum, junto àqueles que considera seus semelhantes. Que isso seja um problema sempre repostado historicamente é algo que não mudou e não mudará enquanto durar nossa espécie; e é isso que impõe nosso engajamento e vigilância atuais — a mesma situação em que se viu Rousseau, mesmo depois de Platão, assim como antes de Adorno e de Hannah Arendt.

Com base no que expusemos acima, podemos identificar alguns pontos indispensáveis em nossa pesquisa. Talvez o principal seja a caracterização do processo educacional ou pedagógico como uma prática essencialmente política, uma vez que, como se reconhece até

⁸ Quem teria a coragem de separar, em Paulo Freire, nossa principal referência nacional nesse tipo de discussão, o lado do educador e o do crítico social?

hoje nos planos institucionais de educação, a formação do cidadão é um ponto invariável em qualquer projeto pedagógico.

No caso de Rousseau, essa preocupação é natural, afinal, como teórico e reformador político, ele enfatiza a educação; e, enquanto teórico e reformador da educação, como no caso de Platão, sua preocupação é a formação do cidadão — daquele que deve ser educado para a vida sob leis prescritas pelo Estado. Por essa razão, embora esses dois aspectos possam ser tratados, inicialmente, em suas dimensões específicas, eles se agrupam ou se interligam na concepção rousseauiana, tomada em seu conjunto.

Como não é possível entender Rousseau sem essas características, nossa tese é a de que é na relação entre educação e política, associada à crítica da sociedade de seu tempo, que podemos não só compreender a proposta da educação doméstica, em Rousseau, contraposta à educação pública, como também reconhecer aí o desejo de um recomeço no processo de formação do homem, pondo de lado todos os vícios que a civilização de seu tempo realimentava por meio das instituições de ensino. Afinal, como veremos em Montesquieu, pode ocorrer a aberração de a educação, dependendo do modelo seguido pelo governo, fomentar até mesmo a ignorância, como no despotismo. Isso nos remete a Adorno e à ideia de uma escola que deseduca. Nossa tese, portanto, é que, em Rousseau, nunca se desfaz o ideal da educação pública — afinal, educar Emílio fora da sociedade corrompida significa apenas livrá-lo dos vícios, na esperança de que ele, ao retornar à vida social, sirva como referência do que seria uma educação sadia e racionalmente conduzida.

A fim de desenvolver nossa pesquisa, concebemos três momentos a serem sucessivamente considerados:

No primeiro deles, em virtude da associação entre educação e crítica sociopolítica em Rousseau, quisemos mostrar a ligação do filósofo ao debate especificamente voltado à educação. Para isso, consideramos importante apresentar dois lados: um, em que as contribuições de Rousseau ao debate são compreendidas no extenso leque que compõe a tradição em que se inscrevem as teorias pedagógicas, mostrando o olhar de um especialista sobre suas ideias; e outro, em que, a nosso ver, a partir das informações que Rousseau nos dá sobre sua história pessoal, parece clara sua vocação natural para tratar o problema da formação moral dos indivíduos de forma organizada e coerente. Assim, temos tanto a forma como ele pode ser compreendido a partir de uma visão independente, quanto o que nos revela pela trajetória interna de sua obra.

O que se destaca na análise de Franco Cambi é o potencial crítico e inovador de uma proposta educacional que contraria as expectativas de um direcionamento técnico-científico que estava no horizonte aberto pela modernidade. Ainda nesse primeiro momento, como uma espécie de reforço da ligação entre educação e política, tivemos de mostrar os fios que ligam Rousseau tanto à origem da reflexão sobre a educação, com a organização do Estado grego e seu ideal de homem como cidadão, quanto ao reforço moderno da ideia de que as formas de governo são determinantes do tipo de mentalidade que orienta seus súditos.

No segundo momento, o que destacamos é o quanto as ideias políticas de Rousseau, já perceptíveis em seu primeiro esboço como jovem preceptor, vão se consolidando até a concepção e sistematização de *Emílio*. Assim, *Dois Discursos* e *Do Contrato Social* são obras fundamentais para consolidar o diagnóstico político-moral do filósofo, base que permitiu a elaboração do tratado sobre educação que nos legou o genebrino. Sua crítica política o levou a um projeto político e, inevitavelmente, a sua proposta pedagógica, reforçando a ideia de que a educação plasma o cidadão. Por isso, é preciso separar e, ao mesmo tempo, mostrar como se completam a instrução do intelecto e a formação moral e racional.

Finalmente, no terceiro momento, nosso esforço se volta a um tema que é paradigmático no pensamento de Rousseau, qual seja: o que significa dirigir os meios de que dispomos para educar o homem em vista de seus talentos individuais, comparado à sua formação tendo em vista a personalidade pública que ele nunca traz em si por natureza. Isso nos obriga a analisar a antropologia de Rousseau, envolta em muitos mal-entendidos — semelhante ao que pode ocorrer com a ideia de educação doméstica em *Emílio*. Neste ponto, deparamo-nos com a questão da distinção entre o natural e o social no uso que o homem faz de sua inteligência, evidenciando o papel fundamental do contexto nesse processo. Como sabemos, é o homem sob condições sociais, históricas e políticas que está no foco da investigação filosófica rousseuniana.

2 ROUSSEAU DIANTE DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICA

2.1 Rousseau e a História da Educação

Embora não haja um catálogo que nos permita ter dados atualizados sobre os estudos acerca da obra de Rousseau, particularmente as pesquisas voltadas à sua pedagogia, não podemos desconhecer um fato: não há uma história completa da educação sem que se fale de *Emílio*⁹. Algumas vezes, isso ocorre pelo interesse na visão pedagógica geral apresentada pelo autor; outras, pela conexão que ele estabelece entre educação e formação cívica dos homens; e, também, pela síntese de todos esses aspectos, ou seja, por sua crítica abrangente às condições da educação à época, o que confere à sua visão acerca da formação humana um enorme alcance.

Há, ainda, nessa obra, temas bastante específicos, como a educação infantil e — especialmente em razão dos debates contemporâneos — a formação da mulher. Rousseau nunca se viu isolado ao tratar desses temas, ainda que insista na originalidade de sua perspectiva. Prova disso são os seus comentários sobre o destino da obra pedagógica de Locke, bem como o valor que reconhece, para além da ótica política, em *A República*, de Platão. Isso apenas para indicar sua ampla visão histórica da questão e da importância radical que o assunto tinha para ele, à luz de toda a tradição e do longo processo civilizatório.

Para nós, não interessa, entretanto, a mera localização cronológica da reflexão pedagógica que Rousseau nos deixou. Por isso, pensar em como ele pode ser reconhecido na história da educação, como veremos a seguir, supõe a orientação que pretendemos seguir em todos os passos desta pesquisa, interessando-nos, sempre, como critério, a perspectiva social e crítica que o vincula a diferentes correntes pedagógicas. Assim, é preciso que, na análise de cada aspecto da tradição em que possamos identificar um esforço de teorização sobre a educação, sigamos o mesmo eixo interpretativo, tratando, lado a lado, pedagogia, sociologia e crítica. Com isso, buscamos manter uma linha de leitura da história da educação que não nos afaste da proposta principal.

O fato é que nos parece difícil não reconhecer que o esforço contemporâneo em refletir sobre a educação deve muito a Rousseau, sobretudo quando observamos o empenho insistente em reduzir o espaço da formação moral e política, favorecendo, em contrapartida, a formação técnica e alienante das pessoas. Um problema que Rousseau identificou como ninguém, quando

⁹ Thomaz Kawauche, em sua tradução recente de *Emílio*, elenca, ao final de um estudo introdutório a que chama de “Bibliografia selecionada”, quinze estudos publicados no Brasil, entre livros e artigos.

o cientificismo e o tecnicismo ainda eram apenas propagandeados. Para nós, não se trata mais de propaganda, e sim da realização de um projeto no qual o domínio da mentalidade controladora da ciência revela seu potencial no recrudescimento da dominação social e na radicalização da desigualdade disfarçada de objetividade.

2.1.1 Quadro atualizado do debate pedagógico

Embora nossa proposta de trabalho, ao escrever sobre o tema “Educação e crítica sociopolítica na filosofia de *Emílio*, de Rousseau”, exija um desenvolvimento sistemático, com um recorte bem determinado pelos fatos políticos e educacionais do século XVIII, uma visão de conjunto, por meio da história da educação no Ocidente, parece uma tarefa prévia indispensável como um dos momentos de nossa pesquisa. Isso se justifica, sobretudo, porque — como ficará claro mais adiante — o próprio cidadão de Genebra tinha um aguçado sentido histórico, fato que lhe permitia tanto adotar uma postura crítica diante de seus contemporâneos quanto reconhecer a importância das lições que já os antigos nos tinham dado. E não há como separar educação, cultura, sociedade e história, como mostra muito bem o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, obra que, como reconhecem os especialistas, fornece o apoio histórico para a compreensão do processo gradual de instituição da injustiça social, posteriormente organizada em sistemas jurídicos que apenas reforçam nossas diferenças e normalizam nossas desigualdades.

Diante disso, lançamos mão de uma história da pedagogia para nos servir de guia e facilitar nossa intenção de situar Rousseau no amplo contexto das reflexões em torno da educação. Além disso, é claro, buscamos compor o cenário específico em que o filósofo e educador se propõe, como tarefa, dar uma resposta séria e objetiva à formação do homem, entendido como um ser social e politicamente orientado.

Embora existam várias obras de referência que podem ser utilizadas, tendo em vista o objetivo específico de situar, por meio de seus intérpretes, o pensamento de Rousseau dentro da tradição que reflete sobre os fundamentos da educação, optamos pelo livro do italiano Franco Cambi, *História da Pedagogia*. Trata-se de uma obra relativamente recente, considerando sua amplitude, publicada em 1995, na Itália, e em 1999, no Brasil, pela UNESP. Nela, a história da educação propriamente dita é integrada à análise dos modelos pelos quais essa história foi narrada, o que nos oferece maior segurança na utilização do material que o livro nos oferece. Esse aspecto é particularmente importante, pois a fundamentação cuidadosa de cada etapa

reflexiva é indispensável quando nosso foco recai sobre um grande filósofo — ou seja, um pensador para quem o interesse sistemático jamais pode ser negligenciado.

É exatamente isso que Franco Cambi (1999, p. 17) nos diz que pretende fazer, desde as primeiras linhas do prefácio de sua obra, em que lemos: “O presente volume propõe-se como uma reconstrução/interpretação da história da pedagogia ocidental”. Trata-se de uma reconstrução que sublinha o aspecto “social da educação”, afinal, o que se percebe é que esse tipo de abordagem passa a ser central na forma de se tratar a história da pedagogia.

Outro ponto, que interessa às tendências atuais da pedagogia e que o livro de Cambi satisfaz, é a perspectiva multívoca proposta, que ele chama de “polifonia metodológica”, com a qual busca oferecer uma visada geral da história.

Em sintonia com o que buscamos em Rousseau, Cambi se diz seguidor de Foucault, na medida em que acentua a ótica arqueológica e genealógica em sua investigação da história da educação. Embora não se trate aqui de fazer uso do autor de *Microfísica do Poder*, não há dúvida de que a perspectiva da origem e dos fundamentos — ou gênese — dos problemas sociais e educacionais é claramente o horizonte em que trabalha Rousseau.

Para sermos coerentes com a nossa proposta, não devemos nos desviar da orientação geral, qual seja: a associação entre educação, política e crítica social. O pequeno livro de Maria Constança Pissarra, apesar de ser uma obra com fins apenas introdutórios, tem um título que resume bem o que nos interessa: *Rousseau – a política como exercício pedagógico*. Entretanto, podemos alterá-lo, de modo a pensar a educação, organizada em uma doutrina pedagógica consciente, como exercício político. Isso por uma razão aparentemente muito simples — mesmo que não estejamos, ainda, preocupados em nos fixar em Rousseau: qualquer reflexão séria sobre o assunto, a não ser que naturalize o problema da educação (o que equivaleria a dizer que ela não é um problema), tem que supor uma passagem da ausência de formação cultural até sua aquisição — uma passagem da natureza à cultura.

Há que se considerar, quando falamos de formação humana, sempre, uma transição, uma mudança de estatuto em nossa existência que só pode ocorrer por meio da história. Isso faz com que percebamos, desde o início, a impossibilidade de discorrer sobre educação de outro modo que não em termos sociais — ou que nos conduza a isso. Afinal, só assim faz sentido falar de “ser humano”, cultura e pedagogia.

Temos a confirmação desse entendimento na afirmação de Pissarra (2002, p. 56), segundo a qual “só é possível fazer a crítica da sociedade por meio de uma crítica da cultura”,

que é exatamente o que faz Rousseau, já quando se opõe aos iluministas e à tese de que a ciência — e, com ela, a educação para a ciência — deveria ser a meta da modernidade.

No entanto, a crítica à cultura, em Rousseau, não se limita a uma oposição ao Iluminismo europeu moderno. Não se trata apenas da crítica ao cientificismo e à sua esperança de resolver os problemas da humanidade tendo por base a ciência em desenvolvimento, como mostra o *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (Rousseau, III, 1964). A humanidade do homem, para Rousseau (III, 1964), está na sua existência social e política, e não na inteligência desenvolvida individualmente, de acordo com o talento de alguns, como Bacon, Descartes e Newton.

Como veremos mais à frente, é do que resulta uso comum de nossa inteligência que Rousseau deriva a ideia de educação, pois embora possamos levantar a hipótese de homens isolados aprendendo e desenvolvendo sua inteligência diretamente da relação com as coisas da natureza, se eles não socializam o que descobrem e o que inventam para melhor viver, então não há uma história regular do pensamento formando um cabedal de saber a ser transmitido às gerações futuras. Por isso, recuperar um pouco do que se disse sobre isso — seja por meio de livros de história, seja por meio dos que tratam das formas mais elementares de pedagogia de que temos registro — há de nos ajudar a entender, em toda a sua amplitude, a crítica política e educacional de Rousseau.

Entretanto, aqui é preciso tomar certos cuidados, uma vez que existe uma diferença entre a crítica geral à sociedade e à educação e as questões de ordem pragmática a que se voltam os pedagogos de profissão, engajados não simplesmente em questões de ordem teórica, mas, sobretudo, nas ações ordinárias de formação. Essa é uma diferença que podemos tomar como uma separação entre teoria e prática, tida como um grave problema de abordagem, sobretudo a partir do século XIX, com a exigência — comum à época de Marx — de realizar o que o idealismo filosófico propunha como mera especulação¹⁰. Talvez por isso essa questão seja debatida por Cambi (1999) no que ele chama de passagem da “história da pedagogia à história da educação”, indicando uma diferença técnica ou conceitual entre ambas. Segundo Cambi (1999), a história da pedagogia, no sentido próprio, nasceu entre os séculos XVIII e XIX, o que

¹⁰ Nos escritos de Marx que ficaram conhecidos como “Teses contra Feuerbach”, lemos uma crítica ao materialismo de Feuerbach pela falta de ênfase na “atividade humana sensível, práxis”. Marx (1978) afirma que a questão central, não respondida nem pelo idealismo nem pelo materialismo, é saber o que é efetivo: a objetividade teórica ou prática. Ele responde: “É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder de seu pensamento” (Marx, 1978, p. 51). E continua: “A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado” (Marx, 1978, p. 51).

abrange, como podemos notar, um tempo que nos liga tanto a Rousseau quanto a Karl Marx — dois ícones da crítica social e política, além da pedagógica, se entendermos a ideia de ditadura do proletariado como uma fase de reeducação dos homens.

Diferentemente de uma concepção mais especulativa, por assim dizer, encontrada no século XVIII, o século XIX vê surgir uma orientação nos estudos sobre pedagogia, diz Cambi (1999, p. 21), que é estabelecida por “pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para a formação de técnicos e para formar cidadãos)”. O que gostaríamos de enfatizar nessa passagem é a ideia, corretamente posta, de que, até então, a escola não tinha uma posição central ou estratégica na sociedade ocidental — antes, portanto, de uma modernidade contada até o século das luzes. À época de Rousseau, a boa educação era, de fato, praticada pelo professor privado, o preceptor. Assim como acontece com tudo que se passa na modernidade, devido à influência da nova ciência, a mudança que se impunha supõe um direcionamento geral da cultura, dando ênfase, fora do domínio privado em que se processava a educação, à instrução técnica — como, aliás, observamos ocorrer hoje em dia com a orientação neoliberal da economia e, junto com ela, das políticas governamentais pelo mundo todo. Trata-se, portanto, de um direcionamento pedagógico que nós, atualmente, com o apoio dos filósofos e sociólogos da Escola de Frankfurt, chamaríamos de ideológico, uma vez que pensa a escola, afora a sempre mencionada preocupação com a formação da cidadania, como um lugar para a formação técnica de possíveis operários ou, atualizando, especialistas no sistema financeiro. Pelo menos é assim que Habermas trata a influência da ciência em *Técnica e ciência enquanto ideologia*. De todo modo, segundo Cambi (1999, p. 22), em sua nascente, a pedagogia moderna é fortemente marcada pela influência filosófica, por isso,

o trabalho histórico-pedagógico predominante, em quase toda a Europa e nos Estados Unidos (como provam algumas obras publicadas entre a segunda metade do século XIX e a Segunda Guerra Mundial em vários países, desde a obra de Compayré na França até a de Dexter nos EUA), permanecia ancorada num estudo das ideias e sua sucessão histórica delineada apenas pelas filosofias.

Essa relação entre a história da pedagogia e as teorias filosóficas, a que Cambi (1999) chama de simbiótica, é considerada demasiado abstrata, uma vez que sua marca fundamental é a sucessão das ideias ou de ideais educacionais — o que se pode notar mesmo fora do campo de influência da filosofia idealista, como é o caso dos ideais positivistas, que visam à valorização da ciência. No entanto, após a Segunda Guerra, na interpretação de Cambi (1999,

p. 23), iniciou-se um processo “que levou à substituição da história da pedagogia pela mais rica, complexa e articulada história da educação, que só em anos recentes aparece definitivamente constituída como modelo-guia de pesquisa histórica em educação e pedagogia”.

Cambi (1999) aponta-nos quatro novas orientações metodológicas para a pesquisa na área. A primeira encontra sua fonte no marxismo, que tem como base, por sua importância na estruturação da vida social, a análise dos fatores econômicos como determinantes dos rumos da política, da cultura e, obviamente, de todo planejamento educacional. Nesse caso, é possível diagnosticar, em toda política educacional, o reflexo dos conflitos de classe e as ideologias com as quais os grupos dominantes procuram manter sua hegemonia. Embora sem a mesma ênfase nos processos produtivos, a nossa leitura dos fundamentos da crítica social e educacional em Rousseau permite, no essencial, muitos paralelos com essa interpretação¹¹.

A segunda orientação de que nos fala Cambi (1999), que teve muita influência a partir do final da década de vinte do século XX, é a da revista francesa *Annales*. Essa revista, ainda que inspirada no marxismo, alargou sua perspectiva para além da esfera econômica, tornando mais “plural” sua análise social e histórica.

Em terceiro lugar, Cambi (1999) reconhece a importância assumida pelos estudos na psicologia, especialmente a psicanálise, tendo em vista a compreensão das mentalidades coletivas e individuais. Finalmente, a orientação estruturalista, identificada por Cambi (1999) com a figura de Foucault, é voltada para estruturas que regulam os comportamentos individuais. Essa diversidade de abordagens nos indicaria uma perda da confiança na unidade do método entre os contemporâneos dedicados às questões de ordem social e histórica (Cambi, 1999).

Apesar dessas considerações, sem dúvida necessárias para atualizar o cenário das pesquisas mais recentes em torno da educação e dos processos pedagógicos, Cambi (1999), talvez sob a influência da perspectiva genealógica de Foucault, reconhece que a história da educação não começa no século XVIII. Assim como aconteceu na história da ciência e da filosofia, a educação, em sua base, é devedora aos antigos, em especial aos gregos.

A antiguidade, também em pedagogia e em educação, consigna ao Ocidente as suas estruturas mais profundas: a identidade da família, a organização do Estado, a instituição-escola, mitos educativos (nas fábulas, por exemplo) e ritos de passagem

¹¹ Conferir o que nos diz Robert Derathé em seu comentário acerca do *Discurso sobre a Economia Política*, no terceiro volume das *Obras Completas*, Gallimard. Segundo Derathé (III, 1964, p. LXXIII), a data de composição desse texto (1755) permite-nos situá-lo “tanto em relação ao *Discurso sobre a Desigualdade* como em relação à primeira versão do *Contrato Social*, dito Manuscrito de Genebra”, e, com isso, podemos “indicar seu lugar na formação das ideias políticas de Rousseau”.

(da infância, da adolescência), um rico mostruário de modelos socioeducativos, que vão desde a *pólis* grega até a *res publica* romana (Cambi, 1999, p. 37).

Se é certo dizer que aquilo que nos é mais próximo e que mais diretamente nos influenciou — e ainda influencia — é a modernidade, não devemos esquecer, sobretudo ao realizar uma pesquisa sobre a obra de Rousseau, que há um resgate bastante consistente de elementos antigos, tanto em sua teoria política quanto em sua filosofia moral e em sua concepção de educação. E, em acordo com a citação acima, contemplando tanto aspectos da cultura grega quanto da romana, como se pode observar no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Ainda que usualmente se afirme que o moderno se define pela oposição ao antigo, é importante reconhecer que a modernidade configura, na verdade, uma ruptura com aquilo que entendemos como medieval em nossa história. Assim, as transformações radicais no ordenamento social, na estrutura da ciência e da filosofia, bem como o reconhecimento da emergência de uma crise social e educacional provocada pelo advento do capitalismo, devem ser compreendidas muito mais como um afastamento das estruturas das sociedades feudais. Prova disso é o surgimento, na Europa do século XVIII, de um profundo sentimento de nostalgia em relação à Grécia antiga e seus ideais — de conhecimento, de Estado e de educação.

Um traço da modernidade observado por Cambi (1999, p. 39), e ao qual devemos dar nossa concordância, é o surgimento “de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, mas que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida ao ‘mundo moderno’ em cujo centro estão a eficiência do trabalho e o controle social”. Esse individualismo, socialmente estimulado, é um dos focos principais da crítica social e da formação educacional que está no horizonte de Rousseau. Afinal, parece que temos aqui uma espécie de paradoxo que o filósofo de Genebra não deixa de notar na vida europeia, que aparentemente não sabe se educa o homem ou o cidadão. Para Cambi (1999), a modernidade pós-revolução francesa, assim como a industrial, põe-nos em uma situação política e econômica que marca uma nova fase, com lutas sociais e esforços voltados à ciência e a novas técnicas que exigiram revisão dos modelos formativos. Isso introduz novidades na educação, influenciando a escola e tudo que a ela dizia respeito, como é o caso de seus currículos e programas, que mudam sua perspectiva cognitiva, mas também moral.

Rousseau, ao que tudo indica, nunca perdeu de vista a relação entre o interesse social de determinados momentos da nossa história e o modelo de formação exigido para cada circunstância. Sua posição diante disso é quase sempre surpreendente. Não é por acaso que

Rousseau, mesmo considerado uma das personalidades do Iluminismo europeu e até precursor da Revolução Francesa, ganhou também a fama de ser irracionalista, anti-iluminista e até antissocial. Em sua compreensão a respeito da modernidade europeia, essa oposição, que está na base de sua crítica social e cultural, é o que o leva a contestar não este ou aquele modelo pedagógico, mas a ver nesses modelos — quaisquer que eles sejam ou possam ser — um reflexo da mentalidade política que direciona o desenvolvimento apregoado pelo Estado em qualquer época da nossa história.

Rousseau (1964) nos dá uma ideia clara do que pensa sobre a modernidade já em seu primeiro escrito, *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Como mostra logo nas primeiras linhas, ele entende que o concurso da Academia de Dijon sobre o restabelecimento das ciências e das artes tinha como pano de fundo a interpretação da chamada Idade Média como um período de obscurantismo. Período esse que, ao ser de certo modo ultrapassado pelo desenvolvimento da física e da matemática — pelo menos de Galileu a Newton —, poderia favorecer a melhoria dos costumes, quer dizer, contribuir para o progresso moral e político da Europa. Podemos perceber a maneira particular da reflexão rousseauiana sobre a cultura moderna e seu desacordo com a mentalidade de seu tempo na seguinte passagem do Prefácio:

Prevejo que dificilmente me perdoarão o partido que ousei tomar. Ferindo de frente tudo o que constitui, atualmente, a admiração dos homens, não posso esperar senão a censura universal; não será por ter sido honrado pela aprovação de alguns sábios que deverei esperar a do público (...) Em todos os tempos, haverá homens destinados a serem subjugados pelas opiniões de seu século, de seu país e de sua sociedade (Rousseau, III, 1964, p. 31).

Embora Rousseau não tenha uma postura de fato contrária à ciência, para ele, é fundamental mostrar que o progresso da ciência não é e nunca foi seguido por nenhuma melhora moral e política da humanidade, pelo menos de acordo com o que nos aconteceu, e não apenas até a época em que viveu, pois podemos dizer que ele ainda tem razão, até mesmo no século XXI. Esse ponto da leitura rousseauiana da história da humanidade não pode ser refutado, por isso, o que ele nos diz demonstra muito bem o fato de ter notado com nitidez o que vimos acima com Cambi (1999), quando este nos fala de como o condicionamento histórico e social alicia o indivíduo na modernidade, caracterizando, assim, um certo “controle social” sobre as pessoas. Mas o problema não está no controle social, e sim em saber se este controle é ou não baseado em um “contrato social”, quer dizer, em um acordo comum que proteja a todos em sua liberdade

por meio da igualdade jurídica imposta pelo Estado. Não era, como ainda não é, assim. Em razão disso, Rousseau (III, 1964, p. 8) escreve que

quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a princípios a arte de agradar, reina em nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente segue-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 o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviem.

Rousseau parece descrever, nessa passagem, a cena famosa do filme de Charles Chaplin, *Tempos Modernos*, em que o comportamento repetitivo se faz refletir da máquina para as reações mecânicas do operário. Esse é apenas um caso em que a personalidade do homem, orientado a adotar comportamentos que fazem dele um meio e não um fim, revela sua transformação em animal de rebanho, em vez de um membro voluntário de uma sociedade humanizada. O operário, nessas condições, não é um cidadão, não está sob a proteção do Estado. Ele é apenas uma ferramenta na engrenagem econômica e política.

Não obstante, há uma diferença importante entre contestar a ideia de que a evolução científica seja capaz de produzir também, e de forma espontânea, a revolução e a melhoria dos costumes — redirecionando, de fato, as tendências de uma cultura com vistas ao bem comum — e reconhecer o quanto essa expectativa se impõe, a ponto de gerar um consenso difícil de ser combatido. Afinal, essa mentalidade compartilhada é, na verdade, o que depois passamos a chamar de ideologia dominante, e envolve sempre a propaganda que o Estado ou grupos hegemônicos fazem de si mesmos. Rousseau (1964) extrai inúmeros exemplos entre egípcios, gregos e romanos, mostrando como o refinamento intelectual e teórico-técnico enfraqueceu a preocupação com a formação do cidadão, o que deixa as pessoas, ignorantes de seus direitos, muito mais sujeitas a sofrer opressão dos grupos que detêm a supremacia social. Como tenta nos fazer ver Rousseau (III, 1964, p. 10) no *Primeiro Discurso*, a diminuição da atenção na formação da cidadania põe em risco a existência e a soberania do próprio Estado:

Vede a Grécia, povoada outrora por heróis que por duas vezes venceram a Ásia, uma diante de Tróia e outra nos seus próprios lares. As letras nascentes não tinham ainda levado a corrupção aos corações de seus habitantes, mas o progresso das artes, a dissolução dos costumes e o jugo do macedoniano seguiram-se de perto e a Grécia sempre sábia sempre voluptuosa e escrava, só ganhou com suas revoluções uma mudança de senhores.

A ideia é que o deslumbramento com as conquistas filosóficas, científicas e artísticas, por não ter sido acompanhado do devido cuidado com o cidadão, acabou enfraquecendo a pólis grega e fazendo com que os helenos perdessem a identificação com a pátria — justamente aquela que lhes havia dado forças para resistir ao poderio bárbaro dos persas, por exemplo.

Na modernidade, a corrente iluminista, que propaga os milagres da ciência e da técnica, parece, aos olhos de Rousseau, projetar o mesmo risco. Se recorrermos à análise de Cambi (1999), ela aponta duas mudanças importantes no que ele chama de perspectiva “ideológico-cultural” e que atinge diretamente a ideia de educação: a primeira é a laicização do mundo, que leva a uma compreensão histórica e desmistificada da vida humana; a segunda, a revolução nos saberes, graças ao uso livre da razão e à oposição a toda forma de preconceito — ambas identificadas ao Iluminismo. O que resulta disso é claro: “Tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos” (Cambi, 1999, p. 198). A questão é saber quem propõe e controla esses “novos itinerários sociais”, quem define os caminhos da cultura e da sociedade em um momento da nossa história em que, junto com a ciência e a técnica, o sistema produtivo que dá sustentação à vida se reorganiza por meio do mercantilismo e, em seguida, do capitalismo. Há uma combinação entre conhecimento e interesse — e esse interesse, na história da humanidade, sempre foi o dos grupos hegemônicos.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 19), em *Dialética do Esclarecimento*, retomam esse tema, questionando, assim como fizera antes Rousseau, o programa iluminista para a humanidade, como mostra uma famosa passagem da obra, relativa ao “conceito de esclarecimento”, na qual lemos:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento (*Aufklärung*) tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

A tese de Adorno e Horkheimer (1985, p. 19) é que o projeto iluminista para a humanidade falhou, e que a salvação prometida por meio da maciça propaganda — segundo a qual a ciência nos livraria de todos os nossos males, tanto no plano cognitivo quanto no plano moral e político — conduziu-nos a um destino oposto, tendo sido a ciência e a tecnologia utilizadas, como no caso da bomba atômica, contra seres humanos: “A aporia com que nos

defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento (*Aufklärung*)”.

Contudo, assim como Rousseau (1964) afirma não querer maldizer a ciência, mas sim refletir se ela pode ser exaltada e servir de modelo para nossos costumes, para a moral e para a política, Adorno e Horkheimer (1985, p. 19) também atribuem a ela um papel importante, embora não seja o de, diretamente, salvar a humanidade: “Não alimentamos dúvida nenhuma — e nisso reside nossa *petitio principii* — de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”. Não há aqui, como também não há em Rousseau — apesar do que dizem dele —, nenhuma perspectiva irracionalista.

No entanto, se é um fato histórico incontestável que, desde Francis Bacon até hoje, a ciência não cessou de se desenvolver sob a forma de conhecimento e de poder dominador, também é evidente a constatação de que os dramas políticos da humanidade sempre se repetiram, como à época desses dois representantes da filosofia crítica contemporânea, que testemunharam as duas guerras mundiais no coração do mundo então considerado o mais civilizado. Trata-se da mesma Europa da qual Rousseau desconfiava.

Não é coincidência o paralelismo da questão central relativa ao Iluminismo europeu em Rousseau e em Adorno e Horkheimer. Nas palavras destes últimos, em *Dialética do Esclarecimento*: “O que nos propusemos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 11). Sabemos o quanto se articulam, para esses autores, o problema da educação e a orientação dos homens rumo à barbárie por eles vivida.

A nosso ver, a crítica à dialética contida no conceito de esclarecimento (Iluminismo), em sua forma original e antecipatória, foi feita, da maneira mais corajosa e contra as “opiniões de seu século, de seu país e de sua sociedade” (Rousseau, III, 1964, p. 3), por Rousseau. Por isso, diferentemente, inclusive, do que pensa Cambi acerca do caráter especulativo da concepção pedagógica de Rousseau, há uma perspicácia e um rigor nas “observações” feitas pelo filósofo genebrino — um zelo de que só é capaz um grande observador dos problemas que tornam não apenas o programa iluminista uma perigosa aporia, mas que vê, na própria sociedade, a fonte desse problema. E a fonte para as considerações críticas à sociedade feitas por Rousseau, como podemos notar em todas as suas obras, é a História e seus fatos. Por isso, a crítica à ciência é, na verdade, dirigida à sociedade em que ela é cultivada e incentivada, em

qualquer tempo. Precisamos saber com que fim isso é feito, ou qual a orientação que aqueles que controlam o Estado dão às pesquisas científicas e técnicas. Portanto, nessa dialética, diria Rousseau, é a sociedade — ou melhor, quem a controla — que deve ter, e tem, o domínio sobre a ciência, independentemente do estágio em que ela se encontre. Assim, não podemos esperar que a ciência, simplesmente, transforme a sociedade. Se ela produz transformação, não é porque naturalmente as impõe, mas porque as forças socialmente hegemônicas que influenciam o Estado assim o desejam. Em razão disso, Rousseau exige que o processo educativo tenha, na formação do cidadão, uma ênfase que o Estado — sedento por meros operários, lavradores ou operadores do mercado financeiro — não pode desejar.

Para quem tenta entender a relação entre crítica social e educação em Rousseau, o que pode parecer faltar ao autor de *Emílio* é um vocabulário mais amplo — vocabulário esse que apenas o século XIX, com suas lutas políticas, forneceu-nos. Por exemplo, quando Rousseau (1964, p. 3) fala em homens “subjugados pelas opiniões de seu século”, a ideia de que isso se refere à mentalidade da época tem menos peso do que quando utilizamos o termo “ideologia” — uma palavra que foi usada por Napoleão, ao reagir aos críticos de seu governo, a quem chamou de “ideólogos”, mas que se tornou uma categoria política e sociológica graças a Karl Marx. Por isso, é Habermas quem, ao homenagear Marcuse em 1968, dará o título a um texto que resume tudo isso que está no campo da crítica ao programa iluminista: “Técnica e ciência enquanto ideologia”. Só para lembrar: o ensaio filosófico que deu prestígio a Rousseau foi escrito em 1749, com o título *Discurso sobre as ciências e as artes*, em um tempo em que todos, menos ele, projetavam papel importante à ciência e à técnica (artes e ofícios) no processo civilizatório guiado pela racionalização da nossa existência.

Em síntese, o que nos diz Habermas neste ensaio? Segundo ele, Max Weber foi o autor que associou a ideia de “racionalidade” — para muitos ligada à neutralidade na forma de pensar — aos interesses econômicos do capitalismo. A atividade capitalista, nesse sentido, teria incorporado, em suas ações, a racionalidade característica da ciência.

Racionalização quer dizer, antes de mais nada, ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional. A isso corresponde a industrialização do trabalho social, com a consequência de que os padrões de ação instrumental penetram também em outros domínios da vida (urbanização dos modos de viver, tecnicização dos transportes e da comunicação). Trata-se, em ambos os casos, da propagação do tipo de agir racional-com-respeito-a-fins: aqui ele se relaciona à organização dos meios, lá à escolha entre alternativas. A planificação pode finalmente ser concebida como um agir racional-com-respeito-a-fins, de segundo grau: ela se dirige para a instalação, para o aperfeiçoamento ou para a ampliação do próprio sistema do agir

racional-com-respeito-a-fins. A “racionalização” progressiva da sociedade está ligada à institucionalização do progresso científico e técnico (Habermas, 1983, p. 313).

Com termos que seriam impossíveis de encontrar em Rousseau, Habermas (1983) aprofunda a crítica à “dialética do esclarecimento”, às aporias do Iluminismo, que, se por um lado aponta para o desenvolvimento técnico que permite a melhoria das condições materiais da vida humana, por outro, pode nos conduzir à barbárie e à subjugação. Isso porque, em sua lógica, em vez de o saber científico servir aos fins da humanidade, são os homens que se transformam em meios, parecendo instrumentos a serviço da injustiça econômica que financia o Estado (Habermas, 1983). A “industrialização do trabalho social” torna-se padrão para a organização da vida coletiva, como se as comunidades humanas fossem assimiladas às estruturas da fábrica, desumanizando-se. O homem só tem valor, nesse modelo, se consegue encontrar um lugar para preencher em uma estrutura na qual deve se encaixar funcionalmente, como uma peça de reposição que, por sua vez, pode ser ela mesma substituída em favor do sistema. Como dizem Adorno e Horkheimer (1985, p. 10) em nota à reedição de *Dialética do Esclarecimento*, em 1969, nessa “marcha em direção ao mundo administrado”, o que hoje mais importa é conservar e ampliar a liberdade que ficou comprometida em um projeto cultural iluminista que ambos identificam na figura pragmática de Francis Bacon. Pelo menos, podemos perceber isso na seguinte passagem:

Apesar de seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo (...) A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20).

Quando Rousseau critica a ciência mais de um século após a publicação do *Novum Organum* (1620) — bem menos tempo do que tiveram Adorno e Horkheimer —, ele já sabia, por princípio, que os fins da educação humana não podem ser identificados com os fins da ciência, menos ainda quando notamos que o que se quer, no fundo, é que a técnica seja a essência; ou seja, ela é aquilo que mais se visa com esse saber. Se a ciência com a qual dominamos a natureza tem seus métodos generalizados e transpostos à organização da sociedade, essa mentalidade patriarcal vai junto. A ciência é uma estrutura de controle, no sentido de que ela necessita proceder com rigor e de forma impositiva, pois é assim que

dominamos a natureza. O problema é que a natureza, diria também Rousseau, não é o lugar da liberdade. Esse lugar é a sociedade humana, que deixa de ser livre quando tratada como se fosse a natureza. É essa distorção que Adorno, Horkheimer e Habermas denunciam e culpam pela barbárie das duas guerras mundiais no século XX. Eles estão de acordo que isso tudo é indissociável da educação. Por isso, Wolfgang Leo Maar (1995, p. 11), ao falar sobre a experiência formativa em Adorno, começa com a seguinte frase: “A educação não é necessariamente um fator de emancipação”. Se Rousseau tivesse escrito essas palavras, não teríamos nada a contrapor, mesmo que ele não estivesse sob a influência de uma destruição coletiva tão dramática como a que tiveram, na Alemanha, os frankfurtianos. De todo modo, isso ajuda a compreender por que Cambi (1999, p. 342) inicia sua análise sobre a contribuição de Rousseau, em *História da Pedagogia*, com o título: “Rousseau: o ‘pai’ da pedagogia contemporânea”.

Na compreensão de Cambi (1999, p. 343), Rousseau, em um século de renovação das discussões em torno da educação, num ambiente em que novos modelos são propostos — inclusive na organização das escolas —, é aquele que promove, na modernidade, “a virada mais explícita”, que pode ser descrita como “uma ‘revolução copernicana’ em pedagogia”. O núcleo dessa revolução é, evidentemente, a criança, a quem se dirige a atenção do nosso filósofo até o Livro III de *Emílio*. De fato, embora a linha de raciocínio de Cambi o leve a considerar a teoria pedagógica de Rousseau como essencialmente especulativa, ele não pode negar que, em *Emílio*, de forma clara e consciente, rejeitam-se radicalmente as ideias em voga sobre o tratamento dado às crianças em sua formação — tanto que se sugere afastá-las das influências externas à família. Isso leva o filósofo a discorrer sobre os procedimentos utilizados nos cuidados infantis desde o momento em que nasce o rebento. Por isso, a perspectiva com que trabalha Rousseau leva em conta “desde o uso das fraldas até o ‘raciocinar’ com as crianças e o primado da instrução moral” (Cambi, 1999, p. 343). Essa preocupação com a formação ética da criança, como veremos mais à frente neste trabalho, aparece desde o primeiro esforço real desprendido por Rousseau, quando se viu na necessidade de organizar sua atividade — então frustrante para ele — de preceptor dos filhos do senhor de Mably. Já nessa época, Rousseau se deu conta de que era preciso cuidar tanto do desenvolvimento intelectual quanto do moral das crianças. Daí sua preocupação em fazer um esboço de projeto educacional, embora este em nada se comparasse aos detalhamentos que alcançaria em *Emílio*.

Ainda assim, essa experiência como preceptor, em uma mente tão especial como a de Rousseau, pode ser interpretada como uma referência “fatual” para suas “especulações” acerca de como proceder para bem encaminhar e moldar o comportamento e o desenvolvimento espiritual do homem desde seus primeiros momentos de existência — momentos em que ele sempre estará em relação, seja com os pais (particularmente com a mãe), seja com outro cuidador, como é o caso da ama, a quem nosso filósofo se refere no Livro I de sua obra. Por isso, não nos parece exagero traçar, ao menos, uma pequena analogia entre Rousseau e Jean Piaget, se levarmos em conta o interesse de ambos pelo desenvolvimento evolutivo das faculdades na criança, assim como o ânimo com que conduziram seu modo de teorizar. Na introdução à *Epistemologia Genética*, Piaget (1978, p. 3) nos diz que

o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis).

Embora a ideia de epistemologia, em Piaget, não corresponda à disciplina tradicionalmente praticada no domínio da filosofia – em geral sob uma orientação puramente conceitual –, ele está consciente de que o estudo da gênese do conhecimento humano sempre esteve entre os problemas fundamentais com os quais se batiam adeptos de teorias “aprioristas” tanto quanto empiristas. Um ponto de crítica, em sua epistemologia genética, contra essas duas linhas filosóficas que considera “especulativas”, é o fato de que “subordinam o conhecimento a formas situadas de antemão no indivíduo ou no objeto” (Piaget, 1978, p. 3). A nosso ver, o que incomoda Piaget e o coloca fora desse conflito entre racionalistas e empiristas é a possibilidade de se perder o caráter dinâmico e evolutivo de estruturas cognitivas que devem ser estimuladas para que se tornem, como ele diz, efetivas. Só para fazer um paralelo com uma passagem bastante conhecida de *Emílio*, aquela em que Rousseau (1969) não admite que pretendamos que as crianças raciocinem como adultos, podemos citar uma em que Piaget (1978, p. 3) afirma que “as ações elementares iniciais” de uma criança constituem o nível “pré-operatório” do pensamento, em que essas ações não são refletidas “num sistema conceptualizado”. Aqui, a inteligência segue esquemas de base “sensório-motora” e ainda não envolve conceitos abstratos em suas ações

pelo fato de não poderem ser manipuladas por um pensamento e que só entram em jogo no momento de sua atualização prática e material, sem qualquer conhecimento de sua existência enquanto esquemas, à falta de aparelhos semióticos para os designar e permitir sua tomada de consciência. Com a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental etc., a situação muda, por outro lado, de modo notável (Piaget, 1978, p. 3).

Comentando sua afirmação de que Rousseau seria “o pai da pedagogia contemporânea”, Cambi (1999, 342) destaca o fato de que a teorização sobre a criança em *Emílio* “opôs-se a todas as ideias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa”. Um ponto crucial dessa virada na nova compreensão rousseauiana está posto na citação acima, com a referência à ambição de reconhecer algum tipo de raciocínio ou jogo simbólico em crianças. Rousseau, cuja obra certamente Piaget conhecia, já nos exige voltar nossa atenção aos fatores primários envolvidos na forma como se dá a relação das crianças com o meio que as circunda, para assim respeitarmos, em primeiro lugar, a evolução — ou maturação natural, diríamos hoje — do seu sistema nervoso, mantendo-nos verdadeiramente no nível que o psicogeneticista chama de “sensório-motor”. Os que lidam com educação sabem o quanto as pesquisas de Piaget contribuíram para as práticas pedagógicas voltadas particularmente às crianças. Entretanto, o que ele fez é algo que já nos cobra Rousseau, quer dizer, uma espécie de psicologia do desenvolvimento infantil, um estudo especialmente voltado a um objeto que aparentemente não existia até o século XVIII: a criança. Por isso, não custa retomar a passagem já tantas vezes lida de *Emílio*, que diz o seguinte:

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. Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, minhas observações sempre pudessem ser proveitosas. Posso ter visto muito mal o que é preciso fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve operar. Começai, então, por melhor estudar vossos alunos, pois é muito certo que **vós** não os conheceis (Rousseau, IV, 1969, p. 241-242).

Tudo isso Piaget há de confirmar por meio de pesquisa científica controlada, indo além da observação criteriosa que Rousseau acredita ter realizado. Como nos explica Rosa Maria Stefanini Macedo (1978, p. VII), o estudo do desenvolvimento da inteligência desde o nível sensório-motor, realizado pela

epistemologia genética criada por Piaget não é (...) uma disciplina filosófica, como a epistemologia tradicional. Em primeiro lugar, porque se afasta de toda especulação (...); em segundo lugar, porque procura desvendar através da experimentação, os

processos fundamentais de formação do conhecimento na criança. A epistemologia genética também não é uma disciplina entre outras, mas uma matéria interdisciplinar que se ocupa com todas as ciências.

De fato, em Rousseau, o recurso à observação não vem acompanhado da exigência de experimentação *stricto sensu*. Não obstante, o procedimento por ele realizado não é diferente do que diz fazer Adorno (2000, p. 129) em *Educação após Auschwitz*, quando este membro da escola crítica, ao retomar o tema referente à personalidade autoritária, faz a seguinte ponderação: “a crer em minhas observações e generalizando algumas pesquisas sociológicas...”. É que a questão de pensar como a personalidade autoritária está disseminada no meio social, e o quanto isso interfere na educação, não é algo fechado, mas sujeito a distintas interpretações — porém, jamais pode ser considerada aleatória. Se o “experimento” rousseauiano com seu discípulo Emílio é, por um lado, uma idealização, por outro, está assentado em hipóteses que, diga-se com bastante ênfase, ligam-se a um método, qual seja, a observação consciente, que Rousseau chama de “cuidadosa”, ou seja, atenta. O afastamento de Emílio do convívio daqueles que são estranhos ao planejamento do preceptor é comparável ao controle de variáveis que possam interferir em um experimento real, o que é comum em psicologia. Além disso, assim como Piaget nos fala em diferentes níveis de evolução cognitiva da criança, Rousseau, atento a isso,

elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais (Cambi, 1999, p. 343).

Todavia, como Cambi bem reconhece, não se limita a isso a contribuição de Rousseau à história da pedagogia. Isso apenas nos mostra que, de um ponto de vista, digamos, técnico, a influência de Rousseau quanto aos procedimentos pedagógicos — a começar pelas considerações neurofisiológicas — é enorme, inspirando formas alternativas de conceber a formação das crianças, tendo em vista sua condição na infância, sem projetar nelas o adulto saudável e socialmente integrado que se possa imaginar. Como sabemos, o foco de Rousseau vai muito além da “capacidade cognitiva”, afinal, ele sempre denunciou o fato de nosso entendimento ser limitado. Para nosso filósofo, o comportamento moral é o fim a ser alcançado pela educação concebida a partir da cabeça de um pensador político. Por isso, ele é, como Adorno — mas antes deste —, um “sociólogo da educação”, o que faz com que problemas na formação das pessoas nos levem a olhar para a sociedade em que tais problemas emergem,

assim como os problemas sociais nos levam à crítica dos meios de educação. Na posse de um diagnóstico criterioso acerca da mútua implicação entre educação e sociedade e, com isso, na orientação da formação em vista da diminuição dos conflitos que nos desagregam, Adorno (2000, p. 135) nos diz, à semelhança de Rousseau: “Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças”.

Como explica Cambi (1999, p. 343), o projeto rousseauiano visa à “restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu nas sociedades ‘opulentas’”. Em razão dessa preocupação com a desorganização interna do homem — que, pode-se dizer, facilita a própria alienação da liberdade humana —, Cambi (1999, p. 344) resume, em sua apresentação geral das contribuições de Rousseau à história da pedagogia, os objetivos de sua obra como um todo: “Há em Rousseau um único e grande problema antropológico-político (...), em cujo centro se coloca a própria pedagogia, articulada em várias formas, mas sempre essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural”. Trata-se do inconformismo crítico do filósofo, que o incita, mesmo não sendo um legislador, a “escrever sobre política” e, justamente por isso, sobre educação, “dizendo o que deveria ser feito”, ainda que sem o poder de “fazê-lo”, ele mesmo (Rousseau, III, 1964, p. 351).

Esse encaixe entre pedagogia e projeto político é percebido como explícito, razão pela qual provocou tanta reação negativa das instituições censoras, como as “duras condenações sofridas pela obra de Rousseau em Paris, por parte do tribunal e do arcebispo”, mas também favoreceu sua divulgação, pois “o Emílio teve larga circulação na Europa e tornou-se simplesmente um texto da moda, na medida em que conseguiu despertar a curiosidade para uma nova e revolucionária sensibilidade em relação à infância e aos problemas pedagógicos” (Cambi, 1999, p. 344). De fato, é essa novidade — que jamais poderia ser concebida sem que se supusesse uma avaliação crítica bem fundamentada — que indica a ampliação da visão rousseauiana acerca da educação e nos faz tentar imaginar o que ela poderia admitir fora das amarras institucionais existentes.

Ao educador autêntico, resta algo semelhante ao que ocorre com o teólogo reformista: voltar-se ao indivíduo e tirá-lo das estruturas de ordem social existentes, nas quais se constata a prevalência de valores corrompidos¹². É esse o motivo de Rousseau (III, 1964, p. 711) afirmar,

¹² A Reforma protestante liderada por Lutero, no século XVI, foi um movimento originado das críticas à Igreja Católica e à autoridade do Papa, que impunham uma leitura “oficial” das Escrituras. Por considerar a Igreja uma instituição corrompida, Lutero, de certo modo, restituiu a cada pessoa a liberdade de ler as Escrituras guiada apenas por sua fé individual.

em *Cartas escritas das montanhas*, que: “Os magistrados, os reis, não têm nenhuma autoridade sobre as almas”. Trata-se justamente desse espaço livre da consciência individual — em que a pessoa se esforça por pensar por si mesma — o campo onde o preceptor idealizado por Rousseau deve atuar, embora não sem antes refletir sobre o que pode resultar desse “experimento” mental.

No balanço geral da obra pedagógica de Rousseau, Cambi (1999) — como aliás nos parece natural em uma leitura que busca unificar seus objetivos como filósofo social e educador — leva em conta o que chama de “duas pedagogias de Rousseau”. Uma delas é mais focada no homem como tal, isto é, em um ser inteligente, porém próximo de suas necessidades naturais e distante das artificialidades que o degeneraram; a outra forma de pedagogia tem como modelo o “cidadão” que se busca fomentar pelas práticas educativas. Dito isso, temos, de um lado, um modelo de educação natural, libertária, “típica do Emílio”, e, de outro, “o modelo de educação social e política, desenvolvida pelo Estado e ligada mais ao princípio da ‘conformação social’ do que ao da liberdade, e que encontramos desenvolvida, em particular, na *Considerações sobre o Governo da Polônia*” (Cambi, 1999, p. 353).

Cambi (1999) chega a afirmar que esses modelos, extraídos de estudos mais recentes sobre a pedagogia rousseauiana, não são apenas considerados diferentes entre si, mas opostos um ao outro. De fato, pelo que nos diz o texto, o que se entende é que o homem natural é livre e o cidadão, de quem se exige a “conformação social”, não o é. Este último é tomado aqui como aquele que sofreu uma grande perda — a saber, a condição em que se sentia verdadeiramente livre. Sem dúvida, há passagens em *Do contrato social*, por exemplo, em que isso é sugerido, como a muitas vezes repetida afirmação: “O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros” (Rousseau, III, 1964, p. 351). Contudo, essa afirmação, como mostra a sua continuidade, insere-se em um contexto de relações, ou seja, já esse homem vivendo em uma disputa em que uns querem ser senhores de outros, a quem procuram tratar como escravos. Logo, esse homem que nasce livre não é, a bem dizer, o bom selvagem, pois os conflitos que tem de enfrentar são os da sociedade em que o homem é lobo do homem. Porém, a máxima seguida por Rousseau é não confundir o homem da natureza com o homem em sociedade, como o fez Hobbes. A não ser que se aborde a educação como um fenômeno natural — o que o texto de *Emílio* não nos autoriza —, essa passagem apenas nos oferece uma ideia de como se dá a recepção da mensagem de Rousseau como pedagogo. Todavia, a recepção supõe uma interpretação, que, no caso do pensamento do nosso filósofo, apresenta muitas discrepâncias.

Embora o que Cambi afirma seja uma constatação — pois são opiniões que ele certamente recolheu da bibliografia existente —, de que valeria a Rousseau, realmente, a ideia de liberdade natural? Consideremos, para bem julgar, o que o genebrino escreve acerca “Do estado civil”: “A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava”? (Rousseau, III, 1964, p. 364). Sendo assim, o homem não sofre uma perda ao sair do estado de natureza — ele tem, em verdade, um grande ganho. Ganha a liberdade, afinal, ela é a condição da vida moral e digna que faz da natureza humana algo de especial e “sagrado”, como diz Rousseau (1964). O homem só se torna um ser moral em ambiente que ele mesmo constrói, quer dizer, institui juntamente com seus semelhantes.

Segundo Cambi (1999, p. 353), o que serve de fundamentação para que estudiosos de Rousseau considerem dois modelos antagônicos de educação é uma passagem inicial de *Emílio*: “Educação do homem e educação do cidadão são contrapostas por Rousseau já no início de *Emílio*, onde a segunda vem desvalorizada, uma vez que ‘a instrução pública não existe mais e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria não pode mais haver cidadão’”. Aqui se evidencia uma perda — e é justamente sobre isso que Rousseau nos fala: a perda do patriotismo. Sem esse sentimento, único capaz de nos unir como nação e no qual nos reconhecemos como um povo, não se pode afirmar que haja, de fato, pátria. O que esta passagem expressa é, mais uma vez, a crítica contundente de Rousseau, e não uma ideia que possa ser contraposta à outra, também do mesmo pensador. A confirmação disso está no que Cambi (1999, p. 353) escreve: “Onde é possível, porém, reformar a sociedade e restituir-lhe um espírito nacional, a educação do cidadão permanece ainda como a fórmula mais justa e mais praticável”.

O fato é que não é fácil nos situarmos em relação a *Emílio*, de Rousseau, como mostram algumas passagens do livro de Cambi (1999), nas quais poderíamos identificar diversas imprecisões — por mais boa vontade que o historiador da educação demonstre ao tentar compreender o filósofo. Thomaz Kawache (2022) lembra da dificuldade em classificar *Emílio*, até mesmo pela forma como o livro foi escrito: uns o chamam de romance, outros de tratado sobre educação, mas certamente está longe de ser um manual de pedagogia. Tudo isso contribui, como observa, aliás, Cambi (1999), para as divergências na maneira de ler uma obra tão complexa, a ponto de as interpretações serem contraditórias ou imputarem ao autor contradições. *Emílio* parece ser a confirmação de que Jean-Jacques Rousseau é “homem de paradoxos” (Kawache, 2022, p. VII).

Como se trata aqui de expor o pensamento de Rousseau como a encarnação de um espírito marcado pela observação atenta dos homens, da sociedade e da cultura, não custa lembrar que as divergências em relação às reflexões por ele feitas sobre a educação não se restringem a problemas atinentes à educação individual e privada ou à necessária ocupação do Estado com essa obrigação. Como escreve Kawache (2022), a diferença entre formar um homem e formar uma mulher nos coloca, principalmente em nossos tempos, uma questão de gênero que leva algumas pessoas a rejeitarem sua obra. Há ainda o fato de ele não ter se ocupado pessoalmente da educação de seus filhos — que eram cinco —, o que também lança uma suspeita e obscurece, para muitos, qualquer pretensão de se colocar na posição de opinar sobre como cuidar de crianças em processo de desenvolvimento. Apesar dessas questões que atingem diretamente a figura pessoal de Rousseau, é indiscutível sua influência em projetos pedagógicos muitíssimo sérios, como o da chamada Escola Nova, por exemplo. Nesse sentido, Rousseau é um marco revolucionário na educação, tendo seu nome, independentemente das disputas em torno de seu mérito devido ao desapareço com os filhos, definitiva e até mesmo afirmativamente estabelecido na história da educação.

De modo geral, o que procuramos demonstrar até aqui foi que tratar de “Educação e crítica sociopolítica na filosofia de Rousseau” não implica, em termos amplos, defender uma tese exclusiva sobre o pensamento do autor. Isso porque o tema está profundamente enraizado na história e no desenvolvimento da cultura, de modo que não faria sentido, salvo em situações muito específicas, analisar isoladamente a pedagogia de Rousseau. Ainda assim, e graças à sua aguçada perspicácia política e social, o autor estabelece, de maneira que lhe é própria e inconfundível, um diálogo tanto com as propostas formativas de seu tempo — como é o caso de Locke — quanto com aquelas que, embora oriundas de outros períodos — como o conhecido caso de Platão —, compartilham de um mesmo propósito: mostrar que é a socialização que forma em nós o espírito cidadão, sendo que, sem ela, não há sociedade humana, mas apenas um agregado de seres em conflito e contradição. É sob essa perspectiva que Rousseau, assim como alguns de nossos contemporâneos (Adorno, por exemplo), concebe a educação como um esforço para encontrar os melhores meios pelos quais o indivíduo aprenda a conviver com seus semelhantes, superando o isolamento e ingressando na vida em associação.

Do extenso livro de Franco Cambi (1999), *História da Pedagogia*, tiramos uma espécie de roteiro que nos pareceu satisfazer as necessidades de uma proposta como a nossa — ainda mais por se tratar de uma obra que continua a nos dizer muito sobre o assunto aqui tratado,

inclusive em termos de alcance. Cambi (1999) recupera diferentes concepções de educação e propostas pedagógicas em uma perspectiva que nos parece assemelhar-se ao horizonte reflexivo de Rousseau. Por isso, fomos recolhendo passagens de seu texto e comparando-as às ideias do filósofo, nas quais se entrecruzam política, sociedade, ideologia, desigualdade etc., compondo, em diferentes versões, uma espécie de “racionalização” do processo formativo em distintas situações históricas.

É interessante não perder de vista como a diversificação das teorias levantadas por Cambi (1999), em torno do papel social — e até revolucionário — da pedagogia, permite-nos não apenas fazer a crítica da formação tecnicista e utilitarista, que Rousseau, como nós, já enfrentava ao mostrar que as novidades da ciência não resolviam nossas velhas pendências morais e políticas, mas também perceber como precisamos fazer uso da história para desnaturalizar a “ideologia da desigualdade” que as instituições — sobretudo as responsáveis pela nossa “instrução” — tendem a reproduzir ou camuflar.

É assim que a história da pedagogia, como uma espécie de reedição da história da humanidade, ajuda-nos a compreender o quanto era de fato radical a preocupação de Rousseau com essa temática. Defenderemos, mais adiante, que a erudição histórica de Rousseau, precocemente desenvolvida pela contingência de haver em seu convívio doméstico leituras que ultrapassavam o interesse infantil, é marcante para suas reflexões, que parecem associar automaticamente as dificuldades existenciais aos temas de interesse da humanidade. Apesar de todos os problemas e dilemas pessoais, Rousseau sempre se colocou do ponto de vista do interesse geral, ou seja, da humanidade. Por isso, o livro de Cambi (1999), ao pontuar vários momentos do debate sobre a educação e as estratégias pedagógicas para o aperfeiçoamento da nossa socialização, na medida em que nos fornece o contexto valorativo e ideológico de tudo isso, abre uma janela para a compreensão da perspectiva rousseauiana. Essa é a razão pela qual Rousseau é chamado de “o pai da pedagogia contemporânea”, afinal, como fazemos até hoje, Rousseau se opõe “a todas as ideias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa”, sobretudo no que diz respeito às crianças.

Rousseau, apesar dos problemas e das idiossincrasias próprias de sua pessoa e de seu tempo, é, como afirma Cambi (1999), um contemporâneo nosso; afinal, suas preocupações sempre são as de um humanista. Nele já está presente a crítica à barbárie que se disfarça com a máscara do saber desinteressado, mas que traz a marca da ausência de civilidade, que só pode ser preenchida pela educação como a mais autêntica e objetiva forma de socialização. A forma

inautêntica de vida social, ou seja, aquela em que o cidadão é substituído pelo indivíduo em sua vontade egoísta e privada, é exatamente a que prepara as condições para a barbárie e nos desqualifica para a vida em liberdade. Essa contradição, que faz com que o que deveria nos libertar acabe por nos oprimir, é um fenômeno que atravessa toda a história da humanidade e contra a qual se rebela Rousseau. Isso é o que nos parece estar exposto por Cambi (1999), levando-nos a alinhar passagens de sua obra e as reflexões de Rousseau.

