UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Marina Salles Leite Lombardi

O caminho da liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau

São Paulo
2019

Marina Salles Leite Lombardi

O caminho da liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau

Versão original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco.

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Lc

Lombardi, Marina Salles Leite
O caminho da liberdade no Emílio de Jean-Jacques Rousseau / Marina Salles Leite Lombardi; orientador Maria de Fátima Simões Francisco. -- São Paulo, 2019.
199 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Educação. 2. Liberdade. 3. Formação. 4. Homem. 5. Jean-Jacques Rousseau. I. Francisco, Maria de Fátima Simões, orient. II. Título.

Nome: LOMBARDI, Marina Salles Leite

Título: O caminho da liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Profa. Dra._____

Instituição_____

Julgamento_____

Profa. Dra._____

Instituição_____

Julgamento_____

Prof. Dr._____

Instituição_____

Julgamento_____

Prof. Dr._____

Instituição_____

Julgamento_____

Prof. Dr._____

Instituição_____

Julgamento_____

Aos meus filhos, com amor...

AGRADECIMENTOS

A todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram para a conclusão desta tese, a minha estima e gratidão.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco, minha orientadora, pela serenidade, amizade, respeito, dedicação e, sobretudo, por ter acreditado em minha capacidade de aprender ao adentrar em uma nova área de conhecimento que não é a minha de formação.

Ao Prof. Dr. Thomaz Kawauche, pela amizade e importante contribuição ao longo da pesquisa.

Ao Ricardo, pela presença...

À Júlia e ao Rafael, filhos queridos, que compreenderam minha ausência em muitos períodos de estudo.

Aos meus pais, Silvia e Francisco, que sempre me apoiaram, incentivaram meus estudos e me socorreram nos momentos difíceis.

À Adriana, por ser sempre irmã...

À minha avó, Neide, pelo apoio.

À amiga Profa. Dra. Ofélia Maria Marcondes pelo incentivo.

Aos meus amigos, que de alguma forma estiveram presentes ao longo dessa caminhada.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, responsável pela realização deste trabalho.

Ao Instituto Federal de São Paulo pela concessão do afastamento de dois anos para a participação no Programa de Pós-Graduação, sendo possível a dedicação aos estudos de Jean-Jacques Rousseau.

A vida é curta, menos pelo pouco tempo que dura do que porque desse pouco tempo de quase nenhum dispomos para poder saboreá-la. Por mais que o momento da morte esteja afastado daquele do nascimento, a vida é sempre curta demais quando esse espaço é mal preenchido.

Jean-Jacques Rousseau

RESUMO

LOMBARDI, Marina Salles Leite. **O caminho da liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O objetivo desta tese é demonstrar a investigação sobre as concepções filosófico-educacionais do filósofo Jean-Jacques Rousseau, apresentadas no *Emílio ou Da Educação*, tratado filosófico e educacional escrito no século XVIII. O ponto de partida encontra-se no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755). É nesse texto que o filósofo apresenta a *liberdade* – qualidade essencialmente humana – que, em conjunto com a *perfectibilidade*, diferencia o homem dos outros animais e possibilita que este se torne autor e protagonista de sua vida. Busca-se, nas análises, explicitar como a educação, proposta pelo filósofo, no *Emílio*, tem, nesse princípio fundamental – da *liberdade* – sua justificativa e seu desenvolvimento. Em outras palavras, pretende-se o entendimento das concepções filosófico-educacionais de Rousseau, apresentadas no *Emílio*, tendo em mente que a *liberdade* é a qualidade que o filósofo elege como fio condutor para pensar o desenvolvimento humano e, portanto, elaborar sua proposta educacional.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau. Filosofia. Educação. Liberdade. Formação. Homem.

ABSTRACT

LOMBARDI, Marina Salles Leite. **The path of freedom in Jean-Jacques Rousseau's *Emile*.** 2019. 199 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The main objective of this thesis is to present an investigation regarding the philosopher Jean-Jacques Rousseau's philosophical-educational concepts, contained in *Emile* or *On Education,* a philosophical and educational treatise wrote in the 18th century. The starting point is the *Discourse on the Origin and Basis of Inequality Among Men* (1755). It is in that text that the philosopher presents *freedom,* a fundamentally human capacity that, combined with *perfectibility*, is what sets humans apart from other animals, enabling us to become the authors and protagonists of our lives. These analysis aim to clarify how the education proposed by the philosopher, in *Emile*, has in that particular fundamental assumption – of *freedom* – its justification and development. In other words, our intention is to understand Rousseau's philosophical-educational concepts, contained in *Emile*, bearing in mind that *freedom* is the capacity that the philosopher himself chooses as the guiding principle to think about human development and, therefore, to establish his educational proposal.

Keywords: Jean-Jacques Rousseau. Philosophy. Education. Freedom. Formation. Human.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
1 **O PROCESSO DA EDUCAÇÃO OCIDENTAL – RENASCIMENTO/ LUZES**..... 21
1.1 Civilização/Civilidade..... 22
1.2 Infância..... 31
1.3 Educação/Escola e Família 36
2 DA INFÂNCIA À PUBERDADE (0-15 ANOS) 45
2.1 Liberdade dos membros (0-2 anos)..... 45
2.2 A liberdade bem regrada/Educação Negativa (2-12 anos)..... 54
2.3 Liberdade ampliada..... 78
3 LIBERDADE MORAL..... 92
3.1 Juventude 96
3.2 Ordem moral 103
3.3 A aprendizagem sobre Deus.....111
3.3.1 *Profissão de fé do vigário saboiano* – Primeira parte.....114
3.3.2 *Profissão de fé do vigário saboiano* – Segunda parte.....136
3.4 Rousseau: retomada 140
4 DESENVOLVIMENTO DA VIRTUDE E AQUISIÇÃO DA LIBERDADE CIVIL 150
4.1 Homem e mulher – aproximações 150
4.2 Educação da mulher (feminina) 153
4.3 Sofia – a mulher 158
4.4 Emílio e Sofia – O namoro.....162
4.5 Liberdade pela virtude – Liberdade civil – Felicidade do homem.....170
4.5.1 As viagens 173
4.5.2 *Do Contrato Social* – síntese.....176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....190
REFERÊNCIAS 196

INTRODUÇÃO

Durante sua vida, Rousseau percebeu um descontentamento com a sociedade da época e colocou para si uma série de questionamentos que o levaram ao encontro das respostas que se tornaram os princípios de sua filosofia. Foi o conhecimento do homem que Rousseau quis alcançar: sua vida, sua condição, suas misérias, sua felicidade, sua beleza, suas possibilidades, enfim, tudo o que lhe competia.

Rousseau foi escritor, poeta, dramaturgo, romancista, filósofo, artista, músico, preceptor...homem. E foi dessa condição, humana, que o filósofo partiu em busca das respostas; ao encontrá-las, discorreu sobre os mais variados assuntos, sempre dentro do mesmo tema.

Uma inquietação da juventude nos fez trilhar alguns caminhos até o encontro "casual" com Rousseau. A escola frequentada, na época, apresentava os fatos que suscitavam as questões: Por que os alunos eram tratados de maneira distinta de acordo com a condição social que carregavam? A quem a escola servia? Ao ingressarmos no ensino superior, as possíveis respostas obtidas no curso de Pedagogia só fizeram aumentar as interrogações e uma questão central ocupou nosso pensamento: Para que serve a escola? Os anos se passaram e a vivência da prática docente despertou uma vontade ainda maior de encontrar respostas a esse questionamento. Ingressamos no mestrado com essa questão, mas, de repente, nos percebemos em outro caminho, diferente, que respondia outras questões, mas que deixava essa inquietação sem resposta. Foi, então, de maneira inesperada, que a filosofia se aproximou de nossa vida; cuidadosamente nos pegou pela mão e levou por um caminho desconhecido e encantador, que aos poucos revelava diversas possibilidades para conhecer a resposta desejada, dessa e de muitas outras questões.

Daí em diante, Rousseau é o filósofo que nos possibilita descobrir tais respostas, já que nos coloca diante de uma série de novos questionamentos. A completude de sua obra faz ver que é insensato tentar compreender uma pequena parte do todo, sem olhar para o todo; ou buscar compreender o todo, sem olhar para as partes. Assim, pensar a escola ou a educação afastando a sociedade e o homem, é esquecer-se do todo. Nossa intenção, nesta pesquisa, é olhar para as questões filosóficas, que são o todo, para compreender a educação, que é a parte, com a crença de que somente com esse duplo olhar, para o todo e para a parte, seremos capazes de ampliar nosso entendimento a respeito do problema e encontrar as respostas que tanto almejamos.

Em *Emílio*, ou *Da Educação* (2004), Jean-Jacques Rousseau demonstra como seria a educação ideal do Homem, no século XVIII, para conduzi-lo à felicidade. Rousseau dá vida a Emílio, personagem que ilustra suas ideias educacionais, do nascimento à idade adulta, e têm como preceitos fundamentais a preservação da natureza humana e o desenvolvimento de suas potencialidades para uma vida social salutar.

Rousseau busca um modelo educacional diferente de todos os que aconteciam na sociedade da época; elabora um plano estratégico que visa a formação de um indivíduo saudável dentro de uma sociedade considerada, pelo filósofo, *doente* e *hostil*. Ao romper com os paradigmas de seu tempo – "[...] procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem" (ROUSSEAU, 2004, p. 4) – que tinham em mente uma educação fundada no devir, "fazer no futuro", o autor considera o progresso do desenvolvimento humano segundo uma ordem pré-estabelecida pela natureza, na qual a infância tem seu lugar definido. Rousseau afirma que o desrespeito a essa ordem natural é o princípio das constantes contradições (miséria humana) e ocasiona o afastamento do homem da felicidade. "Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem" (ROUSSEAU, 2004, p. 7). A natureza em "estado puro" é perfeita. É dessa premissa que parte o preceptor de Emílio para pensar sua formação. E para que seu crescimento seja harmônico, será preciso garantir que a ordem da natureza conduza o desenvolvimento de suas faculdades. Se é assim, pensar a educação rousseauniana é, antes de tudo, compreender que o objetivo do filósofo é preservar a ordem natural do desenvolvimento humano ao "desnaturar" Emílio, sem deixar de prepará-lo para o exercício social.

Para a compreensão das máximas educacionais de nosso filósofo, é preciso ampliar o olhar para além do *Emílio* ou *Da Educação* (2004) e buscar no conjunto de sua obra os princípios que fundamentam sua filosofia. Vejamos como o próprio autor sintetiza seu pensamento ao defender seu tratado sobre educação das acusações do arcebispo de Paris – Christophe Beaumont.

> O princípio fundamental de toda a moral, sobre o qual refleti em todos os meus escritos, e que desenvolvi nesse último com toda a clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem, que não há nenhuma perversidade originária em seu coração, e que os primeiros impulsos da natureza são sempre corretos. Fiz ver que a única paixão que nasce com o homem, a saber, o amor de si, é uma paixão em si mesma indiferente quanto ao bem e o mal, que só se torna boa ou má por acidente e

> segundo as circunstâncias em que se desenvolve. Mostrei que todos os vícios que se imputam ao coração humano não lhe são em absoluto naturais; falei da maneira como nascem e, por assim dizer, segui sua genealogia, mostrando como, por uma contínua deterioração de sua bondade originária, os homens se tornam, enfim, o que são (ROUSSEAU, 2005, p. 48).

Ao constatar que os homens viviam de forma desarmônica e dissonante, pelo motivo de sua natureza *primária* ter sido desviada e deteriorada por uma sucessão de acontecimentos, Rousseau busca uma solução para a contradição humana existente em seu tempo; os indivíduos estavam encerrados em uma vida de desacordos, tristezas e infortúnios que parecia persegui-los, mas que em verdade, vinha sendo perseguida por eles há muito tempo. Como resolver esta questão? Além da apresentação das desordens humanas demonstradas nos dois primeiros discursos, Rousseau se dedica a pensar e a organizar obras complementares – *Emílio* ou *Da Educação* e *Do Contrato Social*, ambas publicadas, originalmente, em 1762 – que representam um feixe de luz para o reestabelecimento da ordem, no indivíduo e na sociedade. Ao analisá-las com dedicação, é possível perceber que o filósofo considera alguma possibilidade de reparação, ao que considerou a priori, quase irremediável/irreparável.

Rousseau escreve tecendo seus pensamentos sob uma lógica bem estruturada que anseia por um leitor "sábio", que seja capaz de compreender suas ideias fundamentais e perceber a relação e o ritmo com que elas aparecem nos textos, sem se deixar seduzir pela belíssima maneira do autor se expressar, o que poderia encobrir ou contradizer a essência de suas proposições. Michel Launay[1] no prefácio do *Emílio* nos adverte: "Seria preciso ser muito ingênuo para tomar Rousseau ao pé da letra e não saber que o seu estilo natural é somente o resultado de uma arte aperfeiçoada, que volta contra a literatura as armas da literatura [...]". E é dessa maneira que o filósofo genebrino realiza a costura de seus pensamentos, entremeando princípios a cenários que desnudam o homem e a sociedade e escancara suas fraquezas, fragilidades e descompassos, aparentemente sem solução. Starobinski (2001) demonstra que Rousseau se recorda do início de sua própria vida para propor um caminho, uma linha de pensamento que conduz o pesquisador as suas máximas. Ao nascer, Rousseau teria trazido consigo a marca do mal, sua mãe morre com sua chegada e ele, muito debilitado, só sobrevive pelos grandes cuidados de uma tia. É por conta de sua debilidade, malefício que o acompanha desde o nascimento, que emerge a possibilidade de cura, a partir dos cuidados de um outro ser. A *cura* de um mal pode ser extraída dele próprio.

---

[1] Prefácio, *Emílio ou Da educação*, Martins Fontes - edição 2004.

No *Discurso sobre as ciências e as artes* (1978a) Rousseau aponta o mal da sociedade vigente ao afirmar que as ciências e as artes haviam contribuído para *mascarar/dissimular* as relações entre os homens. Essas "falsas" ciências e artes, exaltadas no século XVIII, teriam separado a unidade humana: *ser* e *parecer* tornaram-se dois elementos distintos, as relações entre os homens teriam se tornado ilusórias e alienadas já que estavam fundadas em aparências e não na verdadeira essência humana. Para Rousseau (1978a), após terem os corações se corrompido, não haveria nenhuma fórmula para que os homens voltassem ao estágio inicial, mas, haveria um paliativo para a situação emergente, um remédio que possibilitaria a reorganização das relações. Ao buscar solucionar a questão, o autor considera a possibilidade da existência de homens sábios que não se deixariam enganar e que utilizariam o próprio "veneno" (as ciências e as artes) para remediá-lo. Starobinski (2001) revela que, para Rousseau, é a verdadeira ciência dos acadêmicos que pode superar a alienação e restaurar a unidade da aparência externa com a da realidade interna. Haveria, portanto, um terapeuta ou alguns terapeutas que encontrariam na própria fonte do mal seu remédio, a dose necessária para restaurar a unidade dos homens.

A esse respeito, Salinas (2007) faz importante observação quando relata que o que é salvável na sociedade é o indivíduo ou alguns indivíduos que têm a sorte de permanecer um pouco à margem do sistema. Essa é a intenção de Rousseau com Emílio, mantê-lo "um pouco à margem" ao realizar uma educação que o considera e possibilita ser, esse indivíduo "afortunado" de que fala Salinas. Então, o filósofo *terapeuta* propõe uma educação para a formação de um "cidadão pleno"[2] que, como veremos mais adiante, durante a infância (*Livros I, II* e *III*) é preservado dos vícios da sociedade "doente" e corrupta mas que, no momento oportuno, entra em contato com essa realidade, aprende a viver dentro deste contexto sem se corromper e se prepara para realizar escolhas sábias quando adulto, nesta ou em qualquer outra sociedade que queira viver.

Em primeiro lugar, Rousseau (2004) pretende que seu discípulo Emílio conheça sua condição, que é a condição humana. Ao realizar a crítica à educação de seu tempo o autor afirma que ao invés de pensar nos ofícios da criança quando adulto ou nas *boas maneiras* que esta deveria adquirir, é necessário olhar para a criança e compreender que ela já é um "ser" e que por esse motivo, deve reconhecer, em primeiro lugar, sua condição: "Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado,

[2] Termo utilizado por SALINAS FORTES em seu artigo *Democracia, Liberdade e Igualdade* in: A Constituinte em debate (1987, p. 32).

nem padre; será homem, em primeiro lugar [...]". A educação no século das luzes previa, além do conhecimento de conteúdos distantes da realidade do aluno, a formação de hábitos para a *atuação* do indivíduo na sociedade *afetada* da época. Rousseau deseja justamente o contrário, ao preservar o coração de Emílio da sociedade corrompida o filósofo segue na contramão da educação existente e espera, a partir de seu tratado, fazer com que seu aluno se torne, antes de tudo, homem: "[...] tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu" (ROUSSEAU, 2004, p. 11). Esteja onde estiver, Emílio estará bem, seu "eu" é o seu lugar e, neste sentido, a harmonia consiste em não desintegrar o *ser* do *parecer* (essência e aparência/ verdade e fantasia).

Em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1978b), Rousseau busca compreender as distorções que marcam o homem na sociedade do século XVIII. O autor afirma que para a compreensão da condição humana, em qualquer tempo, é necessário conhecer a essência do homem; isso implica que o filósofo/observador deve ser capaz de apurar seu olhar e enxergar além do que se encontra aparente. Esse olhar aprofundado permite que Rousseau avance em suas ideias e apresente suas máximas filosóficas sob um ponto de vista totalmente inovador. Ao retirar todas as "quinquilharias" do homem moderno, todos os acessórios artificiais, o filósofo o destitui de tudo o que foi adquirido ao longo do tempo, com a intenção de chegar em seu aspecto mais íntimo, mais puro, nas características que estão presentes em todos os indivíduos da espécie, sua essência, que independentemente da época, dos costumes, da língua, da cultura, o indivíduo carrega em seu cerne e que o caracteriza como humano. Vial (1937) acredita que nesta busca pela compreensão da realidade o que Rousseau estabelece, em primeiro plano, é a necessidade em definir o conceito de homem.

Rousseau (1978b) inicia o *Segundo Discurso*[3] afirmando existir dois tipos de desigualdade entre os homens: uma, **estabelecida pela natureza**, os diferencia no que se refere às suas condições físicas e espirituais; a outra, **autorizada pelos homens**, caracteriza-se pela discrepância social que concerne privilégios, poderes e riquezas a alguns em detrimento de outros, decorrendo, portanto, da *moral ou política*. Tal distinção social, não sendo

[3] Em alguns momentos, optamos por utilizar o modo abreviado pelo qual são conhecidas as seguintes obras do filósofo: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750) – *Primeiro Discurso*; *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755) – *Segundo Discurso*; *Do Contrato social ou Princípios do direito político* (1762) – *Contrato Social*; *Emílio ou Da Educação* (1762) – *Emílio*.

natural, desperta no autor a curiosidade e a necessidade de investigar e explicar os motivos e o momento de seu aparecimento na história da humanidade.

Ao considerar que os filósofos e os livros de até então não apontavam um saber satisfatório sobre a questão, o autor vai longe em suas conjeturas e propõe reestabelecer, hipoteticamente, a história evolutiva do desenvolvimento humano. Afirma que nos primeiros tempos, o homem primitivo – *selvagem* – vivia solitário nas florestas e carregava em sua alma somente dois princípios fundamentais e complementares: a necessidade de se conservar (*amor de si*) e a aversão ao ver sofrer um outro ser (*piedade*). O sentimento de amor por si mesmo é a garantia de sobrevivência do indivíduo, pois faz com que este busque satisfazer suas necessidades e afastar-se do perigo para manter-se vivo e bem. Nesse estágio inicial, o *amor de si* está equilibrado e é justo. A necessidade humana (alimento, descanso, abrigo) é suprida, pois a natureza lhe oferece as condições. O equilíbrio faz parte de sua condição, o homem ainda age unicamente por instinto e segue a ordem imputada pela natureza. Não é nem bom nem mau, é nulo; a bondade original, assim como todas as outras faculdades humanas estão adormecidas em seu coração. Poder e desejo estão ajustados, ele só deseja o que necessita para sobreviver e obtém o que precisa por si só. Assim, ao satisfazer sua necessidade é feliz. A outra tendência originária, a *piedade*, regula o sentimento do *amor de si* e busca garantir a sobrevivência da espécie. Antes do aparecimento da razão é o incomodo sentido pelo *selvagem* ao ver sofrer outro ser sensível e a vontade de poupá-lo da dor que garantem a ordem entre os homens. Ao referir-se sobre a *piedade* Rousseau salienta: "Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer; ela, no estado de natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude, com a vantagem de ninguém se sentir tentado a desobedecer à sua doce voz" (ROUSSEAU, 1978b, p. 254). É essa qualidade que possibilitará posteriormente o desabrochar de todas as virtudes humanas.

Com o passar do tempo, fenômenos naturais alteram o ambiente e esse fato desencadeia uma série de mudanças que exigem do homem novas habilidades. Sua condição inicial, solitária, se modifica e surgem novas relações (com os homens e com as coisas ao seu redor): o homem passa a viver em grupo. Gradativamente, as faculdades, potências virtuais que estavam "adormecidas" no homem primitivo, começam a despontar. A constituição dos agrupamentos, a formação das sociedades e o desenvolvimento da razão tornou o homem capaz de expandir sua visão e seu espaço para além de si mesmo. Percebe-se o início de um novo processo. Essa nova fase apresenta condições bem diferentes da anterior. A convivência com os demais e a atenção para com tudo que está ao seu redor faz com que o homem passe a realizar

comparações e julgamentos. Ao se comparar com os outros, obtém a percepção das diferenças e das preferências, o que o incita a desenvolver novos sentimentos. As relações sociais e o despertar da razão foram o impulso e o alimento para que novas paixões germinassem no espírito humano. Sobre isto, Rousseau afirma que:

> Eles adquirem, então, virtudes, e se adquirem também vícios é porque seus interesses conflitam e sua ambição desperta à medida que suas luzes se ampliam. Mas, desde que haja menos oposição de interesses que convergência de luzes, os homens permanecem essencialmente bons. **Esse é o segundo estágio** (2005, p. 49, grifo nosso).

À medida que as relações se estreitam e as luzes se aperfeiçoam, o homem se encontra suscetível ao desenvolvimento das virtudes e dos vícios. O que Rousseau percebe é que cada vez mais o homem deseja garantir sua satisfação pessoal; o *amor de si* cresce de maneira desenfreada e se deforma. A *piedade* não fora capaz de moderar seu crescimento intempestivo e os interesses particulares se tornam maiores do que tudo. Para satisfazer *necessidades ilusórias*, *fantasias*, o homem ambiciona "o mundo" a qualquer custo. As paixões teriam superado e abafado a *consciência* (amor pela ordem) e uma ânsia por realizar todas as vontades *individuais* impossibilitou o progresso ordenado da humanidade. No "terceiro estado" (momento em que vive o autor) Rousseau verifica que o *homem civil* revela a existência de um descompasso interior, e que apesar de carregar em si as qualidades originárias, a desordem havia tomado conta da situação e o homem havia se tornado mau.

Ainda no *Segundo Discurso*, Rousseau (1978b) progride em suas proposições e apresenta duas faculdades essencialmente humanas que possibilitam distinguir, definitivamente, o homem dos outros animais: a *liberdade* e a *perfectibilidade*. Destaca que ambos os seres foram dotados dos sentidos necessários à sobrevivência, no entanto, diferentemente do animal que não se distancia das regras impostas pela natureza e segue instintivamente essa ordem sem capacidade para transgredi-la, o homem, ao receber a mesma ação da natureza, sente-se *livre* para optar e pode transgredir a ordem. Como vimos, o filósofo afirma que em determinado momento do progresso da humanidade, circunstâncias externas – terremotos, escassez de alimento, mudanças climáticas etc. – alteraram o ambiente e colocaram em risco a sobrevivência humana. Tais adversidades foram o estímulo necessário para o despertar de uma faculdade em potencial: a *perfectibilidade*. A perfectibilidade é a capacidade de se aperfeiçoar e está presente tanto no indivíduo quanto na espécie. O ser humano é, portanto,

o único ser que tem condições para aperfeiçoar-se, o que o torna competente para realizar escolhas. Diante de uma situação inesperada pode mudar seus hábitos, contornar os obstáculos, adaptar-se a novas condições para garantir sua sobrevivência. É, portanto, *agente livre* e afasta-se da ordenação natural quando constata uma necessidade diferente da guiada pela natureza. A esse respeito, Rousseau (1978b) oferece como exemplo dois animais: o pombo e o gato. Em contraposição ao ser humano, ambos morreriam de fome se tivessem que trocar os alimentos entre si, o que acarretaria o fim de cada indivíduo e de toda a espécie; enquanto os animais em poucos meses são o que deveriam ser para o resto da vida e as espécies reproduzem instintivamente os mesmos comportamentos por milhares de anos; o homem, para satisfazer sua necessidade de autoconservação, tem condição de desenvolver suas faculdades.

> Todo animal tem idéias, 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. [...] Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma [...] (ROUSSEAU, 1978b, p. 243).

A liberdade é, então, a característica que eleva o homem a uma condição diferente da dos outros animais. Todos animais buscam o prazer e fogem da dor; porém, realizar esta ação de maneira voluntária e reflexiva é prerrogativa humana. A perfectibilidade permite o desenvolvimento da razão, e a razão possibilita que o homem conheça sua condição e exerça voluntariamente suas escolhas. A *reflexão* e consequentemente a *vontade livre* passam a compor a história humana. Desde então, sua evolução não cessa. Vê-se, assim, uma mudança: o homem já não é mais o *selvagem* dos primórdios, essa condição é suplantada pelo exercício da escolha. Nesse sentido, ao ter consciência desse *poder* que o permite realizar escolhas, o homem é responsável por sua vida.

Em outras palavras, essa transição do homem de uma condição a outra, impelida por circunstâncias *externas* e viabilizada por faculdades *internas* e latentes aconteceu lentamente e alterou a ordem inicial estabelecida em sua condição primitiva. Diferentemente do *homem selvagem*, este "novo" homem passa a refletir e torna-se o responsável por suas ações/comportamento; a ordem que regrava sua existência fora substituída pela possibilidade de transgressão, guiada agora por uma *vontade* ordenada pelo próprio homem. As dificuldades

encontradas no processo de desenvolvimento humano possibilitaram o progresso de suas faculdades, se a vida do *selvagem* continuasse sem as novas imposições, não teria sido preciso vencer os obstáculos para garantir a sobrevivência e a condição inicial se haveria mantido. Foi preciso muito tempo e adversidades para que o desenvolvimento das luzes propulsionasse a primeira revolução, o salto de um estado (condição animal/individual) a outro (condição humana/social). A perfectibilidade trouxe o germe para a expansão sensitiva, intelectual e moral, ela foi e sempre será a faculdade precursora, que viabiliza todo o desenvolvimento humano e autoriza ao homem reconhecer/aprender sua condição – humana.

> Por que só o homem é suscetível de tornar-se imbecil? Não será porque volta, assim, ao seu estado primitivo e – enquanto a besta, que nada adquiriu e também nada tem de bom a perder, fica sempre com seu instinto – o homem, tornando a perder, pela velhice ou por outros acidentes, tudo o que *sua perfectibilidade* o fizera adquirir, volta a cair, desse modo, mais baixo que a própria besta? Seria triste, para nós, vermo-nos forçados a convir que seja essa faculdade, distintiva e quase ilimitada, a fonte de todos os males do homem; que seja ela que, com o tempo, o tira dessa condição original na qual passaria dias tranqüilos e inocentes; que seja ela que, fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo o tirano de si mesmo e da natureza (ROUSSEAU, 1978b, p. 243).

Paradoxalmente, esta mesma força (perfectibilidade), *distintiva e quase ilimitada*, também é a motriz para o desenvolvimento dos erros, dos vícios e da maldade. A faculdade é uma só, mas a maneira como se desenvolverão as qualidades subsequentes, dependentes e consequência de uma série de condições e acontecimentos sociais, poderão gerar frutos indesejados. Aquela condição inicial que equiparava o homem ao animal e lhe revelava uma vida tranquila, sem comprometimentos, agindo inconscientemente e por instinto, dá lugar a uma nova realidade, permeada agora, pela possibilidade de se desenvolverem os vícios e/ou as virtudes. Sobre isso, concordamos com Moscatelli quando este afirma: “Os novos princípios que passam a guiar o comportamento dos homens devem-se, então, não mais à natureza, mas a uma faculdade puramente espiritual e não-natural de reflexão” (MOSCATELLI, 2008, p. 68). Rousseau acredita que não por acaso os homens saíram de sua condição inicial e caminharam para o progresso de suas luzes, foi a Providência Divina que lhes atribuiu este potencial, tornando possível, a partir desta ascensão, que o homem assumisse a responsabilidade por sua vida.

Ao relatar sua intenção aos leitores, no início do *Segundo Discurso* Rousseau faz tal

afirmação: “É, por assim dizer, a vida de tua espécie que vou descrever de acordo com as qualidades que recebeste, e que tua educação e teus hábitos puderam falsear, mas que não puderam destruir” (ROUSSEAU, 1978b, p. 237). O filósofo assegura que foram a educação e os hábitos *sociais* que desviaram o curso natural do desenvolvimento das qualidades humanas recebidas pelo Criador. Na carta a Beaumont, Rousseau manifesta sua intenção com *Emílio*:

> Meu livro se dedica à busca do que seria necessário fazer para impedi-los de terminar dessa forma. Não disse que na situação atual isso fosse absolutamente possível; mas afirmei – e afirmo ainda – que não há outros meios de ser bem-sucedido além dos que eu propus (ROUSSEAU, 2005, p. 49).

A responsabilidade assumida pelo autor vai além do comprometimento em escrever um tratado sobre a educação, mais do que isso, o que Rousseau (2004) pretende é demonstrar à sociedade a possibilidade de “salvação” do homem a partir de sua formação. No *Emílio*, o autor expande e reafirma todo seu ideário filosófico ao construir um projeto educacional que tem como premissa a formação de um indivíduo que se mantém *livre* e ordenado por sua natureza. Sua obra oferece um caminho inédito ao leitor. Ao teorizar sobre o desenvolvimento humano, a *arte do preceptor* eleva o discípulo a uma condição diferente da realidade da maioria dos homens do século XVIII. Todo o pensamento sobre educação é passível de mudanças a partir de sua visão.