2.1.2 A educação na trajetória de Rousseau

Nosso objetivo agora é mostrar que há uma documentação constituída pelos próprios escritos de Rousseau que nos ajuda a reconhecer uma espécie de lógica interna em seu desenvolvimento intelectual e em sua reflexão acerca de questões de natureza pedagógica. O que esse material indica, ou melhor, o que ele nos impõe, é a aceitação inevitável da ideia de que aquilo que se revela ao público em *Emílio ou Da Educação*, publicado concomitantemente com *Do Contrato Social*, existia de forma precoce, e até mesmo “espontânea”, em um Rousseau bastante jovem, que nem imaginava o que haveria de ser sua vida como um crítico da cultura, da moral e da educação, entre outras coisas a que seu nome ficou ligado. Invertendo o que fizemos acima, nossa intenção agora é explorar o que nos diz a própria trajetória do filósofo, antes que ele fosse reconhecido como tal, deixando-nos guiar por ele mesmo, pela forma como ele, desde cedo, pensava o problema da educação, sem nenhuma máscara, sem estar dando satisfação a ninguém mais que a si mesmo.

Rousseau, como veremos e como ele próprio nos conta em suas *Confissões*, no que tange à formação de seu espírito, teve experiências raras, embora não planejadas, que lhe permitiram, ainda criança, contato com autores, obras e temas que alimentariam sua alma e, inadvertidamente, o preparariam para ser uma das figuras mais importantes da filosofia do século XVIII, como é até hoje. Para tentar entender Rousseau por ele mesmo, organizamos nossa análise em dois momentos. No primeiro, queremos enfatizar como a vocação filosófica do cidadão de Genebra — quer dizer, sua aptidão para tratar seus assuntos de forma sistemática e criteriosa — se manifesta bem antes da celebridade obtida com o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. No segundo, ainda que de forma sumária — como, aliás, terá de ser feito no primeiro momento —, pretendemos mostrar que há um padrão de crítica social da educação, uma vocação avaliativa, portanto, e um apelo à valorização da formação moral e humanística que se

torna pública com o *Primeiro Discurso*, mas que já tem um registro escrito e cuidadoso desde quando entra no horizonte de Rousseau a possibilidade do trabalho de preceptor.

2.1.2.1 Preceptoria

No Prefácio a *Emílio*, Rousseau (1969) nos relata como se tivesse sido casual sua ocupação com o tema relativo à educação. Ele nos dá mesmo a entender que a obra seria um ajuntamento de anotações, como ele mesmo diz, uma coletânea (*recueil*), uma reunião de reflexões e considerações “sem ordem e quase sem sequência” (Rousseau, IV, 1969, p. 241). Para dar mais ênfase a essa declaração, afirma que a obra, que haveria de ser bastante volumosa, tinha por motivação o desejo de “agradar a uma boa mãe que sabe pensar”. No entanto, embora *Emílio* tenha sido escrito entre 1757 e 1762, a correspondência de Rousseau nos permite dizer que, por volta de 1740, época em que trabalhou como preceptor dos filhos do senhor de Mably, essa ocupação o levou a fazer as primeiras reflexões acerca da educação. Rousseau esboça, então, aos 32 anos, o que chama de *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie* (Launay, 1999, p. XXIV), nome de uma das crianças a quem fora encarregado de educar. Essa informação, que os especialistas remetem às *Confissões* de Rousseau, diz respeito à época em que o jovem filósofo aceita um posto de preceptor em Lyon, como ele próprio explica: “O Sr. de Deybens propôs-me a educação dos filhos do Sr. de Mably: aceitei e parti para Lyon” (Rousseau, I, 1959, p. 267).

John Spink (1969), baseado em uma carta de Rousseau a seu pai, defende que, já em 1735, ele tinha planos de se tornar preceptor, o que o fez conceber o seguinte procedimento, que consistia em dividir o estudo em duas partes principais, sendo a primeira delas dedicada a “iluminar a mente” com conhecimentos considerados úteis, enquanto que a segunda visaria determinar os meios de instrução do coração, não da mente, tendo em conta a sabedoria e a virtude (Spink, IV, 1969, p. XIX). Não é difícil reconhecer nessa espécie de esboço a ser seguido por quem pretendia ser, em algum momento futuro, um “*gouverneur*”, isto é, um preceptor com a responsabilidade de dirigir a formação de jovens, a separação clara entre aquilo que é útil conhecer, tendo em vista a capacitação intelectual do discípulo, e o que deve torná-lo verdadeiramente sábio e virtuoso, o que quer dizer apto ao exercício da cidadania e das cobranças morais da vida em sociedade.

Embora a utilidade não seja desprezada na “instrução” para a virtude, ela não é o que se toma aqui por fundamental. Não é exagero dizer que essa diferença entre utilidade e virtude,

por mais sutil que a possamos considerar, já nos dá os parâmetros que serão utilizados por Rousseau mais tarde, quando se vê na necessidade de dissertar sobre as ciências e as artes e sua possível influência na melhoria dos costumes. A questão relativa à moral e à virtude é bem mais delicada que a mera instrução para o que é útil. Se um entendimento (mente) sadio basta para instruir-nos a respeito do que nos é materialmente útil, como é o caso da ciência e da técnica, a consciência moral tem seu peso maior não no intelecto, mas no “coração”, ou melhor, no sentimento de respeito que devemos ter frente aos costumes de que toda sociedade necessita.

Tudo indica que, embora não possamos reconhecer em Rousseau, nessa época, uma personalidade filosófica — isto é, a consciência de que aquilo que fazia poderia ter ou adquirir uma dimensão filosófica —, o que ele chama aqui de “sistema de estudo” revela uma exigência de seguir critérios claros na definição dos momentos envolvidos na questão sobre a qual se debruça. Pensar, colocando-se no lugar de um preceptor, sobre o que deve ser levado em consideração para bem organizar um aprendizado demonstra um discernimento que só encontramos em grandes pensadores. Trata-se de um período em que o principal interesse de Rousseau era a música. Nessa mesma carta, de 1735, Rousseau relata o que estava fazendo naquele momento, afirmando: “Em primeiro lugar, posso praticar a música que conheço razoavelmente bem”. Como atesta ao final do Livro VI das *Confissões*, é seu estudo sobre uma nova notação musical que o leva, mais tarde, a mudar-se para Paris: “Não abandonara a música, ao deixar de ensiná-la”, ou seja, em razão de ter se dedicado ao ensino dos filhos do Sr. Mably. Ele continua: “Ao contrário, estudara bastante teoria para, ao menos a esse respeito, me olhar como um sábio” (Rousseau, I, 1959, p. 271). Referindo-se ao fato de concentrar seus esforços na música, tendo por isso concebido uma notação musical inovadora, ele completa:

consegui notar algumas músicas por meio dos meus algarismos, com maior simplicidade. Desde esse instante, imaginei minha fortuna feita; e no ardor de a partilhar com aquela a quem devia tudo, só cogitei então em partir para Paris, sem duvidar de que ao apresentar meu projeto à Academia deixasse de fazer uma revolução (Rousseau, I, 1959, p. 272).

Como se vê, Rousseau acreditava que seu destino, como sábio, estaria no campo da música, e, de fato, contribuiu com verbetes para a *Encyclopédie*. Embora não tenha promovido nenhuma revolução com sua nova forma de cifrar as músicas, seu talento como escritor — do qual era plenamente consciente — e sua vocação como pensador atento às questões ligadas à política e à educação haveriam de concretizar seu desejo de ser um sábio revolucionário, mesmo quando ele próprio duvidava desse talento. Aquele “sistema de estudo”, como reconhece John

Spink (IV, 1969, p. XIX), é muito mais do que Rousseau expressa à época, pois ele é “o embrião de um sistema de educação, porque aí se reconhece a distinção fundamental entre a educação objetiva e a educação subjetiva, que designam os termos ‘espírito’ e ‘coração’”. Ainda que não possamos afirmar que essa diferença seja a proposta revolucionária de Rousseau, a ser desenvolvida posteriormente em *Emílio* — afinal, ela já era repetidamente utilizada à época —, as consequências que o genebrino extrai dessa forma de compreender os fundamentos da educação se articulam perfeitamente com sua reflexão política e com a fundamentação crítica dela decorrente, funcionando como uma espécie de eixo sistemático para tudo o que ele desenvolverá em sua pedagogia, em sua antropologia, em sua filosofia da história e em sua concepção política.

De acordo com Spink (1969), Rousseau era bem informado acerca das discussões de ordem pedagógica no século XVIII. Conforme esse especialista, nosso filósofo conhecia, com certeza, o ensaio de Montaigne intitulado *De l'institution des enfants*, à época em que aceitou a missão em Lyon (Spink, 1969). Quanto aos outros que já haviam se dedicado à reflexão sobre como educar crianças, Spink (1969) nos fornece uma lista que inclui, além de Locke — que há de aparecer com certo destaque em *Emílio* —, Fleury, Crousaz, o abade de Saint-Pierre, Claville e Rollin, sendo estes dois últimos os únicos de que há indicação de serem, de fato, do conhecimento de Rousseau. A ideia de educar o espírito e o coração está no livro de Rollin, *Traité des études*, mas é com Fleury — ainda segundo Spink (1969), de algum modo consultado por Rousseau nesse período — que o filósofo vai encontrar a ligação entre a preocupação com a educação e a filosofia. Segundo Spink (1969), essa conexão se dá graças ao *Traité du choix et de la méthode des études*, de 1689, obra em que o autor faz referências a Descartes, Platão e Agostinho.

No registro feito por meio das “Memórias apresentadas a Monsieur de Mably sobre a educação de seu filho” (*Mémoire présenté à Monsieur de Mably sur l'éducation de M. son fils*), Rousseau (IV, 1969, p. 7) afirma: “O fim que se deve propor na educação de um jovem é de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito, e isso na ordem em que eu os nomeio”. Nessa passagem, em que Rousseau já não se dirige mais ao Sr. de Mably com considerações gerais sobre a educação das crianças, sobre a autoridade que têm os pais e o preceptor etc., mas sim de maneira mais específica, vemo-lo já fazer uma crítica ao direcionamento então imposto aos educandos. Segundo ele, “a maior parte dos Mestres, sobretudo os pedantes, veem a aquisição e o acúmulo de ciências como o único objeto de uma bela educação, sem pensar que,

frequentemente, como diz Molière: ‘Um tolo instruído é mais estúpido que um tolo ignorante’” (Rousseau, IV, 1969, p. 7).

Como Spink (1969) resume para nós, em sua análise do projeto de Rousseau, é preciso conhecer o gênio de cada aluno, se quisermos ter uma base a partir da qual possamos traçar um método que torne acessíveis a ele os conhecimentos de que efetivamente necessita. Entretanto, sabendo, como diz Rousseau (IV, 1969, p. 7), que os pais querem sempre fazer de seus filhos doutores, é claro que as “ciências não devem ser negligenciadas (...), mas elas não devem preceder os costumes (*elles ne doivent pas précéder les mœurs*)”. Demonstrando já uma consciência das consequências que o pedantismo intelectual pode ter para a vida social do seu educando, Rousseau (IV, 1969, p. 7) completa:

De que serve o conhecimento de Varrão para um homem se ele não sabe pensar direito (*juste*)? Que se ele teve a infelicidade de deixar seu coração ser corrompido, as ciências estão em sua cabeça como armas nas mãos de um homem furioso. De duas Pessoas igualmente envolvidas no vício, a menos hábil fará sempre menos mal, e as ciências, mesmo as mais especulativas e distantes em aparência da sociedade não deixam de exercitar o espírito e de dar-lhe, exercendo-o, uma força da qual é fácil abusar nos negócios da vida quando se tem o coração ruim.

Quanto proveito os críticos atuais do poder socialmente destruidor da ciência não poderiam tirar dessas palavras, ditas em uma época em que, para tudo o que se fazia no domínio científico, só havia flores, elogios e euforia. Rousseau, que se orgulhava da sinceridade, parece fazer uma autocrítica por ocasião da publicação do *Primeiro Discurso*. Afinal, ele escreve: “Há mil prêmios para os belos discursos, nenhum para as belas ações. Que me digam, no entanto, se é comparável a glória, conferida ao melhor dos discursos premiados nesta academia, ao mérito de ter instituído o prêmio” (Rousseau, III, 1964, p. 25). Para Rousseau, é possível recompensar o engenho sem se glorificar a virtude.

Apesar de, desde a infância, ter lidado com obras de grandes historiadores que o levavam a devaneios, sobretudo devido ao amor que adquiriu, graças à mãe, pela leitura de romances, Rousseau parece ter tomado, ainda que de modo fantasioso, isso tudo como aplicável à sua vida, e não como mera erudição para dar ares de sabedoria àqueles a quem a história talvez mais alienasse do que instrísse. O *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* é a demonstração da maneira correta (*juste*) de fazer uso da história para entender o presente e buscar para ele uma solução adequada. Aliás, nesse ponto, o *Segundo Discurso* apenas aprofunda o primeiro. De qualquer maneira, o afã de tornar os filhos doutores, tanto no que diz respeito à prioridade dada ao ensino da ciência quanto na forma pouco judiciosa

de ensinar a história e, assim, descrever a vida inteira da humanidade, leva Rousseau (1969) a criticar o ensino do latim às crianças, pois julgava que o conhecimento artificioso de línguas antigas resultava em uma forma de distanciamento da realidade social e histórica imediata, o que, parece-nos, não ocorreu com ele:

Não consigo pular este artigo sem vos confessar, senhor, quão insensata e ridícula me parece a maneira como ensinamos as crianças. Fazemos com que percam três ou quatro anos compondo temas miseráveis enquanto temos a certeza de que não encontrarão duas vezes na vida a oportunidade de escrever em latim. Eles praticam muito a história grega e romana e ficam na mais crassa ignorância sobre a de seu país; nós passamos para eles o pior francês, contanto que eles falem bem latim (Rousseau, IV, 1969, p. 8).

Quanto à fonte do ensino moral dos franceses, o cristianismo, tal como se ensinava às crianças, é um alvo inevitável das críticas de Rousseau em seu projeto pedagógico inicial. Segundo ele, os temas da religião cristã que são oferecidos às crianças são incompreensíveis para elas, como a ideia de um Deus que se desdobra em três pessoas, o pecado original, a eucaristia, a eficácia de um sacramento que opera a virtude na alma, mas por meios corporais (Rousseau, 1969). Essas crianças, ao invés de “cultivar sua razão”, deparam-se com um vasto campo de exceções (milagres) estranhas às evidências mais simples. Enquanto isso,

não se lhes diz nada nem dos princípios do cristianismo, nem dos fundamentos da moral, nós os deixamos na mais grosseira ignorância sobre os deveres gerais da humanidade e acredita-se fazer maravilhas ao acostumá-los a tomar, como monges imbecis, a vontade de seus mestres como única regra de virtude (Rousseau, IV, 1969, p. 8).

Na sequência das “Memórias apresentadas a Monsieur de Mably sobre a educação de seu filho”, verifica-se que Rousseau (1969) expõe um breve arrazoado de reflexões acerca da moral — reflexões que, aliás, constituem a base de sua concepção de educação e cujo efeito ele reconhece como tão extraordinário que, em suas próprias palavras, são “ensaios que não é permitido tentar em uma criança que não seja sua” (Rousseau, 1969, p. 9). A radicalidade da crítica ao sistema educacional vigente é tamanha que Rousseau (1969) se limita a fazer apenas alusões ao que realmente pensa sobre o tema, contendo-se quanto à possibilidade de experimentar suas ideias com o filho de Mably. De todo modo, ele declara:

Essas reflexões me ocuparam há muito tempo e sobre as consequências que tirei, formei um plano de educação bem diferente daquele que está em uso. Não sei qual seria o sucesso; o que posso dizer é que se opõe demasiado tanto às ideias adquiridas

quanto aos costumes estabelecidos para ter de propô-lo a vós (Rousseau, IV, 1969, p. 9).

Ao considerar sua in experiência como preceptor, Rousseau (IV, 1969, p. 9) conclui ponderando se poderia lisonjear-se de “ter imaginado algo realmente melhor do que uma prática de dois mil anos” e que tinha, até então, recebido a “unanimidade dos homens mais cultos e experientes?”. No entanto, quanto à questão que deve orientar qualquer concepção de educação, o filósofo parece não ter a menor dúvida. Ele retorna ao tema com uma pergunta fundamental: “Qual é a verdadeira finalidade da educação de um jovem?” (Rousseau, IV, 1969, p. 12). A resposta é breve e direta: “É de torná-lo feliz (*C’est de le rendre heureux*)” (Rousseau, IV, 1969, p. 12).

É nesse ponto que a propensão filosófica e moral do preceptor se revela com clareza: “Eu concebo duas maneiras de alcançar a felicidade. Uma satisfazendo suas paixões e a outra moderando-as” (Rousseau, IV, 1969, p. 13). O poder moderador, evidentemente, corresponde à razão. Na primeira via, o que está em jogo resume-se ao gozo, ao prazer. Contudo, o fato, para Rousseau (1969), é que, quanto mais viva e intensamente experimentamos o sentimento de prazer, menos ele perdura. Trata-se, sempre, de uma sensação passageira. Ainda assim, tal sentimento atua de modo tão profundo em nossa imaginação que prolonga os desejos além do possível, tornando-nos imoderados e inquietos. Já o homem comedidamente econômico em seus desejos, que encontra menos resistência contra a qual lutar, vê o sofrimento decorrente desse esforço diminuir com o tempo, o que lhe confere tranquilidade de alma — e é isso que permite que “sua felicidade aumente à medida que a do outro diminui” (Rousseau, IV, 1969, p. 14).

Portanto, bem antes do que poderíamos imaginar ao conhecer apenas as obras principais de Rousseau, vemos o filósofo estabelecer prematuramente a questão central de suas preocupações sociais e pedagógicas. Afinal, mesmo em sociedade, o homem, como qualquer animal, estará ocupado em satisfazer seus desejos, de modo que “o estado de um homem que se livre de todas as suas paixões é então uma quimera” (Rousseau, IV, 1969, p. 14). Em outros termos: na antropologia rousseauiana, o homem é um ser em constante conflito consigo mesmo, ora cedendo às paixões, ora escutando a razão que as modera. As “Memórias”, escritas à época, evidenciam esse ponto de forma notavelmente didática. Teríamos que possuir um dom divino, escreve Rousseau (1969), para exercer um controle absoluto sobre nossas paixões. Como não é o caso, devemos combater incessantemente as fontes da nossa imoderação. Dito

isso, Rousseau dirige-se ao senhor de Mably, afirmando que apenas as pessoas dispersas no mundo vivem calmas e tranquilas com seus desejos, mas essas, sendo solitárias, logo percebem que existem outros homens reunidos e, ao comparar sua solidão com a vida em sociedade, não tardam a perceber quanto têm a ganhar ao gozar a vida com seus semelhantes. Esses pontos parecem já constituir, de certo modo, um comentário a *Do contrato social*, embora esta obra ainda não tivesse sido escrita. Assim, torna-se evidente o tipo de mentalidade que orienta a reflexão desenvolvida pelo filósofo.

A trama que envolve essas primeiras considerações ainda terá repercussões. Afinal, para Rousseau (IV, 1969, p. 15), essa mudança de vida coloca o indivíduo diante de uma diversidade tão ampla de coisas e opiniões que ele estará sempre com a alma agitada e inquieta: “A experiência nos ensina com que avidez nos entregamos a isso e quão perigoso é, mesmo com a melhor formação de filosofia e da razão, passar repentinamente de uma longa calma para uma agitação tão violenta”. Rousseau (1969), então, convida-nos a imaginar um homem completamente abandonado ao mundo desde a infância, sobre o qual uma grande quantidade de objetos — alguns agradáveis, outros desagradáveis — atua com uma intensidade graduada pelo tempo, à medida que esses estímulos, bons ou maus, vão formando nele um hábito. Conforme o filósofo, “o coração fica satisfeito com eles, porque o espírito se acostuma a vê-los (...). Para ser feliz, pelo menos para não sofrer, seria necessário excitar as paixões e multiplicar os gostos, e é precisamente este o efeito do comércio com o mundo” (Rousseau, IV, 1969, p. 16). A transição da vida individualmente calma para a agitação da convivência com os semelhantes exige a aquisição de costumes e gostos sociais. É nesse ponto que a educação desempenha sua função, preparando a criança para o convívio humano. Por isso, Rousseau (IV, 1969, p. 16) afirma, nessas “Memórias”, que concorda com aqueles que dizem que não há nada mais fácil do que formar um jovem para a vida em sociedade, até mesmo torná-lo “amável mesmo quando emerge da poeira da escola”.

Como podemos observar, a possibilidade de assumir o papel de preceptor parece ter despertado em Rousseau sua vocação para a reflexão filosófica, impulsionando-o a pensar um método em que a separação entre a educação instrumental e a educação moral já se apresenta de forma muito clara. Consideramos que a análise desse momento da vida e do pensamento de Rousseau requer um estudo mais aprofundado; contudo, interessa-nos aqui evidenciar o vínculo existente entre o senso crítico-pedagógico que ele expõe nas “Memórias” e a forma como o filósofo estrutura sua argumentação no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, contrapondo o

aprendizado científico à formação moral da criança. Em *Emílio*, essa distinção deve perdurar até a maturidade, considerando as exigências físicas e intelectuais do educando, mas sem alterar a estrutura dicotômica em que as ciências jamais devem preceder os costumes.

2.1.2.2 Crítica à educação instrumental

Como devemos sempre enfatizar em nossa análise da concepção de educação em Rousseau, quando, em 1749, o filósofo redige o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, é possível reconhecer a estrutura que ele concebeu já em 1735 como adequada a um plano orientador para a formação na infância, resultado da perspectiva que tinha ao tornar-se preceptor. Essa estrutura manifesta-se na clara separação entre o progresso científico alcançado pela humanidade e a constatação do fracasso político e moral dessa mesma humanidade.

Embora a humanidade seja a mesma em ambos os aspectos, uma de suas capacidades evolui satisfatoriamente, enquanto a outra — a capacidade política e moral, que parece ser a mais valorizada pelos filósofos — não progride. Recordando o que foi mencionado anteriormente, Rousseau, em carta a seu pai escrita em 1735, afirmava que seu “sistema de estudo” possui exatamente duas partes. A primeira visa à ilustração da mente por meio de conhecimentos úteis, mas a outra corresponde aos procedimentos formativos pelos quais podemos nos tornar sábios e virtuosos (Spink, IV, 1969, p. XIX).

Na verdade, ao analisarmos cuidadosamente o enunciado proposto pela Academia de Dijon, percebemos que essa diferença já está implícita na própria asserção a ser avaliada pelos candidatos à premiação. Afinal, a questão colocada é se podemos considerar que “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?”. Portanto, um aspecto refere-se ao âmbito das ciências e das artes, enquanto outro diz respeito ao âmbito dos costumes. Rousseau (1969) demonstra que não basta concordar com os iluministas e aceitar a ideia de que o conhecimento científico e técnico se desenvolveu significativamente desde o início da modernidade — fato histórico incontestável.

Contudo, ao observar o cenário político e moral, não se constata qualquer mudança relevante, podendo-se até identificar piores nas condições de vida das pessoas. Nas palavras de Wolfgang Leo Maar (2000, p. 11), ao comentar as ambivalências e contradições inerentes ao ato “educativo” denunciadas por Adorno: “Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam — agora globalmente, conforme a moda em voga — como passaportes para um

mundo moderno conforme os ideais de humanização, estas considerações de Theodor W. Adorno podem soar como melancólico desânimo”.

Entretanto, tal percepção não corresponde ao posicionamento nem de Adorno, nem de Rousseau, ambos desconfiados da propaganda iluminista. Para eles, está em jogo “a necessidade da crítica permanente” (Maar, 2000, p. 11), uma crítica que não pode ser aleatória, devendo fundamentar-se numa ordenação clara da ideia de educação e na análise de sua autêntica finalidade. É imprescindível ter clareza acerca de um “sistema de estudo” em que o vínculo entre educação e socialização se reflita, de modo que a formação das pessoas não seja meramente instrumental.

Há uma nota explicativa escrita por Lourival Gomes Machado (1978) para a edição dos textos de Rousseau publicada pela Abril Cultural, na qual se encontra um resumo do que seria o espírito da questão levantada pela Academia de Dijon — espírito movido, aliás, pelo entusiasmo “setecentista”, que acreditava ter alcançado “o auge da cultura iniciada, na Renascença, pelo humanismo: o ‘iluminismo’ dominava a vida intelectual e, por igual, a política (...). Rousseau, contudo, vai responder pela negativa” à questão proposta pela Academia, e “terá sido o primeiro a atribuir clara importância à moral, deixando a razão em segundo plano” (Machado, 1978, p. 329). O que Rousseau escreve em 1749, no *Primeiro Discurso*, é, portanto, um desdobramento natural do que já pensava em 1735. Trata-se de uma expressão do que estamos chamando de “autoreferenciamento” no entendimento da perspectiva pedagógica do autor, uma vez que confirma a centralidade do tema moral e seu peso na reflexão do filósofo. Se, por um lado, Cambi (1999) nos auxilia no reconhecimento da importância de Rousseau no cenário histórico geral da educação, por outro, a própria trajetória intelectual do genebrino — ainda antes de que ele próprio pudesse antever tal repercussão — confirma o peso que deve ter a perspectiva social e política na condução de qualquer projeto pedagógico autêntico.

Por isso, é necessário ir além da obra *Emílio ou Da Educação* para mostrar que, apesar da declaração feita por Rousseau em suas primeiras linhas, não se trata de um escrito de ocasião. Antes mesmo de ser concebido com vistas a uma mãe, o princípio orientador já havia sido delineado para o senhor Mably. Aquilo que guiou Rousseau na preceptoria continua a nortear sua crítica à suposta ligação espontânea entre uma racionalidade instrumental — como mais tarde dirá Habermas — e uma razão social, política e moral, da qual dependem as condições para o exercício da liberdade. Por isso, encontramos no *Primeiro Discurso* diversos exemplos históricos que com o fim de corroborar o argumento central da dissertação: a distinção entre o

saber científico e a moralidade dos costumes. Na breve introdução do texto, Rousseau (III, 1964, p. 5) faz uma afirmação que corrobora a interpretação de Machado (1978) e pode servir de máxima orientadora não apenas para esse escrito, mas também para *Emílio*: “É mais cara a probidade às pessoas de bem do que a erudição aos doutos”.

Iniciando a “Primeira Parte” do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, mesmo quando se propõe a fazer um elogio geral ao progresso alcançado pelos homens, Rousseau (1964) logo imprime sua marca pessoal ao distinguir dois tipos de conhecimento: aquele que adquirimos sobre o mundo exterior por meio das ciências da natureza e aquele que obtemos sobre nós mesmos. Há, nesse ponto, uma defasagem entre a física e a antropologia. No que se refere ao homem, há uma diferença fundamental entre, de um lado, “dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza”, o que significa “lançar-se, pelo espírito, às regiões celestes; percorrendo com passos de gigante, como o sol, a vasta extensão do universo”; e, de outro — “o que é ainda mais difícil” —, “penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim” (Rousseau, III, 1964, p. 6).

Rousseau (1964) afirma, com clareza, que é muito mais fácil conhecer a natureza nos moldes da física de sua época — como o fizeram Galileu Galilei e Isaac Newton — do que desenvolver aquilo que, em última instância, mais deveria nos interessar, que é saber o que, afinal, nós somos. O que queremos dizer quando falamos em ser humano? Como mostra a citação, conhecer isso implica compreender nossos deveres e nossos fins, indo além da simples formação da inteligência técnica.

Novamente, sua questão se dirige à compreensão moral e social de nossa existência, pois é isso que verdadeiramente nos faz humanos, como nos revela o *Segundo Discurso*, quando o “homem físico”, isto é, o animal, dá lugar ao homem “metafísico e moral” (Rousseau, III, 1964, p. 141). Nas *Cartas Morais*, encontramos a mesma ideia expressa: “Por infelicidade, aquilo que menos conhecemos é justamente o que mais nos importa conhecer, a saber, o próprio homem” (Rousseau, IV, 1969, p. 1093). É o conhecimento do que nos distingue na natureza enquanto espécie — ou seja, uma antropologia — que orienta Rousseau em sua crítica às crenças iluministas, fundamentadas no resultado certamente positivo alcançado pela física e astronomia modernas, inicialmente com Galileu e, posteriormente, com Newton. Contudo, não é o gênio individual que Rousseau vislumbra, mas sim a inteligência coletiva. Como afirma o filósofo no *Primeiro Discurso*, se “for preciso permitir a alguns homens entregarem-se ao

estudo das ciências e das artes, isso só se fará com aqueles que se sentirem com forças para andarem sozinhos em suas sendas e ultrapassá-las” (Rousseau, III, 1964, p. 29).

De volta às *Cartas Morais*, percebe-se a repetição da ideia de que é a superioridade do “bem” em relação à “erudição” que estabelece a hierarquia dos valores humanos, norteador tanto a pedagogia quanto a antropologia de Rousseau:

Olhai este universo, querida amiga [Sophie], correi os olhos sobre este teatro de enganos e misérias que nos faz, ao contemplá-lo, deplorar o triste destino do homem. Vivemos no clima e no século da filosofia e da razão. As luzes de todas as ciências parecem reunir-se simultaneamente para iluminar nossos olhos e guiar-nos nesse obscuro labirinto da vida humana (Rousseau, IV, 1969, p. 1088).

Atento ao seu plano desde os tempos de preceptor, Rousseau (1969) demonstra preocupação com os efeitos de um ambiente cultural ambíguo, no qual razão e miséria coexistem, e as luzes da ciência não são capazes de iluminar os labirintos ainda sombrios da existência humana comum. São inteligências individuais que se autoiluminam, como Bacon, Descartes e Newton. No entanto, Rousseau (1969) entende que é papel das instituições assumir o compromisso com a formação do cidadão, mesmo em um mundo dominado por uma ciência que ele associa, de maneira imediata, às contradições da vida moderna. É nesse contexto que ele escreve a Sophie:

Os mais belos gênios de todas as épocas reúnem suas lições para nos instruir, imensas bibliotecas são abertas ao público, multidões de colégios e universidades oferecem-nos desde a infância a experiência e a meditação de quatro mil anos (...) Tudo concorre para aperfeiçoar nosso entendimento e para prodigalizar a cada um de nós tudo o que pode formar e cultivar a razão. Mas tornamo-nos, por isso, melhores ou mais sábios, conhecemos melhor qual é o trajeto e qual o término de nossa curta carreira, chegamos a um maior acordo sobre os deveres primordiais e sobre os verdadeiros bens da espécie humana? (Rousseau, IV, 1969, p. 1088).

Percebe-se, a cada passo das reflexões de Rousseau dirigidas a Sophie, em 1758, a mesma perspectiva que o filósofo já vislumbrava em sua juventude. A postura crítica de Rousseau (III, 1964, p. 5) diante da unidimensionalidade com que se tendia a tratar a formação do homem moderno, seduzido pela crença iluminista, leva-o a reagir à mentalidade subliminarmente expressa “numa Academia célebre”, diante da qual, taticamente, propõe-se a “conciliar o desprezo pelo estudo”, obviamente voltado apenas às ciências e às artes, “com o respeito pelos verdadeiros sábios”. Ao defender não o estudo centrado na ciência, mas a virtude “perante homens virtuosos”, essa postura — à medida que resultou na premiação do concurso

acadêmico — indica o reconhecimento, por parte da própria Academia, da razoabilidade da dissertação do genebrino.

Para Rousseau (1964), a sedução que gera em nós o desejo cego pelo conhecimento técnico-científico — e que nos faz elogiar “a simplicidade artificiosa” de certa modalidade de sábio — é tão antiga quanto a humanidade. Quem nos revela isso é a própria história: “nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição” (Rousseau, III, 1964, p. 9). Foi toda a nossa tradição que, ao longo do tempo, gestou nos homens um espírito capaz de transformar ciência e técnica em ideologia, filtrando não apenas a nossa compreensão da natureza, mas também da sociedade, ou seja, da própria cultura que deu luz à nossa visão das coisas. Diante desse problema, Rousseau indaga no *Primeiro Discurso*: “Dir-se-á ser uma infelicidade própria de nossa época? Não, senhores; os males causados por nossa vã curiosidade são tão velhos quanto o mundo” (Rousseau, III, 1964, p. 9-10). Contudo, embora não critique “em absoluto a ciência”, o que ele faz é uma avaliação refinada e crítica — para a época — acerca do fato de que a ciência havia se tornado a lente universal através da qual percebemos a vida, ou melhor, o mundo como um todo; como se essa lente não tivesse um artífice, isto é, o próprio homem em sua origem. É isso que inquieta Rousseau e o torna o pai da antropologia moderna. Em suas *Cartas Morais*, essa ideia se reafirma: “Que admirem quanto quiserem a perfeição das artes, o número e a grandeza de suas descobertas, a extensão e a sublimidade do gênio humano; deveríamos felicitá-los por conhecerem toda a natureza, exceto a si mesmos, e por terem descoberto todas as artes, exceto a de serem felizes?” (Rousseau, IV, 1969, p. 1089).

A visão sociológica mais ampla de Rousseau faz com que ele antecipe, aqui — como, aliás, em muitos outros casos —, as consequências da hegemonia ideológica da ciência de forma tão perspicaz que só voltaremos a encontrar essa mesma gravidade na retomada da questão no século XX, quando a tecnologia se revela capaz de destruir a humanidade, mesmo sem que se faça qualquer referência direta à sua figura. Essa é uma hipótese que precisamos defender neste trabalho, pois ainda não foi devidamente explorada. Rousseau não é pioneiro apenas no sentido indicado por Lévi-Strauss ou, como afirma Cambi, (1999, p. 342) “pai da pedagogia contemporânea”. Ele enfrentou, praticamente sozinho, a propaganda e a ideologia tecnicista sustentadas pelo Iluminismo. É impressionante como os conflitos culturais se mantêm idênticos, a ponto de Rousseau (1969), ao expressar suas dúvidas sobre se os progressos obtidos

por meio da ciência e da técnica realmente nos tornaram melhores e mais felizes, apresentar — ele mesmo — os argumentos que ainda hoje utilizamos. Assim, escreve ele:

Mas somos felizes, exclamam eles tristemente: quantos recursos para o bem-estar, que multidão de comodidades desconhecidas de nossos pais, quantos prazeres gozamos que eles ignoravam. É verdade: vós tendes a indolência, mas eles tinham a felicidade, vós sois racionadores, eles eram razoáveis, vós sois polidos, eles eram humanos, todos os vossos prazeres estão fora de vós, os deles estavam neles mesmos. E quanto não custam essas voluptuosidades cruéis que um pequeno número adquire às custas da multidão? (Rousseau, IV, 1969, p. 1089).

Há um paralelo entre o desenvolvimento da ciência e da técnica e aquilo que chamamos de desigualdade, infelicidade, submissão e injustiça entre os homens. É com isso que se afirma a barbárie. Assim, as *Cartas Morais*, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes* e o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, independentemente de qualquer consideração que se possa fazer com base em *Emílio*, colocam-nos, todas essas obras, no mesmo horizonte crítico e analítico do nosso filósofo — isto é, do pensador social, moral e político para quem a educação e o cultivo de um espírito comum entre os homens é tudo. Rousseau, não tenhamos dúvida, inaugurou, de tal modo, nossa atitude desconfiada e precavida diante das comodidades oferecidas pela ciência e pelas novas tecnologias por ela fundamentadas, que parece antecipar as denúncias contemporâneas dos efeitos do espírito cientificista sobre nossas instituições — tanto educacionais e políticas quanto econômicas. Senão, vejamos o que diz Habermas (2014, p. 76): “A ‘racionalização’ progressiva da sociedade está ligada à institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência penetram os setores institucionais da sociedade, transformando por esse meio as próprias instituições, as antigas legitimações se desmontam”, ou seja, novas — e talvez mais perigosas — formas de ideologia passam a se sentir justificadas. Afinal: “Devemos às artes mecânicas um grande número de invenções úteis que aumentaram os encantos e as comodidades da vida” (Rousseau, III, 1964, p. 72) nos oferecem, como sedução, a ciência e a técnica.

É a percepção dos efeitos dessas vantagens, da utilidade da ciência e da técnica para o bem-estar material dos homens em sociedade que justifica a relação — à primeira vista apressada — estabelecida por Rousseau entre os governos e as ciências, no *Primeiro Discurso*, quando ele escreve:

Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão elas carregadas, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formem assim o que se chama povos policiados (Rousseau, III, 1964, p. 6-7).

As ciências, portanto, têm esse poder e, na verdade, pode até parecer que não, mas não são menos despóticas — tanto é que, como já está suposto na citação, são “talvez mais poderosas” que os governos, como reconhecerá mais tarde Karl Marx, que vê no consórcio entre ciência e indústria uma estratégia de manutenção da desigualdade e da injustiça política e econômica¹³. É que o fascínio e o entusiasmo que as ciências produzem nos homens lançam um véu sobre sua visão. O orgulho que temos do brilho e do sucesso delas tende a ofuscar a percepção da nossa própria subordinação e dependência. Isso vale até para aqueles que se consideram ilustrados e debocham das críticas de Rousseau, como é o caso de Voltaire, um dos que mais propagandeiam o alcance “revolucionário” da ciência de Newton e a tomam como exemplar para a formação do homem moderno.

Provavelmente, muitos contemporâneos de Rousseau nem se deram conta do sentido velador contido na metáfora das “guirlandas de flores” estendidas e encobrindo as “cadeias de ferros” que nos mantêm cativos. Também não percebiam que esse encobrimento não apenas esconde, mas afoga, abafa nosso sentimento natural de liberdade e o substitui pela crença, sempre projetada para um futuro fugidio, de que a superação da superstição teológica pela científica haverá de trazer a absolvição da humanidade, o que nada mais representa, em termos práticos, do que a troca de uma ideologia por outra. A liberdade, a igualdade e a justiça, essas não chegaram a nós até hoje.

Tudo isso, que pode ser lido como uma descrição do nosso próprio estado atual, dá pleno sentido à passagem do *Discurso sobre a Origem da Desigualdade* em que Rousseau (III, 1964, p. 126) afirma que deixará “de lado, pois, todos os livros científicos”, posto serem eles “certamente um meio muito cômodo de compor definições e explicar a natureza das coisas por conveniências arbitrárias”. Não nos surpreenderíamos se tal afirmação fosse interpretada como uma confirmação do irracionalismo rousseauiano. Ocorre, no entanto, que, neste ponto, a crítica do filósofo — especialmente à luz das novas referências que temos sobre o debate a

¹³ No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx (2003, p. 48) escreve: “A burguesia despojou de sua auréola as atividades até então consideradas dignas de veneração e respeito. Transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência”.

respeito do lugar social e político da ciência — adquire especial relevância para aqueles que têm objetivos pedagógicos, pois denuncia uma espécie de distorção na compreensão de nossa natureza e condição, provocada por alguns que se autoproclamam promotores da “ciência”.

O complemento explicativo de nosso entendimento sobre as intenções de Rousseau ao denunciar o equívoco de se ver no conhecimento técnico-científico o grande motor da humanidade encontra-se também no *Segundo Discurso*, quando o autor se dirige a todos nós, dizendo: “Oh! Homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam tuas opiniões, ouve-me: eis tua história como acreditei tê-la lido não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente” (Rousseau, III, 1964, p. 135).

Como se vê, a confiança na ciência, sobretudo na “ciência da história”, é apresentada pelo filósofo como uma ilusão forjada pela imaginação — ilusão que, a nosso ver, revela-se em sua recusa em aceitar que os homens, coletivamente, seriam libertos pelo saber modelar da ciência, algo que a realidade não confirmava, tampouco confirma para nós, em pleno século XXI. É Max Horkheimer (1983, p. 89) quem reitera essa mesma avaliação ao se debruçar sobre o “Conceito de Iluminismo”:

Desde sempre o iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber.

O Iluminismo, no entanto, produziu, ele mesmo, um mito: colocou na ciência, e não na formação moral e na política, a chave para a libertação da humanidade. Por isso, Rousseau (1964, p.7) pode nos falar simbolicamente da ciência como se elas fossem guirlandas de flores enfeitando uma porta que, em verdade, abre-se à nossa escravidão, ainda que pudéssemos imaginar que contribuiria para a satisfação de nosso desejo de felicidade. A porta é o contexto da guirlanda, assim como a sociedade é o contexto para as ciências e todas as formas de conhecimento que surgem das necessidades que advêm da vida em comum. Nesse sentido, quaisquer processos formativos — mas, sobretudo, aqueles de maior visibilidade social — são sempre os que a própria comunidade estimula, e os governos tentam, em função de seus interesses, despoticamente, como diz Rousseau (1964), impor. Como veremos em detalhes mais à frente, o modelo histórico-político que utiliza o genebrino — ou seja, aquele que aqui trataremos como a passagem da condição natural de vida e aprendizagem à condição social e comum de vida e aprendizagem — segue em paralelo com a ideia de que formar

individualmente o nosso intelecto instrumental (Habermas) (2014) é algo distinto da formação da nossa razão social.

Se o que nos é solicitado é uma compreensão da nossa educação e formação enquanto seres sociais — como ocorre na questão proposta pela Academia de Dijon —, então não se trata, simplesmente, do progresso particular ou isolado das ciências, mas de como esse progresso se dá no espaço histórico e social em que nossa cultura se desenvolve. A prova disso é a mesma que distingue espartanos e atenienses (Rousseau, 1964). Não se quer saber, por exemplo, como a química evoluiu internamente, como aprimoramento de um método específico desde a alquimia. O que se exige é uma compreensão clara do contexto social e do ambiente intelectual que favoreceu a mentalidade alquímica — e que, ao final do século XVIII, já não era mais suficiente. A questão, portanto, não é meramente epistemológica.

Pelo modo como Rousseau trata essas questões, estamos mais próximos de uma “sociologia do conhecimento”, em que se consideram as influências e o apelo social dirigidos às conquistas inéditas em qualquer domínio de interesse comum aos homens. O conteúdo que importa, assim, é um fato da cultura, um fenômeno que só pode ser compreendido se socialmente situado. Por isso, entendemos que a visão da escola crítica de Frankfurt oferece uma excelente oportunidade para reconhecer o peso — ainda pouco valorizado — da crítica social e pedagógica formulada por Rousseau em suas obras.

Rousseau não adota uma concepção cientificista da ciência, como bem sabemos. Diríamos hoje, em consonância com a teoria crítica contemporânea, que Rousseau não era positivista, uma vez que o positivismo sustenta a superioridade da ciência no conjunto dos saberes, a ponto de desqualificar a metafísica (filosofia) e a teologia como formas legítimas de pensamento e fontes ideológicas de orientação social.

Referindo-se ao artigo de Max Horkheimer intitulado “Teoria tradicional e teoria crítica”, Paulo Arantes (1983, p. XV) afirma: “Por teoria tradicional Horkheimer entende uma certa concepção de ciência resultante do longo processo de desenvolvimento que remonta ao *Discurso do Método* de Descartes”. A epistemologia de base cartesiana compreende a ciência como uma forma particular de saber, que se abstrai das demais maneiras de explicar o mundo, como a filosofia, a teologia e até o senso comum. Horkheimer (1983), por meio de sua epistemologia “crítica”, denuncia a indiferença dos cientificistas em relação à sociedade e a suposição de que toda inovação alcançada pelo método científico objetivo seria automaticamente benéfica para a humanidade. Esse é o mesmo raciocínio que, como já

mencionamos, está subliminarmente presente no concurso que consagrou Rousseau, ainda que ele negue a existência de uma relação de causa e efeito entre ciência e moral. Afinal, o que é bom para o conforto de poucos não pode representar o bem da humanidade como um todo.

Nossa tese, se é que podemos falar em tese neste caso, é que, embora Rousseau não tenha elaborado uma teoria ou doutrina plenamente acabada sobre a existência humana e sua saída do estado de natureza, ele sempre coloca como eixo central de suas considerações a ideia do social ou da sociedade. Sem dúvida, é por essa razão que Gérard Namer (1978), ao buscar uma referência alternativa a Karl Marx para o conceito que o austríaco Wilhelm Jerusalem denominou “sociologia do conhecimento”, dedicou uma obra extensa para defender a ideia de que Rousseau já era um “*sociologue de la connaissance*”. Como Namer (1978, p. 11) aponta na introdução de *Rousseau sociologue de la connaissance*, seu objetivo é “encontrar o fundamento da sociologia do conhecimento em Rousseau e não em Marx” e, assim, “contribuir à leitura da obra de Rousseau por meio de uma questão sociológica”, o que permite “tirar partido dos ensinamentos de Rousseau para preparar uma nova sociologia do conhecimento”.

Logicamente, sob essa perspectiva em que toda forma de conhecimento supõe uma raiz na estrutura social, a pedagogia — entendida como um esforço para planejar e aplicar da forma mais satisfatória possível os meios de formação intelectual e moral dos homens, facilitando sua integração ao todo — não pode, assim como a ciência, aparecer como uma abstração ou algo à parte da vida comum real.

Não se trata de um mero pressentimento de Rousseau o que ele nos comunica, ao antecipar críticas epistemológicas, políticas e pedagógicas, sempre articulando esses aspectos entre si, em vez de isolá-los em sua análise. De fato, em suas reflexões, ele tira conclusões fundamentadas na observação da sociedade, assim como, conforme ele próprio declara, suas proposições sobre a educação infantil estão vinculadas às suas experiências, ainda que não positivas, como preceptor. Em *Júlia ou a Nova Heloísa*, Rousseau reconhece as barreiras presentes nesses procedimentos. Na Carta XVII, Segunda Parte, ele escreve:

...começo a ver as dificuldades de estudar a sociedade e nem mesmo sei em que lugar é preciso colocar-se para conhecê-la bem. O filósofo dela está longe demais, o homem da sociedade está perto demais. Um vê demais para poder refletir, o outro demasiadamente pouco para julgar o quadro total (Rousseau, II, 1964, p. 245).

Como se vê, Rousseau está convencido de que os problemas do conhecimento humano são de natureza complexa. Como não perceber — ainda que apenas retrospectivamente — que

ele já tem a noção, por assim dizer, da função ideológica da ciência nas instituições, para as quais ela se tornara uma espécie de crença? Isso se evidencia, por exemplo, no caso da Academia de Dijon e, mais amplamente, em uma época de “reis ilustrados”, em que se observa o mesmo uso da propaganda científicista e tecnológica por parte do Estado. Se essa não é, para Rousseau, a forma como as coisas se davam, em quem mais — além dele — encontraríamos, no século XVIII, uma declaração como esta: “A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram. Potências da terra, amai os talentos e protegei aqueles que os cultivam” (Rousseau, III, 1964, p. 7). A partir dessa afirmação, Rousseau escreveu uma nota em que aprofunda sua reflexão sobre a convivência entre poder e saber, destacando o estímulo ao gosto refinado que preserva a urbanidade dos costumes e suaviza as relações sociais, conferindo à vida em uma sociedade de “escravos felizes” “a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas” (Rousseau, III, 1964, p. 7).

Esse é o ponto em que devemos identificar nossa questão: a indicação, digamos, prematura, do que deve ser posto em um modelo pedagógico capaz de revolucionar a história da cultura humana — formando não o indivíduo, mas a espécie. Trata-se de uma educação em que as virtudes não seriam meramente aparentes, mas autênticas, e a felicidade estaria casada com a autonomia da vontade em geral.

A dificuldade é que a história da injustiça e da desigualdade que degradam toda associação humana é originária. Não é outra a razão de muitos defenderem que a desigualdade social é natural. A ideologia — seja ela teológica, filosófica ou “científicista” —, à época de Rousseau, pelo menos, faz parecer que é assim mesmo, como nos é mostrado em *Do Contrato Social*: “O raciocínio de Calígula leva ao de Hobbes e ao de Grotius. Aristóteles, antes de todos eles, também dissera que os homens em absoluto não são naturalmente iguais, mas nascem uns destinados à escravidão e outros à dominação” (Rousseau, III, 1964, p. 353).

A questão, no paradigma rousseauiano, é que a própria sociedade não é natural, porque associar-se tem que ser um desejo, tem que envolver a nossa vontade de ser um sócio — e é isso que nos leva a pensar que a associação tem como condição a possibilidade de um acordo, um contrato, estabelecido entre os interessados: “Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens” (Rousseau, III, 1964, p. 355).

Entretanto, essa passagem é o produto de uma perspectiva racional que não se confirma em nossa história, sendo, contudo, o fim visado na formação do homem sob leis justas. Como não há justiça sem liberdade e igualdade, esses conceitos devem servir de fio condutor, caso queiramos dispor de um critério moral para avaliar nossos costumes — invertendo essa tendência de priorizar, na educação, a curiosidade especulativa que nos causou problemas que “são tão velhos quanto o mundo”.

Rousseau, além de seu “sistema” de preceptor, utiliza a história como documento de prova no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, em que a polaridade entre a erudição e a virtude perpassa toda a sua dissertação. É de se presumir que a força geradora de qualquer grupo humano é, como diziam os gregos, a virtude — ou seja, o esforço em pertencer e se manter no círculo da vida comum. Por isso, ser cidadão de uma determinada Cidade era uma forma de ter identidade e dignidade. Essa era a razão pela qual um meteco, um estrangeiro, não tinha, na Cidade grega, os direitos e o respeito concedidos, pelo Estado, àqueles reconhecidos por sua cidadania. A virtude de cada um deles estava no modo zeloso com que lutavam para manter-se em uma condição que os fazia parecer viver de um modo superior aos animais dispersos na natureza.

Acontece que, quando essa atitude diligente — em função de alguma sofisticação que a vida social porventura produza, como o interesse pela ciência — enfraquece a atenção ao que nos tornou o que somos, graças a essa unidade duramente conquistada, a virtude é afugentada. Afirma Rousseau (III, 1964, p. 10), olhando os exemplos históricos: “observou-se o mesmo fenômeno em todos os tempos e em todos os lugares”.

O primeiro exemplo utilizado por Rousseau ao fazer essas considerações é o do Egito — exemplo ao qual ele atribui um sentido eminentemente pedagógico, modelar, como é fácil perceber pelas expressões que utiliza, pois quer que aprendamos com a lição que tiveram:

Vede o Egito, essa primeira escola do universo, esse clima tão fértil sob um céu ferrenho, essa região célebre de onde outrora Sesóstris partiu para conquistar o mundo. Torna-se ela a mãe da filosofia e das belas artes e logo depois se dá a conquista de Cambises, depois a dos gregos, a dos romanos, a dos árabes e, por fim, a dos turcos (Rousseau, III, 1964, p. 10).

O contraexemplo apresentado por Rousseau (III, 1964, p. 12) são os espartanos, sobre os quais afirma: “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 poetas¹⁴, tu escorraçavas para fora de teus muros as artes e os artistas, as ciências e os sábios”. É que, segundo Rousseau (1964), a herança que nos deixaram os guerreiros espartanos não está associada a ruínas de grandes obras de arte, de monumentos, mas ao exemplo cívico que faz deles referência de coragem e bravura. O que se dizia da Lacedemônia é que era o lugar em que “os homens nascem virtuosos e o próprio ar do país parece inspirar a virtude”. De seus habitantes só nos resta a memória de seus atos heroicos” (Rousseau, III, 1964, p. 13). Esse é o ponto que sempre interessou explicitamente ao filósofo desde a década de trinta, e que, a partir do *Primeiro Discurso*, haverá de ser mais e mais esmiuçado no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, até sua culminância sistemática em *Do Contrato Social* e em *Emílio*.

Quando nos afastamos, entre as obras de Rousseau, das referências mais acadêmicas e consagradas — como o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, *Do contrato Social* e o próprio *Emílio* —, ainda assim identificamos um núcleo consistente que se mantém, resultado da seriedade da atitude crítica assumida por Rousseau, independentemente da forma pela qual ele se expressa. Por isso, *Júlia* também se revela uma fonte muito especial para quem busca compreender *Emílio* ou, mais precisamente, entender a importância que o problema da educação assume para um pensador tão profundamente motivado por questões de ordem social e política.

Se *Emílio* foi redigido entre 1757 e 1762, Rousseau começou a escrever *Júlia* em 1756, publicando-a em 1761. Há, portanto, um ano de diferença tanto no início quanto na publicação das obras: primeiro o romance de grande sucesso, depois o polêmico e sério tratado de pedagogia.

Quem é Saint-Preux no romance? Um professor, como ele próprio se apresenta ao público leitor em sua primeira carta a Júlia, na qual se lê: “Sabeis que somente entrei em vossa casa a convite da Senhora vossa mãe. Sabendo que eu cultivara alguns talentos agradáveis, pensou que não seriam inúteis, num lugar desprovido de mestres, à educação de uma filha que adora” (Rousseau, 2006, p. 44). No Prefácio de *Emílio*, repete-se a ideia ali expressa: “Estas coletâneas de reflexões e observações, quase sem ordem e quase sem sequência, foi iniciada para agradar a uma boa mãe que sabe pensar” (Rousseau, IV, 1969, p. 241).

Se *Emílio* é uma obra definitivamente inserida na tradição voltada ao debate pedagógico, *A Nova Heloísa* realiza, sem dúvida, sua própria revolução ao reinventar ou modificar a tradição

¹⁴ Trata-se de Homero.

romanesca no século XVIII. A ligação de Rousseau com o romance — como já sabemos — é a mesma que o liga à figura materna, relação que talvez concentre, na mãe de Júlia, tanto o amor quanto a preocupação com a formação dos filhos, tal como a mãe que inspira a redação de *Emílio*. Rousseau, antigo amante do romance por influência materna, transforma esse gênero literário em mais um instrumento para suas reflexões, ao lado de suas célebres “cartas” e “discursos”.

Como diz Bernard Gagnebin (1964, p. XVIII), o lugar de *A Nova Heloisa* na história do romance francês é excepcional, pois provoca o entusiasmo não apenas dos jovens (*jeunes gens*), como tanto quer o pedagogo e como ocorreu com ele mesmo em casa desde a infância, mas também de matemáticos de formação, como d’Alembert. Apesar do desconforto causado pelo romance aos “técnicos da literatura”, diz Gagnebin (1964, p. XIX), a obra influenciou Stendhal, Balzac e Flaubert, entre muitos, sendo considerada como “o arquétipo ao qual era preciso se voltar, o grande modelo com o qual se deveria rivalizar”. Como não vincular *A Nova Heloisa* ao conceito de romance de formação, quando lemos a carta de Júlia à prima Clara: “Volta, minha Clara, volta sem demora. Lamento as lições a que assisto sem ti e tenho medo de tornar-me por demais sábia. Nosso professor é não apenas um homem de mérito, é virtuoso, e isto o faz mais temível” (Rousseau, II, 1964, p. 44).

Emílio e Júlia não são contemporâneos por acaso e expressam, podemos dizer, a mesma tensão e o mesmo foco nas questões de natureza política e formativa que põem em movimento a reflexão do filósofo como pensador público ou republicano. A resposta de Clara evidencia, igualmente, as dificuldades de educar para a virtude, pois a moral — assim como a pedagogia, conforme nos mostra *Emílio* — não possui a precisão de uma ciência, razão pela qual é chamada de arte¹⁵. Enfim, a educação moral é, como a pedagogia, uma arte necessária ao domínio de nossas afecções.

A viva e terna amizade que nos une quase desde o berço por assim dizer nos instruiu muito cedo o coração sobre todas as paixões. Conhecemos bastante bem seus sinais e seus efeitos, falta-nos somente a arte de reprimi-las. Deus queira que teu jovem filósofo conheça melhor do que nós essa arte (Rousseau, II, 1964, p. 45).

Nosso objetivo até aqui foi situar Rousseau no contexto da história da educação, valendo-nos de dois procedimentos distintos. O primeiro apresenta nosso filósofo sob um olhar

¹⁵ Lemos em *Emílio*: “...uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo” (Rousseau, IV, 1969, p. 247).

externo ao seu pensamento, submetendo-o, por assim dizer, a considerações críticas; o segundo, por sua vez, busca demonstrar, dentro dos limites de nossa análise, como sua própria educação doméstica semeou em sua consciência os germes de uma visão histórica, social e moral da vida, que o levou a conceber e organizar, ainda jovem, um plano pedagógico refletido em cada uma de suas principais obras.

Ser reconhecido como um contemporâneo nosso, como um pensador atual, não constitui apenas uma tese ou uma interpretação pessoal de Cambi; trata-se de um juízo que se revela até mesmo naqueles que, ao realizarem a crítica social da educação junto à crítica ao cientificismo cultural — como os membros da Escola de Frankfurt —, utilizam argumentos claramente apresentados por Rousseau. Em relação aos valores intelectuais defendidos pelos iluministas, nosso filósofo já identificava na história da humanidade fatos que seguiam a mesma lógica. Segundo sua visão, não se trata de um problema restrito ao seu tempo, pois, além da necessidade de levantar hipóteses sobre os “primeiros antepassados” com o fim de criticar seus contemporâneos, Rousseau afirma temer por aqueles “que tiverem a infelicidade de viver depois” (1964, p. 133). O que a humanidade vivenciou não no passado, mas em um futuro que, para Rousseau, ainda era desconhecido — a “educação para a barbárie” em pleno século XX — parece constituir o mesmo fenômeno inevitável sempre que os homens negligenciam sua formação política e moral.

O surpreendente é que, como procuramos demonstrar na segunda etapa de nossa análise, alguém tão jovem, com pouco mais de vinte anos, tenha vislumbrado um “sistema” de educação que só veio a amadurecer ao longo de sua trajetória literária e filosófica. Esse é, para nós, o fato histórico mais relevante na vida de Rousseau, mais significativo até do que sua simples inserção na história universal da educação.

2.2 Rousseau e a tradição filosófico-política

Assim como é indiscutível a inserção de Rousseau na história dos debates sobre a educação — sobretudo pela ênfase dada à formação política —, também não há hesitação quanto ao lugar que ocupa na tradição dos teóricos da política. O próprio Rousseau (I, 1959, p. 404-405) declara, de forma explícita, em suas *Confissões*, que, por volta de 1756, ao se mudar e se autoisolar em Ermitage, passou a revisar seus projetos e destacou aquilo que considerava o mais importante:

Entre os diversos trabalhos que tinha iniciado, o que eu meditava havia muito tempo, do qual me ocupava com mais gosto, e no qual desejaria trabalhar minha vida toda, e que, na minha opinião, seria o selo da minha reputação, eram as minhas *Instituições políticas*. Já havia treze ou catorze anos que eu tivera a primeira ideia dele, quando, em Veneza, tive oportunidade de notar os erros desse governo tão gabado. Desde então minhas vistas se estenderam muito para o estudo histórico da moral. Vi que tudo se prendia radicalmente à política, e que, de qualquer modo que se procedesse, nenhum povo seria nunca o que a natureza do seu governo quisesse que ele fosse. De forma que essa grande questão do melhor governo possível, parecia-me que se reduzia a isto: ‘Qual é a espécie de governo próprio a formar o povo mais virtuoso, mais esclarecido, mais sábio, o melhor, em suma, tomando a palavra [governo] no seu maior sentido?’.

Evidentemente, tudo o que nos interessa em nosso trabalho está sintetizado neste trecho das *Confissões*, de Rousseau (1959). Valendo-se de suas incessantes leituras e da própria experiência na prática política em Veneza, o filósofo percebe a necessidade não apenas de delinear e projetar aquilo que considera o melhor entre todos os governos possíveis, mas também de algo que lhe é indissociável: a formulação de uma ideia de educação voltada para um povo que se reconheça nessas *Instituições políticas*.

O trecho citado expressa o diagnóstico do filósofo quanto à enfermidade do corpo político — uma doença que, evidentemente, não é física, mas diz respeito à forma como se constitui (ou se constituiu) a mentalidade popular, em desacordo com o que se esperaria à luz do interesse e da função do Estado. Trata-se, pois, em Rousseau, da concepção de um governo-pedagogo, cujo modelo, caso o busquemos por meio de um “estudo histórico da moral”, remete-nos aos momentos de glória dos grandes legisladores da Grécia e de Roma.

Ao afirmar que espera que o “selo” de sua reputação sejam suas *Instituições políticas*, Rousseau (1959) evidencia a consciência que tem da relevância de sua contribuição para a história das doutrinas políticas — e do incômodo que essa projeção do novo representa para o *status quo*, dada a crítica implícita aos governos de qualquer tempo. Recordando, nas *Confissões*, o que já havia afirmado em *Emílio*, nosso filósofo escreve: “quando se quer consagrar livros ao verdadeiro bem da pátria, não se deve compô-los no seu seio” (Rousseau, I, 1959, p. 406). Daí se explica por que tanto *Do Contrato Social* quanto *Emílio* provocaram reações negativas por parte das autoridades constituídas, fossem políticas ou eclesiásticas, pois ambas as obras denunciavam o fracasso na formação moral do povo.

Em tudo aquilo a que Rousseau dirige seu olhar crítico e extremamente reflexivo, transparece a raiz política à qual, segundo afirma, estão vinculadas absolutamente todas as questões de interesse humano. Quanto à sua experiência pessoal, sua figura é profundamente moldada por tensões políticas, a ponto de, mesmo quando se expressa de maneira a parecer

voltado apenas para si, suas denúncias à corrupção social emergirem de forma espontânea, quase com leveza. É o que se pode notar em sua *Carta a Malesherbes*, em que se lê:

... conquanto eu odeie soberanamente a injustiça e a maldade, essa paixão não seria forte o suficiente para, sozinha, determinar-me a fugir da sociedade dos homens se, para deixá-los, eu tivesse de fazer um grande sacrifício. Não, meu motivo é menos nobre e está mais próximo de mim. Nasci com um amor natural pela solidão que só fez aumentar conforme conhecia melhor os homens (Rousseau, 2005, p. 20).

Ainda que esteja apenas se pronunciando sobre aquilo que considera o ambiente no qual se sente pessoal e subjetivamente feliz, é evidente que esse pensador público, ideólogo da cidadania, enxerga na convivência social — como a Paris de seu tempo, por exemplo — um purgatório, um limbo ao qual está preso todo ser humano que deseja deixar de ser infeliz: “Depois de ter passado quarenta anos descontente comigo mesmo e com os outros, procurava inutilmente romper os laços que me mantinham ligado a essa sociedade, a qual prezo tão pouco” (Rousseau, 2005, p. 24). Em outra passagem dessas cartas, ao falar de si mesmo, Rousseau (2005, p. 34) reafirma suas críticas sociais e declara o seguinte:

Tenho o coração muito amoroso, mas que pode bastar-se a si mesmo. Gosto demasiado dos homens para precisar escolher entre eles; gosto de todos e, porque gosto de todos, odeio a injustiça. É porque gosto deles que deles fujo: sofro menos com seus males quando não os vejo.

Em cada uma dessas passagens, há a confirmação de que “tudo se prendia radicalmente à política”. Tanto é assim que, mesmo quando sentimos individualmente, como se lê nas *Cartas a Malesherbes*, “esse indomável espírito de liberdade” (Rousseau, 2005, p. 34), isso não apaga o que é afirmado em *Do Contrato Social*, ou seja, que “aquele que recusar obedecer à vontade geral a tanto será constrangido por todo um corpo [social e político], o que não significa senão que o forçarão a ser livre” (Rousseau, III, 1964, p. 364). Dessa maneira, as diversas obras de Rousseau se entrelaçam e se inter-relacionam, independentemente do gênero ou forma literária que adotem. Queixando-se, em *Confissões*, do modo, digamos, caótico como seus livros eram interpretados — uns recebidos com grande sucesso, outros condenados por motivos religiosos e políticos —, ele escreve, referindo-se especialmente à *Nova Heloisa*:

E, o que parece incrível, a profissão de fé dessa própria Heloisa moribunda é exatamente a mesma do vigário saboiano. Tudo que há de ousado no *Contrato social*, já aparecera antes no *Discurso sobre a desigualdade*; tudo que há de ousado no *Emílio* aparecera antes em *Júlia*. Ora, essas coisas ousadas não excitaram nenhum clamor

contra as duas primeiras obras. E, pois, não foram elas que o excitaram contra as últimas (Rousseau, I, 1959, p. 407).

A ousadia, obviamente, está no conteúdo crítico que aí se identifica e que constitui a alma da obra rousseauiana, embora também seja a fonte de muitas perseguições que, como ele mesmo afirma, são dirigidas a este “homem impedido de cumprir o seu dever” (Rousseau, 2006, p. 139). É essa mesma contrariedade provocada por seus escritos que dá origem à “Carta Pastoral”, de Christophe Beaumont, dirigida a *Emílio ou Da Educação*, na qual se lê, entre outras coisas, o seguinte:

Ora, meus caríssimos irmãos, o autor de *Emílio* propõe um plano de educação que, longe de estar em concordância com o cristianismo, não é sequer apropriado para produzir cidadãos ou homens. Sob o vão pretexto de restituir o homem a si próprio e de fazer de seu aluno o aluno da natureza, ele estabelece como princípio uma assertiva desmentida não apenas pela religião, mas também pela experiência de todos os povos e de todos os tempos (Beaumont, 2005, p. 221).

Como se pode perceber pela amplitude das palavras de Beaumont, o alcance da filosofia de Rousseau abrange todos os temas de interesse social: religião, educação e política. Sua influência como pensador das questões públicas é tão marcante que, segundo Robert Derathé (2009, p. 29), sua notoriedade “tornou difícil o estudo objetivo de suas obras: tende-se sempre a julgá-las menos pelo conteúdo de seus textos do que pelas correntes de ideias que eles deram à luz”. De fato, entre os pensadores modernos — especialmente ao lado de Hobbes, Maquiavel, Montesquieu e Locke —, seu nome constitui referência indispensável em qualquer estudo voltado ao desenvolvimento do pensamento político, sobretudo quando se busca compreender a definição do papel do Estado diante das transformações nas formas de interpretar o mundo no horizonte do Iluminismo.

Se seguirmos a linha de interpretação defendida por Derathé para compreender como se estrutura a reflexão rousseauiana sobre a política, perceberemos que as fontes modernas do filósofo de Genebra nos oferecem o verdadeiro contexto objetivo para a apreensão de suas teses, ao mesmo tempo que situam seu pensamento na tradição — especialmente naquela que lhe é mais próxima. Isso nos autorizaria a afirmar que Rousseau é um pensador inteiramente orientado por condições históricas e teóricas modernas. Conforme a citação anterior, o filósofo genebrino interpreta a história a partir de uma perspectiva moral, uma vez que é “o estudo histórico da moral” que ele se propõe realizar para, assim, tentar conceber o que seria o melhor dos governos: o governo educador do povo. No entanto, é o próprio Derathé (2009, p. 21) quem

reconhece que sua obra *Rousseau e a ciência política de seu tempo* não é de assimilação fácil, por se limitar à modernidade, e que “a utilidade de tal estudo foi contestada”.

Em *Do contrato social*, é evidente que Rousseau, no mínimo, coteja as teses dos modernos com as dos autores antigos, como se vê quando comenta e critica o modo de raciocinar de Grotius e Hobbes ao tratarem da origem da associação humana, no capítulo “Das primeiras sociedades”. De acordo com Rousseau (III, 1964, p. 353), a ideia de Calígula, segundo a qual “os reis eram deuses”, “leva a de Hobbes e a de Grotius. Aristóteles, antes de todos eles, também dissera que os homens em absoluto não são naturalmente iguais, mas nascem uns destinados à servidão e outros à dominação”. Nas notas ao texto, Rousseau também demonstra uma amplitude de referências que ultrapassa o círculo formado pelos modernos. Em uma delas, revela conhecer profundamente o direito romano e o que este afirma acerca da guerra, concluindo que os “romanos são aqueles que menos frequentemente transgrediram suas leis e foram os únicos a tê-las tão belas” (Rousseau, III, 1964, p. 1441).

Isso nos permite perceber que, na tradição filosófico-política, o lugar ocupado por Rousseau é significativamente mais amplo, situando-se ao lado de pensadores como Locke, Grotius, Hobbes, Pufendorf e outros de sua época, além de clássicos como Aristóteles, Platão e Licurgo, e, como ele próprio afirma em suas *Confissões*, autores como Plutarco. O fato é que todos esses nomes contribuíram para a formação de sua consciência política e histórica. Por essa razão, parece-nos natural conduzir o estudo das fontes e das ideias políticas de Rousseau em dois momentos distintos, sempre com base no que seus próprios textos nos autorizam a inferir e, evidentemente, à medida que tal abordagem se articula com sua concepção de pedagogia. Afinal, como já ressaltamos, para Rousseau, a constituição da sociedade política deve vir acompanhada da institucionalização de uma educação que reflita, por assim dizer, os mesmos interesses e benefícios que, em tese, motivaram os homens a se unirem e se organizarem voluntariamente.

2.2.1 O nascimento da política na Grécia

O comentário de Rousseau (1969), ainda no Livro I de *Emílio*, acerca do que considera o verdadeiro sentido de *República*, de Platão, já seria suficiente para evidenciar a importância não apenas desse pensador, mas de toda a tradição política grega para os filósofos que valorizam, na educação, sua capacidade de promover a consciência social e o sentido de cidadania. Não é preciso ser especialista para reconhecer que os gregos, desde que começaram

a desenvolver aquilo que passou a ser chamado de conhecimento filosófico, colocaram a si mesmos a mesma questão formulada por Rousseau (1959, p. 404-405): “Qual é a espécie de governo próprio a formar o povo mais virtuoso, mais esclarecido, mais sábio...?”. Como não reconhecer, tanto no elogio a Platão quanto ao Estado espartano, a clara percepção de que a função essencial do legislador político consiste em preparar e transformar, por meio da *paideia*, o indivíduo em cidadão; a vontade particular em vontade coletiva, já que é a “vontade do povo” que deve ser a “vontade soberana”? Diante disso, cabe perguntar: o que se deve entender como a verdadeira condição de um Estado, especialmente quando se considera a função que lhe é mais necessária? Rousseau (IV, 1969, p. 845) esclarece: “Numa legislação perfeita, a vontade individual e particular deve ser quase nula; a vontade de corpo própria ao governo, muito subordinada, e, por conseguinte, a vontade geral e soberana é a regra de todas as outras”.

Em *Do Contrato Social*, Rousseau nos fala de um “eu comum” que só se compreende a partir da hipótese do pacto social e da vontade geral, os quais instituem a “pessoa pública”. Ao esclarecer esse ponto, ele sustenta que esse *eu comum* ou *pessoa pública* é o que os antigos chamavam de “cidade e, hoje, de república ou de corpo político...” (Rousseau, III, 1964, p. 361-362). Em uma nota do próprio autor, há a tentativa de explicar o significado aparentemente esquecido da palavra “cidade”. Segundo ele, “o verdadeiro sentido dessa palavra quase se perdeu entre os modernos” (Rousseau, 1964, p. 362), o que revela, com clareza, sua busca pela ideia — ou pelo espírito — republicano em uma época mais tardia.

De acordo com Rousseau (1964), só podemos chamar efetivamente de “cidadão” aquele em quem reconhecemos a condição de agente livre e que, ao mesmo tempo, participa da autoridade soberana — isto é, que seja reconhecido como legislador e esteja envolvido na instituição de leis para a cidade. É dessa forma que o genebrino se sente em sua república, quando escreve:

Tendo nascido cidadão de um Estado livre e membro do soberano, embora fraca seja a influência que minha opinião possa ter nos negócios públicos, o direito de neles votar basta para impor o dever de instruir-me a seu respeito, sentindo-me feliz todas as vezes que medito sobre os governos, por sempre encontrar, em minhas cogitações, motivos para amar o governo do meu país (Rousseau, III, 1964, p. 351).

Essa participação direta do cidadão nas decisões políticas é precisamente o que se observa na *pólis* grega. Por isso, torna-se essencial resgatar o sentido autêntico de cidade e cidadania. O homem que Rousseau tem em mente como objeto de formação é aquele que compreende a importância e a responsabilidade inerentes ao fato de se perceber como um ente

“associado”, ou seja, voluntariamente vinculado a seus iguais por meio de regras que ele próprio contribui para elaborar, acreditando serem elas “sagradas” e permanentes. É nessa perspectiva que o filósofo enaltece Licurgo, cujas instituições asseguraram “a felicidade dos espartanos antes que se falasse deles no resto da Grécia” (Rousseau, III, 1964, p. 381).

No livro *Teoria Política Grega*, Ernest Barker (1978, p. 43), ao analisar — como fazemos neste estudo — a relação entre “O Estado grego e a Educação”, destaca que a representação política ou o direito de voto, mencionados por Rousseau na citação anterior, “não era tão fundamental para o Estado grego concebido pelos filósofos”, uma vez que a “palavra-chave” em suas reflexões era “educação”. Percebe-se, assim, a convergência com a visão do cidadão Rousseau, empenhado em harmonizar povo e governo. Ao interpretar o pensamento dos filósofos gregos, Barker (1978, p. 43) afirma que, para eles, “a sociedade é sempre uma instituição educativa”. É por essa razão, certamente, que Aristóteles (1988, 1316a) afirma, em *Política*, que os homens maus são aqueles que não podem ser “influenciados pela educação”, o que explicaria sua incapacidade “de se tornarem homens de bem”.

Consideramos que a principal referência para compreender como os gregos do período clássico concebiam a educação continua sendo o antigo e fundamental estudo de Werner Jaeger, *Paideia – A formação do homem grego*. Essa obra permanece como a que melhor esclarece o significado e a relevância atribuídos por Rousseau a figuras como Platão e Licurgo, concebidos respectivamente como o filósofo e o legislador ideais. Como afirma o renomado helenista na introdução de seu livro, “os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação” (Jaeger, 1986, p. 1). É esse mesmo espírito — que entrelaça educação, cultura e identidade nacional — que podemos perceber nos escritos do cidadão de Genebra. Tal perspectiva contribui significativamente para a compreensão da relação entre política e educação, expressa tanto na exaltação dos feitos de Licurgo quanto nas reflexões filosóficas de Platão. Embora ambos sejam figuras recorrentes na obra de Rousseau, muitos de seus sentidos subjacentes só se tornam plenamente acessíveis com o auxílio da leitura de Jaeger, cujo projeto intelectual guarda notável afinidade com os princípios da pedagogia rousseauiana. Segundo Jaeger (1986, p. 3-4):

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida

humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores para a sociedade.

Jaeger (1986) atua como um verdadeiro guia em nossa busca por traços da filosofia grega que possam nos auxiliar mais diretamente — sobretudo se considerarmos que tais elementos também fundamentam o pensamento de Rousseau, seja por seu conhecimento deles, seja por sua consciência de sua importância. Um exemplo significativo é o valor atribuído às cartas que nos restaram de Platão. É interessante observar que Rousseau também expressa muitas de suas ideias por meio de correspondências. Em sua *Carta Sétima*, considerada a mais célebre e relevante, Platão (2012) manifesta com clareza sua inquietação diante das constantes crises na vida política da Atenas de seu tempo. Seu testemunho sobre os conflitos políticos remonta à juventude:

Quando eu era jovem, experimentava o mesmo que muitos outros experimentavam. Pensava em ingressar imediatamente na vida pública, no exato momento em que me tornasse meu próprio senhor. Aconteceu, entretanto — segundo descobri —, de ocorrerem certas alterações nos negócios públicos (Platão, 2012, 324b-c).

Essas transformações nos negócios públicos constituem, precisamente, as crises de governo. O que fez Platão diante disso? Ao perceber que os revolucionários que haviam assumido o poder governariam a polis de maneira injusta — e que, se participasse daquele sistema, acabaria também praticando injustiças —, decidiu afastar-se da vida política. Como ele próprio declara: “senti-me indignado e recuei diante das práticas viciosas em curso” (Platão, 2021, 324b-c). Platão tomou, em relação a si mesmo, atitude semelhante àquela que Rousseau adotaria com Emílio: retirou-se da esfera pública para dedicar-se à formação pessoal por meio da filosofia, buscando uma base racional sólida para propor uma verdadeira legislação à cidade. Para Platão, o ingresso na política exigia essa reeducação, uma vez que o cenário vigente era incompatível com a realização da felicidade e da virtude coletiva. Trata-se da mesma lógica que Rousseau invoca ao afirmar que as escolas públicas não permitiriam a formação integral de seu pupilo. Assim, Platão (2012, 326a-b) escreve:

O resultado foi que, embora inicialmente eu estivesse imbuído de um intenso desejo de ingressar na vida pública, após ponderar sobre tudo isso e perceber quão instável eram as coisas, alterando-se em todas as direções, acebei por me sentir aturdido; apesar de não haver deixado de refletir em como algum melhoramento poderia ser produzido, não só em relação a essas matérias, como também em relação ao governo como um todo, no que se refere à ação pus-me a esperar pelo momento apropriado. Finalmente, observando todos os estados atualmente existentes, cheguei à percepção de que são todos mal-governados, e a condição de suas leis tal que se mostra

praticamente irrecuperável na ausência de algum remédio miraculoso e a boa sorte. Assim, em meu louvor à correta filosofia, fui forçado a declarar que é por meio dela que somos capacitados a discernir a essência da justiça, tanto no âmbito do Estado quanto naquele do indivíduo, e que não haverá fim para os males da espécie humana enquanto a classe daqueles que são correta e verdadeiramente amantes da sabedoria (filósofos) não governar, ou então a classe que governa os Estados não se tornar, por favor dos deuses, realmente filosófica.

Ao comparar a *Carta Sétima* com a *República*, Jaeger (1986) chega à mesma conclusão de Rousseau: o aspecto mais relevante da obra de Platão não se limita exclusivamente à política. Justamente por se apresentar como um projeto de reforma política, trata-se, na verdade, de uma obra de educação social — uma pedagogia voltada ao bem público e à reestruturação jurídica da *pólis* com base na justiça. Nas palavras de Jaeger (1986, p. 421): “É sobretudo na *República*, onde Platão dá início à sua teoria da educação filosófica dos futuros governantes, que aparece defendida a pretensão de tornar os filósofos reis ou governantes filosóficos, para que o Estado seja melhorado”. Também Barker (1978, p. 179), ao tratar especificamente da teoria educacional exposta na *República*, afirma que a

ênfase dada à educação é uma consequência lógica da concepção platônica da justiça. Se a justiça é o princípio de ética social que dá consistência à comunidade, e que leva ao cumprimento, pelos seus membros, da função específica que lhes é atribuída, a sociedade não pode deixar de adotá-lo.

Em seguida, Barker (1978, p. 179) sintetiza: “Para Platão — e para os gregos, de modo geral — a educação é um processo que dá consciência social aos membros da comunidade, ensinando-os a responder a todas as demandas da vida coletiva”. Esse entendimento é complementado pelo comentário de Norberto Bobbio (1980, p. 37), em *A Teoria das Formas de Governo*, ao afirmar que a *República* é “uma descrição da república ideal, que tem por objetivo a realização da justiça entendida como atribuição a cada um da obrigação que lhe cabe, de acordo com as próprias aptidões”. Assim, a consciência social na vida coletiva não pode ser arbitrária, mas deve estar em consonância com as exigências do Estado.

Para esclarecer a relação entre o “nascimento” da política como teoria da vida social organizada por leis conscientes e a educação — que deve preparar os homens para essa vida, uma vez que ela não é natural nem espontânea —, além da visão abrangente que Jaeger oferece em seu estudo sobre a *paideia* grega, recorreremos também às obras *República* e *Leis*, de Platão. Nesta última, há um esforço mais minucioso na explicitação da formação do cidadão, enquanto na primeira o tema é tratado de maneira mais ampla. De todo modo, ao iniciar sua análise de *República* e de sua importância para a *paideia* grega, Jaeger (1986, p. 517) precisa indicar

aquilo que está na base de toda reflexão: “O problema para o qual desde o primeiro instante se orienta o pensamento de Platão é o problema do Estado”; e se, em termos gerais, o interesse do filósofo recai sobre o estudo da virtude, “a análise socrática das virtudes está enformada pela ideia de virtude política”. Por essa razão, interpreta Jaeger (1986, p. 519), ao buscar o sentido da existência do Estado, Platão encontra seu fundamento na educação, de modo que “a *politéia* e a *paidéia*, entre as quais muita gente devia ver, já naquele tempo, apenas relações muito vagas, tornam-se os pontos cardeais da obra de Platão”.

Essa relação “vaga” a que se refere Jaeger, conforme explica em nota, é defendida por Gomperz (1896) em sua obra *Griechische Denker*. Nela, o autor sustenta que a ontologia e a epistemologia seriam os verdadeiros interesses de Platão, enquanto as reflexões sobre a educação constituiriam apenas “um pretexto” para expor sua doutrina teórica. Tal interpretação equivale, em essência, a afirmar que, se Platão fosse contemporâneo de Rousseau, teria redigido uma dissertação para a Academia de Dijon cujo sentido seria oposto ao do pensador genebrino, confirmando o conceito prévio daquela instituição: o de que o progresso da humanidade deve ser medido pelo conhecimento teórico, e não pelo saber prático-político. No entanto, a Academia de Platão não estava situada na França do século XVIII da era cristã. Apenas um historiador da filosofia moldado pela escola positivista — como observa Jaeger (1986) ao avaliar Gomperz — poderia sustentar uma conjectura desse tipo, reduzindo o valor da educação em Platão a uma dimensão meramente externa à sua filosofia.

Atento ao ambiente ideologicamente marcado pelo impulso positivista — que, em certo sentido, antecede Augusto Comte, em razão do movimento iluminista —, Jaeger (1986, p. 519) observa que a atitude de Gomperz

não é de maneira nenhuma a de um homem isolado. Pelo contrário, é típica da incompreensão do séc. XIX por esta obra [a *República*] de Platão. A ciência, que se elevava a uma orgulhosa altura a partir da sabedoria acadêmica do humanismo, já era, devido ao seu desprezo por todo o ‘pedagógico’ — um desprezo que se considerava elegante — incapaz de compreender sua própria origem.

Essa elevação, que ocorre apenas no ambiente isolado da academia e distante da realidade concreta dos homens — rica em suas múltiplas formas de relação —, é a mesma elevação orgulhosa da ciência que já no século XVIII suscitava, de forma inédita, a preocupação de Rousseau. Como temos destacado, com o apoio da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt, a ciência moderna — cujo ideal inspirou iluministas e positivistas — está intrinsecamente ligada a um projeto social e econômico, tendo em Francis Bacon seu principal porta-voz. Conhecer

para ter poder e saber para dominar — tanto a natureza quanto os homens — são metas que integram essa perspectiva, a qual propõe, e até impõe, as ciências da natureza como fonte de um paradigma dominante, para usar uma expressão cara a Thomas Kuhn. É esse paradigma que se pretende hegemônico na cultura técnico-desenvolvimentista da humanidade.

Ocorre que essa não é a situação nem na *paideia* grega, nem na formação cultural do homem representada em *Emílio*. Por isso, é perfeitamente compreensível que, após criticar a interpretação de Gomperz quanto ao suposto vínculo externo entre educação e filosofia platônica, Jaeger (1986, p. 519-520) tenha escrito:

Um século antes, Jean-Jacques Rousseau soubera aproximar-se bem mais do Estado platônico, ao declarar que a *República* não era uma teoria do Estado, como pensavam aqueles que só julgavam os livros pelos títulos, mas sim o mais formoso estudo jamais escrito sobre educação.

No fundo, o que Jaeger (1986) esclarece em sua grande obra sobre a formação do povo grego — à qual associa, na citação mencionada, uma espécie de antecipação rousseauiana de sua própria análise de Platão — é que, no verdadeiro pensador político, legislador e educador (ou pedagogo) coincidem na mesma figura. Trata-se de um aspecto que podemos constatar na maneira como tanto o ateniense quanto o genebrino abordam, por exemplo, a educação infantil, tema que analisaremos a seguir, sempre tendo como horizonte uma perspectiva essencialmente social e integradora. Tal perspectiva, aliás, aproxima profundamente esses dois pensadores políticos, apesar do intervalo histórico que os separa. A admiração pela unidade patriótica do Estado espartano e pela contribuição da educação à formação de uma sólida consciência cidadã entre os lacedemônios é visível nas obras de ambos. Como sabemos, a percepção de que deve existir consonância entre os objetivos individuais e coletivos no interior da *pólis* levou o governo espartano a adotar, como política pública, a responsabilidade pela formação das crianças a partir dos sete anos de idade. Como explica Barker (1978, p. 182): “Era um sistema destinado a harmonizar o indivíduo com o *genius loci* e a tradição social da comunidade”. Por isso, Esparta constituía um modelo adequado para a organização de um sistema educacional conduzido pelo Estado, fundado num princípio de ordem moral (Barker, 1978).

A preocupação dos gregos — e, em especial, dos espartanos — com a formação daqueles que, no futuro, se tornariam os cidadãos responsáveis por conduzir a vida na *pólis* era tão intensa que chegou ao extremo de uma ideologia eugênica. Jaeger (1986) identifica ecos dessa postura em Platão e Aristóteles, destacando que não se tratava apenas de uma questão

física, própria de uma sociedade que demandava guerreiros robustos, mas também de uma exigência moral, como observa Barker. De todo modo, considerando o valor exemplar atribuído aos espartanos, Jaeger (1986, p. 922-923) faz as seguintes observações:

Platão segue aqui [em *Leis*] as pegadas da legislação espartana, que apenas desenvolve. Sabemos por Crítias e Xenofontes, autores de obras em que se trata do Estado e da disciplina dos Espartanos, que ali a sociedade começava a velar pela descendência logo na altura da concepção e do período de gravidez. Este regime eugenésico encontrou grande aplauso na literatura filosófica do séc. IV, sendo aceito por Platão e Aristóteles nas suas utopias do Estado. Foi nesta literatura que Plutarco e outros escritores pedagógicos o beberam mais tarde. É característico das *Leis* de Platão tratar-se nelas mais a fundo que na *República* das bases fisiológicas e eugenésicas para a procriação de uma infância melhor e mais sadia. Isso corresponde ao critério de situar também na primeira infância a fase decisiva da educação moral. Sem dúvida as normas da dietética médica devem ter influenciado consideravelmente as suas ideias, a este respeito.

Para além de toda a crítica às ideias vinculadas à eugenia, o espírito que orienta essas concepções — hoje reconhecidas como equivocadas — é aquele que Barker (1978) descreveu como uma busca de harmonização “com o *genius loci*, e a tradição social da comunidade”. Trata-se de uma leitura social sutil da nossa condição familiar de existência, que acaba por legitimar práticas impensáveis quando analisadas de forma isolada. No Livro I de *Emílio*, Rousseau (IV, 1969, p. 253) faz a seguinte observação, que, embora não envolva questões genéticas ou pré-natais, revela preconceitos evidentes já no momento do nascimento:

Dizem que muitas parteiras pretendem, ao moldar a cabeça das crianças recém-nascidas, dar-lhe uma forma mais conveniente, e isso é tolerado! Nossas cabeças não estariam bem à maneira do autor de nosso ser; precisamos tê-las modelado por fora através de parteiras e por dentro através dos filósofos.

O que nos interessa demonstrar é até que ponto vão as reflexões sobre as condições de formação do cidadão em um Estado no qual o interesse da pátria se sobrepõe a tudo, estendendo-se até os menores detalhes. Independentemente do juízo que se possa emitir, a questão central reside na preocupação social com os futuros membros de um Estado que exige cidadãos fortes, tanto física quanto moralmente. A valorização do cuidado com o corpo entre os gregos — povo formado por guerreiros — é uma evidência disso. Em *Política*, de Aristóteles (1988, p. 219), lemos afirmações como: “Quem quiser realizar de maneira conveniente uma investigação sobre a melhor forma de governo, deverá necessariamente decidir primeiro qual é o modo de vida mais desejável para os habitantes da cidade”. Ao associar “a vida mais desejável” à sua teoria

do bem, o filósofo acrescenta: “Na verdade, ninguém porá em dúvida uma classificação dos bens que os divide em três grupos – os bens exteriores, os bens do corpo e os bens da alma, ou negará que os homens felizes devem tê-los todos” (Aristóteles, 1988, p. 219).

Referindo-se mais estritamente à educação por ele concebida nesta obra, Aristóteles (1988, p. 268) afirma: “Pode-se dizer que há quatro ramos de educação atualmente: a gramática, a ginástica, a música, e o quarto segundo alguns é o desenho...”. Assim, não é apenas a mente que, conforme a sociedade, deve ser moldada externamente; onde se exigem homens fortes, todo o corpo é trabalhado, além da alma, como determina o filósofo. Conforme encontramos em Jaeger, essa mentalidade orienta a missão educativa do legislador grego em sua concepção de *paideia*. A ambição do filósofo de conceber o melhor para sua *pólis* leva Platão, em *Leis*, segundo Jaeger (1986), a avançar além do que propusera em *República*, obra que trata de um Estado ideal. A singularidade de *Leis* reside no fato de que

trata-se ali de um Estado feito só para deuses e filhos de deuses. No Estado ideal, Platão não aceitava de forma nenhuma a existência de uma legislação especial. As leis que sobrecarregavam a maioria dos Estados de seu tempo acabariam por se tornar supérfluas por ação de uma educação perfeita, na qual assentava seu Estado ideal (Jaeger, 1986, p. 888).

Em *Leis*, a ideia de que quanto melhor for o sistema educacional, menor será a necessidade de leis — que, conforme já demonstrado, regulam todos os aspectos da vida dos cidadãos — torna-se mais clara. De fato, apesar do título, esta obra de Platão dedica amplo espaço à discussão sobre a educação, cujo objetivo, “no conjunto, era edificar um formidável sistema” que, conforme sugere a interpretação de Jaeger, tornasse desnecessária a coerção das leis. Por isso, a última obra de Platão carrega o melhor do espírito da *paideia*. Assim, mais do que na *República*, em *Leis*, temos “um legislador no mais elevado dos sentidos, isto é, um verdadeiro educador dos cidadãos” (Jaeger, 1986, p. 888).

Por analogia, considerando a estrutura das obras, nela a educação surge de modo tão livre quanto é concebida em *Emílio*, já que, em tese, o discípulo, pelo método do preceptor, não precisará ser “obrigado” a ser livre, como propõe *Do Contrato Social*; não se trata de forçá-lo a conformar-se à razão, mas sim de ensiná-lo a determinar seu próprio querer. Contudo, quando se vai, como Platão, além do efeito coercitivo da lei — como hipoteticamente admite Rousseau ao falar do Legislador como um ser extraordinário —, é porque, para “a mentalidade grega, a legislação no verdadeiro sentido da palavra sempre foi obra da superior sabedoria de uma personalidade divina individual” (Jaeger, 1986, p. 891).

A consequência que Jaeger (1986) extrai dessa *paideia* sem repressão ou imposição converge com os aspectos que nos interessam na análise da pedagogia rousseuniana. Para ele, o ideal pedagógico platônico não deve ser confundido com uma simples forma de dominação, marcada pela violência e pela imposição legal (Jaeger, 1986). Em uma *paideia* fundada no *logos*, na razão, o objetivo é “o domínio de si, e não o domínio sobre os outros” (Jaeger, 1986, p. 901). Por essa razão, a educação deve ser planejada considerando as múltiplas nuances da infância — um período singular da vida, em que ocorrem os processos de socialização e formação da personalidade, enquanto as ações da criança ainda são inimputáveis. Nesse estágio, o “senhor” da criança é, como diria Rousseau, seu preceptor. Mais adiante, “ao sair da escola, a juventude passa a uma nova fase da sua educação; a partir daí, é a lei do Estado o seu mestre para todos os atos e omissões da vida prática. A lei é, pois, o verdadeiro veículo da educação dos adultos nas virtudes cívicas” (Jaeger, 1986, p. 891).

É a esses dois momentos que Jaeger, com notável perspicácia, associa a diferença entre *República* e *Leis*, de Platão. Como se depreende do trecho citado de *Do Contrato Social*, é como se Rousseau dissesse que, caso fracassasse em ensinar a Emílio o verdadeiro sentido — isto é, moral — de “conhecer o que quer”, restaria apenas a obediência forçada à lei. No entanto, Emílio não é escravo, se verdadeiramente se tornou um homem. Em *Emílio*, nunca se trata de aprender a obedecer cegamente à lei. Por isso, o cuidado especial com a educação da criança evidencia a sintonia entre os princípios pedagógicos de Platão e Rousseau — dois pensadores políticos, dois grandes teóricos da educação, ambos extraordinariamente atentos a todas as etapas do desenvolvimento humano e da conformação social da personalidade.

2.2.1.1 Educação e política: o exemplo de Platão para Rousseau

No prefácio de *Emílio*, Rousseau, após justificar-se por ter escrito uma obra com enfoque pedagógico, declara o seguinte:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (Rousseau, IV, 1969, p. 241-242).

Para muitos, como vimos, a posição assumida por Rousseau em seu tratado sobre educação o consagra como um dos precursores da pedagogia moderna — e mesmo

contemporânea. Dividindo sua obra em cinco livros, cada um dedicado a um tema específico, Rousseau organiza uma reflexão sobre a formação do ser humano que só será mais profundamente detalhada no século XX, em um contexto de investigação psicológica e pedagógica bastante distinto daquele em que o filósofo de Genebra atuou. Ainda assim, mesmo sem ser um pesquisador experimental, ele analisa com notável minúcia cada fase da existência humana, do nascimento até a chamada idade da razão.

Por isso, é possível reconhecer afinidades entre sua abordagem e a vasta obra desenvolvida por Jean Piaget. O pensador suíço, que se autodefiniu como “antigo-futuro-filósofo”, conferiu aos seus estudos sobre epistemologia e desenvolvimento da inteligência uma abrangência que remete àquela projetada por Rousseau em *Emílio*. A distinção fundamental, que justifica o afastamento de Piaget da tradição filosófica, está no rigor científico com que conduz suas investigações. Rosa Maria Macedo (1978, p. VII) observa que o compatriota de Rousseau buscava, em primeiro lugar, distanciar-se da epistemologia especulativa e conceitual própria da filosofia; e, “em segundo lugar”, procurava “desvendar, através da experimentação, os processos fundamentais de formação do conhecimento na criança”.

Embora partam de perspectivas distintas, ambos realizam um movimento semelhante de retorno às origens do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o próprio Rousseau (IV, 1969, p. 281) afirma em *Emílio*: “... a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui”.

A nosso ver, existe um vínculo entre o que Rousseau realizou no século XVIII e a pesquisa exemplar de Piaget, embora o enfoque científico dado à evolução da inteligência humana entre nossos contemporâneos seja uma exigência histórica que nenhum filósofo, dois séculos antes, precisou considerar. Rousseau, sem dúvida, antecipa a necessidade de distinguir claramente o que corresponde a cada etapa do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista fisiológico quanto no que diz respeito à formalização da educação, seja no ambiente familiar, seja em instituições públicas. Não é por acaso que a “epistemologia genética” de Piaget é uma disciplina interdisciplinar, assim como a própria filosofia. Por isso, podemos afirmar, conforme mencionado anteriormente, que o que Piaget realizou empiricamente, por meio de métodos rigorosos de observação das condições de aprendizagem associadas ao desenvolvimento neurológico de crianças e adolescentes, encontra um paralelo, com outra retórica e método, em *Emílio*, de Rousseau. É certo que Piaget conhecia *Emílio*, assim como o filósofo de Genebra reconhecia os que o precederam em sua preocupação com a educação infantil.

Temos refletido sobre o quanto Rousseau rejeita a ideologia iluminista de sua época, especialmente no que diz respeito à formação humanística. Ele desconfiava da ênfase excessiva no conhecimento teórico e abstrato da natureza, distanciando-se da visão otimista de alguns de seus contemporâneos, como Voltaire, que fazia rasgados elogios a Newton, a quem elevava à condição de “gênio da espécie”. A educação “científica” acabava se tornando um paradigma determinante dos rumos da formação humana, desde a infância. Rousseau reage a isso desde cedo, como vimos. No entanto, é sobretudo a partir do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* que ele percebe, de forma definitiva, que esse tipo de formação — voltada ao que hoje chamamos de conhecimento técnico-científico — não atende às necessidades mais profundas da humanidade como um todo. A persistência da desigualdade, em pleno século das luzes, constitui prova histórica de que a ciência, por si só, não promove a libertação dos homens; que o progresso científico pode ser, e muitas vezes tem sido, indiferente ao aperfeiçoamento moral e político da espécie humana. Assim, como já compreendia Platão, embora a educação deva considerar o aprimoramento intelectual necessário à sobrevivência individual, isso representa apenas uma dimensão da formação — e não a mais relevante para a vida em sociedade.

A divergência de Rousseau em relação à tendência histórica de seu tempo — que privilegiava o desenvolvimento das habilidades mais instrumentais — talvez possa ser sintetizada na *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer 1985. Nessa obra, estabelece-se uma relação entre o “programa do esclarecimento” e o projeto científico de Francis Bacon, cuja meta era a dominação da natureza. Todavia, como os autores demonstram, esse projeto trouxe consequências contraditórias para a humanidade. Como afirma o texto da *Dialética do Esclarecimento*: “O que os homens querem aprender da natureza é como empregar” a técnica, considerada essencial no modelo científico baconiano, para dominar essa mesma natureza e, “além da natureza, dominar os próprios homens” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20). Ou seja, a lógica da ciência moderna não visa à libertação, mas à dominação. Essa compreensão sobre o sentido da ciência moderna confere ainda mais relevância ao *Primeiro Discurso* de Rousseau, no qual ele estabelece, de forma inaugural, uma clara separação: de um lado, a ciência; de outro, a ética e a política. Enquanto a ciência diz respeito a poucos, a ética e a política concernem a todos, indistintamente. É nesse contexto que Rousseau (III, 1964, p. 29) levanta uma questão fundamental — aquela que hoje denominaríamos de massificação da formação científica:

Que pensaríamos desses compiladores de obras que indiscriminadamente forçaram a porta das ciências e introduziram em seu santuário uma população indigna de aproximar-se delas, enquanto seria de desejar-se que todos aqueles que não pudessem ir longe na carreira das letras fossem obstados desde o começo e se lançassem às artes úteis à sociedade?

Como se observa, o critério adotado por Rousseau é o interesse social, e não a inteligência que permite a alguns se destacarem, por exemplo, nas ciências ou na matemática. Para o moralista e teórico político, é com base no interesse coletivo que a formação dos indivíduos deve ser orientada, partindo-se, evidentemente, do pressuposto de que cada um desenvolva seus talentos — e não que se entregue, de maneira supérflua, a uma vocação que atende apenas a uma minoria. Nesse sentido, ele afirma:

Alguém que durante toda a vida será um mal versificador, um geômetra subalterno, ter-se-ia talvez tornado um grande fabricante de tecidos. Não carecem de professores aqueles a quem a natureza destinou a fazer discípulos. Os Verulamos, os Descartes e os Newtons, não tiveram preceptores, e qual o guia que os teria conduzido até onde os levou seu imenso gênio? (Rousseau, III, 1964, p. 29)

Resumindo o propósito de seus comentários, Rousseau (1964), no *Primeiro Discurso*, afirma que a única maneira de agir, como ele diz, “em favor da felicidade do gênero humano” é por meio da harmonização entre “a virtude, a ciência e a autoridade”. Essa conciliação, segundo ele, só é possível se os reis acolherem os sábios em suas cortes. Sendo os reis os responsáveis pela organização da vida pública, a sabedoria a ser promovida deve favorecer o desenvolvimento da consciência moral e política. Essa passagem, portanto, remete à figura de Platão e à sua tentativa de influenciar politicamente os governantes, como ele próprio relata na célebre *Carta VII*. Como sabemos, essa carta foi escrita após a morte de Díon, a quem o filósofo procurava aconselhar no governo de Siracusa. Nela, Platão (2012, 326a) retoma sua conhecida máxima sobre a relação entre poder e sabedoria filosófica: “não haverá fim para os males da espécie humana enquanto a classe daqueles que são correta e verdadeiramente amantes da sabedoria (filósofos) não governar, ou então a classe que governa os Estados não se tornar, por favor dos deuses, realmente filosófica”.

Como já vimos, muito antes de escrever *Emílio*, Rousseau manifesta sua preocupação com a necessidade de alinhar a autoridade das leis à formação moral. Por isso, critica, no que se refere às crianças, os excessos de uma “cultura das ciências” no século XVIII, pois, em sua análise, assim como esse iluminismo foi “prejudicial às qualidades guerreiras” entre os antigos, ele “ainda o é mais às qualidades morais”, em qualquer época. É no *Primeiro Discurso*, ao se

dirigir mais diretamente às crianças, que Rousseau expressa essas ideias. Ele escreve: “Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres” (Rousseau, III, 1964, p. 24).

Na continuidade dessa passagem, após enumerar algumas incongruências do artificialismo nas instituições de ensino, Rousseau (1964) observa que, ao menos, os jogos infantis, como a “péla” — em que se joga uma bola de mão em mão —, exercitam o corpo. Em seguida, afirma: “Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar” (Rousseau, III, 1964, p. 24). É nesse ponto que introduz a questão central que vinha preparando: “Que deverão, pois, aprender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer” (Rousseau, III, 1964, p. 24). Como indica a nota acrescentada pelo próprio Rousseau a essa passagem, a educação desde a infância deve visar à utilidade futura, tomando como referências Licurgo, Platão e a formação espartana. Essa, por sua vez, não buscava produzir mestres da ciência, mas sim homens dotados de coragem, prudência e justiça — virtudes essenciais à preservação da *pólis* naquele contexto.

Nem para Rousseau, nem para Platão isso implica desprezo pela ciência. Não se trata de misologia, ou seja, de ódio à razão, mas do entendimento de que a inteligência teórica difere da inteligência moral e política, sendo necessário determinar qual delas possui maior relevância em nosso processo de humanização. Pela primeira, aprendemos apenas aquilo para o que temos aptidão individual, o que independe de nosso caráter moral ou do grau de socialização. Assim, a formação “técnica” não contribui, de forma efetiva, para nosso esforço e engajamento sociais. Para os gregos, por exemplo, ser corajoso, prudente e justo depende de hábitos adquiridos em resposta às exigências da sociedade em que se vive — como a preparação militar desde a infância entre os espartanos. Para eles, não fazia sentido buscar “saber” o que “é” a virtude, se isso não estivesse orientado para uma ação virtuosa, isto é, para o cumprimento dos deveres. Não interessava uma “teoria da justiça” se ela não tivesse influência concreta sobre nossas atitudes diante dos concidadãos.

Conforme demonstra Aristóteles, a moral e a virtude não nos são dadas pela natureza¹⁶; da mesma forma, a vida política depende de leis que surgem de acordos ou contratos sociais.

¹⁶ Em *Ética a Nicômaco*, lemos que “nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza; com efeito, nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à sua natureza” (Aristóteles, 1984, p. 15-20).

Por isso, é fundamental compreendermos sua necessidade — uma necessidade que nasce da experiência vivida no interior da *pólis*, onde as ações individuais se subordinam aos interesses coletivos. Nesse contexto, o comportamento moral é moldado pelo hábito e pela repetição, sendo as leis instrumentos que visam formar, isto é, educar cidadãos virtuosos para o cumprimento de suas responsabilidades sociais. Nesse sentido, tanto para os gregos quanto para Rousseau, o fim de toda legislação humana é moral: trata-se de formar uma consciência comum, seja por meio da simples eficácia da norma jurídica ou, idealmente, por uma *paideia* bem estruturada. Em todo caso, é a educação que imprime novas qualidades à nossa natureza, razão pela qual *A República* e *As Leis* são obras de caráter profundamente pedagógico.

Pelo que lemos em *Emílio*, não há dúvida de que Rousseau não busca suas referências entre pedagogos ou educadores modernos, pois, para ele, Platão é a referência exemplar. Em sua *República*, Platão não escreveu apenas um livro sobre política e o debate acerca da prática da justiça, mas, a partir de uma perspectiva formadora tipicamente grega, propôs forjar o homem integral, moldando, por assim dizer, o cidadão. Além disso, ao mencionar Locke no Livro II, embora o tenha anteriormente chamado de sábio, Rousseau não hesita em usá-lo como exemplo dos equívocos cometidos pelos modernos, especialmente no que tange à educação infantil. A passagem diz o seguinte:

Raciocinar com a criança era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. Da minha parte, não vejo nada mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras (Rousseau, IV, 1969, p. 317).

Como podemos observar, Rousseau praticamente não encontra perto de si um ponto de apoio para sua revolução educacional. Afinal, como ele próprio afirma, a máxima pedagógica de Locke, que prevalece na época, é, entre outras, “a mais em moda”. O problema dessa máxima é que ela antecipa nas crianças o uso da razão, sem reconhecer que elas não a utilizam simplesmente porque ainda não a desenvolveram. A razão surge apenas como resultado final de uma boa educação; portanto, só muito tardiamente as crianças atuais podem, quando conseguem, adquiri-la e exercitá-la. Essa crítica do filósofo suíço, como sabemos, atinge toda a cultura de seu tempo. Tentar “educar” a criança para apressar o desenvolvimento da razão é tão antinatural que gera uma consequência prejudicial na relação entre educador e educando,

pois, nas palavras de Rousseau (IV, 1969, p. 267-268), “torná-los estranhos um ao outro”, já que

cada qual faz seus planos à parte, e ambos, ocupados com os tempos em que não estarão mais juntos, só o permanecem a contragosto. O discípulo só encara o mestre como o emblema e o flagelo da infância; o mestre encara o discípulo apenas como um pesado fardo de que está louco para se livrar; aspiram juntos ao momento de se verem livres um do outro, e, como nunca há entre eles um apego verdadeiro, um tem pouca vigilância e o outro, pouca docilidade.

Um modelo diferente, que evite esse problema, não é encontrado por Rousseau entre seus contemporâneos. Por isso, nossa intenção é mostrar que existe um paralelo entre algumas considerações do genebrino sobre o que deve nortear a educação infantil — frequentemente mal compreendida — e o que Platão expõe (1980, 659d-e), especialmente no Livro II de seu último diálogo, *Leis*, no qual se afirma que “a educação consiste em puxar e conduzir a criança para o que a lei denomina doutrina certa”, de modo que “a alma das crianças não se habitue aos sentimentos de dor e de prazer contrários à lei e ao que a lei recomenda”.

Nota-se que, embora Platão considere o respeito à lei essencial na educação da criança, não é pela razão, mas pelos sentimentos que ela deve se vincular às regras da cidade. Como vimos com Jaeger, a obediência à lei é a forma de “educar” o adulto para quem a *paideia* não foi eficaz. Quanto à criança, esta jamais deve sentir o peso da lei, pois não deve se sentir constrangida. Analisaremos os reflexos disso na educação negativa proposta por *Emílio*.

Certamente, repercutindo sua teoria do Estado apresentada em *República*, Platão, ainda no Livro I das *Leis*, descreve a relação entre legislação e educação, ressaltando a conexão entre o bom governo e o bom cidadão. O filósofo destaca a necessidade de a *pólis* “ocupar-se com os casamentos que unem os cidadãos entre si, depois com o nascimento e a educação dos filhos, quer se trate de homens, quer de mulheres, desde os mais tenros anos até a idade adulta e à velhice” (Platão, 1980, 631e). O legislador, que se confunde com o pedagogo, tem a função não apenas de determinar o que é benéfico para toda a comunidade, mas também de ensinar, desde a infância e sem recorrer a conceitos abstratos ou genéricos, valores sociais e morais. Para isso, deve considerar os meios adequados — sobretudo os lúdicos — que facilitem a incorporação dos ensinamentos desejados no espírito da criança. Como propõe Platão (1980, 632a): “em todos esses casos deverá o legislador definir e ensinar o que é bom e o que é mau na disposição de cada um”, para que se aprenda a controlar os apetites individuais e, com o auxílio da razão,

que nessa fase está apenas implícita, “tornarem-se senhores de si mesmos”. É impossível ler essa passagem sem recordar o que já exploramos em *Paideia*, de Jaeger.

Platão questiona: “Qual lucro poderá ter a cidade com a direção bem orientada de um menino?”. Evidentemente, o tornar-se senhor de si mesmo não se refere a um benefício individual. Como esclarece o filósofo, “se falasses da direção geral dos educandos e das vantagens daí decorrentes para a comunidade, não seria difícil responder que de jovens bem-educados saem bons cidadãos” (Platão, 1980, 641c). Considerando que não se deve exigir das crianças a disciplina, o rigor e as responsabilidades próprias de um adulto, Platão (1980, 643c-d) defende que o educador deve “esforçar-se por dirigir os prazeres e os gostos das crianças na direção que lhes permita alcançar a meta a que se destinarem”, pois “quem deseja adquirir capacidade seja no que for, deve começar desde criança, tanto nos brinquedos como nas ocupações sérias”.

Se, por um lado, é possível afirmar que “a educação consiste na criação bem compreendida, que leva o espírito da criança, nas horas de recreio, a amar o que a torna perfeita na virtude de sua profissão, quando atingir a maturidade”, Platão adverte, por outro, que não é nesse sentido que se deve entender a educação. Trata-se, antes, da “educação para a virtude, que vem desde a infância e nos desperta o anelo e o gosto de nos tornarmos cidadãos perfeitos, tão capazes de comandar como de obedecer, de conformidade com os ditames da justiça” (Platão, 1980, 643d). Essa perspectiva ressoa em Emílio, no trecho em que se lê: “Só há uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem” (Rousseau, IV, 1969, p. 266).

Portanto, Platão antecipa, em suas reflexões, pontos centrais da perspectiva pedagógica tanto da juventude idealizada por Rousseau quanto daquela apresentada em *Emílio*. Em ambas, a educação não se limita ao desenvolvimento do intelecto individual, pois, em seu sentido mais autêntico, não está a serviço de aptidões pessoais. A formação moral do ser humano, além de ocupar um lugar distinto e essencial desde a infância, é a que mais se harmoniza com a vida em sociedade. É ela que torna compreensível a ideia de que um bom governo deve ser sustentado por bons cidadãos. Segundo Platão (1980, 644a-b):

Essa é a modalidade da educação que tentamos [nós filósofos] definir, a única, segundo meu modo de pensar, que merece assim ser denominada. A que tem como fim a aquisição de riquezas ou de qualquer modo de força ou habilidade que não leve em consideração a razão e a justiça, é vulgar e nada nobre e não merece absolutamente o nome de educação.

Ao destacar a importância dos sentidos no processo educativo da infância — como também propõe Rousseau em *Emílio* —, Platão (1980, 653c-d) afirma que “o prazer e a dor são as primeiras percepções da criança” e, por isso, “o cultivo dos sentimentos para o prazer e a dor [...] constitui propriamente a educação”. De modo semelhante, Rousseau (IV, 1969, p. 282) observa: “As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor”. Refletindo sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e suas implicações pedagógicas, acrescenta: “No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo a sensação os primeiros materiais de seus conhecimentos” (Rousseau, IV, 1969, p. 284). Assim como Platão, Rousseau entende que a adequada ordenação dos sentimentos, conduzida pelo preceptor, é condição para a futura organização do entendimento no adulto. Afinal, “só a escolha dos objetos que lhe são apresentados já pode” tornar a criança, e depois o adulto, tímido ou corajoso (Rousseau, IV, 1969, p. 283).

Retornando às *Leis*, percebe-se que Platão já trilhava esse caminho, uma vez que não concebe a educação sem, antes, considerar o que há em nós como uma “disposição natural”, isto é, a inclinação fundamental a buscar o que é apazível e a evitar o que é doloroso. A partir dessa premissa, Platão (1980, 653b-c) escreve:

Quando o prazer e a amizade, a tristeza e o ódio se geram diretamente em almas ainda incapazes de compreender sua verdadeira natureza, com o advento da razão põem-se em harmonia com ela, graças aos bons hábitos sabiamente adquiridos. É nesse acordo que consiste a virtude. Quanto à proporção que tem por fim ensinar às crianças tudo o que diz respeito ao prazer e à dor, de forma que, do começo ao fim da vida seja odiado o que precisa ser odiado, e amado o que precisa ser amado: se as separarmos de nossas considerações e lhe dermos o nome de educação, teremos, segundo o meu modo de pensar, empregado o termo exato.

Em *Emílio*, há uma passagem que se aproxima de um comentário sobre as ideias de Platão. Isso porque, também para Rousseau, o sentimento de prazer e de dor — enquanto sensações positivas e negativas — deve ser considerado, em primeiro lugar, na preparação e posterior harmonização dos desejos com a razão. A virtude, nesse sentido, consiste justamente em um tipo de equilíbrio entre esses sentimentos e a razão, o que se pode reconhecer, em *Do Contrato Social*, como o equilíbrio almejado entre a vontade individual e a vontade geral. Quando o educador consegue dosar tais sentimentos antagônicos — apresentando de forma moderada à criança o que agrada e o que desagrade à natureza humana —, ela aprenderá a evitar

os excessos, os quais, mais tarde, lhe serão cobrados na idade da razão. É esse raciocínio que leva Rousseau (IV, 1969, p. 313-314) a escrever sobre o homem:

Para sentir os grandes bens, ele deve conhecer os pequenos males. Assim é a natureza. Se o físico vai bem demais, o moral corrompe-se. O homem que não conhecesse a dor não conheceria nem a ternura da humanidade, nem a doçura da comiseração. Seu coração não se emocionaria com nada, ele não seria sociável, seria um monstro entre seus semelhantes.

Para Rousseau, educar uma criança com base em qualquer referência que não sejam suas sensações e sentimentos é um esforço inútil, pois, nesse caso, tenta-se forçá-la a compreender ideias abstratas — o que pode fazer germinar em seu espírito ainda em formação o erro e o vício. Se, por um lado, é inegável que a criança possua, de algum modo, certas ideias, por outro, essas ideias permanecem, para ela, inseparáveis das sensações que experimenta:

Fazei com que, enquanto ela só for impressionada por coisas sensíveis, todas as suas ideias se detenham nas sensações; fazei com que de toda parte ela só perceba ao seu redor o mundo físico, sem o que podeis ter certeza de que ela não vos ouvirá de maneira nenhuma, ou então fará do mundo moral de que lhe falais noções fantásticas que não apagareis em toda a sua vida (Rousseau, IV, 1969, p. 317).

Essa perspectiva não apenas se alinha ao que Platão já nos indicava. No caso de Rousseau, a coerência se fortalece na valorização constante da natureza, ou da condição natural da existência, mesmo que nossa perfectibilidade nos imponha a missão de avançar rumo ao governo racional da vida social. Contudo, essa transformação não pode contrariar nossa natureza original, e a criança representa o que há de mais próximo do impulso animal. A elas não cabe atender às exigências da razão. Como afirma Rousseau (IV, 1969, p. 319):

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produzimos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos velhos doutores e velhas crianças.

Platão chega a reconhecer a importância até mesmo dos excessos que os jovens podem cometer durante seu processo de formação moral e de autodomínio — aspectos fundamentais para que assumam, futuramente, responsabilidades como cidadãos. Nesse contexto, as experiências prazerosas, com suas boas ou más consequências, integram a pedagogia platônica. Assim como Rousseau não entende o desenvolvimento da razão como uma simples negação da natureza, Platão compreende, em sua época, que é preciso considerar o efeito positivo das

escolhas humanas — quaisquer que sejam — desde que o legislador estabeleça normas capazes de orientar os jovens e conduzi-los, progressivamente, a escutar a voz da razão. No Livro I de *Leis*, afirma-se:

...se desde a mocidade nossos concidadãos ficarem desconhecendo os grandes prazeres e, por falta de exercício, não se habituarem a dominar os apetites, sem nunca descambarem para a prática de algum ato vergonhoso, a que pode levá-los a agradável sensação dos prazeres, acontecerá com eles o mesmo que com os que de deixam vencer pelo medo: por maneira mais torpe, ainda, tornar-se-ão escravos dos que são suficientemente fortes para se manterem senhores de si mesmos no meio dos prazeres, e dos que tiverem oportunidade de prova-los, gente, por vezes, da pior espécie, ficando a alma deles em parte escrava e em parte livre, sem se tornarem dignos de serem chamados corajosos e livres, no sentido lato da expressão (Platão, 1980, 635d-c).

Educar, em qualquer circunstância, é saber cultivar os sentimentos da criança. Para ambos, Platão e Rousseau, o equívoco está em forçar os meios pelos quais se pretende transformar a criança, prematuramente, em um cidadão da república. Sua formação deve iniciar-se no campo afetivo, e não por vias restritivas; antes de se dirigir ao entendimento, é preciso priorizar o desenvolvimento de seus sentimentos. De acordo com Rousseau (IV, 1999, p. 319),

A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é freio da força, e a criança não precisa desse freio.

Se é verdade que educar é desnaturar, os primeiros passos desse processo ainda se dão próximos à natureza que habita em nós. Platão abordou essa questão, a nosso ver, de maneira notável em *Leis*. Não parece exagero afirmar que há mais do que coincidências entre o que ele e Rousseau escreveram sobre o modo de educar a criança e os efeitos disso na formação do cidadão. O conhecimento filosófico do genebrino ultrapassa o que suas obras revelam. Ele não é apenas um bom leitor de *República*; seria possível cotejar dois ou três livros de *Leis* com os primeiros de *Emílio*. Em ambas as obras, percebe-se que as convenções que envolvem a vida da criança, dadas pelo contexto familiar e pelas instituições, não a afetam diretamente. Ela é tratada com aquela “liberdade” ou independência que associamos à vida natural.

Cabe, no entanto, ao preceptor, ao pedagogo ou ao legislador, organizar esse entorno de forma que a criança reconheça as vantagens e a superioridade que a vida em comum pode conferir à sua existência. O elogio a Platão, portanto, não é retórico, mas fundamentado na

forma como os gregos refletiram sobre os fins da *paideia*. Essa finalidade é sempre a moralização, já que educar é socializar — como nos lembra Rousseau: “Antes da idade da razão não se pode ter ideia sobre seres morais ou sobre as relações sociais” (1969, 316). Ele prossegue: “A obra prima de uma boa educação é tornar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim, é da obra, querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas” (Rousseau, IV, 1969, p. 317).

2.2.2 Montesquieu e os modernos

No Livro V de *Emílio*, sempre dentro do espírito sistemático com que Rousseau articula educação e política, o filósofo retoma o tema central de *Do Contrato Social*, cuja obra, como se sabe, traz o subtítulo *Princípios do direito político*. Já caminhando para as considerações finais, em *Emílio*, o preceptor diz a seu pupilo: “Tenho mais experiência que tu, caro Emílio; vejo melhor a dificuldade de teu projeto”. Trata-se, evidentemente, do projeto concebido por Rousseau, que consiste em organizar toda a formação do personagem até que este encontre uma companheira, constitua uma família e, por fim, possa inserir-se na vida social.

Entretanto, é justamente porque Emílio e sua família precisarão conviver com seus semelhantes no contexto europeu — onde deverão buscar realizar a vocação de todo ser sensível, que é ser feliz — que se impõe a necessidade de compreender sob quais condições esse ideal poderá ser alcançado. Tendo completado sua viagem e experimentado a vida sob diferentes regimes e em diversas regiões, Emílio estaria, em princípio, preparado para escolher, entre os lugares visitados, aquele que melhor se ajustasse ao que aprendeu. Ao cobrar de si mesmo, enquanto preceptor, a clareza e eficácia desse percurso formativo, Rousseau afirma que, se “Emílio não estiver versado em todas as matérias de governo, dos costumes públicos e das máximas de Estado de toda espécie, então ou eu ou ele devemos ser carentes um de inteligência, outro de juízo” (Rousseau, IV, 1969, p. 836).