A partir da premissa demonstrada por Rousseau (1978b) no *Segundo Discurso* de que a *liberdade* é qualidade essencialmente humana e que em conjunto com a *perfectibilidade* diferencia o homem dos outros animais e possibilita a este tornar-se autor e protagonista de sua vida, nossa intenção, nesta tese, é compreender e explicitar como a educação proposta pelo filósofo, no *Emílio*, tem nesse princípio fundamental sua justificativa e seu desenvolvimento. Em outras palavras, trata-se de buscar o entendimento das concepções filosófico-educacionais de Rousseau (2004) apresentadas no *Emílio*, tendo em mente a hipótese de que a *liberdade* é a qualidade que o filósofo elege como fio condutor para pensar o desenvolvimento humano e, portanto, elaborar sua proposta educacional.

Para tanto, considera-se imprescindível olhar para o conjunto de sua obra. Logo, três escritos se destacam: *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens* (1978b), *Emílio* ou *Da Educação* (2004) e *Do Contrato Social* (1978c). O olhar é global, pois o entendimento de qualquer pressuposto do filósofo não é possível a partir da leitura e análise de

um único texto; contudo, há uma escolha determinada pela percepção da relevância de alguns excertos, que são destacados do todo e examinados com mais atenção.

No primeiro capítulo, intitulado "O processo da educação ocidental – renascimento/luzes", trataremos de contextualizar o processo de desenvolvimento da educação na sociedade ocidental, do renascimento ao século das luzes. Esse recorte temporal se mostra necessário pelo entendimento da relevância que a qualificação do período no qual o filósofo viveu e produziu sua obra, contribui para a compreensão de seu ideário. Nesse sentido, alguns termos (elementos-vocábulos) foram cuidadosamente definidos e desenvolvidos para auxiliar no percurso dessa trajetória: "civilidade", "família", "infância", "educação". O objetivo da exposição desses termos é evidenciar o contexto histórico a partir de um viés que tem como foco o processo de desenvolvimento humano (comportamental/sentimental); reconhecendo que este possibilita o entendimento do processo educacional. Além disso, esse quadro é importante para a percepção das críticas realizadas por Rousseau à sociedade e a educação de sua época.

O capítulo 2 apresenta a educação de Emílio do nascimento até a idade dos 15 anos. A *liberdade dos membros* assinala seu início e Rousseau(2004) discorre sobre a *necessidade* de fortalecer o corpo para que este seja capaz de suportar e obedecer aos mandamentos da alma. A partir daí percorremos com o autor a deliciosa jornada do brincar e experienciar a vida pela relação que se estabelece com os objetos que tocam os sentidos. Nessa idade, a imaginação é contida; a *necessidade* estabelece as regras entre *querer* e *poder*. A *liberdade bem regrada* e a *educação negativa* são as máximas fundamentais que o filósofo desenvolve como estratégia para manter Emílio na ordem da natureza. Quando sua força excede suas necessidades é hora dos trabalhos, dos estudos e da instrução. Dos 12 aos 15 anos, a curiosidade de Emílio o direciona à aprendizagem dos saberes *úteis* ao homem. A *liberdade se amplia* e se estende até onde alcança o olhar.

Veremos, no terceiro capítulo, que o ingresso de Emílio na juventude marca uma mudança metodológica na prática do preceptor. É chegada a hora do desenvolvimento da *razão*. Emílio olha ao redor e percebe seus semelhantes, até aqui, sua aprendizagem se manteve na relação com as coisas; a partir de agora, sua aprendizagem será a da relação com os homens. Assim, Emílio "[...] deverá estudar os homens pela sociedade e a sociedade pelos homens" (ROUSSEAU, 2004, p. 325), o preceptor pretende que seu discípulo aprenda sobre a sociedade pela observação que faz do homem e, que aprenda sobre o homem, pela observação que faz da sociedade.

Todas as lições mais *perigosas* são apresentadas neste capítulo. A imaginação, que outrora estava mergulhada em um sono profundo, desperta para moderar o desenvolvimento do amor-próprio, buscando direcioná-lo no sentido da beneficência e comiseração. Nas palavras de Rousseau, "[...] importa tomar agora um caminho oposto ao que percorremos até agora. E instruir o jovem mais pela experiência dos outros do que pela sua própria" (ROUSSEAU, 2004, p. 326). Starobinski (2001) revela que há um programa ético para educar Emílio no início do *Livro IV*, que precede a aprendizagem sobre Deus. A *liberdade moral* é o objetivo educacional que guia as lições do mestre. Emílio terá, ainda, a necessidade de aprender sobre Deus. Essa inquietação desperta com o desenvolvimento de suas luzes. O ápice do *Livro IV* está na narrativa da aprendizagem mais importante que o próprio Rousseau havia obtido na juventude – a *Profissão de fé do vigário saboiano*. É sobre a possibilidade de uma vida feliz que a confissão do Vigário trata. Até aqui, a educação que Rousseau ofereceu à Emílio o preservou da corrupção, pois o manteve livre das artificialidades sociais; restam agora poucos elementos para que se complete sua formação.

A aprendizagem da virtude e a aquisição da *liberdade civil* são abordadas no capítulo 4. Todo o caminho percorrido por Rousseau (2004) no último *Livro* do *Emílio* é sintetizado neste capítulo para que o leitor possa acompanhar seus passos e chegar à lição mais importante desta idade. Da diferença entre o homem e a mulher, Rousseau parte para a exposição de suas considerações sobre a educação feminina e, deste ideal, surge Sofia. O pequeno romance entre Emílio e Sofia é apresentado neste capítulo para que o leitor tenha a possibilidade de conhecer o caráter, os sentimentos, as inclinações e o gosto de Emílio, ao mesmo tempo em que a moça também os conhece. É neste último capítulo que podemos perceber com mais clareza de que maneira o filósofo desvela que as aprendizagens úteis do passado (*Livro III*) são relevantes no presente (*Livro V*) e, além disso, como das ideias simples formam-se as complexas. Ao partirem para as viagens, Emílio aprende sobre os direitos do homem e os deveres do cidadão. A *virtude* e a *liberdade civil* completam sua formação.

Por fim, cabe ressaltar que ao lançarmos todo empenho nesta jornada que busca compreender o tratado educacional de Rousseau (2004), a partir da *liberdade*, procuramos apurar o olhar para não perder de vista as duas vertentes – educacional e filosófica – que a nosso ver se completam e permitem uma análise mais legítima da intenção do filósofo. São inúmeras as possibilidades disponíveis ao pesquisador para a realização da leitura, análise e compreensão do *Emílio* ou *Da Educação*; a que apresentamos nesta ocasião, foi a que cuidadosamente escolhemos, tendo a certeza de que o tema não se esgotará aqui.

1 O PROCESSO DA EDUCAÇÃO OCIDENTAL - RENASCIMENTO/LUZES

> *A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar o novo modelo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.*
>
> *Philippe Ariès*[4]

Para compreender o processo de desenvolvimento da educação ao longo dos tempos e, portanto, ressignificar seu papel, constantemente, é necessário olhar para sua história. Neste trabalho, o foco da análise é a obra *Emílio* ou *da Educação* de Jean-Jacques Rousseau (2004) e para o entendimento das concepções filosófico-educacionais que fundamentam o tratado educacional do filósofo, evidenciou-se a necessidade de contextualizar um período e entender o processo de transformação social do final da Idade Média ao século XVIII. Este capítulo apresenta alguns termos (elementos-vocábulos) que foram definidos para auxiliar no percurso dessa trajetória: "civilidade", "família", "infância", "educação". A apresentação desse quadro é relevante para qualificar o período vivido pelo filósofo e compreender as críticas realizadas por ele à sociedade e a educação de sua época. Além disso, entender o processo se faz necessário para a reflexão, legitimação e possível ressignificação da prática docente na contemporaneidade.

Uma das possibilidades de estudo dessas transformações sociais parte da observação e análise de material documentário que permite constatar o processo de mudança. Norbert Elias (1990) em seu trabalho intitulado *O processo Civilizador: Uma história dos costumes*, apresenta um estudo do desenvolvimento comportamental e sentimental humano no ocidente, considerando sobretudo o surgimento de novos padrões de conduta, novas palavras e alteração do significado de conceitos ao longo dos anos. Para o autor, os períodos históricos apresentam características que se alteram muito lentamente e, em sua maioria, não suscitam questionamentos favoráveis para o entendimento do processo. Isso acontece, por exemplo, com a repetição no ensino de comportamentos, cuja finalidade, origem ou mudança, ao longo dos anos, nunca é discutida. O que Elias propõe é justamente a recuperação da percepção da

---

[4] *História Social da criança e da família*, 1973, p. 26.

transformação do comportamento humano, procurando compreender suas causas ao reunir às suas observações e análises, considerações teóricas de diferentes áreas do saber. Nesse contexto, a necessidade que se impôs ao filósofo foi a busca por saber *como* e *porque* a sociedade ocidental caminhou de um padrão de conduta a outro tornando-se *civilizada*.

Ao iniciarmos nossas buscas, constatamos que a função da educação no período renascentista, esteve intimamente ligada a um padrão comportamental estabelecido aos indivíduos/grupos sociais. Esse fato pode ser assentido a partir do conhecimento dos manuais de "boas maneiras" que serviram de base para a educação da época. Isso aponta para o entendimento de que, naquele período, havia uma estreita relação entre educação e hábitos comportamentais. Na verdade, indivíduos e grupos sociais considerados educados eram aqueles que apresentavam uma série de atitudes estipuladas por esses manuais. Assim, compreender o processo de transformação comportamental e, consequentemente, sentimental gerado na sociedade moderna possibilita esclarecer o caminho percorrido pela educação, já que esta foi estruturante e estruturada por esta nova realidade social nascente.

1.1 Civilização/Civilidade

Para o entendimento do processo civilizador, Elias (1990) se aprofunda na análise da transformação e do surgimento de alguns termos e conceitos. O termo "Civilização" estudado pelo autor, foi escolhido para iniciarmos a trajetória da pesquisa, tendo como premissa a ligação que este estabelece com o conceito de educação, principalmente no período destacado.

Elias (1990) e posteriormente Starobinski (2001) buscaram referências históricas e etimológicas para desvelar os significados da palavra *civilização*. Segundo Elias: "O aparecimento mais ou menos súbito de palavras em línguas quase sempre indica mudanças na vida do próprio povo, sobretudo quando novos conceitos estão destinados a se tornarem fundamentais e de longa duração como esses" (1990, p. 68). Neste sentido, observar o aparecimento ou a transformação das palavras, possibilita ao pesquisador perceber as transformações da vida, dos costumes do povo.

Os termos *Civil* e *Civilité* (Civilidade) foram antecessores do termo *civilização*; surgiram no final da Idade Média e Início do período Moderno apontando para o novo. Elias assinala que:

> O conceito de *civilité* adquiriu significado para o mundo Ocidental numa época em que a sociedade cavaleirosa e a unidade da Igreja Católica se esboroavam. É a encarnação de uma sociedade que, como estágio específico da formação dos costumes ocidentais, ou "civilização", não foi menos importante do que a sociedade feudal que a precedeu (ELIAS, 1990, p. 67).

É num período de crise que novos termos passam a ser utilizados. As palavras, a linguagem, se analisadas com cautela apresentam os indícios da mudança. Na época renascentista a formação de novos costumes e hábitos inauguram a sociedade moderna emergente, *civilizada*. Para complementar, o autor prossegue:

> [...] O conceito de *civilité*, também, constitui expressão e símbolo de uma formação social que enfeixava as mais variadas nacionalidades, na qual, como na Igreja, uma língua comum é falada, inicialmente o italiano e, em seguida, cada vez mais, o francês. Essas línguas assumem a função antes desempenhada pelo latim. Traduzem a unidade da Europa e, simultaneamente, a nova formação social que lhe fornece a espinha dorsal, a sociedade de corte. A situação, a auto-imagem e as características dessa sociedade encontram expressão no conceito de *civilité* (ELIAS, 1990, p.67).

O que Elias revela é que o conceito de *civilité* passa a expressar as características fundamentais da nova formação social europeia, qual seja, a sociedade de corte. Há, a partir daí na Europa Ocidental, transformações visíveis na vida do povo. E quais foram estas transformações? Ariès (1991) distingue seis categorias que demonstram com clareza as alterações sociais marcantes no período moderno, são elas: 1. *A literatura de civilidade*; 2. *A literatura autógrafa* (autobiografia); 3.*O gosto da solidão*; 4. *A amizade*; 5. *O gosto*; 6. *A história da casa*. Elias (1990) afirma que um dos meios de se conhecer esta *história dos costumes* se fundamenta na análise dos manuais de "boas maneiras", ou seja, na análise da *literatura de civilidade* que indica o que se espera do *homem civilizado, educado*. Seu marco fundamental, o *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em crianças), escrito por Erasmo de Rotterdam (1530), versa sobre a educação dos meninos; mais precisamente, suas instruções são indicadas para a educação de um nobre, um jovem da corte.

Trata-se de um manual que pretende estabelecer uma ordem e um padrão nas atitudes das pessoas. Apresenta como título do primeiro capítulo - *Atitudes corretas e incorretas* - e sucessivamente: *A elegância dos trajes*, *De como se portar na igreja*, *Os banquetes e as*

*refeições, Os encontros e as conversas, O esport*e e *No leito*. É nesse período que as aparências passam a ter grande importância, pois é a partir delas que as pessoas são identificadas. Busca-se, portanto, um modo de agir *da corte*. Com relação ao manual, Elias destaca:

> Este tratado reveste-se de uma importância especial menos como fenômeno ou obra isolada do que como sintoma de mudança, uma concretização de processos sociais. Acima de tudo, é a sua ressonância, a elevação da palavra título à condição de expressão fundamental de auto-interpretação da sociedade européia, que nos chama a atenção para o tratado (1990, p. 69).

Reconhecemos que o processo de mudança comportamental humano sempre ocorreu. Também admitimos que o tratado de Erasmo não é pioneiro no quesito comportamento. O próprio Elias (1990), em diversos trechos de sua pesquisa, cita outros escritos que pretenderam ordenar as atitudes sociais dos homens, principalmente os da Idade Média, como exemplo. Contudo, para a finalidade deste trabalho – que busca analisar e compreender o tratado educacional de Rousseau, tendo como fio condutor a *liberdade*, qualidade essencialmente humana –, é de fundamental importância reconhecer as transformações da sociedade ocidental no período destacado, pois elas marcam o ingresso do homem na modernidade e delimitam o contexto social no qual o filósofo e, portanto, sua obra estavam inseridos.

Ariès (1991) salienta que alguns acontecimentos modificaram as mentalidades no período moderno: 1. O novo papel do Estado (imposição cada vez maior do século XV ao XVIII); 2. desenvolvimento da alfabetização, disseminação da leitura (imprensa); 3. As novas formas de religião (devoção interior).

> [...] há tantas mudanças na vida material e espiritual, nas relações com o Estado, depois com a família, que devemos abordar o período moderno como uma época à parte, autônoma e original, não esquecendo o que deve a uma Idade média remanejada e tendo em mente que anuncia a época contemporânea, sem no entanto ser a simples continuação de uma nem o esboço de outra (ARIÈS, 1991, p. 8).

O período moderno deve ser reconhecido não somente como aquele que carrega reminiscências da idade média e anuncia elementos da época contemporânea, mas também como um momento autônomo e original que apresenta características únicas que o qualificam.

Ao examinar o manual de Erasmo, Elias (1990) observa que é possível encontrar instruções prescritas para o início do período moderno que se consolidaram e são praticadas ainda hoje; em consonância, encontram-se aspectos do período medieval que, em comparação com o que se vive atualmente, podem parecer estranhos. O manual traz em si a característica do período, apresenta o retrato de uma época em que conviviam resquícios do passado e indícios do futuro. Permite ao leitor reconhecer e perceber comportamentos "modernos" ao mesmo tempo em que apresenta situações trazidas da sociedade feudal, como por exemplo, algumas maneiras de se comportar à mesa. Há a inserção de novos elementos, como o garfo que no século XVII era ainda um objeto de luxo e, que ao longo dos anos teve sua função adaptada as novas necessidades sociais. O acompanhamento dessas adaptações são um indício da transformação gradativa dos hábitos e, consequentemente, das relações entre os homens.

A principal distinção entre a idade média e o período moderno, que com o tempo só se agravaria, é esclarecida por Elias na citação a seguir:

> O que faltava nesse mundo *courtois*, ou no mínimo não havia sido desenvolvido no mesmo grau, era a parede invisível de emoções que parece hoje se erguer entre um corpo humano e outro, repelindo e separando, a parede que é frequentemente perceptível à mera aproximação de alguma coisa que esteve em contato com a boca ou as mãos de outra pessoa, e que se manifesta como embaraço à mera vista de muitas funções corporais de outrem, e não raro à sua mera menção, ou como um sentimento de vergonha quando nossas próprias funções são expostas à vista de outros, e em absoluto apenas nessas ocasiões (1990, p. 82).

É nesse contexto de transformações comportamentais e sentimentais que se reconhece que o processo de mudança ocorre de acordo com as necessidades dos povos. O manual de Erasmo traz à luz esta observação, pois discorre sobre o cotidiano, a experiência real, a vivência daquilo que estava sendo provado e anunciado no período. Mesmo que características da sociedade cavaleiresca[5] ainda se revelassem no manual, como por exemplo a simplicidade, a oposição crua entre "bom" e "mau", surgia algo novo e o passado dava lugar a sensações originais, mais complexas, em que se observava um controle maior das emoções. Essa era a necessidade social daquele contexto. "A tendência cada vez maior das pessoas se observarem e aos demais é um dos sinais de que toda a questão do comportamento estava, nessa ocasião, assumindo um novo caráter: as pessoas se moldavam às outras mais deliberadamente do que na

[5] Termo utilizado por Norbert Elias.

Idade Média" (ELIAS, 1990, p. 91). A modernidade trouxe à tona o movimento em que o "eu" e o "outro" passaram a ter lugares bem definidos.

A civilidade pueril perpetua suas indicações ao longo de três séculos. É reeditado muitas vezes e influencia a publicação de outros manuais do mesmo gênero; é adaptado por outros escritores e em outras línguas. Como indica Jacques Revel, o manual propõe uma clara lição: "[...] todos – e Erasmo com eles – proclamam que as manifestações do corpo – gestos, mímicas, atitudes – revelam as disposições da alma" (1991, p. 172). Portanto, moderar as atitudes exteriorizadas a partir das indicações do manual daria ao indivíduo a possibilidade de regular interiormente seu *temperamento.*

Para Revel (1991) o manual inova em três aspectos: 1. Dirige-se às crianças (anteriormente os manuais eram escritos para jovens e adultos); 2. Apesar de ter sido dedicado a um nobre específico é um tratado escrito *para todas as crianças*; 3. É abrangente e pretende firmar um *código comum de sociabilidade*, ou seja, é universal, podendo retirar o homem da animalidade e fazer desabrochar uma nova maneira de comportar-se, de *ser humano*. Assim, o autor conclui que muito mais do que preocupar-se com os sentimentos interiores, psicológicos ou sociológicos, retomados em vários manuais da Idade Média, a preocupação agora ligava-se a uma questão antropológica e moral que visava melhorar a vida das pessoas nos grupos, mediante um novo padrão comportamental. Se as expressões do corpo expõem as disposições da alma, ao controlar o corpo, o indivíduo teria a oportunidade de alterar-se interiormente. Há, a partir disso, uma vigilância externa, do grupo, que doutrina o indivíduo e o incita a policiar suas ações. Todos os excessos são refutados, busca-se o controle das emoções a partir de um movimento cíclico que ocorre de fora para dentro e se internaliza. Como exemplo, observa-se a indicação do manual com relação ao riso:

> Rir de tudo o que se faz ou é dito eis coisa de bobalhão, mas, não rir de nada já é estupidez.
>
> Rir de palavra ou gesto obsceno espelha um caráter malicioso.
>
> A explosão de risada, aquela que mexe o corpo inteiro e que os gregos denominavam "sacudir", não cabe bem em idade alguma e muito menos em criança.
>
> Rir como imitando o relincho de cavalo não é decente. Igualmente indecoroso aquele que ri, escancarando a boca e arregaçando as faces com os dentes em amostra, à guisa de um esgar canino ou de sorriso sardônico.

> A face deve irradiar alegria sem deformar os traços da boca nem sugerir devassidão. Somente os tolos exclamam: “Ah! Eu enlouqueço de tanto rir! Eu estou caindo de risada! Morro de rir!”
>
> Se calha mesmo algo de tão hilariante e irresistível, mesmo para os desinteressados, então que se cubra o rosto com um lenço ou com a mão.
>
> Rir sozinho e sem motivo aparente é coisa tida como amostra de tolice e de desequilíbrio.
>
> Se tal ocorrer, prescrevem os bons modos que se decline a razão da hilaridade. Na hipótese de não convir dar o motivo, necessário se faz inventar qualquer pretexto a fim de evitar a suspeita de que alguém está a rir da pessoa dele (ROTTERDAM, [19..], p.128-129).

Nesse período, todos estavam submetidos ao julgamento de alguém. As atitudes exteriorizadas eram julgadas e, de alguma forma, distinguiam as pessoas e possibilitavam o enquadramento dos indivíduos dentro de um grupo. As pessoas se identificavam umas com as outras muito mais pelas aparências reveladas a partir de seus atos e de seu discurso, do que pelo que realmente eram interiormente. Os valores, nesse contexto social, fundamentavam-se em uma imagem que se “representava”, a dissimulação fazia parte dessa encenação na qual o importante era ser bem quisto pela sociedade. Este “jogo” ditou os valores sociais nos séculos XV, XVI e XVII.

Sob este aspecto é possível compreender que a sociedade alterava paulatinamente sua estrutura, aumentava o número de pessoas e de grupos que cambiavam sua posição social de acordo com sua postura diante do outro. Com o passar do tempo, essa *postura* evidenciada pelas *boas maneiras* exteriorizadas, identificou um grupo e o distinguiu dos demais. Surge uma nova aristocracia, assentada em um novo padrão: o de conduta. Elias (1990) afirma que todas as questões ligadas ao comportamento das pessoas adquirem alguma relevância. Os olhos do outro estão sempre vigilantes às ações de alguém e essa nova possibilidade de controle do corpo muda lentamente a natureza e o mecanismo das emoções. Desse modo, cada pessoa passa a se importar com as atitudes alheias e com as próprias e é a partir dessa transformação estrutural da sociedade, que se observa um novo modelo de relações humanas, que ocorre devagar e nos apresenta a mudança: “[...] aumenta a compulsão de policiar o próprio comportamento” (ELIAS, 1990, p. 93).

Ter *civilidade*[6] indicava uma condição que incluía as pessoas em um grupo "melhor", a sociedade de corte. Essa passou a ser uma referência e um modelo a ser admirado e seguido. As atitudes manifestadas classificavam as pessoas, os novos hábitos demonstram uma nova relação consigo mesmo e com o outro. As ações antes praticadas por impulso e que seguiam vontades incontroladas, agora passam a ser refreadas. Este novo padrão de conduta "esconde" algumas atitudes; como exemplo, beijos e abraços exagerados são evitados em público, há a partir de então uma preocupação em não deixar a mostra determinadas partes do corpo. Dentro deste novo contexto, Starobinski (2001) afirma que o prazer agora é vivenciado pela anulação da agressividade nas relações humanas e há a sublimação da pulsão amorosa. O prazer vincula-se, então, ao mérito pessoal e está ligado ao julgamento do outro. Essa substituição dá lugar a uma supervalorização das atitudes "civilizadas". Nesse sentido, as "belas maneiras" se tornam os valores do homem, que depende de sua apresentação. Isso explica a importância dada a conversação: "Desde que um homem "se explique" e que possa fazer-se entender, o julgamento de apreciação intervirá, estabelecendo uma relação de conformidade ou de desacordo em que as pessoas contam menos do que os indícios que trocam entre si" (STAROBINSKY, 2001, p. 60). Essa mudança altera consideravelmente as relações e os sentimentos das pessoas; aos poucos se desenvolvem novas sensações: desconforto, satisfação, embaraço, superioridade.

Starobinski apresenta o significado das palavras *civilidade* e *civilizar* no século XVII:

> Furetière, *Dicionário* (1694):
>
> Civilidade: maneira honesta, suave e polida de agir, de conviver. Deve-se tratar todo mundo com civilidade. Ensina-se às crianças a civilidade infantil. Apenas os camponeses, as pessoas grosseiras, carecem de civilidade.
>
> Civilizar: tornar civil e polido, tratável e cortês. A pregação do Evangelho civilizou os mais selvagens povos bárbaros. Os camponeses não são civilizados como os burgueses (2001, p. 21).

Essa análise das palavras, num dado momento histórico, torna possível perceber a importância que estas assumem ao conterem elementos que indicam as qualidades de um período, de uma sociedade e dos homens em determinada época. Nesse caso, observamos que "ter" *civilidade* corresponde a agir da maneira considerada correta, de como *comportar-se* socialmente. É um modo de conviver que se opõe ao modo dos "camponeses e pessoas

[6] Termo que aparece no título do manual de Erasmo de Rotterdam (1530) e a partir de então, difunde-se por toda Europa Ocidental.

grosseiras", ou seja, delimita e identifica um outro grupo, os "burgueses". Na citação acima, *os camponeses não são civilizados como os burgueses,* torna-se clara a dicotomia que se estabelece na Europa ocidental, no setecentos. Notoriamente há um processo de mudança social que ainda não se instaurou em todos os contextos da sociedade. O ponto importante que nos faz reconhecer este fato é marcado pela possibilidade citada no dicionário de que há maneiras de *civilizar* aqueles que carecem se tornarem "melhores". O termo *civilizar* - "tornar-se melhor" - está diretamente ligado a um padrão comportamental e educacional estabelecido na época.

Não demorou para que os manuais de civilidade fossem adaptados pelos Reformadores protestantes e aplicados na educação das crianças. Esse controle do corpo e do tempo das pessoas, a iniciar pelos mais jovens, passou a ser objeto de preocupação e regulação da sociedade pelas autoridades nos lugares em que a Reforma triunfou. Assim,

> Nesse projeto de enquadramento e educação autoritários, a aprendizagem da civilidade desempenha um papel essencial, na medida em que permite, ao mesmo tempo, disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre o corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável (REVEL, 1991, p.176).

Ao contrário do que propunha inicialmente o manual, uma educação das crianças em casa realizada pelo pai ou preceptor, este tratado servia, agora, de base para uma educação disciplinadora que era organizada nas escolas.

Rapidamente seu universo se expande e a *Civilidade Pueril* passa a ser utilizado pelas universidades, por católicos e protestantes. Sua atualização em verso ou no formato de pergunta e resposta o tornam um material didático sistematizado que facilita a memorização e a aprendizagem. Nas escolas do século XVI e XVII as crianças de sete a doze anos devem aprender a ler, a contar e a *comportar-se;* as adaptações realizadas na obra permitem que esta seja mais simples e sirva aos ideais cristãos. "Assim *A civilidade* é incluída num material escolar compósito que, desde a década de 1530 e nos meios reformados, não mais separa o ensino dos rudimentos da fé e o da moral e da leitura" (REVEL, 1991, p.181). É deste modelo que surge a base da educação escolar que estrutura o modelo tradicional de educação.

A partir da segunda metade do século XVII os manuais de civilidade apresentam características distintas dos primeiros manuais publicados. Antes, eles se destinavam às crianças e aos adultos que não tivessem adquirido os hábitos estimados na idade oportuna.

Nesse momento, os tratados dirigem orientações aos pais e mestres com conselhos educativos para a educação exclusiva das crianças e indicam exemplos das atitudes consideradas corretas para que as crianças as cumpram em casa e na escola. Os manuais ainda trazem os capítulos sobre boas maneiras, mas sua intenção original se modificou e os conselhos aos pais e mestres, de maneira geral, tornam-se o objetivo da obra.

O ápice que marca a utilização dos manuais na educação é a publicação, em 1703 por La Salle, das *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne* (Regras do decoro e da civilidade cristã). Esta obra brilha e sobrevive por mais de um século e reapresenta as regras de civilidade contidas no manual de Erasmo. O texto agora é destinado, exclusivamente, à educação das crianças e está fundamentado nos preceitos da religião cristã. O texto intensifica a necessidade de controle do corpo ao instituir uma educação rigorosa que passa a vigiar todos os movimentos corporais de maneira sistemática, com esta vigilância constante sua intenção é reter toda e qualquer expressão interior do indivíduo. Sua importância é justificada por Ariès:

> O fato de um educador devoto, fundador de um instituto educacional, cheio de responsabilidades e preocupações, ter tido o trabalho de redigir um manual que trata, como os manuais anteriores, das boas maneiras, do traje, do penteado, da conduta à mesa etc.,é uma prova da importância que se atribuía a assuntos que hoje se tornaram triviais. Sem dúvida, esses livros destinavam-se a uma população rústica e brutal, e a disciplina das boas maneiras era então mais necessária do que em nossas sociedades atuais, em que as pessoas estão mais submetidas a todos os tipos de autoridades públicas e controles policiais: o Estado tomou o lugar das boas maneiras no treinamento do indivíduo, desde a escola até o tráfego das ruas e o serviço militar [...] (1978, p. 250).

A utilização dos manuais de civilidade, mesmo que adaptados, na educação prestada nos colégios (XVI e XVII) é mais um ponto que corrobora para o entendimento de que ter uma conduta harmoniosa, ao apresentar boas maneiras, era condição prioritária para o homem da sociedade da época. A sociedade se importava com o comportamento. Ao longo do tempo, as transformações sociais e as novas necessidades que se impunham à sociedade fizeram com que os manuais também sofressem adaptações, além de ainda conterem indicações de Erasmo, estes passaram a seguir uma linha mais pedagógica que se instaurou e perdurou por algum tempo. O nascimento do sentimento da infância, da família e a disseminação das escolas trouxe a necessidade de um manual transformado, adaptado e direcionado a esta nova realidade.

É importante ressaltar que houve um conjunto de transformações sociais que possibilitaram chegarmos ao ponto atual. A aparente naturalidade das ações e dos sentimentos contemporâneos é consequência da falta de reflexão e análise sobre as condutas, pensamentos e sensações; tudo o que é vivido atualmente parece natural, até instintivo, mas na realidade não é. Quando nos deparamos com estudos como o de Elias (1990) ou Ariès (1978) (1991) podemos perceber que houve todo um conjunto de acontecimentos, situações e transformações no tempo e nos espaços sociais, que fizeram com que as sociedades se modificassem e chegassem ao ponto que conhecemos no presente.