Como podemos perceber, é no contato com o mundo que Emílio encontra a contrapartida de sua educação “doméstica”. A partir desse momento, a obra realiza um balanço, como já mencionado, das teses desenvolvidas em *Do Contrato Social*. No entanto, Rousseau inicia essa reflexão não pelas teses em si, mas pelos autores que as formularam e que exerceram grande influência em sua época, os quais ele conhecia profundamente. Ainda assim, todos foram examinados com o mesmo rigor crítico que lhe é característico. Diante da multiplicidade

de interpretações sobre o direito político e da diversidade de constituições espalhadas pela Europa, é essencial que Emílio seja capaz de discernir qual teoria jurídica melhor descreve as condições ideais para uma vida comum e feliz. Derathé (2009, p. 51) observa, em *Rousseau e a ciência política de seu tempo*, que, em *O Contrato Social*, “Rousseau propõe-se unicamente formular os ‘princípios do direito político’, sem se ocupar de nenhum governo em particular, sem sair dos limites de uma discussão geral e abstrata”. Salinas Fortes (1976, p. 38), por sua vez, em *Rousseau: da teoria à prática*, ao tratar da noção de soberano em *Do Contrato Social*, parece confirmar as palavras de Derathé ao escrever

O princípio da soberania da vontade geral só impõe, portanto, uma condição formal para toda ordem social. Não é possível deduzir, a partir desta condição, qual o conteúdo efetivo do sistema de legislação próprio para uma sociedade determinada.

A compreensão da abordagem adequada para o problema do direito político parece preocupar Rousseau não apenas pela necessidade de que Emílio reconheça, por assim dizer, a melhor república para si e sua família, mas também porque, para o próprio filósofo, essa questão se apresenta como especialmente difícil de resolver, como podemos constatar no que ele escreve:

O direito político ainda está por nascer, e é de presumir que nunca venha a nascer. Grotius, o mestre de todos os nossos doutos nessa matéria, não passa de uma criança e, o que é pior, uma criança de má-fé. Quando ouço elevarem Grotius às nuvens e cobrirem Hobbes de execração, vejo quantos homens sensatos leem ou compreendem esses dois autores. A verdade é que seus princípios são exatamente semelhantes; eles só diferem pela expressão. Diferem também pelo método. Hobbes apoia-se em sofismas, e Grotius, em poetas; tudo o mais lhes é comum (Rousseau, IV, 1969, p. 836).

É nesse ponto que Rousseau revela, não sem certa decepção, qual é sua principal referência no debate moderno sobre o direito político. Escreve ele:

O único moderno em condições de criar essa grande e inútil ciência teria sido o ilustre Montesquieu. Mas ele não se preocupou com tratar dos princípios do direito político; contentou-se com tratar do direito positivo dos governos estabelecidos, e nada no mundo é tão diferente quanto esses dois estudos (Rousseau, IV, 1969, p. 836).

Se considerarmos, em *Do Contrato Social*, o trecho que oferece elementos para problematizar a questão do direito político — ou, mais precisamente, das regras pelas quais esse direito deve ser reconhecido —, certamente o Capítulo VII do Livro II, intitulado “Do Legislador”, apresenta-nos uma perspectiva instigante. As palavras de Rousseau parecem

conferir um caráter quase misterioso à preocupação com os princípios que Montesquieu, supostamente, deixou de abordar. Ele escreve: “Para descobrir as melhores regras de sociedade que convenham às nações, precisar-se-ia de uma inteligência superior” (Rousseau, III, 1964, p. 381), ou seja, além da capacidade comum dos homens para alcançar tais regras. Essa exigência se explica facilmente se pensarmos nas ambiguidades da nossa natureza. Afinal, dessa inteligência se esperaria que considerasse “todas as paixões dos homens e não participasse de nenhuma delas”, o que demandaria que ela “não tivesse nenhuma relação com a nossa natureza e a conhecesse a fundo”. Esse tipo especial de sabedoria, ressalta Rousseau (1964, 381), seria aquela “cuja felicidade fosse independente de nós e, contudo, quisesse dedicar-se a nós, que, finalmente, almejando uma glória distante, pudesse trabalhar num século e fruí-la [a felicidade] em outro”. Enfim: “Seriam precisos deuses para dar leis aos homens” (Rousseau, III, 1964, p. 381). Seriam esses os seres nos quais Emílio poderia confiar?

Certamente não. Rousseau nos indica que existe uma dificuldade quase intransponível para os homens nas questões de natureza moral e política, algo que, antes dele, já fora apontado por Thomas Hobbes. Essa dificuldade reside na objetividade, pois, como afirma o autor de *Leviatã*, o grande problema da ciência política é que quem propõe seus princípios não é como o matemático, que lida com assuntos distantes dos nossos interesses e paixões. Na filosofia política e moral, o objeto de estudo se mistura ao interesse subjetivo de quem o analisa. É nesse sentido que podemos compreender a máxima de que o homem é o lobo do homem. Ele se associa apenas para preservar sua vida: “O fim último, causa final e desígnio dos homens (...) ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação” (Hobbes, 1979, p. 103).

De modo geral, os legisladores de que a história nos informa são homens que, apesar da grandeza da obra a ser realizada, apresentam os mesmos defeitos — ou seja, as mesmas ambiguidades e obstáculos que aqueles a quem devem submeter às leis. É extremamente difícil ao homem neutralizar suas paixões e abandonar as máximas que lhe interessam pessoalmente ao propor leis. Ele tende a legislar em benefício próprio, misturando seus desejos individuais com o que deveria ser buscado em prol do bem comum. Isso é o que a história nos revela, é o que constatamos na vida social concreta e que, para Rousseau (III, 1964, p. 353-353), se repete nos livros que nos oferecem “lições”, os quais enganam ao transformar essa realidade em princípios, como faz Grotius, que “estabeleceu o direito pelo fato”, e tenta nos convencer de que é natural que “o poder humano” se imponha em desfavor dos governados, pois, de fato, foi

assim que as coisas ocorreram até então — e continuam assim até hoje. Por isso, também, Emílio precisa se afastar desses livros enganadores, cujo propósito é justificar, apoiando-se no passado da humanidade, a desigualdade e as injustiças que se pretende praticar não apenas no presente, mas mesmo no futuro.

Retomamos aqui a analogia proposta por Rousseau (1964) entre o pastor de rebanho e o pastor de homens, que atribui ao legislador uma superioridade que, individualmente, ele jamais poderia possuir. Como as leis formam um conjunto de regras que o povo, ou o rebanho, deve seguir pacífica e obedientemente, aquele que se vê investido do poder de legislar — como no caso de Calígula — pode sentir-se no direito, autoconferido, de afirmar uma natureza superior e divina, distinta daquela sob a qual considera seus súditos. É justamente essa atitude que transforma os súditos em escravos, em vez de cidadãos. É de uma sociedade em que doutrinas como as de Grotius e Hobbes parecem aceitáveis que Emílio, educado para a liberdade, precisa se distanciar criticamente. Por isso, ele deve ser “versado em todas as matérias de governo, de costumes públicos e de máximas de Estado” (Rousseau, IV, 1969, p. 836).

Podemos afirmar que, em certo sentido, Calígula tinha razão quanto à condição do legislador, mas se equivocava ao identificar sua personalidade individual com a personalidade pública que deve caracterizar quem exerce essa função — algo que os modernos, talvez com exceção de Montesquieu, parecem não ter compreendido. Como nos diz Rousseau (III, 1964, p. 381), “se é verdade que um grande príncipe é um homem raro, que se diria de um grande Legislador?”. Esse “grande Legislador” é, segundo Rousseau (1964) um modelo para esse príncipe “raro”. Ele é raro, para aproveitar a crítica que Rousseau (1969) faz a Montesquieu, porque o sistema do direito positivo que o príncipe, como legislador social efetivo, deve propor à república precisa seguir o mais fielmente possível esse modelo — ou seja, o ideal de uma legislação que leva em conta não a vontade concreta do governante, mas a unidade orgânica das vontades e o interesse comum representado pela vontade geral. Foi nesse ponto que Montesquieu, segundo Rousseau (1969), falhou.

Há, afinal, uma distinção clara entre o príncipe e o legislador: “aquele só tem que seguir o modelo que este propõe. Este é o mecânico que inventa a máquina, aquele não passa do trabalhador que a monta e a faz funcionar”. O legislador, portanto, elabora o plano que, tirado do papel, torna-se obra realizada graças à ação do príncipe. Por isso, Rousseau (III, 1964, p. 352) afirma, no início de *Do Contrato Social*, que, se ele mesmo fosse príncipe, ou seja, um

legislador real, não perderia tempo “dizendo o que deve ser feito; haveria de fazê-lo” ou calar-se. Assim, o que Rousseau busca nessa obra sobre os princípios do direito político é justamente aquilo que Montesquieu não realizou; ou, nas palavras precisas de Derathé e Salinas Fortes, Rousseau se preocupava, enquanto filósofo, com as condições formais possivelmente válidas para toda e qualquer ordem social racionalmente concebida.

É isso que se revela, de fato, em *Emílio*, quando, no contexto das reflexões sobre a necessidade de o personagem conhecer as questões relacionadas ao governo e aos costumes públicos, lê-se o seguinte: “Antes de observar, é preciso fazer regras para as 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, IV, 1969, p. 837).

Embora não para legislar, mas para comparar cada país em relação à sua legislação, tendo em vista a garantia de uma vida livre e possivelmente feliz, Emílio deve possuir essa escala. Seu preceptor precisa fornecê-la, por meio da formação para a cidadania, como um modelo, caso queira evitar que o aluno seja acusado de ser “desprovido de inteligência” — neste caso, evidentemente, inteligência política e moral, exatamente o que preocupava Rousseau desde seu projeto educacional voltado à juventude.

Essas reflexões surgem, como mencionado, a partir do momento em que Rousseau manifesta seu desapontamento com Montesquieu. Contudo, justamente por ser um desapontamento, o *Espírito das Leis* contém aspectos positivos, ou projeta uma abordagem construtiva. Devemos supor que é por essa razão que essa obra e seu autor são lembrados, especialmente quando a educação de Emílio, pelo menos em teoria, já o capacita a discernir sobre a natureza das leis, o exercício da cidadania e quais regiões da Europa, nessa escala, mais se aproximam do ideal para uma vida humana satisfatória.

O que nós nos perguntamos agora é qual a razão de Rousseau considerar Montesquieu como o único moderno que teria sido capaz de escrever uma obra aceitável acerca dos princípios do direito político?

Um ponto que poderíamos defender é que Montesquieu faz algo semelhante ao que observamos na obra de Rousseau, afinal, em uma época de grande valorização dos critérios de objetividade, em *Do espírito das leis*, nosso autor deixa de fora toda perspectiva teológica e combina questões de ordem natural e cultural para dar conta dos fenômenos humanos. O que

nele aparece e que não podemos apontar em Rousseau é, em nome dessa objetividade, separar política e moral, como nos explica José Américo Pessanha (1985, p. XIV):

Assim como o religioso é excluído como fator determinante dos fatos sociais, da mesma forma o juízo moral deve ser eliminado na apreciação do mundo histórico. Já nas primeiras páginas do *Espírito das Leis* adverte o leitor contra um possível mal-entendido no que diz respeito à palavra ‘virtude’, que emprega amiúde com significado exclusivamente político e não moral.

O racionalismo de Montesquieu, conforme Pessanha (1985), não é cartesiano. Nascido em 1689, Montesquieu pertence ao século XVIII e herda a tradição da “física newtoniana”, cuja forma de compreender o mundo é considerada “radicalmente diferente do racionalismo dos filósofos do século anterior”, o século XVII, podendo inclusive “aplicar-se a outros domínios além do dos fenômenos naturais” (Pessanha, 1985, p. X). Certamente, essa postura intelectual difere da de Rousseau, especialmente por ser muito limitada para aquilo que o filósofo de Genebra, como já vimos, entende como o verdadeiro cultivo da humanidade. A referência para os projetos humanistas não pode ser a ciência natural; deveria ser um saber voltado não apenas aos costumes e à cultura, mas que trate seu objeto sem recorrer ao método da física. Por não ser discípulo de ninguém, qualquer distinção entre Rousseau e outros grandes pensadores, inclusive Platão, é natural.

Assim, o que nos aproxima de Montesquieu são as próprias palavras de Rousseau a respeito de suas expectativas quanto aos princípios do direito, visto que sua fundamentação busca estar o mais próximo possível da natureza. Contudo, como já afirmou Hobbes (1979, p. 51), há uma distinção entre o conhecimento dos fatos pertencentes à “chamada história natural, que é a história daqueles fatos, ou efeitos da natureza, que não dependem da vontade do homem; tais são as histórias dos metais, plantas, animais, regiões, e assim por diante”, e a história civil, definida como “a história das ações voluntárias praticadas pelos homens nos Estados”. Montesquieu, por sua vez, estudou, além do direito romano, as ciências naturais, o que certamente o levou a buscar um vínculo entre esses dois campos. Pessanha (1985, p. XI) nos informa que:

Em Bordeaux, Montesquieu redigiu, em 1716, uma *Dissertação sobre a política dos romanos no domínio da religião*, e fez inúmeras comunicações sobre assuntos vários, como o fenômeno físico do eco e a função das glândulas renais. Além disso, projetou escrever uma *História física da terra antiga e moderna*.

Talvez o ambiente intelectual da época, marcado intensamente pelas constantes novidades na forma de investigar o mundo, tenha produzido em Montesquieu o efeito que se revela no enunciado da questão proposta pela Academia de Dijon, a qual, como sabemos, Rousseau tão bem contestou. No entanto, o que confere sentido à inserção do autor de *Do Espírito das Leis* em *Emílio* é a ideia que orienta a reflexão do genebrino: seu desejo de conceber um autêntico “Estado pedagogo”. Essa concepção está presente de modo significativo em Montesquieu, além das alusões e referências diretas à obra aristotélica *Política*, demonstrando como ambos buscam captar não apenas a letra, mas o próprio “espírito” das leis, levando-os a refletir sobre a atmosfera social em que a política passa a significar, definitivamente, o interesse público.

Ao percebermos essa fundamentação histórica consciente, que remonta aos antigos, e a compreensão de que a forma dos governos, seja qual for, não pode ser dissociada do tipo de homem ou cidadão que tais governos devem idealizar para se manterem, encontramos um elo que justifica a ligação entre o pensador francês e o suíço. De fato, a educação constitui o meio indispensável a qualquer regime para garantir a harmonia entre as regras da vida comum e a resposta individual diante das leis às quais se deve submeter a vontade. Emílio, o discípulo, após tudo o que aprendeu e considerando a formação de seu caráter ao longo do processo educativo, não pode ser súdito de um governo injusto; injusto, evidentemente, para quem se reconhece, como ele aprendeu, como um ser livre e autônomo.

Pois bem, o Livro Quarto de *Do Espírito das Leis* trata exatamente desse tema, por isso intitula-se “De como as leis devem ser relativas aos princípios do governo”. Isso porque, no livro anterior, Montesquieu (1985, p. 41) nos alerta para não confundir a natureza do governo, indicada pelo que ele é — “o que o faz ser como é” — com a prática que se espera dele, ou seja, “o que o faz agir”, que põe em movimento “as paixões humanas”. Assim, quanto à natureza, a democracia é a forma de governo que tem no povo a sua soberania; no despotismo, por sua vez, apenas um indivíduo detém a soberania; e, finalmente, na monarquia, embora haja um príncipe soberano, seu poder é exercido conforme leis estabelecidas. O princípio — ou seja, “o que faz agir” — do governo democrático é a virtude¹⁷; no governo monárquico, é a honra; e, no despótico, é o medo.

¹⁷ Montesquieu (1985, p. 42) afirma: “Os políticos gregos, que viviam no governo popular, só reconheciam uma força capaz de mantê-los: a força da virtude. Os políticos atuais só falam de manufaturas, de comércio, de finanças, de riquezas e até de luxo”. Essa passagem certamente deve ter alimentado a consciência crítica de Rousseau.

Dito isso, ao estabelecer a correlação necessária entre os princípios de governo e as leis que, necessariamente, devem orientar-se por esses princípios, Montesquieu demonstra ter plena consciência do efeito pedagógico da legislação. Embora não apresente uma “introdução” explícita nesse sentido, o Capítulo 1 do Livro Quarto intitula-se “Das leis da educação”. Esse título já indica a prioridade do tema, sobretudo quando afirma: “As leis da educação são as primeiras que recebemos. E como elas nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada de acordo com um plano da grande família que abrange a todas” (Montesquieu, 1985, p. 41). Essa passagem sugere a influência da leitura de Aristóteles sobre Montesquieu e, evidentemente, também de Rousseau, tanto em *Política* quanto em *Do Espírito das Leis*. No capítulo 1, do Livro 1, Aristóteles explica que tudo começa naturalmente pela união do homem e da mulher com fins reprodutivos, evoluindo posteriormente para a comunidade política. Diz ele:

As primeiras uniões entre pessoas, oriundas de uma necessidade natural, são aquelas entre seres incapazes de existir sem o outro, ou seja, a união da mulher e do homem para perpetuação da espécie (isto não é resultado de uma escolha, mas nas criaturas humanas, tal como nos outros animais e nas plantas, há um impulso natural no sentido de querer deixar depois de um indivíduo um outro ser da mesma espécie) (Aristóteles, 1988, p. 13-14).

Como nos mostra Rousseau (1964) em sua busca por um fio natural que conecte a vida natural à social, a família é o elo da nossa evolução moral, já que não haveria justificativa para a manutenção dos vínculos entre seus membros depois que cada um tenha condições de sobreviver sozinho. Por isso, podemos afirmar que, enquanto Montesquieu leu e faz várias referências a Aristóteles, Rousseau leu ambos, e entre os três parece haver uma compreensão compartilhada dessa passagem para a família como instituição humana — uma união voluntária, e não mais natural. Assim, é a partir da reunião de várias famílias que surge a comunidade, a qual tende a evoluir, afinal, como nos diz Aristóteles (1988, p. 14): “A primeira comunidade de várias famílias para a satisfação de algo mais que as simples necessidades diárias constitui um povoado”. E tem mais:

A comunidade constituída a partir de vários povoados é a cidade definitiva, após atingir o ponto de uma autossuficiência praticamente completa; assim, ao mesmo tempo que já tem condições para assegurar a vida de seus membros, ela passa a existir também para lhes proporcionar uma vida melhor (Aristóteles, 1988, p. 14).

A vida melhor é a vida na cidade, para a qual é necessário que sejamos educados, pois não se trata mais do simples impulso natural à sobrevivência. Por isso, no Livro VIII, capítulo 1, Aristóteles faz uma advertência que Montesquieu praticamente reescreve. Logo após alertar que o legislador deve cuidar da educação dos jovens para que não prejudiquem os governos, o estagirita afirma que “a educação deve ser adequada a cada forma de governo”, devendo estar alinhada ao “caráter específico de cada constituição” (Aristóteles, 1988, p. 267) a que o súdito está submetido. Retoma-se, assim, a ideia já reiterada de “governo pedagogo”. Em uma monarquia, por exemplo, as pessoas são preparadas para valorizar a honra; em um governo despótico, aprendem a temer o tirano; e, no caso de um governo republicano, toda a *paideia* é voltada ao amor pela pátria. Dessa forma, “em cada tipo de governo as leis da educação serão diferentes em seu objeto” (Montesquieu, 1985, p. 51).

O resultado de cada modo de formar a pessoa é descrito segundo o espírito de cada forma de governo. Em uma monarquia, por exemplo, não são as escolas públicas que devem oferecer a instrução principal da educação das crianças. Montesquieu (1985, p. 51) afirma que é a própria vida que nos ensina a ideia de honradez, sendo esta a “preceptora universal que deve, em toda parte, nos orientar”. Em uma monarquia, em que o objetivo da educação é a honra, importa que os indivíduos se destaquem; não se trata de agir em harmonia com os outros, mas de afirmar as próprias diferenças. A virtude, nesse caso, consiste em chamar a atenção para si: “Não se julga as ações dos homens como boas, mas como belas, não como justas, mas como grandiosas, não como razoáveis, mas como extraordinárias” (Montesquieu, 1985, p. 51). Aqui, a virtude é um valor subjetivo, um sentimento, distinto do que se busca nos governos republicanos.

Na educação sob leis despóticas, os sentimentos dos indivíduos, segundo Montesquieu (1985, p. 53), ao invés de serem exaltados para que se esforcem por se distinguir, são aviltados, pois “cumprir que a educação, nesses Estados, seja servil”. A “extrema obediência supõe ignorância em quem obedece; supõe-na mesmo em quem comanda; este nada tem a deliberar, a duvidar, nem a raciocinar; basta querer” (Montesquieu, 1985, p. 53). O único sentimento comum é o medo. Nos governos despóticos, o conhecimento é perigoso e a virtude, algo impossível, uma vez que só há escravos.

Algo bastante distinto dos dois primeiros modelos só encontramos na educação republicana, pois é nesse tipo de governo que se revela o sentido pleno das ações fundamentadas na virtude: “É no governo republicano que se tem necessidade de toda a força da educação”

(Montesquieu, 1985, p. 54). Montesquieu (1985, p. 53), ao se expressar de forma semelhante a Rousseau, ao tratar da educação moderna que conheceu, afirma: “A maioria dos povos antigos vivia em governos cujo princípio era a virtude; e, desde que esta estava no auge de seu vigor, faziam-se coisas que hoje não mais vemos e que assombram nossas frágeis almas”. Essa é a razão pela qual o preceptor de Emílio opta pela educação doméstica, embora sua intenção, como mostra seu *Do Contrato Social*, seja que seu discípulo viva numa autêntica república.

Ao tratar da educação no governo republicano, ainda que de modo bastante conciso, Montesquieu oferece uma espécie de síntese do espírito que anima *Do Contrato Social* e *Emílio*, o que justifica plenamente sua presença como referência na obra pedagógica do genebrino. Como complemento às reflexões sobre a educação republicana, Montesquieu (1985, p. 54) escreve:

Os antigos gregos, compenetrados da necessidade de que os povos que viviam sob um governo popular fossem educados na virtude, criaram, para inspirá-la, instituições singulares. Quando vedes, na vida de Licurgo, as leis que ele deu aos lacedemônios, julgais ler a história dos sevarambes. As leis de Creta eram o original das da Lacedemônia, e as de Platão, sua correção.

Tudo parece convergir para a reafirmação das figuras exemplares de Licurgo e Platão, como se verá também em *Do Contrato Social* e *Emílio*. Ao comentar certas instituições criadas pelos gregos — buscando nelas a articulação entre virtude, política e educação —, Montesquieu (1985, p. 55) destaca que aqueles que “quiserem criar instituições semelhantes devem estabelecer a comunidade de bens da República de Platão”. Isso implica a adoção de medidas voltadas à unidade do Estado, como a valorização dos deuses, o fortalecimento do sentimento de pertencimento à cidade, a delimitação das relações com outros Estados à esfera da administração pública, e não à iniciativa individual dos cidadãos, entre outras ações. Em suma, Montesquieu identifica, no espírito republicano grego, mecanismos de preservação da constituição política, que se opõem à valorização das paixões individuais, as quais tendem a nos corromper mutuamente.

Todos esses elementos estão presentes em Rousseau, cuja obra reflete uma articulação entre a preocupação política e a educativa — tema já abordado no que alguns consideram o nascimento da política na Grécia, e também no pensamento de um moderno decisivo para a formação do genebrino: Montesquieu. Este último trata com clareza a ideia de que cada tipo de governo possui seu próprio “modelo” de educando, ainda que isso conduza a certos paradoxos.

Paradoxos ou contradições que, por sua vez, continuam a alimentar o debate sobre as formas de imaginar a formação humana nos séculos XX e XXI.

O que procuramos evidenciar é que, ao voltar-se para Platão, Licurgo e Montesquieu, Rousseau nos mostra que não é preciso imaginar nada de extraordinário quando se trata de uma educação inovadora e voltada à nossa humanização. O que sempre nos faltou foi, de fato, uma autêntica formação moral — isto é, uma formação voltada à emancipação da espécie, como afirma Adorno. Não se trata de compreender a educação em seu sentido restrito, como mera transmissão de um saber qualquer ou de um conhecimento abstrato inacessível à maioria dos indivíduos. O essencial está na educação para a ação virtuosa, que só pode florescer em uma sociedade genuinamente comprometida com a eliminação das desigualdades e, conseqüentemente, da injustiça. Apenas nesse contexto podemos conceber uma administração da vida comum capaz de nos resguardar das crises e da violência. Em outras palavras, tudo passa pela política, pois um bom governo deve ser, acima de tudo, um bom pedagogo. Assim, apenas um acordo social racionalmente fundamentado e instituído pode nos oferecer a esperança de vislumbrar uma *paideia* na qual a educação realize sua verdadeira vocação.

3 DO CONTRATO SOCIAL À POLÍTICA EDUCACIONAL

3.1 Crítica político-moral e projeto social em Rousseau

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 1712. Embora tenha se dedicado a diversos estudos e mantido contato com os mais ilustres intelectuais de sua época — especialmente após sua ida a Paris, em 1742 —, o filósofo inicialmente acreditava que seu reconhecimento viria por meio de contribuições musicais. Tinha plena convicção de que poderia “fazer uma revolução” com o sistema de notação musical que havia desenvolvido (Rousseau, I, 1959, p. 272). Ainda que saibamos que, pelo menos em 1740, tenha atuado como preceptor e elaborado extensas anotações relativas a um projeto pedagógico — o que pressupõe o domínio de múltiplas disciplinas —, a notoriedade que de fato o projetou ao grande público surgiu apenas em 1749, com a redação do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*.

Apesar de seu maior interesse estar voltado à música, foi uma circunstância específica que o levou a escrever essa obra polêmica: o anúncio de um concurso literário, que conheceu casualmente enquanto fazia uma pausa durante a caminhada para visitar o amigo Diderot, preso na Torre de Vincennes em julho daquele ano. Essas contingências contribuíram para que o *Primeiro Discurso* fosse com frequência interpretado como fruto de uma inspiração súbita do gênio intuitivo do cidadão de Genebra, movido pela indignação diante da injustiça sofrida pelo editor da *Enciclopédia*.

No entanto, segundo Bernard Gagnebin (1964), essa leitura simplifica demais o percurso do autor. Não foi aos 37 anos, motivado apenas por um impulso momentâneo, que Rousseau passou a refletir sobre os dilemas da política e da moral — não apenas de sua época, mas ao longo de toda a história da humanidade.

Gagnebin (1964, p. XI) observa: “Desde sua tenra infância, Jean-Jacques Rousseau escutou falar de política”. Essa afirmação encontra respaldo na dedicatória que o próprio Rousseau redigiu para o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* — obra que, aliás, se revela muito mais nitidamente orientada por uma crítica de natureza social, moral e política do que o *Primeiro Discurso*. Nessa dedicatória, dirigida à República de Genebra, Rousseau (III, 1964, p. 117-118), ao referir-se a seu pai, declara:

Que me seja permitido citar um exemplo do qual deveriam restar vestígios mais firmes e que estará sempre presente no meu coração. Nunca deixo de lembrar-me, com a mais agradável emoção, da memória do virtuoso cidadão a quem devo a luz e que, frequentemente, alimentou minha infância com o respeito que vos era devido. Eu o

vejo ainda vivendo do trabalho de suas mãos, e alimentando sua alma com as mais sublimes verdades. Vejo Tácito, Plutarco e Grócio misturados, à sua frente, com os instrumentos do ofício. Vejo ao seu lado o filho querido recebendo, com frutos bem parcos, as instruções ternas do melhor dos pais. Se os desvarios de uma juventude louca me fizeram, durante um certo tempo, esquecer lições tão sábias, tenho a felicidade de, por fim, demonstrar que, ainda que se tenha alguma tendência para o vício, dificilmente ficará perdida para sempre uma educação na qual o coração estiver presente.

Essa citação nos leva a pensar que Rousseau vivenciou aquilo que Platão (1980, 653c-d) “recomendou” em *Leis*: a associação entre educação e afetividade, já que tudo o que uma criança aprende na infância deve considerar aquilo que lhe causa prazer ou dor. No *Segundo Discurso*, é possível notar as conexões que Rousseau estabelece, de forma retrospectiva, entre as leituras compartilhadas com o pai, a infância e, evidentemente, o efeito educativo dessas lembranças. Elas se somam àquelas em que a imagem da mãe ganha destaque. Ainda que de modo indireto, observa-se que, ao presenciar o comportamento exemplar do pai — que realizava trabalhos manuais enquanto instruía seu espírito —, a criança absorve, quase sem perceber, uma lição que a acompanhará no futuro.

O cuidado com a subsistência por meio do trabalho e a leitura de historiadores e juristas parecem corresponder às duas principais condições da existência humana reconhecidas por Rousseau em sua maturidade: de um lado, aquilo que aprendemos para sobreviver por meio de nossas habilidades individuais; de outro, o modo como nos relacionamos com os demais e nos inserimos em um mundo de acontecimentos históricos, jurídicos e sociais. No caso de Rousseau, trata-se de uma formação recebida no ambiente doméstico, tendo como referência o próprio pai.

Em Rousseau, o aspecto afetivo atua como elemento que torna o aprendizado duradouro e significativo. Esse, aliás, é o espírito que orienta a concepção pedagógica expressa em *Emílio*. Tendo perdido a mãe logo após seu nascimento, Rousseau experimentou, ele mesmo, a vivência de ser educado por um pai-preceptor, em casa — experiência que parece ter lhe servido de arquétipo para a formação ideal concebida para Emílio em sua obra educativa.

As leituras caseiras de Rousseau soam estranhas às crianças de hoje. Antes mesmo de completar dez anos, ele já havia lido Plutarco, autor que, sob influência do pensamento de Platão, escreveu sobre as vidas dos imperadores romanos. Conforme relata na citação acima, foi em Plutarco que encontrou lições de história e política que o marcaram profundamente e que seriam retomadas por ele na vida adulta, apesar de seu grande interesse pela música.

No livro das *Confissões*, Rousseau apresenta uma lista de autores que hoje pareceriam impensáveis tanto no currículo escolar infantil quanto como leitura livre no contexto doméstico. Conta-nos que começou pelos romances deixados por sua mãe, mas que já os havia esgotado em 1719. O hábito de leitura, cultivado pelo próprio pai, levou-o a frequentar, também, a biblioteca paterna. Este, descrito como “homem de gosto e espírito”, teve papel fundamental nesse processo. Entre as obras lidas à época e mencionadas por Rousseau (I, 1959, p. 9), estão as seguintes:

A “História da Igreja e do império”, por Le Sueur; os “Discursos sobre a história universal”, de Bossuet; os “Homens ilustres”, de Plutarco; a “História de Veneza”, por Nani; as “Metamorfoses”, de Ovídio; os “Mundos”, de Fontenelle; os “Diálogos dos Mortos”, e alguns tomos de Molière foram transportados para o gabinete de meu pai e eu os li diariamente durante o trabalho dele. Adquiri um gosto raro e talvez único, nessa idade. Sobretudo Plutarco tornou-se a minha leitura favorita.

Gagnebin (1964, p. XI) infere que Rousseau, um menino ao mesmo tempo perspicaz e sensível, provavelmente discutia com seu pai “as reivindicações da pequena burguesia”, há muito tempo alijada e “privada de uma parte de seus direitos políticos”. É possível que essa interpretação se apoie nas próprias *Confissões*, já que o autor revela um discernimento precoce ao demonstrar preferências nas leituras que passa a realizar, certamente em diálogo com o pai: “Dessas interessantes leituras, das conversas que elas produziam entre mim e meu pai, formou-se esse meu espírito livre e republicano”. (Rousseau, I, 1959, p. 9)

Essas palavras indicam que as leituras não eram atividades passivas, tampouco mero passatempo para uma criança já excêntrica — por mais prazer que lhe proporcionassem. O pai, descrito como um homem espirituoso, provavelmente comentava os textos e orientava o filho, transmitindo-lhe o valor da liberdade e sua conexão com o ideal republicano. Nessa formação reside a base para a compreensão da mentalidade do futuro autointitulado “cidadão de Genebra”. Afinal, esse espírito livre e voltado para a esfera pública conferiu-lhe, como ele próprio afirma,

esse caráter indomável e altivo que não suporta jugo nem servidão, que me atormentou durante toda a vida e nas situações menos próprias a lhe dar razão. Entretido continuamente com Roma e Atenas, vivendo, por assim dizer, com os seus grandes homens, filho eu próprio de uma república e filho de um pai cuja mais forte paixão era o amor da pátria, inflamava-me ao exemplo dele; supunha-me grego ou romano, tornava-me a personagem cuja vida lia; a história dos lances de coração e intrepidez que me impressionavam punha-me os olhos brilhantes e a voz forte. Um dia em que eu contava, à mesa, a aventura de Scévola, assustaram-se ao me verem estender a mão para um esquentador para imitar a ação do outro (Rousseau, I, 1959, p. 9).

Não há dúvida de que devemos observar — ainda que se trate de uma narrativa retrospectiva, elaborada com a consciência de um adulto já amadurecido em termos éticos e políticos — o entusiasmo com que o jovem Jean-Jacques se envolve com temas ligados à história, à liberdade e ao republicanismo, graças, evidentemente, à influência de seu pai. Não se pode esquecer, contudo, com base no que o próprio Rousseau afirma em *Emílio*, que, dada a pouca idade, a assimilação desses conteúdos fundamentais à sua formação era conduzida mais pela imaginação do que pelo entendimento, ainda em processo de desenvolvimento. A lembrança da encenação realista dos gestos de Scévola, que causaram espanto aos presentes à mesa, é uma evidência da força da imaginação, que, pela via da imitação, produziu um efeito quase vivencial, deixando marcas profundas em sua memória.

Além disso, Rousseau relata, ainda que só venha a tomar plena consciência disso mais tarde, a sensação de injustiça sofrida por seu pai — referindo-se ao autoexílio da figura paterna. Como ele mesmo declara nas *Confissões*, sua educação familiar, que já incluía os primeiros aprendizados musicais, foi abruptamente interrompida:

A continuidade dessa educação foi interrompida por um acidente cujas consequências influíram no resto da minha vida. Meu pai teve um conflito com o Sr. Gautier, capitão na França e aparentado no Conselho. Esse Gautier, insolente e covarde, deitou sangue pelo nariz, e, para se vingar, acusou meu pai de ter pegado na espada dentro da cidade. Meu pai, que queriam prender, obstinou-se em reclamar que, de acordo com a lei, o acusador merecia tanto a prisão quanto ele; e não o conseguindo, preferiu sair de Genebra, expatriar-se para o resto da vida, a ceder em um assunto em que a honra e a liberdade lhe pareciam comprometidas (Rousseau, I, 1959, p. 12).

Ainda que não racionalmente elaboradas, as circunstâncias que envolvem tanto suas leituras quanto o exílio do pai, com impacto direto em sua vida e formação, conferem à influência da política sobre Rousseau um peso que ultrapassa o que sugere Gagnebin. Afinal, o menino não apenas ouviu falar de política desde cedo: ele a leu e sentiu seus efeitos concretos. No futuro, enfrentaria injustiça semelhante, refugiando-se em terras estranhas e vivendo às escondidas, ao ver seu *Emílio* condenado pelo Arcebispo de Paris, que o considerava um perturbador da ordem por ter escrito um tratado de educação com conteúdo “abominável, próprio a derrubar a lei natural e destruir os fundamentos da religião cristã” (Rousseau, 2005, p. 235).

Como se vê, Rousseau é atravessado, da infância à maturidade, por acontecimentos políticos que deixaram marcas profundas em sua alma. É difícil afirmar se tais experiências

foram indispensáveis para que suas ideias se organizassem em uma obra como *Do Contrato Social*, ou para que ele se lançasse com tanto empenho no projeto de fundamentar as *Instituições políticas* e definir seus verdadeiros princípios. O fato é que sua vivência o conduziu à reflexão sobre a política que, quando negada como prática autêntica, exigia a elaboração de um novo modelo de administração da vida social. É a esse projeto social republicano que se vincula sua concepção pedagógica, sua filosofia da educação. O educador precisa cultivar uma visão política lúcida da história humana e dos processos que levaram à corrupção da ideia de Estado, aprisionando os indivíduos em grupos de interesses regidos pelo egoísmo e pela legalização da desigualdade. Recuperar essa memória torna-se essencial para recordar e reafirmar os verdadeiros fundamentos de um pacto social que assegure, por meio da educação, a felicidade da Humanidade.

3.1.1 História humana, sociedade e desigualdade

Como já mencionado, Rousseau utilizou um material incomum para desenvolver seu aprendizado pessoal durante a infância, como leitor ávido que era. Se, por um lado, os romances de sua mãe conferiam leveza às leituras e estimulavam sua imaginação, por outro, as obras que seu pai lhe oferecia em casa eram densas e voltadas a conteúdos históricos que marcaram profundamente a civilização humana. Sabemos que títulos como *A História da Igreja e do Império*, como o próprio nome indica, abrangem conteúdos sociais e políticos, além dos religiosos, o que nos leva a refletir sobre a presença do tema da religião do Estado, ao final de *Do Contrato Social*. Mesmo Hobbes, a quem Rousseau conhecia bem e contra cujas ideias se posicionava, intitulou sua obra mais importante de modo a abarcar todas essas dimensões: *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Rousseau certamente compreendia que a história do Estado e das religiões está intrinsecamente ligada às relações de poder na sociedade. Ademais, para ele, a religião “não pode ser separada da moral e a moral da política” (Gagnebin, 1964, p. XI). Nesse mesmo espírito, *Discurso sobre a História Universal*, de Bossuet, publicado em 1681, é uma obra de teologia e história que, inspirada em Santo Agostinho, interpreta os acontecimentos do mundo como uma luta entre o bem e o mal, entre Deus e Satanás. Já *Homens Ilustres*, de Plutarco, retrata a vida de grandes figuras da Grécia e de Roma antigas, como Pausânias, Sócrates, Sêneca, entre outros.

Desde a infância, portanto, Rousseau viu entrelaçarem-se, em sua formação, história e política, política e relações de poder, poder e desigualdade e injustiça — ainda que a gravidade

desses temas só viesse a mobilizá-lo mais tarde, quando já atuava como filósofo e teórico da vida em sociedade. Ao conhecermos essa particularidade da trajetória do genebrino, torna-se mais compreensível que ele tenha sido levado, na maturidade, a compor uma obra como o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, que, aliás, fornece um respaldo histórico à exposição sistemática dos princípios do direito político desenvolvidos em *Do Contrato Social*. Além disso, podemos estabelecer um paralelo entre o processo de formação do indivíduo, descrito em *Emílio*, e a transformação do homem que, partindo de sua condição natural, adquire uma personalidade moral, tornando-se um ser único no mundo. Se existe uma história do indivíduo que, desde a infância, pode conduzi-lo à idade da razão, o *Contrato Social*, em nossa leitura, pode ser associado à maturidade da espécie humana, alcançada após longos períodos de injustiça, submissão e tutela.

Em sua obra inaugural de crítica política, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, Rousseau já revela de forma bastante clara seu talento filosófico e sua capacidade de compreender os fenômenos culturais a partir de uma perspectiva marcadamente histórica e engajada. Seu esforço constante consiste em buscar os fundamentos da gênese dos acontecimentos que têm a espécie humana como causa. Essa orientação genética aparece desde o início da Primeira Parte da obra, como demonstram as seguintes palavras: “É um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza” (Rousseau, III, 1964, p. 6). Embora o problema proposto pela Academia de Dijon não o leve a desenvolver diretamente sua tese sobre a passagem do homem do estado de natureza para o mundo da cultura e da sociedade¹⁸ — hipótese já conhecida e debatida, inclusive por Thomas Hobbes —, o tema exigia, por si só, uma compreensão profunda do conceito de “restabelecimento”. Isso implicava conhecer como as ciências e as artes haviam sido praticadas na Antiguidade, pois, mesmo que não da mesma forma, é essa prática que se pretende, em alguma medida, restaurar. Afinal, aquelas ciências e artes exerceram influência decisiva sobre a cultura dos gregos e romanos e, antes deles, sobre a civilização egípcia.

Rousseau apresenta um resumo denso da história da ciência com o objetivo de introduzir sua interpretação pessoal, que seria definitiva, pois seus escritos posteriores reafirmariam a separação entre ciência e moral — ainda que ambas sejam componentes essenciais da cultura

¹⁸ Até porque essa não era sua temática, mas sim a possível relação entre o desenvolvimento da ciência e a eventual melhoria dos costumes que dela pudesse decorrer.

humana. Nessa perspectiva, ele afirma a precedência da moral em relação à ciência, tanto em importância quanto em prioridade, posição que já defendia desde suas atividades como preceptor. Ao tratar do período medieval e preparar sua análise da modernidade, ele escreve:

A Europa tinha tornado a cair na barbárie dos primeiros tempos. Os povos dessa parte do mundo, hoje tão esclarecida, viviam há alguns séculos em estado pior do que a ignorância. Não sei que algaravia científica, ainda mais desprezível que a ignorância, usurpara o nome do saber e opunha um obstáculo quase invencível à sua volta. Precisou-se de uma revolução para devolver os homens ao senso comum e ela veio donde menos se esperava. Foi o estúpido muçulmano, foi o eterno flagelo das letras que as fez renascer entre nós. A queda do trono de Constantino trouxe à Itália os destroços da Grécia antiga. A França, por sua vez, enriqueceu-se com esses destroços preciosos. Rapidamente, as ciências seguiram as artes, à arte de escrever juntou-se a arte de pensar – gradação que pode parecer estranha e talvez não seja senão demasiado natural – e se começou então a sentir a principal vantagem do comércio das musas, que é o de tronar os homens mais sociáveis, inspirando-lhes o desejo de se deleitarem uns aos outros por meio de obras dignas de sua aprovação recíproca (Rousseau, III, 1964, p. 6).

Rousseau destaca passagens fundamentais e críticas na história da humanidade, reunidas por ele em uma síntese adequada à estratégia que adotaria em seu discurso. Inicialmente, seu interesse recai sobre a história da ciência, pois essa era o tema central do concurso da Academia. Contudo, não existe ciência desvinculada da sociedade. Rousseau valoriza o pensamento teórico em cada época pela importância que pode assumir dentro de cada comunidade, considerando esse aspecto em consonância com a proposta da Academia. Como veremos adiante, essa postura justifica a ideia de que nosso filósofo já praticava, no século XVIII, o que atualmente chamamos de “sociologia do conhecimento”.

Podemos afirmar, com base nessa orientação, que o *Segundo Discurso*, cuja perspectiva histórica é mais abrangente, representa um desdobramento do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Já neste primeiro texto aparece a ideia de que o privilégio socialmente conferido ao desenvolvimento da ciência e das artes, conforme o curso dos acontecimentos históricos, aprofunda as desigualdades e pode, inclusive, conduzir ao declínio de civilizações antes consideradas estáveis e virtuosas. Rousseau (1964) demonstra rigor ao avaliar os efeitos da ciência e da técnica, orientando-se pelos benefícios que podem trazer à sociedade — o que confere à sua crítica um caráter simultaneamente exigente e radical. Se não há ciência sem sociedade, é esta que deve guiar e limitar aquela.

A sociedade não existe em função da ciência; ao contrário, tudo o que uma comunidade organizada investe em produção de conhecimento e desenvolvimento tecnológico deve estar voltado aos benefícios que disso possam advir à vida comum das pessoas. Por essa razão, a

perspectiva a ser adotada aqui só pode ser política e, por que não dizer, ideológica, tal como Habermas assume em duas de suas obras: *Técnica e ciência enquanto “ideologia”* e *Conhecimento e interesse*. Nesta última, por exemplo, o autor formula, com palavras que nos remetem a situações mais recentes, o que poderíamos chamar de a hipótese que fundamenta a argumentação do *Primeiro Discurso*: “A análise da conexão entre conhecimento e interesse tem a finalidade de apoiar a afirmação de que a crítica do conhecimento só é possível como teoria da sociedade” (Habermas, 1987, p. 23).

O interesse da Academia de Dijon, evidentemente, concentra-se antes de tudo na ciência e em seu papel nos processos formativos do homem moderno. No entanto, seus membros parecem não perceber o viés cientificista presente na formulação da própria questão proposta, a qual Rousseau se propõe a contestar. O que esse filósofo realiza — de modo análogo ao que farão mais tarde Habermas e os pensadores da Escola de Frankfurt, no século XX — é evidenciar que a conexão pretendida entre ciência e moralidade pressupõe uma ordenação lógica exigida pelo nosso entendimento, mas que só se concretiza dentro de um movimento histórico. Isto é: toda sociedade nasce de um interesse comum, mas o impulso específico pelo desenvolvimento sistemático do conhecimento é apenas “um” entre inúmeros interesses coletivos que se articulam e ganham coesão no seio da totalidade social que os abriga. Como Rousseau (1964) insiste no *Primeiro Discurso*, há e houve sociedades em que o interesse cognitivo ocupa um lugar secundário, voltadas para necessidades distintas daquelas projetadas pela Europa do século XVIII. Rousseau não era eurocentrista e, por isso, procurou demonstrar que o interesse geral, concebido de forma hipotética e teórica, antecede os interesses particulares que originam associações mais restritas, como as “sociedades das letras”. Afinal, os objetivos comuns são inesgotáveis, já que novos acontecimentos dentro da mesma sociedade podem continuamente gerar novos grupos de interesse.

O que está em jogo para Rousseau — e, certamente, também para Habermas — é a soberania que regula o interesse em questão, seja em sua dimensão mais ampla, que envolve a totalidade dos indivíduos, seja em sua forma mais restrita, como ocorre no caso da Academia de Dijon, cujo enfoque é estritamente epistemológico, ainda que pretenda indicar um vínculo com a moral. No entanto, é precisamente o sentido do pertencimento real a uma comunidade moral que a teoria da soberania, tal como fundamentada por Rousseau, busca esclarecer por meio de suas formulações.

Esse ponto se evidencia no capítulo II, Livro II, de *Do Contrato Social*, em que Rousseau (1964) enfatiza o elo indissociável entre soberania e indivisibilidade. Tudo o que se estrutura no interior de uma sociedade — na medida em que ela constitui um todo relacional — expressa os anseios da coletividade ou, mais precisamente, daqueles que detêm o controle de sua direção. É justamente a noção de integridade social que fundamenta a tese da indivisibilidade da soberania geral. Por isso, Rousseau (III, 1964, p. 369) afirma: “A soberania é indivisível pela mesma razão por que é inalienável, pois a vontade ou é geral, ou não é, ou é a do corpo do povo, ou somente de uma parte”. O interesse específico pela ciência, portanto, não passa de uma parte — uma entre outras possíveis — da cultura, ou da formação geral de um povo.

De certo modo, ao naturalizar a importância da ciência para a melhoria dos costumes e, acrescentaríamos, para pensar em uma nova *paideia* moderna, inspirada nos ideais do Iluminismo, a Academia de Dijon agiu de forma irrefletida, ou seja, impulsivamente, sem perceber o óbvio. Rousseau venceu o concurso porque fez seus juízes reconhecerem esse óbvio: a ciência é parte integrante de um todo — a história da civilização ocidental. Quando a parte tenta dominar o todo, provoca danos à soberania ao pretender substituir e usurpar a vontade geral.

A reflexão sobre o tema exige reconhecer diferentes níveis na relação entre os fins comuns e os objetivos da ciência, algo ignorado pela Academia, mas não pelo genebrino. Rousseau nos convoca a pensar nos fundamentos, retomando as coisas desde o princípio. Segundo Habermas (1987, p. 23), preocupado com a redução do conhecimento às teses positivistas que negligenciam a dimensão social da ciência, é necessário refazer o caminho da origem, pois isso pode “ajudar a recuperar a esquecida experiência da reflexão”, que posiciona cada coisa em seu devido lugar.

Ademais, Rousseau já afirmava, em sua época de preceptor, que o lugar da ciência é o “meio”, pois os “fins” humanos são sociais e não técnicos. O interesse real da sociedade enquanto um todo não se sustenta apenas em uma de suas partes, e o cientista ou técnico é, afinal, um entre outros cidadãos, a quem se exige virtude moral muito mais do que habilidades ou talentos individuais.

Naquela que foi intitulada a última resposta de Rousseau ao senhor Bordes, em que o filósofo busca encerrar o debate em torno de sua tese no *Primeiro Discurso*, ele deixa claro reconhecer as vantagens trazidas tanto pela ciência quanto pela técnica. Contudo, a Academia

não exige que se aborde apenas esse aspecto, e é justamente nesse ponto que o eixo interpretativo precisa ser mais bem compreendido. Somente quem já refletiu sobre a função da formação técnica e da formação moral dos homens, como ocorreu com o jovem Rousseau, tem uma visão completa do problema em questão. Assim, Rousseau (III, 1964, p. 72) escreve, dirigindo-se ao senhor Bordes:

Devemos às artes mecânicas um grande número de invenções úteis que aumentaram os encantos e as comodidades da vida. Eis verdades com as quais de bom grado concordo. Mas consideremos, agora, todos esses conhecimentos em relação aos costumes.

A questão é compreender como se estabelece a lógica que vincula o que devemos aprender ao interesse social e político. Afinal, embora seja consenso que o interesse social determina o desenvolvimento técnico e científico da humanidade, é evidente que quem detém o poder para conduzir esses interesses pode fazer da prioridade técnica o principal fator do investimento político e pedagógico — como ocorre em uma sociedade organizada sob a influência da economia capitalista. A ciência, assim, é aquela que reforça a importância do poder que a sustenta. Um exemplo disso está na passagem em que Rousseau (III, 1964, p. 7) declara: “A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram”. Essa sequência é histórica, pois o trono simboliza a unidade prévia do poder social do rei, que uma retórica “científica” pode, posteriormente, justificar tardiamente. Afinal, para que serve uma “teoria” do “direito do mais forte” ou da “escravidão natural”? Teorias que Rousseau desmonta com precisão nos capítulos III e IV do Livro I de *Do Contrato Social*.

Para Rousseau, o enunciado da Academia de Dijon parece ter invertido a ordem natural das coisas, sugerindo que a ciência moderna poderia condicionar a vida social não apenas pelos benefícios técnicos que oferece, mas também influenciando a melhoria dos costumes e das relações políticas. No entanto, isso contraria não só as lições dos antigos, mas a história inteira da humanidade, inclusive a contemporânea. Rousseau está plenamente ciente de que enfrenta uma questão típica de seu tempo, isto é, subordinada ao que muitos consideram uma mudança de rumo no projeto para a humanidade, ao menos sob a perspectiva de suas lideranças. Enquanto, entre os antigos, essas lideranças priorizavam a hegemonia do político sobre as demais esferas culturais, de modo que a ideologia ou consciência social da época orientava-se até para a desvalorização do trabalho em favor de uma aristocracia que administrava o Estado, na modernidade, é a economia e a ciência aplicada nela que ocupam o centro do poder. Em

razão disso, a figura de Francis Bacon e seu lema “saber é poder” têm papel fundamental na definição da modernidade.

Nesse contexto, o saber está inserido em um projeto de poder que se fortalece e se mantém na medida em que conduz e estimula os aspectos técnicos da nossa formação. Por isso, essa sociedade evolui, do ponto de vista de sua organização material, para preparar os indivíduos à vida operária e tecnológica, sem ambições além disso. Isso confirma a tese de que todo Estado, independentemente da forma de governo que o administre — seja para o bem ou para o mal de seus súditos, como observamos em Montesquieu —, é uma instituição pedagógica, formadora de tipos humanos, capaz de “educar” seus cidadãos tanto em seu benefício quanto de aliená-los. Em *Dialética do Esclarecimento*, o próprio poder “religioso” insere-se nessa orientação ideologicamente desfavorável do saber que deve ser proposto aos homens, determinando o que eles devem ser incentivados a aprender: “Para Bacon, como para Lutero, o estéril prazer que o conhecimento proporciona não passa de uma espécie de lascívia. O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a *operation*, o procedimento eficaz” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20).

É nesse contexto que Rousseau — para quem a verdade da vida social reside na educação para a virtude, e não na produtividade de um operário alienado — assume a postura de um novo Sócrates. Ele questiona e, em seguida, responde ao abordar o tema do *Primeiro Discurso*: “Que partido deverei tomar nessa questão? Aquele, senhores, que convém a um homem de bem que nada sabe e que nem por isso se despreza” (Rousseau, III, 1964, p. 5).

Na sequência desse trecho introdutório, o autor mantém um tom que parece irônico e revelador de sua atitude deliberadamente contrária não apenas à formulação da questão proposta pela Academia, mas também à mentalidade cientificista e pragmática que dominava o continente europeu. Ele mesmo reconhece: “Sei que será difícil acomodar o que tenho a dizer ao tribunal perante o qual compareço” (Rousseau, 1964, p. 6). Sua ousadia é, portanto, extraordinária por dois motivos: primeiro, por se opor a uma tendência considerada irreversível, sobretudo após Isaac Newton; segundo, por dirigir-se a um júri composto, supostamente, por sábios devotados à ciência.

Nesse sentido, qualquer crítica às intenções da Academia poderia dar a entender que Rousseau estava a “louvar a ignorância numa Academia célebre”, ao mesmo tempo que conciliava “o desprezo pelo estudo com o respeito pelos verdadeiros sábios” (Rousseau, 1964, p. 6). Ainda assim, mesmo diante de uma tarefa que poderia parecer desencorajadora, ele

declara: “reconheci estes obstáculos e eles de modo algum me demoveram” (Rousseau, III, 1964, p. 5).

Na verdade, não se trata de simplesmente enaltecer a ignorância diante da Academia, especialmente quando falamos de alguém que já exerceu a função de preceptor com grande seriedade. No Livro Sexto das *Confissões*, o filósofo declara ter estudado até mesmo anatomia. Sabemos também de sua dedicação à botânica e, nas *Cartas Morais*, demonstra familiaridade com a física de Newton, além de fazer observações sobre a matemática, entre outras áreas. Claro, ao considerarmos principalmente o Livro IV de *Emílio*, torna-se evidente seu domínio lúcido e profundo dos elementos que hoje integram o campo da epistemologia¹⁹.

Contudo, é nítido, em todos esses textos que podemos mencionar como evidência da solidez teórica de Rousseau, que tais conhecimentos jamais se apresentam como fins em si mesmos. Suas críticas às limitações cognitivas da razão humana flertam com certo ceticismo, sobretudo quanto à crença iluminista de que a ciência estaria ao alcance de toda a inteligência humana. Em resposta a essa crença, ele pontua: “limitados por nossas faculdades às coisas sensíveis, não temos quase nenhum contato com as noções abstratas da filosofia e com as ideias puramente intelectuais” (Rousseau, IV, 1969, p. 551). Isso implica que, se a humanidade fosse avaliada pela capacidade de abstração — necessária, por exemplo, ao estudo da matemática ou à compreensão da teoria da inércia, em Newton —, poucos poderiam ser considerados verdadeiramente humanos.

Na resposta dirigida ao senhor Bordes, defensor entusiástico das conquistas científicas, Rousseau (III, 1964, p. 74) chega a registrar o seguinte:

Na obscuridade dos antigos tempos e na rusticidade dos antigos povos, percebem-se, em inúmeros deles, virtudes assaz grandes, sobretudo uma severidade de costumes que é a marca infalível de sua pureza, a boa-fé, a hospitalidade, a justiça e, o que é muito importante, um marcado horror pela ‘depravação’, mãe fecunda de todos os vícios. A virtude não é, pois, incompatível com a ignorância.

Considerando essa perspectiva com que avalia a Academia, que certamente reflete seu entendimento sobre o papel atribuído à ciência como motor da cultura moderna, Rousseau (III, 1964, p. 15) encerra a Primeira Parte do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* exercendo sua

¹⁹ Em *Emílio*, Rousseau (1999, p. 362) assevera: “Perceber é sentir; comparar é julgar (...) Pela sensação, os objetos oferecem-se a mim separados, isolados, tais como existem na natureza; pela comparação, movimento-os, transporta-os, por assim dizer, coloco-os uns sobre os outros para julgar sua diferença ou sua semelhança e geralmente todas as suas relações”. Nessa passagem, Rousseau atua como um analista do conhecimento, distinguindo a percepção dos objetos pelos sentidos dos juízos que podemos formular sobre eles.

eloquência e, sobretudo, demonstrando sua autoridade como um profundo conhecedor da história humana:

Como são humilhantes para a humanidade tais reflexões! Como nosso orgulho deve ficar mortificado com elas! Como? A probidade seria filha da ignorância? Seriam incompatíveis a ciência e a virtude? Que consequências não teríamos desses preconceitos? Mas, para conciliar essas contradições aparentes, basta examinar de perto a vaidade e o vazio desses títulos orgulhosos, que nos ofuscam, e que damos, em plena gratuidade, aos conhecimentos humanos. Consideremos, pois, as ciências e as artes em si mesmas, vejamos o que deve resultar de seu progresso e não hesitemos em concordar sem restrições quando nossos raciocínios estiverem de acordo com as induções históricas.

As “induçãoes históricas” permeiam todo o *Primeiro Discurso*, em que Sócrates é descrito como um dos sábios que “resistiram à torrente geral e resguardaram-se do vício no trato com as musas” (Rousseau, III, 1964, p. 13). Para Rousseau, o castigo sofrido por Sócrates decorre dessa resistência, pois ele não se preocupava com o conhecimento da natureza, mas sim em aplicar suas ideias à compreensão da virtude do cidadão da *pólis*. Esse é o aspecto que Rousseau valoriza, razão pela qual Sócrates, como se sabe, exerceu tamanha influência na vida e no pensamento de Platão. Sócrates parece ter percebido que o elogio exagerado ao iluminismo de sua época era proporcional ao descaso pela formação da virtude. Quase se colocando no lugar do “mestre” Platão, Rousseau (III, 1964, p. 15) escreve: “É verdade que, entre nós, Sócrates absolutamente não teria bebido a cicuta, mas teria bebido, num copo ainda mais amargo, a zombaria insultante e o desprezo cem vezes pior do que a morte”. O genebrino utiliza a história para evidenciar como, na ânsia de fugir da ignorância, o homem criou uma forma poderosa e sedutora de alienação. Sua perspicácia reside em mostrar que esse fenômeno não é exclusivo do século XVIII, e que a tendência ao deslumbramento com as conquistas técnicas sempre prejudicou nossa formação para a vida comum. Por esse motivo, ele conclama: “poupemo-nos o trabalho de repetir as mesmas coisas sob outros nomes” (Rousseau, III, 1964, p. 15). Buscando ser direto em suas “induçãoes históricas”, Rousseau (III, 1964, p. 19) pergunta aos “filósofos ilustres”:

vós por intermédio de quem sabemos por que razões os corpos se atraem no vácuo; quais são, nas revoluções dos planetas, as relações que entre as áreas percorridas em tempos iguais (...) respondi-me, repito, vós de quem recebemos tantos conhecimentos sublimes, se não nos tivésseis nunca ensinado tais coisas, seríamos com isso menos numerosos, menos bem governados, menos temíveis, menos florescentes ou mais perversos.

Se a história nos mostra o desenvolvimento da ciência e das artes, é inegável que também revela a dissolução dos costumes humanos, inclusive devido à comodidade e ao luxo que delas resultam:

Quando os homens inocentes e virtuosos amavam ter os deuses como testemunhas de suas ações, moravam juntos na mesma cabana, mas, assim que se tornaram maus, cansaram-se com esses espectadores incômodos e os isolaram em templos magníficos (Rousseau, III, 1964, p. 22).

Perdemos a noção do que eram os homens e seus costumes quando viviam, em outros tempos, com simplicidade. O conforto proporcionado pelas artes enfraqueceu nossas antigas virtudes — aquelas que nos faziam agir a partir da percepção das vantagens da vida comum, fortalecendo-nos como um corpo coletivo e garantindo nossa proteção. Com o passar do tempo, esse vigor foi diminuindo, e Rousseau apresenta uma hipótese para explicar essa mudança. Para ele, “é ainda a obra das ciências e de todas as artes que atuam nas sombras dos gabinetes” (Rousseau, III, 1964, p. 22).

Rousseau (III, 1964, p. 24) identifica uma espécie de propaganda iluminista que relega a segundo plano a formação moral e política, resultado de uma verdadeira idolatria em torno da “cultura das ciências”, já que, “desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento”. Nesse ponto do *Primeiro Discurso*, entrelaçam-se os temas de *Emílio* e do *Segundo Discurso*. Após a crítica à insensatez própria da cultura científica hegemônica da modernidade, Rousseau introduz a questão da desigualdade, vinculada, evidentemente, aos “desvios do coração e da razão”, pois tais desvios refletem uma sociedade desprovida de igualdade de direitos e, portanto, injusta. Refletindo sobre a inversão de valores que marca a relação entre ciência e moral, ele questiona: “De onde nascem todos esses abusos senão da funesta desigualdade introduzida entre os homens pelo privilégio dos talentos e pelo aviltamento das virtudes?” (Rousseau, III, 1964, p. 25).

O filósofo, aqui no papel de intérprete da cultura moderna, sabe que o talento para as atividades que envolvem a abstração não é comum a todos os homens, como dissemos. Por isso, ele critica o fato de que são aqueles poucos que têm essa habilidade específica — e não os “defensores da pátria” — que passam a servir, como ele diz, de modelo aos nossos filhos. A primeira parte do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* traz inúmeros exemplos de paralelos entre o surgimento e o progresso das letras, das ciências e das artes e a fragilização da unidade do Estado, seja no Egito, na Grécia, em Roma, em Cartago ou na China.

Na perspectiva de Rousseau, que afirma não ter a intenção de maltratar a ciência, a questão reside sempre na inversão do modelo que ele próprio adotou desde a juventude, espelhando, sem dúvida, a *paideia* grega e romana enquanto orientada à virtude cívica do cidadão. Para ele, trata-se de circunstâncias diante das quais *Do Contrato Social*, assim como *Emílio*, deve representar, em tese, uma descontinuidade e um salto qualitativo. Entretanto, o passo preparatório para a compreensão da “revolução” proposta por essas obras aos contemporâneos do genebrino exige o desenvolvimento do problema da desigualdade no *Segundo Discurso*, o que nos leva a considerar a possibilidade de Rousseau ter percebido que a indução social à formação da inteligência, mediada pela ciência idolatrada, contribui para a nossa despolitização.

É um ponto pacífico que a história da humanidade e da civilização é a narrativa da desigualdade social, na perspectiva de Rousseau. Ora, a história da ciência, tão importante quando se trata de educação, mesmo quando consideramos “as ciências e artes em si mesmas” (Rousseau, III, 1964, p. 16), é apenas uma parte do mesmo mundo da cultura em processo de desenvolvimento indeterminado ou aberto. Por isso, podemos dizer com segurança que a interpretação dada por Rousseau à relação entre ciência e costumes o leva a mostrar que a evolução do conhecimento pode nos servir de fio condutor para o entendimento do mesmo problema, qual seja, o contínuo aumento da desigualdade social, desigualdade que a própria ciência reforça, em vez de ajudar a debelar. Esse diagnóstico, que o pensamento crítico contemporâneo retoma em uma sociedade capitalista dominada pela técnica e pela ciência, é o que Rousseau nos oferece na raiz do problema, quando ninguém o percebia ainda. Seu efeito pedagógico é tão amplo que o genebrino mostra que as consequências do que ele denuncia, ou seja, o desequilíbrio entre a nossa formação instrumental e a moral, têm exemplos desde o início do processo civilizatório. No entanto, ele é o primeiro, depois de Sócrates, que vai sofrer “a censura universal” por ferir “de frente tudo o que constitui (...) a admiração dos homens” (Rousseau, III, 1964, p. 3).

Para Rousseau, é preciso mostrar que o aumento da desigualdade é tanto mais impulsionado quanto mais se desfavorece o estímulo à educação para o exercício da cidadania e se enfatiza o adestramento técnico, o desenvolvimento de nossa “racionalidade”, ou melhor, da nossa inteligência instrumental. Por isso, parece-nos um passo lógico e necessário ir do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* para o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, se quisermos entender como se ligam, em Rousseau, sua crítica pedagógica — que o faz escrever

Emílio — e sua crítica às tendências sociais que condicionam os projetos de educação na modernidade. Tais projetos espelham a barbárie da nossa existência, apesar da opulência econômica e dos avanços científicos que servem ao interesse de alguns. Encontramos uma síntese desse espírito de época — que em nosso tempo apenas se aprofundou — em *Julia*, quando o filósofo escreve: “Em matéria de moral, não há, em minha opinião, leitura útil às pessoas da sociedade” (Rousseau, II, 1964, p. 18).

Na dedicatória que abre o *Segundo Discurso*, Rousseau diz algo que reaparecerá em *Emílio*, quando o personagem atinge a idade da razão, podendo, então, decidir com liberdade o que fazer, sem nenhuma tutela. Ao idealizar sua república de Genebra como o lugar em que, supostamente, a ordem pública e a felicidade dos indivíduos se harmonizariam, o filósofo diz de si o que dirá sobre seu discípulo:

Se tivera de escolher o lugar de meu nascimento, teria escolhido uma sociedade de tamanho limitado pela extensão das faculdades humanas, isto é, pela possibilidade de ser bem governado e na qual, bastando cada um a seus encargos, ninguém fosse obrigado a incumbir outros das funções de que fora encarregado; um Estado em que todos se conhecessem entre si, onde as manobras obscuras do vício e a modéstia da virtude não pudessem furtar-se aos olhos e ao julgamento do público, e onde esse hábito agradável de ver-se e de conhecer-se transformasse o amor da pátria em amor dos cidadãos, mais do que em amor da terra (Rousseau, III, 1964, p. 111-112).

Antes de escrever *Emílio*, mas já tendo claramente em mente, como vimos, o que é importante na formação de alguém que se reconhece como membro de uma comunidade preocupada com a felicidade geral das pessoas que a compõem, Rousseau — não fosse a perseguição que sofreu em sua própria pátria, devido ao espírito revolucionário de sua pedagogia e à sua visão política igualitária — teria indicado Genebra como o lugar em que seu personagem perceberia a maior semelhança possível com o Estado descrito em suas *Instituições políticas*. Nesse sentido, Genebra era, para o filósofo, não um espaço físico ocupado por indivíduos que ali lutavam para sobreviver. Não era um espaço amado enquanto terra, mas como uma *pólis*. Genebra seria a pátria de cidadãos virtuosos, que Emílio haveria de reconhecer para viver com sua família, pelo menos na imaginação de quem consegue abstrair os defeitos dessa república e, assim, se orientar na construção de um modelo de ordenação social que inspiraria, em tese, seus *Princípios do Direito Político*.

Em nossa compreensão, ao compararmos a condução da formação de Emílio com o que Rousseau já projeta na bela dedicatória que acompanha o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, evidencia-se, de forma impressionante, a unidade de sua obra, por mais

diversificada que seja a maneira como ele a desenvolve. Rousseau já nos antecipa o que devemos esperar ao contrapormos, de um lado, a sociedade da corrupção e do vício e, de outro, a desejada comunidade em que as leis possam ser consideradas, como ele dirá, sagradas e invioláveis. O filósofo nos fala como se a república de Genebra fosse governada por leis divinas, dotadas das características que deveriam ou deverão servir tanto a Emílio quanto ao cidadão que, por seu amor à pátria, veja-se como a encarnação viva da vontade geral soberana e livre.

Pelo que podemos notar, é na dedicatória ao *Segundo Discurso* que aquele fio condutor que liga a crítica à ciência e a crítica à desigualdade se deixa ver de forma mais abrangente. Nela, Rousseau insiste na unidade de interesses e na felicidade comum que ele gostaria de ver no país de seus sonhos, onde, como diz, pode-se viver e morrer livre, satisfeito de ter passado a existência sob leis justas, uma vez que estivesse garantido o fato de que ninguém “pudesse considerar-se acima da lei” (Rousseau, III, 1964, p. 112). Usando o tempo todo a expressão “Eu teria desejado”, o filósofo vai claramente orientando-nos sobre a forma como ele deverá abordar em detalhes o tema do *Segundo Discurso*, ou seja, a desigualdade. Genebra de seus sonhos é o modelo positivo do qual ele tira suas conclusões negativas acerca da história da humanidade e das sociedades desiguais. Quanto mais longe os outros governos estão da ordenação política da Genebra que ele descreve e seu sucesso em formar cidadãos para a vida em liberdade, mais podemos notar traços de injustiça e desvios em relação à finalidade objetiva do Estado. Uma lição importante que a história nos ensina, diz-nos a dedicatória, é que os “povos, uma vez acostumados a possuírem senhores, não conseguem viver sem eles” (Rousseau, III, 1964, p. 113), um problema que deve ser atacado pelo genebrino em duas frentes: pela educação e pela constituição republicana.

Se *Do Contrato Social* reconstrói para nós a ideia do que é ser livre, quer dizer, não ter nenhum senhor e vivendo em comunidade, essa ideia deve ser a base de uma nova pedagogia que reedifique os homens desde a infância. O “homem livre”, que Rousseau imagina real em Genebra, é o modelo ideal para sua *paideia*. Por isso, em *Emílio*, vamos encontrar a instrução de jamais passar às crianças a sensação de que estão subjugadas, por mais que saibamos que elas precisam ser disciplinadas, que elas devem dominar seu egoísmo natural. O que vale na educação negativa é o que já vimos na *paideia* platônica. Os cuidados que precisamos ter com isso começam pela família, pois ela pode ser a fonte originária de uma mentalidade servil. Assim como a família é apontada como a estrutura nuclear que serve de modelo à sociedade,

evidentemente a estrutura social dá o seu retorno. Rousseau parece ter percebido muito bem que, em comunidades de pessoas desiguais, as famílias tendem a replicar e manter certas diferenças que vão além do que seria natural e admissível.

Em *Júlia*, por exemplo, ao comentar um suposto desregramento no comportamento feminino, Rousseau (1964, p. 24) escreve: “...sejamos justos para com as mulheres, a causa da sua desordem reside menos nelas do que em nossas más instituições”. Complementando essa afirmação, que indica claramente como as convenções sociais condicionam o comportamento das mulheres, impondo-lhes expectativas que elas se veem como que obrigadas a satisfazer em um meio que lhes é desfavorável, o genebrino afirma: “Desde que todos os sentimentos da natureza são abafados pela extrema desigualdade, é do iníquo despotismo dos pais que vêm os vícios e as infelicidades dos filhos” (Rousseau, II, 1964, p. 24).

A lição que o filósofo explicitamente pretende oferecer a todos nós é algo que podemos bem ligar à estratégia da educação “privada” em *Emílio*: “Se houver alguma reforma a tentar nos costumes públicos, é pelos costumes domésticos que ela deve começar, e isso depende totalmente dos pais e das mães” (Rousseau, II, 1964, p. 24). Acontece que, em uma sociedade que valoriza aqueles em quem se identifica a força da autoridade pessoal, a moral transmitida por meio dos livros de “instrução” é a que nos estimula a ser, também, mais fortes, despóticos, ou senhores ou servos.

O *Segundo Discurso*, em sua dedicatória, propõe-nos um outro modelo de relação, tanto em família quanto em sociedade. Em seu “discurso” imaginário aos cidadãos de Genebra, a completa isonomia guia tudo, além do paralelo entre família e sociedade. Rousseau (III, 1964, p. 115) começa assim: “Meus caros concidadãos, ou antes, meus irmãos, uma vez que tanto os laços de sangue quanto as leis nos unem quase que a todos...”. Ao dirigir-se aos “dignos e respeitáveis magistrados de um povo livre”, nosso filósofo, seguindo o espírito idealizador que culminará em *Do Contrato Social*, afirma que esses “honradíssimos senhores” são escolhidos “por homens capazes de governar outros, para a eles próprios governar” e, por isso mesmo, “eu vos considero tão acima dos outros magistrados quanto um povo livre, principalmente o povo que tendes a honrar de conduzir, fica, por suas luzes e por sua razão, acima da população dos outros Estados” (Rousseau, III, 1965, p. 117). Genebra seria, portanto, o grau mais próximo da ideia de Estado que encontramos em *Do Contrato Social*.

Mesmo que digamos que em Rousseau já estava bem esboçado e anotado o sistema das *Instituições políticas*, o homem que ele imagina, quer dizer, a quem ele toma como uma

hipótese para pensar nossa humanidade, é, por assim dizer, ele mesmo, ou como ele se sente, enquanto um cidadão de Genebra. Em verdade, ele sabe que, assim como uma pessoa só é um agente político no interior da polis, segundo os gregos, também apenas quando ligada organicamente à Cidade é que alguém realmente pode ser chamado de cidadão. Rousseau claramente se vê assim em sua consciência. Se Genebra foi capaz de formar alguém com sua mentalidade, nela pode-se sim encontrar — e não apenas imaginar — um protótipo de governo que forma seus cidadãos para escolher aqueles que haverão de governá-los como se eles mesmos estivessem determinando os rumos desse governo, como se reconhecesse em cada uma vontade a presença da vontade geral. Essa é a mais pura formação da consciência moral e pública que a visão rousseauiana de educação tem a nos oferecer.

A pedagogia “bárbara”, evidentemente, é aquela que contraria os fins de uma educação que conduzisse o homem à consciência de sua liberdade, conformando-o à sujeição. Temos o direito de afirmar que é por ter em mente esses dois modelos de sociedade — a de homens livres e aquela em que todos estão a ferros — que Rousseau pode fazer suas conjecturas no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, buscando as possíveis razões para que um fato tão marcante para nossa existência como é a vida comum sofresse um desvio, a começar pelo momento em que alguém convenceu seus semelhantes de que era o proprietário de um bem que antes pertencia a todos, posto que antes era, naturalmente, um bem comum. Essa afirmação da individualidade da propriedade, uma vez reconhecida pelos demais, instituiria e daria início aos males humanos. A sociedade começa com as pessoas aprendendo, certamente com a ajuda do emprego da força, o que elas podiam e não podiam considerar seu, e conformarem-se em ser desposuídas.

Vem daí a importância da dedicatória. Ela não é apenas retórica, pois os elementos conceituais que encontramos em *Do Contrato Social* já nos estão oferecidos pelo filósofo. Afinal, se Rousseau vive, como nós até hoje vivemos, em uma sociedade injusta e desigual, a dedicatória, como nos mostra Paul Arbousse-Bastide (1983, p. 204), incita-nos a pensar como se em Genebra a virtude individual fosse idêntica à virtude social, como se governantes e governados vivenciassem um profundo sentimento de unidade, como se todos os homens fossem livres, como se apenas as leis fizessem valer sua autoridade, leis tão sagradas que não há necessidade de alterá-las, pois são como que perenes.

Uma sociedade como essa, bem compreendida em sua idealização, traz consigo a discussão sobre o que é esse ser que a compõe. Pensando um pouco na linha de Lévi-Strauss, é

como se a ciência da sociedade e da vida política arrastasse com ela a antropologia e vice-versa. Trata-se da origem e dos fundamentos da desigualdade entre os homens, na medida em que esse problema só pode fazer sentido para indivíduos que, em algum momento, perceberam que a vida comum era mais vantajosa do que o isolamento. Evidentemente, supuseram que somos um tipo de animal que não se adapta apenas à natureza, como os demais. Há em nossa vida a possibilidade do autocultivo, que a envolve e pode muito bem moldá-la em razão de nossas necessidades e desejos.

O homem, assim, é um animal que habita dois espaços: um em que ele simplesmente se encontra como ser da natureza e regido por suas leis, e outro que ele mesmo cria, em função de seu próprio interesse. Nós nos sentimos tão à vontade em ambos que, com o tempo, misturamos as condições ditadas por um e outro desses estados. Referindo-se a Burlamaqui, Rousseau (III, 1964, p. 124) se empenha em esclarecer a confusão no uso da expressão “direito natural”, uma vez que se queira, por esse meio, dar conta, exclusivamente, da nossa existência como espécie, pois, nesse caso, estamos falando de “ideias relativas à natureza do homem”, e não de natureza em geral. Não podendo justificar-se a naturalidade da desigualdade, é no âmbito da cultura, em que o homem deve adaptar-se a outro homem segundo leis que eles instituem, que o tema pode ter uma resolução.

Tomando o máximo cuidado com o que diz, Rousseau (1964) considera insuficiente e simplista a explicação acerca do direito natural pela mera constatação de que estamos a falar de uma “prática universal” devido ao “proveito comum” que isso propicia. Essa antropologia que leva em conta o proveito comum não nos diz nada de nossa existência primitiva. Ela é já uma antropologia cultural, não considera o homem natural no que ele tem de essencial, o que pode nos levar a equívocos, como o de Hobbes, ao misturar os dois contextos. Essa diferença é fundamental tanto do ponto de vista político quanto educacional, já que a saída do estado de natureza nos cobra uma mudança mental, na verdade uma nova maneira de nos perceber que só se consolida com muito esforço pela via da *paideia*.

No caminho em que estamos, essa diferença entre antropologia “natural” e cultural é fundamental para pensar como o homem pode ser um animal que se deixa educar. Isso porque a “adaptação” à cultura não é uma acomodação às condições físicas externas à espécie. Nesse sentido, podemos dizer, como o faremos ainda no Capítulo III, que só há educação, no sentido verdadeiro do termo, em sociedade, ainda que o homem natural seja inteligente. É apenas no

mundo da cultura que acontece de o homem fazer de si mesmo o que idealiza, ou seja, aquilo que se propõe e se organiza para ser — assim como Rousseau o faz ao abstrair, em sua república de Genebra, o que ela tem de problemático, mantendo em sua imaginação apenas aquilo que haveria de expor em *Do Contrato Social*.

O que a história ensina a todos nós, seja no *Primeiro Discurso*, seja no *Segundo*, tem valor negativo: desigualdade, injustiça, escravidão, privilégios etc. Se Rousseau deixa isso de fora em sua representação de Genebra, é porque ele “filtra” os defeitos como filtramos a água que bebemos, para deixá-la o mais próxima possível da pureza — neste caso, da pureza moral e dos costumes. A idealização da política e da educação constitui um esforço de transformação, mostrando que, em uma associação de pessoas, é absurdo admitir a desigualdade e todos os outros problemas que dela derivam.

Sem nos falar disso por meio de uma linguagem técnica, Rousseau praticamente nos define o homem como um ser histórico, o que só se tornará uma abordagem comum, corriqueira, no século XIX, após Hegel e Marx. Essa compreensão histórica — na qual, aliás, temos insistido obsessivamente — é o que ajuda a entender o modo como Rousseau, em sua análise, isola o homem natural, de modo que este jamais seja imiscuído com o homem social, cujo espírito é totalmente diferente. Um só precisa pensar e agir tendo em vista sua conservação pessoal; o outro se vê existindo com seus semelhantes, razão pela qual até seu sentimento deve ser descrito em termos de compaixão.

No prefácio ao *Segundo Discurso*, a historicidade da vida humana no interior da cultura é o grande empecilho ao conhecimento de sua “natureza”, ao mesmo tempo que mantém aberta a perspectiva de uma correção de rumos no destino da humanidade. Como o ciclo da vida da nossa espécie não é repetitivo, como ocorre aos outros animais, “a alma humana” é constantemente “alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões”, de modo que mudamos a tal ponto que nos tornamos quase irreconhecíveis. Isso se deve ao fato de “em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor tinha marcado” nossa espécie, “não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante” (Rousseau, III, 1964, p. 122).

Sabemos que, no corpo da obra, isso que parece ser apenas uma descrição de quão caótica é a vida humana será definido como *perfectibilidade*, ainda que, de modo algum,

Rousseau se mostre um otimista ou nos proponha um progresso linear da história. Como ele quer mostrar que o homem é um animal incomum, porque tem razão e vontade, é necessário que seja representado como potencialmente senhor de seu destino, como o exige, inclusive, o espírito da época do Iluminismo. Isso é importante porque é do fato de os princípios que regem nossa natureza não serem rígidos, nem certos nem invariáveis, que podemos ser, digamos, reeducados, de modo que nossa sociabilidade não signifique eterna escravidão, violência e subserviência (Rousseau, III, 1964).

Tanto a revolução mental dos indivíduos quanto a revolução política contida em *Emílio e Do Contrato* exigem essa “plasticidade” da alma humana. Rousseau quer mostrar que a nossa história não é inflexível, que o que o homem fez de si mesmo não é algo inevitável, uma fatalidade. Ainda enquanto nos fala do homem natural e o compara com diversos outros animais, o genebrino deixa claro que o assenhorear-se de seu destino, no caso do homem, se deve ao “poder de querer, ou antes, de escolher”, que é exclusivo da humanidade em sua espiritualidade (Rousseau, III, 1964, p. 142) — poder que temos que ter em germe, como a inteligência, antes de qualquer pacto social.

Voltando ao Prefácio do *Segundo Discurso*, nele, Rousseau retoma o tom utilizado quando de sua crítica às ciências e às artes, como que nos indicando, novamente, que não é a inteligência instrumental — tão valorizada pelo Iluminismo em seu século — que fundamenta o nosso “poder de querer” e “escolher”, sendo isso o que realmente atesta a humanidade em nós. O genebrino deixa claro que, se for aceita a hipótese do homem natural distinto do animal social, então “não se é mais obrigado a fazer do homem um filósofo em lugar de fazê-lo um homem” (Rousseau, III, 1964, p. 126). Quando Rousseau põe em prática sua análise e esmiuça sua tese acerca da constituição do homem natural, deixando de lado “todos os livros científicos, que só ensinam a ver os homens como eles se fizeram” e não o que eles, provavelmente, foram — de forma autêntica e originária —, é aí apenas que, diz ele, “meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio perceber dois princípios anteriores à razão” (Rousseau, III, 1964, p. 126-126).

Esses princípios são o de conservação da espécie e a piedade diante do sofrimento alheio, ambos anteriores à sociabilidade que tendemos a naturalizar. Rousseau quer identificar, como o faz com a família, uma base espiritual e, ao mesmo tempo, pré-social que nos permita exercer nossos “deveres para com outrem”. Afinal, o homem tem que ter, em sua natureza, uma propensão à piedade e ao altruísmo, que, em sociedade, haverão de se desenvolver e receber

outros fundamentos — na verdade, complementares — que reforçam essa disposição à sociabilidade em nossa espécie. Caso contrário, seria vão todo esforço em educar o animal homem para a virtude.

É claro que de nada valeria nossa aptidão a viver em sociedade se a vida no isolamento e na independência nos bastasse. Rousseau suporá, em *Do Contrato Social*, que a saída do isolamento e o consequente pacto social tinham que se mostrar uma nova solução à nossa conservação, na medida em que ampliavam nossa força enquanto espécie e abriam espaço, como lemos no Livro V de *Emílio*, “para estabelecer os direitos da humanidade” (Rousseau, IV, 1969, p. 837). Pois bem, o lugar em que esses direitos haverão de ser estabelecidos é a obra *Do Contrato Social*.

O certo é que todo o processo crítico que podemos identificar nos dois *Discursos* — um voltado à análise da suposta relação entre a ciência e os costumes, e o outro dedicado ao estudo da origem da desigualdade e da injustiça social — desagua em *Do Contrato Social*. Essa obra, como dissemos acima, abstrai os defeitos da república de Genebra e, assim como ela, permite imaginar, com a ajuda da razão, o homem ideal a ser formado, segundo a *paideia* rousseauiana. Trata-se de uma *paideia* por meio da qual Rousseau parece reconhecer sua própria formação, seu espírito público e seu sentido de justiça. Tudo isso é obtido em um ambiente afetuoso e estimulante, dominado pela presença de um pai trabalhador e guia em sua conscientização dos direitos da humanidade.

3.1.2 A revolução cultural inserida no *Contrato*

Como estamos tentando mostrar, nossa interpretação é a de que a ambição de Rousseau, em *Do Contrato Social*, é realizar uma conversão mental — ou melhor, racional — na história da humanidade, oferecendo a ela um modelo coerente com a função verdadeira do Estado, qual seja, a promoção do bem comum e da felicidade dos homens. Essa é uma perspectiva que faz do filósofo genebrino um misto de Licurgo e Platão, ou seja, um idealizador (Platão) e um desnaturalizador (Licurgo).

Diante dessa pretensão, o que nos mostra a história dos homens — tal como eles mesmos a fizeram até então — é resumido assim: “Vemos... a espécie humana dividida como manadas de gado, tendo cada uma o seu chefe, que a guarda para devorá-la” (Rousseau, III, 1964, p. 353). Essa ideia de manada é a mesma que leva à imagem do pastor de homens: pastor que os tutela e, por isso, ocupa uma posição superior em relação ao povo — ou melhor, ao “seu povo”

ou gado. Passa-se daí ao direito do mais forte, que, submetendo o resto da humanidade, faz de quase todos os homens, além de súditos, escravos. Trata-se de um fato da história real da humanidade, que os livros, como os de Grotius, Hobbes e Aristóteles, entre outros, ajudam a justificar, sem com isso, propriamente, explicar.

O lado “*República* de Platão” que podemos reconhecer em *Do Contrato* vem justamente do esforço do genebrino em contestar essas teses “realistas” que pretendem apenas reforçar, na mente das pessoas, a naturalidade da desigualdade. Por isso, o Capítulo V do Livro I põe-nos a refletir sobre um ponto que esses autores omitem ao falar do homem social, e que Rousseau intitula assim: “De como é sempre preciso remontar a uma convenção anterior”, caso queiramos, de fato, entender as razões de alguns de nós se apossarem de todos os direitos e poderes, enquanto a maioria, quase a totalidade da espécie, vive subjugada. Afinal, existem leis que dão garantia e legitimidade a essa situação. Rousseau, como diríamos hoje, faz-nos pensar sobre isso, sacudindo nossa apatia, uma vez que nos acostumamos a essa realidade — realidade que, como dito acima, é difícil modificar, dado o alcance pedagógico que possui uma socialização ordenada de modo a nos manter passivos.

Assim como *Emílio* não é um livro de receitas didáticas, cheio de procedimentos e técnicas pedagógicas baseadas em leis de diretrizes e bases fundamentadas em uma concepção teórica de educação — afinal, é uma obra muito mais rica que isso —, não devemos também ler *Do Contrato Social* como se fosse um receituário de política, até porque Rousseau dá um limite ao pragmatismo político. Em cada passo da exposição em *Do Contrato* temos uma explicação associada ao uso de contraposições de ideias: as do autor e de outros autores, o que, se bem acompanhado pelos leitores de Rousseau, ajuda-os a compreender melhor sua própria situação como cidadão no interior de um Estado. As reações negativas às obras do genebrino por parte das autoridades são prova do poder educativo delas, com seu possível efeito sobre os leitores, influenciando-os.

Do Contrato, portanto, parece seguir o mesmo espírito de *República* e tem como função educar tanto os súditos como aqueles que haverão de ocupar o lugar do soberano na concepção das leis comuns. Se prestarmos atenção, estamos diante de uma obra que faz uma revisão de toda a história política conhecida — uma história em que, aparentemente, questões fundamentais, como as tratadas no Livro I de *Do Contrato*, foram mal resolvidas ou mesmo veladas.

Apesar de sabermos que *Do Contrato Social* é uma obra cuja ideia Rousseau alimenta desde sua estada em Veneza, para aqueles que tentam, como é o nosso caso, organizar os vários momentos de consolidação do legado do genebrino, parece lógico o que fizemos, isto é, colocar as suas obras mais criticamente dedicadas aos costumes (ética e política) e à avaliação da educação científica como “fases” de preparação para suas *Instituições políticas*, ou “Princípios do direito político”. Aliás, o tempo vivido em Veneza é a época em que a relação entre Estado e educação é, por assim dizer, reanimada na mente do ex-preceptor. De qualquer maneira, o que tentamos pôr em destaque até aqui foi o esforço de reflexão histórica do próprio filósofo, apesar de sabermos e termos afirmado que, desde sempre, o jovem Rousseau esteve nesse caminho, pois, ainda que de forma “inocente”, lia e se comovia com os fatos da história da humanidade — história que ele teve não só a oportunidade de conhecer, estudando-a, mas de até encenar domesticamente.

Não nos parece razoável imaginar que as críticas de Rousseau encontradas no *Discurso sobre as Ciências e as Artes* e no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade* tenham sido fruto de uma iluminação repentina, como alguns ingenuamente acreditam. Rousseau era um arguto observador, e seu aprendizado da história política, juntamente com seu conhecimento das teorias políticas, pôs-no, certamente, diante de antigas e novas soluções tanto para a questão pedagógica quanto para a questão política. O filósofo aprendeu de Platão, por exemplo, que podemos e devemos trabalhar com modelos ou paradigmas, de modo a comparar o que os homens deveriam e podiam muito bem ter feito e o que eles efetivamente fizeram de si através da história.

Rousseau se pergunta basicamente pelo espírito que move nossa decisão de viver em associações. Isso o leva a procurar, como mostra *Do Contrato Social*, um modelo — no caso, a família: “A família é, pois, se se quiser, o primeiro modelo das sociedades políticas” (Rousseau, III, 1964, p. 352). Além disso, como vimos, o filósofo tem em mente sua Genebra. Isso quer dizer que, nela, na família, podemos perceber um tipo de relação comandada pela nossa livre vontade, assim como são livres os cidadãos de sua cidade. A ideia é que os seus membros não estão presos entre si da mesma forma que em um organismo fisicamente vivo. A ligação é, como se diz em psicologia, um elo mental entre as pessoas, pois a política — termo que vem de “*pólis*” — supõe a convivência de pessoas autônomas.

Para manterem-se livres, os homens, que bem poderiam viver de forma independente, cada um por si, alienam essa independência e passam a obedecer a certas regras convencionadas

por eles mesmos — quer dizer, leis que são sua criação comum. Em tese, o que pode motivá-los a fazer isso é a possibilidade de que essas leis não valham como simples imposição baseada na necessidade inevitável de garantir a mera existência. O que vale para a família natural não vale para a família moral, para Genebra. A conservação da vida, pura e simples, não depende, como no caso do fim da infância e da dependência materna, disso. Quando a criança atinge a idade da razão, é nesse momento que o acordo voluntário de convivência se torna possível, e a vida em comum não pode ser mais uma imposição despótica. Por esse motivo, é como se Genebra fosse, na mente de Rousseau, idealizada como o momento da idade da razão na história da Humanidade.

Se pensarmos bem, esse modelo, que nos fala da trajetória da criança até a “idade da razão”, não está, em *Do Contrato Social*, para produzir um efeito retórico ou repetir o que escreve Aristóteles no início de sua *Política*²⁰. Se a família é o primeiro modelo de sociedade política, então a sociedade política autêntica — aquela que vai, como ensina Aristóteles, além da vida doméstica — também tem que atingir sua idade da razão, um momento em que todos os que vivem juntos se veem como seres que podem ser independentes, mas que, desde que mantenham sua liberdade, aceitam, em comum acordo, alienarem-se em favor da unidade de um corpo moral.

Assim como a criança, obviamente, deve aprender a ser independente para que possa preservar sua existência, a sociedade deve aprender a preservar sua liberdade na convivência entre iguais, pois seus membros poderiam sobreviver sem que um tutelasse o outro. Os pais, na família “natural”, educam para a sobrevivência, mas, do ponto de vista moral e institucional, a formação deve ser para a liberdade. Só assim há uma associação de pessoas, e não uma agregação de particulares. Por essa razão, Rousseau precisa de modelos, de ideais como referência e fonte de orientação, tanto tendo em vista o que precisamos aprender para sobreviver quanto para aprender a conviver em harmonia, como se todos nós nos uníssemos em um corpo só, ou melhor, em um único espírito, uma única vontade: a vontade geral. Se, nesse papel, os pais são os preceptores naturais na família, o Legislador há de ter a mesma função nas comunidades humanas.

²⁰ Em sua obra *Política*, Livro I, Aristóteles (2019, p. 31), ao referir-se à união natural do homem e da mulher, escreve: “Em primeiro lugar, é necessário unir dois a dois aqueles que não podem existir sem o outro; por exemplo, uma fêmea e um macho, por causa da reprodução (e isso não é um tipo de escolha, mas tal como ocorre entre outros seres vivos e plantas, isso é o desejo incitado pela sua própria natureza: deixar como herança outro ser da mesma espécie)”. Na sequência, Aristóteles procura nos mostrar como é da própria família, ou da reunião das famílias, que gradativamente se constitui a comunidade política.

Se interpretarmos assim a obra política mais importante de Rousseau — que, aliás, é também uma das mais relevantes da modernidade —, podemos, sim, dizer dela o mesmo que o genebrino atribui ao ateniense Platão. *O Contrato Social* não trata apenas das *Instituições políticas*; ele também contém uma pedagogia implícita, ao indicar o que é o homem — ou melhor, o que é a Humanidade — e o que deve ser buscado quando as pessoas, reunidas, propõem firmar um acordo de convivência pacífica e voluntária. É a partir desse modelo, obviamente, que se torna possível toda crítica e avaliação das sociedades, sejam as do século XVIII que Emílio conhecerá, sejam aquelas que as antecederam e conduziram os homens à corrupção e à degeneração.

A revolução na concepção dos princípios do direito político é a mesma revolução que devemos buscar ao ler *Emílio*. Aliás, isso reforça ainda mais o entendimento da aflição demonstrada por Rousseau em suas *Confissões*, enquanto esperava que suas duas obras, que depois seriam condenadas pelas autoridades, viessem a público. Elas são complementares.

Os rumos de uma política para a educação que consideramos hoje libertária estão indicados no que Rousseau chama de objeto do primeiro livro em *Do Contrato*. Como vimos, no *Segundo Discurso*, o filósofo aborda como o homem se viu saindo da condição natural de vida para a instituição do social e, ao fazer isso, cair na escravidão bárbara. Por isso, o texto em *Do Contrato* começa com a famosa frase: “O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros” (Rousseau, III, 1964, p. 351). Explicar isso é o grande problema que incomoda os grandes pensadores políticos e os moralistas desde a Antiguidade.

Rousseau, parentando modéstia, afirma que não tem como saber como se deu essa mudança, embora trate disso no *Segundo Discurso*. Sua questão, agora, não é apenas histórica: deve atacá-la do ponto de vista da razão e de seu fundamento legal. Assim, mesmo supondo que ignoremos como historicamente a injustiça começou entre os homens, a ideia em *Do Contrato* parece ser perguntar: por que isso ainda continua? Em outras palavras, o que faz com que essa situação injusta e degradante se mantenha invariável ao longo da nossa história? A questão central passa, então, a dizer respeito à “legitimidade” da desigualdade e da escravidão dos homens. Ao desfazer os argumentos — que hoje chamaríamos de ideológicos — em favor de uma fundamentação da injustiça, Rousseau está nos mostrando, ou melhor, “ensinando”, que não só há um ideário diferente, como também um tal que faz muito mais sentido, pois é favorável não à teoria do “direito do mais forte” em comandar, mas ao direito da humanidade,

que não é formada por uma parte dos homens, e sim pela sua totalidade. Ajudar as pessoas a entender isso é educá-las para lutar por sua liberdade e isonomia²¹.

Então, em *Do Contrato Social*, não se trata apenas de uma educação pela história, e sim de uma educação pela argumentação. Como nos elucida Lourival Gomes Machado (1983, p. 22), Rousseau não se utiliza aqui de uma “interpretação histórico-conjectural”, como no *Segundo Discurso*, mas “agora deseja deixar de lado as interpretações de fatos para lançar-se ao problema político no plano moral racional”.

É interessante que, no Livro Primeiro, em *Do Contrato*, possamos perceber, conforme a orientação dada à nossa leitura, o tema da escravidão da maioria por poucos e, junto a ele, a preocupação com a libertação de todos — algo que, para nós, ligados à educação, remete imediatamente a Adorno e às duas formas de ensinar: ou para a barbárie, ou para a liberdade. O fato é que, se atentarmos à ordenação dos conteúdos do Livro Primeiro, encontramos o seguinte: o problema da contradição entre liberdade e submissão, que só pode surgir de uma convenção; em seguida, Rousseau discorre sobre as primeiras sociedades em que esse convencionalismo é reconhecido; depois, trata da relação entre convenção, injustiça e o “direito dos mais fortes”; e, por fim, aborda o que decorre desse “direito”, ou seja, a escravidão.

Essa exposição temática, seria bom insistir, é didática no mais sério sentido do termo. O leitor de Rousseau que der sua atenção a essas passagens, se tiver uma parte da preparação mental do personagem Emílio, haverá de conectar um ponto ao outro. Em nosso entendimento, é como faz Platão ao pôr em discussão o conceito de justiça, no Livro I de *República*. Platão põe dois debatedores defendendo ideias opostas: um dizendo que ser justo é fazer o bem apenas aos amigos, e o outro, obviamente, dizendo que não vê cabimento que uns recebam justiça e outros sofram injustiça quando se está na mesma sociedade política.

O fato é que, para formar uma sociedade, é preciso presumir um acordo comum. Afinal, só há sociedade se pudermos combinar um contrato, de modo que, quando se diz “contrato”, diz-se também “sociedade” (Platão, 333A). Pois então, a mera busca de um acordo na fundação de uma sociedade, explica Rousseau (III, 1964, p. 359), põe-nos a buscar “a instituição de uma convenção e supõe, ao menos por uma vez, a unanimidade”, quer dizer, a unidade de interesse em ser parte de um todo igual e isonômico, uma vez que a justiça, já diziam os gregos, é uma virtude por envolver nosso esforço pela busca de um equilíbrio entre os diversos interesses.

²¹ Norbert Elias (1994, p. 55), em seu livro *O processo civilizatório*, admite que “Rousseau lançou o ataque mais radical à ordem de valores dominantes em seu tempo”, radicalidade que teria sido a razão da pouca ressonância de suas ideias na classe média, apesar do que se diz sobre sua influência durante o movimento revolucionário.

O que *Do contrato social* nos ensina é que não há sociedade surgida por geração espontânea. Tanto é que não existe, supõe Rousseau, nenhuma cultura que seja indiferente ao fato de alguns indivíduos serem injustos e maus. Em uma das *Cartas morais*, ele escreve, reforçando essa compreensão da natureza, digamos, originariamente igualitária que temos necessidade de supor para que ocorra a fundação de toda e qualquer sociedade:

Lançai os olhos sobre todas as nações do mundo, percorrei todas as histórias; entre tantos cultos inumanos e extravagantes, em meio a essa prodigiosa diversidade de costumes e de caracteres, encontrareis por toda parte as mesmas ideias de justiça e de honestidade, os mesmos princípios de moral, as mesmas noções de bem e mal (Rousseau, IV, 1969, p. 1107).

Se esses princípios são indissociáveis da ideia de sociedade, independentemente da cultura em que ela se constitua, torna-se absurdo imaginar que a formação dos indivíduos em qualquer parte do mundo não devesse seguir a mesma orientação. Embora a corrupção das vontades provoque rupturas no tecido social, gerando conflitos que distorcem a própria noção de justiça e alimentam a desigualdade e a submissão, a vida em sociedade não poderia sequer ser concebida se não tivesse como ponto de partida a igualdade. Essa igualdade, por sua vez, não sendo natural e muito menos assegurada socialmente, acaba por gerar uma espécie de “deformação” na consciência do cidadão. De todo modo, há, segundo Rousseau (IV, 1969, p. 1108), “no fundo de todas as almas, um princípio inato de justiça e de verdade moral anterior a todos os preconceitos nacionais, a todas as máximas de educação”.

Como está claro nessa passagem, os “preconceitos nacionais”, por serem parciais, só podem dar origem a máximas voltadas à forma como cada nação, de maneira isolada, concebe a educação de seu povo. Trata-se, portanto, de construções culturais específicas, que não guardam relação com o “princípio inato de justiça”, pois este não se restringe a uma cultura ou tempo: é racional, alcança “todas as nações do mundo” e “todas as almas” que nelas existem. Em seu verdadeiro sentido, o princípio pertence à ordem do geral e do universal. Caso contrário, como poderíamos julgar nossas próprias ações, ou aquelas de nossos semelhantes, e afirmar que são boas ou más?

Rousseau aborda esses temas com tamanha objetividade que causa estranhamento ao leitor constante vê-lo classificado por alguns analistas como um porta-voz da burguesia, ainda que essa classificação se baseie em seu posicionamento crítico à monarquia, ao direito divino dos reis, entre outros. Mesmo que se considere, do ponto de vista teórico, que a figura do rei simbolize a unidade da comunidade ao exercer os papéis de líder e legislador, sua legislação

deve necessariamente se aplicar a um povo, que ele tende a chamar de “meu” povo. No entanto, “povo”, em uma sociedade, conforme esclarece Rousseau (III, 1964, p. 362) no Livro I ao tratar do “pacto social”, é um termo que designa os associados “coletivamente”. Nesse coletivo, “homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes”, pois aquilo que autoriza e legitima toda forma de autoridade é, e sempre será, uma convenção, um acordo (Rousseau, III, 1964, p. 355).

Na perspectiva do filósofo genebrino, esse acordo é imposto aos homens como uma exigência vital, inclusive para sua sobrevivência como espécie. Na justificativa para o pacto social, ele afirma categoricamente: “o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria” (Rousseau, III, 1964, p. 360). É preciso compreender, portanto, que o pacto não se realiza em favor de interesses particulares, mas em nome do todo e do coletivo dos homens — ou seja, da própria humanidade.

É fácil perceber que todo o Livro Primeiro de *Do Contrato Social* realiza uma desconstrução de tudo aquilo que, até então, se ensinava sobre a natureza humana e sobre a natureza da vida social, especialmente no que se refere à sociedade civil juridicamente constituída. Por esse motivo, a obra é considerada revolucionária e assim foi compreendida durante a Revolução Francesa. Nela, Rousseau revê criticamente pensadores como Aristóteles, Hobbes, Grotius, Burlamaqui, Pufendorf, Locke, entre outros. A maneira como o autor trata, com independência, todos esses teóricos é bem sintetizada em *Júlia*, quando ele declara à personagem: “Penso que quando, finalmente, temos o entendimento aberto pelo hábito de refletir é sempre melhor encontrar por si mesmo as coisas que encontraríamos nos livros: é o verdadeiro segredo de bem moldá-las à própria cabeça e de se apropriar delas” (Rousseau, II, 1964, p. 58).

Essa situação, em nossa interpretação, confirma a ideia de que Rousseau, sempre que escreve, está nos propondo uma mudança de ponto de vista, uma nova atitude mental em que possamos sempre avaliar ou reavaliar toda a nossa formação. Ele apenas não dispunha de alguns termos que utilizamos hoje em dia para traduzir essa situação em que o condicionamento social de nossa personalidade pode nos pôr em uma condição de “servidão voluntária”. Na verdade, não existe servidão voluntária, porque ninguém é livremente servil. A vontade no homem, como nos explica Rousseau, supõe que tenhamos o comando de nossas ações, e, na servidão, esse comando pertence a outro — o “senhor”, e não o servo. Nesse ponto, a educação para a

liberdade se mostra como uma necessidade da cultura na época do Iluminismo, algo que a ideologia cientificista não poderia resolver, mas, ao contrário, prejudicar.

O fato é que a formação da nossa mentalidade, como seres humanos, é um fenômeno social, embora Rousseau, como dissemos, não faça uso desses termos. A nossa consciência, por mais que sejamos, “por natureza”, individualistas, é moldada na convivência com os outros, quando entramos no processo civilizatório regulado, isto é, moldado por leis. Há, inclusive, quem tenha tirado consequências dessa perspectiva na obra do genebrino.

Gérard Namer escreveu um grande livro intitulado *Rousseau, sociologue de la connaissance*, publicado em 1978, com a intenção de defender a tese de que podemos reconhecer na obra do filósofo suíço uma sociologia do conhecimento — por mais que muitos possam ver nessa denominação um anacronismo, afinal, a Sociologia só surge, como projeto de conhecimento rigorosamente científico, com Augusto Comte, no século XIX²². Essa questão, no entanto, pode ser considerada supérflua se nos concentrarmos, como faz Namer, no conteúdo da Sociologia e não na nomenclatura utilizada para identificá-la, por mais que isso possa, ao final, ter grande importância em um debate mais aprofundado sobre o que pode ou não ser chamado de ciência.

A prova disso — ou melhor, a prova da maior relevância do conteúdo em relação à nomenclatura — está no que afirmam Adorno e Horkheimer, dois nomes a quem temos recorrido em razão de suas críticas à ciência e à educação no século XX. Quando escrevem sobre “O conceito de Sociologia”, parecem indiferentes à distinção tradicional entre filosofia e ciência, no caso, a Sociologia. Os autores começam afirmando que a palavra “Sociologia”, ou seja, ciência da sociedade, é uma deformação meio latina e meio grega, o que exhibe a natureza artificiosa e arbitrária do termo, já que é uma disciplina que surge tardiamente e não existia na tradição (Adorno/Horkheimer, 1973, p. 11). Quem concebeu a palavra em sua origem foi Augusto Comte, tido por isso como o criador da Sociologia. Só que, para os frankfurtianos, Comte e sua ideia de Sociologia não fundam os problemas sociais, e sim propõem um método

²² Interessante como, apesar das diferenças, o projeto geral que orienta a reforma científica de Comte é, segundo o historiador da filosofia Émile Bréhier (1977, p. 252), o seguinte: “Seu objetivo é a reorganização da sociedade, e, para alcançá-lo, a reforma intelectual; procede-se mal, segundo ele, tentando-se refazer a sociedade por uma ação prática direta (...); é preciso, primeiro, dar à inteligência novos hábitos de acordo com o desenvolvimento do espírito humano”. Não há dúvida de que esse “desenvolvimento do espírito” de que se fala aqui é o científico, o que contraria a tese de Rousseau, para quem os “novos hábitos” de pensar de quem quer a reforma da vida social devem privilegiar a formação para a virtude política, dado o caráter limitado da inteligência científica diante da razão social.

de abordagem, ao qual o francês chamou de positivo. Quanto ao objeto em si, pode-se dizer que:

De fato, a filosofia vinculava-se primitivamente à doutrina da sociedade e a novidade da Sociologia não se encontra, por certo, em seu objeto. Um texto fundamental da filosofia clássica, como *A república*, de Platão, era, em sua intenção original, uma teoria da sociedade justa, tal como poderia ser concebida por um ateniense de tendências renovadoras, isto é, a justa instituição da *polis*, da cidade-estado. Na obra de Platão, esse projeto de Estado ideal está acompanhado de crítica à sociedade do seu tempo e de várias teorias sobre a sociedade, precursoras de desenvolvimentos futuros (Adorno; Horkheimer, 1973, p. 11).

Se não tivermos como negar essa compreensão e lembrarmos, inclusive, que Lévi-Strauss viu em Rousseau um precursor ou mesmo o fundador das ciências humanas, então a proposta de Namer — que é a de buscar nas obras do filósofo um esforço contínuo de situar sociologicamente a questão da produção do conhecimento — faz todo sentido. Isso ocorre tanto pelo que diz o *Primeiro Discurso*, em que a crítica epistemológica é evidente, quanto pelo que aponta seu projeto pedagógico, mesmo aquele anterior à concepção de *Emílio*. Afinal, diferente do que alguns teóricos da ciência defendem, em especial da Sociologia, observa-se que Rousseau não considera a chamada objetividade do conhecimento científico como a expressão neutra do nosso saber, quer seja quando este se volta à natureza, quer quando visa à compreensão dos fenômenos humanos, sociais e históricos.

Na verdade, o que Namer quer nos mostrar é que Rousseau percebe o quanto a sociedade em que se vive — apesar de ela propagar uma intenção sempre positiva no estímulo à ciência e à educação em geral — pode ser flagrada concebendo projetos de formação que são nefastos às pessoas que a compõem, inclusive para a preservação dela mesma, a sociedade, como instituição. Uma sociedade baseada, por exemplo, na desigualdade, como a que denuncia Rousseau, logicamente reproduzirá, em todos os espaços por ela administrados — como a educação e outros elementos da cultura de uma nação —, os mesmos paradigmas e valores que tendem a desorganizá-la. Daí as constantes crises e conflitos que a história testemunha.

Essa sociedade, que é a que Rousseau tem em mente, haverá de desfigurar a própria ideia de razão e os conhecimentos que dela decorrem, principalmente quando os conteúdos dessa “razão” forem temas como o homem e suas diferenças, a necessidade do Estado e seus fundamentos, e tudo o que pode ser utilizado para influenciar nossa compreensão sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca. No sentido mais amplo, isso tem a ver com o que temos chamado — e continuaremos chamando — de “ideologia”, que é o modo como nós nos

reconhecemos como seres que não só existem no mundo, mas que têm que viver em conformidade com certos tipos de cultura, certos modelos de humanidade em meio aos quais, inevitavelmente, somos formados ou mesmo condicionados.

Essa é a razão de Rousseau afirmar que todos os homens nascem livres, mas logo estão à ferros. Isso é extremamente relevante — além de atual — para quem busca compreender e extrair alguma lição válida de *Emílio*, pois é possível dizer que, para Rousseau, coloca-se o mesmo problema apontado por Adorno ao afirmar: “A educação não é necessariamente um fator de emancipação” (Maar, 2000, p. 11).

Quando afirmamos que a concepção de educação em Rousseau supõe uma crítica social de raiz, isso pode ser confirmado tanto quando olhamos para o nosso passado, como faz o filósofo suíço ao lembrar-nos da importância de Platão, quanto quando nos aproximamos de nosso presente, como fazem Adorno e os membros da Escola de Frankfurt ao refletirem sobre a formação dada aos cidadãos na Alemanha na primeira metade do século XX. Por isso, não é acidental o fato de Adorno, ao analisar o conceito de Sociologia, não apenas fazer uma referência passageira a Platão, mas também se deter na importância que ele tem como pensador social. Além disso, Adorno associa o entendimento que Platão tem da sociedade em que vive com sua ideia de que era crucial que o Estado educasse seus cidadãos, ajustando os fins comuns e os fins individuais na formação da sua humanidade.

A República é, em grande medida, o resultado da experiência pessoal de Platão na sociedade do seu tempo. Ele próprio menciona, na Carta VII, como se focalizaram na *politeia* as suas observações diretas sobre a libertinagem desenfreada da plebe e sobre as lutas inescrupulosas pelo poder, entre os déspotas. A condenação de Sócrates levou-o à conclusão de que a sociedade, que para ele ainda era sinônimo de Estado, não podia ser corrigida mediante simples modificações da Constituição, as quais somente conseguiam substituir o poder dos fortes pelo de outros mais fortes, mas, outrossim, através de uma reorganização total, inspirada pela Razão (Adorno; Horkheimer, 1973, p. 12).

Ora, a “razão” nos homens, segundo Rousseau, só se desenvolve em sociedade. Adorno e Horkheimer, ao citarem a famosa passagem da Carta VII, parecem concordar com essa compreensão da natureza da razão. Afinal, o que Platão nos diz é que, se o rei não for um filósofo — ou seja, um sábio que usa sua inteligência não apenas para conhecer as coisas, mas também para propor fins às ações do cidadão da pólis —, é necessário, para o bem da cidade-estado, que ele se dedique ao estudo filosófico. Por essa razão, como cabe ao rei organizar a vida de seus cidadãos, a “reorganização total” da pólis deve ser “inspirada pela Razão”.

Em *Do Contrato Social*, temos uma passagem correspondente, quando Rousseau (III, 1964, p. 351) se imagina questionado por propor uma visão moral e racional do Estado sem ter o poder de transformar as instituições públicas, já que isso só poderia ser uma atribuição do rei: “Perguntar-me-ão se sou príncipe ou legislador, para escrever sobre política. Se fosse príncipe ou legislador, não perderia meu tempo, dizendo o que deve ser feito; haveria de fazê-lo, ou calar-me”. Como podemos confirmar em *Paideia*, de Jaeger, Platão de fato apenas reafirma a mentalidade formadora do grego na era clássica, em que legislador e educador estão muito próximos, pois as leis devem orientar o comportamento do cidadão nos espaços públicos de decisão, tentando, na medida do possível, conciliar o que lhe interessa como ser particular e o que é de interesse comum.

Por isso, a filosofia de Platão, assim como a de Rousseau, se não pode ser chamada de “ciência social”, para evitar o anacronismo, pode tranquilamente ser considerada uma “filosofia social”. Como a vida em sociedade, na expressão de Rousseau, exige de nós uma desnaturalização, cabe à educação, bem ou mal, cumprir essa função. Se, obviamente, o legislador é um sujeito que aperfeiçoa, pelo estudo, sua razão, maiores são as chances de formar os homens para o bem, graças a uma educação voltada à emancipação:

O Estado só pode fundamentar-se na educação dos seus cidadãos para o bem, não na cobiça do poder dos indivíduos ou classes. Para que os homens sejam educados no sentido do bem, é necessário saber em que consiste o Bem; este conhecimento, que é tarefa da filosofia, converte-se, portanto, na base de uma sociedade justa (Adorno; Horkheimer, 1973, p. 12).

3.2 A pedagogia completa

Dito isso, é preciso destacar a ideia de que, para Rousseau, a educação deve evoluir inevitavelmente da formação do indivíduo com vistas à garantia de sua sobrevivência para a educação do cidadão, tendo por fim principal sua convivência com os semelhantes. Desde os primeiros esboços feitos pelo filósofo, como aquele elaborado enquanto atuou na condição de preceptor, a bipartição que deve surgir entre instrução e formação para a virtude, a fim de que se tenha uma educação plena, parece estar presente na ótica da prática pedagógica considerada necessária pelo cidadão de Genebra. Por essa razão, o “iluminismo” de Rousseau é diferenciado a ponto de nos dar a impressão de ser contrário à inteligência científica. Como ele nos diz em vários momentos, especialmente por meio de seu diálogo *Rousseau juiz de Jean-Jacques*, sua visão da existência humana, que envolve a formação do homem e do cidadão, não deveria

provocar em nós uma divisão interna. Para usar a linguagem da psicologia freudiana, não deveria haver um fosso entre nosso “ego” e nosso “superego”, pois isso faz de nós seres paradoxais e conflitantes, tanto conosco mesmos quanto com os nossos próximos. Segundo o projeto político teorizado por Rousseau, ao desnaturalizar o homem e harmonizar sua condição de ser natural com a nova, instituída pela necessidade e pelas vantagens da vida em comum, a educação exerce papel chave na formação de uma consciência social que garanta a paz permanente para a humanidade, ao mesmo tempo em que oferece a cada um a oportunidade de desenvolver suas habilidades naturais²³.

O que o iluminismo de Rousseau, de certo modo, não aceita é que pensemos que a formação intelectual, sem a devida atenção aos aspectos morais da nossa educação, contribua, de fato, para a felicidade dos seres humanos. Nesse sentido, sua visão do papel da razão com vistas ao bem dos homens está mais próxima de Platão do que de um moderno, como Bacon. Em *Técnica e ciência como “ideologia”*, Habermas (2014, p. 29) diz o seguinte:

Desde o século XIX tornam-se perceptíveis nos países capitalistas mais avançados duas tendências de desenvolvimento: 1) um crescimento do intervencionismo estatal, o qual procura assegurar a estabilidade do sistema e 2) uma interdependência crescente da pesquisa e da técnica, que transformou a ciência na principal força produtiva.

Essas duas “tendências” já estavam ao alcance da percepção de Rousseau, embora não tivessem ainda se realizado, dado que as condições concretas para isso, de fato, decorrem da revolução industrial. Embora essa revolução tenha iniciado no século XVIII, só em meados do século XIX, como nos indica Habermas (2014), o casamento entre ciência e produção econômica se estabelece de forma sistêmica e hegemônica. Rousseau, porém, mesmo nos diz que não escreve para seu século. Independentemente de sua realidade histórica, a tendência é como que diagnosticada pela perspicácia rousseauiana, que antevê o que está implícito na lógica da valorização moderna da ciência e da técnica. É a isso que se apegava o Estado em um contexto capitalista.

Se a vocação do Estado como referência ordenadora da vida comum é ser intervencionista, o que a economia política tem de determinante nesse caso é a valorização da razão instrumental, e as ações a que ela se vincula têm como fim um saber que se transforma em mercadoria e lucro para agentes privados e corporações, como dizemos hoje em dia. Uma

²³ Uma fonte de referência instrutiva para abordar esse tema é o artigo “A ideia de educação integral em Platão e Rousseau”, de Lorenzi e Jorge, publicado pela Perspectiva em 2011.

sociedade assim orientada não está preocupada com a solução para os problemas da desigualdade e da injustiça.

Ao contrário do que se diz sobre a postura de Rousseau em relação a esse tema desde sua época — como as críticas feitas por Voltaire —, ele não é contrário à ciência. O filósofo apenas considera que a ciência faz parte de um dos aspectos da educação humana, não sendo, nem devendo ser, apesar das vantagens que oferece, a parte principal. Por isso, buscaremos mostrar como Rousseau, dentro de certos limites, reconhece a importância do estudo da ciência, atribuindo-lhe o devido valor, sem perder de vista seu real alcance. Para ele, como afirma no *Primeiro Discurso*, o problema é que, embora existam cientistas, faltam cidadãos.

3.2.1 Instrução do entendimento

Há uma passagem importante do *Segundo Discurso* em que Rousseau (III, 1964, p. 141), após afirmar que qualquer animal é capaz de ter ideias, ainda que não possua o mesmo poder de combiná-las tão intensamente quanto o homem, conclui seu raciocínio da seguinte maneira: “Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele”. Trata-se de um trecho bastante conhecido, frequentemente retomado em análises sobre sua obra, uma vez que contribui para compreender e reafirmar o momento em que nosso filósofo deixa de descrever os homens pelo lado físico ou natural e se propõe a tratar do “seu aspecto metafísico e moral”.

Convém, no entanto, destacar o quanto essa passagem se liga à tese de que o uso que o homem faz de seu entendimento o caracteriza como um ser limitado, apesar da perfectibilidade admitida ainda antes da entrada no mundo da cultura²⁴. É sabido o quanto essa limitação é fundamental para a crítica de Rousseau ao Iluminismo cientificista. Assim, se a perfectibilidade, enquanto traço distintivo da natureza humana, é algo que podemos reconhecer no indivíduo e na espécie, é em sua associação ao entendimento que ela se manifesta de forma mais restritiva. Isso ocorre porque, como nos faz perceber em detalhes o *Emílio*, nosso pensamento, nesse caso, é dependente — ou ao menos fortemente influenciado — de nossos sentidos, ou seja, daquilo em que nossa existência ainda está presa à condição animal, e não à dimensão cultural, que é a que realmente interessa a um filósofo convicto de que a “passagem do estado de natureza para o estado civil” (Rousseau, III, 1964, p. 364) é o que acrescenta dignidade moral à vida humana.

²⁴ Gostaríamos de sugerir, nesse ponto, a leitura do artigo “A formação do homem no Emílio de Rousseau”, de W. Paiva, publicado em 2007 na revista *Educação e Pesquisa*.

Nosso entendimento é, de fato, um auxiliar de nossa perfectibilidade, mas sobretudo na manutenção da existência, da mesma forma que o é para a “inteligência animal”, da qual dependem todas as outras espécies.

Em *Emílio*, Rousseau chega a propor um “sumário de toda a sabedoria humana”, construído sob a influência de nossas sensações físicas ou, como ele mesmo diz, “quanto ao uso das paixões”, ou seja, daquilo que em nosso saber é provocado por nossas impressões. Esse sumário inclui dois pontos: “1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (Rousseau, IV, 1969, p. 501).

Como nos explica o genebrino nesse contexto de sua obra, ainda não se trata de saber o que o homem tem o poder de fazer por si mesmo — isto é, para além dos condicionamentos de sua existência natural —, mas de indicar de que modo, na ordem da natureza, ele é eficaz em se conservar. Até esse ponto, esse poder ou essa capacidade “ordena”, apenas, seus sentimentos, e não suas ideias.