1.2 Infância

A compreensão que temos da infância atualmente é muito diferente da que se iniciou no período Moderno. Ariès (1978) afirma que na Idade Média o sentimento de infância não existia; isso não quer dizer que não houvesse afeição pelos pequenos. Cambi (1999) coloca que as crianças medievais eram consideradas quase como os animais, especialmente pelo seu alto índice de mortalidade. Não havia a separação das idades e a criança geralmente era concebida como um adulto pequeno, participava das mesmas festas e eventos dolorosos e compartilhava dos mesmos brinquedos e jogos que os adultos, sem distinção. Isso demonstra que não havia nenhum sentimento que delimitasse um período e que visualizasse características e necessidades específicas nas diferentes idades do homem. A consciência das particularidades da infância será expressada posteriormente.

Ariès (1978) faz uma análise da pintura, das gravuras, da literatura, dos trajes, dos jogos e dos comportamentos humanos ao longo dos séculos para demonstrar as transformações da sociedade ocidental, seu foco especial está na criança e na família. A partir do século XIII, o autor observa e analisa as alterações da representação da criança e da família nas pinturas e nos escritos e vai reconstruindo uma história de desenvolvimento social que possibilita compreender e encaixar as peças de um quebra-cabeça que conduz à contemporaneidade.

Parte dessa busca realizada por Ariès (1978) apresenta como documento de análise o diário de infância de Luís XIII (nascido em 1601), escrito pelo médico de Henrique IV, Heroard, que acompanhava o desenvolvimento do futuro rei. O documento evidencia as relações sociais, especialmente as da corte; assim como aponta a compreensão que sociedade moderna

apresentava sobre o desenvolvimento humano, do nascimento à idade adulta. Como exemplo, podemos apresentar as descrições realizadas sobre os trajes do pequeno fidalgo. Diferentemente do que acontecia no período medieval, no qual as crianças se vestiam como os adultos, sem nada diferenciar, no século XVII as vestimentas marcavam as idades e serviam de apoio para os ritos de passagem. Ariès apresenta no capítulo – *O traje das crianças* – todas as fases do crescimento do rei realçadas pela diferenciação de sua vestimenta. Sabe-se, então, que aos sete anos Luís XIII deixa de vestir-se como criança, com o vestido, e recebe um gibão, calças pelos joelhos, capa e espada. "Os hábitos de vestir, portanto, não são apenas uma frivolidade. A relação entre o traje e a compreensão daquilo que ele representa está aqui bem marcada" (ARIÈS, 1978, p.73). As fases do crescimento tornam-se perceptíveis pela substituição de uma vestimenta ou pela inserção de um acessório, isso acontecia para distinguir as idades das crianças e as crianças dos adultos. Neste período, tanto as meninas como os meninos de uma certa idade usavam duas fitas largas pregadas no vestido atrás dos ombros, por muito tempo essas fitas caracterizaram um período da infância.

> Essa análise nos permitiu descobrir alguns hábitos de vestuário próprios da infância que eram adotados comumente no final do século XVI e que foram conservados até o fim do século XVIII. Esses hábitos, que distinguiam o traje das crianças do traje dos adultos, revelam uma nova preocupação, desconhecida na Idade Média, de isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniforme (ARIÈS, 1978, p. 75).

A necessidade de identificar as crianças dos adultos e separá-las por idade exibe o início de uma grande transformação na relação que se estabelecia entre adultos e crianças se comparada ao período anterior. Esse "novo" traje infantil do início da Idade Moderna, como nos lembra Ariès (1978), foi o traje abandonado pelos adultos do período anterior (medieval). As túnicas, as toucas, as mangas falsas, passaram agora a ser a vestimenta das crianças; a identificar as idades e a separá-las do mundo adulto. Essa diferenciação e classificação das crianças, aconteceu primeiramente nas classes mais abastadas, mais altas da sociedade ocidental: "A adoção de um traje peculiar à infância que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos" (ARIÈS, 1978, p.77). Ariès acrescenta, ainda, que a transformação dos trajes revela e se

relaciona com as mudanças dos costumes sociais, evidencia as características e as aspirações da sociedade num novo tempo.

Um outro exemplo destacado por Ariès (1978) que demostra claramente a diferença do sentimento moderno da infância atual, daquele sentimento nascente, no início da modernidade, diz respeito a maneira como eram tratados os assuntos da sexualidade. A educação ocorria, praticamente, dos sete aos catorze anos. Antes dessa idade era permitido todo o tipo de brincadeiras com os órgãos sexuais da criança, isto era natural. "Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum [...]" (ARIÈS, 1978, p. 128). Dos sete aos catorze, havia uma preocupação moral, ligada à religião e a decência e essas "brincadeiras" deixavam de ser praticadas, este era o momento em que aconteciam as aprendizagens. Se continuarmos com o exemplo de Luís XIII, aos catorze anos este já não tinha mais nada a aprender, estava casado e consideravam-no um adulto. É importante observar que, nesse período histórico, o senso comum dominava os pensamentos da população. Acreditava-se que as crianças pequenas eram indiferentes à sexualidade; portanto, quaisquer "brincadeiras sexuais" com os pequenos não prejudicariam sua inocência, na verdade ainda não se conhecia, não havia a ideia e o sentimento da inocência infantil.

Ariès (1978) observa, analisa e demonstra que nos séculos XVI e início do XVII é clara a inexistência do sentimento de proteção à infância. Essa ausência é evidenciada pois tudo era permitido diante das crianças: grosserias, linguajar e atitudes escabrosas. Elas estavam expostas a todo universo do qual fazia parte o adulto. Mas, isso não significa que não estava acontecendo, concomitantemente, uma transformação no pensamento social. Ariès (1978, p.131) relembra, que as imagens das representações das multidões traziam, agora, inevitavelmente muitas crianças, muitas delas fazendo "pipi" ou no seio de suas mães. Isto era um sinal de que um novo interesse estava nascendo.

Alguns moralistas, religiosos e educadores, desde o século XV, começaram a observar o comportamento infantil e a compreendê-lo de maneira diferente daquele apresentado pelo senso comum. Gerson, principal representante dessas novas ideias, apresenta um tratado dedicado às crianças *De confessione mollicei*[7]. Esse tratado, fundamentado em observações sobre a sexualidade infantil, corrobora para o entendimento de que surgia, entre esses pensadores, uma ideia e um sentimento inovador com relação a infância, que passava a

[7] Gerson, *De confessione mollicei*, Opera, 1706, v. II, p.309.

necessitar de cuidado e proteção. Essas mudanças serão observadas, posteriormente, na disciplina aplicada nos colégios.

É importante ressaltar que as preocupações e modificações que aconteciam nos colégios inauguravam a mudança de pensamento da sociedade. Os tratados dedicados à educação passaram a considerar a necessidade de uma vigilância constante do mestre para com seus alunos. Como exemplo, podemos lembrar que ao se deitar, as crianças não poderiam sair de sua cama, não deveriam ficar sozinhas, deveriam apresentar certa distância umas das outras e, nos momentos de sono, uma lamparina deveria ficar acesa. Todas essas recomendações, com relação à educação dos pequenos, fundamentam o entendimento de que a infância encontrava um novo lugar na sociedade. Esse rigor começou a ser pensado no século XV, mas seu ápice e sua maior aplicação aconteceu no século XVIII.

Um grande fato ocorreu no fim século XVI e marcou o período como sendo o ponto em que realmente é possível constatar o respeito pela infância. Ariès (1978) afirma que, nessa época, houve uma preocupação nos colégios em não deixar que as crianças lessem livros que não fossem apropriados a elas. Essa atenção foi geral, católicos e protestantes adaptaram obras, proibiram outras e buscaram proteger a infância e sua castidade. Como vimos, as observações que antes fundamentavam somente o discurso de alguns moralistas, religiosos e estudiosos foram, no século XVII, difundidas e pareciam ter tomado conta de uma vasta literatura moral e pedagógica, dos ideais dos colégios e dos valores das famílias. Para Ariès (1978): "Uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil" (p.136). Esse conhecimento recente ligava a infância à necessidade de cuidados, pois trazia consigo qualidades que vinculavam a criança a ingenuidade, a fragilidade e a inocência.

Essa associação da criança à inocência e a fragilidade aumentaram as exigências sociais com relação ao zelo prestado a elas. Havia uma necessidade geral de se cuidar e de possibilitar o crescimento saudável e moral daqueles que, agora, se assemelhavam aos *anjos*. Diferentemente da imagem que Santo Agostinho apresentara da infância, na qual a criança era má e carregava consigo a marca do *pecado original*, no final do século XVII, as palavras do próprio Cristo é que estavam na base das considerações para a educação dos pequenos. Por muito tempo foi a imagem negativa da criança, do pensamento agostiniano, que ordenou a educação. A violência foi autorizada por este ideário e influenciou as atitudes e as recomendações dos pedagogos por séculos. Ao dirigir-se a maneira de educar, fundamentada nos preceitos do santo, Badinter (1980) declara a respeito do termo *educação*: "Nunca a palavra

educação[8] foi mais justamente utilizada. Como retificamos uma árvore nova com uma estaca que opõe sua força reta à força contrária da planta, a correção e a bondade humanas são apenas o resultado de uma oposição de forças, isto é, de uma violência" (BADINTER, 1980, p. 48). Ao fazer uma análise da literatura pedagógica do século XVII, Ariès (1978) demonstra a transformação do pensamento social com relação criança. Formava-se, portanto, uma ideia de criança que estava associada à pureza divina. Cuidar da educação dos pequenos passou a ser obrigação de toda humanidade. Ariès (1978) afirma que este pensamento foi aceito pelos jesuítas, oratorianos e jansenistas, o que levou à multiplicação dos colégios, que apresentaram uma disciplina muito mais rígida e doutrinária do que no século anterior.

Portanto, o século XVII foi marcado pela grande preocupação em preservar a decência e o pudor infantil. As novas regras aplicadas primeiramente nos colégios e, que posteriormente, se estenderam às camadas mais abastadas da sociedade tinham como princípio a vigilância constante das crianças. Essa preocupação vem à luz ao observarmos a atenção dispensada ao cuidado com a exposição do corpo infantil, da proibição do contato muito próximo com o outro, da escolha das leituras realizadas pelos infantes, da desconfiança que se passou a ter dos espetáculos, dos balés e das festividades que não faziam parte dos jogos considerados educativos. Ariès (1978) informa que: "O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão" (p.146). Todos esses exemplos que caracterizam o novo pensar e demonstram um novo olhar para a infância, serão ainda muito modificados para chegarmos até as condições que conhecemos atualmente.

Elisabeth Badinter alerta, que apesar da família do século XVII ser diferente da família medieval, ela ainda está longe do que podemos caracterizar por *família moderna*[9], "[...] em que a intimidade e a ternura ligam pais e filhos" (BADINTER, 1980, p. 45). Somente no final do século XVIII é que a criança se torna definitivamente o centro do universo familiar. E a autora acrescenta: "Foi Rousseau, com a publicação de *Émile,* em 1762, que cristalizou as novas ideias e deu um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno" (BADINTER, 1980, p. 45-46). Foram os pensadores da infância dos séculos

[8] Vem do latim "educare", que significa endireitar o que é torto ou malformado.
[9] Termo utilizado por P. Ariès - *História social da criança e da família*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

posteriores ao de Rousseau, que carregaram e ampliaram as considerações apontadas inicialmente pelo autor.

O que podemos concluir, a princípio, é que o "sentimento de infância" que aflora a partir do século XV e se intensifica e se transforma nos séculos XVII, XVIII e XIX, afirma suas características ao mesmo tempo em que a família e as escolas (colégios) vão se constituindo enquanto instituições modernas e fundamentais para a sociedade emergente. Não é possível pensar nas crianças, nas transformações que a colocaram no centro do núcleo familiar, se desconsiderarmos as mudanças que ocorreram de maneira global na sociedade.

1.3 Educação/Escola e Família

A educação do início da Idade Moderna carregava muitos resquícios medievais. Lembramos que o ano mil assumiu um caráter de grandes transformações marcadas por uma série de mudanças advindas de crises e ressignificações nos âmbitos: econômico, cultural, político e social. É uma época que se abre a novos valores e constrói uma nova realidade, há a substituição dos feudos pelas cidades e o nascimento de uma nova classe, a burguesia.

Em várias áreas a Europa sofreu profunda transformação. O crescimento agrícola desencadeou a ampliação de estradas, aldeias, mercados e a moeda passou a desempenhar papel fundamental na transformação das relações. Georges Duby (1990) afirma que a menção de arcas ou de bolsas nos documentos de arquivos apresenta os indícios de que havia nessa ocasião um desejo nascente de "[...] guardar para si bens naturalmente móveis, de poupar e de tornar-se, assim, menos dependente de seus familiares[10]"(p. 506). Nos centros urbanos, artesãos e traficantes, rapidamente começaram a fazer fortuna. "[...] Tal movimento, a mobilização das iniciativas e das riquezas suscitou a valorização progressiva da pessoa" (p. 506).

Pode-se observar, também, que nas esculturas aparece a busca pela representação das características reais dos indivíduos, as abstrações são deixadas lentamente e o retrato é mais verídico e claro ao apresentar as características do personagem ilustrado. Duby (1990) assegura ainda, que entre os sábios que meditam sobre a Escritura sagrada é este o momento no qual surge a ideia de que não basta a passividade da participação nos ritos de salvação. É

[10] Falaremos sobre essa dependência do indivíduo com relação ao grupo familiar quando abordarmos a família medieval estruturada na linhagem.

interiormente, na intenção, que se desvelam as qualidades da alma. Assim, o ser humano passa a ser capaz de olhar para si e perceber que existe um espaço privado, interior. Porém, Duby (1990) alerta que antes do século XIV, este movimento de transformação e libertação do indivíduo só é perceptível em dois níveis "[...] o da instituição monástica, o dos sonhos e dos jogos da cavalaria" (p. 508). As relações humanas aconteciam no coletivo. O privado ainda não existia.

É nessa sociedade mais dinâmica que a educação do povo estava voltada para o trabalho e a intenção era que as pessoas aprendessem um ofício. Essa era a educação da época; assim que a criança crescia um pouco, a necessidade que se impunha era a que aprendesse a trabalhar. Ariès (1978) assume que o costume de educar as crianças enviando-as à casa de outras famílias ou aos cuidados de um mestre, como aprendizes, perdurou até o início do renascimento. A escola ainda era uma exceção e servia somente para os que desejassem tornar-se religiosos. Cambi (1999, p. 177) explicita que: "[...] A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à Igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda, uma visão de mundo e um código moral [...]". A exigência do período e o entendimento que se tinha sobre a vida configurou a educação. A aprendizagem acontecia, portanto, com a participação da criança na vida cotidiana do adulto, sem distinção. E o autor prossegue: "[...] A imagem da infância da Idade Média é a cristã: a meio caminho entre o "pecado" (idade pecaminosa, amoral, segundo Santo Agostinho) e a "inocência" (idade de graça, privilegiada e exemplar, como dizem *os Evangelhos*) [...]". Ainda não havia um "espaço e tempo" infantis. As crianças experienciavam a mesma vida que o adulto e suas condições eram difíceis. Esse período definido, que ocorre no interstício da criança bem pequena e do adulto, que hoje reconhecemos e com o qual nos preocupamos, não existia.

> Tudo isso enfatiza como a família medieval é um organismo pouco estruturado, em estreita contiguidade e continuidade com toda a vida social, na qual os problemas educativos também tem escassa estruturação e pouca centralidade: a família cria os filhos, destina-os a um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e de projetos, não os põe no centro da vida familiar, entrelaçando-os num tecido educativo minucioso e orgânico (como ocorrerá na família burguesa moderna)(CAMBI, 1999, p. 176).

Ariès (1978) revelou a transformação da *família* e, portanto, do *sentimento de família* principalmente pela transformação da iconografia. As imagens podem expressar a realidade de

um período, assim como sua evolução contribui para o entendimento das mudanças ocorridas no ambiente. Na Idade Média, era comum retratar os ambientes externos, os campos, as festividades e os cavaleiros. Nos calendários de tradição longínqua os ofícios estavam no centro das representações e isso demostrava a importância atribuída a essas atividades que estavam ligadas as estações do ano e as idades da vida. Os retratos desses calendários alternavam-se entre os momentos de trabalho e os de descanso. Dessa forma, apresentavam geralmente os camponeses trabalhando e, nos momentos de pausa, a cena exibida era a do homem nobre só ou com um criado diante de uma mesa farta ou a imagem de um camponês descansando. Cambi relembra que: "[...] a família medieval é uma família aberta para a sociedade, que não se fechou em núcleo privado, que acolhe quase todos os eventos da vida social (desde o sexo até a morte) [...]" (1999, p. 176). A representação dos ambientes internos e da família ainda era rara.

Cambi (1999) relata que temos outra figura subalterna e marginal, ao lado da criança, no período medieval: a mulher. Porém, duas imagens de valorização da mulher ocorrem no período, a da mulher *santa* e a da mulher do *amor cortês.* Acreditava-se que a *santa* ascendia facilmente a uma comunicação direta com o divino, era uma espécie de intermediária entre Deus e os homens. A do *amor cortês*, foi idealizada justamente pela impossibilidade de concretização desse amor, que se torna inalcançável. Ela assume um papel de conselheira do cavaleiro, à distância, e se vê exaltada por toda uma literatura que garante sua imagem inspiradora.

Somente com a chegada do século XV é que a mulher aparece ao lado do homem nos calendários. Agora a imagem não retrata mais a cena do amor cortês, a mulher passa a ser representada como a companheira que participa do descanso do marido, diante da lareira por exemplo, ou junto de seu trabalho, quando o auxilia na supervisão da colheita entre os camponeses. As imagens também começavam a apresentar cenas do interior da casa, principalmente das salas. É somente no século XVI que a criança surge nesses calendários. Até então ela estava excluída das cenas, como se houvesse uma hesitação em acrescentá-la anteriormente. Essa transformação da representação das cenas nos calendários demonstra a mudança social que estava lentamente ocorrendo na sociedade europeia do período. A introdução desses novos elementos, mulher e criança, assim com a representação de outros contextos, interior dos ambientes, nos possibilitam detectar os pontos principais de tais transformações.

> As representações sucessivas dos meses do ano introduziram portanto essas novas personagens: a mulher, o grupo de vizinhos e companheiros, e finalmente a criança. E a criança se ligava a essa necessidade outrora desconhecida de intimidade, de vida familiar, quando não ainda precisamente, de vida "em família" (ARIÈS, 1978, p. 199).

No século XVI, esses calendários passaram a representar a família associada às idades da vida, geralmente os pintores a representavam sob três formas: uma criança, um casal e um velho. Trazia, portanto, os meses que apresentavam uma sucessão de grandes acontecimentos familiares, como o nascimento, o casamento e a morte associados as épocas da colheita, da fartura e do descanso retratando toda a família reunida. Para Ariès (1978) o novo era justamente essa demonstração iconográfica de um sentimento antes inexistente: o da família. As cenas do exterior, ao ar livre, do trabalho, ou nas igrejas dividiam agora o espaço com cenas retratadas no interior dos ambientes, nas salas e nos quartos, demonstração de um sentimento que se volta para dentro, para a vida íntima, privada. Algo totalmente novo para o período.

Ao verificar a evolução da família medieval à família moderna, Ariès (1978) relata que os historiadores do direito e da sociedade definem que os laços de sangue não constituíam um único grupo, mas seguiam duas vertentes *distintas* e *concêntricas*: a da linhagem e da família (mais próxima da família conjugal que conhecemos). A vertente da linhagem se estendia a todos os descendentes de um mesmo ancestral e os membros desse grupo contribuíam para sua perpetuação, estavam ligados uns aos outros e participavam de um ciclo natural de nascimento, reprodução e morte. Jacques Gélis (1991) realça que a consciência que se tinha do próprio corpo nessas condições era como o de uma extensão dessa grande família, que abarcava os indivíduos vivos e mortos e, por isso, a autonomia do sujeito era relativa, seu corpo era seu, mas era também uma extensão de um todo maior. Desligar-se desse "corpo coletivo" só foi possível com as transformações que qualificaram os séculos seguintes. A outra vertente da família caracterizava-se pelo agrupamento de vários membros, às vezes casais, na propriedade que se recusaram a dividir. Os filhos "que não possuíam bens" continuavam morando com os pais; também se reunia nesse contexto os sobrinhos e primos solteiros, e assim seguiam por uma ou duas gerações.

Esses modelos de família foram se transformando de acordo com as necessidades dos grupos e dos indivíduos. O estreitamento dos laços das famílias medievais aconteceu em um momento no qual o Estado estava enfraquecido, houve a necessidade de proteção e as pessoas se aproximaram. Inicialmente, todos os descendentes eram herdeiros e não havia divisão dos

bens; com isso, todos viviam na mesma casa. Essa vida comunitária na qual os herdeiros dispunham de um mesmo espaço não tardou a causar desconfortos. Geralmente, essa maneira de viver perdurava por pouco tempo. Neste período, a partilha da herança seguia regras muito diferentes das que se firmaram posteriormente. O que Ariès (1978) evidencia é que quando o Estado se fortalece, a partir do século XIII, outras esferas se modificam, como as da segurança pública e da economia monetária. As cidades passam a ser grandes centros no qual se alteram as necessidades e os anseios da sociedade emergente. A indivisão dos bens sofre alterações; as famílias nobres passam a adotar o direito de herança ao primogênito, em defesa da preservação do patrimônio. Observa-se que as novas necessidades familiares geram costumes diferentes dos anteriores, que se aproximam do modelo da família conjugal moderna.

> Na realidade, a família é o primeiro refúgio em que o indivíduo ameaçado se protege durante os períodos de enfraquecimento do Estado. Mas assim que as instituições políticas lhe oferecem garantias suficientes, ele se esquiva da opressão da família e os laços de sangue se afrouxam. A história da linhagem é uma sucessão de contrações e distensões, cujo ritmo sofre as modificações da ordem política (DUBY[11], 1953 apud ARIÈS, 1978, p. 213).

Sabemos que foram muitas as rupturas que possibilitaram que, a partir do século XIV, sentimento de família se modificasse. Cambi (1999) descreve com maestria o caráter inovador/revolucionário da Modernidade com relação a sociedade do período anterior: “Com a Modernidade prepara-se o declínio e depois o desaparecimento daquela sociedade de ordens que tinha sido típica da Idade Média e que negava o exercício das liberdades individuais para valorizar, ao contrário, os grandes organismos coletivos [...]”(p. 195-196). Vemos o início de uma sociedade que vai criando espaços a partir dos desejos e necessidades nascentes. O conjunto de mudanças que aconteceu nas esferas da política, da economia, da geografia, da ideologia, da cultura, do social, enfim, possibilitou maior autonomia e individualização ao ser. A Europa se laiciza econômica e politicamente com a retomada do comércio e o nascimento dos Estados nacionais; sua política de controle pelo soberano (rei) está atenta a prosperidade com critérios racionais de eficiência. Essa nova maneira de viver culminará, no século XVIII, com o desejo e a concretização de ambientes mais restritos, privados e protegidos.

Em certo sentido houve um período de difícil conciliação entre as vontades nascentes e os costumes anteriores. O desejo de separar-se do todo familiar e vivenciar uma experiência

[11] DUBY, Georges. *La Societé aux XI e XII siecles dans la région mâconnaise*, 1953.

singular sem deixar de perpetuar a família, modificou a estrutura da sociedade. Inúmeros acordos se estabeleceram a fim de buscar solucionar os problemas e, à medida que o poder da linhagem diminuiu, o do indivíduo aumentou.

> Não é fácil conciliar as exigências da linhagem, a necessidade sempre premente de sua perpetuação e o crescente desejo do indivíduo de viver plenamente a própria vida e dela dispor com liberdade. Empenhado em manter a linhagem, estabelecendo o elo entre o passado e o futuro, até então ele praticamente não tivera de preocupar-se consigo mesmo. E agora se põe a pensar em seus próprios interesses, imediatos e por vir; aprende a contar; sabe que seu tempo é contado – o tempo de viver (GÉLIS, 1991, p. 316).

Não foi somente nos âmbitos político e econômico que o espírito calculista se evidenciou. Essa característica marca a época e assume uma responsabilidade que transforma a sociedade deste novo contexto. Esse modelo inovador de pensamento permite uma nova imagem do corpo; destacada daquele "corpo coletivo" medieval. Gélis (1991) defende que a separação simbólica do corpo individual do grande corpo coletivo é a chave para o entendimento de muitos comportamentos da época clássica. O espírito calculista que se estende aos meios familiares também traz novas regras, pautadas em acordos sucessivos. Esse novo contexto permite compreender melhor como e por que a criança recebe um "novo" lugar, de grande importância para os pais; a criança é amada por ela mesma e traz à família uma alegria diária. Assim, a compreensão cíclica da vida dá lugar a um formato mais linear e fragilizado (GÉLIS, 1991, p. 317).

As primeiras famílias ricas modernas, do século XV ao XVII, abrigavam, em suas casas, além da família composta pelo pai, mãe e filhos, os criados, os aprendizes, os clérigos e os visitantes. Ariès (1978) relata que todos viviam em uma casa grande e povoada que movimentava o grupo social. Nota-se que as relações entre as pessoas tinham um caráter bastante singular; as visitas, os encontros, as conversas, os trabalhos, tudo isso fazia parte da vida cotidiana de uma maneira global, as esferas não estavam separadas, o que significa dizer que a vida profissional, social e privada revelavam uma coisa só. Tudo acontecia na casa. Não havia locais próprios para o desenvolvimento da profissão; as refeições, o descanso, as danças, as conversas, tudo acorria num mesmo cômodo. Nesse contexto, subsistiram por algum tempo, duas realidades contraditórias: o início do sentimento de família e infância e a promiscuidade

de uma vida social ainda muito densa. Esta foi a realidade que deu origem aos manuais dos educadores moralistas que traziam orientações e aconselhamentos aos pais e mestres.

Vimos que, do século XV ao XVIII, o mundo se organiza sobretudo a partir das “boas maneiras”. O que importava era obter êxito dentro de um grupo em que todos estavam constantemente se vigiando/avaliando. Esse era um mundo das aparências, da boa reputação, das amizades e da *civilidade*. Dentro desse contexto, muitos foram os manuais que exprimiram com detalhes como deveria ser a atuação dos indivíduos em sociedade. A arte da conversação, da dança, do canto e de mais uma série de conveniências estipuladas faziam da civilidade o fator primordial da formação humana. O importante era ser admirado, invejado e, consequentemente, amado pelos pares.

A educação dos colégios, apesar de muito procurada na época, foi bastante questionada pelos educadores do século XVII. Eles acreditavam, dentre outras coisas, que a educação de civilidade praticada na corte, nos palácios, era de maior valia para o indivíduo e para a sociedade do que a aprendizagem teórica dos livros apresentados nos colégios; além do mais, as crianças ficavam muito tempo afastadas da sociedade e poderiam aprender na escola vícios que jamais perderiam. Assim, muitos aconselhavam aos pais que deixassem as crianças permanecerem sob a tutela de um preceptor, garantindo sua boa educação. Ariès (1978) afirma que o fenômeno de expansão dos colégios e da educação escolar era algo novo, o que justifica e faz compreender os questionamentos dos educadores. No entanto, a superpovoação que havia nos colégios demonstrava que a formação da criança era composta das duas direções: a educação escolarizada, dos colégios, e a educação da civilidade, praticada no lar.

> Contudo, essa oposição não era aberrante: ela pode ser explicada pela importância que a aprendizagem e o convívio social ainda conservavam apesar dos progressos da escolarização. Na vida de todos os dias, as pessoas souberam melhor do que nos escritos dos educadores moralistas conciliar a escola e a civilidade. A primeira não baniu a segunda. Ao lado da educação através da escola, subsistiu uma educação através do mundo, que também se aperfeiçoou durante o século XVII (ARIÈS, 1978, p. 245).

No século XVIII, nos deparamos com uma grande transformação social. A família passa a necessitar de um espaço distanciado e protegido da sociedade. As casas transformam-se e deixam de abrigar o grupo social composto pelos clérigos, servidores, amigos, empregados e protegidos; temos agora o lar como um abrigo para os pais e as crianças. Além de apresentarem

uma nova estruturação dos espaços, as casas trazem agora os cômodos independentes como resposta a uma necessidade nova de isolamento e discrição. Os empregados recebem um espaço reservado a eles, sendo chamados somente quando necessário. Os hábitos voltam a se transformar e passa a não ser mais "educado" visitar os amigos a qualquer hora, um aviso prévio é realizado pelo correio ou por um empregado. Surgem novas maneiras de viver e aquela representação constante dos séculos XVI e XVII dão lugar a uma nova realidade, que preza pelo respeito à intimidade do outro.

> [...] As novas maneiras propunham abandonar aquilo que antes era a ocupação mais natural, o meio de fazer avançar os negócios e de conservar a posição e os amigos. Outrora, vivia-se em público e em representação, e tudo era feito oralmente, através da conversação. Agora, separava-se melhor a vida mundana, a vida profissional e a vida privada: a cada uma era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão (ARIÈS, 1978, p. 266).

Esse novo espaço da casa, a modificação dos costumes e todas as transformações da época Moderna culminaram para que no século XVIII houvesse o fortalecimento do sentimento de família e de infância. Vimos, anteriormente, que os filhos nasciam e morriam ainda muito pequenos, sem que houvesse grande preocupação dos pais. O sentimento de infância era expressado inicialmente pela "paparicação" das crianças, tendo-as como objetos de divertimento e graça. As evidências do século XVIII mostra-nos uma realidade totalmente diferente. Ariès (1978) propõe que uma das provas dessa nova realidade é a preocupação que as famílias passam a apresentar com a saúde e a educação das crianças. Essas se tornam as duas maiores preocupações dos pais com relação aos filhos. Diferentemente do que acontecia no século anterior, o primogênito não era mais o único beneficiário dos direitos à herança. Vemos novamente a transformação da sociedade. "Foram os costumes – e não o código civil ou a Revolução - que suprimiram o direito de primogenitura. As famílias francesas o recusaram quando os ultras da Revolução o restauraram [...]" (ARIÈS, 1978, p. 270). No fim século XVIII, a desigualdade entre os filhos passa a ser intolerada pela sociedade vigente.