Se pensarmos em termos de evolução da nossa condição humana, Rousseau (IV, 1969, p. 504) quer, aqui, determinar “na natureza humana o que lhe é mais inseparável”. Isso quer dizer — e não é nenhuma novidade em se tratando de Rousseau — que estamos mais próximos dos sentidos e de nossas paixões. São eles que nos movem, como podemos observar no comportamento da criança, na medida em que esta confia, sobretudo, no que observa e sente. O certo é que o “homem não começa facilmente a pensar”, embora, quando inicie a fazê-lo, não possa evitar de continuar, e, “uma vez exercitado na reflexão, o entendimento não poderá mais permanecer em repouso” (Rousseau, IV, 1969, p. 550).

Apesar disso, não se pode ignorar um fato fundamental, qual seja: “que, limitados por nossas faculdades às coisas sensíveis, não temos quase nenhum contato com as noções abstratas da filosofia e com as ideias puramente intelectuais” (Rousseau, IV, 1969, p. 551). O entendimento humano é compreendido pelo genebrino como um intelecto limitado, em termos semelhantes aos propostos pelos empiristas da época. No entanto, essa semelhança de modo algum implica adesão à tradição materialista que tem início com Bacon.

O empirismo que Rousseau manifesta aqui é tão coerente com sua visão da natureza humana que lhe permite criticar um representante clássico da ideia de que tudo vem da experiência. Seu alvo é Locke, autor do *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, obra que trata do pensamento e que, por isso, segundo a interpretação de Rousseau (IV, 1969, p. 551),

“pretende que comecemos pelo estudo dos espíritos e que depois passemos ao do corpo”. Para nosso filósofo, essa proposta é contrária à ordem da natureza, pois nós, como seres naturais, temos em nossos sentidos os primeiros órgãos de conhecimento. Aquilo que temos por objeto, inicialmente, são apenas afecções e sensações, e não ideias separadas do que vemos e tocamos.

Marcando sua posição em relação aos pensadores de seu século, Rousseau (1969, p. 568) escreve: “Consultei os filósofos, folheei seus livros, examinei suas diversas opiniões. Achei todos altivos, peremptórios, dogmáticos, mesmo em seu pretensão ceticismo...”. Depois de dizer isso, conclui: “Compreendi que a insuficiência do espírito humano é a primeira causa dessa prodigiosa diversidade de sentimentos, e que o orgulho é a segunda” (Rousseau, IV, 1969, p. 568). Rousseau parece saber muito bem que, ao nos apressarmos — como faz Locke — em explicar o que está acima da nossa condição sensível, antes de esgotarmos tudo que envolve nossa condição natural, submetemos nossa inteligência ao desvario da imaginação, algo que ele evita metodicamente no *Segundo Discurso*. O caminho a seguir é justamente o oposto, se quisermos evitar uma mistificação irreal. O homem não pode tudo e não sabe tudo apenas porque pensa. Pensamos muitas bobagens. Por isso, o “primeiro fruto que tirei dessas reflexões foi aprender a limitar minhas pesquisas ao que me interessava imediatamente, a contentar-me com uma profunda ignorância acerca de tudo o mais” (Rousseau, IV, 1969, p. 569).

Nas *Cartas Morais*, essa linha de abordagem segue firme e coerente. Na “Carta 3”, Rousseau (IV, 1969, p. 1092) afirma que, “por não acreditar que nos falte alguma faculdade, queremos medir as extremidades do mundo, embora nossas luzes não cheguem, como nossas mãos, senão a dois pés de nós”. Por essa razão, como já se afirmou acima, ainda que nossos juízos sobre a realidade do mundo se desenvolvam continuamente, como nos mostra a ciência moderna, esse desenvolvimento se dá sempre dentro de certos limites. Isso indica que devemos reconhecer uma margem para a nossa perfectibilidade, na medida em que ela está associada aos nossos sentidos. O salto só ocorrerá na vida moral — e mesmo assim, apenas como possibilidade.

Para a explicação dos fatos naturais com o auxílio de nosso entendimento, não se pode ignorar que os “sentidos são os instrumentos de todos os nossos conhecimentos. É deles que nos vêm todas as ideias, ou, pelo menos, todas são por eles ocasionadas” (Rousseau, IV, 1969, p. 1092). Por esse meio, no entanto, não temos nenhuma garantia de conhecer a verdade das coisas.

Apesar de toda experiência adquirida, não há nenhum homem que não esteja sujeito a formular, com base na visão, falsos juízos sobre objetos que estão afastados e a avaliar erroneamente as medidas dos que estão sob seus olhos; e o mais espantoso é que esses erros nem sempre são explicáveis pelas regras da perspectiva (Rousseau, IV, 1960, p. 1093-1094).

Gostaríamos de insistir em como essas considerações de Rousseau se ligam à sua análise do homem em estado de natureza, utilizando sua inteligência também de modo natural. O entendimento humano é justamente essa inteligência natural e, por isso, não é ele que pesa na configuração do homem moral que Rousseau deseja nos apresentar. Um homem assim, natural, não seria civilizado; logo, não entra em nenhum projeto político-moral em sentido sério. O entendimento humano pode facilitar nossa vida física, porém a razão, que só se desenvolve em sociedade, representa um grau acima em sua espiritualidade.

Por essa razão, Rousseau (1969, p. 1092) afirma que o nosso entendimento está preso ao “corpo que o comprime”. Acrescenta ainda que o nosso entendimento “só age por meio das sensações” (Rousseau, IV, 1969, p. 1092). O complemento que nos permite ligar o texto da “Carta 3” ao *Segundo Discurso* é a afirmação taxativa do filósofo, segundo a qual nossos sentidos “nos são dados para nos conservar, não para nos instruir, para nos informar sobre o que nos é útil ou prejudicial, e não sobre o que é verdadeiro ou falso” (Rousseau, IV, 1969, p. 1092-1093).

Temos aí uma boa indicação das razões que levam Rousseau a criticar a ciência moderna, sobretudo por esta ter sido considerada como a forma mais elevada da cultura humana. Não se trata de atacar suas conquistas, e sim de evidenciar os limites dentro dos quais devem ser corretamente situadas. O homem não se desanimaliza propriamente, tampouco ingressa no verdadeiro estado de civilização, ao fazer uso de uma inteligência que o mantém preso à natureza. Afinal, seu entendimento, confinado ao corpo, visa apenas o mundo físico e individual, controlado por essa mesma natureza. Logo, ainda não se trata do mundo da “condição humana” de que nos fala Arendt.

Para reforçar sua desconfiança e a relativização do entendimento humano, Rousseau inverte, em *Emílio*, a famosa frase de Descartes, “penso, logo existo”. Ele escreve: “Existo e tenho sentidos pelos quais sou afetado”. A partir disso, prossegue:

Eis a primeira verdade que me atinge e com a qual sou forçado a concordar. Terei um sentimento próprio de minha existência, ou só a sinto por minhas sensações? Eis a minha primeira dúvida, que me é, no momento, impossível de resolver” (Rousseau, IV, 1969, p. 570-571).

Para Rousseau (1969) por mais que o homem tenha a capacidade de pensar, a primeira coisa que pode saber de si mesmo é que tem sensações, e é por meio delas que se concebe existindo. O mesmo ocorre quando ele se percebe rodeado por outros seres, pois percebe que tais seres não são ele mesmo, mas alguma “outra” coisa. Assim, ao experimentar sensações que atingem a si próprio e o que existe fora dele, o homem vai formando sua consciência e desenvolvendo seu entendimento. Rousseau tem essa compreensão em mente ao criticar a propaganda iluminista da ciência e ao apontar o erro de fazer depender a educação moral da humanidade de sua educação técnica. Por isso, é preciso ter cuidado para não se deixar seduzir, sobrevalorizando aquilo que contribui para o conforto, mas não para a melhoria da convivência. Essa crítica é claramente expressa nas *Cartas Morais*:

O espírito do homem está em condições de fazer muita coisa, mas os sentidos lhe fornecem pouco material, e nossa alma, ativa nos liames que a prendem, prefere antes exercer-se sobre as quimeras que estão a seu alcance do que permanecer imóvel e ociosa. Não nos espantemos, portanto, ao ver a orgulhosa e vã filosofia perder-se em seus devaneios, e os belos gênios se consumirem em puerilidades. Com qual desconfiança devemos entregar-nos a nossas fracas luzes quando vemos o mais metódico dos filósofos, aquele que melhor estabeleceu seus princípios e mais consequentemente raciocinou, perder-se desde os primeiros passos e afundar-se de erro em erro em sistemas absurdos (Rousseau, IV, 1969, p. 1095).

O filósofo rigoroso em questão é o mesmo criticado em *Emílio*, qual seja, Descartes. Para Rousseau, Descartes quis, de um golpe só, resolver o problema de estabelecer o mais elevado dos princípios do uso da nossa inteligência, que, como estamos tentando mostrar, não é o entendimento dos indivíduos, mas a razão que a sociedade nos faz desenvolver. Descartes teria começado duvidando de tudo e de todos, reduzindo-os a fontes de preconceitos que só seriam debelados com o incontestável “penso, logo existo”. Ao examinar a si mesmo por meio desse método, chegou a dois tipos de substâncias que seriam a base de todas as demais: a substância extensa e a substância pensante, ou o “eu”. O que veio depois? Rousseau (IV, 1969, p. 1096) responde:

Ora, essas definições aparentemente incontestáveis foram destruídas em menos de uma geração. Newton fez ver que a essência da matéria não consiste absolutamente na extensão; Locke mostrou que a essência da alma não consiste absolutamente no pensamento. Adeus a toda a filosofia do sábio e metódico Descartes. Serão seus sucessores mais felizes, seus sistemas durarão mais? Não, Sophie, eles começam a oscilar, tombarão igualmente, são obras de homens.

Em *Emílio*, Rousseau (IV, 1969, p. 577) escreve: “As ideias gerais e abstratas são a fonte dos maiores erros dos homens; nunca o jargão da metafísica fez com que se descobrisse uma única verdade, e ele encheu a filosofia de absurdos de que temos vergonha, tão logo nos despojamos de suas grandes palavras”. É nítido que, para Rousseau, isso só demonstra o quanto somos limitados e como devemos ser menos pretensiosos em nosso afã de estabelecer verdades “incontestáveis”, ainda que por meio das ciências. Parece que uma geração está condenada a ser desmentida e corrigida pela seguinte. Por isso, é natural que o genebrino se pergunte se é sobre esses sistemas frágeis que devemos construir nossa ideia de humanidade. Nosso filósofo jamais se desviou de tomar uma posição firme:

Quanto a mim, que não tenho sistemas a defender, homem simples e verídico, que nenhum furor sectário arrasta e que não aspira à honra de ser chefe de seita, contente com o lugar onde Deus me pôs, nada vejo depois dele melhor do que a minha espécie, e se tivesse de escolher meu lugar na ordem dos seres, que poderia escolher de melhor do que ser homem? (Rousseau, IV, 1969, p. 582)

Como temos insistido, a espécie humana não é formada por esses grandes nomes que foram transformados em modelos para os jovens na sociedade moderna. Quando Rousseau elabora sua avaliação crítica sobre o tema da Academia, parece estar claro que uma coisa é a perfectibilidade do ponto de vista da inteligência individual, e outra é a perfectibilidade da espécie como um todo, sem deixar nenhum de seus componentes de fora. Seu paradigma, que o faz distinguir o homem privado do cidadão, ou o indivíduo da humanidade, parece estar sendo posto em prática nessas análises. Mesmo em um contexto escolar, que envolve um número determinado de crianças e jovens, cada um apresenta um grau diferente de receptividade aos assuntos a que seus mestres os submetem. Cada um tem seu limite, até mesmo aqueles que se mostram mais brilhantes e geniais, como Descartes ou Newton. A espécie humana, contudo, não tem limites, embora os homens individualmente os tenham, apesar de serem inteligentes. Escrevendo para Sophie, Rousseau (IV, 1969, p. 1098) nos diz:

Quem sabe se o que distingue o homem do animal não é simplesmente o fato de que a alma deste tem apenas tantas faculdades quantas são as sensações de seu corpo, ao passo que a alma humana, comprimida em um corpo que constringe a maior parte de suas faculdades, quer a todo instante forçar a prisão, e acrescentar uma audácia quase divina à fraqueza da humanidade?

Não há como compreender a querela de Rousseau em relação à ciência sem essas ponderações, nas quais a projeção da ideia de humanidade aparece mais ou menos correspondida. Talvez uma boa forma de retomar as críticas que Rousseau faz às ciências e às artes — críticas que provocaram tantos mal-entendidos, como o alimentado por Voltaire — seja revisitar a passagem do *Primeiro Discurso* em que está escrito: “Não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mesmo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos” (Rousseau, III, 1964, p. 5). Rousseau fala sério ao se expressar assim. Ele não pretende meramente minimizar a repercussão de sua tese de que devemos tratar a questão moral e a questão epistemológica como domínios diferentes e independentes.

Em carta de 1756, dirigida a Voltaire e comentando seu *Poema sobre o desastre de Lisboa*, o genebrino escreve, em um trecho: “Sei a distinção que é preciso fazer entre as intenções de um autor e as consequências que podem ser tiradas de sua doutrina” (Rousseau, IV, 1969, p. 1061). Rousseau visa duas coisas: ponderar o conteúdo do poema voltairiano, que em tese era um ataque à ideia de Providência divina, ao mesmo tempo que aproveita o modo como as intenções de Voltaire poderiam ser julgadas e o que fizeram a ele mesmo, Rousseau, o que, aliás, ainda se faz até hoje. Por isso, ele afirma:

A justa defesa de mim mesmo obriga-me somente a fazer-vos observar que, ao pintar as misérias humanas, meu objetivo era desculpável, e mesmo louvável; pois mostrava aos homens como eles próprios produziram suas desgraças e, consequentemente, como podiam evitá-las (Rousseau, IV, 1969, p. 1061).

Desse modo, a finalidade do nosso filósofo é mostrar — quer dizer, nos fazer ver e, assim, “ensinar” — que, mesmo quando se trata de uma catástrofe natural, o homem, porque é, em tese, senhor de sua vontade, tem sua parcela de responsabilidade. Afinal, “muitas vezes é o mal uso que fazemos da vida que a torna penosa” (Rousseau, IV, 1969, p. 1063). Quanto ao desastre de Lisboa, não foi simplesmente obra da Providência, na verdade, da natureza, pois “a natureza não reuniu ali vinte mil casas de seis a sete andares” (Rousseau, IV, 1969, p. 1061). A carta lembra, finalmente, que muitos dos infelizes que morreram no terremoto estavam mais preocupados em pegar seu dinheiro, roupa ou papéis do que em preservar sua vida.

Por mais que variem os temas centrais de que trata, o foco do filósofo está sempre naquilo que envolve nossas decisões, nossas escolhas e o que as orienta. Por isso, em *Emílio*, ele afirma sobre a obra: “contentei-me em colocar os princípios, cuja verdade cada qual deve perceber” (Rousseau, IV, 1969, p. 265). Obviamente, os princípios mais gerais da educação

precisam ser políticos e morais, de modo a bem dirigir nossas escolhas. Daí Rousseau insistir que cabe ao preceptor orientar as crianças para o convívio comum, sendo que isso só é efetivo se o acompanhamento for feito antes que elas estejam mentalmente formadas; como ele diz, o ideal seria preocupar-se com isso antes mesmo da criança ver a luz do dia. A predominância da educação moral ou para a virtude é tanta, do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* até *Emílio*, que Rousseau (IV, 1969, p. 266) se expressa em tom praticamente dogmático ao afirmar que a ciência, quiçá a única, que realmente não devemos nos furtar de ensinar às crianças “é a dos deveres do homem”.

Além disso, o educador de uma criança não deve incutir em sua mente meros preceitos; deve, isso sim, ensiná-la que há princípios dos quais ela não deve se esquivar. Cabe ao preceptor fazer com que elas encontrem por si mesmas tais princípios. Logo, essa “pedagogia” para a moral, obviamente, não é dogmática, já que o educador nunca diz o que a criança tem que fazer. O que ela precisa é perceber o que “deve” fazer, ela mesma, com a liberdade. Dessa forma, não se trata apenas de instruí-la (Rousseau, IV, 1969), assim como não se trata apenas de maltratar a ciência e o conhecimento instrumental, pois são úteis, desde que sirvam à humanidade e não a prejudiquem.

Se realmente estivermos atentos ao fato de que Rousseau, por meio de sua vasta produção intelectual, aborda todos os aspectos fundamentais da cultura humana, tentando inclusive transformá-los em uma síntese politicamente organizada, não haverá como duvidar de que sua teoria social constitui um autêntico diagnóstico de seu tempo. Trata-se de um diagnóstico em que cultura e perfectibilidade humana jamais são abstraídas, o que torna necessário ultrapassar o indivíduo isolado, por mais habilidoso que ele seja, ainda que esteja na origem de tudo. Sem essa mudança de perspectiva — em que a espécie inteira, assim como sua vontade ampliada, serve de base à reflexão do filósofo —, sua personalidade de pedagogo não se diferenciaria daquela para a qual o conhecimento necessário à vida comum se reduz ao que podemos saber e praticar segundo a ótica da ciência, que é sempre particular. Antes que a Escola de Frankfurt condenasse esse reducionismo cultural que conduziu ao positivismo, Rousseau, diante desse imperativo epistemológico da modernidade, já estava consciente das dificuldades e da força de sua influência na formação de uma nova mentalidade dominada pela técnica. Essa dificuldade nos impõe, como solução crítica, assentar a unidade das conquistas científicas em uma teoria geral da sociedade.

Para Rousseau, não se trata apenas do descompasso que qualquer um pode notar entre como evolui o conhecimento teórico dos homens, que traz tantas vantagens ao nosso conforto, e a permanente desigualdade na distribuição desses benefícios. Ele reclama da grande diversidade de ideias conflitantes que mais confundem as pessoas do que as ajudam a adotar um princípio de compreensão das coisas. Esses supostos sábios do século das luzes, “ao se extraviarem todos por diversos caminhos, cada qual acredita ter chegado ao verdadeiro objetivo”, mas, no fundo, “se desmentem uns aos outros” (Rousseau, 1969, p. 1091). O que deveria nos iluminar, com tantas imagens fantásticas criadas por Descartes, Locke, Newton e muitos outros, acaba nos deixando cegos e confusos. Parece como se o homem tivesse a pretensão de descobrir o que está além de suas possibilidades ou daquilo que mais propriamente define sua natureza. Afinal, se ele tem a propriedade de desenvolver-se indefinidamente, como ser da natureza deve reconhecer seus limites, assim como fez Sócrates. Como o filósofo ateniense reforça, o homem deve conhecer-se a si mesmo para entender seus limites.

Por isso, em suas *Cartas Morais*, Rousseau (IV, 1969, p. 1093), escrevendo a Sophie, retoma o mesmo tema já abordado em seus *Discursos*: “Por infelicidade, aquilo que menos conhecemos é justamente o que mais nos importa conhecer, a saber, o próprio homem”. Em um primeiro momento, o que importa é termos consciência de que “o mundo intelectual ainda nos é desconhecido”, pois “o pensamento não vai mais longe do que os olhos” alcançam, “e o entendimento só se amplia com o espaço” que é capaz de medir. Em última análise, só conta o desenvolvimento dos conhecimentos “cujo gosto”, pode-se dizer, “é natural ao homem, pois são aqueles que o instinto nos leva a procurar” (Rousseau, IV, 1969, p. 429).

3.2.2 A educação moral e racional

Se seguirmos de perto o modelo “evolutivo” utilizado por Rousseau — modelo esse que o orienta em todos os temas que aborda —, então a formação da espécie humana deve ser capaz de passar da inteligência natural à inteligência moral ou social, ou seja, àquele tipo de inteligência que condiciona a vida comum e, ao mesmo tempo, desenvolve-se e se aperfeiçoa a partir do ato de instauração da sociedade²⁵. Sabemos que, segundo o genebrino, a inteligência

²⁵ A imposição de uma alteração nas condições de vida, que projeta o homem para além do estado de natureza, inclusive como base de sua sobrevivência enquanto espécie, constitui a suposição a partir da qual se desenvolve a argumentação de Rousseau, quando ele nos faz ver a inevitabilidade de um “pacto” humano, no Capítulo VI, do Livro I, em *Do Contrato Social*.

possível ao homem, que só se desenvolve em sociedade e, assim, nele enquanto espécie organizada, não como indivíduo, é a que merece o nome de razão.

Se o nosso entendimento, como demonstram os empiristas, auxilia-nos na aquisição de conhecimentos sobre os meios de manter nossa existência, é a razão — e a sociedade em que ela emerge — que nos oferece um meio suplementar de sustentação. Esse meio nos projeta para além da condição dos animais, cujo esforço natural limita-se a meramente sobreviver. É graças a esse passo além, dado enquanto espécie, que Rousseau (III, 1964) aproxima o homem moral do homem metafísico, isto é, um ser dotado do poder de viver para além do que poderia como simples animal inteligente. O *Segundo Discurso* trata justamente desse processo.

Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que o homem seja capaz de transformar seu modo de pensar. Trata-se de um hábito no qual a máxima orientadora da inteligência individual deve ser a busca pela “condição igual para todos”, de forma que “ninguém se interessa por torná-la [essa condição] onerosa para os demais” (Rousseau, III, 1964, p. 360-361). Essa consciência social, a ser adquirida e mantida em nome do bem comum, constitui uma evolução espiritual da humanidade, representando sua saída da natureza.

Como o que se segue já não pertence mais ao domínio do natural, mas ao do cultural, todas as práticas humanas precisam ser aprendidas e cultivadas, caso queiramos evitar um retrocesso em nossa existência. Afinal, se a “ordem social (...) é um direito sagrado”, mas “não se origina da natureza” (Rousseau, III, 1964, p. 352), ela decorre de um desejo coletivo e de um esforço da vontade, ao qual Rousseau confere o nome de virtude.

Aprender a escolher livremente o que fazer é diferente de ser instruído pela própria natureza a encontrar individualmente meios de sobrevivência eficazes. Todos os animais aprendem como se preservar porque vão percebendo o que os favorece na satisfação de suas necessidades básicas. No entanto, para os animais sociáveis, as necessidades básicas não são suficientes, uma vez que tudo o que fazem individualmente deve poder ser coordenado e harmonizado para que não gere conflitos, imposições e desequilíbrios (injustiças).

Se esse esforço não é natural e supõe a aquisição de um hábito que nos leva a viver segundo uma “segunda” natureza, baseada no autocultivo, então só a virtude — como uma espécie de força mental que temos que aprender e desenvolver — poderá garantir a regularidade que antes tínhamos no estado de natureza e que já não nos basta. Por essa razão, aqueles que se preocupam em manter a existência social dos homens são os mesmos que haverão de idealizar sua formação, sua *paideia*, conforme as ações em que o interesse comum é sempre acentuado,

de modo que, como temos dito desde a primeira parte deste trabalho, o legislador não se diferencie do educador.

Rousseau é um desses seres para quem essa questão é incontornável. Assim, para ele, educar não é apenas facilitar o desenvolvimento de habilidades inatas, naturais. Educar envolve inculcar em cada indivíduo um sentimento novo, de copertencimento e respeito mútuo, que só se faz necessário como exigência de nossa socialização e humanização.

Dessa forma, já era estratégico — mesmo antes do genebrino — o modelo antropológico em que o homem é representado em dois momentos bem distintos: o natural, em que ele se basta sozinho; e o social, que preserva e desenvolve a espécie em conjunto. Se, em um caso, já temos um animal inteligente, no outro, mais do que esse animal, temos uma consciência coletiva e razoável.

A história nos mostra que o homem inventa necessidades que não estão ligadas apenas à mera sobrevivência, mas também a desejos por vezes extravagantes. Se o animal não pode “desviar-se da regra que lhe é prescrita” pela natureza (Rousseau, III, 1964, p. 141), os homens, por meio de suas escolhas voluntárias, avançam justamente quando a natureza se cala e já nada lhes ordena. A essa condição, pela qual os homens se tornam inteiramente responsáveis por suas ações, deve-se associar o uso inédito e os novos rumos conferidos à sua inteligência, à medida que se distanciam da vida selvagem. Nesse estágio, o que os orienta é aquilo que pensam e projetam como desejável.

Graças à capacidade de seguir o próprio pensamento, de forma independente das paixões, o homem torna-se um ser “metafísico”. Ao que antes nos era ensinado pela natureza e pelos instintos — com vistas à continuidade da espécie —, acrescenta-se o “autocultivo”, que, quando negligenciado, conduz-nos repetidamente de volta à barbárie, fazendo cessar o novo hábito e permitindo que a natureza recupere seu domínio incivilizado (Rousseau, IV, 1969).

Por essa razão, nosso entendimento — descrito como inteligência limitada e individualizada — precisa ser dialeticamente superado, isto é, ampliado e socialmente regulado. É isso o que significa, como nos diz *Emílio ou Da Educação*, começar a educação dos homens pelos próprios homens (Rousseau, IV, 1969). Afinal, é essa nova atitude mental coletiva que inaugura no mundo a “condição humana”: um novo mundo criado pelos homens em favor da humanidade desejada.

No Livro IV, encontramos uma passagem especialmente significativa, na qual se lê que o homem, enquanto “ele só se conhecer pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações

com as coisas”, o que corresponde ao “trabalho de sua infância”; porém, “quando começar a sentir seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens”, e isso, afirma o filósofo, “é o trabalho de sua vida inteira...” (Rousseau, IV, 1969, p. 493), ou melhor, da vida inteira de sua espécie.

Referindo-se às incertezas dos processos educativos, que tornam esse esforço uma ação contínua e interminável, Rousseau (IV, 1969, p. 247) afirma que educar é uma arte e que tudo “que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo”. O que se pode afirmar, com alguma segurança, é que o alvo de referência dessa arte de educar é a “ordem civil” que concilie “a justiça e a utilidade”, cujo desenho nos é oferecido em *Do Contrato Social*.

No *Discurso sobre a Desigualdade*, há um momento da argumentação em que Rousseau (III, 1964, p. 170), ao se referir ao homem natural diante de um inimigo e à forma como o instinto o leva a reagir, afirma que, iniciada a sociedade, quer dizer, “começando a moralidade a introduzir-se nas ações humanas”, as relações estabelecidas entre nós nos exigem “qualidades diversas daquelas” que nossa “constituição primitiva” nos cobrava. Afinal, estarmos limitados à nossa sensibilidade e individualidade significa que “não há nada de moral” em nossas relações e que não temos a menor noção da necessidade de seguir critérios acerca do que é correto ou incorreto se fazer (Rousseau, IV, 1969, p. 301).

Quando entramos na ordem moral, ouvimos em nossos corações “as primeiras vozes da consciência” e “nascem as primeiras noções do bem e do mal”, assim como do amor e do ódio, da justiça e da bondade, que não são meros termos abstratos “formados pelo entendimento, mas verdadeiras afecções da alma iluminada pela razão, que não são mais que um progresso ordenado de nossas afecções primitivas” (Rousseau, IV, 1969, p. 522).

Quando Rousseau nos diz essas palavras, ele marca, na estrutura expositiva de *Emílio ou Da Educação*, a passagem do que compõe a formação da criança até a adolescência — fase em que o entendimento em concordância com nossas afecções sensíveis se impõe como alvo principal das reflexões pedagógicas — para uma formação em que a natureza deixa de ser determinante, entregando tudo à razão. Nesse estágio, não se trata mais de considerar como estimular o entendimento abstrato, que caracterizava espontaneamente o aprendizado, mas sim de como dar vazão à razão. Ela passa a ser a única fonte de nossas afecções, dos sentimentos que afetam nossa consciência.

Neste ponto, não se fala mais de indivíduos, pois é o cidadão que importa. Vale agora a máxima de que precisamos estudar “a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade”, e não aquela que nos instiga às práticas de dominação da natureza, ação na qual “Bacon vê a ‘superioridade dos homens’” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 55). O interesse assume um caráter “sociológico”, ou seja, um interesse moral indissociável do político (Rousseau, IV, 1969, p. 524). Se, em nossas relações primitivas e ocasionais, a reciprocidade entre nós era determinada por nossas paixões e pelo uso limitado do entendimento, a vida no interior da cultura impõe uma reciprocidade que se justifica no eu comum, na vontade geral e, enfim, na razão — fonte da entidade do Estado.

No Livro V de *Emílio*, ao tratar da educação da mulher, Rousseau (IV, 1969, p. 731) oferece um esclarecimento importante sobre a “faculdade da razão”, que, conforme afirma, leva os homens a conhecer seus deveres. Para ele, existe “para toda a espécie humana uma regra anterior à opinião”, isto é, um princípio que determina tudo o que devemos pensar individualmente em sociedade. Essa regra não é natural, embora seja “inflexível” e possua o poder de submeter todas as outras regras que possam ser concebidas privadamente. A analogia entre essa regra prévia e a relação entre vontade geral e individual não é exagerada, pois o texto esclarece: “ela [a regra prévia] julga o próprio preconceito [a regra privada], e é só na medida em que a estima dos homens concorda com ela [a regra prévia válida para toda a espécie] que esta estima deve ter autoridade sobre nós” (Rousseau, IV, 1969, p. 730).

Essa regra ou lei inflexível, portanto, deve contar com o nosso assentimento necessário, uma vez que, na verdade, ela é fruto de uma convenção social. Afeta diretamente, para quem tem a perspectiva simultânea de político e pedagogo, o que entendemos por formação dessas opiniões (regras privadas) que devem se submeter voluntariamente a tal princípio. Por precisar fazer concordar a convenção social e a vontade de todos, Rousseau chama a regra, que deve nos servir de máxima, de “sentimento interior”, já que ela não pode ser imposta de fora da própria vontade, pois isso privaria nosso querer de sua liberdade. Entender o sentimento moral é tão difícil quanto a arte de educar para a virtude. Justamente esse sentimento importa a quem reflete sobre a *paideia* que forma o “cidadão”, que dá vida à pessoa pública, ou seja, à pessoa racional e duplamente determinada, pois, se, por um lado, ela participa da soberania, por outro, deve poder sentir-se submetida às leis do Estado (Rousseau, III, 1964). Tudo isso precisa ser, na medida em que é fruto de um artifício humano, compreendido e reconhecido em sua necessidade própria, isto é, social.

Instaurada a sociedade civil, como escreve Rousseau (1964), é o “tempo de mudar o plano” de educação. Devemos nos convencer de que “para nós não há nada de mais útil a saber além do que nos ensina a agir bem” (Rousseau, IV, 1969, p. 729). Todo o processo formativo desde a infância deve conduzir a isso, até a idade em que a razão se esclarece, afinal ela nada mais é que a consciência que assume o controle da nossa vontade, substituindo o comando do que antes era função da natureza e das paixões individuais. Na medida em que “nosso indivíduo é apenas a menor parte de nós mesmos” (Rousseau, IV, 1969, p. 307) enquanto espécie, o que no estado social nos ordena a voz da consciência (razão), e apenas ela, é o que devemos estimar como bom, sendo o contrário, necessariamente, um vício.

Em *Emílio*, até o final do Livro III, aconselha-se evitar termos que possam exprimir relações sociais e obrigações morais, uma vez que esses assuntos supõem a “idade da razão”. Nos Livros IV e V, porém, essa situação se inverte. Nos manuscritos da primeira versão de *Emílio*, Rousseau (1969, p. 237) escreve que, tendo seu discípulo “atingido a idade da razão”, o homem que ele deve ser, embora “nutrido segundo a ordem da natureza”, deve ser “criado para a sociedade”. Apenas quando Emílio inicia sua maturidade, ele passa a ser a “obra-prima de uma boa educação”. Rousseau afirma que formar um homem razoável é esse objetivo. A razão é uma faculdade humana muitíssimo especial, tanto que a nossa moralidade, isto é, nossa sociabilidade, lhe é atribuída como condição. Rousseau (1969, 317) resume sua importância para o amadurecimento intelectual da seguinte maneira: “De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente”. O filósofo ressalta algo a que devemos dar atenção, pois coloca sob a responsabilidade da razão o governo de todas as diversas faculdades e habilidades que desenvolvemos individualmente; afinal, “é ela [a razão] que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras!” (Rousseau, IV, 1969, p. 317).

Esse é o motivo pelo qual a educação para a virtude ocupa um lugar privilegiado na filosofia da educação do genebrino desde suas primeiras reflexões acerca da formação das crianças no *Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie*. Conforme já dissemos, todo o arcabouço argumentativo do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* segue o mesmo fio-condutor, assim como a análise da evolução histórica da humanidade no *Segundo Discurso* e a sistematização dos princípios da correta instituição da política em *Do Contrato Social*. A razão pode ser associada à vontade geral porque nela é possível reconhecer a grande capacidade mental de reunir e conjugar todas as nossas habilidades — habilidades de que é capaz a nossa

espécie inteira, mas que só se expressam individualmente, isto é, de forma distinta em cada um de nós, de acordo com o interesse particular que possuímos. Sob o governo da razão, não somos físicos, matemáticos, padeiros ou camponeses, entre outras profissões; somos, sim, cidadãos.

Considerando que o Estado, ou corpo político, é um “ente de razão”, o cidadão, que compõe esse corpo como associado, também o é. O cidadão só é cidadão para a razão, logo, ele é um agente moral se, obviamente, consegue pensar suas ações como possíveis ou desejáveis segundo a vontade geral. Conforme a passagem do Livro I, em que Rousseau contrapõe indivíduo e cidadão: “Cada indivíduo, com efeito, pode como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão”. Portanto, o cidadão é aquele que se coloca na perspectiva do povo, daqueles que se associam e representam a si mesmos coletivamente (Rousseau, III, 1964), de tal maneira que a razão se impõe a eles como “guia do amor-próprio” (Rousseau, IV, 1969, p. 322).

Enfim, se, como nos deixa registrado o jovem preceptor, em nenhum projeto pedagógico podemos negligenciar as ciências, para quem tem a capacidade de compreendê-las dentro da rede de interesses socialmente determinada onde são concebidas, de modo algum elas “devem preceder os costumes” (Rousseau, IV, 1969, p. 7). A única forma de formar o homem sem esquecer do cidadão, de seguir a ordem da natureza e, ao mesmo tempo, preparar-nos para a vida em sociedade consiste em respeitar o princípio, ainda que negativo, de jamais negligenciar a prevalência da formação moral em nossos projetos pedagógicos. Tal cuidado revela-se necessário mesmo diante do viés epistemológico que seduziu a Academia de Dijon, pois essa tendência é perene, dada a inclinação natural que cada um de nós tem de manter a atenção naquilo que mais perto está de nossas aptidões e necessidades individuais.

Todas as ponderações de Rousseau que, nos detalhes, parecem nos afastar de uma perspectiva que denominamos crítica sociopolítica, posta no fundamento de sua filosofia da educação, têm, na verdade, a intenção de indicar a verdadeira filosofia, conforme ele mesmo afirma ao final do *Discurso sobre as Ciências e Artes*. Trata-se de uma filosofia que jamais se reduz à epistemologia, nem se deixa seduzir por ela. Desde Platão, a relação entre saber e poder nunca recebeu outra mediação que não fosse a virtude moral, o que leva Rousseau (III, 1964, p. 30) a escrever:

Aí está a verdadeira filosofia; saibamos contentarmo-nos com ela e, sem invejar a glória desses homens célebres que se imortalizaram na república das letras, esforcemo-nos para estabelecer, entre nós, essa gloriosa distinção que outrora se conhecia entre os grandes povos: um sabia dizer bem e o outro obrar bem.

4 DO INDIVÍDUO AO CIDADÃO NA ANTROPOLOGIA E CRÍTICA PEDAGÓGICA DE ROUSSEAU

4.1 Rousseau: entre individualismo e coletivismo

Rousseau parece ser um daqueles pensadores cujas obras permanecerão sempre abertas às mais diversas interpretações. Para alguns revolucionários franceses do final do século XVIII²⁶, ele foi uma referência libertadora; para outros, como Isaiah Berlin²⁷, uma possível inspiração para regimes obscurantistas e totalitários (bárbaros). Há também os que, presos à retórica do genebrino, na qual a sociedade é descrita, com razão, como o espaço da corrupção do homem, interpretam a idealização do “bom selvagem” como expressão de um desejo nostálgico por um recuo civilizatório. Voltaire explorou amplamente essa perspectiva, o que, aparentemente, encontraria confirmação na educação isolada e doméstica de Emílio, apesar do rumo explicitamente contrário indicado em *Do Contrato Social*. No Prefácio a *Emílio*, Rousseau (IV, 1969, p. 242) afirma que, embora sua obra seja sistemática por seguir “a marcha da natureza”, seus leitores o atacam, “talvez com uma certa razão”, porque “acreditarão estar lendo menos um tratado de educação do que os devaneios de um visionário sobre educação”.

Em *Rousseau juiz de Jean-Jacques*, o filósofo escolhe uma epígrafe que parece lhe ser especialmente cara, possivelmente por estar ciente do caráter polêmico e frequentemente malcompreendido de suas obras. A frase, extraída de Ovídio, declara: “Sou considerado bárbaro aqui porque não me compreendem”. Ao lermos as objeções que vieram a público desde a publicação das críticas às ciências e às artes, bem como as sucessivas respostas dadas pelo filósofo até aquela que denomina “Última resposta” aos críticos do *Primeiro Discurso*, percebe-se certa impaciência e descrença quanto à possibilidade de ser compreendido. Não surpreende, portanto, que, logo após citar Ovídio, Rousseau (I, 1959, p. 661) inicie o texto de seus *Diálogos* com a seguinte afirmação: “Eu disse muitas vezes que, se me tivessem dado de outro homem as ideias que foram dadas por mim a meus contemporâneos, não me teria conduzido com ele do modo como fazem comigo”.

O fato é que, para alguns, Rousseau elogia o indivíduo, razão pela qual ataca a sociedade e a associa à corrupção; para outros, seria um dos inimigos da “sociedade aberta” e liberal. Sua

²⁶ Diversos artigos disponíveis na Internet abordam, de maneira bastante variada, as relações entre a teoria política de Rousseau e a Revolução Francesa — acontecimento histórico marcante que, assim como o pensamento do filósofo, também está sujeito a interpretações conflitantes.

²⁷ Berlin tornou-se uma referência nos estudos filosóficos por sua obra *Dois conceitos de liberdade*.

grande admiração por Platão e a semelhança de várias de suas ideias com as de Karl Marx, filósofos duramente criticados por Karl Popper em *A sociedade aberta e seus inimigos*²⁸, talvez seja interpretada como evidência disso. Em sua obra, parece haver margem tanto para a defesa do individualismo, expressa na crítica à depravação da vida social, quanto para um coletivismo que conduz a reflexões sobre o totalitarismo e o obscurantismo.

Afinal, se, no início de *Do Contrato Social*, Rousseau (1964, p. 351) denuncia que “os homens estão a ferros”, também é possível encontrar, no Livro II, a seguinte afirmação: “Os particulares discernem o bem que rejeitam; o público quer o bem que não discerne. Todos necessitam, igualmente, de guias. A uns é preciso obrigar a conformar a vontade à razão” (Rousseau, III, 1964, p. 380). Nessa mesma linha, o Livro III registra: “Ora, quanto menos se relacionam as vontades particulares com a vontade geral, isto é, os costumes com as leis, tanto mais deverá a força repressora aumentar” (Rousseau, III, 1964, p. 397).

Nós sabemos que a intenção de Rousseau é indicar um equilíbrio — e uma certa compatibilidade — entre o poder da autoridade socialmente instituída e o fato primário de que os indivíduos são, naturalmente, refratários a esse poder. Daí decorre a necessidade de fazê-los compreender a importância e a racionalidade que justificam sua posição de “súditos” em uma república. Como isso não pode ser imposto simplesmente pela força, a educação regida pelo Estado deve ter como fim incutir, em cada cidadão, o amor à pátria — sentimento que, no filósofo, recebe o nome de virtude. Virtude que, como ele mesmo nos explica, significa esforço, por não ser algo que simplesmente nasce com o homem. Como lemos em *Emílio*: “Tudo que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, IV, 1969, p. 247).

Na interpretação de Isaiah Berlin, por exemplo, essas duas esferas — a do indivíduo e a da autoridade instituída — não admitem compatibilidade, embora essa ideia tenha sido aceita por alguns pensadores políticos europeus. Apenas como exemplo da polaridade de interpretações que já incomodava Rousseau e o fazia sentir-se tão incompreendido quanto um bárbaro, vale observar o que se afirma em um artigo intitulado “Os dois conceitos de liberdade e a filosofia de Isaiah Berlin”, escrito por Matheus Matos Tormin (2023). Neste artigo, o autor explica que, para Berlin, “os filósofos e poetas românticos alemães, ao desenvolverem essa

²⁸ Conferir: POPPER, Karl R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1974.

linha de pensamento” em que o interesse soberano da autoridade coincide com o interesse individual,

são os herdeiros políticos de Rousseau, assim como o são teóricos jacobinos e totalitários. É por meio dela que se justifica conferir poder ilimitado a qualquer pessoa ou ente (o Estado, a Igreja, o Partido), desde que este incorpore a solução correta, aquela que é desejada e está de acordo com a voz interior de toda e cada uma das pessoas ‘racionais’ (Tormin, 2023, p. 79).

Temos mostrado, em nossa análise, que Rousseau realmente trabalha com duas perspectivas em seu estudo sobre a natureza do homem. Essa duplicidade parece favorecer a tese de que ele é um pensador paradoxal, marcado por um conflito — ou até por uma contradição — na forma como apresenta suas ideias sobre a natureza do “animal racional”, como se diz, abordando ora o ponto de vista do indivíduo, ora o do cidadão. Sua antropologia e, por extensão, sua teoria política seriam, por causa disso, incoerentes e inconsistentes? Que reflexos essa dificuldade traz à sua concepção de educação? De que modo ela atingiria sua proposta pedagógica?

Como nos interessa, na sequência, tratar da conformação inteligente do homem ao mundo em que vive — evidenciando que aquilo que é prioritário para o indivíduo não coincide com o que deve ser priorizado na formação do cidadão —, faremos algumas considerações sobre a visão que Rousseau tinha de um e de outro, a fim de compreender melhor o que, para ele, são a política e a educação.

4.1.1 Uma antropologia da individualidade?

A frase de Rousseau (III, 1964, p. 131), que dá início ao *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, indica com clareza que é nesse momento, como podemos confirmar com o auxílio de Victor Goldschmidt, que se delineia a antropologia do filósofo de Genebra: “É do homem que devo falar e a questão que examino me diz que vou falar a homens, pois não se propõem questões semelhantes quando se tem medo de honrar a verdade”. Caso Rousseau conhecesse as divergências que, ainda hoje, após vários séculos, existem sobre sua antropologia, certamente repetiria o que escreveu no Prefácio ao *Segundo Discurso*: “O mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o do homem” (Rousseau, III, 1964, p. 122).

Essa obra, assim como ocorreu com o *Primeiro Discurso*, busca responder a um problema real: as sociedades humanas, até onde se sabe, sempre se constituíram a partir de uma visão desigual da existência. Considerando que tal constatação já era feita pelos historiadores antigos e continua a ser descrita pelos contemporâneos, torna-se indispensável perguntar se o fato de algo sempre ter sido assim significa, necessariamente, que deva continuar sendo assim por natureza.

É claro, pelo que dissemos dos primeiros esboços de Rousseau — esboços que nos indicam o modo como ele articula a evolução histórica da humanidade segundo um viés sempre político, e o quanto isso lhe serve de guia quando reflete sobre a educação de crianças e sobre o que elas devem se tornar quando adultas em sociedade —, tudo o que vimos nos dá a certeza de que a naturalidade da desigualdade é injustificável, apesar de isso permanecer um fato. Trata-se, contudo, de um fato mais complexo do que qualquer fato natural, pois os homens, como sabemos, alteram os fatos naturais. Eles alteram o meio em que vivem e a si próprios.

As inclinações dos homens são, por serem, antes de tudo, naturais, semelhantes àquelas de qualquer outro ser vivo, e só são desviadas por fatores ou necessidades novas que se imponham a eles. Assim, mesmo diante de um bloqueio físico, “a planta conserva a inclinação que a força a tomar” a “orientação vertical”, em busca da luz que ela necessita para sobreviver (Rousseau, IV, 1969, p. 248). O que pode afetar as inclinações humanas são as barreiras que alteram as condições em que se vive, como, por exemplo, as barreiras sociais.

Se imaginarmos, porém, que tais barreiras possam ser retiradas, que as convenções que limitam nossas ações sejam desfeitas, nos diferenciaremos apenas por nossas características físicas pessoais. Do ponto de vista da natureza, todos estaremos sob as mesmas condições e seremos iguais no que nos motiva a agir. Iguais porque todos lutamos para nos conservar, defender e reproduzir, como exige nosso instinto animal.

É difícil ao homem se imaginar como um animal na natureza. Tanto é que Hobbes já trabalhava com a hipótese do que Rousseau chamou de “bom selvagem”, ou seja, o homem em uma condição anterior à vida associada, mas que, para o autor de *Leviatã*, como selvagem, deveria ser representado como um ser belicoso, portanto, mau. Rousseau (1964, p. 122), por isso, escreve:

Considero, ainda, o assunto deste discurso como uma das questões mais interessantes que a filosofia possa propor e, infelizmente para nós, como uma das mais espinhosas a que possam responder os filósofos, pois, como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar a conhecer a eles mesmos?

Rousseau tem bem claro que começar a conhecer a natureza do homem — dado que ele é, como a estátua de Glauco, um ser cuja alma foi desfigurada, pois “alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas” etc. — exige distanciar-se do método de Hobbes. O homem de que nos fala Hobbes já aprendeu com os acasos da vida, já sabe se comunicar, ou seja, desenvolveu uma linguagem até mesmo abstrata, tem paixões que ele mesmo imaginou, além das naturais, aprendeu a pescar e a fabricar instrumentos com essa finalidade, conheceu o fogo e aprendeu a dominá-lo, desenvolveu a agricultura para se tornar sedentário e fez progressos até mesmo no coração. Essa nova situação resultou na reunião, “numa habitação comum, [de] maridos e mulheres, pais e filhos”; e foi o “hábito de viver junto”, adquirido paulatinamente, que “fez com que nascessem os mais doces sentimentos que são conhecidos do homem, como o amor conjugal e o amor paterno. Cada família tornou-se uma pequena sociedade...” (Rousseau, III, 1964, p. 168).

A perspectiva de Hobbes pretendia ser histórica, porém, ao projetar o homem civil na vida psíquica do selvagem, ignorando que sua alma foi “alterada no seio da sociedade por milhares de causas”, o autor de *Leviatã* desconsiderou, como aponta Goldschmidt (1983, p. 256) ao analisar a posição de Rousseau, a “destinação natural do homem”, distinta de seus objetivos sociais. Por separar criteriosamente o homem natural do homem civil e tornar essa distinção parte fundamental de seu método de análise desde o *Primeiro Discurso*, Rousseau foi capaz de nos apresentar uma antropologia completa, sem simplesmente animalizar o homem, chamando-o de “lobo” de sua espécie, nem recorrer a expedientes místicos para explicar nossa origem.

Seus “raciocínios hipotéticos e condicionais” não estão em desacordo com os dos físicos da época, portanto, não são anti-iluministas nem irracionalistas. Mesmo reconhecendo que a “religião nos ordena a crer que, tendo o próprio Deus tirado os homens do estado de natureza logo depois da criação”, e que eles são

desiguais por que assim o desejou; ela não nos proíbe, no entanto, de formar conjeturas extraídas unicamente da natureza do homem e dos seres que o circundam, acerca do que se teria transformado o gênero humano se fora abandonado a si mesmo (Rousseau, III, 1964, p. 133).

Como podemos notar, a ênfase na capacidade humana de autotransformação, de aprender com as próprias experiências, nos permite garantir o viés histórico correto do método utilizado por Rousseau e, com isso, a plasticidade da alma humana, que ele resumirá no conceito

de “perfectibilidade”. Isso é fundamental para nossa análise, porque é a garantia da tese segundo a qual Rousseau concebe com nitidez que o homem faz, no estado de natureza, um uso da inteligência a que é acrescido, no estado civil, uma outra utilidade, que ele não necessitava na primeira situação. Isso permite-nos ligar seu projeto de juventude aos fins educacionais de *Emílio*: a alma natural, sensível e individual, e a alma racional, coletiva, com suas obrigações comuns.

Assim como, para uma correta crítica social, precisamos separar o indivíduo que tem sua vontade particular e o cidadão que encarna a vontade geral, devemos mostrar que sua alma é motivada em seu desenvolvimento no isolamento para a formação de habilidades que lhe garantam a sobrevivência, formando seu entendimento dentro dessas limitações, que são suas próprias limitações. A razão, como sinônimo de consciência moral, por sua vez, traz à mesma alma humana um desafio maior e um esforço (virtude) constante para permanecer no bom hábito. É para a formação dessa segunda dimensão da alma que devemos ser educados, no sentido que já o jovem genebrino, enquanto preceptor, concebia.

A história da humanidade, na visão do iluminismo científico progressivo combatido no *Primeiro Discurso*, não apenas deixa de aparecer na análise antropológica de Rousseau, como também representa o registro invertido do que deveria acontecer por termos saído do isolamento natural. Luís Roberto Salinas Fortes (1976, p. 43) chega a afirmar que há, na visão de Rousseau, um

pessimismo político que resulta da concepção da história exposta no *Discurso sobre a desigualdade*. Neste texto, Rousseau desenvolve uma teoria *evolucionista pessimista* – segundo a fórmula de Bertrand de Jouvenel – de acordo com a qual, em oposição à *ideologia* do progresso, a evolução social é concebida em termos de uma teleologia negativa, achando-se todas as sociedades humanas engajadas em um processo inevitável e irreversível de corrupção.

As lições que a história humana tem para nos oferecer, desde que o homem se convenceu da necessidade de se associar aos seus semelhantes para garantir a conservação da espécie, de fato, são negativas. Ao mesmo tempo, na análise que Rousseau faz dela, esmiuçando seus momentos, a história demonstra que tudo isso é fruto do que o homem mesmo fez de si. O homem, como sempre devemos lembrar, não segue mecanicamente as diretrizes que a natureza impõe aos outros animais tendo em vista sua conservação. Um ponto fundamental que temos destacado no *Segundo Discurso* é que o homem, sendo um animal inteligente e capaz de agir segundo a razão, tem em sua vontade — ou seja, em sua capacidade de querer e se propor

a conseguir certos objetivos que deseja — uma característica que é só sua. Ao explicar isso de forma coerente, o genebrino já está cumprindo uma função pedagógica. Aprendemos com ele que foi devido a uma fraqueza da alma que os homens admitiram a propriedade privada no ato de fundação de sua associação, e isso orientou todo o desenvolvimento da civilização que conhecemos.

Se história existe apenas enquanto história da humanidade, pois tudo que conseguimos como indivíduos no isolamento desaparece com nossa morte, quando um ato particular assume uma dimensão geral e repercute em toda a sociedade, então tudo fica comprometido pela instituição da propriedade privada. Por essa razão, a ideia é que *Do Contrato Social* possibilite um novo “pacto social”, no qual aquela “história pessimista” seja superada e substituída por uma perspectiva em que justiça e igualdade passam a ser as regras para pensar a natureza humana. A nova concepção de contrato, cuidadosamente determinada, fornece um padrão para a instalação do governo pedagogo republicano, um modelo de referência, já que “é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é” (Rousseau, IV, 1969, p. 836-837). Nesse sentido, moral e não apenas epistêmico, podemos afirmar que o conhecimento liberta. Compreender o que é uma sociedade em seu verdadeiro sentido, sem jamais confundi-la com um agregado de indivíduos, assim como entender o que pode emergir ao refletirmos sobre o que deveríamos ter sido antes de nos associarmos, é esse conhecimento que nos protege da barbárie.

Um homem perverso, insensível à aridez dos sermões e das pregações, poderia talvez examinar-se a si mesmo e tornar-se homem de bem se alguém soubesse buscar e reavivar em seu coração aqueles sentimentos de retidão e de humanidade que a natureza deixa lá de reserva e que as paixões sufocam (Rousseau, I, 1959, p. 668).

A ênfase na questão relativa à nossa individualidade só se justifica em Rousseau se ela for colocada juntamente com a hipótese de uma vida pré-social dos homens, em que as bases naturais à nossa sociabilidade possam ser esclarecidas, e em que o amor-de-si não seja interpretado como aquele amor-próprio que anula a possibilidade da piedade. A razão é muito simples: se eu não estou associado a ninguém, isso quer dizer que vivo por minha conta e não compartilho meus desejos e intenções com outros e vice-versa. Apenas assim o indivíduo pode ser considerado como uma criatura “isolada”, por mais difícil que seja imaginarmos um tal tipo como real. Basta lembrar a proposta de Rousseau. O que ele vê de “natural” na família é a unidade que nela é como que imposta pelo instinto. Isso vale para a nossa espécie e para outras.

Os animais mais selvagens protegem suas crias até com o risco de sua vida, mas apenas até certo ponto de seu desenvolvimento.

O fato é que alguém que tem por temperamento alguma aversão à vida social tende a se isolar e evitar laços com seus semelhantes, concentrando-se apenas em seus interesses e sua conservação pessoal. Tratar disso faz parte da antropologia rousseauniana e, mais, é sua autêntica base natural, afinal diz respeito ao instinto que possibilita nossa existência, antes que estejamos em condições de decidir, por um ato de vontade, o que faremos de nós mesmos, o que é um passo tardio em nossa existência como espécie. Tudo começa simplesmente com os fundamentos da vida; portanto, é disso que importa tratar na primeira parte do *Segundo Discurso*. É isso que devemos desvendar e discernir “para bem julgar o estado natural do homem” (Rousseau, III, 1964, p. 134). Ora, para bem julgar, o filósofo não quer cometer o erro de misturar à sua análise o que não se justificaria como indispensável a um ser integrado à natureza. Para usar a indicação de Goldschmidt, Rousseau mantém sua concentração na “destinação natural do homem”, ainda que ele esteja falando de um animal inteligente. *Rousseau juiz de Jean-Jacques* confirma isso quando o autor afirma para seu interlocutor, “O Francês”, que “os homens esqueceram sua primeira destinação” (Rousseau, I, 1959, p. 669).

Como se recupera essa memória? O filósofo começa por aproximar de tal modo a vida da nossa espécie à de outros seres vivos que afirma o seguinte: “Não constituem, pois, para esses primeiros homens, nem tão grande mal, nem, sobretudo, tão grande obstáculo à sua conservação, a nudez, a falta de moradia e a privação de todas as inutilidades que consideramos tão necessárias” (Rousseau, III, 1964, p. 139-140). A roupa, por exemplo, seja para se proteger do frio, seja como demonstração de pudor, é um artifício que exige uma habilidade que só o tempo permitirá ao homem adquirir.

Os homens, por mais que tenham na inteligência um diferencial frente aos outros animais, deveriam ser, assim como estes, primitivamente impulsionados por paixões que eram autênticas e não estavam misturadas a interesses produzidos por nenhum artifício. O natural era que usassem sua inteligência, como acontece até hoje, por sinal, para encontrar meios de satisfazer seus impulsos. Sem esquecer que essas paixões, no caso do homem selvagem, são apenas aquelas que “encontram sua origem em nossas necessidades” (Rousseau, III, 1964, p. 143). Tais necessidades, inicialmente, são as do corpo, que é “o único instrumento que o homem selvagem conhece” (Rousseau, III, 1964, p. 135). Por isso, o fim preponderante que aqui é visado é a preservação individual da vida.

Daí decorre a dedução de que o que é estimulado por esse modo de vida são as faculdades sensíveis, ponto ao qual Rousseau retornará nos primeiros livros de *Emílio*, respeitando a mesma lógica utilizada hoje em dia na chamada psicologia do desenvolvimento infantil. De fato, há um paralelo entre a infância dos indivíduos e a infância da humanidade, se considerarmos que cada criança nasce apenas com a capacidade de aprender. O que ela herda dos pais são suas condições fisiológicas, não os seus conhecimentos. Assim como a criança, o homem primitivo imaginado por Rousseau possui uma inteligência cuja precariedade não advém de sua estrutura nervosa, mas da pequena amplitude de seu conteúdo, dada a simplicidade de seus interesses, comparados àqueles que motivam o civilizado. A partir dos relatos de viajantes, que ele aproveita habilmente em sua argumentação, o genebrino afirma que os órgãos que, nos selvagens, adquirem “uma enorme sutileza” (Rousseau, III, 1964, p. 140) são a visão, a audição e o olfato.

Dito isso, é bom lembrar que não interessa a Rousseau nos mostrar que o homem é um animal cuja espécie se distingue pelo fato de ser uma criatura mais complexa do que as outras que existem no mundo. Como temos insistido e voltaremos a abordar mais adiante, estamos tratando de um animal inteligente, por mais que seu pensamento, não sendo abstrato, sempre se sustente em estímulos sensíveis. O certo é que deve fazer parte da construção hipotética do homem selvagem a ideia de que ele é capaz de “evoluir”, pois, se não fosse o caso, jamais se tornaria um ser histórico, e as gerações sucessivas da sua espécie viveriam repetindo as mesmas vivências das gerações pregressas. Na verdade, ele existiria sob limitações intransponíveis impostas pela natureza.

Portanto, é preciso, ainda na primeira parte da análise antropológica apresentada no *Segundo Discurso*, voltada nitidamente a um ser, em tese, isolado, abordar uma dimensão que poderíamos chamar de “espiritual” no homem pré-social. Trata-se do indivíduo que, supostamente, para alguns, seria o núcleo-chave da compreensão aqui proposta acerca da natureza humana.

Parece-nos que há muita coisa em comum entre o que Rousseau nos diz nesse discurso e as três primeiras partes de *Emílio*. Referindo-se diretamente ao que nos importa, ou seja, às potencialidades de que dispõe a espécie humana, definida como sua perfectibilidade, Goldschmidt afirma que ela se opõe ao que em nós é apenas instinto animal, na medida em que a única coisa claramente em jogo em nossas inclinações naturais é a conservação da espécie.

Ora, a perfectibilidade não é uma fantasia filosófica que se choca com a realidade de nossa natureza animal, orgânica. Trata-se de um fato atestado pela existência da cultura humana.

Em *Rousseau juiz de Jean-Jacques*, o genebrino afirma que o autor do *Segundo Discurso* imaginou “um mundo ideal semelhante ao nosso, e, no entanto, totalmente diferente” (Rousseau, I, 1959, p. 668). O elo com a realidade é dado pela nossa própria história. Trata-se de um dado real o fato de a humanidade apresentar uma capacidade ilimitada de progredir por si mesma ou, ao menos, de se remodelar, tanto no sentido de aperfeiçoar-se quanto de degenerar-se, a ponto de o homem poder tornar-se até mesmo um imbecil (Goldschmidt, 1983, p. 290-291). Faz parte do método de exposição falar dos homens como “habitantes de um mundo ideal” que têm “a felicidade de serem mantidos pela natureza” (Rousseau, I, 1959, p. 669). O mesmo autor dessas palavras escreve, na mesma obra, isto é, em seus *Diálogos*, que “a natureza humana não retroage, e jamais voltará aos tempos de inocência e de desigualdade depois que nos afastamos deles” (Rousseau, I, 1959, p. 935).

Veremos logo mais que a perfectibilidade, que Rousseau afirma ser, ao final da Primeira Parte do *Discurso sobre a Desigualdade*, apenas potencial no homem natural, é, se seguirmos sua própria análise da dimensão metafísica que ele reconhece ainda no indivíduo, um dom primitivo da espécie. Seu limite, portanto, não reside no fato de ser meramente potencial, mas na maneira como se desenvolve: de forma desconexa e isolada em relação ao conjunto da espécie. Tal aspecto terá uma importância central para a teoria pedagógica de Rousseau.

O solitário, conforme nos diz o segundo *Diálogo*, como só tem “necessidade de sua subsistência”, prefere manter-se “por meio de seu trabalho no seu retiro a garantir” sua sobrevivência “por meio de intrigas na sociedade” (Rousseau, I, 1959, p. 824). Nesse “retiro”, certamente, tudo que ele puder desenvolver em termos “espirituais” servirá a um único ser: ele mesmo.

Seja como for, a primeira vez em que Rousseau se refere à perfectibilidade não ocorre no momento do *Discurso* em que se dá a transição do homem natural ao homem civil, mas sim quando, ainda no homem natural, ele distingue sua constituição física da “metafísica”. Esse homem demonstra ter, não apenas o instinto como fonte de suas ações, mas também uma capacidade de escolher, própria de quem possui vontade, a ponto de decidir fazer até mesmo o que lhe provoca algum mal físico — como, em sociedade, ocorrerá no que diz respeito ao mal moral.

Usando como exemplo o caso do pombo, Rousseau (III, 1964, p. 141) comenta que esse pássaro

morreria de fome perto de um prato cheio das melhores carnes (...), os homens dissolutos se entregam a excessos que lhes causam febre e morte, porque o espírito deprava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza se cala.

É esse indivíduo que enfrenta a natureza, a qual o provê de tudo que precisa para sobreviver, que mais interessa a Rousseau descrever e identificar com os traços que sustentam e viabilizam a fundação da sociedade humana. Rousseau esforça-se para não dar nenhum salto, como acusa Hobbes de ter feito. Ainda assim, ele está falando do “homem selvagem, abandonado pela natureza unicamente ao instinto”, um ser que percebe e sente como qualquer animal, mas de quem pode-se dizer que “querer e não querer, desejar e temer, serão as primeiras e quase as únicas operações de sua alma, até que novas circunstâncias nela determinem novos desenvolvimentos” (Rousseau, III, 1964, p. 143).

Esses novos desenvolvimentos ocorrem porque ele tem “a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve todas as outras e se encontra, em nós, tanto na espécie quanto no indivíduo” (Rousseau, III, 1964, p. 142). Rousseau (IV, 1969, p. 427), no Livro III de *Emílio*, escreve sobre a criança antes mesmo de ela atingir a idade da razão, embora já fisicamente fortalecida: “...não estamos falando aqui apenas de forças físicas, mas sobretudo da força e da capacidade do espírito que as completam ou as dirigem”.

Como podemos notar, se o centro da análise do homem enquanto mera criatura da natureza e ente físico é o seu instinto de conservação, no que tange ao aspecto metafísico, aqui já chamado de moral, o foco é outro: nossa vontade associada à inteligência. No primeiro caso, parece que é o instinto de sobrevivência que exige soluções da inteligência, mas a vontade prova que isso não satisfaz as possibilidades humanas de desejar. Conforme podemos confirmar pelo testemunho da história, a nossa vontade disputa com o instinto a determinação do que queremos. Por isso, é ela quem nos conduz à conversão social da existência, tirando-nos da condição natural e nos colocando, como diz Hannah Arendt (1981), em uma condição essencialmente “humana”. Trata-se de uma situação com a qual devemos “aprender” a conviver. Assim, após o pacto, a inteligência deve ser exercitada para a sobrevivência por meio de habilidades individuais, mas, sobretudo, na educação para a virtude.

Diferentemente do que ocorre inevitavelmente ao se recuperar as condições de existência do homem físico, literalmente falando, do animal, o descobrir-se “agente livre” a ponto de até desviar-se das regras que a natureza lhe prescreve é o que nos caracteriza. Rousseau demonstra muito cuidado, mas também certo atrevimento. Ele não enxerga esse “ultrapassamento” das leis da natureza como um mistério ou algo que provém da vontade de Deus. Tal visão seria um retrocesso em pleno século XVIII. Caso exista uma descontinuidade entre o homem físico e o metafísico — isto é, moral —, essa é consequência de uma necessidade enfrentada por um ser inteligente e hábil o suficiente para encontrar uma solução possível às suas dificuldades, mesmo que não pareça ter força suficiente para colocá-la em prática. Além disso, a insistência na educação para a virtude e a definição de virtude como “força” mental ou moral — uma força que depende da resistência para sustentar o que o pensamento racional, e não o instinto, nos prescreve — são provas dessa realidade.

Aqui temos não apenas uma distinção, uma diferenciação do que afeta internamente um animal inteligente: sua força instintiva e sua força moral (virtude). Há uma tensão entre duas condições que determinam nossa vida, e é necessário considerar ambas como sendo boas. Tanto é que lemos afirmações como esta, feita nos *Diálogos*: “Por serem boas as verdadeiras inclinações da natureza, ao se abandonarem a elas”, os homens do mundo natural “são bons; mas, entre nós [civilizados], a virtude obriga-nos frequentemente a combater e vencer a natureza”, o que raramente se consegue (Rousseau, I, 1959, p. 670).

Por essa razão, a educação para a ciência, por mais importante que seja para aperfeiçoar nossas habilidades, não contribui para nossa formação moral, já que não é este seu fim. Trata-se do reparo crítico do *Primeiro Discurso*. Se o “erro do juízo e a força dos preconceitos ajudam muito a nos enganarmos”, isso é o efeito, explica Rousseau (I, 1959, p. 669), “principalmente da fraqueza da alma”, ou seja, da falta de virtude.

O “impulso da natureza”, por ser mais simples — para não dizer mecânico —, é seguido por nós “sem esforço”. Por isso, como já mencionado, só a vontade pode calar a voz da natureza. Daí decorre que a tarefa proposta por Rousseau ao pedagogo será a de educar a vontade, mostrando-lhe que, após o pacto, é a razão que devemos consultar, e não nossas inclinações.

A vontade, que no estado de natureza há de ser sempre individual, exige um critério alternativo àquele utilizado pelo homem civilizado. Ser bom ou ser mau, ou melhor, agir bem ou mal, adquire uma significação especial quando esses termos são referidos à sobrevivência

instintiva, caso em que regras morais não têm validade. Essa é a razão de Rousseau (III, 1964, p. 152) afirmar que os homens em estado de natureza

não poderiam ser nem bons nem maus ou possuir vícios e virtudes, a menos que, tomando essas palavras num sentido físico, se considerem como vícios do indivíduo as qualidades capazes de prejudicar sua própria conservação, e virtudes aquelas capazes de em seu favor contribuir, caso em que se poderia chamar de mais virtuosos àqueles que menos resistissem aos impulsos da natureza.

Isso é totalmente diferente da virtude social ou moral em seu sentido próprio. Quando *Do Contrato Social* afirma a obrigatoriedade de nossa vontade individual se submeter à vontade geral, é porque se trata, então, da virtude ou do vício do cidadão, e este precisa aprender a seguir princípios convencionados, sem resistir a eles sob a alegação de que não são naturais. De fato, não o são, porém revelam-se necessários ao convívio comum. O que Rousseau tenta nos mostrar é que o indivíduo não é totalmente refratário ao interesse coletivo.

Para compreender isso, é preciso passar da asserção de que “os selvagens não são maus” às bases naturais que sustentam tal afirmação. Considerando que nos repugna ver o sofrimento de um semelhante, Rousseau (III, 1964, p. 154) escreve:

Não creio ter a temer qualquer contradição, se conferir ao homem a única virtude natural que o detrator mais acirrado das virtudes humanas teria de reconhecer. Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como somos; virtude tanto mais universal e tanto mais útil ao homem quando nele precede o uso de qualquer reflexão, e tão natural que as próprias bestas às vezes dão dela alguns sinais perceptíveis.

A preocupação com o próximo é altruísmo, e isso nos faz localizar no indivíduo, que é naturalmente egoísta, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de querer que não façam a ele o que não gostamos de ver fazerem a nós mesmos, se disso resulta o sofrimento. Qualquer animal foge da dor, e, quando o homem se preocupa com a dor alheia a ponto de se imaginar sofrendo junto com um desgraçado, temos a indicação clara de uma benevolência, um desprendimento pessoal que anula nele o interesse próprio. Reconhecer que isso se dá em nós, inclusive como um impulso — ou seja, antes que nos ponhamos a refletir, a pensar —, mostra que essa tendência a amparar o próximo é um sentimento natural a que damos o nome de “piedade”. Com isso, ou seja, com a relação entre a natureza e a virtude, entre o interesse pessoal e o comum, temos o elo para nossa sociabilidade. Então, afirma o filósofo que “a piedade representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação da espécie” (Rousseau, III, 1964, p. 156). Isso nos ajuda

a pensar que, no estado de natureza, a conservação própria não é avessa à conservação mútua. Ademais, como relemos toda vez que temos que recorrer ao conceito de pacto social, quando a nossa conservação no estado de natureza se vê ameaçada, para a sobrevivência do gênero humano, a piedade é como que introduzida com o auxílio da razão. O homem selvagem tem a inteligência e a piedade, sem as quais seriam impossíveis a razão e a justiça social. Portanto, toda a análise do indivíduo que se mostra necessária na antropologia rousseauiana é um momento indispensável à revelação da nossa humanidade.

4.1.2 O homem e sua humanidade

Como vimos, o indivíduo enquanto tema, na visão da natureza humana projetada por Rousseau, representa um momento indispensável para quem reconhece a fragilidade do criacionismo em uma época em que a razão assume a condição de quem dá a última palavra, e o homem se sente capaz de controlar o próprio destino. Ele é o que se fez. Nesse sentido, o cidadão de Genebra era, sim, um iluminista, embora enxergasse a humanidade dos homens não em sua capacidade de aperfeiçoar o conhecimento técnico — do qual depende seu conforto e subsistência —, mas no sentimento, digamos, de uma simpatia geral ou “compaixão” a recobrir toda a espécie, a ponto de “diluir”, em tese, nossa individualidade e “aliená-la” em favor do bem comum.

Embora haja a possibilidade de um ganho para os homens nas descobertas individualmente conseguidas por um Descartes ou um Newton, todo o mérito pertence somente a eles. Os benefícios sociais, por sua vez, são minimizados em razão da desigualdade, isto é, da posse privada de privilégios, que torna o gozo dos bens que a ciência e a técnica disponibilizam inacessível à grande maioria das pessoas. Sem o controle social do saber — sem que o Estado, pressuposto pelo pacto social, assuma as rédeas da educação dos súditos —, a lógica da desigualdade permanece inalterada: segue-se à naturalização do direito à propriedade sua conversão em magistratura, tornando o poder, que deveria ser comum, arbitrário. O rico continua a explorar o pobre; quem tem poder, continua a oprimir o fraco; e os donos de tudo se apossam até da vontade dos escravos.

Se é em sociedade que o homem deve poder se desanimalizar, humanizando-se, então o “estabelecimento do corpo político” está mais que justificado em sua necessidade. O problema está “na forma que assume na prática e nos inconvenientes que traz consigo”, pois, se as leis

gerais são “menos fortes que as paixões” individuais, elas podem conter os homens, mas “sem mudá-los” (Rousseau, III, 1964, p. 187-188).

O que minimiza a força das paixões é a educação, como demonstra o exemplo “de Esparta, onde a lei velava principalmente pela educação das crianças e onde Licurgo estabeleceu costumes que quase o dispensavam de acrescentar-lhes leis” (Rousseau, III, 1964, p. 187-188). Licurgo e os espartanos constituem uma demonstração histórica de que, quando um governo não se desvia da finalidade para a qual foi instituído — o bem comum —, seus súditos não sentem necessidade de magistrados para julgá-los, nem mesmo de leis, desde que sejam educados para a virtude.

Pelo rumo que tomam as análises de Rousseau ao final do *Segundo Discurso*, podemos considerá-las uma espécie de introdução a *Do Contrato Social*. O que fica evidente no *Segundo Discurso* é que a saída do estado natural não significa apenas que a vontade do homem pode contrariar seu instinto, mas também que, ao nos afastarmos, até certo ponto, do controle da natureza, precisamos criar um novo mecanismo para sustentar a nova forma de vida. Quer dizer, saímos de uma submissão graças ao poder de agirmos por liberdade e, para preservá-la, é necessário prevenir-se, demonstrando que é possível regular nossas ações por meio da racionalidade. Ainda assim, sempre haverá súditos — e estes serão obedientes à natureza, aos mais fortes ou a si mesmos. Neste último caso, não como indivíduos, mas como cidadãos.

O que o *Discurso sobre a Desigualdade* nos mostra são as duas primeiras opções. A terceira surge com *Do Contrato Social*. Se o homem não vive sem seguir alguma regra, por que não optar por uma que expresse isonomia e justiça, em vez de opressão e desigualdade? A certeza de que essa submissão é uma condição inevitável leva Rousseau (IV, 1969, p. 421) a escrever uma nota em *Emílio*, após afirmar que a criança não sabe o que é “uma rotina, um costume, um hábito”, dizendo o seguinte:

A atração do hábito provém da preguiça natural do homem, e essa preguiça aumenta ao nos entregarmos a ela; fazemos mais facilmente o que já fizemos; estando aberto o caminho, ele se torna mais fácil de trilhar. Assim podemos observar que o império do hábito é muito grande sobre os velhos e as pessoas indolentes, muito pequeno sobre a juventude e sobre as pessoas ativas. Esse regime só é bom para as almas débeis, e debilita-as cada vez mais. O único hábito útil às crianças é sujeitar-se sem problemas à necessidade das coisas, e o único hábito útil aos homens é sujeitar-se sem problemas à razão. Qualquer outro hábito é um vício.

Qual é o espírito da educação negativa, defendida em *Emílio*? Que nós nos habituemos a um “império do hábito” em que não nos sintamos sob o jugo de ninguém. Se é inevitável uma

autoridade, aliás, análoga à de Licurgo, então ela deve ser a mais natural possível: “Uma criança não deve conhecer outros superiores além dos pais” (Rousseau, IV, 1969, p. 274). Há sempre o espaço da autoridade, pois, na ausência dos pais, ele é ocupado pelo preceptor ou mesmo pela “ama-de-leite”. A criança não será sempre criança, e o homem, devido à sua inteligência, não permaneceu no estado de natureza. Por isso, devemos aprender, quer dizer, nos habituar a obedecer apenas a nós mesmos desde criança. Quando estamos isolados e não dependemos senão de nossas forças, fazemos isso naturalmente; contudo, se sentimos que a vida comum nos favorece, entramos em uma relação de mútua dependência a que devemos nos “acostumar”, e isso exige esforço, repetição e aquisição de hábitos instituídos pelas novas circunstâncias. Em resumo, é necessário que sejamos educados para a virtude.

Se o *Segundo Discurso* nos ensina como o homem foi conduzido por suas próprias escolhas ou omissões a uma situação de desigualdade e injustiça, em razão das paixões terem sido mais poderosas que as leis, *Do Contrato Social* deve ensinar a quem o ler como o privilégio da razão há de nos reposicionar para o bem, mas o bem comum. Isso quer dizer, fundamentalmente, que, quando não se trata mais da “destinação natural do homem” (Goldschmidt, 1983, p. 256) e sim da “ordem civil”, entender os argumentos das *Instituições políticas* é aprender a redirecionar a aquisição de nossos hábitos sociais. O ponto de partida dessa reeducação é a hipótese de que “o homem nasce livre” (Rousseau, III, 1964, p. 351) e que é a sociedade que o escraviza, não a natureza.

Se a sociedade é obra do homem, então é o homem quem escraviza o homem. Isso abre espaço para pensar que o homem educado, desde cedo, para a liberdade não se deixará escravizar e controlará sua própria vontade. Essa transformação ocorre quando as leis passam a ser a expressão do desejo comum de evitar a opressão. Qual é a base dessa possibilidade? A piedade, que no contrato é “substituída” pela racionalidade. Só assim aquele homem, natural e inteligente, além de ser um homem, se torna um ser humano.

A nossa intenção, desde o primeiro capítulo, foi mostrar que podemos afirmar de Rousseau o mesmo que ele diz de Platão: que sua obra política tem valor pedagógico, e que a obra sobre educação visa a formação para a política. Não existe a menor possibilidade de imaginarmos uma única expressão das ideias do cidadão de Genebra em que possamos perceber a indicação de uma pedagogia abstrata ou parcial, separada de um contexto determinante, seja ele qual for. Essa impossibilidade é clara já na crítica à crença de que a ciência, que é uma forma particular de conhecimento, pudesse ser uma espécie de motor revolucionário para toda

sociedade moderna. De modo algum isso poderia ser considerado verdadeiro, pois o conhecimento científico especializado não se desprende de um projeto cultural e político do qual é dependente, e por isso mesmo beneficia apenas parcelas da sociedade, ao mesmo tempo que estimula talentos que são individuais.

A ciência, como temos dito baseados no *Primeiro Discurso*, depende de mentes excepcionais, como Bacon e Newton, porém a sociedade humana não é formada por indivíduos que têm as mesmas habilidades desses grandes nomes que fizeram história. A mentalidade que transparece no concurso literário de Dijon é apenas um sintoma do que é hegemônico no horizonte social da modernidade, assim como do que a sociedade despolitizada pelo apelo ao saber técnico tende a projetar como sendo de seu interesse futuro, um futuro que exige uma preparação encontrada no interior das instituições de ensino.

A educação, como a realidade atual nos demonstra, molda-se sempre em vista de um “tipo” formativo determinado. Governos mais “liberais” tendem a desprezar o ensino público e autônomo, afinal, isso não faz parte da sua lógica de desqualificar e diminuir o máximo possível a função social do Estado. Por isso, suas políticas pedagógicas, voltadas à produção econômica e ao ensino técnico, devem ser analisadas com desconfiança e criticadas, algo observável nas anotações de juventude do nosso filósofo. Essa perspectiva tende a anular a consciência e a responsabilidade social tanto dos educandos quanto dos educadores, de acordo, obviamente, com sua preparação, sua *paideia*.

O fato é que é inerente à ação educativa a socialização e reprodução dos princípios que orientam seu planejamento, apontem estes para que lado for, para o bem comum ou individual. Por isso, é importante que nos socializemos entendendo que alguma mentalidade política envolve esse processo, uma vez que, seja qual for a forma de governo sob o qual se aplique uma estratégia educacional, ela terá sempre como alvo a estabilidade da existência comum, pois isso ajuda a conservá-la. Portanto, faz parte do interesse intrínseco de quem governa o assentimento dos governados e, como vimos, dependendo da forma de governo, teremos uma forma de educação. Temos insistido, por exemplo, que a sociedade moderna se organiza a partir de um projeto em que as relações de poder são associadas a um tipo específico de saber, a ciência experimental ou conhecimento aplicado. A essa sociedade interessa que aprendamos e aperfeiçoemos apenas o conhecimento que potencialize a produção e o mercado.

O papel inédito de Rousseau é o de se opor a isso, coisa que ele faz praticamente sozinho. As respostas que teve de redigir às objeções ao seu ensaio sobre as ciências e as artes,

criticadas por ele a partir de um ponto de vista moral, são uma prova do quanto foi perturbador, à época, o seu posicionamento. Na reconstrução hipotética da história da civilização humana feita pelo genebrino nos dois discursos, às ciências e às artes, como nos diz, sucedem “os tronos”. Esses tronos se apresentam de tal modo que uma das funções do “saber” é justificar a posteriori o poder, estendendo “guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro” que os homens, reunidos, carregam. Rousseau, nessa primeira parte do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, diz algo que talvez não tivesse ficado claro aos seus contemporâneos, até porque seu entendimento supõe a realização da destinação econômica e ideológica da ciência que só se tornou explícita nos séculos XIX e XX. O filósofo afirma que as ciências “fazem com que [os homens] amem sua escravidão”, e justamente esses homens formam “o que se chama povos policiados” (Rousseau, III, 1964, p. 7).

Parece pertinente estabelecer uma analogia entre educação, política e religião política em *Do Contrato Social*. Nesta obra fundamental, Rousseau apresenta duas formas de considerar a religião: como religião racional e pura, e como religião histórica ou particular. Assim como, em educação, uma coisa é pensar sua natureza em sua dimensão ideal, outra é reconhecer que, em cada forma de governo, ela deve ser moldada às circunstâncias do momento; o mesmo se aplica à religião. A religião, que só existe onde houver sociedade, precisa unir espiritualmente as pessoas de um grupo, e a educação, como temos mostrado, deve nos preparar para isso também, mesmo que os fiéis ou os discípulos não estejam muito atentos a essa função. O fato é que Rousseau (III, 1964, p. 460) inicia o capítulo sobre a religião civil com a afirmação: “Os homens de modo algum tiveram a princípio outros reis além dos deuses, nem outro Governo senão o teocrático”. Em seguida, buscando “melhor fazer-me entender” quanto à natureza da religiosidade, Rousseau declara que quer dar “um pouco de precisão às ideias, muito vagas, sobre religião, relativas” ao seu tema, qual seja, a religião civil. Assim, o filósofo escreve:

A religião considerada em relação à sociedade, que é geral [racional] ou particular, pode também dividir-se em duas espécies, a saber: a religião do homem e a do cidadão. A primeira, sem templos, altares e ritos, limitada ao culto puramente interior do Deus supremo e aos deveres eternos da moral, é a religião pura do Evangelho, o verdadeiro teísmo e aquilo que pode ser chamado de direito divino natural. A outra, inscrita num só país, dá-lhe seus deuses, seus padroeiros próprios e tutelares, te, seus dogmas, seus ritos, seu culto exterior prescrito por lei (Rousseau, III, 1964, p. 464).

Para Rousseau (III, 1964, p. 465), a verdadeira religião, se compreendermos que por meio dela fortalecemos a unidade social, é a religião do homem ou do Evangelho, pela qual nós nos consideramos “filhos do mesmo Deus”, “todos como irmãos”, sendo que “a sociedade que

os une não se dissolve nem com a morte”, independentemente do Estado a que estejamos submetidos. Assim como a educação nos forma para amar a mesma pátria, a religião deve nos formar para amar o mesmo pai universal. Essa religião precisa reforçar nosso sentimento de sociabilidade e unidade, razão pela qual é tão importante para o Estado, que deseja

que cada cidadão tenha uma religião que o faça amar seus deveres; os dogmas dessa religião, porém, não interessam nem ao Estado nem a seus membros, a não ser enquanto se ligam à moral e aos deveres que aquele que a professa é obrigada a obedecer em relação a outrem (Rousseau, III, 1964, p. 468).

Em *Do Contrato Social*, a religião do Estado interessa apenas pelas consequências morais que possam ser alcançadas por seu intermédio. Que cada um decida qual religião seguir de acordo com sua opinião pessoal, ou seja, conforme sua vontade, é algo cuja tolerância depende da condição de que essa liberdade de crença não prejudique a unidade republicana. Assim como a educação para a virtude, é a religião que fortalece a prática dos deveres que deve ser estimulada. Existe, na religião civil, um dogma negativo: a intolerância aos cultos que não contribuem para a unidade do Estado. Isso comprometeria sua soberania e atentaria contra a utilidade pública. Afinal, nesse contexto, ocorre o mesmo conflito que se observa na discordância entre vontade geral e vontade individual. Caso as seitas religiosas se transformem em “facções, associações parciais à custa da grande [associação], a vontade de cada uma dessas associações torna-se geral em relação a seus membros e particular em relação ao Estado” (Rousseau, III, 1964, p. 371).

Como se observa em sua relação com a religião, assim como com a educação, a primazia da “associação” afirma que há uma nova destinação orientando a formação do homem. A ideia central é que o homem só se humaniza por meio dos seus semelhantes ou, ao menos, isso só se torna relevante para ele quando vive em sociedade. Tal compreensão traz implicações e também desvios. O fato é que, como diz *Emílio*: “Nenhuma sociedade pode existir sem troca”, ou seja, sem que os homens dependam uns dos outros. (Rousseau, IV, 1969, p. 461). Além disso, não existe troca “sem medida comum, e nenhuma medida comum sem igualdade. Assim, toda sociedade tem por primeira lei alguma igualdade convencional, quer entre os homens, quer entre as coisas” (Rousseau, IV, 1969, p. 461).

Diferentemente do que ocorre na natureza, atingindo imediatamente o indivíduo isolado, a igualdade social é uma convenção que se materializa por meio do direito positivo. Sendo assim, ela pressupõe um governo organizado pelos homens, com leis cuja finalidade e utilidade

sejam a igualdade entre eles, isto é, a isonomia — única forma de impedir o abuso e a injustiça. Embora estejamos comentando uma passagem do Livro III de *Emílio* que trata da “igualdade convencional”, parece que também interpretamos *Do Contrato Social*, Livro I, pois tanto a liberdade quanto a igualdade são condições que precedem o acordo que permite à lei substituir a força na relação entre os homens. Esse momento hipotético revoluciona e confere um novo sentido à existência da nossa espécie, abrindo as portas para um novo tempo — o tempo que deveria ser o da humanização dos indivíduos, a sua desnaturalização, como afirma *Emílio*. O que dará sustentação a essa nova vida? A educação, neste caso, a “educação dos homens”, necessária no “estado civil”.

Se, no *Segundo Discurso*, vale a máxima de que o entendimento humano deve muito às suas paixões, a ideia com o pacto social é que a balança mude e o peso seja exercido pela razão. Para isso, o homem deve aprender a medir-se pelos outros, ou melhor, por uma regra ou lei que o transforme em um associado, decidindo em acordo com os interesses de outros associados, e não mais em seu interesse próprio e exclusivo. Sem essa mudança, não ocorre em sua conduta a substituição do “instinto pela justiça” e ele não se converte em um agente moral, condição que, na natureza, não possuía nem precisava ter. Nada do que se exige desse homem na vida civil é natural, embora ele seja um ser natural; por isso, precisa reaprender a se situar em sua existência. A perspectiva pedagógica em *Emílio* é tão radical por essa razão: considera a educação desde antes do nascimento, restringe o círculo de influência da criança e a isola da sociedade corrompida. A proposta de Rousseau não é reparadora, mas transformadora, seguindo a máxima posta em *Emílio* de que tudo o que não possuímos por natureza devemos adquirir por meio da educação.

Mesmo que a inteligência do homem já permitisse que ele fosse descrito como um ser livre, Rousseau (III, 1964, p. 364-365) faz uma advertência para que não se faça “um julgamento errado” das vantagens de sair da vida selvagem: “impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral”. Aquele homem que, diferentemente dos animais irracionais, era capaz de escolher até o que poderia prejudicá-lo não era livre em sentido moral; ou seja, não podia se considerar “verdadeiramente senhor de si mesmo”. Afinal, ele ainda seguia “o impulso do puro apetite”, o que equivale a ser escravo de uma lei à qual não consegue resistir. Portanto, aquilo a que o estado civil lhe abre as portas é a autonomia, uma capacidade de se dar leis, e “a obediência à lei que se estatui a si mesma é liberdade” (Rousseau, III, 1964, p. 365).

Esse homem, cuja perfectibilidade permite vislumbrar a liberdade no estado natural, só pode se tornar verdadeiramente livre e desenvolver todas as suas capacidades no estado civil, reordenando, graças à vida em associação, sua existência em função do interesse da espécie. Para que isso se torne efetivo, a associação precisa ser civil, projetando um mundo em que nos reconhecemos sob o que podemos chamar “condição humana”, e não a natural. Por isso, aqui a lei expressa o poder de autonomia da espécie. Afinal, trata-se de regras que atingem a todos, independentemente do que cada um é em sua individualidade.

A explicação de Rousseau sobre a alienação da vontade é muito clara e assusta Popper e Berlin porque, como escreve o filósofo: “A primeira e a mais importante consequência decorrente dos princípios até aqui estabelecidos é que só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado” (Rousseau, III, 1964, p. 368). A lição que esses defensores do liberalismo não aprenderam, por não ser natural, é que a vontade geral tem que poder dirigir as forças do Estado em “acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum”.

Ora, só quem tem o alcance educador que a lei permite ao Estado pode fazer isso isonomicamente. A educação de Emílio só é privada em razão do diagnóstico da falência dos governos em época de individualismo e de estímulos aos talentos pessoais. Nessa sociedade, objeto de crítica pelo filósofo, o homem particular, “sendo de certo modo seu próprio juiz, logo pretende sê-lo de todos”, e com isso “o estado de natureza subsistiria, e a associação se tornaria necessariamente tirânica ou vã” (Rousseau, III, 1964, p. 361), como nos mostrara a Segunda Parte do *Discurso sobre a Desigualdade*.

Quando o povo associado se vê por meio da representação de um eu comum ou público, cada particular, explica Rousseau, se percebe como um “*cidadão*”, um ente cuja identidade vem do fato de pertencer ao mundo da Cidade, como era o caso dos gregos. Tudo o que acontece no interior do estado civil é fruto de deliberação pública e passa a valer como lei, pois reflete o desejo da vontade geral. O desejo particular, ou da vontade individual, precisa poder concordar com essa nova condição, já que se supõe que o que é bom para todos, por ser bom para todos, é bom para cada um, embora o inverso não seja verdadeiro. O indivíduo não é obrigado a se compadecer com todos; no entanto, o cidadão é obrigado a respeitar o direito público. Sendo natural ser indivíduo, tornar-se cidadão depende da educação, da *paideia*.

Substituir o impulso físico pelas regras comuns estabelecidas pelo direito público é um processo ao qual devemos nos habituar. Afinal, aquilo que faríamos naturalmente — seguir as inclinações que nos davam muitas vantagens no isolamento —, a partir do pacto social, deve

ser feito levando em consideração nossos semelhantes. Isso ocorre porque, enquanto “a natureza dá a cada homem poder absoluto sobre todos os seus membros, o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre os seus”, isto é, sobre seus cidadãos. Desenvolver a inteligência “educando-se” em sua relação com as coisas na natureza é algo bem diferente da função de educar-se no convívio com o próximo, apesar de nossas faculdades serem, do ponto de vista neurológico, as mesmas; e apesar do seu desenvolvimento interno ter sido garantido pela natureza. A liberdade na independência em relação aos outros é um dom da natureza para os homens, enquanto a liberdade como “condição humana” é uma responsabilidade nossa. Por essa razão, como veremos, existem, na antropologia rousseauiana, duas formas de abordar o problema da educação: uma relativa ao indivíduo e seu entendimento limitado, e outra relativa ao cidadão e sua capacidade racional, que expande sua perfectibilidade e liberdade de forma indeterminada.

4.2 O indivíduo e o cidadão na ótica pedagógica de Rousseau

É importante, agora, tentar compreender que tipo de contribuição Rousseau ofereceu ao debate sobre a educação e, dentro dele, à valorização dos princípios morais que orientam o cidadão, considerando, simultaneamente, as condições naturais de nossa existência e o contexto sociopolítico — seja ele o da modernidade, da antiguidade ou mesmo de períodos mais recentes, como os séculos XX e XXI. A partir das investigações voltadas à educação e sua história, bem como à tradição filosófica, sabemos que o centro irradiador das ideias na obra do filósofo é sua preocupação com os rumos tomados pelas sociedades — quaisquer que sejam elas — em suas formas de organização de alcance geral e político. Os casos conhecidos, segundo Rousseau, serviram apenas, ao fim de tudo, para justificar, inclusive no plano teórico, a desigualdade entre os homens.

No que diz respeito ao pensador genebrino, ele sempre sustentou a tese de que é por meio da educação que se pode projetar a possibilidade de oferecer aos homens as condições para viverem em uma comunidade verdadeiramente livre, ou seja, orientada por princípios racionais e objetivos, conferindo, assim, legitimidade à autoridade do Estado. A educação que nos prepara para a liberdade é a mesma que nos forma para a vida, seja como seres privados ou indivíduos, seja como autênticos cidadãos. Deve, portanto, capacitar-nos para tomar decisões (deliberar), como se pode inferir de um trecho central de *Emílio*, no qual se afirma que o mestre-

educador, isto é, o *gouverneur*, não “deve dar preceitos, e sim fazer com que sejam encontrados” (Rousseau, IV, 2010, p. 266).

Se recorrermos à primeira obra de caráter estritamente ético-político de Rousseau, o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, encontraremos uma análise da evolução humana em que a ideia de “educação” está implícita desde a representação hipotética da vida na natureza. Para Rousseau (1964), tanto o homem selvagem quanto o homem civilizado, em razão das semelhanças neurológicas e mentais — como diríamos hoje, a partir dos estudos de Piaget —, estão inseridos em processos contínuos de aprendizagem. O que os distingue é a finalidade desses processos, determinada pelas condições distintas de suas existências.

Na natureza, o proveito que o homem obtém de tudo o que é capaz de aprender tende a ser apenas individual. Já nas relações civis, o proveito é predominantemente social, pois há uma tendência à sua transmissão e universalização. De todo modo, é a imanência da propensão ao autoaperfeiçoamento na espécie humana que leva Rousseau a afirmar que nossa diferença em relação aos demais animais está na “perfectibilidade”, ou seja, uma capacidade ilimitada que temos de alterar nossas condições de vida, graças à liberdade da nossa vontade e à nossa inteligência.

Considerando esses dois aspectos formativos — um natural e outro histórico-cultural — sempre presentes na reflexão de Rousseau, dividiremos nossa exposição de maneira igualmente dual. Na primeira parte, analisaremos aquilo que podemos denominar de “aprendizado natural” do homem, entendido como uma forma espontânea de estruturação da cognição, pois se refere a um estágio da evolução das condições de vida da nossa espécie em que o exercício individual da inteligência se mostra suficiente.

Na segunda parte, nosso interesse recai sobre a demonstração de que a vida em associação, assim como a possibilidade de fins comuns para a existência humana, revoluciona e amplia essa capacidade natural de aprender. Esse processo nos conduz à criação do mundo da cultura, da *paideia* — um mundo distinto daquele ao qual permanecem limitados, como nós mesmos já estivemos, os demais seres da natureza.

4.2.1 Aprendizado natural: a inteligência isolada

Ninguém há de duvidar que *Emílio* é a obra incontornável para compreender, de forma consistente, a questão da educação e sua importância cultural em Rousseau. Pode-se demonstrar

que a qualidade da visão antropológica presente no texto lança uma luz definitiva sobre nossa compreensão do tema, mesmo quando, aparentemente, o filósofo tem outros objetivos em mente além da função claramente social das nossas formas de aprendizado. Ao escrever o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Rousseau buscava responder a uma pergunta bem específica, proposta pela Academia de Dijon em função do novo contexto histórico e intelectual gerado pelas transformações do mundo moderno. A Academia desejava saber: “Qual é a origem da desigualdade entre os homens” e se “é ela autorizada pela lei natural?”. Na epígrafe do texto que escreveu para tratar dessa questão, o filósofo revela o método que adota, pois, já que a “lei natural” serve como base de comparação, conforme o próprio enunciado, deve-se seguir a máxima de Aristóteles, em *Política*, Livro I, que afirma: “Não é entre os povos depravados, mas entre os que bem se conformam à natureza, que se deve examinar o que é natural” (Rousseau, III, 1964, p. 109).

A ideia é que, quanto mais concebemos os homens como poderiam ter vivido sob condições naturais efetivas, abstraindo as aquisições culturais que tornaram dominantes as regulações artificiais de sua existência, mais criteriosos poderíamos ser em nossos juízos sobre o assunto e mais acertadas nossas conclusões. Por isso, Rousseau (III, 1964, p. 125), no Prefácio ao *Segundo Discurso*, ressalta: “Enquanto (...) não conhecermos o homem natural, em vão desejaremos determinar a lei que ele recebeu ou aquela que melhor convém à sua constituição”. Nesse contexto, trata-se de um ser considerado totalmente inserido nas condições determinadas apenas pela natureza. Rousseau (1964, p. 123) não esconde as dificuldades inerentes ao tema e, por essa razão, complementa: “Que meus leitores não pensem que ouse iludir-me julgando ter visto o que me parece tão difícil de ser visto”. Pouco antes, ele já havia esclarecido que o objetivo não era oferecer uma solução factual à questão do homem natural, mas sim uma hipótese, guiada unicamente pelo raciocínio lógico. Nas suas palavras, “arrisquei algumas conjecturas, antes com a intenção de esclarecer e de reduzir a questão ao seu verdadeiro estado do que na esperança de resolvê-la” (Rousseau, III, 1964, p. 123).

Rousseau sabe que, se não conceber uma harmonia originária entre os homens e a natureza, corre o risco de fazer afirmações incoerentes²⁹ ou lançar mão de recursos místicos para explicar a gênese de nossa espécie. Em um período de plena efervescência do Iluminismo, não há espaço, no círculo filosófico e científico, para suposições que não possam ser

²⁹ Como confundir o que motiva a ação do homem selvagem com as causas do comportamento em sociedades formalmente organizadas. Esse equívoco é atribuído por ele a Hobbes, devido à ideia que esse pensador tinha sobre a predisposição primitiva do homem à maldade.

confirmadas pela natureza e pela experiência histórica da humanidade. Apesar do que se diz sobre o irracionalismo de Rousseau, nossa investigação tem reafirmado as bases de tudo que ele afirma, dando firmeza histórica e lógica às suas críticas. O que ele faz é o que fará com que, mais tarde, Karl Marx busque um elo indissolúvel entre “a existência natural do homem” e “sua existência humana”, o que o famoso teórico alemão da vida social entende que decorre da nossa atividade concreta, ou da nossa *práxis*, e que altera tanto a nós mesmos quanto a natureza. Marx (1978, p. 140) escreve algo que nos parece traduzir bem o espírito e a mentalidade de Rousseau, pois em ambos existe a percepção de que, para entender o homem e sua cultura, é necessário unificar “o naturalismo integral do homem e o humanismo integral da natureza”, modificada que é esta última por nossa própria ação. Antes disso, e em acordo com o espírito de seu tempo, Rousseau (III, 1964, p. 134-135) descreve assim o ambiente em que situa esse homem “primitivo” e ativo:

Despojando esse ser, assim constituído, de todos os dons sobrenaturais que ele pôde receber e de todas as faculdades artificiais que ele só pôde adquirir por meio de progressos muito lentos, considerando-o, numa palavra, tal como deve ter saído das mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, mais ágil do que outros, mas, no conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais.

A vantagem a que Rousseau se refere, como já dito, é a inteligência característica da espécie humana, pois, embora se fale aqui de “homem natural”, nunca se trata, para o filósofo, de um animal irracional que vai tendo, aos poucos, sua constituição física e cerebral modificada por meio de estímulos ambientais e necessidades primárias de sobrevivência. Rousseau não pretende analisar o homem como o faria um naturalista especializado, pois sua “arqueologia” é histórica e não natural-evolutiva. Para usar uma expressão extraída da psicologia, o ser natural de quem Rousseau está falando é um ente psicofisicamente semelhante ao homem moderno, por isso inteligente. Suas faculdades, como ocorre até hoje, são exercidas e estimuladas de acordo com necessidades imediatas de adaptação à vida, mas consolidadas pelo domínio e alteração inteligente das condições em que se encontra. Quando essas necessidades, ainda que modestas, não estão apenas ligadas à autopreservação e reprodução, mas nos levam também a soluções individuais para nossos problemas (dado o isolamento), tais soluções estimulam, obviamente de formas distintas, cada indivíduo que compõe o todo de nossa espécie.

Rousseau (1964), por isso, supõe que aqui tenhamos um ponto puramente subjetivo e pessoal a considerar no trato da desigualdade natural entre os homens. Afinal, como diz uma passagem sempre retomada, “não é concebível que essas primeiras mudanças, sejam quais

forem os meios pelos quais se deram, tenham alterado, a um só tempo e da mesma maneira, todos os indivíduos da espécie” (Rousseau, III, 1964, p. 123). Nesse caso, Rousseau está falando de alteração e possível desenvolvimento mental, e não corporal, pois é essa “evolução” que permitirá, com o tempo, a saída do homem do estado de natureza — em que elabora suas experiências na solidão, e diretamente com as coisas — para conduzi-lo à vida em sociedade, na qual tudo o que deve ser aprendido passa pela mediação do interesse comum, pois diz respeito ao que importa aos homens reunidos, e não mais em isolamento.

Quanto à evolução biológica, declara o filósofo:

Por importante que seja, para bem julgar o estado natural do homem, considerá-lo desde sua origem e examiná-lo, por assim dizer, no primeiro embrião da espécie, não seguirei sua organização através de seus desenvolvimentos sucessivos; não me deterei procurando no sistema animal o que poderia ter sido inicialmente para ter-se tornado o que é. Não examinarei se, como pensava Aristóteles, suas unhas compridas não foram a princípio garras retorcidas, se era peludo como um urso e se, andando com quatro pés, seus olhares dirigidos para a terra e limitados a um horizonte de alguns passos não assinalavam, ao mesmo tempo, o caráter e os limites de suas ideias (Rousseau, III, 1964, p. 134).

Como diz Rousseau (IV, 2010, p. 252) em *Emílio*, o “verdadeiro estudo” a que ele se dedica “é o da condição humana”, termo que, em Hannah Arendt (2015), por exemplo, teve seu sentido técnico mais bem determinado e detalhado. Esse conceito supõe um modo de relação não apenas dos homens entre si, mas, previamente, entre eles e as coisas do mundo, cuja marca característica sempre foi a atividade e efetividade da espécie, definida pela cientista política alemã como *vita activa* (Arendt, 2015). Essa atividade positiva da humanidade considera, como já notamos em Rousseau, inicialmente, o momento em que nossas ações estão ligadas, predominantemente, ao processo biológico vital, passando, em seguida, pela criação de meios artificiais de existência, até atingir, finalmente, a ação política, “única atividade da *vita activa* que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria” (Arendt, 2015, p. 17). O fundamental aqui é que

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas formadas pelas atividades humanas. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana (Arendt, 2015, p. 18-19).

Rousseau, assim como Hannah Arendt, não abre mão de refletir sobre o homem enquanto agente, mesmo quando o imaginamos inserido em um circuito de determinações em que a natureza se apresenta como condição primeira. Nessa condição inicial, há já uma intervenção humana, embora de alcance limitado, mesmo que a natureza continue sendo a provedora imediata de tudo que possibilita nossa sobrevivência:

A terra abandonada à fertilidade natural e coberta por florestas imensas, que o machado jamais mutilou, oferece, a cada passo, provisões e abrigos aos animais de qualquer espécie. Os homens, dispersos em seu seio, observam, imitam sua indústria e, assim, elevam-se até o instinto dos animais, com a vantagem de que, se cada espécie não possui senão o seu próprio instinto, o homem, não tendo talvez nenhum que lhe pertença exclusivamente, apropria-se de todos, igualmente se nutre da maioria dos vários alimentos que os outros animais dividem entre si e, conseqüentemente, encontra sua subsistência mais facilmente do que qualquer deles poderá conseguir (Rousseau, III, 1964, p. 135).

Significa dizer que o homem imita a indústria da natureza, aprendendo não só com as experiências de sua própria espécie, mas também com aquelas a que estão sujeitos outros animais na natureza, comparando e reelaborando estratégias de sobrevivência. Dessa forma, diferente dos demais seres, o homem multiplica sua capacidade vital de existência, ou seja, potencializa-a. Para esse homem, portanto, graças ao poder de interconectar seus desejos e sua inteligência, a natureza funciona como uma escola espontânea.

Esse entendimento fica claro na analogia proposta por Rousseau (III, 1964, p. 135), ao descrever o homem primitivo: “A natureza faz com eles precisamente como a lei de Esparta com os filhos dos cidadãos”, pois ela lhes oferece as condições para que se tornem “fortes e robustos”. No estado de natureza, o que mais se exige desse homem, que já é um ser inteligente, é sua conservação física, uma vez que ainda não conta com a ajuda constante de seus semelhantes para garantir sua sobrevivência.

Embora exercitar-se fisicamente seja algo de que o primitivo nunca poderá abrir mão, não se trata de fortalecer-se, apenas, fisicamente, pois

o homem selvagem, vivendo disperso entre os animais e vendo-se desde cedo na iminência de medir forças com eles, logo fez comparações e, verificando que mais os ultrapassa em habilidade do que eles o sobrepujam pela força, aprende a não mais temê-los (Rousseau, III, 1964, p. 136).

O ponto de partida da antropologia rousseauiana é a ideia de que “viver não é respirar, mas agir”, como afirmam tanto Hannah Arendt, como vimos, quanto Marx, para quem as nossas condições de existência nunca significam “um estado exterior ao homem”. Afinal, supõem alguma “atividade”, um movimento que não se encontra, como um dado, fora do homem, pois depende dele mesmo (Marx, 1978, p. 3). Nesse sentido, Rousseau (IV, 1969, p. 253) nos diz que agir “é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência”. Com isso, ele aponta para a existência em nós de uma capacidade de autodeterminação, um poder de projetar o que queremos a ser.

A inteligência do animal homem faz dele um tipo que não apenas tem órgãos que lhe permitem viver na natureza, mas que é capaz de prestar atenção ao modo como eles funcionam, o que os afeta etc. Enquanto, em outros animais, os órgãos estão em atividade sem que esses seres tenham disso consciência, o homem, ao “fazer usos” dos seus, pode ter um certo controle deles, pois ele, que tem inteligência, tanto pensa como pode compreender que pensa, que tem músculos, e que pode, dependendo de sua necessidade, fortalecê-los voluntariamente. Para todas essas coisas, basta que ele queira, mesmo em um tempo em que não concebia essas coisas de forma abstrata, reflexiva.

Na perspectiva de um empirismo consequente, alinhado com o círculo intelectual de seu tempo e baseado nos relatos correntes acerca do comportamento “da maioria dos povos selvagens”, Rousseau (III, 1964, p. 140) concebe que, em seu uso pelo homem primitivo, nossas capacidades mentais atuam em estreita relação com necessidades físicas, de modo que, “constituindo a própria conservação quase a única preocupação, as faculdades mais exercitadas deverão ser aquelas cujo objetivo principal seja o ataque e a defesa, quer para subjugar a presa, quer para defender-se de tornar-se a de outro animal”. Temos insistido que essa base de consideração física da nossa vida e atividade mental é um momento necessário da metodologia rousseauiana, que precisa ser complementada com uma análise que alguns chamam de psicológica, no sentido de abordar os aspectos afetivos e espirituais de nossa existência, os quais definem mais precisamente nossas diferenças frente aos demais animais na natureza. Para quem não pode admitir, quanto aos nossos conteúdos mentais, a existência de ideias inatas ao pensamento, o que vale é a velha *tabula rasa*:

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de

sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade (Rousseau, IV, 1969, p. 279-280).

Essa perspectiva mecânica, anterior à maturação cognitiva e à consciência de um poder deliberativo em nós, já estava exposta no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*. Rousseau parte dela para caracterizar as especificidades humanas. Ele escreve:

Em cada animal vejo apenas uma máquina engenhosa a que a natureza conferiu sentidos para recompor-se por si mesma e para defender-se, até certo ponto, de tudo quanto tende a destruí-la ou estragá-la. 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 (Rousseau, III, 1964, p. 141).

No fundamento, todo o processo de aprendizagem de conteúdos possível ao homem, especialmente sob determinações estritamente naturais, é de ordem afetiva, pois está relacionado à estimulação sensível de nossas faculdades — estimulação que atua como fonte causal de nossos estados anímicos. Uma referência de comparação para o entendimento do que está em jogo aqui encontra-se em um trecho de *Emílio*, no qual, comentando o que ocorre nas crianças, Rousseau (IV, 2010, p. 284) pontua:

No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem ao entendimento.

Muito próximo do que dirá, bem depois, Jean Piaget, a criança neurologicamente imatura, regulada por estímulos sensíveis imediatos e básicos, não é capaz de abstrair e coordenar suas impressões. Para ela, o “real” é aquilo que a afeta no instante, e sua reação ao ambiente é meramente reflexa. Como não se trata, entretanto, de representar o homem selvagem como uma criança, apesar de ser possível aqui uma analogia, há, na concepção que Rousseau constrói, uma diferença: a imaginação já ativa e, com ela, a possibilidade de fixar conteúdos na memória, ainda que de modo contingente. Isso ocorre porque a natureza apresenta múltiplos dados, diante dos quais o homem, por tentativa e erro, é forçado a configurar imagens em sua própria imaginação.

O que o homem “natural” claramente não possui, até porque não sente de imediato sua necessidade, é um interesse espontâneo em dispor suas sensações “numa ordem conveniente”,

isto é, “na mesma ordem” exigida pelo entendimento, uma vez que isso pressupõe um critério lógico-causal que apenas tardiamente virá a motivar a humanidade. Ainda assim, esse homem descrito por Rousseau já manifesta uma mudança qualitativa em relação às respostas reflexas dos outros animais. As funções que consideramos específicas da espécie humana — tais como memória, imaginação e entendimento, associadas ao que chamamos de “inteligência” — ultrapassam o nível sensível e motor, configurando um estatuto mental mais elevado e restrito, por envolver tanto a representação quanto a interiorização organizada de conteúdos.

Esse homem, selvagem e inteligente ao mesmo tempo, é apenas subjetiva e individualmente inteligente, o que, como queremos mostrar, constitui uma decorrência do seu contexto existencial. De modo geral, os resultados do uso de nossas faculdades são, inicialmente, sempre subjetivos, como evidencia a diferença, comumente aceita, entre emitir uma opinião pessoal sobre um fato e formular um enunciado com a pretensão de exprimir uma verdade — ou seja, fazer uma asserção considerada objetiva, posto que aceitável por qualquer outro nosso semelhante.

Embora saibamos que os enunciados científicos dizem respeito à experiência, organizando-a logicamente para proporcionar melhor compreensão da realidade, admite-se que essa referência aos fatos pode ocorrer de duas formas, o que aqui nos interessa sobremaneira: ou como um juízo individual, como é o caso da opinião, ou como uma proposição universal, cuja intenção é explicar o real independentemente do que possamos pensar pessoalmente.

Como tentamos mostrar acima, a “condição humana” no mundo é sempre ativa e propositiva, porque o homem espontaneamente reelabora e, assim, põe sua marca em tudo com que interage. Uma coisa é o que resulta dessa espontaneidade na solidão, como opinião, e outra consequência ele há de obter ao buscar um consenso para pensar e, a partir disso, agir de forma coordenada com seus iguais. O que Rousseau tenta nos mostrar é que pensar e agir sozinho impõe uma caracterização do homem que o deixa em condições semelhantes a qualquer ser da natureza, respeitadas, obviamente, as diferenças que ela mesma, a natureza, programou para cada espécie.

Já dissemos que mesmo sozinho na natureza o homem é um ser inteligente, quer dizer, mais que um animal sensível. Se na natureza sua sensibilidade é o que mais se destaca, ele nunca deixa de pensar e comparar as coisas que sente e o afetam. Ele apenas não desenvolveu um grande poder de abstração, porque não precisa; afinal, pensa apenas no que sente. Quando os homens se associam e, por isso, veem-se constrangidos a chegar a uma condição mínima,

um consenso mínimo para suas ações, isso produz uma revolução que, como dissemos, não é biológica ou neurológica, mas histórica e cultural. Essa revolução não mexe em nossa estrutura nervosa, e sim a estimula de forma ilimitada, mais ampla do que a que ocorreria na solidão. De qualquer maneira, tudo aponta em nós uma vocação ao aperfeiçoamento e perfectibilidade.

O fato é que, até aqui, nossa intenção foi mostrar que, na visão pedagógica de Rousseau, existem duas instâncias bem distintas na aprendizagem de que o homem é capaz, embora o que realmente interesse a Rousseau seja o vínculo entre educação, sociedade e política, conforme temos observado desde o início, e o que aprofundaremos a seguir. Ao associar isso ao que Rousseau supõe sobre o uso das faculdades humanas em condições naturais de existência, pode-se afirmar que seus pensamentos, determinados pelo que lhe chega pelos sentidos, consistem apenas em juízos que têm “seu fundamento na percepção imediata”, o que limita a ação reflexiva ao pensar in concreto. Nesse contexto, pensar é sempre uma “experiência” pessoal, pois depende do sentimento que o objeto produz em nós, individualmente. Como todo sentimento é uma afecção subjetiva, enquanto o homem vive para si mesmo, é dentro do espaço fechado da opinião (tomada por ele como verdade, embora “sua” verdade) que seus juízos sobre a realidade são formados em seu pensamento.

De todo modo, a experiência pessoal difere significativamente da experiência criteriosamente compartilhada, sendo esta última o objetivo da ciência em sua busca por objetividade e impessoalidade. Embora possamos denominar tudo aqui como “experiência”, para Rousseau esse termo parece possuir um sentido distinto daquele atribuído pelos empiristas influentes em sua época. Para esses empiristas, as ideias são produzidas a partir de nossas sensações, o que soa muito simplista para alguém que aborda o conhecimento humano em termos de evolução da alma ou do espírito. Seguindo essa lógica, uma experiência científica, isto é, objetiva e abstrata, jamais poderia ser explicada. Conforme afirmamos anteriormente, para Rousseau, antes mesmo de termos pensamentos abstratos, o que regulava nossas reflexões eram os fatos e as sensações aos quais dávamos atenção.

O senso comum ensina que a diferença entre um indivíduo experiente e outro inexperiente reside no fato de que o primeiro “sabe” algo, pois organizou os fatos em seu pensamento. Suas ideias — ou seja, seus pensamentos — não derivam dos dados, mas organizam os dados. Essa organização é observada desde o homem selvagem, como demonstra o fato de que ele conhece tão bem o ambiente em que vive. Por mais “concretas” que possam

parecer nossas ideias, elas servem para organizar nosso espírito diante das coisas, não sendo meros reflexos delas.

Existe uma discordância entre o empirismo de Rousseau e o dos ingleses, como se observa em *Emílio*. Em sua obra pedagógica, ao se referir ao desenvolvimento de seu discípulo no Livro III, Rousseau (IV, 1969, p. 481) declara: “No começo, nosso aluno só tinha sensações, e agora tem ideias; ele apenas sentia, agora julga. Pois da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou composta que chamo ideia”.

Portanto, precisamos de ideias para comparar sensações. Elas não são “cópias” de coisas, mas modos que nós, seres humanos, temos de combiná-las. Essa distinção fica clara ao comparar o momento em que Emílio “só tinha sensações” com aquele em que passa a ter ideias. Inicialmente, “ele apenas sentia”, como qualquer animal; posteriormente, ele “julga”, misturando ideias e sensações.

Em *Emílio*, entre outras obras de Rousseau, encontramos uma verdadeira defesa dos sentidos e, por consequência, da percepção como forma primeira e humana de conhecimento. Isso contribui para mostrar como estamos ligados à realidade, conforme defende todo empirista. Rousseau (1969, p. 486), entretanto, não se limita a essa posição e assevera: “A consciência de toda sensação é uma proposição, um juízo”. Como se observa, ele não diz que a consciência de algo sensível é uma ideia; ela é, na verdade, uma combinação de ideias, ou seja, um juízo. Mesmo avesso a sistemas obsessivamente moldados na forma da lógica abstrata, Rousseau (IV, 2010, p. 486) ainda completa: “Assim, tão logo se compare uma sensação com outra, raciocina-se. A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente o mesmo”.

Podemos, então, concluir a partir do que afirma nosso filósofo que, em nós, como seres inteligentes e racionais, tudo começa com os juízos, ou seja, pensamentos que nada mais fazem do que combinar, conforme a espontaneidade do nosso entendimento, as sensações que temos das coisas. Rousseau (IV, 1969, p. 481), um ávido desmistificador das chamadas “ideias inatas”, reduz esses conceitos à mera síntese subjetiva de sensações: “As ideias simples são apenas sensações comparadas. Há juízos nas simples sensações, assim como nas sensações complexas, que chamo de ideias simples”. Ao demarcar o sentir ligado ao “pensar” — característico dos homens — em contraposição ao puro sentir dos demais animais, acrescenta: “Na sensação, o juízo é meramente passivo, ele afirma que se sente o que se sente. Na percepção ou ideia, o

juízo é ativo; ele aproxima, compara, determina relações que o sentido não determina. Eis a única diferença, mas ela é grande” (Rousseau, IV, 1969, p. 481)

Essa diferença é grande porque nos permite enxergar para além das dimensões sensitivas dos seres irracionais e fornece as bases da nossa perfectibilidade. Por pensarmos, podemos modificar a natureza, seja aquela em que vivemos, seja a nossa própria. Somente no homem a sensação evolui para percepção, estabelecendo, em nós, a subjetividade: a consciência de ter sensações e, conseqüentemente, o sentimento.

O que guia Rousseau, em *Emílio*, é o interesse nas vantagens que podem decorrer da busca de um pensar ou ajuizar que seja igual para todos, algo que ele parece compreender como revolucionário na cultura humana. Isso ocorre no cultivo gradual das nossas faculdades desde a infância, as quais são estimuladas e ampliadas em seu uso em função da unificação das vontades individuais em uma razão comum (vontade geral). Afinal, ainda que o homem, sozinho consigo próprio, tenha a capacidade de pensar, ela é ainda subjetiva apenas. O homem projetado nessa *paideia*

tem um espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, pronto para tudo e, como diz Montaigne, senão instruído, pelo menos instruível. Basta-me que ele saiba encontrar o *para que serve* de tudo o que faz e o *porquê* de tudo o que acredita. Mais uma vez, meu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la quando necessário, fazer com que a estimule exatamente o quanto ela vale e fazer com que ame a verdade acima de tudo. Com esse método, avançamos pouco, mas nunca damos um passo inútil e não somos obrigados a voltar atrás (Rousseau, IV, 2010, p. 487).

Esse “espírito aberto” é o que Rousseau supõe em nossa espécie desde sua existência primitiva, sendo, aliás, o que explica tantas transformações que produzimos em nós mesmos, indo da natureza à cultura em sociedade e, com a instituição desta última, aos excessos que alimentaram nossas desigualdades. Quando nos fala do homem primitivo e de sua inteligência, Rousseau não o faz pelo mero desejo supérfluo de conhecer aquilo que, como ele mesmo diz, talvez nunca tenha existido (pelo menos não como supõe em suas obras). O que o motiva é a necessidade de entender as causas que levaram o homem a abandonar uma vida isolada e natural e decidir-se por uma existência que exige enredar-se em múltiplas cadeias de relações com seus semelhantes, deixando para trás a independência que antes lhe servia de base existencial. Nesse contexto, não há espaço para uma solução voltada meramente à nossa capacidade intelectual, já que essa mudança tem que ser um ato de vontade, um desejo deliberado de viver de outro modo: em acordo com outros homens.

Como alguns poucos que entenderam o que é um verdadeiro filósofo, aqueles poucos que souberam encontrar a razão de ser, “o para que serve” a ação de pensar próprio da filosofia, Rousseau considera insuficiente tomar a capacidade teórica e abstrata do homem como a autêntica característica distintiva entre nós e os demais animais. Sua antropologia o faz dar um passo além e, antecipando, em parte, o que dirá em *Emílio*, Rousseau (III, 1964, p. 141-142) escreve o seguinte em seu *Segundo Discurso*:

Todo animal tem ideias, posto que tem sentidos; chega mesmo a combinar suas ideias até certo ponto e o homem, a esse respeito, só se diferencia da besta pela intensidade. Alguns filósofos chegam mesmo a afirmar que existe maior diferença entre um homem e outro do que entre um certo homem e certa besta. 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.

Há, na análise antropológica de Rousseau, um homem duplamente determinado, pois possui, além do entendimento (e quiçá, acima deste), a vontade. Dessa forma, duas funções compõem sua alma e orientam sua existência. Conforme indica a citação acima, pelo entendimento — ou seja, graças às suas funções puramente intelectuais —, o homem elabora estratégias para sobreviver na natureza, sendo, nesse sentido, um animal mais sofisticado que outros. Sua vontade, por sua vez, frequentemente o leva a agir contra seus instintos e, portanto, em desacordo com o que recomendaria a natureza. Isso revela nele uma capacidade de escolher, à qual damos o nome de liberdade, e que o retira do condicionamento automático que rege a vida dos demais animais. Daí Rousseau (III, 1964, p. 141) poder afirmar: “...os homens dissolutos se entregam a excessos que lhes causam febre e morte, porque o espírito deprava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza se cala”.