Esses novos hábitos que transformaram os costumes de um período, o nascimento dessa nova cultura que podemos exemplificar a partir de um novo modelo arquitetônico, evidenciam que o início do século XVIII marca a chegada e a valorização de um outro modelo de vida; mais voltado a atender os desejos do indivíduo que agora tem direitos fundamentais: de felicidade e de liberdade.

É a partir desse cenário, que nos apresenta a história das transformações sociais enunciadas do final da Idade Média à época Moderna, que contextualizamos a vida, o pensamento e a obra Jean-Jacques Rousseau, principalmente no que diz respeito as máximas fundamentais para a formação do homem, desenvolvidas pelo filósofo em seu tratado sobre a educação – *Emílio* (2004).

2 DA INFÂNCIA À PUBERDADE (0-15 ANOS)

> *Não sabemos o que é a felicidade ou a infelicidade absolutas. Nessa vida, tudo está misturado. Não experimentamos nenhum sentimento puro, não permanecemos dois momentos na mesma condição. As afecções de nossas almas, assim como as modificações de nossos corpos, estão num fluxo contínuo. O bem e o mal são-nos comuns a todos, mas em medidas diferentes. O mais feliz é o que sente menos sofrimentos; o mais miserável é o que sente menos prazeres. [...]A felicidade do homem aqui na terra é apenas, portanto, uma condição negativa; devemos medi-la pela menor quantidade de males que se sofrem.*
>
> *Jean-Jacques Rousseau*[12]

2.1 Liberdade dos membros (0-2 anos)

O nascimento da criança – Emílio – marca o início da educação para Rousseau. Como preceptor, sua escolha é por um discípulo saudável. A criança precisa ter saúde porque o desenvolvimento de um corpo vigoroso será o início de sua proposta. É preciso ter em mente que **todas** as opções do filósofo não são obras do acaso, tudo é minuciosamente pensado e organizado pelo preceptor. Rousseau compreende que o homem é formado por dois elementos: corpo e alma; consequentemente, seu plano estará pautado no desenvolvimento dessas duas substâncias, considerando que é "[...] preciso que o corpo tenha vigor para obedecer a alma" (ROUSSEAU, 2004, p. 34). O fortalecimento do corpo é o primeiro objetivo do filósofo, que organiza a educação de Emílio a partir do aprimoramento dos sentidos. Um corpo forte é capaz de suportar e obedecer aos mandamentos da alma.

Ao nascer, somos fracos e dependentes, no caso de Emílio, é o preceptor quem regula essa dependência e preza para que ela seja muito mais uma dependência com relação às coisas, do que uma dependência com relação aos homens. É a dependência dos homens que deturpa a *liberdade*. No século XVIII, ao intentarem a educação das próximas gerações, pais e educadores vão de uma extremidade a outra e colocam as crianças à mercê de desejos artificiais criados por

---

[12] *Emílio ou Da Educação*, 2004, p. 74.

eles mesmos: “Ora a sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordens ou recebê-las” (ROUSSEAU, 2004, p. 25). O filósofo afirma que quase sempre são os próprios homens que degeneram sua condição. E, com relação a isso, a clareza do filósofo não deixa margem para questionamentos; a criança deve ser atendida pelo adulto somente em suas necessidades reais, assim como deve sujeitar-se apenas à imposição que recebe de seus limites naturais. Como veremos mais adiante, o preceptor “não” manda e o aluno “não” obedece a partir do que ele, “homem”, deseja; mas, sim, o preceptor organiza situações pedagógicas fundamentadas numa ordenação natural que restringe intrinsecamente as ações da criança e dirigem seu desenvolvimento. Suas fantasias ou as fantasias de seus cuidadores, desejos artificiais criados pela vida social, que atiçam a imaginação e invertem o sentido da vida, não têm justificativa e não são uma necessidade. Na infância, a alma deve estar protegida dos preconceitos da sociedade, portanto, o zelo do preceptor será constante, Emílio será contido pela ordem da natureza e estará apartado da interferência dos homens.

Já que para Rousseau (2004) é preciso fortalecer o corpo, a primeira liberdade possível – e que todas as crianças deveriam conhecer – é a *liberdade dos membros*. Mas não nos deixemos enganar, veremos no decorrer da análise do *Livro I* do *Emílio*, que essa *primeira* liberdade, aparentemente condicionada **somente** à necessidade de preservação dos movimentos, tendo nessa preservação, sua estrutura básica, vai muito além disso. Devemos compreender que, ao longo de suas prescrições para a educação de Emílio, o autor oferece elementos para que o leitor perceba que a preservação da liberdade, nem sempre anunciada, está implícita em todas as máximas apresentadas na obra. Ao trazer à tona os costumes da época e problematizar a condição a que eram submetidos os pequenos, Rousseau oferece exemplos e afirma que, desde o nascimento, os indivíduos recebem intervenções, externas e não naturais, que desencadeiam sofrimento, sujeição e constrangimentos para toda vida. A criança é enfaixada, amarrada ao berço e pendurada na parede. “Os primeiros presentes que recebem de vós são correntes; os primeiros cuidados que recebem são torturas” (ROUSSEAU, 2004, p. 18). Assim como a realidade de um escravo, sua vida passa a ser marcada pela dor. E, neste sentido, não há liberdade. Sobre os costumes da época, Elisabeth Badinter (1980) explicita os “três atos de abandono” dos pais com relação aos filhos, presentes nos séculos XVII e XVIII:

> [...] colocação na casa de uma ama, o retorno ao lar e depois a partida para o convento ou internato. [...] Podemos dizer, desde já, que o filho do comerciante ou do artesão, como do magistrado ou do aristocrata da corte, conhecerá uma solidão prolongada, por vezes a falta de cuidados e com frequência um verdadeiro abandono moral e afetivo" (BADINTER, 1980, p. 99).

Era natural que os filhos fossem amamentados pelas amas, posteriormente educados por preceptores e mais adiante formados nos colégios. Passavam a primeira parte da vida longe da família, abandonados aos cuidados de outros e à mercê da própria sorte. Nessas condições, como estabelecer relações de cuidado, carinho, respeito e amor? Com o apoio dos médicos e a autorização dos pais, as amas recebiam as crianças horas após seu nascimento e, não tendo nenhuma ligação com elas, a não ser um interesse estritamente financeiro, mantinham-nas vivas para que seu sustento continuasse a chegar, não apresentando nenhum sinal de afeto ou preocupação com o bem-estar do bebê.

Costumes insensatos, proclama Rousseau (2004, p. 18) e atribui o *primeiro desvio da natureza* às mulheres, mais especificamente ao descaso das mães para com os filhos; a princípio, pela alienação de seu direito em ser mãe, quando esta confia seu filho aos cuidados de uma outra mulher. O autor acredita que a sucessão de acontecimentos desordenados no homem advém dessa primeira depravação: "[...] toda a ordem moral fica alterada; a naturalidade apaga-se em todos os corações; [...]o hábito já não reforça os laços de sangue; já não há pais, nem mães, nem filhos, nem irmãos, nem irmãs; todos mal se conhecem; como se amariam? Cada um já não pensa senão em si mesmo" (ROUSSEAU, 2004, p. 21-22). Os hábitos, influenciados pela opinião, haviam alterado a ordem do desenvolvimento natural nos homens e um sentimento egoísta exacerbado aguçara o individualismo. Vemos aí uma alteração inadequada de uma das disposições naturais do homem: o *amor de si*. Contudo, o filósofo entende que bastaria o retorno das mães ao seu lugar de origem para que a ordem voltasse a reinar e a natureza se manifestasse novamente em todos os corações.

Ao prosseguir com a crítica à educação praticada na época, Rousseau assegura o que segue abaixo:

> Uma criança passa assim seis ou sete anos entre as mãos das mulheres, vítima dos caprichos delas e dos seus, e, depois de lhe terem ensinado isto ou aquilo, vale dizer, depois de terem enchido sua memória ou de palavras que não pode entender, ou de coisas que não lhe servem para nada, depois de terem sufocado

> a natureza pelas paixões que fizeram nascer, colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente formadas, e lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, exceto a tirar partido de si mesmo, exceto a saber viver e se tornar feliz. Enfim, quando essa criança, escrava e tirana, cheia de ciência e carente de juízo, igualmente débil de corpo e alma, é jogada no mundo, mostrando sua incapacidade, seu orgulho e todos os seus vícios, isso faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. É engano; **aquele é o homem de nossas fantasias; o da natureza é feito de outra maneira** (ROUSSEAU, 2004, p. 26, grifo nosso).

Essa educação que delega a formação das crianças aos *caprichos* humanos, que inverte as necessidades reais e dá em troca desejos artificiais, que abafa a natureza e corrompe os corações; faz da criança escrava e tirana, um ser incapaz de felicidade real. Educado a partir das artificialidades da sociedade moderna, este indivíduo é miserável. O discípulo de Rousseau, formado a partir das regras da natureza, é outro.

O caminho determinado pela natureza é a busca constante de Rousseau: "Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor" (2004, p. 24). Esse é o princípio fundamental utilizado pelo filósofo durante os primeiros anos da criança, seguir esta regra significa manter seu discípulo ordenado pelas condições dadas pela natureza; da vontade/opinião dos homens, a criança estará preservada.

O autor explica que a natureza faz com que as crianças passem por diversas "provas" antes de chegar à idade adulta; portanto, educadores perspicazes devem permitir e favorecer que as crianças permaneçam nesse trajeto que segue a ordenação natural. É na infância que os perigos e as doenças se manifestam com maior intensidade, todas as provas suportadas pelos pequenos os possibilitam ganhar força. Rousseau (2004) acredita, ainda, que toda a vida humana é marcada pela dor e pelo sofrimento; para poder suportá-los quando a idade avançar é preciso ter adquirido a força necessária na infância; sendo assim, desde que não ultrapassem *suas forças*, as crianças devem exercitar-se; é preciso aprender a tolerar: as condições climáticas, o cansaço, a fome e a sede. Ao favorecer situações nas quais a criança suporta as intempéries da vida e conhece, verdadeiramente, seus limites e sua força, a educação dos homens, mais especificamente a do preceptor, segue alinhada à educação da natureza, que é a grande sábia no desenvolvimento humano.

Rousseau (2004, p. 30) pretende mostrar aos leitores que seu tratado não se desvia de suas intenções e segue "[...] o progresso da infância e a marcha natural do coração humano";

sendo assim, o preceptor de Emílio será uma espécie de guia que o conduz a encontrar e a permanecer no caminho que é dado pela natureza. Educar para manter o discípulo em sua condição humana, é o que pretende Rousseau. Mas isso significa que o preceptor, além de ter que conhecer muito bem a natureza humana, precisa compreender os *deveres dos homens*[13], e, tendo esse conhecimento como base de sua proposta o preceptor planeja todas as vivências de Emílio.

Para viver com Emílio, Rousseau (2004) escolhe o campo. Se é a liberdade que pretende preservar, não seria possível melhor escolha. Nas cidades as pessoas vivem amontoadas e quanto mais se reúnem, mais se corrompem. Rousseau enfatiza que o ideal aos homens é se espalharem pela terra que devem cultivar. A necessidade de espaço para viver é uma condição natural dos homens, saber cultivar a terra é seu dever. "As doenças do corpo, assim como os vícios da alma, são o efeito infalível dessa associação muito numerosa. De todos os animais, o homem é aquele que menos pode viver em rebanho" (ROUSSEAU, 2004, p. 43). Nas cidades, o espaço é reduzido, as pessoas vivem *amontoadas* e *as doenças do corpo e os vícios da alma* são facilmente alastrados. Antes da idade da razão, a preservação e o desenvolvimento da liberdade e das disposições naturais do homem ficam comprometidas se o espaço em que se vive e as pessoas com quem convive estão em desacordo com as máximas que busca alcançar o preceptor.

Desde o nascimento, a liberdade do homem – disposição primitiva fundamental, é cuidada. A primeira orientação do preceptor para "a cuidadora" de seu aluno, logo após o nascimento, é para que preserve a liberdade do corpo e, consequentemente, do espaço. "No momento em que a criança respira ao sair de seus invólucros, *não deveis deixar que sejam metidas em outros que a apertem ainda mais*" (ROUSSEAU, 2004, p. 45, grifo nosso). Os costumes da época, de enfaixar e apertar as crianças, mantidos pela opinião[14] dos homens em sociedade, não farão parte da realidade de Emílio. Tais costumes, além de tolherem a liberdade do corpo e colocarem a criança em sofrimento e sujeição, reduzem o espaço, impedem o desenvolvimento e alteram a ordem natural. Rousseau (2004) defende que a liberdade dos membros deve ser mantida, o bebê deve usar roupas leves, frouxas, que permitam movimentar-se e perceber as *impressões do ar*. Esta máxima filosófica – da liberdade dos membros – possibilita perceber que não é só a *liberdade dos movimentos do corpo* que Rousseau preserva

[13] "Só há uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem" (ROUSSEAU, 2004, p. 31).
[14] KAWAUCHE (2016) explica que o termo *opinião* é utilizado por Rousseau para referir-se a uma falsa ideia. Citação retirada do texto apresentado no Curso de Difusão Cultural – KAWAUCHE, Thomaz. **Introdução ao Emílio de Jean-Jacques Rousseau**. FFLCH – USP/2016. (Texto não publicado).

com essa ação, mas esta atitude de transgressão dos costumes frente às condições à que eram submetidas as crianças no século XVIII, possibilita que o filósofo preserve a liberdade principal, a *liberdade da alma*.

> Na criação ordinária, onde só se presta atenção ao físico, contanto que a criança viva e não morra, o resto pouco importa; mas aqui, onde a educação começa junto com a vida, ao nascer a criança já é discípula, não do preceptor, mas da natureza. O preceptor só estuda com esse primeiro mestre e impede que seus esforços sejam contrariados (ROUSSEAU, 2004, p. 46).

Ao impedir que o bebê seja dominado pela imposição/vontade de outrem, o preceptor o mantém ordenado sob os mandamentos da natureza. É a natureza quem dita as ordens, o preceptor obedece. Ao nascer o bebê tem faculdades latentes, tudo está adormecido e dependerá da educação para virem a se desenvolver. Segundo Rousseau,

> 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 (2004, p. 46).

Para o filósofo, logo após o nascimento a criança não tem relação alguma com o mundo. Suas reações são instintivas e só buscam mantê-la viva; assim, não apresenta nenhum tipo de conhecimento nem vontade. É somente com o auxílio do tempo e da experiência que passa a perceber e a desenvolver relações com tudo o que é exterior a ela. Sua primeira relação é com seu cuidador e, depois, com os objetos que a cercam e a afetam.

Rousseau evidencia que:

> As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor. Não podendo nem andar, nem pegar, elas precisam de tempo para formar aos poucos as sensações representativas que lhes mostram os objetos exteriores a elas. Mas, enquanto esperam que esses objetos se estendam, se afastem, por assim dizer, de seus olhos, e tomem para elas dimensões e figuras, o retorno das sensações afetivas começa a submetê-las ao império do hábito. [...] logo o desejo já não vem da necessidade, mas sim

> do hábito, ou melhor, o hábito acrescenta uma nova necessidade à da natureza: eis o que é preciso prevenir (2004, p. 49).

Para demonstrar seu desconforto o bebê chora, e na medida que o cuidador percebe a sua necessidade, ele a satisfaz. O filósofo explica que é deste choro "[...] que nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca" (ROUSSEAU, 2004, p. 54). O choro é maneira pela qual a criança pequena se comunica com o mundo e tudo vai bem, quando há satisfação; mas quando sua necessidade não é encontrada e satisfeita começam as contradições, ela é mimada para se acalmar, e se não se cala, perde-se a paciência e ela é ameaçada. Os excessos nunca são benéficos e sempre contrariam a natureza. A ordem é mantida quando se satisfazem as necessidades reais da criança; os mimos e as agressões, hábitos inventados pelos homens, são transgressões dessa ordem e, se passam a imperar, modificam a condição natural. Assim, à **necessidade** primeira junta-se a **vontade** adquirida pelos hábitos, é dessa perversão que Rousseau pretende proteger Emílio. "O único hábito que devemos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum" (ROUSSEAU, 2004, p. 49). Essa proteção contra a aquisição de hábitos se estende a todas as experiências de Emílio antes da idade da razão, com uma única exceção exemplificada logo abaixo. A criança não tem rotina estabelecida por outro indivíduo, dorme, se alimenta, brinca, pula, corre, sai, entra, a partir das necessidades naturais que regram sua existência.

O medo é um sentimento que não pode brotar e permanecer na alma infantil. Essa sensação é dominadora e, portanto, faz da criança escrava. Para manter a liberdade regulada somente pela natureza, logo que percebe os objetos que a cercam, a criança de Rousseau será acostumada a visualizar figuras agradáveis e desagradáveis; o preceptor lhe apresentará máscaras; o hábito com todo tipo de imagem, naturalizará o que antes a apavoraria. Assim, o medo não brotará em seu espírito. O barulho também fará parte de sua educação. Isso tudo, para que não seja dominada pelo medo, para que não se torne assustada e medrosa. "Quando a razão começa a assustá-las, fazei com que o hábito as tranquilize. Com uma gradação lenta e ponderada, tornamos os homens e as crianças intrépidos em tudo" (ROUSSEAU, 2004, p. 51). Este é o único caso em que o hábito fará parte da educação de Emílio na primeira infância.

Como o desenvolvimento das sensações são os primeiros canais de manifestação da criança com relação ao conhecimento do mundo exterior, já no primeiro livro Rousseau (2004) inicia a educação dos sentidos: visão, tato, audição. Apesar de falar sobre a alimentação no final

do *Livro I*, é somente no *Livro II* que o filósofo apresenta a educação do paladar e, finalmente, do olfato, último sentido a se desenvolver.

> 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. [...]A criança quer tocar em tudo, pegar em tudo: não vos oponhais a esta inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, sua figura e todas as qualidades sensíveis, olhando, apalpando, escutando e principalmente comparando a visão com o tato, estimando com os olhos a sensação que produziram em seus dedos (ROUSSEAU, 2004, p. 51-52).

É interessante notar que Rousseau (2004) propõe uma ordem para apresentação das sensações à criança; justifica que essa ordem é a mesma que, mais tarde, apresentar-se-á ao entendimento. Então, qual é o critério do filósofo para a escolha *conveniente* desse arranjo? Seguir a ordem da natureza e deixar que o desenvolvimento aconteça regulado somente pelo limite que é imposto pela condição humana. “Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver” (ROUSSEAU, 2004, p. 49). A necessidade infantil mostra os caminhos para a aprendizagem. O preceptor aceita, confia e mantém o aluno dentro desse processo; não acelera, nem retarda, também não oferece mais do que foi solicitado pela necessidade demonstrada. Assim, o preceptor segue seu mestre e não se afasta da marcha natural que se comprometeu a seguir.

A fraqueza da primeira infância faz da criança um ser dependente. Tudo o que precisa lhe é oferecido pelo “cuidador” a partir de uma solicitação que, como vimos, é revelada pelo choro. O filósofo tem conhecimento de que essa dependência pode ser maior ou menor, e essa medida vai depender das atitudes praticadas pelo “cuidador”: na relação que este estabelece com a criança; e na relação que a criança estabelece (pela facilitação do cuidador) com o mundo. “Os primeiros choros da criança são pedidos; se não tomarmos cuidado, logo se tornarão ordens. Começam por se fazer ajudar e acabam por se fazer servir” (ROUSSEAU, 2004, p. 55). É preciso ter clareza à diferenciação que Rousseau propõe aos conceitos: *necessidade* e *vontade*. Adquirida pelos hábitos e inventada pelos homens, a *vontade* não é uma *necessidade*, é portanto, supérflua e não integrante das necessidades humanas. Ao atender ao chamado da

criança pelo choro, o cuidador/preceptor precisa saber diferenciar se esta apresenta uma necessidade real ou uma vontade caprichosa. Além disso, mantê-la sobre a ordenação natural significa também, que o preceptor não deseja que ela o obedeça, ele não dá ordens, a criança "sente" e segue somente as limitações que lhe são impostas pelas coisas. Então, Rousseau afirma: "Enquanto as crianças só encontrarem resistência nas coisas e não nas vontades, não se tornarão nem irritadas, nem coléricas, e permanecerão mais facilmente saudáveis" (ROUSSEAU, 2004, p. 55). Quando uma imposição lhe é dada pela circunstância que está posta e não pela vontade do adulto é mais fácil que "obedeça" sem questionamentos e, mesmo que questione, facilmente obterá uma resposta, pois a situação é clara e está dada. Isso não quer dizer que o preceptor abandona a criança a mercê dela mesma ou da sorte, ou que a deixa fazer o que quer, muito pelo contrário, se alguém entendeu dessa maneira, está totalmente equivocado. A maneira de educar de Rousseau exige que o preceptor/cuidador seja um conhecedor da condição do homem (sua natureza) além de praticar o zelo e atenção constante.

Para nosso filósofo, são a miséria e a fraqueza que corrompem o coração humano. A criança forte se tornará boa, a maldade vem da fraqueza, aquele que tudo pode jamais será mal. A força está no exercício da liberdade e, até aqui, a educação de Rousseau (2004) possibilitou que a liberdade original fosse mantida ao submeter a criança, apenas, às imposições da natureza. Emílio teve suas **necessidades** atendidas, não se sujeitou e nem sujeitou seu preceptor às **vontades dos homens**, tão presente nos hábitos modernos. Antes da idade da razão prepara-se o corpo, é a liberdade dos membros e sua fortificação que darão a estrutura necessária para o bom desenvolvimento da alma.

> Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar ao outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações, embora às vezes ela exista no sentimento das ações de outrem que se relacionam conosco (ROUSSEAU, 2004, p. 56).

Depois de ter apresentado o estado original do homem e as deformações que se iniciam a partir do nascimento, Rousseau (2004) apresenta quatro máximas fundamentais para que o indivíduo se mantenha no caminho da natureza:

> Longe de terem forças supérfluas, as crianças nem mesmo têm forças suficientes para tudo o que a natureza lhes exige. É preciso, portanto, facultar-lhes o emprego de todas as forças que ela lhes dá e de que não poderiam abusar. Primeira máxima.
>
> É preciso ajuda-las e suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que diz respeito à necessidade física. Segunda máxima.
>
> No auxílio que lhes prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se a fizer nascer, dado que ela não pertence a natureza. Terceira máxima.
>
> É preciso estudar com atenção sua linguagem e seus sinais, para que, numa idade em que elas não sabem fingir, distingamos em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião. Quarta Máxima (ROUSSEAU, 2004, p. 58).

A seguir, o filósofo entrega um presente ao leitor – o parágrafo que sintetiza a ideia principal de seu pensamento no que diz respeito à educação das crianças pequenas:

> O espírito dessas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder (ROUSSEAU, 2004, p. 58).

Essa educação tem como mestre supremo a natureza, por conseguinte, pretende desenvolver no homem sua característica fundamental – a liberdade – que o distingue dos outros animais e com o tempo atinge seu desempenho mais elevado, que o encaminha à felicidade. Para compreendermos a finalidade dessa educação, é preciso ter em mente que, para Rousseau, ser livre significa não estar submetido a vontade de um outro e querer somente o que é possível obter por si só. E, nesse sentido é importantíssimo retomar a observação de Vial, na qual a educação de Rousseau está organizada “pela e para a liberdade” (VIAL, 1937, p. 101, tradução nossa).

Nessa idade, a dependência infantil é muito grande e a liberdade da criança é relativa; é preciso ter clareza de que sua obediência é regulada por uma ordem natural, das coisas, para que assim, continue livre.

2.2 A liberdade bem regrada/Educação Negativa (2-12 anos)

No *Livro II*, seguimos em busca das máximas que justificam a preservação da liberdade como princípio fundamental da educação. Esse caminho é percorrido pela reconstrução das ideias fundamentais do filósofo no que diz respeito à educação dos 2 aos 12 anos. Os conceitos – *liberdade bem regrada* e *educação negativa* – apresentados neste capítulo são a chave que abrem o espaço para o entendimento das proposições do autor para a educação desta idade.

A criança começa a falar, eis o início do *Livro II*. A expressão pelo choro é substituída pela fala; portanto, a partir do momento em que a criança já pode utilizar essa linguagem, não é necessário que chore incessantemente para obter auxílio, bastam palavras para que sua necessidade seja acolhida. O preceptor não irá atendê-la se começar a chorar ou gritar. O choro ou os gritos não devem substituir a capacidade de comunicação que a criança já adquiriu. Assim, Rousseau (2004) inaugura suas considerações para a educação da criança nesse período.

Emílio será uma criança ativa e as brincadeiras ao ar livre serão frequentes; logo, os machucados farão parte de seu cotidiano. Rousseau não tem a intenção de conter Emílio para preservá-lo da dor. “O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados” (ROUSSEAU, 2004, p. 71). Ao contrário, o autor acredita que é neste período da infância que as crianças devem passar por algumas situações que as tornam mais fortes. A coragem desperta nessa idade e, ao suportar as dores leves, aprenderá, com o tempo, a suportar as maiores. O filósofo reforça a crítica à sociedade da época e destaca que na tentativa de proteger a criança cercam-na com protetores, cueiros, cestos que acabam por privá-la de sua própria liberdade. Os costumes haviam conduzido à educação, ensinamentos desnecessários e, antes de auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, as impedia de experienciar a vida.

Nessa idade, o foco de Rousseau é fortalecer o corpo que manteve a *liberdade dos membros*. A natureza se encarregará de ordenar o progresso das faculdades humanas e o preceptor cuidará para que o discípulo não se desvie desse caminho, pois sabe que é justamente nesse período, no qual as crianças são *pequenas e fracas*, que elas têm as condições necessárias para enfrentar situações de mudanças bruscas. Todas as lições serão para seu fortalecimento. “Sofrer é a primeira coisa que ele deverá aprender, e a que ele terá maior necessidade de saber” (ROUSSEAU, 2004, p. 70). A força de que precisará na idade adulta, para enfrentar as misérias da vida, ele começa a adquirir desde o nascimento.

Desse modo, além da aquisição da linguagem é o desenvolvimento da força que torna as crianças menos queixosas. Quando podem fazer mais por si mesmas, recorrem menos aos

outros. A força mantém e expande a liberdade já que possibilita maior independência. A seguir, Rousseau oferece o prelúdio deste capítulo:

> Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. É nesse segundo grau que propriamente começa a vida do indivíduo; é então que ele toma consciência de si mesmo. A memória amplia o sentimento da identidade para todos os momentos de sua existência; ele se torna verdadeiramente uno, o mesmo e, por conseguinte, já capaz de felicidade e miséria. Portanto, é importante começar a considerá-lo agora como um ser moral (2004, p. 71-72).

Importantíssima essa passagem na qual o filósofo antecipa todo o assunto que será tratado, no *Livro II,* e aponta as faculdades fundamentais que se desenvolverão nesse período da vida: liberdade, força, conhecimento, memória.

Colocada a questão, é sobre o desenvolvimento dessas faculdades que falaremos agora.

- **Liberdade/Força**

A educação da sociedade moderna, na tentativa de preparar a criança para ser o homem do amanhã, esqueceu-se de que a vida acontece no presente, de que o próximo dia será sempre uma incógnita, de que melhor é viver um tempo feliz, do que morrer sem ter experimentado o sabor da vida, principalmente em um período em que poucos chegavam à idade adulta. Nas palavras de Rousseau: “Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende a criança a correntes de todo tipo [...]” (2004, p. 72). A educação permeada por castigos, lições descontextualizadas, privações de todo tipo, submissão aos hábitos e às vontades modernas (tanto do adulto como da criança) é para o filósofo a inversão das necessidades humanas. Nessa “nova” condição, “invertida”, em que o caminho do progresso da liberdade (disposição primitiva e presente desde o nascimento) fora alterado, o ser sofre um processo de deterioração de sua condição original. E o filósofo complementa: “A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaça, à escravidão. Atormenta-se a infeliz para seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vem apanhá-la no meio dessa triste condição” (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Não se sabe o tempo de sua existência, portanto, é certo deixar que vivam da maneira mais plena e natural esse suspiro da vida que é o período da infância. Ao pensar a felicidade futura, deixa-se de viver o presente. A infância tem seu lugar na ordem do desenvolvimento humano, assim como a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas. É insensato alterar essa condição; deixe que a criança seja criança, não arrisque antecipar seu amadurecimento com ensinamentos "alienados" na intenção de uma vida melhor no futuro. A previdência torna o ser miserável no presente quando o educa para a felicidade do amanhã. O que garante que afastar a criança da ordem natural e multiplicar suas dores na infância pode curá-la das possíveis más inclinações na idade da razão? Rousseau adverte:

> Homens, sede humanos, este é o vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida (2004, p. 72-73).

Ao buscar os meios para a felicidade humana, Rousseau (2004) analisa este estado e afirma que ele nunca é absoluto: o homem se aproxima ou se afasta da felicidade na medida em que seus males diminuem ou aumentam. Dessa forma, é mais feliz aquele que sente mais prazer, ao passo que mais infeliz é o que sente mais sofrimento. Rousseau atrela a felicidade ao exercício da liberdade e propõe como máxima fundamental que a felicidade, tanto dos homens como das crianças, reside no uso da liberdade: "Antes que os preconceitos e as instituições humanas tenham alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade" (ROUSSEAU, 2004, p. 82). Ou seja, até o momento da subversão da ordem, a felicidade dos homens estava no uso de sua liberdade. A "nova" vida, em sociedade, é que havia alterado o progresso natural do desenvolvimento das disposições primitivas e as interferências externas (preconceitos e instituições) inferido na ordem natural (interna) e modificado o desenvolvimento das faculdades humanas; essa alteração transportou a expectativa humana de felicidade para um lugar diferente do da origem e o homem criou para si um mundo imaginário.

Por isso, o apelo do filósofo para que o homem se mantenha no lugar que lhe é atribuído pela natureza: “Ó homem! Fecha tua existência dentro de ti e não mais serás miserável. Permanece no lugar que a natureza te atribui na cadeia dos seres [...]. Tua liberdade, teu poder só vão até onde vão tuas forças naturais, e não além; todo o resto não passa de escravidão, de ilusão e de prestígio” (ROUSSEAU, 2004, p. 79-80). Ao substituir suas necessidades reais por desejos ilusórios, o homem perde sua força natural e se torna dependente e fraco. A força humana consiste em poder satisfazer às necessidades reais sem o auxílio dos outros. Assim, a liberdade reside justamente no indivíduo que é forte, pois independente. A felicidade reside no exercício da liberdade, está condicionado ao desenvolvimento da força, que só existe no homem que está “plantado” em seu lugar. Esse é o motivo pelo qual Rousseau pretende fortalecer o homem, para que este seja livre e feliz. É a possibilidade de autorrealização que proporciona a satisfação verdadeira e, portanto, aí se encontra a felicidade.

A natureza, perfeita, encadeou o desenvolvimento das faculdades humanas atrelando-as às necessidades que se apresentavam ao longo dos tempos. Foi o desejo de se manter vivo que impulsionou, no homem, o progresso das primeiras faculdades; todas as outras estavam adormecidas, *como que de reserva*, no fundo na alma humana. Esperavam a convocação da necessidade para despertar. Assim, a força foi a primeira faculdade que o homem precisou desenvolver para sobreviver. Todavia, houve um momento de descompasso, no qual a imaginação acordou antecipadamente, saltou à frente de todas as outras faculdades e ampliou, no homem, a noção de medida de suas possibilidades. Criou-se um desequilíbrio pois o homem teve a falsa ilusão de um poder “infinito”, poder que o possibilitaria ir além do que a realidade permitia; logo, a humanidade passou a nutrir desejos fantasmagóricos que jamais poderiam ser alcançados. Esse desajuste entre *querer* e *poder*, *realidade* e *fantasia*, *força* e *liberdade*, foram e ainda são a base para a miséria humana, pois quanto menos se satisfazem desejos, mais a felicidade se afasta. Porém, Rousseau traz um alerta sobre o desajuste e afirma que “[...] a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que sentimos delas” (ROUSSEAU, 2004, p. 75). É a necessidade que *sentimos* das coisas que determina sua importância e nossa miséria; se desejamos mais coisas do que podemos alcançar, seremos eternamente miseráveis; entretanto, se nossas necessidades estão limitadas às coisas que estão ao nosso alcance, ao satisfazê-las nos aproximamos da felicidade.

> O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito. Já que não podemos ampliar o primeiro, reduzamos o segundo, pois é unicamente da

> diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes. Com exceção da força, da saúde, do bom testemunho de si, todos os bens da vida consistem na opinião; com exceção das dores do corpo e dos remorsos da consciência, todos os nossos males são imaginários (ROUSSEAU, 2004, p. 75-76).

É a faculdade da imaginação que amplia em nós esse mundo de ilusão; nos carrega para um lugar construído pela opinião, "particular" e "individualista", onde todos podem tudo. O que ocorre é que para o filósofo a sociedade da época estava doente, corrompida, no sentido de que as verdadeiras necessidades humanas haviam sido substituídas por "falsos desejos", fantasias, comandados pela opinião pervertida, que cada vez mais ampliava a ilusão de que a satisfação dessas falsas necessidades traria consigo a felicidade. O que Rousseau observava na sociedade em que vivia, era que a felicidade estava longe de ser sentida/encontrada pelos homens; quem reinava era um sentimento momentâneo de êxtase e uma crescente dependência dos outros para a realização de desejos absurdos que nada traziam de verdadeiro.

Esse distanciamento do homem de sua natureza o fez seguir a vida buscando coisas sem um sentido real; o desenvolvimento descompassado de suas faculdades, marcado pela precipitação da imaginação é para Thomaz Kawauche[15] o desafio que deverá ser enfrentado pelo preceptor na educação de Emílio:

> Eis o problema com o qual o educador deverá lidar ao longo de toda a educação de *Emílio*: o mundo imaginário tende a se expandir em velocidade maior do que o mundo real. Como vimos, isto ocorre devido ao descompasso no desenvolvimento das faculdades da criança. Ou seja, o querer sempre se antecipa ao poder (KAWAUCHE, 2016, quinta aula, p. 4).

É preciso, portanto, conhecer a condição humana dada pela natureza para seguir sem contestação suas recomendações e educar a criança na real condição do homem; adiando ao máximo o desenvolvimento da faculdade da imaginação e cuidando para que seu mundo seja simples, bom, verdadeiro e ordenado.

Sabemos, agora, que desejos supérfluos nascem da opinião, do exagero e dos hábitos sociais e fazem com que cada ser crie para si as "fantasias" que acredita serem indispensáveis para sua felicidade. Nosso autor defende a tese de que tudo o que não se pode adquirir ou

---

[15] Citação retirada do texto apresentado no Curso de Difusão Cultural – KAWAUCHE, Thomaz. **Introdução ao *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau**. FFLCH – USP/2016. (Texto não publicado).

realizar com a própria força aumenta a dependência, a fraqueza e, consequentemente, limita a liberdade. A fraqueza humana pode ser compreendida pela diferença que se apresenta na relação entre os desejos e a força para satisfazê-los. Quando as qualidades de um outro homem são solicitadas para que se satisfaçam os próprios desejos, a dependência aumenta, a liberdade desaparece e o contentamento é momentâneo, logo outra "necessidade fantástica" surgirá e os problemas recomeçarão. "É de tanto nos esforçarmos para aumentar nossa felicidade que a transformamos em miséria. Todo homem que apenas quisesse viver viveria feliz" (ROUSSEAU, 2004, p. 76). Como vimos, a liberdade está justamente na possibilidade de satisfação das necessidades sem o auxílio de outrem, no equilíbrio que se arranja entre *querer* e *poder*, por isso quando se tem menos necessidades a possibilidade de felicidade/sucesso é maior.

> O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela (ROUSSEAU, 2004, p. 80-81).

Essa é a premissa da qual parte Rousseau para a educação na infância – *O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada* – todas as regras subsequentes para a educação da criança estão fundamentadas nessa máxima filosófica. O percurso formativo de Emilio sofre ajustes necessários e constantes, para que haja harmonia entre *querer* e *poder*. Sabendo que o homem é forte na medida em que satisfaz sozinho suas vontades e não depende dos outros para auxiliá-lo; Rousseau aponta que, ao contrário, a criança é fraca pois necessita do adulto para sobreviver e satisfazer suas necessidades, isso a torna um ser dependente. "Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza. Quem faz o que quer não é feliz quando suas necessidades ultrapassarem suas forças: é o caso da criança no mesmo estado" (ROUSSEAU, 2004, p. 82). Ou seja, mesmo no estado natural a criança não é totalmente livre, pois depende do outro para sobreviver. Portanto, é neste período da educação que o preceptor está atento às solicitações de seu aluno, e só atende e realiza suas necessidades reais; pois a satisfação de suas "vontades/desejos" pode gerar uma série de hábitos e vícios que nascem e se transformam no decorrer da relação entre o adulto e a criança. Se, os desejos fantásticos vierem à tona é preciso que o preceptor saiba identificá-los e

deixá-los de lado desde a origem. Nesse sentido é preciso ter clareza de que o adulto é quem mantém ou não a criança no lugar que lhe foi prescrito pela natureza, já que é ele quem a auxilia nesse processo de desenvolvimento. Sua sabedoria consiste em manter-se em seu lugar e, a partir disto, mantém a criança no dela.

Para o aprofundamento dessa questão e para buscar soluções às contradições de seu tempo, Rousseau (2004) explica que existem dois tipos de dependência: a *dependência das coisas* (natureza) e a *dependência dos homens* (sociedade) e justifica os motivos que o fazem acreditar na importância de manter seu aluno na dependência das coisas.

> Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo depravam-se mutuamente. Se há um meio de remediar esse mal na sociedade, esse meio é substituir o homem pela lei e armar as vontades gerais de uma força real, superior à ação de qualquer vontade particular. Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nunca alguma força humana pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria então a ser a das coisas; reunir-se-iam na república todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade que mantém o homem sem vícios a moralidade que o educa para a virtude" (ROUSSEAU, 2004, p. 82-83).

Enquanto o homem se mantém na dependência das coisas, que é a da natureza, sua liberdade não é abalada e ele é forte. Assim que se submete à dependência dos homens, que é a da sociedade corrompida, todos os vícios são passíveis de se desenvolver e ele é fraco. Em tudo, a educação da infância deve seguir a ordem da Providência, pois as leis da natureza são inabaláveis e nenhuma força pode vencê-las, nem mesmo a do homem. É preciso manter a criança unicamente na dependência das coisas para seguir a ordem da natureza no progresso da educação. O preceptor tem a natureza como seu mestre e nada que possa ferir essa ordem ele requer ou impõe à criança, permitindo que ela descubra por si só, por meio de suas experiências, quais são os próprios limites impostos pela natureza mesma. Assim, o autor prossegue ao afirmar que são a impotência e a experiência as únicas leis impostas à criança; nada ela obtém porque deseja, mas sim, porque precisa (ROUSSEAU, 2004, p. 83). Há um equilíbrio nas atitudes do preceptor. Novamente, tem-se a clareza de que só as necessidades do infante são atendidas e que todo seu desenvolvimento é regulado por uma força superior à dos homens, que, inclusive, Emílio contém em si ao mesmo tempo em que está contido nela. É essa força

interior (a natureza do homem), que o mantém em ordem, que é preciso aumentar e fortalecer para que exerça, preserve e amplie a liberdade.

- **Liberdade bem regrada**

Numa idade em que as crianças percebem o mundo pelos sentidos, todas as lições devem deter-se às sensações. Ao contrário do que Locke propôs, de que é necessário raciocinar com as crianças, Rousseau (2004) entende que a razão (*um composto de todas as outras faculdades*) é a última faculdade a se desenvolver e, portanto, é preciso sustentar a ordem da evolução humana para que se obtenha sucesso. Quanto a isso, a autor assegura:

> A Natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. 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 o freio da força, e a criança não precisa desse freio.
>
> Usai a força com as crianças e a razão com os homens: essa é a ordem natural. O prudente não precisa de leis (ROUSSEAU, 2004, p. 91-93).

Já que, para Rousseau (2004), "a razão é o freio da força" e, como vimos, na infância é o desenvolvimento da força que está em jogo e que deve ser favorecido, substituí-lo pela razão só faz descaracterizar a ordem e subverter o processo do desenvolvimento humano. Nota-se que, no *Emílio*, o autor adota a ideia de que, dependendo da maneira como educador conduz a educação da criança, pode reforçar sua fraqueza ou sua força. O educador que souber aproximar as necessidades infantis das condições de saciá-las, estará mais próximo da conquista.

Para tanto, *bem* regrar a liberdade é o que pretende o filósofo na educação da infância de Emílio. Mas, então nos perguntamos: o que significa *bem* regrar a liberdade? O autor responde que somente a natureza deve impor limites à criança; suas restrições lhes são demonstradas pela força das coisas. A *liberdade bem regrada* é o termo utilizado por Rousseau (2004) para anunciar o caminho adequado da educação na infância. Regrar *bem* a liberdade (disposição primitiva) significa que as normas infantis serão determinadas pela força das coisas, que detém a criança em seu lugar sem que ela reclame. Mas, não nos esqueçamos que a

capacidade para fazê-la permanecer sob a ordenação dessa “lei” é do preceptor, que conduz a educação do aluno.

> Tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada. Não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde se quer unicamente através das leis do possível e do impossível. Sendo-lhe a esfera de um e de outro desconhecida, nós a ampliamos e estreitamos à sua volta à vontade. Prendemo-la, empurramo-la, detemo-la unicamente com o laço da necessidade, sem que a criança reclame. Tornamo-la flexível e dócil somente pela força das coisas, sem que nenhum vício nela possa germinar, pois nunca as paixões se animam enquanto têm um efeito nulo (ROUSSEAU, 2004, p. 94).

A *liberdade bem regrada* é, então, aquela que se mantém na ordem das coisas. Regulada pela condição natural humana, mantém Emílio no caminho trilhado pela perfeição desta ordem. Sua característica fundamental é a possibilidade de regular a si mesma a partir do que lhe é natural e dado pela natureza. Nem mais, nem menos, a liberdade bem regrada é o “justo meio”, os excessos não fazem parte desta condição. Grosrichard a define:

> Que quer dizer “bem regrada” para a liberdade? Sobretudo, não *coerção* do exterior, ao contrário: no limite, a liberdade bem regrada é aquela que se regra a si mesma. Por quê? Porque no jovem Emílio, que não é um império em um império, é a natureza e somente ela que comanda o jogo. E a natureza não viola suas próprias leis, não transgride seus próprios limites. Emílio, enquanto ser natural na natureza, é essencialmente normal, não tem que ser normalizado. Está na ordem e não tem que recebê-la. É governado pelo necessário, não pelo obrigatório; pelo possível, não pelo permitido; pelo impossível, não pelo proibido. Por que então um educador?
>
> Rousseau responde: porque, no mundo atual, a natureza não é mais o único senhor (1980, p. 29).

Já que a educação da natureza não é mais a única que “educa” no contexto social, cabe ao governante de Emílio não permitir que as instituições sociais desviem seu caminho. Emílio faz parte da natureza e, deste modo, está em ordem e na ordem. Sua educação é pautada pelas lições que adquire a partir das vivências cotidianas (experiência). A liberdade do aluno é “regrada” pelas próprias leis, naturais, que tem limites bem definidos. O freio da criança lhe é imposto pelas regras da natureza e lições verbais não farão parte da educação dessa idade, pois carregam uma moralidade à qual a criança ainda não é capaz de compreender, podem gerar

falsas ideias que induzem aos erros e vícios. As ações infantis não são nem boas nem más, não revelam nenhuma moralidade. É preciso ter em mente a máxima de Rousseau (2004, p. 95) de que não há perversidade original no coração dos homens; todos os vícios vieram de fora. "O homem é um ser naturalmente bom", é essa máxima fundamental da filosofia de Rousseau que justifica sua escolha metodológica e pretende manter a criança em seu lugar, na sua condição.

> A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo. Este amor-próprio, em si ou relativamente a nós, é bom e útil, e, como não tem relação necessária com outrem, é a esse respeito naturalmente indiferente. Só se torna bom ou mal pela aplicação que se faz dele e pelas relações que se dão a ele. Até que o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, é portanto importante que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada, numa palavra por causa dos outros, mas apenas o que a natureza lhe pede. Nesse caso, nada fará que não seja bom (ROUSSEAU, 2004, p. 95).

Para alcançar seu objetivo e preservar a criança dos vícios contraídos pelo homem na sociedade moderna, Rousseau (2004) propõe uma educação "puramente negativa". Será preciso adiar ao máximo tudo aquilo que possa desviá-la do caminho natural. Grosrichard (2004, p. 29) explica que, o que Rousseau defende e nomeia de "educação negativa", é uma educação contrária a dos educadores da época. A única faculdade que pode prevenir a criança de contrair os preconceitos não está em condições de despertar, portanto, para mantê-la sadia, será necessário protegê-la das influências externas e não antecipar lições que não pode compreender. Assim, Rousseau nos ensina: "O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade dos doze anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los [...]" (2004, p. 96). Esse instrumento é a razão, faculdade que deve desenvolver-se quando o aluno já tiver avançado no progresso das outras faculdades; o autor alerta que há um risco na inversão das lições educacionais e pretender ensinar à criança o que é certo ou errado antes que tenha elementos para esse entendimento poderá germinar danos irreparáveis. Quando chega a idade da razão, a inversão das lições já deixou marcas tão profundas que já não há tempo de retirar. A educação aplicada pelos educadores da época, que estimula precocemente a razão, só seria viável se as crianças saltassem do período de amamentação à idade da razão. O filósofo critica a educação que precocemente entope a criança com uma série de tarefas que buscam o desenvolvimento da razão. Esta ânsia em ganhar tempo, no que diz respeito ao desenvolvimento humano, desordena o progresso natural do homem e coloca as faculdades em desequilíbrio; portanto, perder tempo

na infância faz com que o ganhemos posteriormente. A seguir, o trecho em que o autor explica o que é educação negativa.

> Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio em educação (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Para se compreender a proposta de *educação negativa* formulada por Rousseau (2004), trata-se, inicialmente, de ter em mente duas máximas rousseaunianas: 1. O homem traz como disposição primitiva uma benevolência natural; 2. A infância tem seu lugar na ordem das coisas (natureza – que é sempre justa e equilibrada). É a partir desses dois pressupostos que o filósofo estabelece suas orientações para a educação na infância de Emílio. Afirma que a sociedade da época não respeita a ordem natural das coisas e prepara as crianças para o futuro com estímulos que provocam seu raciocínio antecipadamente; a bondade natural sai da ordem quando sofre interferências que provocam a corrupção do *amor de si*, transformando-o em paixões cruéis. Por hora, deve-se fortalecer o corpo, os órgãos, os sentidos e a força. Rousseau (2004, p. 99) orienta conservar a criança no ócio o máximo de tempo possível. A compreensão do bem e do mal só será atingida com a chegada da razão. Logo, não há moralidade em suas ações e, assim deve ser e permanecer, pois sua razão está e deve continuar adormecida.

O campo foi o lugar escolhido para educar Emílio. Ambiente onde a reputação e os discursos do mestre terão a autoridade necessária para despertar a admiração do aluno a partir do exemplo (ROUSSEAU, 2004, p. 99). O preceptor será “verdadeiramente” tudo aquilo que pretende que Emílio seja; tornar-se-á para seu discípulo uma “autoridade amada”. A vida singela no campo e a simplicidade das pessoas possibilitam que o preceptor se destaque e seja senhor de tudo o que o rodeia. O preceptor é querido e admirado pelas pessoas com quem convive, pois abriu seu coração e doou genuinamente seu tempo, seus cuidados, sua preocupação. Assim é que tem início a vida social de Emílio e o preceptor tem papel fundamental na organização de suas relações. Sobre isso Grosrichard acrescenta que “[...] ambiente humano de Emílio será “preparado” antes que o enfrente. Aos camponeses da aldeia,

ao jardineiro Robert, ao prestidigitador com seus patos, etc... a cada um o governante terá atribuído um papel" (GROSRICHARD, 1980, p. 35). Todas as experiências educacionais de Emílio, especialmente as que desenvolvem as relações sociais, são minuciosamente calculadas pelo preceptor. Já que um dos meios para educar Emílio é mantê-lo "preservado" das afetações da civilização, a escolha pelo ambiente campestre se justifica na medida em que este espaço facilita o sucesso do plano do preceptor; na cidade, as dificuldades estariam ampliadas, pois a atmosfera já havia sido tomada pelos vícios; driblá-los seria mais difícil e atrapalharia o progresso da educação de Emílio.

Ao lidar com a impossibilidade de proteger a criança da ideia das relações humanas e da moralidade das ações, o filósofo orienta que as noções fornecidas pelo preceptor, a este respeito, estejam limitadas à "utilidade presente". Já que nosso primeiro sentimento é interno e está atrelado à necessidade de conservação e bem-estar (*amor de si*), deveríamos educar as crianças a partir de seus direitos e não a partir dos deveres para com os outros, pois seu sentimento de justiça está ligado as suas necessidades e ela ainda não é capaz de compreender como deve agir nas relações que estabelece com os outros, mas, já sente o que é "justo" receber deles. Por isso, no primeiro exemplo apresentado por Rousseau no *Emílio – O episódio das favas* – o autor faz a exposição de uma lição que pretende despertar o sentimento de justiça no aluno a partir da ideia de propriedade. Concordamos com Francisco (2015, p. 98-99), que por se tratar de um ensinamento de difícil compreensão, Rousseau o apresentará como uma "cena", de modo a facilitar a compreensão do leitor. Para justificar suas escolhas o filósofo afirma que seu objetivo é apresentar as máximas gerais e dar exemplos para as ocasiões difíceis (ROUSSEAU, 2004, p. 102).

Segue-se daí que, para que a criança desenvolva o sentimento de justiça, a primeira "lição moral" está ligada à noção de propriedade. Para tanto, o preceptor planeja uma situação em que Emílio se sinta dono de algo; mas não de qualquer coisa, é preciso que ele adquira algo muito precioso, com dedicação e esforço. Rousseau (2004) retorna à origem do conceito de propriedade e resolve que Emílio deverá cultivar a terra, ele plantará favas. O mestre o incentiva, faz com que compreenda o sentido de pertencimento a partir do trabalho, tempo e sofrimento depositados na lavoura...com o passar do tempo aquele espaço de terra passa a ser dele.

Ocorre que, certo dia, ao dirigir-se ao terreno como de costume, Emílio se depara com a terra toda revirada. Suas favas haviam sido arrancadas. Todo o seu trabalho fora destruído. O menino se revolta e o primeiro sentimento de injustiça apresenta a ele seu triste amargor

(ROUSSEAU, 2004, p. 105). A criança não entende, chora, se desespera, até que aparece o jardineiro Robert, queixando-se mais do que ela. E, assim, Emílio descobre que a terra que havia cultivado com tanto empenho, já tinha dono; a noção de propriedade remete naturalmente ao direito do primeiro ocupante pelo trabalho (ROUSSEAU, 2004, p. 107). Robert era o proprietário daquele espaço, semeara ali alguns melões, portanto Emílio é que estava errado, pois invadira a terra que fora conquistada pelo direito do primeiro trabalhador.

Já sabemos que a natureza humana é composta por dois elementos fundamentais e complementares que levam o homem a agir: o *amor de si* e a *piedade natural*. Francisco (2015) considera que o episódio das favas é a primeira lição moral de Emílio e esclarece que, nesse contexto, há um movimento da criança que vivia fechada em si mesma (egocêntrica), a olhar ao seu redor e observar que existe um outro ser; de poder experimentar o lugar desse outro, que é diferente do seu, e, a partir deste "encontro" sentir as sensações alheias e sensibilizar-se com sua dor. A seguir o trecho que demonstra essa relação:

> No decorrer da primeira lição moral observamos o movimento da educação, a progressão da criança de pessoa concentrada em si e fechada em seu mundo habitado apenas por si, para pessoa, em certa medida, capaz de sair de si, se colocar no lugar de um outro e, desse modo, encontrá-lo. Ou seja, a ampliação desse mundo habitado por uma só "pessoa" pela introdução de outras "pessoas". Essa progressão da criança será visada, notemos, tratando-se de ensinar a propriedade, isto é, uma noção que embute em si um potencial de conflito. Como a intenção com essa instrução moral é dar o primeiro passo para se construir outra forma de relação social, diferente da vigente nas sociedades existentes, a lição sobre a propriedade privada não pode se limitar a fazer a apologia e a legitimação dessa instituição (FRANCISCO, 2015, p. 101-102).

O que Rousseau pretende com essa lição é resguardar Emílio do padrão comportamental assumido pelos indivíduos nas relações sociais vigentes. Ao colocar-se no lugar do outro, Emílio é capaz de sentir suas aflições, medos, tristezas. Percebe que não está só no mundo e modifica algo internamente. A sensibilidade que desperta ao se reconhecer "no outro" possibilita um sentimento de compaixão que "regra" o *amor de si*. O que o filósofo pretende garantir é uma educação que ao "desnaturar" Emílio permita que o desenvolvimento de suas disposições primitivas siga ordenado pela natureza. Ampliar o olhar e "sentir" as emoções do "outro", ao colocar-se em seu lugar e reconhecer o que é justo, são o fundamento primordial

para a transformação posterior da *piedade natural* em *consciência* ou *instinto moral*[16]. A *piedade natural* é quem regula o desenvolvimento do *amor de si* e, se a ordem for mantida, não permite que este extrapole seus limites naturais e se transforme em *amor próprio*. A manutenção desse princípio evitaria qualquer intenção de maldade nas relações entre os homens.

Não foi sem pensar que Rousseau (2004) propôs atrelar a "primeira lição moral" de Emílio ao sentimento de propriedade. Salinas Fortes (2007) salienta que a instituição da propriedade privada é revelada por Rousseau, no *Segundo Discurso*, como a responsável pelo momento inaugural da sociedade, sendo a primeira fonte das desigualdades entre os homens. "O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acredita-lo" (ROUSSEAU, 1978b, p. 259). Portanto, nada mais coerente do que Emílio ter como primeira lição moral uma experiência que "desperta" o sentimento de justiça a partir da noção de propriedade.

Não foi de repente que a humanidade saltou da condição pré-social para o estágio da sociedade "corrompida", houve um período de passagem, que como nos ensina Salinas ocorreu no interstício do tempo: "Entre o puro estado de natureza e o atual estado de civilização – os dois termos de que agora dispomos – resta definir os graus intermediários que marcaram momentos particularmente significantes" (SALINAS FORTES, 2007, p. 67). Um desses momentos foi considerado por Rousseau (1978b, p. 264) como "a verdadeira juventude do mundo", a "época mais feliz e a mais duradoura", um período que, para o autor, ocupou a "posição média exata entre a indolência do estado primitivo e a atividade petulante de nosso amor próprio", um estágio do qual o homem jamais deveria ter saído. Nesse período, secundário, os homens ainda eram livres e felizes:

> [...] enquanto só se dedicaram a obras que um único homem podia criar, e as artes que não solicitavam o concurso de várias mãos, viveram tão livres, sadios, bons e felizes quanto o poderiam ser por sua natureza, e continuaram a gozar entre si as doçuras de um comércio independente; mas, desde o instante em que um homem sentiu necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar

[16] Salinas Fortes (2007, p. 64) afirma que a *piedade natural*, uma vez consumado o laço social, transformar-se-á na consciência ou instinto moral.

> com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas (ROUSSEAU, 1978b, p. 264-265).

A noção de propriedade tomou conta das relações sociais e direcionou todos os interesses humanos, os homens começaram a escravizar uns aos outros, a liberdade original foi aniquilada e a miséria se integrou à condição humana. Esse é o estado da sociedade civilizada de Rousseau. Assim, para evitar a primeira corrupção moral a nível individual, Rousseau (2004) propõe uma lição social à Emílio que faz nascer em seu coração o sentimento de justiça, o despertar desse sentimento mantém a criança na ordem e a protege da corrupção que estava instaurada nas relações dos homens civilizados.

No *Emílio*, o autor afirma que todas as regras da educação da época não tinham propósito, objetivos, principalmente com relação as questões da virtude e dos costumes. Logo, o filósofo aconselha e ensina: "A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em todas as idades, é a de nunca fazer mal a ninguém. O próprio preceito de fazer o bem, se não estiver subordinado a este, é perigoso, falso e contraditório" (ROUSSEAU, 2004, p. 115). Fazer o bem para quem? Rousseau defende a ideia de que é possível fazer o bem para um ou alguns deixando muitos miseráveis. Não fazer o mal, implicaria, então, em pensar e agir bem para o maior número de pessoas. É essa a máxima moral que Rousseau julga a mais importante em todas as idades e que apresenta como princípio para a educação de Emílio, enquanto indivíduo. No *Contrato Social* (1978c) podemos observar a mesma máxima aplicada à sociedade. Ao pretender a constituição da república, o autor explica como ocorre a renúncia das vontades particulares em prol de uma causa maior, que é o bem comum, consentido pela vontade geral do corpo político (povo/unidade de indivíduos/grupo)[17], que é também a vontade do indivíduo. A percepção da centralidade/importância dessa máxima na filosofia de Rousseau torna possível entender com mais clareza a conexão de suas obras e, consequentemente, o papel e o significado que a liberdade assume nesse contexto, tanto no indivíduo quanto na sociedade.

Em nota, o filósofo explica que na vida social "[...] o bem de um causa necessariamente o mal de outro" (ROUSSEAU, 2004, p. 115), portanto, quanto menos as relações se estabelecerem por dependência, mais será possível realizar o bem. Segue-se daí que: "As mais sublimes virtudes são negativas; são também as mais difíceis, pois são sem ostentação e superiores até ao prazer tão doce para o coração do homem que é deixar alguém contente

[17] Salinas traz uma importante contribuição para o entendimento dos conceitos: DEMOCRACIA, LIBERDADE E IGUALDADE in: A Constituinte em debate, 1987.

conosco" (ROUSSEAU, 2004, p. 115). É na prática que se percebe o quão difícil é não fazer o mal, mas quanto menos se precisa dos semelhantes, mais fácil será praticar o bem.

- **Memória/Conhecimento**

É brilhante a maneira com que Rousseau (2004) costura seus saberes à pensamentos, orientações, apelos e exemplos que articulados auxiliam o leitor na compreensão da obra. A partir desse entendimento, evidenciamos a seguir um trecho que traz uma pequena conclusão e comunica algo novo:

> Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para bem, quer para mal. [...] Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. Dizeis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que o perdeis muito mais empregando-o mal do que não fazendo nada, e que uma criança mal instruída está mais distante da sabedoria do que aquela que não foi absolutamente instruída. Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada. Platão, em sua *República*, considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempos; dir-se-ia que ele terminou quando lhes ensinou a se divertirem bem, e Sêneca, falando da antiga juventude romana, disse: ela estava sempre de pé; não lhe ensinavam nada que ela devesse aprender sentada. Teria por isso valido menos, quando chegou a idade viril? Não admireis muito, portanto, essa pretensa ociosidade. Que diríeis de um homem que, para aproveitar toda a vida, não quisesse dormir nunca? Diríeis: este homem é louco; não desfruta o tempo, mas perde-o; para fugir do sono, corre para a morte. Considerai, pois, que neste caso ocorre a mesma coisa, e a infância é o sono da razão (ROUSSEAU, 2004, p. 119).

A compreensão dos saberes necessários à educação na infância depende da percepção do adulto sobre o lugar que a criança ocupa na ordem das coisas. A natureza estabelece um movimento ordenado e cuida para que todas as faculdades estejam "prontas" e em "atividade" para quando chegar a hora do despertar da razão. Vimos no tópico anterior que na infância é preciso fortalecer o corpo. Um corpo forte é fundamental para o desenvolvimento sadio dos aspectos metafísico e moral. Quem impera é a educação da natureza; a criança corre, salta, brinca sem cessar e "perde" seu tempo com o fortalecimento do corpo e a apuração dos sentidos.