A inteligência e a vontade são características que tornam o homem um ser contraditório e indeciso, motivo pelo qual, em sua formação, é necessário considerar esses dois aspectos. Sua “natureza” é de tipo misto, como também o são seus pensamentos. Afinal, se “a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias”, é “no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder” que se manifestam os comportamentos que evidenciam que esse animal possui um espírito (Rousseau, III, 1964, p. 142). Esse espírito se orienta por uma instância racional que as leis da fisiologia, válidas para qualquer organismo, não são capazes de explicar (Rousseau, III, 1964).

Há, no entanto, um motor que antecede nossa capacidade de desejar: as paixões, fontes naturais de tudo o que fazemos, inclusive quando mobilizamos o entendimento. Rousseau não está isolado nesse modo de pensar. Hobbes (1979, p. 46), por exemplo, definia a razão como uma capacidade de viabilizar nossos desejos e, segundo ele: “... os pensamentos são para os desejos como batedores ou espias, que vão ao exterior procurar o caminho para as coisas desejadas”. Embora Rousseau não o acompanhe até o fim em suas teses, há um ponto de concordância inicial entre ambos

Apesar do que dizem os moralistas, o entendimento humano muito deve às paixões, que, segundo uma opinião geral, lhe devem também muito. É pela sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conceber por que aquele, que não tem desejos ou temores, dar-se-ia a pena de raciocinar. As paixões, por sua vez, encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas segundo as ideias que delas se possa fazer ou pelo simples impulso da natureza (Rousseau, III, 1964, p. 143).

Justamente por essa razão, as paixões e os desejos do homem, antes de sua vida em sociedade, são simples. Afinal, “o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possui senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, no qual só sentia suas verdadeiras necessidades” (Rousseau, III, 1964, p. 160). Tomando o amor como exemplo, Rousseau estabelece uma distinção entre o amor físico (natural) e o moral (cultural). Sobre o primeiro, escreve:

Limitados unicamente ao aspecto físico do amor e bastante felizes para ignorar essas preferências, que irritam o sentimento e lhes aumentam as dificuldades, os homens devem sentir menos frequentes e menos vivamente os ardores do temperamento e, em consequência, disputar com menor frequência e crueldade (Rousseau, III, 1964, p. 158).

Rousseau (III, 1964, p. 159-160) observa com precisão que, tanto do ponto de vista da inteligência quanto da vontade, mesmo reconhecendo, na individualidade como condição natural para a existência física do homem, um ser dotado de potencialidades, é necessário também vê-lo como um animal limitado, sem história em sentido pleno: “Concluamos que, errando pelas florestas, sem indústria, sem palavras, sem domicílio, sem guerra e sem ligação, sem qualquer necessidade de seus semelhantes, bem como sem qualquer desejo de prejudicá-los”, o que esse indivíduo pensa e deseja não guarda paralelo com aquilo que os homens passam a adotar quando vivem em sociedade. Esse homem

só olhava aquilo que acreditava ter interesse de ver, não fazendo sua inteligência maiores progressos do que a vaidade. Se por acaso descobria qualquer coisa, era tanto mais incapaz de comunicá-la quanto nem mesmo reconhecia os próprios filhos. A arte morria com o inventor. Então não havia educação, nem progresso; as gerações se multiplicavam inutilmente e, partindo cada uma sempre do mesmo ponto, desenrolavam-se séculos com toda a grosseria das primeiras épocas; a espécie já era velha e o homem continuava sempre criança (Rousseau, III, 1964, p. 160).

Essa citação evidencia de forma bastante clara o quanto nossa inteligência e nossa disposição para a ação efetiva precisavam ser subjetivas, quando nos representávamos como seres da natureza. É isso que exprime a afirmação de que a arte morre com aquele que a adquire, incapacitando nossa espécie para o aproveitamento comum e duradouro dos produtos do entendimento. Sem isso, não haveria conservação nem efetivação dos possíveis ganhos da cultura, pois as transformações dos meios de nossa existência que daí decorreriam — isto é, o próprio registro histórico daquilo que chamamos de progresso — não se consolidariam.

Afinal, embora Rousseau tenha definido o homem por meio da ideia de perfectibilidade, reconhece que ela, “as virtudes sociais e as outras faculdades que o homem natural recebera potencialmente jamais poderão desenvolver-se por si próprias” (Rousseau, III, 1964, p. 162). O homem, como qualquer ser vivo, necessita de estímulos. Aqueles que encontra em si mesmo são distintos dos que recebe em sociedade. O que dispara, portanto, o gatilho que torna a inteligência e a vontade marcos reais da cultura humana — ou seja, que desencadeia em nós o sentido histórico — é a desindividualização da vida, o que Rousseau denomina desnaturalização do homem, resultado do pacto social.

O desenvolvimento de nossa inteligência está diretamente ligado às ocasiões ou situações em que nossas faculdades se ativam; caso contrário, mostrar-se-iam “supérfluas e onerosas”, inúteis e desnecessárias, por destoarem das exigências do tempo. No tempo da simplicidade de sua existência, “o homem encontra unicamente no instinto todo o necessário para viver no estado de natureza; numa razão cultivada só encontra aquilo de que necessita para viver em sociedade” (Rousseau, III, 1964, p. 152).

Essas são algumas das razões, insistentemente enfatizadas por Rousseau, pelas quais não devemos jamais confundir o desenvolvimento do homem em condições naturais de isolamento com aquele que ocorre quando ele está associado e orientado por algum tipo de interesse impessoal. Trata-se, portanto, de uma antropologia autenticamente cultural — isto é, social e histórica — que descreve não um “homem em si”, mas um homem situado, posto em

determinadas condições que podem ou não estimular as disposições nele existentes, ainda que apenas em germe.

Quando se trata da faculdade intelectual do homem, ou seja, da forma como ele adquire e desenvolve o conhecimento da realidade, o viver voltado para si mesmo limita o esforço de aperfeiçoamento àquilo que lhe importa individualmente. Por essa razão, fala-se aqui em aprendizado subjetivo e pessoal, que se perde com a morte de cada homem que o alcança.

Torna-se, então, indispensável, como horizonte reflexivo em toda a obra de Rousseau, a distinção entre o homem natural e o homem social. É certo que o uso da inteligência para aprender e desenvolver determinadas habilidades nunca prescinde da condição sob a qual nos encontramos e somos estimulados a evoluir. Nesse sentido, a ciência possui um contexto próprio: trata-se de um fenômeno sociocultural que requer o tempo histórico para ser cultivado e, assim, oferecer direcionamento ao nosso entendimento.

Quando quiséssemos supor um homem selvagem tão hábil na arte de pensar quanto dizem os filósofos, quando dele fizéssemos, segundo o exemplo destes, um filósofo, a descobrir por si só as mais sublimes verdades, a construir, graças a conjuntos de raciocínios muito abstratos, máximas de justiça e de razão extraídas do amor à ordem em geral ou da vontade conhecida de seu Criador; em uma palavra, quando supuséssemos em seu espírito o quanto de inteligência e de luzes que deveria ter e que, na realidade, só se encontra nele de lentidão e estupidez, que utilidade a espécie tiraria de toda essa metafísica impossível de ser comunicada e destinada a perecer com o indivíduo que a tivesse inventado? (Rousseau, III, 1964, p. 145-146)

Os progressos do espírito humano ocorrem em decorrência das nossas necessidades, o que se aplica tanto ao indivíduo quanto a povos inteiros. No caso do indivíduo, isso acontece porque suas habilidades pessoais são estimuladas, ainda que possuam relevância social. Não existem povos formados exclusivamente por matemáticos, poetas ou físicos. Há apenas alguns entre nós que possuem o pendor natural para cada uma dessas áreas. O homem selvagem, cujas necessidades eram muito mais simples que as do homem civilizado, diz-nos Rousseau (III, 1964, p. 144), não manifesta aquela curiosidade, aquele espanto diante das maravilhas da natureza que agitam o espírito do europeu moderno: “Sua alma (...) entrega-se unicamente ao sentimento da existência atual sem qualquer ideia de futuro, ainda que próximo”. Reforçando a distinção entre ter sensações e ter ideias, Rousseau (1964) nos lembra, no *Segundo Discurso*, a dificuldade que qualquer um de nós teria em determinar o período de tempo decorrido entre a indiferença diante dos fenômenos da natureza e o que poderíamos considerar os mais simples conhecimentos.

4.2.2 Educação e sociedade: a inteligência comum

Como já tentamos mostrar, no isolamento natural do homem não é possível, propriamente, falar-se em educação, mesmo que se represente o homem como um ser inteligente, pois os frutos do autoaprendizado dos indivíduos não poderiam ser comunicados, retidos e, quiçá, desenvolvidos. Na medida em que a “arte parecia com o inventor”, “não havia educação nem progresso”, uma vez que, como já adiantamos, isso pressupõe relações estáveis entre os homens, as quais apenas sua associação pode estabelecer e garantir. Por essa razão, existe uma correlação entre a necessidade consciente de educar e o pacto deliberado pela convivência humana. Como questiona Rousseau (III, 1964, p. 146):

Que progresso poderia conhecer o gênero humano esperso nas florestas entre animais? E até que ponto poderiam aperfeiçoar-se e esclarecerem-se mutuamente homens que, não tendo domicílio fixo nem necessidade uns dos outros, se encontrariam talvez, somente duas vezes na vida, sem se conhecer e sem se falar.

Por esse motivo, a linha de exposição que devemos seguir é aquela que aponta para o vínculo radical entre a política e a educação, entre a revolução existencial que nos indica a verdadeira humanidade com o pacto social e o ideal de homem que possibilita, em tese, uma comunidade de iguais graças à projeção de uma *paideia* libertária. Reflexos claros dessa conexão aparecem em *Confissões*, Livro XI, a ponto de o filósofo mostrar-se ansioso pela publicação, concomitante, de *Emílio* e sua obra política mais importante e mais lida, *Do Contrato Social*: “O Contrato Social imprimia-se rapidamente. O mesmo não acontecia em *Emílio*, cuja publicação eu esperava, para pôr em prática o retiro que tinha em mente” (Rousseau, I, 1959, p. 562). Nessa proximidade das publicações há uma espécie de balanceamento da importância das obras. Além disso, ao considerarmos que um fato político — a prisão de seu amigo e editor da *Enciclopédia*, Diderot — o levou a se manifestar acerca dos possíveis progressos morais da humanidade, fica evidente que a questão política, assim como a própria educação a ela entrelaçada, constitui a motivação originária da entrada definitiva de Rousseau no circuito literário-filosófico. De fato, esse é o ensejo que revela o que o genebrino já vinha amadurecendo desde a juventude.

Apesar de sabermos do compromisso político-educacional de Rousseau, em seu *Emílio* o projeto pedagógico que se apresenta tem uma aparência enganosa, uma vez que propõe um regime de aprendizagem à distância de toda relação social, parecendo sugerir a retomada do animal inteligente, porém isolado, que acabamos de expor. O fato é que, utilizando-se de um

procedimento comum em sua época — e do qual ele mesmo se serviu, posto que trabalhou como preceptor e foi, ele próprio, muito bem-educado em casa pelo pai —, o filósofo imagina e romanceia uma convivência doméstica entre um aluno e seu professor, e, na verdade, entre um mestre e seu discípulo. Isso representa um grande problema a ser analisado devido ao embaraço que provoca, mesmo entre os leitores mais fiéis de Rousseau. Afinal, como pode um moralista e teórico da política, um apologista da vida pública, um entusiasta da visão pedagógica de Platão, isolar da vida social, ainda que hipoteticamente, seu discípulo com o objetivo de efetivamente humanizá-lo? Logo, Rousseau (III, 1964, p. 364), para quem é o viver em sociedade que nos faz humanos, obriga que todos considerem “a razão antes de ouvir suas inclinações” e transforma, com isso, em tese, “um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem”.

Supondo que as qualidades filosóficas de Rousseau sejam insuspeitas, nosso desafio será mostrar que não existe contradição ou paradoxo entre o projeto político exposto em *Do Contrato Social* e o projeto pedagógico apresentado em *Emílio*. Ainda mais, acreditamos que a nova pedagogia rousseauiana é plenamente coerente com a radicalidade e a intransigência, racionalmente fundamentadas, de sua crítica à sociedade europeia da época. Isso porque educar significa socializar o indivíduo, tornando-o um cidadão. Realizar esse processo em uma comunidade constituída apenas por um agregado de indivíduos forçados ao convívio é ensinar vícios às crianças, é incutir uma depravação habitualmente tolerada na personalidade em formação do educando.

Como Dewey (1980, p. 137-138) reconhece em *Vida e Educação*, no processo educativo, coexistem, de um lado, uma “natureza individual” (a criança) e, de outro, a “experiência social”, sintetizada em ideias e valores transmitidos por agentes adultos. Como, então, compreender uma “sociedade individualista”, um espaço de convivência regido pelos muros do privado? Por fim, como conciliar, num juízo, termos não só antagônicos, mas principalmente contraditórios, já que afirmar a individualidade supõe rejeitar o compartilhamento social dos produtos da cultura humana? Rousseau trabalha justamente nessa tensão entre essas duas dimensões, claramente distinguíveis pela reflexão, e manter essa distinção em nosso horizonte contribui para desfazer qualquer mal-entendido acerca da visão político-pedagógica apresentada em *Emílio*.

Com base no que expusemos acima, é possível identificar alguns pontos indispensáveis em nossa análise, sendo o principal, talvez, a caracterização do processo educacional ou

pedagógico como uma prática essencialmente social e política. Tal compreensão se mantém atual, visto que, como ainda se reconhece nos planos institucionais de educação, a formação do cidadão é um aspecto inalterável em qualquer projeto pedagógico. No caso de Rousseau, esse nexos é imediato, afinal, como reformador político, ele enfatiza a educação ao escrever uma obra monumental sobre o assunto; enquanto reformador da educação, sua preocupação centra-se na formação do cidadão, de modo que este seja moldado para a vida sob leis no interior do Estado. Tal abordagem não constitui novidade.

Rousseau propõe na educação e na política uma atitude semelhante àquela dos pensadores renascentistas, que retomaram os gregos para dar novo impulso às ciências e às artes (técnicas). O interesse pela história e pela teoria da educação sempre nos conduz a Platão e ao estudo de um tipo de formação (*paideia*) em que a preocupação com a comunidade é central, especialmente se o ponto de partida em questões pedagógicas for orientado pelas opiniões emitidas por Rousseau (IV, 1969). Filtrando o conhecido impulso retórico de Rousseau, é evidente que a obra de Platão não se chama *Politéia*, ou seja, “constituição”, por acaso, pois o que ele pretende enfatizar é a função atribuída pelos gregos à educação na formação política — fato que passa despercebido para quem lê a obra com um viés político, porém restrito.

Considerando que *Do Contrato Social* tem por objetivo “indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser” (Rousseau, III, 1964, p. 351), é correto dizer desta obra o que Rousseau (1969) afirma da platônica: ela nos educa politicamente, ou é uma obra sobre política em que a exposição das teorias, acompanhada de explicações objetivas e claras, nos oferece verdadeiras lições.

Existem passagens da célebre obra do helenista Werner Jaeger (1986, p. 3), *Paideia*, que expressam com precisão a sintonia entre o espírito desses dois filósofos, como a seguinte: “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”. Outra passagem, que remete às considerações anteriores sobre educação e indivíduo, é a seguinte:

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, *zoon politikón*, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento (Jaeger, 1986, p. 3).

Não é possível compreender Rousseau sem reconhecer, em suas obras, essas características. Por isso, defendemos que é necessário associar a relação entre educação e política à crítica à sociedade de seu tempo, a fim de compreender a proposta — excepcional — de educação “doméstica”, contraposta à educação pública, que é, de fato, o que o interessa. O diagnóstico do filósofo é claro e radical: “A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria não pode haver mais cidadão” (Rousseau, IV, 1969, p. 250). Essa afirmação harmoniza-se com seu desejo, expresso no segundo discurso, de refletir sobre as origens do processo de formação do homem, afastando os vícios acumulados pela civilização ao longo do tempo e sub-repticiamente realimentados pelas instituições de ensino. O marco simbólico da corrupção da vida associada, segundo Rousseau (1964), é a instituição da propriedade individual, cujo efeito imediato é a privatização do espaço público.

Graças aos estudos contemporâneos na área das humanidades, sabemos que a educação não é apenas permeável às ideologias; por sua função social, é naturalmente ideológica, no sentido apontado por Paul Ricouer (1983, p. 68), para quem ideologia está “ligada à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se”. Exatamente por isso, por constituir uma síntese de experiências sociais reais, sustentamos que, em Rousseau, o ideal de educação pública nunca se desfaz nem poderia se desfazer. Educar Emílio fora de uma sociedade que não se orienta pela ideologia da sociabilidade, dominada pelo enaltecimento da individualidade, significa apenas poupá-lo de tornar-se mais um reflexo da imagem projetada dos homens de então, na esperança de que seu ingresso na vida social sirva como referência do que seria uma formação sadia e racionalmente conduzida. A fonte instrutiva dessa vida civil autêntica é, evidentemente, *Do Contrato Social*.

De modo geral, a compreensão que temos dos processos associados à educação é fortemente marcada pela ideia de que devem resultar no desenvolvimento intelectual daqueles a quem ela, a educação, se destina. Embora esse entendimento não possa ser contestado, não é a orientação que encontramos em Rousseau (III, 1964, p. 26), que escreve no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*: “Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores; não temos mais cidadãos, ou, se nos restam alguns deles dispersos pelos nossos campos abandonados, lá perecem indigentes e desprezados”. Para ele, a função mais importante e fundamental de todo processo educativo é a formação do cidadão, e não do técnico.

Por essa razão, sua preocupação como filósofo, moralista e pensador político volta-se, antes de tudo, aos aspectos sociais aos quais a educação está essencialmente vinculada, e não

ao interesse pessoal dos indivíduos por esta ou aquela instrução particular a que se sintam, naturalmente, inclinados. Ainda que tal princípio pareça, em geral, pacífico no discurso pedagógico, Rousseau (III, 1964, p. 24), como testemunha de seu tempo, não reconhece a efetividade dessa preocupação: “Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres”. No Prefácio ao *Emílio*, afirma: “Não vejo as coisas como os outros homens” (Rousseau, IV, 1969, p. 242). Ainda acrescenta: “Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só têm por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar os homens, ainda está esquecida” (Rousseau, IV, 1969, p. 241).

Para Rousseau, a fim de que essa utilidade pública seja efetivamente alcançada pela educação, é necessário atentar para a natureza dos homens; caso contrário, corre-se o risco de jamais obter êxito nesse tipo de tarefa. Instruir o indivíduo — ente natural, biologicamente existente — difere, portanto, de educar o cidadão — ente racional, isto é, moralmente instituído. Além disso, Rousseau (1969, p. 241) mantém-se cético quanto à possível influência de suas reflexões sobre a educação, como revela a sequência da passagem citada: “Meu assunto era totalmente novo após o livro de Locke, e temo muito que continue sendo depois do meu”.

Na base da avaliação de Rousseau acerca da educação, está a mesma tensão incontornável que o orienta em *Do Contrato Social*: o conflito entre nossa vontade individual ou natural, que nos impele constantemente à busca de uma satisfação exclusiva, e a vontade geral, na qual identificamos um interesse universal a ser atendido — única ideia capaz de dar sentido à associação voluntária entre os homens. Quanto à vontade individual, não há dificuldade em reconhecê-la e compreendê-la, pois é natural e espontânea. A vontade geral, por sua vez, depende da educação e, com ela, do convencimento de sua necessidade e utilidade. Tal perspectiva leva Rousseau a referir-se incessantemente aos antagonismos que marcam nossa natureza, contrapondo vontade individual e vontade geral, homem e cidadão, bem como, inevitavelmente, privado e público, particular e universal.

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (Rousseau, IV, 1969, p. 249-250).

Esse é um ponto-chave para a compreensão de uma obra como *Emílio*, afinal, é possível reconhecer, em passagens como estas, a antiga tese de Rousseau segundo a qual o homem é um

animal degenerado. Não se satisfaz nem como simples indivíduo nem como cidadão, e não sabe o que quer, justamente porque desconhece a própria identidade.

Antecipando possíveis críticas à sua proposta de educação, Rousseau escreve (IV, 1969, p. 242-243):

Proponde o que seja realizável, é o que não param de me repetir. É como se me dissessem: proponde que se faça o que se faz, ou pelo menos proponde algum bem que se alie ao mal existente. Sobre algumas matérias, tal projeto é muito mais quimérico do que os meus, pois nessa aliança o bem se desgasta e o mal não é curado. Preferiria um bom procedimento; haveria menos contradição no homem; ele não pode tender ao mesmo tempo a dois alvos opostos.

Para Rousseau, a sociedade, em geral, e o Estado, em particular, falharam no papel de formar os homens e os cidadãos, sem os quais ambos nada representam. Embora ninguém possa negar o caráter comunitário da educação, Rousseau (IV, 1969, p. 250) afirma, de forma contundente: “Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios”. Essa descrença na capacidade das instituições de sua época leva-o a propor que seu aluno, Emílio, receba uma “educação doméstica” que, ao menos, o preserve de uma sociedade sem vínculos reais e estáveis, inclinada a perpetuar essa mesma condição. Afinal, educar o homem para viver nela significaria inocular-lhe os mesmos valores e objetivos que a tornam tão radicalmente passível de reprovação pelo filósofo e moralista. Daí decorre a afirmação de que as “cidades são o abismo da espécie humana”, embora fosse nelas que nossa espécie pudesse ser humanizada. Nesse sentido, em *Emílio*, observa-se um paralelo entre a polarização educação doméstica *versus* educação pública e vida citadina *versus* vida campestre, mais próxima à natureza.

A degeneração da coisa pública e da política impõe um recomeço, cujo guia teórico é o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade*. Nas cidades, após “algumas gerações, as raças morrem ou degeneram. É preciso renová-las e é sempre o campo que traz essa renovação” (Rousseau, IV, 1969, p. 277). O mesmo argumento servirá a Rousseau para propor que seu pupilo se afaste dos “ridículos estabelecimentos chamados colégios”, permanecendo em casa a fim de receber uma educação capaz de fazê-lo, no mínimo, um homem. O burguês da época, por sua vez, apresenta-se como um ser dividido entre o egoísmo natural da espécie e o compromisso social do cidadão. A unidade dessa *persona* constituiria algo extraordinário — percepção que ainda persiste nos dias atuais: “Estou esperando que me

mostrem este prodígio para saber se ele é homem ou cidadão, ou como faz para ser ao mesmo tempo um e outro” (Rousseau, IV, 1969, p. 250).

Por isso, temos insistido em afirmar que, apesar da proposta de um plano privado e afastado do ensino habitual instituído para seu Emílio, a concepção de educação de Rousseau não é, nem poderia ser, individualista. O que fundamenta a estratégia concebida para o personagem do filósofo-educador é sua postura política diante de uma sociedade marcada pela insociabilidade e pela desigualdade: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, está acorrentado por nossas instituições” (Rousseau, IV, 1969, p. 253). É disso que o preceptor, ou *gouverneur*, deseja livrar seu *infans*.

Rousseau, embora não exalte a ideia de sistema — que tende à dogmatização —, possui uma visão sistemática do efeito degenerativo que a sociedade, fundada na violência, exerce sobre as diversas tentativas de organização da vida comum, em qualquer época. Seja qual for a instituição analisada — política, religiosa ou educacional —, nelas, reconhece-se a mesma lógica corruptiva presente na raiz da estrutura de que emanam. Para Rousseau, é toda a sociedade europeia que padece desse problema, seja na França, seja na Inglaterra, como demonstra a citação feita acima. A própria burguesia, com seu modo de vida artificialmente estruturado, revela-se moralmente incapaz de sustentar um projeto educacional que respeite tanto a natureza do homem quanto as condições de sua desnaturalização, necessárias ao exercício virtuoso da cidadania.

Movido pelo mesmo espírito, Rousseau (1069, p. 5) escreve, no Prefácio de *Julia ou a Nova Heloisa*: “Este livro não é feito para circular na sociedade e convém a pouquíssimos leitores”. Por viver em meio a gente corrompida, quase não reconhece ninguém a quem sua obra possa agradar: “O estilo desagradará as pessoas de gosto, o assunto alarmará as pessoas severas, todos os sentimentos não serão naturais para aqueles que não acreditam na virtude” (Rousseau, II, 1964, p. 5). Mais do que qualquer outro autor de sua época, desde o seu primeiro discurso, a base da obra de Rousseau é o que hoje chamamos de “crítica social” sistêmica, a qual o levou a fugir, quase tanto quanto Marx, de punições políticas e da Igreja — por razões evidentemente “ideológicas” —, como demonstra o início da *Carta Pastoral* condenatória a *Emílio*, de 1762, escrita pelo arcebispo de Paris. Referindo-se à obra, ele expõe:

Às vezes afetando um ar de profundidade e de sublimidade em seu olhar, finge remontar aos primeiros princípios de nossos conhecimentos, e pretende derivar deles a autoridade para sacudir um jugo que, segundo ela, desonra a humanidade e a própria Divindade. Às vezes, ela declama furiosamente contra o zelo e a religião e prega com arrebatamento a tolerância universal. Às vezes, por fim, ao reunir todas essas linguagens diversas, ela mistura o sério ao divertido, máximas puras e obscenidades, grandes verdades e grandes erros, a fé à blasfêmia; em uma palavra, tenta conciliar as luzes e as trevas, Jesus Cristo e Belial. E tal é especialmente, meus irmãos, o objetivo que parece estar proposto em uma obra recente, intitulada *Emílio, ou Da educação*. Do seio do erro elevou-se um homem cheio da linguagem da filosofia sem ser verdadeiramente filósofo (...). Fez-se preceptor do gênero humano para enganá-lo, o monitor público para desencaminhar todo mundo, o oráculo do século para acabar de perdê-lo (Rousseau, 2005, p. 219-220).

Como podemos notar, o fio condutor que nos permite, de fato, fundamentar a concepção pedagógica de Rousseau é sua crítica social e política, a qual precisa ser reconstituída para que tenhamos uma correta avaliação de *Emílio*, cujo espírito, afirma o arcebispo de Paris, é “de independência e revolta” (Beaumont, 2005, p. 232). Ele prossegue: “E como, com efeito, esses homens audaciosos, que recusam submeter-se à autoridade do próprio Deus, respeitariam a dos reis, que são as imagens de Deus, ou a dos magistrados, que são as imagens dos reis?” (Rousseau, 2005, p. 219-220). A repercussão de duas de suas obras, *Emílio* e *Do Contrato Social*, abordadas conjuntamente na mesma carta condenatória, comprova a coerência política e antropológica da abordagem rousseauiana da educação, tendo como eixo problemático o conflito entre a natureza e a cultura (ou civilização) em nós — tema sempre retomado na história da filosofia.

Rousseau, assim como Hobbes, marca a discussão em torno da educação e da sociabilidade no contraponto entre o estado de natureza, em que prevalece a individualidade da espécie, e o estado civil, no qual a perspectiva comum da vontade geral assume a hegemonia, sem que jamais cesse a resistência e até a rejeição a ela. Essa resistência constitui a raiz dos conflitos sociais que a educação, como forma objetiva de integração social, deve ser capaz de resolver. Em princípio, obter um acordo parece impossível; afinal, no esforço de educar os homens, o que se observa é o combate à “natureza” ou às “instituições sociais”. Com isso, diz Rousseau (IV, 1969, p. 248), “é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo”. Isso ocorre porque o indivíduo e o cidadão possuem, cada um, seu espaço condicionante: um como natureza, outro como instituição e cultura. Enquanto um é pura concentração subjetiva, o outro exige esforço contínuo para se colocar e permanecer em uma perspectiva que, por demandar consenso, abre-lhe a janela da objetividade.

A compreensão da radicalidade dessa diferença e sua influência nos conflitos sociais que levam à desigualdade explica, em uma obra como *Emílio*, a repetida passagem em que se lê:

As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retira-lhe sua existência absoluta para dar-lhe para dar-lhe uma relativa e transferir o *eu* para a unidade comum, de modo que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo (Rousseau, IV, 1969, p. 249).

O que temos aqui é a declaração da superioridade do “liame social”, da indivisível soberania da vontade geral, que preenche todo o segundo livro de *Do Contrato Social*. Sem esse liame, predomina o impulso subjetivo, “a vontade própria do indivíduo, que não propende senão ao seu proveito particular” (Rousseau, III, 1964, p. 400), como é natural quando ele vive imerso na natureza. Rousseau, observador atento do comportamento humano, parece ter se antecipado às análises contemporâneas acerca da consciência egoísta dos homens e do quanto essa característica pesa nos conflitos que perturbam a unidade do interesse civil.

Embora, como vimos acima, sem os vínculos sociais não pudéssemos sequer falar de história humana ou cultura, entre muitos de nós prevalece a perspectiva de que a defesa do interesse privado deve prevalecer, mesmo quando estejamos inseridos numa rede comum de vida. Para Rousseau (1964), foi a cultura (civilização) quem, milhares de anos atrás, tirou-nos da condição animal originária. Apesar de todo esse tempo decorrido, a radicalidade da nossa egoidade ainda faz com que vejamos as restrições impostas pela vida comum e pela civilidade como uma agressão, uma barreira hostil aos nossos desejos naturais e instintivos.

Por isso, não há solução para a humanidade em nós na natureza, isto é, na nossa individualidade. A egoidade subjetiva só se vê desafiada nos processos de desindividualização socialmente impostos. A “solução” só pode estar na educação, dirá Rousseau (IV, 1969, p. 247), mas com um porém: “...uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo”. A educação é uma questão cultural e coletiva, embora o “povo, por si, quer sempre o bem, mas por si nem sempre o encontra” (Rousseau, III, 1964, p. 380). A vontade geral, em tese infalível, quando de fato julga, nem sempre o faz de modo “esclarecido”. Por essa razão:

A uns é preciso obrigar a conformar a vontade à razão, e ao outro, ensinar a conhecer o que quer. Então, das luzes públicas resulta a união do entendimento e da vontade no corpo social, daí o perfeito concurso das partes e, enfim, a maior força do todo. Eis donde nasce a necessidade de um Legisladorb.

No fundo, assim como entre os gregos, para Rousseau, o educador por excelência é o Legislador, a quem ele se refere no Capítulo VII do Livro II de *Do Contrato Social*. O Legislador atua como uma espécie de moldador de almas, aplicando-lhes a ideia de cultura ou cultivo, no sentido de impor hábitos sem os quais as afecções inerentes à condição natural tornariam impossível sua socialização. Por esse motivo, ao Legislador ideal, não basta a inteligência; ele deve ser cego às paixões, assim como se diz que a justiça é cega, para não se tornar casuísta.

Voltando à *Paideia*, de Jaeger (1986, p. 9), encontramos juízos como: “Todos os povos criaram o seu código de leis; mas os gregos buscaram a ‘lei’ que age nas próprias coisas, e procuraram reger por ela a vida e o pensamento do homem”. O esforço do educador enquanto agente socializador é análogo ao do legislador em sua missão de propor critérios de convivência, que denominamos leis. Ele deve buscar uma referência comum, portanto objetiva, do que é ou deve ser o homem a quem se destinam a educação e a legislação.

Antes da socialização, a natureza é legisladora por si mesma. Posteriormente, a legislação torna-se uma instituição humana, dependendo da nossa compreensão do que deve ser esse homem comum, cuja vontade não pode limitar-se à individualidade ou subjetividade. Esse esforço, como ressalta Jaeger (1986, p. 10), distingue gregos e orientais: “A sua descoberta do Homem não é a do eu subjetivo, mas da consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana”, que só se revela em sociedade. Por isso, prossegue o texto, o

princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o ‘humanismo’, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas*. Pelo menos desde o tempo de Varrão e de Cícero, esta palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário, que não nos interessa aqui, um segundo sentido mais nobre e rigoroso. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega, considerada modelo por um homem de Estado romano. Não brota do individual, mas da ideia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa (Jaeger, 1986, p. 10).

É esse homem, concebido obviamente para servir de padrão normativo da vida socialmente organizada, que, revestido de vontade, Rousseau (1964) representou no conceito — “universal” — de *volonté générale*, a base soberana de toda legislação objetiva, verdadeiramente republicana. A lei reorienta e, com isso, modifica o comportamento, antes individual e subjetivo, em função de novas necessidades que não existiam na natureza. Dessa

forma, ela interfere na naturalidade da ação dos homens, produzindo o mesmo efeito “desnaturante” da educação, segundo *Emílio*. Em *Do Contrato Social*, que, nesse sentido, apesar do título, é uma obra sobre política porque é pedagógica, há uma passagem dirigida à ideia de Legislador que cabe perfeitamente no que os gregos chamavam de *didáskalos*, o educador autêntico em sua função plasmadora.

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortifica-la; substituir a existência física e independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral (...) Na medida em que tais forças naturais estiverem mortas e aniquiladas, mais as adquiridas serão grandes e duradouras, e mais sólida e perfeita a instituição, de modo que, se cada cidadão nada for, nada poderá senão 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, poderão então dizer que a legislação está no mais alto grau de perfeição que possa atingir (Rousseau, III, 1964, p. 381-382).

O fato é que a concepção pedagógica de Rousseau, exposta em seu *Emílio*, apenas confirma o amadurecimento de suas reflexões sobre questões sociais e políticas, reconhecíveis desde sua primeira publicação de fôlego, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, cujo tema já articula questões epistemológicas e morais-políticas. A tese defendida por Rousseau no primeiro discurso fornece a mesma base sobre a qual se assentam o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* e sua sistematização dos princípios do Estado, em *Do Contrato Social*. Sem essas obras, que possuem forte teor de crítica política, social e cultural, surgem frequentemente mal-entendidos acerca do que Rousseau propõe como plano pedagógico. Ora, qual é o parâmetro dessas três obras citadas? A certeza de que: “No isolamento, temos outras maneiras de sentir do que nas relações com a sociedade” (Rousseau, II, 1964, p. 14) e que “o homem selvagem e o homem policiado diferem de tal modo, tanto no fundo do coração quanto nas suas inclinações, que aquilo que determina a felicidade de um reduziria o outro ao desespero” (Rousseau, III, 1964, p. 192). Obviamente, na mesma medida, o desenvolvimento das nossas faculdades e a determinação de nossos desejos e ações seguem essa lógica, servindo a fins distintos. Estes fins só podem ser individuais e subjetivos no isolamento, enquanto na vida em comum devem ser sociais e objetivos.

Em *Emílio*, assim como nas demais obras políticas e de crítica social escritas por Rousseau, é necessário compreender o que torna o homem um cidadão útil à sociedade. Sua visão rigorosamente histórica sobre nossa formação conduz à famosa tese do bom selvagem

como condição inicial, da qual se deve partir para, de fato, encontrar equilíbrio e estabilidade na formação do homem para uma vida além da natureza — ou seja, em sociedade. Pensar na criança e associá-la ao estado natural do homem representa uma maneira séria de seguir princípios cujo local de elaboração não é *Emílio*, embora essa condição esteja presente na obra. Para compreender *Emílio* ou *Da Educação*, é preciso passar pelos dois discursos, assim como por *Do Contrato Social*. Rousseau está consciente de que não existem nem sociedade humana natural nem educação natural; por essa razão, tudo que seu esforço reflexivo extraiu das obras propriamente políticas deve estar no horizonte tanto do preceptor quanto do teórico da educação que ele revelou ser. Esse é seu desafio.

Como a pedagogia é, para Rousseau, uma prática formativa de interesse político, pensar o homem em um ambiente social implica, espontaneamente, vincular o educar ao socializar. Essa concepção difere bastante do que predomina hoje em dia, quando a instrução é orientada para o trabalho e a sobrevivência individual ou familiar, em função de nossas preocupações econômicas. Ao aplicar, por exemplo, testes vocacionais, parte-se do pressuposto de que é melhor direcionar a formação da pessoa para aquilo que ela parece ter maior capacidade de desenvolver. Isso significa que cada um de nós possui talentos naturalmente distintos, com alguns executando muito bem certas atividades que outros têm grande dificuldade em realizar, e vice-versa. Por mais que eu considere, por exemplo, a música uma manifestação bela, se não tiver talento pessoal para tocar instrumentos ou compor, meu esforço não geraria proveito social ou cultural.

O fato é que, em uma sociedade que entende a educação principalmente como forma de aperfeiçoamento de talentos individuais, trabalha-se, ainda que inconscientemente, no sentido de desenvolver aquilo que consideramos uma marca pessoal da nossa diferença: o talento inato. É nesse sentido que, para Rousseau, a ênfase na educação técnica acentua o aprofundamento das desigualdades. Por essa razão, desde jovem, ele considera a formação do cidadão como ponto central. Afinal, no cidadão deve-se reconhecer um agente social cuja pessoa independe de qualquer referência individualizante, ao menos segundo a forma como é definido juridicamente em *Do Contrato Social*. Tal entendimento justifica nossa insistência, desde o início deste estudo, no paralelo conflituoso entre os objetivos técnicos da ciência e os objetivos morais da política.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho, intitulado “Educação e Crítica Sociopolítica na Filosofia de Rousseau”, foi concebido de modo a exigir seu desenvolvimento em três momentos. A estratégia adotada consistiu, primeiramente, em inserir Rousseau no contexto amplo da tradição à qual nossa temática se vincula objetivamente. Esse contexto é, naturalmente, duplo — pedagógico e político — e poderia, conforme o caso, ser investigado separadamente, não fosse a singularidade da mente do nosso filósofo. De um lado, observa-se Rousseau sob o prisma da tradição estritamente pedagógica, em que a filosofia é certamente tomada como saber auxiliar; do outro, está a tradição formada pela história da filosofia em si, na qual a educação e seu papel social, político e cultural são temas possíveis.

Conforme buscamos demonstrar, principalmente ao nos referirmos à prática reflexiva de Rousseau como preceptor, torna-se difícil, conhecendo o texto de suas *Confissões*, abstrair e isolar um desses aspectos do seu interesse intelectual. São tantas as informações que podemos reunir acerca da dupla relação do autor com a educação e a filosofia que buscamos um norte para refletir sobre seu vínculo com a tradição dedicada aos problemas educacionais. De modo semelhante, a tradição filosófica também foi considerada, já que ambas compartilham o fato de estar no centro do interesse humano pela vida social e política.

Foi para evitar um alargamento desnecessário da nossa exposição que optamos por eleger uma obra capaz de unificar as possíveis relações entre Rousseau e a tradição no estudo da educação. Assim, nossa escolha recaiu sobre Franco Cambi, pois sua visão de conjunto da história da educação nos auxiliava na leitura e interpretação de *Emílio*. Afinal, os condicionantes sociais e as implicações políticas dos projetos pedagógicos são sempre acentuados em *História da Pedagogia*, publicada no Brasil em 1999. Além disso, cremos não ter muitos reparos a fazer quanto à visão de Cambi sobre Rousseau, sobretudo quando o historiador da educação localiza o genebrino na história geral ou mesmo moderna, reconhecendo os avanços ou a contemporaneidade de sua abordagem. Nosso objetivo, até aqui, foi mostrar como Rousseau era percebido por um especialista em educação e como sua imagem é reconhecidamente marcante nesse domínio.

O que nos deu maior satisfação, entretanto, foi explorar um material oferecido pelo próprio Rousseau quando este, ainda jovem, se aventurou no esforço de formar uma criança. Trata-se de um esforço que nosso filósofo propõe realizar não às cegas, mas segundo um plano

bem fundamentado. Para quem está habituado apenas com *Emílio*, não deixa de ser surpreendente e entusiasmante perceber que uma pessoa que se imaginava ter por vocação atividades dirigidas à música — a ponto de se orgulhar muito disso — mostrava uma capacidade de entender e justificar detalhadamente o que mais tarde seria um ponto fundamental de todas as suas obras: a diferença em educar a inteligência instrumental e a inteligência moral e política, sem a qual o cidadão não passaria de uma ficção da imaginação de alguns de nós.

Se, com as análises de Cambi, vemos Rousseau compondo a história geral da educação e da pedagogia, suas *Confissões* nos fazem recorrer à vida do próprio pensador, revelando que essa composição já fazia parte, intrinsecamente, de sua trajetória. As grandes lições da vida da humanidade lhe haviam sido dadas desde a mais tenra infância, por meio da leitura de obras que seu pai possuía. Esse fato, como ele mesmo reconhece, o marcou para sempre.

Cremos que se justifica, assim, escrever sobre Rousseau e a história da educação pensando sobretudo em sua própria trajetória, como criança, como preceptor e, finalmente, como um filósofo mundialmente reconhecido. Por isso, temos, na primeira parte de nosso trabalho, tanto a trajetória da humanidade descrita em ligação com as questões pedagógicas, como a trajetória pessoal de alguém que teve sua vida inteira, consciente ou inconscientemente, vinculada à formação moral, tendo ele mesmo sido educado em ambiente doméstico, tal como ocorreria com seu personagem Emílio. O modelo educacional em *Emílio* já nos é apresentado pelo Rousseau jovem-preceptor. Durante sua breve preceptoría, desenvolve uma forte crítica à educação que hoje chamaríamos de instrumental ou técnica — aquela que, não por acaso, sempre é proposta em regimes ditatoriais e que retornou com o advento do neoliberalismo. Trata-se de um modelo educacional em que a identidade social do cidadão é completamente apagada e em que a vida política é condenada em nome da atividade técnica.

É muito fácil para quem conhece as obras mais famosas de Rousseau — seus dois *Discursos* e o *Do Contrato Social* — reconhecer, no jovem Rousseau, uma identidade reflexiva que, nessas obras de maturidade, há de se explicitar. A base da crítica às ciências e às artes, como possíveis fomentadoras do aperfeiçoamento moral da humanidade, está claramente definida nos esboços que o educador iniciante fez aos 32 anos para os filhos do senhor de Mably, intitulados *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*. Separar com tanta clareza a finalidade da instrução técnica daquela, mais importante, que é a formação para a virtude do cidadão — chamando a atenção para o perigo de uma inversão na prioridade dessas

finalidades — demonstra que, nessa época, nosso filósofo já era um grande pedagogo, no sentido daqueles que foram na Grécia, no tempo de formação da *pólis*.

É justamente essa identificação, em Rousseau, do educador com o político e legislador da *pólis* grega que nos “impôs” a abordagem da vinculação do genebrino com a tradição filosófica (que também é política). A referência a Platão em *Emílio* é, sem dúvida, nossa garantia. Partimos, portanto, do que é dito nessa obra e em *Do Contrato Social* para tentar aprofundar o nexos entre a crítica política e a proposta de uma educação racional ou moral de todo cidadão no interior de um Estado bem-organizado. Por esse motivo, utilizamos a famosa *Carta Sétima* de Platão, pois nela o estudo da filosofia e o consequente desenvolvimento da racionalidade filosófica são justificados diante do caos, da injustiça e da violência que o autor de *República* percebe na forma como os governos se sucediam na cidade grega.

Mais uma vez, a crítica fundamentada leva o filósofo — seja Platão ou Rousseau — a propor uma solução racional aos conflitos que geram a desigualdade e a instabilidade sociais. Embora Platão não mencione explicitamente o estado de natureza, parece óbvio, pelo que expõe em *República* e, sobretudo, nos primeiros livros de sua obra *Leis*, a importância que tem a educação das crianças na formação do cidadão, especialmente pelo fortalecimento de seus vínculos com a comunidade. Os elogios de Rousseau a Platão e à educação em Esparta parecem comprovar a influência e a aceitação da ideia de que a educação para a virtude é o que fundamentalmente torna a *paideia* eficaz em qualquer tempo. Conforme mencionado, essa preocupação moral deriva de um diagnóstico crítico, e é essa crítica que orienta a concepção dos grandes projetos, nos quais educação e política se apresentam intimamente associadas.

Ao deixarmos Platão e a concepção de educação na Grécia para nos situarmos entre os modernos, o nome de referência que Rousseau indica, aliás em *Emílio*, é o de Montesquieu. Montesquieu seria, entre os modernos, segundo o genebrino, a pessoa em melhores condições de escrever sobre os princípios do direito. Indo direto ao que nos interessa, procuramos em *O Espírito das Leis* apenas aquilo em que poderíamos encontrar a associação entre política e educação. Exatamente isso foi encontrado, afinal, independentemente do regime de governo, Montesquieu enfatiza a função pedagógica que necessariamente deve cumprir todo aquele que ocupa o poder político.

Assim, se, no governo democrático, há um ideal de homem a ser formado, pois é o tipo de homem que interessa institucionalmente, o mesmo deve ser dito de um governo despótico, que deseja moldar os súditos conforme seus propósitos. Enquanto um procura incutir o

sentimento de soberania no povo, o outro enfatiza a individualidade. Um prepara o cidadão para agir motivado pela virtude e pelo bem comum, enquanto o outro vê no medo a causa da ação e a garantia da obediência. Evidentemente, sabemos a que tipo de governo Rousseau se identifica, mas o que importa, como questão geral, é a ideia de que todo governo impõe seu ideal de homem, como nos explica Jaeger em relação aos gregos. Desse modo, a ideia fundamental é que quem legisla forma, ou seja, molda a mentalidade que os princípios de sua legislação querem impor.

Basicamente, esse é o espírito do primeiro momento de nosso estudo sobre “Educação e Crítica Sociopolítica na Filosofia de Rousseau”. Acreditamos que essa base ampla nos permite reconhecer o caso particular do nosso cidadão genebrino. O passo seguinte, aproveitando o ensejo de Montesquieu, é abordar as raízes políticas que deverão frutificar na pedagogia rousseauiana. Por isso, passamos a desenvolver análises que nos auxiliam a transitar da concepção de “contrato social” à formação daqueles que deverão viver sob suas leis, o que implica, como bem demonstra Montesquieu, conceber uma política educacional filosoficamente justificada e, no caso de Rousseau, em harmonia com a correta definição da missão social do Estado. A partir dessa definição, surge um norte para idealizar uma educação na qual as pessoas se sintam participantes da legislação à qual deverão, em seguida, se submeter — exatamente como Rousseau nos relata que ocorre em sua Genebra imaginária.

Essa é a razão pela qual concebemos o segundo passo geral de nossa análise como uma passagem das teses em *Do Contrato Social* ao plano pedagógico de *Emílio*, embora seja importante lembrar que o *Projeto para a Educação* escrito para os filhos do senhor Mably nos oferece uma antecipação detalhada das razões para uma educação voltada à virtude. Trabalhamos, portanto, com a ideia de que o esboço original de Rousseau contém a partição dos fins da educação que se projeta em sua resposta ao concurso da Academia.

O *Projeto* contém uma análise moral e social, mas é, sem dúvida, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes* que torna público um plano de educação que, embora bem fundamentado, parecia ter uma utilidade restrita. Ele continha ideias que Rousseau sabia serem contrárias à mentalidade dos educadores da época, assim como contrariava os interesses estreitos dos pais daquele período. Com o *Primeiro Discurso*, essas ideias, de certo modo, tornam-se públicas, além de serem expostas segundo a formulação do problema acerca da relação entre ciência e moral, tal como foi demandado pela Academia.

O *Primeiro Discurso* amplia e detalha as questões que envolvem a formação do homem moderno em um contexto no qual a hegemonia assumida pelas ciências não apenas não diminui as desigualdades e injustiças, mas as aprofunda. Por essa razão, o *Discurso sobre as Ciências* é, em seu espírito, um manifesto político, graças, evidentemente, ao próprio nexos feito pela Academia entre conhecimento científico e valores morais. Tanto é assim que Rousseau “radicaliza”: faz um “elogio” à ignorância e a Sócrates (que não tinha nada de ignorante). Sócrates é o cidadão por excelência, e não o melhor matemático ou naturalista de sua época. Essa é a mensagem central do *Primeiro Discurso*: o progresso moral e político da humanidade não é possível sem a priorização da educação para a virtude.

Em nosso planejamento, portanto, o esboço pedagógico de Rousseau prepara o caminho para o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Este discurso, para usar uma ideia contemporânea, busca mostrar que a ciência não é um fim em si mesma, mas contém um interesse social e humano. O *Primeiro Discurso* procura demonstrar que toda vez que a educação é socialmente estimulada visando um direcionamento meramente epistemológico, ocorre uma degradação da nossa humanidade e uma sobrevalorização de indivíduos, ainda que sejam Descartes, Bacon, Newton etc. O cidadão, por assim dizer, é substituído pelo técnico, principalmente entre os modernos, embora esse fenômeno exista desde antes.

A crítica à ciência é, portanto, uma crítica moral e política, o que leva o filósofo a uma avaliação detalhada da história humana e das sociedades. Tudo isso converge para um mesmo resultado: a história das sociedades é uma história da desigualdade. Esse tema, naturalmente, desemboca no *Segundo Discurso*, obra na qual o conflito entre o homem natural e o homem social é apresentado com todas as características que definem essas condições da existência humana. Enquanto o *Primeiro Discurso* afirma que avançamos tecnicamente e cientificamente, mas pioramos em termos de injustiça e desigualdade, o *Segundo* trata da evolução histórica desses problemas. Assim, uma obra prepara o terreno para a outra, embora o núcleo de tudo esteja no *Projeto para a Educação*, do jovem preceptor.

Do ponto de vista antropológico e pedagógico, o que nos interessa no *Discurso sobre a Desigualdade*? O fato de ele descrever o homem da natureza e como, aos poucos, ele é levado a uma vida moral — quer dizer, social — graças à perfectibilidade que é inerente à nossa espécie. Trata-se de uma mudança que não ocorre automaticamente e envolve um aprendizado que, no isolamento, nenhum homem teria. Conforme mencionado em relação a Montesquieu, são os fins sociais, que são fins comuns, os responsáveis por definir, no conjunto, como e para

quê essa educação se dá. Tudo o que um homem isolado aprende em sua vida inteira só lhe serve a ele mesmo. Por outro lado, tudo o que um homem aprende na convivência com seus semelhantes tem proveito comum.

Esses dois homens — o que aprende com a natureza e o que aprende com os outros homens — compõem a antropologia do genebrino, conforme Rousseau. O primeiro não é um cidadão nem precisa sê-lo. O segundo, porém, precisa ser um cidadão, e para isso deve aprender a sê-lo. Como saber o que deve ser um cidadão? A resposta está em *Do Contrato Social*. Essa obra é a referência para o que chamamos de revolução cultural proposta por Rousseau. Nela, o filósofo nos explica o que é o Estado, o que é o cidadão e como ambos podem ser justificados. *Do Contrato* apresenta um modelo de vida moral baseado no direito público e, com isso, expressa o homem ideal em uma *paideia* voltada à virtude e à vida política.

Todas as obras analisadas na segunda parte de nosso trabalho convergem para detalhar os elementos detectados no projeto inicial de Rousseau. A trajetória do filósofo a partir do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* é uma análise minuciosa dos aspectos que ele foi levado a refletir em razão de uma circunstância bem particular: o compromisso de educar de forma responsável os filhos do senhor de Mably. Se as crianças colocadas sob a orientação de um pedagogo devem, com o auxílio do preceptor, aprender aquilo que lhes permita desenvolver as habilidades necessárias para garantir sua sobrevivência — habilidades para as quais precisam ter um talento inato e pessoal —, isso não é suficiente para a vida que terão em sociedade.

Por essa razão, destacamos a passagem do *Segundo Discurso* em que Rousseau (III, 1964, p. 141) defende que não é tanto o nosso entendimento que distingue nossa espécie das outras existentes na natureza, mas a capacidade de fazer escolhas racionais, ou seja, a “qualidade de agentes livres”, que não se percebe entre os outros animais. Assim, chamamos de educação completa aquela que abrange tanto a instrução do entendimento — o que Habermas denomina razão instrumental — quanto a educação moral ou social, que corresponde à educação racional propriamente dita. Isso significa educar tanto o homem quanto o cidadão.

Insistimos em nosso trabalho que a ideia de perfectibilidade é comum tanto à instrução do entendimento quanto à formação moral do cidadão. Procuramos mostrar a importância da educação na desnaturação, ao mesmo tempo em que ela, graças à capacidade que o homem possui de se desenvolver mesmo isolado, confirma a perfectibilidade que só nossa espécie demonstra ter, embora seus benefícios não sejam compartilhados no estado selvagem. O que cada homem pode adquirir cognitivamente, diz Rousseau, morre com ele. Quando essas

aquisições são feitas em um meio social que permite que sejam compartilhadas e até aperfeiçoadas, então se revela o verdadeiro significado, para a espécie, do que são educação e cultura, pois uma geração transfere à outra tudo o que foi acumulado em termos de experiência, dando sentido à história da humanidade.

Assim, tanto o indivíduo quanto a comunidade têm aquilo que os gregos chamavam de *paideia*, conjugando entre si o sentimento de unidade espiritual ou cultural. Deve-se notar que aqui Rousseau trabalha com os mesmos paradigmas: há o indivíduo isolado ao lado do homem social; a vontade individual ao lado da vontade geral; o estado de natureza ao lado do estado social; a educação particular ao lado da educação pública; a inteligência pessoal ao lado da inteligência comum ou política. Tudo isso, insistimos, está presente no *Projeto de Educação* do Rousseau preceptor.

Essa dupla dimensão, essa polarização que revela uma contradição interna ao homem, que Rousseau não cansa de nos lembrar, leva-nos a refletir sobre a antropologia do filósofo genebrino, da qual ele deve extrair o homem ideal para sua concepção de *paideia*. Se a educação é uma forma de moldar a alma humana, então ela precisa, de fato, alterar o homem natural. Deve transformar o indivíduo em cidadão, o homem privado em homem público. Contudo, a ideia de uma educação doméstica, contida em *Emílio*, parece perturbar a compreensão desses conceitos no caso de Rousseau.

Para alguns, a crítica que Rousseau faz à sociedade é tão radical e insistente que deveríamos considerá-lo um individualista e até egoísta — um déspota, segundo alguns. Em certas interpretações, ele ora parece defensor do indivíduo, ora arauto do coletivismo, talvez um comunista do século XVIII, como Platão teria sido antes dele. O que tentamos mostrar é que Rousseau leva a sério o homem natural ao falar da condição pré-social da nossa espécie, assim como fala sério ao mostrar as vantagens que adquirimos ao deixar o isolamento. Por esse motivo, é evidente que ele reconhece ambas as dimensões, bem como a diferença qualitativa entre elas.

Se há um lugar para o indivíduo na antropologia rousseuniana, há também um lugar para o cidadão inteiramente orientado pela sagrada validade das leis soberanas. Por isso, mesmo sabendo que nossa inteligência se desenvolve sempre de forma que aquilo que nos é inerente enquanto indivíduos jamais será desfeito, a virtude está no esforço e no reconhecimento de que somente a vida social, de fato, faz de nós mais do que meros animais no mundo. Se nós, como educadores, devemos estimular as habilidades inatas que fazem com que alguns se destaquem

em qualquer área do conhecimento, devemos nos sentir fracassados caso essa inteligência individual não seja acompanhada por uma inteligência social.

A lição principal que nos oferece a pedagogia e a filosofia política de Rousseau é que só somos racionais vivendo em sociedade, o que é impossível de acontecer de forma verdadeira se nosso entorno for dominado pela desigualdade e pela injustiça. Assim, a crítica social não pode ser meramente negativa, como aquela presente nos dois Discursos. Essas críticas devem preparar a proposição positiva de um modelo baseado no que a razão e a inteligência exercida em comum indicam. É nesse contexto que surge *Do Contrato Social*. Com esse modelo — fruto da idealização de Genebra — em mãos, cabe ao pedagogo e a todo aquele cuja preocupação com a educação seja verdadeira e autêntica montar um plano coerente e condizente com a natureza do homem, isto é, com um animal perfectível. Surge então *Emílio*, que não é apenas um nome, mas um símbolo. Rousseau não escolheu “Emílio” por acaso. Ele significa excelência, aptidão conjugada ao esforço (virtude), a luta pelo que se deseja, o zelo e a solicitude de quem quer ser mais que um simples animal, enfim, de quem tem consciência da sua infinita perfectibilidade.

REFERÊNCIAS

Obras de Rousseau

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome III: Du Contrat Social; Écrits politiques. Paris: Éditions Gallimard, 2011.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome IV: Émile; Éducation; Morale; Botanique. Paris: Éditions Gallimard, 2010.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome II: La Nouvelle Héloïse; Théâtre; Poésies; Essais littéraires. Paris: Éditions Gallimard, 2012.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome I: Les Confessions; Autres textes autobiographiques. Paris: Éditions Gallimard, 2013.

Obras de Rousseau traduzidas disponíveis

ROUSSEAU, J.-J. *As confissões*. Tradução de Raquel de Queiroz e José Benedito Pinto. Bauru: Edipro, 2008.

ROUSSEAU, J.-J. *Economia (moral e política)*. In: *Verbetes políticos da Enciclopédia*. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Edunesp, 2006.

ROUSSEAU, J.-J. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. Organização e tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

ROUSSEAU, J.-J. *Carta a D'Alembert*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

ROUSSEAU, J.-J. *Cartas escritas da montanha*. Tradução de Maria Constança Peres Pissarra e Maria das Graças de Souza. São Paulo: Edunesp, 2006.

ROUSSEAU, J.-J. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

ROUSSEAU, J.-J. *Júlia, ou A nova Heloísa*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo/Campinas: Hucitec/Ed. Unicamp, 1994.

ROUSSEAU, J.-J. *Rousseau juiz de Jean-Jacques – Diálogos*. Tradução de Claudio Reis e Jacira de Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

Bibliografia geral a ser consultada

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1973.

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1975.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

ASSMANN, S. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau: (É possível ser homem e ser cidadão?). *Perspectiva*, v. 6, n. 11, 1988.

BACON, F. *Novum organum*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BARKER, E. *Teoria política grega*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.

BENSAUDE-VINCENT, B.; BERNARDI, B. (Org.). *Rousseau et les sciences*. Paris: L'Harmattan, 2003.

BOBBIO, N. *A teoria das formas de governo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

BOTO, C. A invenção do *Emílio* como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, 2010.

BRÉHIER, É. *História da filosofia*. Tomo II: A filosofia moderna. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BURGELIN, P. *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Edunesp, 1999.

CASSIRER, E. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Edunesp, 1999.

- CHÂTEAU, J. *Jean-Jacques Rousseau: as philosophies de l'éducation*. Paris: J. Vrin, 1962.
- DERATHÉ, R. *Rousseau e a ciência política de seu tempo*. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ELIAS, N. *O progresso da civilização*. Vol. 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FORTES, L. R. S. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.
- FRANCISCO, M. F. S. Rousseau e a questão das educações pública e doméstica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 16, 2010.
- FREUD, S. *O futuro de uma ilusão*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GOLDSCHMIDT, V. *Anthropologie et politique: les principes du système de Rousseau*. Paris: J. Vrin, 1974.
- GROSRICHARD, A. Educação e política em Rousseau. *Almanaque*, n. 11, 1980.
- HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KAWACHE, T. *Religião e política em Rousseau: o conceito de religião civil*. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2013.
- LORENZI, E.; JORGE, L. A ideia de educação integral em Platão e Rousseau. *Perspectiva*, Erechim, v. 35, p. 7-17, 2011.
- MAAR, W. L. A guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MACEDO, R. M. S. Piaget – vida e obra. In: PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. Lisboa: Editorial Avante, 1997.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. *Sociologia*. Organização de Octavio Ianni. São Paulo: Ática, 1984.
- MONTESQUIEU, C.-L. *Do espírito das leis*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- NAMER, G. *Rousseau, sociologue de la connaissance*. Paris: Éditions Klincksieck, 1978.

OLIVEIRA, F. O Emílio de Rousseau: uma obra de pedagogia? *Filosofia e Educação*, v. 4, 2012.

PAIVA, W. A formação do homem no Emílio de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, p. 323-333, 2007.

PISSARRA, M. C. P. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. São Paulo: Moderna, 2003.

PLATÃO. *Cartas e epigramas*. São Paulo: Edipro, 2012.

PLATÃO. *Carta VII*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.

PLATÃO. *A república*. Belém: Editora da UFPA, 2016.

PLATÃO. *Leis*. Belém: Editora da UFPA, 1980.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TORMIN, M. M. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 42, n. 2, 2023, p. 79.