A criança não é capaz de julgamento, por este motivo ainda não tem aptidão para aprendizagens que precisam relacionar as ideias. Mesmo que **aparentemente** esteja preparada para compreender pensamentos sofisticados, ainda não desenvolveu esta capacidade. Na verdade, o que ela faz é recitar "de memória" o que escuta dos adultos; não consegue construir um verdadeiro "saber" sobre as coisas. O cérebro infantil reflete como um espelho os objetos que lhe são apresentados; a criança ainda não é capaz de compreender as ideias, relacioná-las, ela retém somente as palavras (ROUSSEAU, 2004, p. 120). Ao recitar as lições da época, Rousseau afirma que o adulto entende o que a criança está dizendo, mas ela mesma não compreende, vomita tudo o que recebeu sem possuir algum conhecimento. Rousseau reconhece que há um esforço inútil do adulto quando este pretende que as crianças compreendam algumas coisas. Nessa idade, todas as ideias recebidas pela criança não passam de imagens e as relações destas imagens com um contexto, ainda não são possíveis. O julgamento só virá no futuro, quando puder unir uma ideia a outras, comparando-as. Nas palavras de Rousseau:

> Embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve sem a outra. Antes da idade da razão, a criança não recebe ideias, apenas imagens, e a diferença entre umas e outras é que as imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis, e as ideias são noções dos objetos determinados por relações. Uma imagem pode estar sozinha no espírito que a imagina, mas toda ideia supõe outras ideias. Quando imaginamos, não fazemos nada além de ver; quando concebemos, comparamos. Nossas sensações são meramente passivas, ao passo que todas as nossas percepções ou ideias nascem de um princípio ativo que julga (2004, p. 120).

A memória é um prenúncio para a razão. Nesta fase da vida é a memória que está ativa, portanto, é para ela que pais e educadores deveriam direcionar sua atenção. Antes do desenvolvimento da razão as crianças só são capazes de receber imagens: "imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis", estas são retidas pela memória; as ideias dependem da razão, "são noções dos objetos determinados por relações", e sua percepção só será possível no futuro. Assim, a educação deve ter como "objeto de ensino" tudo aquilo que fizer sentido imediato para a criança. Rousseau provoca: "Pois o que lhe ensinam, afinal? Palavras, mais palavras, sempre palavras. Dentre as diversas ciências que se vangloriam de lhes ensinar, evitam escolher as que seriam realmente úteis para as crianças, porque seriam ciências de coisas [...]" (2004, p. 121-122). Rousseau complementa e assegura que está longe de achar que não existe

nenhum tipo de raciocínio na infância, explica que o que ocorre é que as percepções infantis se limitam ao momento presente e as sensações; portanto, querer que as crianças estejam atentas e interessadas às questões futuras é, no mínimo, perda de tempo.

A memória é a primeira faculdade que deve desenvolver-se e ser cultivada pelos educadores. Tudo o que a criança recebe pelos sentidos fica gravado na memória e ela adquire um conjunto de conhecimentos que, num futuro próximo, unir-se-á ao juízo para completar o trabalho. É dessa forma que Rousseau (2004) justifica a necessidade do preceptor escolher e apresentar para o aluno os objetos que devem ficar retidos em sua memória e esconder todos aqueles que a criança deve ignorar, pois posteriormente tudo tornar-se-á ideias.

Vimos até aqui que, no *Livro II*, Rousseau (2004) traz à luz as máximas para a educação na idade dos 2 aos 12 anos, justifica suas prescrições que anseiam pelo desenvolvimento das primeiras faculdades: força e memória. A partir disso, o filósofo caminha para uma análise crítica das ciências oferecidas às crianças na sociedade da época e demonstra a insensatez com que ensinavam: as línguas, a geografia, a história, as fábulas/moral, a leitura; sugere alterações baseadas em sua filosofia (estudo do homem) e continua a chamar a atenção do leitor para as necessidades prementes. Em seguida, aponta novas possibilidades para a educação, tendo sempre como respaldo suas máximas filosóficas. Ao prosseguir e explanar sobre as ciências que considera pertinentes à condição humana e realmente úteis para a vida, Rousseau (2004) não abandona suas máximas e percorre com elas todo trajeto trilhado por sua intenção.

Para que Emílio esteja sempre em seu lugar, o filósofo adverte sobre a ilusão de levar o aprendiz aos livros e, pela imaginação (de maneira abstrata) a outros lugares, climas, séculos, Emílio deve estar atento ao que o toca diretamente, a realidade presente (razão sensitiva). São as experiências que estabelece nas relações com o mundo, a partir das lições planejadas pelo preceptor, que fortalecem seu corpo e sua alma:

> [...] então o vereis capaz de percepção, de memória e até de raciocínio: é a ordem da natureza. À medida que o ser sensitivo se torna ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças; e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos (ROUSSEAU, 2004, p. 136).

Quando se tem muita força é necessário conduzi-la para alguma finalidade e, sabendo que todas as faculdades irrompem com as necessidades que se impõe, raciocínio e inteligência nascem do imperativo em se aprender a conduzir as forças excedentes.

Então, como a educação da época, que mantinha as crianças sempre submissas e obedientes às ordens dos homens, poderia provocar o raciocínio e a inteligência dos alunos? Como uma criança aprenderia a pensar se pensavam por ela? Todas as suas decisões, na verdade não eram dela, mas do preceptor. Quanto a Emílio, sempre acostumado a agir de acordo consigo mesmo, aprende a pensar a partir da experiência que adquire da relação que estabelece com tudo o que lhe afeta. Nunca fora obrigado pelo preceptor a obedecer a ordens e desenvolver os hábitos impostos pela sociedade, suas vontades foram satisfeitas sempre que a natureza não as impediu de acontecer; em todas as experiências organizadas pelo mestre foi Emílio quem apresentou as soluções para os problemas e aprendeu, dessa forma, a manter-se livre e independente. Emílio é movimento, sua educação é ao ar livre, no campo, a natureza é quem lhe fornece os objetos sensíveis aos sentidos e lhe permite desenvolver um saber fundamentado nessas relações: "[...] quanto mais forte e robusto se torna, mais sensato e judicioso fica" (ROUSSEAU, 2004, p. 139). Ele aprende a pensar para empregar a força que adquire diariamente nas situações vividas no campo. Essa é a educação negativa que Rousseau propõe, na qual os estímulos externos – da natureza e não dos homens – é que organizam e possibilitam um desenvolvimento interno "ordenado", que é o de Emílio. Essa é a obra da *arte* do preceptor, que equilibra o homem pela harmonização de sua natureza interior com a natureza exterior e, assim, "regra" a liberdade (disposição interna) através de uma educação na qual os "desejos dos homens" se afastam para que a educação da natureza (interna e externa) reine.

A esse respeito, Grosrichard apresenta uma síntese bastante relevante:

> Em suma, Emílio diante de seu governante é a natureza diante de si mesma, de maneira que sua força, longe de fazer aparecer o governante como um sujeito dotado de livre-arbítrio, apaga-o ao contrário como vontade singular, despersonaliza-o totalmente, identificando-o à necessidade natural. Deste modo, a criança fará tal coisa não porque seu mestre ordene, mas porque é *necessário*, e não fará tal outra não porque está proibida, mas porque é *impossível* [...] (2004, p. 34).

Quem impera na educação de Emílio é a natureza. Diante de qualquer situação é ela quem dita as regras e impõe suas condições. Para tanto, o preceptor faz da natureza sua própria

lei, vigia para que esta ordem seja mantida e preservada a qualquer custo. Essa é sua principal função.

A seguir, a citação do parágrafo no qual o filósofo justifica sua opção e sintetiza sua intenção para a educação na infância; logo, o filósofo segue com a apresentação das "lições" que considera úteis para as crianças – *ciências de coisas*. Rousseau (2004) se ocupa do planejamento de experiências que exercitem os instrumentos da inteligência de Emílio: membros, órgãos e sentidos. Fortifica o corpo do aluno, para que depois este aprenda a pensar.

> Consistindo, portanto, os primeiros movimentos naturais do homem em medir-se com tudo que o rodeia, e em experimentar em cada objeto que percebe todas as qualidades sensíveis que podem ligar-se a ele, seu primeiro estudo é uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação, de que é desviado através de estudos especulativos antes que tenha reconhecido seu lugar aqui na terra. Enquanto seus membros delicados e flexíveis podem ajustar-se aos corpos sobre os quais devem agir, enquanto seus sentidos ainda puros não têm ilusão, é tempo de exercitar uns e outros nas funções que lhes são próprias; é tempo de aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco. Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada (ROUSSEAU, 2004, p. 148).

Tudo o que afeta o homem desde seu nascimento, só o afeta, pelos sentidos. Por isso, a primeira educação humana não deveria ser outra coisa do que desenvolvimento da razão sensitiva. É a partir do exercício dos membros ainda maleáveis e dos sentidos livres das ilusões causadas pela faculdade da imaginação que se aprende a "reconhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco", esse conhecimento só pode acontecer pela experiência; aprendê-lo pelos livros, hábito da educação na época, significa substituir a capacidade de raciocínio pela crença na opinião alheia/do outro. E Rousseau sustenta: "Dais a ciência cedo; eu me ocupo do instrumento próprio para adquiri-la" (2004, p. 150). Ao indicar como pressuposto de sua educação a preparação dos "instrumentos", que são meios para que o aluno alcance o conhecimento, Rousseau revoluciona e rompe com todo o pensamento educacional da época; o autor resgata ideias antigas de que o fortalecimento do corpo auxilia no desenvolvimento do espírito, cita filósofos modernos como Locke, Montaigne e outros como sendo, ainda, defensores desta ideia, mas deixa claro que as instituições modernas haviam se esquecido desse

princípio e que o gosto e a opinião elevaram a razão a uma condição de meio e fim para a realização de uma educação insensata que imperava entre os preceptores e os colégios.

Ao transgredir os costumes, o que Rousseau (2004) defende é a necessidade de se exercitar os membros, os órgãos e os sentidos (o corpo) que são a base para o desenvolvimento sadio do homem, antes do despertar da razão: que é a finalidade da educação. Portanto, a lógica de Rousseau (2004) está fundamentada na gênese do desenvolvimento humano. Seu discurso traz instruções (*pormenores*) que reiteram de maneira implícita: 1. A manutenção da liberdade "bem" regrada; 2. O progresso do aluno a partir da educação negativa. Rousseau (2004) dá exemplos claros para o fortalecimento do aluno. Aplica lições que trazem exemplos práticos com orientações e esclarecimentos sobre: a vestimenta, o sono, a alimentação e os sentidos de Emílio.

> [...] As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; são as únicas que são esquecidas, ou as mais desdenhadas.
>
> Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos (ROUSSEAU, 2004, p. 160).

É com o fortalecimento do corpo que Emílio desenvolve sua capacidade de bem julgar. Além de nadar, correr e pular, atividades que estimulam o desenvolvimento da força, outros exercícios que o permitem comparar, medir e contar são guiados pelo preceptor para que se tenha início o desenvolvimento do espírito. As experiências criadas pelo preceptor ensinam a criança a viver. O filósofo inaugura uma nova maneira de educar que instiga a curiosidade natural e favorece o progresso a partir de situações cotidianas que despertam o interesse. "Tudo o que dá movimento ao corpo sem o forçar é sempre fácil de obter das crianças. Existem mil maneiras de interessá-las a medir, conhecer e avaliar distâncias" (ROUSSEAU, 2004, p. 173). As vivências práticas no campo são cuidadosamente planejadas pelo preceptor para provocar o alargamento do conhecimento de mundo do aluno, expandir suas forças e, assim, ampliar a razão sensível.

Nesse ponto, Rousseau (2004) afirma que alguns leitores dirão que ele está se contradizendo, pois tudo o que havia dito sobre manter a criança na criança e não acelerá-la parece ter sido descartado, porém, o autor segue e responde pronunciando que a cultura

prematura que censura para as crianças diz respeito ao espírito, o corpo e a força precisam ser exercitados desde cedo. Como vimos, o filósofo havia verificado que as crianças memorizavam informações ao fazer representações imagéticas dos objetos que não conheciam e que lhe eram apresentados pelos preceptores. Dessa forma, não eram capazes de elaborar ideias, não aprendiam realmente como as coisas eram, a não ser pelo olhar do outro, daquele que lhe apresentava um "conhecimento de mundo" pela representação que ele próprio fazia. Ao compreender que o conhecimento infantil só é possível até certo ponto e, que só se desenvolve a partir de experiências vividas pela própria criança, o autor sugere uma educação diferente do modelo em vigor, pois todo o esforço que se aplicava na educação da época era, para o filósofo, desnecessário e prejudicial. Além de chatear e perverter a alma das crianças com vícios – nesta idade tal aprendizagem não passava de mera repetição – em idade mais avançada teriam que aprender tudo novamente.

No final do *Livro II*, Rousseau (2004) descreve seu aluno formado. A partir de agora Emílio iniciará uma nova fase da vida e, antes que este momento se inaugure, Rousseau apresenta seu prodígio. Nos próximos *Livros – III, IV* e *V* teremos um encontro com o que Rousseau (2004) nomeou de "sexto sentido". Nas palavras do autor:

> Resta-me falar nos livros seguintes da cultura de uma espécie de sexto sentido, chamado senso comum, menos por ser comum a todos os homens do que por resultar do uso bem regrado dos outros sentidos, e por nos instruir a respeito da natureza das coisas com o auxílio de todas as suas aparências. Esse sexto sentido, por conseguinte, não tem órgão particular; reside apenas no cérebro, e suas sensações, puramente internas, chamam-se percepções ou idéias. A extensão de nossos conhecimentos mede-se pelo número dessas ideias, e é sua nitidez, sua clareza que faz a justeza do espírito; é a arte de compará-las entre si que chamamos razão humana. Assim, o que eu chamava de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e o que chamo de razão intelectual ou humana consiste em formar idéias complexas com o auxílio de várias idéias simples (ROUSSEAU, 2004, p. 201-202).

A primeira razão, sensitiva, é formada por ideias simples. Essas ideias são adquiridas a partir das percepções do mundo, das relações que o indivíduo estabelece com os objetos circundantes e que lhe permitem desenvolver os sentidos. A segunda razão, intelectual, é composta por ideias complexas. Essas ideias complexas são o conjunto de várias ideias simples. Nosso conhecimento é formado pela associação das ideias; sua clareza vai depender do número de ideias que possuímos e das comparações que realizamos entre elas e isso depende da razão

humana. Assim, até a idade de doze anos o preceptor manteve Emílio no desenvolvimento da razão sensitiva. Propôs uma vida organizada por situações práticas que o possibilitou conhecer e aprimorar os cinco sentidos. Agora, o próximo passo será dado na direção do desenvolvimento da razão intelectual ou humana.

Para finalizar, Rousseau (2004) compara o desenvolvimento do ser humano às estações do ano. A primavera é o período em que as plantas começam a brotar e a imaginação nos ajuda a admirá-la por seu vir a ser, da mesma forma, a vivacidade e o crescimento da criança trazem o encantamento do porvir.

> [...] Prevejo-a em outra idade, exercitando seu juízo, o espírito e as forças que nela se desenvolvem todos dias, dos quais ela dá a cada instante novos indícios; contemplo-a ainda mais; seu sangue ardente parece aquecer o meu; creio viver de sua vida, e sua vivacidade rejuvenesce-me (ROUSSEAU, 2004, p. 203).

Assim justifica e exalta a importância do desenvolvimento sadio e ordenado na infância e, depois de toda esta educação que se deu dos dois aos doze anos, parte para outro momento, a puerilidade.

O menino cresce... Emílio é confiante, traz consigo toda experiência de uma infância ordenada pela natureza. Seus olhos brilham, sua pele carrega somente as marcas deixadas pelas brincadeiras ao ar livre, seus passos são firmes e seguros, é independente sem ser arrogante, a liberdade bem regrada pela natureza e a educação negativa preservada pelo mestre foram as máximas que coordenaram todas as ações do preceptor para que o discípulo chegasse a esta idade forte, sadio e livre. Emílio cresceu satisfazendo somente suas necessidades, conhece suas forças e sabe empregá-las para resolver problemas reais, está acostumado a examinar as situações e a agir de acordo com suas escolhas, desenvolveu seus sentidos e sua imaginação ainda está adormecida, crê apenas no que vê: “[...] está sempre pronto para tudo” (ROUSSEAU, 2004, p. 207).

Onde estiver, Emílio será superior aos outros. A educação que recebeu lhe permitirá esta condição, pois o manteve em ordem e na ordem da natureza; ele tem em si tudo o que uma criança necessita para se tornar um adulto saudável nesta ou em qualquer outra sociedade que escolher... A natureza que lhe ordena também é ordenada por ele; e esta harmonia lhe consente

uma autoridade implícita, que faz dele um ser superior. Emílio será sempre líder. E Rousseau conclui:

> Ele chegou à maturidade da infância, viveu a vida de uma criança, não comprou a perfeição à custa de sua felicidade; pelo contrário, concorreram uma para a outra. Adquirindo toda a razão de sua idade, ele foi tão feliz e livre quanto lhe permitia sua constituição. Se a foice fatal vier colher nele a flor de nossas esperanças, não teremos a chorar ao mesmo tempo a sua vida e a sua morte, não tornaremos mais amargas as nossas dores com a lembrança das que lhe tivermos causado. Diremos a nós mesmos: pelo menos ele desfrutou sua infância; não o fizemos perder nada do que a natureza lhe havia dado (2004, p. 208-209).

E assim Rousseau completa o *Livro II*.

2.3 Liberdade ampliada

O *Livro III* abrange a idade dos doze aos quinze anos. Rousseau (2004) delimita esse período como sendo o único momento da vida em que as forças humanas podem exceder suas necessidades. E o que significa ter mais forças do que necessidades? Como vimos no *Livro II*, um dos objetivos da educação na idade precedente foi o de manter a imaginação de Emílio contida e, assim, seus desejos não ultrapassaram suas condições pessoais para satisfazê-los. Foi esse ajuste entre *querer* e *poder* que tornou Emílio *forte* e *livre*. Naquele tempo, Emílio era fraco, suas forças ainda estavam muito limitadas. Agora, ele é forte, sua força ultrapassa suas necessidades e é chegada a hora de aprender a governar a força que sobra. Rousseau (2004, p. 213) explicita que este é o tempo para os trabalhos, os estudos, a instrução; e quem indica este caminho é a própria natureza, reguladora do processo educacional de Emílio. Rousseau continua a recorrer à experiência para ensinar o discípulo a aplicar o excedente de sua força, que não é apenas física, mas é sobretudo, a força do espírito que completa e dirige a força física.

Rousseau apresenta o motivo da escolha das coisas que farão parte das aprendizagens de Emílio:

> Há, portanto, uma escolha das coisas que devemos ensinar, assim como do tempo próprio para ensiná-las. Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de

> quem os tem. Os poucos que realmente contribuem para o nosso bem-estar são os únicos dignos das pesquisas de um homem sábio e, portanto, de uma criança que queiramos tornar sábia. Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil.
>
> [...] Até agora não conhecemos outra lei que não a da necessidade; agora nos deparamos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom (ROUSSEAU, 2004, p. 213-214).

Até a idade dos doze anos, a finalidade da educação de Emílio fora seu fortalecimento a partir do desenvolvimento ordenado de suas faculdades pela natureza. Vimos que a intenção de Rousseau (2004) submeteu Emílio aos princípios da *liberdade bem regrada* e aos cuidados de uma educação puramente *negativa*. Essa educação impediu que a desordem se instalasse e manteve a imaginação de Emílio inoperante; sua percepção se desenvolveu a partir da relação real que estabeleceu com os objetos que o cercavam. Emílio aprendeu a satisfazer, por si só, suas verdadeiras necessidades. Agora que está forte, sua educação terá como pano de fundo a utilidade das coisas; Emílio sempre se perguntará *para que serve* o que está aprendendo. Terá em mente a necessidade em aprender tudo aquilo que é útil à condição humana. Com o tempo, o menino – homem se aproximará das questões morais e o saber do aluno se ampliará com o conhecimento das relações humanas, momento em que Emílio passará a requerer a aprendizagem do que lhe será conveniente e bom.

Rousseau (2004) defende como premissa que é o mesmo instinto que direciona corpo e espírito às aprendizagens necessárias ao homem. A necessidade de autoconservação e bem-estar instigam o ser humano a procurar os meios para sua satisfação. Aos doze anos é a curiosidade natural[18]que anima e desperta as faculdades. Logo, esta curiosidade serve como guia e permite que se encontre os objetos de aprendizagem necessários ao homem; ao retirar toda quinquilharia que a opinião dos homens foi capaz de inculcar no espírito humano, encontra-se o que é fundamental para Emílio.

Assim, se a primeira educação regrava Emílio para mantê-lo concentrado em si mesmo, desenvolvendo sua percepção e possibilitando a construção de ideias simples a partir do progresso dos sentidos; a segunda educação o direciona para fora e, agora, o aluno deverá aprender tudo aquilo que estiver ao alcance de seus olhos. “No estado de fraqueza e insuficiência, o cuidado com a nossa conservação concentra-nos dentro de nós mesmos; no estado de potência e de força, o desejo de ampliar nosso ser leva-nos além e faz com que nos

---

[18] Curiosidade natural humana: ardor em saber tudo aquilo que pode lhe dizer respeito, de perto ou de longe (ROUSSEAU, 2004, p. 215).

arremessemos tão longe quanto possível" (ROUSSEAU, 2004, p. 215-216). Ao prosseguir com a citação, evidenciamos como Rousseau delimita seu campo de atuação: "[...] Porém, como o mundo intelectual ainda nos é desconhecido, o pensamento não vai mais longe do que os olhos, e o entendimento só se amplia com o espaço que mede". A capacidade que Emílio possui ainda está reduzida a transformar suas sensações (percepção pelos sentidos) em ideias simples, é só a partir das novas lições que estas ideias simples auxiliarão na formação das ideias complexas (razão intelectual).

A *liberdade bem regrada* pela natureza na primeira infância, se mantém e se expande; veremos que os cuidados dispensados pelo preceptor para preservar essa disposição primária e constituinte do humano, no início de sua educação, foram fundamentais para que neste próximo período, Emílio tenha as condições necessárias para esse alargamento de sua liberdade. As lições de agora demonstrarão ao leitor esse princípio ao mostrar que Emílio se mantém livre: das ilusões e, portanto, do supérfluo, das opiniões e, portanto, dos preconceitos, livre ...

Neste capítulo da tese, nos valemos das "cenas" apresentadas no *Livro III* do *Emílio,* além da exposição das máximas, para a busca do que nos propusemos desde o início: legitimar a proposição de que Rousseau (2004) tem como princípio fundamental de seu tratado educacional a preservação da liberdade humana e, que, todas as outras máximas são ramificações desta ideia fundamental. No que diz respeito às cenas, é impossível não lembrar da advertência que Rousseau direciona ao leitor, nos *Livros I* e *II*, quando afirma que utilizará exemplos somente para as *ocasiões difíceis*. Francisco apresenta importante consideração aos exemplos apresentados no decorrer do texto:

> Dissemos que, nos "exemplos" encenados por Emílio, a intenção de Rousseau é permitir ao leitor a compreensão de como suas máximas de educação – enunciadas no plano teórico, abstrato e geral –, podem ser transpostas para o plano prático, concreto e particular de uma situação educacional. Acrescentaríamos que, do modo como as concebe, suas máximas de educação, apesar de teóricas em sua natureza própria, seriam intrinsecamente práticas, pois vocacionadas para uma aplicação prática. E só poderiam adquirir completo sentido ao serem empregadas no exercício do educar. Elas constituiriam, assim, um saber cuja finalidade última seria a utilização prática na vida do homem e com a intenção de promover seu bem-estar. Por outro lado, tais máximas se afastando e sendo contrárias àquelas implícitas na "prática ordinária", os "exemplos" se fariam necessários não apenas para que o leitor alcance sua compreensão, como para que reconheça sua verdade e as adote em sua prática de educador (2013, p. 131).

De acordo com a autora, Rousseau coloca seus personagens em cena para demonstrar a viabilidade “na prática” das máximas que apresenta ao longo de seu texto. Então, além de trazer um saber teórico embasado no desenvolvimento natural do homem, seu tratado oferece as situações/exemplos em que esse saber pode ser colocado em prática. A intenção de Rousseau é esclarecer, a partir de sua exposição, como seria esta educação. O filósofo tem em mente a realidade de sua época, e, é a partir desta realidade e nesta realidade que sua proposta é pensada e aplicada para a formação de um indivíduo que se diferencia dos demais, a partir da educação. A seguir, as lições:

A Primeira Lição/Exemplo – Astronomia/Geografia: observação do sol e reconhecimento da Terra. O que Rousseau (2004) pretende com esta lição é demonstrar ao leitor que a finalidade de sua educação não é a formação de um discípulo que saiba recitar uma série de conhecimentos científicos; mas, o que almeja é a formação de um indivíduo que possa se apaixonar pela ciência e que descubra e aprenda os meios para conhecê-la sempre que julgar necessário. Nessa lição, Emílio compreende o movimento dos astros a partir das experiências vividas com seu preceptor durante dias e noites em diferentes épocas do ano. Posteriormente, desenvolve um saber relativo ao lugar em que habita; seus passeios cheios de observações o fizeram conhecer e representar com exatidão os arredores de sua região; Emílio elabora seus mapas. A proposta de Rousseau (2004) aspira que Emílio aprenda, por si só, a atender suas necessidades. Com seu crescimento, o aluno já sabe reconhecê-las e, ao ampliar diariamente seus conhecimentos “úteis”, pelas lições realizadas com o mestre, desenvolve os meios/as faculdades que o levam a satisfazer as necessidades sozinho. Ao invés de lhe entregar um “saber” pronto, o preceptor lhe ensina a reconhecer suas necessidades e a descobrir quais são os meios para solucionar/buscar “sozinho” tudo aquilo de que precisa.

Rousseau (2004) chama a atenção dos educadores para o momento em que seus alunos começam a raciocinar. É preciso que estejam mais atentos aos motivos que levam os discípulos a falar, do que as próprias questões que proferem. Seus questionamentos só serão atendidos pelo preceptor na medida em que este os julgar úteis e necessários; há perguntas que são realizadas pelos alunos para dominarem o preceptor, e outras, que quando respondidas, “aniquilam” a possibilidade de progresso do raciocínio, pois interrompem o pensamento do alunado com respostas prontas advindas da opinião.

A Segunda Lição Moral/Cena – prestidigitador. Com esta lição a intenção de Rousseau (2004) é impedir que o sentimento de vaidade/amor-próprio se manifeste e domine Emílio. Para isso, planeja uma lição na qual o menino passa por uma situação de *humilhação* e *desgraças*.

Como vimos, as “cenas” são o recurso do filósofo para esclarecer ao leitor, por situações reveladas na prática, como ocorre a educação de Emílio; ao longo da obra é possível perceber que essas “cenas” são convocadas quando Emílio vivencia situações que dizem respeito às relações entre os homens. Nessa lição, Emílio aprende uma porção de coisas, mas o foco do preceptor é a aprendizagem que sucede das relações sociais: preceptor/aluno, aluno/público, aluno/prestidigitador, prestidigitador/preceptor. Durante um passeio, Emílio e seu preceptor assistem à apresentação de um prestidigitador (mágico/ilusionista); ficam intrigados com seu truque e, ao retornarem para casa, os dois se põem a descobrir quais elementos da física este saltimbanco utiliza para atrair seus espectadores. No outro dia, os dois retornam à mesma apresentação e em certa altura do espetáculo, Emílio se levanta e mostra sua descoberta ao realizar o truque do mágico para o público. O menino é muito aplaudido e um sentimento de êxtase toma conta de si. O prestidigitador, muito tranquilo, convida-o para demonstrar seus talentos mais uma vez, ao retornar no dia seguinte. Ocorre que, ao voltar, Emílio realiza o mesmo truque, mas não obtém êxito, pois o prestidigitador havia se preparado para não ser “substituído” novamente. Emílio recebe, ainda, uma série de vaias do público, é constrangido, pois fora desmentido pela habilidade do mágico. Muito envergonhados, preceptor e aluno retornam para casa. No dia seguinte, que surpresa! Recebem a visita do prestidigitador, que reclama: “Que há de tão maravilhoso na arte de atrair um pato de cera para se querer essa honra à custa do sustento de um homem honesto?” (ROUSSEAU, 2004, p. 226). E o mágico lhes mostra todos os truques que conhece, inclusive aquele que fez Emílio sofrer o constrangimento do dia anterior: “Aliás, senhores, venho com muito prazer ensinar-lhe o segredo que tanto os embaraçou, pedindo-lhes que não abusem dele para me prejudicar e que sejam mais discretos da próxima vez” (ROUSSEAU, 2004, p. 227). Depois de terem recebido a lição do mágico, Emílio e seu preceptor quiseram retribuir com um presente, ao qual o saltimbanco recusou e advertiu: “Saibam que há generosidade em todas as condições sociais; eu cobro por meus truques, não por minhas aulas” (ROUSSEAU, 2004, p. 227). Despede-se e deixa, por fim, uma *reprimenda* ao preceptor:

> Perdôo de coração, disse-me ele, o menino; ele só pecou por ignorância. Mas o senhor, que devia conhecer seu erro, por que o deixou agir? Já que vivem juntos, como mais velho o senhor deve-lhe suas atenções, seus conselhos; sua experiência é a autoridade que deve guiar a criança. Quando for adulto e censurar os erros da juventude, ele o censurará, sem dúvida, por aqueles de que o senhor não o advertiu (ROUSSEAU, 2004, p. 227).

Ao longo do texto é possível notar que o crescimento de Emílio propicia uma mudança metodológica nas atitudes do preceptor. Vemos que as relações do menino deixam de se estabelecer somente com as coisas ao seu redor e estende-se às pessoas; seu mundo se amplia e com ele sua educação. A transformação do método ocorre quando as relações de Emílio passam a ser, também, sociais e, ao contrário do que acontecia na primeira infância, momento em que a atuação do preceptor seguia unicamente os princípios da *educação negativa* e da *liberdade bem regrada*, pois a natureza era a única responsável por direcionar e frear Emílio em sua relação com as coisas, agora é chegado o momento cujo preceptor precisará interferir. A crítica de Rousseau à sociedade da época pronunciava que as relações humanas estavam distorcidas, os costumes pervertidos e os valores corrompidos; para que Emílio se torne um indivíduo distinto, diferente da maioria, e permaneça "ordenado" por sua natureza, é fundamental que o preceptor planeje, ainda com mais cautela, esses encontros "sociais". Sobre isso, Grosrichard afirma: "Neste teatro da lei que é o pequeno mundo em que se aventura Emílio, cada encontro poderá ser, sem que ele o saiba, organizado como boa fortuna, ao mesmo tempo em que lhe aparecerá como o efeito do acaso ou da necessidade" (1980, p. 35).

Todas as lições de Emílio são obra do preceptor, tudo é pensado por ele em todos os detalhes; portanto, na lição do prestidigitador, a sucessão de acontecimentos desperta os sentimentos do menino: a observação do truque excita sua curiosidade, a descoberta dá a ele uma sensação de poder, nasce um sentimento de êxtase quando é aplaudido pelo público e, depois, tudo o que se segue é constrangimento, vergonha e humilhação. Nas palavras de Rousseau:

> Todos os pormenores deste exemplo são mais importantes do que parece. Quantas lições dentro de uma só! Quantas consequências mortificantes atrai o primeiro movimento de vaidade! Jovem mestre, aguardai esse primeiro movimento com atenção. Se conseguirdes dele tirar assim a humilhação e as desgraças, podereis ter certeza de que um segundo demorará muito para acontecer. Quantos preparativos!, dizeis. Concordo, e tudo para conseguir uma bússola que nos sirva de meridiano (2004, p. 228).

O filósofo continua a defender com suas máximas que Emílio deverá aprender todas as coisas pela experiência; naquela época, essa metodologia era inovadora, já que se exaltava uma educação baseada no saber que se obtinha através dos livros e dos conhecimentos pelo discurso dos mestres. Além disso, Emílio construirá os instrumentos necessários para facilitar suas investigações. Aos poucos, o menino passa a unir as ideias, descobre suas relações e ordena em

seu espírito o conhecimento que adquire a partir de suas aprendizagens. Sua inteligência se alarga com o direcionamento de sua força.

Essa progressão da inteligência de Emílio obriga o preceptor a considerar uma nova maneira de pensar do aluno. Como vimos, a primeira educação limitava-se ao que era *necessário*, a segunda incluiu a *utilidade* das coisas e, a seguir, chega ao que é *conveniente e bom*. Quando o menino aprende a se conhecer, ou seja, quando reconhece suas necessidades, compreende o que lhe faz bem e o que lhe faz mal, já sabe julgar as relações e, nas palavras de Rousseau: "[...]está em condições de perceber a diferença entre o trabalho e a diversão e só considerar esta última como o descanso do outro" (2004, p. 232). A aprendizagem, que na primeira infância acontecia somente como diversão, dá lugar a um aprendizado mais focado, pois agora Emílio já pode considerar com precisão quais são suas necessidades e qual é a utilidade real do que aprende. A evolução do pensar e o despertar da faculdade da previdência o colocou em condições para isso; de acordo com Rousseau, "[...] da previdência bem ou mal ordenada nasce toda a sabedoria ou toda a miséria humana" (2004, p. 232).

A finalidade da educação de Emílio é torná-lo um homem feliz. Esse é o objetivo de Rousseau. Então, o que é a felicidade? Rousseau explica:

> Todo homem quer ser feliz. Para chegar a sê-lo, porém, seria preciso começar por saber o que é a felicidade. A felicidade do homem natural é tão simples quanto a sua vida, e consiste em não sofrer; a saúde, a liberdade e o necessário a constituem. A felicidade do homem moral é outra coisa, mas não é dele que estamos tratando aqui. Nunca será demais repetir que apenas os objetos puramente físicos podem interessar as crianças, principalmente aquelas cuja vaidade não foi despertada e que não foram corrompidas antecipadamente pelo veneno da opinião (2004, p. 232).

Emílio ainda é considerado uma criança por seu preceptor e sua felicidade consiste em não sofrer. E o que faz o preceptor para evitar seu sofrimento? Contém sua imaginação e, ao fazer isso, o mantém submisso somente às regras da natureza que o fazem "sentir" e reconhecer suas necessidades reais; além disso, fortalece seu corpo e seu espírito para que saiba suprir suas necessidades de maneira independente, sem o auxílio dos demais. Com a segunda educação, aparece, ainda, a *utilidade* das coisas, que é o que limita Emílio e o direciona em suas aprendizagens; assim, a primeira educação possibilitou que ele chegasse até aqui preparado, pois seu interesse inicial esteve restrito às próprias necessidades; agora, é a utilidade das coisas que lhe convém. E com exceção de alguns encontros sociais, planejados pelo preceptor para

iniciar de maneira singela e perspicaz sua aprendizagem moral, a educação do menino ainda está centrada nos objetos físicos e todo processo de ensino – aprendizagem ocorre de maneira empírica.

Nesse período, em que a educação está focada no desenvolvimento da inteligência e do entendimento das coisas, a liberdade é preservada e estendida. Sobre a busca pelo que deve aprender, Rousseau orienta os mestres: "Primeiramente, vede bem que raramente cabe a vós propor o que ele deve aprender; cabe a ele desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; cabe a vós colocá-lo ao seu alcance, fazer habilmente nascer esse desejo e fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo" (2004, p. 235). Para o preceptor, resta a tarefa de despertar e fazer crescer o desejo pelo saber, além da obrigação de munir seu aluno das condições para alcançá-lo. A terceira lição de Emílio, no *Livro III*, dá ao leitor um exemplo de como Rousseau responde à pergunta de seu aluno – *Para que serve isso*? – ao ensinar geografia.

Terceira lição – Geografia. O preceptor propõe um passeio a Emílio, que aceita prontamente. Eles atravessam florestas, montes, planícies. No momento de voltar percebem que não sabem mais o caminho. Emílio chora, está cansado, com fome, acredita realmente que estão perdidos. Então, Rousseau lhe faz uma pergunta: "Meu caro Emílio, como faremos para sair daqui?" (2004, p. 238). A questão inicial leva aluno e preceptor a desenvolverem um diálogo, o que Rousseau pretende é demonstrar ao leitor sua metodologia "em prática". As perguntas do preceptor conduzem Emílio a conectar suas ideias antigas às novas. Ele atua como uma ponte que "nesta idade" é necessária para a aprendizagem do aluno. Logo, Emílio será totalmente independente, mas, para que isso aconteça, Rousseau será seu guia.

Ao final do diálogo, os dois já podem avistar a cidade. Emílio grita de alegria e conclui: "[...] a astronomia serve para alguma coisa" (ROUSSEAU, 2004, p. 240). É o próprio aluno que percebe, que "sente" a utilidade das lições que recebe. Antes de tentar explicar os motivos que levam o mestre a ensinar isto ou aquilo, o que Rousseau faz é possibilitar que Emílio vivencie situações organizadas por ele. Esse método permite que as respostas aos questionamentos sejam as conclusões do próprio discípulo. Dessa forma, Emílio é autor na construção de seus saberes, e isso só é possível pelo trabalho extremamente cuidadoso do mestre. Podemos mesmo dizer que a metodologia de Rousseau (2004) é meticulosamente pensada, sistematizada e articulada para que no final de sua educação, Emílio tenha expandido sua liberdade e se tornado Homem. Ao contrário do que possa parecer, a liberdade de Emílio é preservada e ampliada sob o rigor das máximas que fundamentam as ações do mestre. Nesse

sentido, *educar pela* e *para a liberdade*[19] compreende reconhecer a necessidade de seguir todas as determinações de uma educação "bem" regrada pelo mestre. A liberdade de Emílio só se alarga na medida em que a autoridade do preceptor, fundamentada na "ordem" da natureza humana, é mantida.

Quarta Lição – os jantares. Emílio e seu preceptor vão a um jantar em uma casa de pessoas ricas. Lá o menino se depara com muita gente, muita comida, muitos enfeites, muita louça, muitos serviçais...muito, muito, muito... Depois de um tempo de observação, o preceptor acorda a curiosidade de Emílio com perguntas pontuais que o colocam a pensar: "Por quantas mãos achas que tenha passado tudo o que vês sobre esta mesa antes de chegar até aqui?" (ROUSSEAU, 2004, p. 254). E Emílio, longe de ter tido seu juízo corrompido pela opinião dos homens, certamente saberá avaliar que de nada vale toda aquela pompa; mas, se em algum momento, o preceptor sempre atento perceber que os pensamentos de seu discípulo, por conta de todo aquele luxo, o fez "imaginar-se" *um personagem importante no mundo*; é preciso prosseguir com a lição. Outro dia, o preceptor pergunta:

> Onde jantaremos hoje? Ao redor daquela montanha de prata que cobre três quartos da mesa e daqueles canteiros de flores de papel servidos na sobremesa sobre espelhos? [...]Ou então na aldeia a duas léguas daqui, com aquela boa gente que nos recebe com tanta alegria e nos dá tão boa comida? (ROUSSEAU, 2004, p. 254)

Rousseau já sabe a resposta de Emílio, conhece e confia na educação que lhe ofereceu. Os dois seguem para a aldeia e, no caminho, Emílio emite sua reflexão: "[...] Vejo que essas multidões de homens que trabalham para esses grandes banquetes desperdiçam seu trabalho, ou então pouco ligam para os nossos prazeres" (ROUSSEAU, 2004, p. 256). A inteligência de Emílio progride a cada lição; com esta, Rousseau revela ao leitor que seu aluno já é capaz de reconhecer o que é *conveniente e bom*, sabe onde está sua felicidade e pode alcançá-la.

Além disso, essa reflexão de Emílio demonstra que há clareza em seu entendimento no que diz respeito à diferença e à importância dos trabalhos realizados pelos homens. Sabendo reconhecer as artes que realmente são necessárias para humanidade, o aluno já pode julgar com lucidez sua utilidade; desse modo, consegue dispensar todas aquelas que considerar

[19] Francisque Vial (1937) apresenta a doutrina educativa de Rousseau tendo como princípio fundamental uma *educação pela e para a liberdade*.

desnecessárias. É a partir de seu conhecimento, de sua experiência, que Emílio elabora suas ideias e amplia seu "bom-senso". E sua liberdade se expande justamente quando ele se "liberta" das amarras da opinião da sociedade. Ao adquirir a força e o entendimento necessários para distinguir, na sociedade, o que é *necessário*, *útil*, *conveniente* e *bom*, o aluno já está muito próximo de ter conseguido tudo de que necessita para uma vida "feliz"; Emílio conhece o seu lugar e sabe manter-se nele. Sobre isso, Salinas Fortes assegura: "O homem sábio, ou melhor, o homem judicioso, é aquele que, graças às ideias adequadas que adquiriu acerca das verdadeiras relações, é capaz de julgar adequadamente" (SALINAS FORTES, 1997, p. 74). Resta agora aprender sobre as relações humanas; educar sua consciência e desenvolver sua liberdade moral.

O indivíduo que Rousseau pretende formar é este homem *judicioso*, livre dos preconceitos "[...] que a maioria dos homens tem a favor dos talentos que cultivam e contra os que deixaram de lado" (2004, p. 257). Sua educação prevê aprendizagens significativas e exatas, Emílio constrói ideias simples e claras e, ao realizar as ligações que formam as ideias complexas e ampliam seu conhecimento, o menino compreende a ordem do todo. Rousseau explica que seu método:

> Baseia-se na medida das faculdades do homem nas diferentes idades e na escolha das ocupações que convêm às suas faculdades. Creio que facilmente se encontraria um outro método com o qual se pareceria conseguir algo melhor, mas, se ele fosse menos apropriado à espécie, à idade e ao sexo, duvido que tivesse o mesmo êxito (2004, p. 257).

Para conduzir a educação de Emílio, Rousseau (2004) elabora e aplica esse método, cujas experiências são selecionadas a partir de uma análise de "medida" do progresso das faculdades nas diferentes idades do homem; portanto, segue suas limitações. O filósofo enfatiza que sua preocupação foi criar uma metodologia vinculada às necessidades humanas: da espécie, da idade e do sexo.

A seguir, nas palavras do autor, uma síntese sobre esta etapa da educação:

> Ao começarmos esse segundo período, aproveitamos a superabundância de nossas forças comparativamente a nossas necessidades para lançarmo-nos para fora de nós mesmos; lançamo-nos aos céus, medimos a terra, colhemos as leis da natureza; numa palavra, percorremos toda ilha. Voltamos agora para

> nós mesmos; sem perceber aproximamo-nos de nossa casa. Muito felizes, ao voltar, de ainda não a encontrarmos nas mãos do inimigo que nos ameaça e que já se prepara para se apoderar dela! (ROUSSEAU, 2004, p. 257).

Rousseau (2004) viabilizou a expansão do conhecimento de Emílio fazendo-o olhar para fora. Na primeira educação, o menino olhou para dentro, aprendeu sobre suas necessidades e fortaleceu seu corpo e seus cinco sentidos. Agora, Emílio amplia seu olhar e pode contemplar tudo o que está a sua volta. Percorreu os céus e a terra e retornou para "casa". Então, os dois ficam felizes ao constatarem que tudo está no devido lugar, em ordem. As aprendizagens foram muitas, o voo de Emílio foi alto, mas não desordenou o progresso de seu desenvolvimento; as paixões estão à espreita... mas seu interior prossegue equilibrado.

Chega o momento em que Emílio precisa aprender uma profissão; um ofício que seja útil e honesto. Ele mesmo o escolherá e através da educação que recebeu, o preceptor acredita que jamais empregará seu tempo a realizar um trabalho sem valor real para a humanidade. Rousseau (2004) gostaria que ele fosse marceneiro, trabalho que cansa o corpo e exige habilidade e inteligência. E, para aprender esse ofício, preceptor e aluno se põe a passar um ou dois dias da semana na casa do mestre, experienciam sob seu comando toda a rotina de seu trabalho. Rousseau explica sua intenção ao leitor:

> [...] com o hábito do exercício do corpo e do trabalho manual, dou imperceptivelmente ao meu aluno o gosto pela reflexão e pela meditação, para contrabalançar a preguiça que resultaria de sua indiferença pelos juízos dos homens e da calma de suas paixões. É preciso que ele trabalhe como um camponês e pense como um filósofo, para não ser tão vagabundo como um selvagem. O grande segredo da educação é fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de descanso uns para os outros (2004, p. 274).

Nosso filósofo considera o trabalho fundamental para o homem social; portanto, ao preservar as disposições primitivas do discípulo e retardar a chegada das paixões, o preceptor já sabia que corria o risco de cultivar sua preguiça, característica do selvagem. O que faz, então, para neutralizar essa possibilidade? Habitua Emílio a exercitar o corpo e a desenvolver as habilidades manuais, isso permite que o jovem adquira *o gosto pela reflexão e meditação*. Significa que, ao mesmo tempo que suas disposições naturais são preservadas e a ordem é mantida, ele recebe novos elementos para viver nesse contexto, que é social.

No final do *Livro III*, Rousseau (2004) apresenta uma síntese belíssima e muito esclarecedora das conquistas de Emílio até aqui; também nos oferece os indícios da educação que receberá a partir de agora. Por considerarmos de suma relevância a leitura do trecho na íntegra, o apresentamos a seguir:

> Depois de ter começado por exercitar o seu corpo e os sentidos, exercitamos seu espírito e seu juízo. Finalmente reunimos o emprego de seus membros ao de suas faculdades; fizemos um ser ativo e pensante; para terminar o homem, só nos resta fazer um ser amoroso e sensível, isto é, aperfeiçoar a razão pelo sentimento. Mas, antes de entrar nesta nova ordem de coisas, consideremos a ordem de que saímos e vejamos o mais exatamente possível até onde chegamos.
>
> No começo, nosso aluno só tinha sensações, e agora tem idéias; ele apenas sentia, agora julga. Pois a comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo idéia.
>
> A maneira de formar as idéias é o que dá um caráter ao espírito humano. O espírito que só forma suas idéias sobre relações reais é um espírito sólido; aquele que se contenta com relações aparentes é um espírito superficial; aquele que vê as relações tal como são é um espírito justo; aquele que as aprecia mal é um espírito falso; aquele que inventa relações imaginárias que não têm nem realidade nem aparência é um louco; aquele que não compara é um imbecil.
>
> As idéias simples são apenas sensações comparadas. Há juízos nas simples sensações assim como nas sensações complexas, que chamo de idéias simples. Na sensação, o juízo é meramente passivo, ele afirma que se sente o que se sente. Na percepção ou idéia, o juízo é ativo; ele aproxima, compara, determina relações que o sentido não determina. Eis a única diferença, mas ela é grande. A natureza nunca nos engana; somos sempre nós que nos enganamos.
>
> [...]Se se contentar em dizer o que percebe, o que sente, sendo seu juízo meramente passivo, é impossível que se engane; mas, quando julga a coisa pela aparência, é ativo, compara, estabelece por indução relações que não percebe, então engana-se ou pode enganar-se. Para corrigir ou evitar o erro, precisa da experiência (ROUSSEAU, 2004, p. 275-276).

A *experiência* que Rousseau exalta no final da citação, são as lições de Emílio, que corrigem ou evitam o engano. Quando ainda não há juízo, a sensação nunca se engana, a natureza é sempre reta; a partir do momento que o menino começa a julgar, seu juízo está ativo e as experiências vividas pela educação que recebeu é que fazem seu espírito forte ou fraco. Rousseau (2004) demonstra todos os passos percorridos por seu aluno do nascimento até a idade de quinze anos. Do fortalecimento do corpo e desenvolvimento dos sentidos, Emílio passa a

exercitar o espírito e o juízo. Ao pensar num ofício que possibilite a união da atividade dos membros às faculdades, o preceptor permite que o jovem se torne ativo e pensante. No início, *ele apenas sentia, agora julga*. Sua razão se desenvolve, suas sensações se tornam ideias simples e a conexão/comparação destas ideias, pelo juízo, possibilita ideias mais complexas. A formação do caráter do indivíduo depende da maneira como as ideias se estabelecem/conectam e se assentam no espírito humano. Emílio, que sempre estabelece relações reais e verdadeiras, sente e julga as coisas como elas realmente são, é um espírito sólido e justo. Agora suas lições/experiências terão como objetivo torná-lo *amoroso e sensível*, será necessário *aperfeiçoar a razão pelo sentimento.*

Rousseau (2004) revela que a partir do momento que nos tornamos "sociais", tudo nos importa; se continuássemos *selvagens*, nossa condição seria outra, a de um ser que não se preocupa com nada além de sua conservação e, que, portanto, não precisa aprender a julgar; mas, já que a condição humana mudou no estado de sociedade, aprender a julgar, ou melhor, a "bem julgar" é uma necessidade real do homem de agora: "Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. Emílio não é um selvagem a ser relegado aos desertos: é um selvagem feito para morar nas cidades" (ROUSSEAU, 2004, p. 277-278). A educação de Emílio tem a intenção de formá-lo para que se torne *um homem natural que vive no estado de sociedade*, assim sendo, Emílio necessita aprender a julgar. Então, Rousseau questiona e conclui: "[...]assim que o espírito alcança as idéias todo juízo é um raciocínio? A consciência de toda sensação é uma proposição, um juízo. Assim, tão logo se compare uma sensação com outra, raciocina-se. A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente o mesmo" (2004, p. 280).

Assim como no *Livro II*, Rousseau (2004) finaliza o terceiro capítulo de seu tratado com a descrição de seu aluno. Emílio tem um espírito forte, aberto, inteligente e sensível, tudo o que aprendeu teve como princípios: a necessidade e a utilidade das coisas. Seu mestre o ensinou a adquirir a ciência e, assim, seus conhecimentos foram elaborados a partir das relações que estabeleceu nas experiências que obteve em suas lições. Se manteve livre da opinião dos homens. Nada sabe sobre as relações morais e seu conhecimento ainda está limitado às coisas físicas. Emílio é firme e corajoso, sabe suportar todas as intempéries da vida.

> Tem o corpo sadio, os membros ágeis, o espírito justo e sem preconceitos, o coração livre e sem paixões. O amor-próprio, a primeira e a mais natural de todas as paixões, ainda mal se excitou. Sem perturbar o descanso de ninguém,

> viveu contente, feliz e livre tanto quanto a natureza permitiu (ROUSSEAU, 2004, p. 283).

3 LIBERDADE MORAL

Nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir, outra para viver; uma para a espécie, outra para o sexo.

Jean-Jacques Rousseau[20]

A vida é curta, menos pelo tempo que podemos viver do que pelas escolhas que fazemos nesse tempo. Rousseau (2004) inicia o *Livro IV* do *Emílio* afirmando que o primeiro quarto da vida já passou, no último quarto já estaremos muito debilitados para viver, então o que nos resta é este intermeio de três quartos que, na maioria das vezes, alienados, o desperdiçamos com trabalho, sono, dor e obrigações. Raramente desfrutamos do que há de melhor na vida e, nesse sentido, o tempo é curto... As escolhas que fazemos e preenchemos nosso tempo é que determinam a condição de nossa existência; estas, diminuem ou ampliam nossa possibilidade de bem-estar. Podemos nos perguntar por que Rousseau (2004) inicia desta maneira o *Livro IV*, no qual Emílio é jovem e sua tarefa será raciocinar e conhecer os homens? Já vimos, nos capítulos anteriores, que *viver* é o que Rousseau pretende ensinar a Emílio e, independentemente do tempo cronológico da duração de sua vida, as escolhas certas, em todas as idades, possibilitarão seu bem-estar e uma vida inundada por signos verdadeiros. É nessa fase da vida, na juventude, que Rousseau acredita ocorrer o segundo nascimento do homem: "Nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir, outra para viver; uma para a espécie, outra para o sexo" (ROUSSEAU, 2004, p. 285). E esse segundo nascimento traz silenciosamente as mudanças que anunciam a chegada das paixões. O corpo muda, o humor e a voz também. Os olhos, que nada diziam até aqui, passam a ser os órgãos da alma e expressam uma nova linguagem, "[...] é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio" (ROUSSEAU, 2004, p. 287). Na sociedade da época, a educação das crianças terminava com a chegada da juventude; mas para Emílio, é agora que começa a parte mais significativa de sua educação.

No início do capítulo, o filósofo realiza uma retrospectiva da educação de Emílio; o autor discorre sobre o desenvolvimento dos sentimentos e das paixões humanas desde o nascimento. Nos dois primeiros livros, pudemos compreender o desenvolvimento do homem

[20] *Emílio ou Da Educação*, 2004, p. 286.

na infância, aprendemos a metodologia de Rousseau (2004), que demonstrava sua intenção primordial: o crescimento saudável de um indivíduo pela manutenção da ordem no desenvolvimento de suas faculdades. No *Livro III*, observamos, com a aprendizagem da ciência, o início do desenvolvimento da razão. Agora, na juventude de Emílio, Rousseau tem como objetivo o aprimoramento da razão para o desenvolvimento dos aspectos morais. Salinas Fortes ressalta:

> O *primeiro estudo* da criança, por exemplo, é "uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação e da qual a desviamos por estudos especulativos antes que ela tenha *reconhecido* seu *lugar* aqui em baixo (*sic*)*"*. Da mesma forma, a *Profissão de Fé* pode ser lida como um tratado de *física espiritual* destinado a ensinar Emílio a se situar no universo moral em que acaba de ingressar, assim como o *Contrato* – resumido no Livro V – pode ser lido como um tratado de *física social* (1976, p. 65).

Diante do exposto, é possível dividir o estudo da obra e o programa educacional de Emílio em três grandes dimensões: 1. Da física experimental (sensações/entendimento/razão) *Livros I*, *II*, *III*; 2. Da física espiritual (razão/consciência/religião/metafísica) *Livro IV* e 3. Da física social (das relações entre os homens/virtude/liberdade civil) *Livro V*.

Rousseau reconhece que as paixões humanas " [...] são o principal instrumento de nossa conservação" (2004, p. 287), são parte da natureza e atributos que Deus inscreveu no coração do homem, portanto, o filósofo eleva sua crítica àqueles que, na época e de maneira insensata, pretenderam impedir seu nascimento ou destruir sua manifestação. Para esclarecer a questão sobre o nascimento e o desenvolvimento das paixões humanas, Rousseau propõe uma pergunta inicial e, em seguida, a responde:

> [...] todas as paixões que sentimos em nós e vemos nos outros são naturais? A fonte é natural, é verdade, mas mil riachos estranhos somaram suas águas à dela; é um grande rio que se engrossa sem parar e no qual com dificuldade encontraríamos algumas gotas de suas primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito limitadas, são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a nos conservar. Todas as paixões que nos subjugam e nos destroem vêm-nos de outra parte; a natureza não no-las dá, apropriamo-nos delas à sua revelia (2004, p. 287).

O filósofo afirma que todos nascemos com as mesmas disposições iniciais; ou melhor, com o *amor de si*, única fonte natural que nunca nos abandona e que dá origem à todas as outras paixões. Ocorre que, na passagem do homem do estado primitivo/individual para o estado social/grupo, as paixões nascentes desta fonte primária (amor de si) passaram por modificações e apresentaram efeitos novos e estranhos à condição humana original. Esse desvio pelo qual passou e passa o *amor de si*, fazendo surgir novas paixões (no indivíduo e na espécie), nem sempre é positivo aos homens e à humanidade; dessa alteração suscitam muitas paixões nefastas que propiciam aos homens a experiência das "falsas necessidades", adquiridas por sentimentos como o orgulho, a vaidade, a inveja, produtos do processo social/cultural. Essa "perversão" do *amor de si* abafa no homem o poder de reconhecimento de suas necessidades verdadeiras (oriundas da natureza humana original) e, para a substituição desse vazio deixado pelo não reconhecimento do necessário, o homem social adquire o desejo por artificialidades, necessidades relativas, ilusórias e factícias. Esta nova condição humana, possibilitada pelas modificações "pervertidas" do *amor de si* coloca o homem social em constante contradição consigo mesmo, pois seus desejos não refletem as necessidades de sua natureza primária. Starobinski (1991) afirma, a partir da análise de um trecho da Carta à Beaumont, que a contestação de Rousseau não se dirige ao homem enquanto indivíduo, mas sim à sociedade, que se encontra contrária à natureza. "Esta sociedade *negadora* da natureza (da ordem natural) não suprimiu a natureza. Mantém com ela um conflito permanente, de onde nascem os males e os vícios de que sofrem os homens" (STAROBINSKI, 1991, p. 35). Ao negar a natureza humana, sem capacidade para destrui-la, a sociedade mantém com ela os conflitos que geram os males e os sofrimentos humanos.

Para explicar ao leitor como ocorrem as modificações deste sentimento inato e, a princípio, puro, Rousseau (2004) oferece como exemplo o desenvolvimento infantil e demonstra a maneira pela qual esta disposição inicial é "alterada" a partir das vivências/experiências do cotidiano, trazendo à tona paixões ternas e doces ou paixões perversas e irascíveis. Devemos lembrar que o princípio do *amor de si* é a constante busca pela conservação. Sendo assim, naturalmente, o homem se aproxima de tudo o que lhe faz bem e se afasta do que lhe possa fazer mal. No início da vida, é o instinto que o encaminha a realizar esta ação, que o aproxima ou o afasta; mas, com o tempo, este desenvolve um sentimento por aqueles que lhe fazem bem, e, outro, por aqueles que lhe prejudicam.

> O que transforma esse instinto em sentimento, o apego em amor, a aversão em ódio é a intenção manifesta de prejudicar-nos ou de ser-nos útil [...]. O que nos serve, nós procuramos; mas o que nos quer servir, nós amamos. O que nos prejudica, nós evitamos; mas o que nos quer prejudicar, nós odiamos (ROUSSEAU, 2004, p. 288).

É assim, que o filósofo identifica na criança o nascimento de dois sentimentos primários: 1. A criança ama a si mesma; 2. A criança ama aqueles que cuidam dela.

A princípio, a criança se apega aos que cuidam dela pelo hábito; com o tempo, percebe que, além de lhe serem úteis, eles querem sê-lo. Tal sentimento desperta nela uma benevolência natural pela espécie. Porém, da ampliação de suas necessidades e de suas dependências do outro, surge um outro sentimento; o dos deveres e das preferências, que tornam a criança ciumenta e imperiosa. Rousseau percebera a possibilidade de conduzir, pela educação, as modificações do amor de si.

> O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois este sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião (ROUSSEAU, 2004, p. 289).

Assim, é possível constatar que as vivências, ou melhor, a educação recebida pelos indivíduos desde a mais tenra infância "guia" o desenvolvimento das paixões. Das ramificações do *amor de si*, as novas paixões, nascentes, possibilitarão uma maior aproximação ou um maior distanciamento do *eu*, da natureza humana. Se, o *amor de si* ao transformar-se em *amor próprio* se expandir demais, acentuando no homem o desejo de colocar-se acima de tudo e de todos, sua dependência aumentará e a probabilidade de exercer sua condição inicial, de homem livre, será extinta. Ao buscar desenvolver o *amor de si* de seu discípulo, Rousseau (2004) pretende que as lições recebidas facilitem o nascimento das paixões doces e afetuosas. Veremos, logo mais, de que maneira o preceptor continua a organizar seu plano educacional para que Emílio se mantenha conectado com sua essência primária, a natureza humana, em uma sociedade devastada pela opinião dos homens. Logo, podemos afirmar que é na possibilidade de

manutenção da ordem natural do desenvolvimento das faculdades, que o preceptor protege seu discípulo e deixa o caminho aberto para a manifestação *regulada* das disposições primitivas, no caso, instrumentos fundamentais para a liberdade.

3.1 Juventude

Chega um momento da vida em que: "Um sexo é atraído pelo outro, eis o movimento da natureza" (ROUSSEAU, 2004, p. 290). O instinto fez com que o homem e a mulher se aproximassem, mas a escolha da pessoa amada depende da razão e, portanto, o amor só existe no homem que vive no estado de sociedade. É o juízo que aponta, a partir das comparações que faz, o que é a preferência. Quando Emílio era criança, a educação do preceptor freou suas paixões e fez dormir por muito tempo sua imaginação. Agora que Emílio é jovem, as paixões chegarão a seu coração independentemente das ações do mestre. É chegado o momento de mudar a maneira de educar.

Até aqui, a aprendizagem de Emílio se manteve na relação com as coisas; a partir de agora, sua aprendizagem será a da relação com os homens. Nas palavras do autor: "Enquanto ele só se conhecer pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações com as coisas; é o trabalho de sua infância. Quando começar a sentir seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens; é o trabalho de sua vida inteira [...]" (ROUSSEAU, 2004, p. 290). Ao longo de toda a obra, o autor enfatiza que a educação da natureza tem um tempo exato para despertar o progresso das faculdades humanas: na educação da natureza *os sentidos despertam a imaginação*; na educação dos homens, quase sempre esse progresso é inverso e a *imaginação é que desperta os sentidos*. Ao transportar os princípios da educação da natureza para a educação que desenvolve com seu aluno, Rousseau segue a ordem e mantém Emílio forte e sadio.

Em suas observações, o filósofo percebera que nas cidades há uma pressa em ensinar tudo às crianças, este fato fez com que elas desenvolvessem precocemente sua imaginação. Aulas de decência e pudor, a aprendizagem de uma linguagem depurada, acelerou a imaginação das crianças e acendeu nelas uma curiosidade em saber sobre as coisas que deveriam evitar. Rousseau (2004) defende a ideia de que esse conhecimento não lhes é nem apropriado, nem natural. Essa educação que desperta a imaginação antes dos sentidos e antecipa nas crianças a

consciência de seu sexo, enfraquece o indivíduo e a espécie, retira a energia e o vigor da direção natural do desenvolvimento humano e os coloca em um lugar no qual as forças se esvaecem.

Em contraposição a essa fraqueza, propiciada pela inversão das necessidades humanas, Rousseau (2004) relata que em determinadas regiões, geralmente aquelas onde a vida é mais simples e o povo mais "grosseiro", as crianças preservam por mais tempo sua inocência. O filósofo afirma, ainda, que as experiências vividas pelos adultos auxiliam na preservação da inocência infantil. Daí o entendimento de que os bons costumes são sempre os mais simples, e a conclusão de que o meio em que a criança está inserida e o comportamento das pessoas que estão ao seu redor influenciam no seu desenvolvimento, podendo conservar sua inocência ao seguirem o espírito da natureza ou acelerar sua imaginação deturpando a ordem das coisas. Nas palavras do filósofo:

> Se a idade em que o homem adquire a consciência de seu sexo difere tanto por efeito da educação quanto pela ação da natureza, segue-se que podemos acelerar ou retardar essa idade conforme a maneira com que educamos as crianças, e, se o corpo ganha ou perde consistência conforme retardamos ou aceleramos esse progresso, segue-se também que, quanto mais nos aplicamos em retardá-lo, mais um jovem adquire vigor e força. Ainda só falo dos efeitos meramente físicos, logo veremos que eles não se limitam a isso (ROUSSEAU, 2004, p. 293).

As crianças educadas sob as ordens da educação da natureza ficarão por muito tempo sem reconhecer as diferenças do sexo, na verdade elas ainda não despertaram para essa curiosidade e, portanto, não tem necessidade desse conhecimento. Chegará um momento em que a própria natureza se encarregará de instruir seu aluno a este respeito, no tempo certo, quando estiver preparado para tirar proveito desse conhecimento sem riscos para sua formação.

A juventude é esse momento, do despertar das paixões, então, para manter esta ordem natural do progresso humano, Rousseau aconselha:

> Se quiserdes colocar ordem e regra nas paixões nascentes, ampliai o espaço durante o qual elas se desenvolvem, para que tenham tempo de se arrumarem à medida que vão nascendo. Não é, então, o homem que as ordena, mas a própria natureza; vosso trabalho é apenas deixar que ela arranje sua obra (2004, p. 298).

É a natureza que desperta as paixões e será ela que ordenará seu desenvolvimento. Ao mestre, cabe o cuidado em estender o período da vida no qual as paixões se desenvolvem para que possam se acomodar. Se nada interferir nesse movimento, a natureza realiza tal tarefa sozinha e as paixões se colocam naturalmente ordenadas. O que acontece é que, na condição social, é preciso precaver-se das influências externas, pois a todo momento essas incitam a expansão da imaginação do aluno, é então que Rousseau prescreve:

> É preciso que o sentimento acorrente a imaginação e a razão cale a opinião dos homens. A fonte de todas as paixões é a sensibilidade, a imaginação determina sua inclinação. Todo ser que sente suas relações é necessariamente afetado quando essas relações se alteram e quando imagina ou acredita imaginar outras relações mais convenientes à sua natureza. São os erros da imaginação que transformam em vícios as paixões de todos os seres limitados [...] (2004, p. 298).

Agora que Emílio está na idade da razão e aprende pela observação e pelas relações/comparações com os outros homens, é chegada a hora de desenvolver os sentimentos que deverão governar sua imaginação para que a fantasia não tome proporções maiores do que as desejadas e corrompam as paixões nascentes. Para isso, o filósofo aponta um caminho: “Eis, portanto, o sumário de toda sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. Sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (ROUSSEAU, 2004, p. 299). Logo, o preceptor se valerá desse trajeto para garantir o sucesso.

> Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se estender para além dele, é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie. Portanto, é sobre este primeiro ponto que devemos concentrar nossas observações (ROUSSEAU, 2004, p. 299).

Para seguir o caminho por ele delimitado, o preceptor iniciará um percurso educacional com Emílio a partir de lições que possibilitem ao aluno *sentir as verdadeiras relações do homem.* É na adolescência que se aprende a olhar para o outro. E o primeiro sentimento nascente no jovem educado a partir da educação da natureza não será o amor, mas a amizade. A sensibilidade lhe permitirá olhar ao redor e reconhecer que não está só, este primeiro

movimento do aluno, permite ao preceptor atento organizar situações para que seu discípulo desenvolva um sentimento de humanidade. É o movimento de olhar para o outro que permite a percepção do sofrimento alheio, e é a imaginação que nos coloca neste outro lugar, do outro, que concomitante a manifestação da razão nos consente pensar que aquela dor poderia ser a nossa; nasce, dessa combinação acertada da sensibilidade, da imaginação e da razão, sentimentos de compaixão e generosidade como ramificações do progresso do amor de si.

Para justificar suas escolhas metodológicas, Rousseau (2004) aponta que o homem no estado de sociedade tem a necessidade de conviver com outros, se não a tivesse, jamais se juntaria a eles. A fraqueza os tornou sociáveis e o apego é resultado dessa união. O apego se revela "[...] a nossos semelhantes menos pelo sentimento de seus prazeres do que pelos seus sofrimentos [...]" (ROUSSEAU, 2004, p. 301). Já que há uma identificação dos homens por suas misérias, que são comuns a todo o gênero humano e, portanto, todos estão sujeitos às desgraças da vida, é a partir deste lugar que Emílio desenvolverá seus sentimentos primeiros. Por isso o filósofo afirma que não é o momento de mostrar ao aluno o *exterior da grande sociedade*, essa é a hora do discípulo conhecer os homens, e esses não são os reis, os nobres, os ricos ou os pobres; são antes de qualquer definição, homens. Então, aconselha: "Começai, pois, por estudar na natureza humana o que lhe é mais inseparável, o que melhor caracteriza a humanidade" (ROUSSEAU, 2004, p. 303).

Emílio sabe o que é sofrer, mas não sabe que os outros também sofrem. Na infância, seu olhar esteve voltado para si e, como vimos, ele se desenvolveu a partir das relações que estabeleceu com os objetos que o cercavam. Agora, que olha para os outros, adquire a percepção de que eles também sofrem. Ao imaginar-se no lugar dos sofredores o primeiro sentimento de compaixão brota em seu coração. "Só sofremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, mas nele que sofremos. Assim, ninguém se torna sensível a não ser quando sua imaginação se excita e começa a transportá-lo para fora de si" (ROUSSEAU, 2004, p. 304). Para que esse sentimento cresça e se mantenha ordenado, Rousseau oferece ao discípulo experiências que possam dilatar e enraizar o sentimento em seu coração. Sua intenção é proteger Emílio das situações que, ao alterarem o amor de si, fazem brotar no coração *paixões repugnantes e cruéis*, que acabam com a paz de quem as sente.

Desse modo, o preceptor não trará para o contexto de Emílio comparações, rivalidade, glória ou desprezo por quem quer que seja o outro; todas as situações que possam despertar sentimentos de ódio, inveja e cobiça, podendo levá-lo a caminhos contrários aos desejados, serão afastadas de seu contexto. A princípio, Emílio aprenderá a sentir as verdadeiras relações,

posteriormente, saberá reconhecer o que é o bem e o que é mal, pois sua consciência iluminada pela razão lhe possibilitará uma capacidade de julgar as coisas a partir da bondade e da justiça, a isso Rousseau (2004) denominou *justeza das ideias.*

Rousseau (2004) sintetiza suas orientações ao apresentar três máximas fundamentais para a nutrição dessa sensibilidade nascente. Como vimos, sua intenção é que Emílio desenvolva paixões que agradam "naturalmente" aos homens, são elas: humanidade, piedade, compaixão, benevolência e todos os sentimentos bons que surgem das experiências vividas.

> 1. *Não pertence ao coração humano colocar-se no lugar de pessoas mais felizes do que nós, mas apenas no lugar das que estão em situação mais lastimável*.
> 2. *Só lamentamos no outro os males de que não nos acreditamos isentos*.
> 3. *A piedade que se tem pelo mal de outrem não se mede pela quantidade desse mal, mas pelo sentimento que atribuímos aos que o sofrem* (ROUSSEAU, 2004, p. 305; 307).

As máximas garantem que Emílio vivencie hipoteticamente a condição de dor do outro e desenvolva o temor pelo estado de miséria. Além disso, essa percepção de que todos estamos sujeitos às calamidades da vida desperta no coração um sentimento de piedade. O filósofo considera que a imaginação nos transporta para o lugar dos sofredores e desperta em nós uma nova sensação de prazer, por não sofrermos como eles. Emílio será capaz de compreender que o gênero humano está à mercê de todos os infortúnios da vida; e com o tempo perceberá que a riqueza, o conhecimento e os títulos de nobreza não afastam as desgraças e não trazem a felicidade necessária ao homem. É pelas condições humanas, à que todos estão submetidos, que o mestre deve abalar a imaginação do discípulo. A esse respeito Starobinski revela que: "Emílio experimentará a piedade, não mais pela identificação espontânea com os seres sofredores, como fazia o homem da natureza, mas doravante tomando suas distâncias, contemplando do alto e de longe o espetáculo da existência humana" (2001, p. 176). Somente pelas misérias somos todos iguais, e é por fazer parte deste todo que a imaginação de Emílio o leva a ser "tocado" pelo sofrimento alheio.

Dessa maneira, Rousseau (2004) mantém Emílio *livre*, pois seu aluno observa, coloca-se no lugar do outro e pode, por escolha, manter-se afastado dos desejos factícios dos homens em sociedade, desejos que os aprisionam e os colocam numa posição de dependência do

supérfluo, contradizendo a ordem da natureza humana. Para uma melhor compreensão da intenção do filósofo, recorremos a Cassirer (1999) que revela a percepção de Rousseau sobre as imposições da sociedade de seu tempo:

> A coação pior e mais implacável da sociedade reside nesse poder que ela exerce não somente sobre nossas ações exteriores, mas também sobre todos os nossos estímulos interiores, sobre os nossos pensamentos e apreciações. Toda a autonomia, toda liberdade e originalidade fracassa diante desse poder. Não somos mais nós que pensamos e julgamos; a sociedade pensa em nós e por nós (p. 46).

É justamente por preservar sua disposição primária – o *amor de si* – afastada da possibilidade de ser tocada e corrompida pela opinião e pelos preconceitos dos homens sociais, que Emílio segue seu caminho rumo à felicidade independente do que pensem, desejem ou façam os outros.

Rousseau (2004) apresenta, então, dois exemplos: um jovem decorrente da educação que critica, e, Emílio, resultado da educação que propõe. No primeiro caso, ao chegar à juventude, o aluno que estava acostumado a ser o centro das atenções em casa e a receber tudo o que desejava de seus familiares e mestre, é inserido em um contexto no qual a sociedade lhe mostrará sua terrível condição. Seus desejos artificiais, supérfluos e contínuos não serão atendidos e cada vez mais desejará o que não pode obter; o jovem é tomado por sentimentos de inveja, cobiça e vaidade que o perturbam e corroem seu coração. No segundo caso, ao chegar à juventude o aluno olha para o contexto social no qual está inserido e vê que o espetáculo observado está fora de si; o discípulo é capaz de colocar-se no lugar do outro e perceber seu sofrimento, mas alivia-se ao constatar que este sofrimento não é o seu. Está em paz. A diferença no resultado encontrado a partir dos dois tipos de educação é justificada, por Rousseau (2004), pelas modificações sofridas pelo amor de si; ao ingressarem na sociedade, os discípulos elaboram sentimentos distintos dentro do mesmo contexto social; isso acontece por consequência da educação que receberam até então. O primeiro considera-se livre, mas encontra-se dependente dos outros para a realização de suas vontades, a contradição que traz em si e a insatisfação constante pelos desejos não atendidos, corroem seu coração com o progresso de paixões cruéis. O segundo é realmente livre, não tem desejos supérfluos e pode satisfazer-se por si só; é um espectador dos homens em sociedade e ator na sua vida, o progresso de suas paixões moderam seu coração. Essa condição pode ser realçada pela citação que se

segue: "[...]quando se sofreu, ou quando se teme sofrer, lamentam-se os que sofrem; quando, porém, se sofre, só se lamenta a si mesmo" (ROUSSEAU, 2004, p. 314). Quando se está preocupado com a própria dor, não é possível compadecer-se pelo sofrimento alheio.

Se, a princípio, o espetáculo revelado pela sociedade aparenta um estado de felicidade que pode parecer atrativa, descobre-se rapidamente que *prazeres turbulentos* provocam o tédio. É a quietude da alma e a uniformidade de uma vida regulada pelo conhecimento das necessidades reais que proporcionam prazeres moderados e constantes.

> De todos os homens do mundo, os selvagens são os menos curiosos e os menos entediados; tudo lhes é indiferente; não gozam das coisas, mas de si mesmos; passam a vida sem fazer nada e não se entediam jamais.
>
> O homem do mundo está inteiro em sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, é sempre um estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si. O que ele é nada é, o que parece ser é tudo para ele (ROUSSEAU, 2004, p. 315).

Para desenvolver o sentimento de humanidade é preciso, antes, sentir apreço por aqueles que estão próximos. Ao olhar ao seu redor e passar a comparar-se com os outros jovens de sua idade, Emílio percebe a diferença dos cuidados e da educação que recebeu de seu preceptor. Isso faz com que compare sua condição à dos outros e sinta prazer em descobrir que se tornou o que é. Um sentimento de amor e gratidão pelo mestre brota em seu coração por tudo que vivenciou, pelos cuidados daquele que só lhe fizeram bem. É por esse sentimento que o fogo adolescente é controlado e age em favor do progresso das faculdades do aluno, e a favor do preceptor. Aqueles que se queixam do ardor dessa idade, o queixam inadequadamente, pois sua "arte" deu origem a uma juventude indisciplinável que só reconhece nos prazeres e nos caprichos uma felicidade relativa. A autoridade do mestre, sobre o coração de seu aluno, será espontânea se a verdade permear as relações e o sentimento de apego mútuo fizer nascer a amizade.

> Suas primeiras afeições são as rédeas com que dirigis todos os seus movimentos; ele era livre e vejo-o subjugado. Enquanto nada amava, só dependia dele mesmo e de suas necessidades; a partir do momento em que ama, depende de seus apegos. Assim se formam os primeiros laços que o unem à sua espécie. Dirigindo para ela sua sensibilidade nascente, não acrediteis que ela abarque logo de início todos os homens, e que a expressão gênero humano signifique para ele alguma coisa. Não, essa sensibilidade limitar-se-á primeiro

> a seus semelhantes, e seus semelhantes não serão para ele desconhecidos, mas aqueles com quem se relaciona, aqueles que o hábito lhe tornou caros e necessários, aqueles que vê que têm com ele, evidentemente, maneiras comuns de pensar e de sentir, aqueles que vê sofrerem as mesmas dores que sofreu e serem sensíveis aos mesmos prazeres que experimentou, aqueles, numa palavra, em quem a identidade de natureza mais manifesta lhe dá uma maior disposição de se amar (ROUSSEAU, 2004, p. 320-321).

O amor pelo mestre, seu grande amigo, ocorre de maneira natural. Emílio reconhece todas as suas ações, seus cuidados, seus ensinamentos, sua companhia, sem que este precise lembrá-lo ou cobrá-lo por isso. Na verdade, é justamente essa liberdade no sentir, que permite o afeto, a valorização e o reconhecimento espontâneo e verdadeiro de Emílio por seu mestre. A amizade, os sentimentos verdadeiros, não têm preço, se forem cobrados, serão falsos, e na realidade não existirão. A verdade permeia a relação, e é nisso que reside o fato de ser naturalmente boa e reta.

3.2 Ordem moral

> Entramos finalmente na ordem moral: acabamos de dar um segundo passo de homem. Se este fosse o lugar, tentaria mostrar como dos primeiros movimentos do coração erguem-se as primeiras vozes da consciência, e como nascem as primeiras noções do bem e do mal dos sentimentos de amor e de ódio; mostraria que *justiça e bondade* não são apenas palavras abstratas, meros seres morais formados pelo entendimento, mas verdadeiras afecções da alma iluminada pela razão, que não são mais que um progresso ordenado de nossas afecções primitivas; que, pela mera razão, independente da consciência, não podemos estabelecer nenhuma lei natural; e que todo o direito da natureza não passa de uma quimera se não é fundamentado numa necessidade natural ao coração humano. Mas acho que não é o caso de fazer aqui tratados de metafísica e de moral, nem programas de estudo de espécie alguma; basta-me indicar a ordem e o progresso de nossos sentimentos e de nossos conhecimentos relativamente à nossa constituição. Outros talvez venham a demonstrar o que aqui apenas indico (ROUSSEAU, 2004, p. 323-324).

No segundo nascimento do homem, dos primeiros sentimentos nascentes – ramificações do amor de si – origina-se o conhecimento do bem e do mal. Para Rousseau (2004), mais do que palavras abstratas, justiça e bondade são afeições da alma humana, uma necessidade natural do coração do homem. A razão, sozinha, não é capaz de conduzir o homem a trilhar o caminho

ordenado por sua natureza; mas, através de uma disposição interior e natural – a consciência – o homem torna-se capaz de, além de perceber e reconhecer o bem, aprovar e amá-lo.

O segundo nascimento de Emílio teve como primeira lição olhar para seus semelhantes e percebê-los "próximos" a partir de suas misérias comuns; como vimos, o objetivo de Rousseau (2004) foi despertar no coração de seu aluno sentimentos ternos e doces: piedade, gratidão, amizade. Nessa próxima lição, a intenção do filósofo é mostrar a Emílio os homens a partir de suas diferenças; o aluno encontrará a medida da desigualdade natural e civil e poderá observar a imagem de toda a ordem social (ROUSSEAU, 2004, p. 325). Agora, Emílio olhará para o homem civil e para a sociedade para compreendê-los, e identificará nessa condição "social" como o estreitamento das relações faz nascer uma série de novas necessidades e paixões. Para Rousseau: "É menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres" (2004, p. 325). É pela observação da condição de dependência e desigualdade, autorizada pelos próprios homens, que o preceptor pretende alcançar com Emílio uma independência, libertadora.

Emílio criança só olhava para si, agora, olha ao seu redor e percebe seus semelhantes. A comparação é inevitável, "[...] e o sentimento que excita nele essa comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem" (ROUSSEAU, 2004, p. 324). É a partir da observação do lugar que Emílio julga ser o seu, entre os homens, e dos obstáculos que pretende vencer para alcançá-lo, que o preceptor conhecerá a inclinação das paixões que prevalecerão em seu caráter.

Desde o início do *Livro IV*, Rousseau (2004) afirma que, na juventude, as paixões virão independentemente das tentativas de contenção realizadas pela "educação dos homens". Nesse sentido, ao dar as mãos à natureza humana e seguir o caminho por ela determinado, a tarefa do preceptor é cuidar para que o amor de si não se ramifique em paixões "pervertidas", que tendem ao mal. A esse respeito, Starobinski (2001) afirma que:

> [...] não se poderá evitar que Emílio se compare, e que o amor-próprio desperte nele. O leitor aprende então, não sem alguma surpresa, que as paixões que se devem ao amor-próprio não são todas rancorosas e irascíveis; existem as que podem ser "humanas e doces", e que se desenvolvem no sentido da "beneficência" e da "comiseração". Haverá, portanto, um novo tempo de educação que fará apelo ao amor-próprio, com a condição de orientá-lo favoravelmente (p. 176).

Na ordem moral, o preceptor muda o método. Esse novo período é marcado por lições que levam Emílio a observar e a analisar das relações humanas: "[...] importa tomar agora um caminho oposto ao que percorremos até agora. E instruir o jovem mais pela experiência dos outros do que pela sua própria" (ROUSSEAU, 2004, p. 326). As primeiras lições da juventude foram marcadas pelas relações primitivas dos homens, e Emílio era ator; agora, deverá *estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade*[21] e será espectador. Ele observará os homens para senti-los e julgá-los, aprenderá que vivem sob máscaras sociais, mas, que debaixo das máscaras existem homens e que é preciso olhá-los para compreendê-los. A intenção do mestre é que Emílio analise seu semelhante e perceba sua condição, *humana*, assim, ele o estima e o lamenta; ao mesmo tempo em que conclui que foram os vícios da sociedade que perverteram sua condição inicial.

> Há no estado de natureza uma igualdade de fato real e indestrutível, porque é impossível, nesse estado, que a mera diferença de homem para homem seja suficientemente grande para tornar um dependente do outro. Há no estado civil uma igualdade de direito quimérica e vã, porque os meios destinados a mantê-la servem eles próprios para destruí-la, e a força pública somada ao mais forte para oprimir o fraco rompe a espécie de equilíbrio que a natureza colocara entre eles. Desta primeira contradição decorrem todas as que se observam entre a aparência e a realidade na ordem civil. Sempre a multidão será sacrificada ao menor número, e o interesse público ao interesse particular; sempre os nomes enganosos justiça e subordinação servirão de instrumento para a violência e de arma para a iniquidade. Segue-se daí que as camadas sociais elevadas, que se pretendem úteis às outras, só são de fato úteis a si mesmas, à custa das outras; por isso, devemos avaliar a consideração que lhes é devida de acordo com a justiça e a razão. Resta examinar se a posição social que deram a si mesmas é mais favorável à felicidade dos que a ocupam para saber que juízo cada um de nós deve formar sobre sua própria sorte. Eis o estudo que agora nos importa fazer; no entanto, para bem realizá-lo, é preciso começar por bem conhecer o coração humano (ROUSSEAU, 2004, p. 325-326).

Da primeira contradição existente, no estado civil, no qual a igualdade natural fora substituída por uma igualdade *quimérica*, que de fato não existe, se ramificam todas as contradições subsequentes entre aparência e realidade. No estado de natureza, nenhuma diferença entre os homens é suficientemente relevante para tornar um indivíduo totalmente

[21] Rousseau (2004, p. 325) afirma que quem quiser tratar separadamente a política da moral não entenderá nada, nem de uma nem de outra.

dependente do outro. No estado de sociedade, ao contrário, a opressão do fraco pelo forte autorizada por uma “falsa justiça” desequilibra o sistema e torna a todos dependentes. O interesse de poucos é colocado acima das necessidades do todo e, à custa da maioria, uma minoria é privilegiada. Nesse contexto, Rousseau (2004) demonstra que a desigualdade social é autorizada e mantida pelos homens. Agora, Emílio começa a conhecer o coração humano para que aprenda a julgar se a posição social dos homens influencia à felicidade.

Para começar a conhecer o coração humano, sem corromper o próprio coração, Emílio será *espectador* e observará os homens “em cena” nos livros: “[...] gostaria de mostrar-lhe os homens de longe, mostrá-los em outros tempos e em outros lugares, de maneira que ele pudesse ver a cena sem jamais poder agir” (ROUSSEAU, 2004, p. 327-328). Como todas as lições que recebera até aqui, essa também será muito bem estruturada pelo preceptor, e, portanto, não caberá a Emílio qualquer história; Rousseau vai em busca de um historiador que relate a vida do homem em seu cotidiano, com imparcialidade. Emílio deverá observar nas ações de outros homens, os movimentos do coração humano. Para isso, o historiador “escolhido” precisará retratar a vida particular do homem, suas relações com os outros nos momentos mais simples e comuns; sua vida pública, seus grandes feitos, nem sempre demonstram quem ele é, e não servirão para o objetivo do filósofo: “[...]é preciso começar por estudar o homem para julgar os homens, e quem conhecesse perfeitamente as inclinações de cada indivíduo poderia prever todos os seus efeitos combinados no corpo do povo” (ROUSSEAU, 2004, p. 332). Emílio perceberá as características dos homens para compreender a sociedade; a leitura do homem lhe desvelará tudo o que precisa saber. Rousseau opta por Plutarco ao afirmar que o retrato que faz para caracterizar os grandes homens os apresenta nas pequenas coisas: a simplicidade os revela.

Para justificar sua escolha, Rousseau (2004) exemplifica sua pretensão ao leitor. O filósofo apresenta um relato histórico que desvela as tragédias e a infelicidade de um “grande” rei. Tudo o que quisera, ele havia conquistado, poderíamos até dizer que ele obteve o mundo, mas seu poder não se estendia ao controle dos sofrimentos que “reinavam” em sua vida particular. O que pôde o poder contra suas tragédias reais? Nada. Teve uma vida pública, aparente e brilhante; e uma vida particular, real e dramática. Opiniões vulgares pensariam que esse rei foi feliz, julgariam seu estado por suas aparências; desconhecem que a verdadeira riqueza, a felicidade, lhe faltava, pois ela só poderia advir de seu coração. Rousseau espera que Emílio tenha um olhar diferente, apurado, sinta a verdade que está implícita; sem os preconceitos da opinião e o arrebatamento das paixões. Emílio observa como espectador, é homem, se compadece das dores do outro, mas não deseja o seu lugar, antes, o lamenta. Tudo

o que vê são prisioneiros. Escravos uns dos outros, do luxo, da reputação, dos falsos conhecimentos, das aparentes necessidades. A miséria permeia a condição do homem social. Quanto a Emílio, que cresceu livre, nada é pior do que a servidão (ROUSSEAU, 2004, p. 339). As aparências enganam os homens comuns, mas não enganam Emílio.

Podemos perceber claramente, nesta segunda lição, a metodologia e os objetivos de Rousseau (2004). O preceptor pretende que Emílio aprenda sobre a sociedade pela observação que faz do homem e que aprenda sobre o homem pela observação que faz da sociedade. As misérias comuns à condição humana unem a todos; as diferenças criadas pela condição social somente em aparência os separam, além de fazer todos dependentes uns dos outros. Os grandes feitos públicos dos poderosos, não aniquilam suas dores que são comuns. Por isso a importância e a necessidade de ir ao encontro de um historiador que apresente um "grande" homem, no sentido de riqueza e relevância social, na sua vida cotidiana, nas relações que estabelece com os que estão próximos de si. É a partir da observação e análise do homem público, agindo em sociedade e, a partir da observação e análise desse mesmo homem, em sua vida privada, que Emílio aprende sobre o homem e sobre a sociedade, e desenvolve sua capacidade de "bem julgar" a condição humana existente.

Rousseau (2004) faz um alerta de que a percepção da diferença que Emílio adquire entre ele e os demais, não deve fazer com que se sinta melhor ou maior, a grandeza de sua educação também está no reconhecimento de sua incompletude e no exercício de sua modéstia.

É nessa idade que as fábulas também são úteis, pois a instrução que se pretende é moral. Aprendê-las na infância nada traz de útil, as crianças não são capazes dessa aprendizagem, não sabem tirar proveito delas; a única coisa que podem fazer é recitá-las. Para o jovem, a experiência do outro também lhe ensina uma lição. Somente as lições "perigosas", que Emílio não pode experienciar pois colocam em risco sua formação, o discípulo deve aprender pelos livros. A fábula cumpre esse papel. Rousseau (2004) ainda adverte que, ao final da narrativa, a máxima sempre apresentada deve ser suprimida, para que o aluno tenha a possibilidade de pensar e chegar às conclusões necessárias ao aprendizado.

O filósofo reconhece que a educação é responsável pela preparação do homem para a vida social, pois dependendo das aprendizagens realizadas ao longo da vida, o indivíduo estará mais ou menos "pronto" para sua atuação. Essa constatação leva o autor a perguntar-se como, em sua época, a educação perdera de vista as necessidades do homem?

> Quando vejo que na idade de maior atividade os jovens são limitados a estudos puramente especulativos e que, depois, sem a menor experiência, são bruscamente jogados no mundo e nos negócios, acho que a razão não é menos ofendida do que a natureza e não fico surpreendido por tão pouca gente saber conduzir-se. [...] Para viver no mundo, é preciso saber lidar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que permitem influir sobre eles; é preciso calcular a ação e a reação do interesse particular na sociedade civil e prever os acontecimentos com uma exatidão tal que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos ou que, pelo menos, tenhamos usado dos melhores meios para sermos bem-sucedidos. [...] Sem dúvida, devemos impedir que um jovem, ofuscado pela ignorância ou enganado pelas paixões, cause mal a si mesmo; mas em qualquer idade é permitido que se faça o bem, em qualquer idade podem-se proteger, sob a orientação de um homem sábio, os infelizes que necessitam de apoio (ROUSSEAU, 2004, p. 347-348).

Emílio está aprendendo a viver, conhece a si mesmo e tem um ofício. Está conhecendo os homens por suas relações e logo saberá como conviver com eles. A seguir, Emílio deverá fazer o bem, pois é assim que o homem se torna bom. As lições propostas por Rousseau (2004) preveem um exercício fundamental para o desenvolvimento das virtudes sociais, que acariciam o coração e despertam o amor pela humanidade.

Onde estiver, Emílio auxiliará todos os que necessitam. Sua beneficência é ativa, e sempre que vir a carência do outro ou for solicitado, estará pronto para praticá-la. São essas experiências que o levarão a amar a humanidade. Sua aprendizagem é a das coisas da vida e, tendo seu amor-próprio se estendido aos outros, Emílio será capaz de enxergá-los e senti-los, seu interesse particular dará lugar ao interesse do todo, "[...] o amor ao gênero humano em nós será o amor à justiça" (ROUSSEAU, 2004, p. 352). Rousseau afirma que de todas as virtudes sociais, a justiça é a que mais corrobora para o bem de todos. Emílio, pela razão, saberá verificar que a necessidade geral é sempre superior à necessidade de um indivíduo[22]. Nas palavras do filósofo, "[...] todos esses meios pelos quais levo meu aluno para fora de si mesmo têm sempre, porém, uma relação direta com ele, não só porque deles resulta um prazer interior, mas também porque, tornando-o benéfico aos outros, trabalho para a sua instrução" (ROUSSEAU, 2004, p. 353). Emílio tem todas as qualidades de uma grande alma. Seus sentimentos nascentes abafam as pequenas e possíveis paixões; seu julgamento é reto, pois suas experiências, ideias, razão, o conduzem a esta prática.

---

[22] No *Livro V*, Emílio mostra essa qualidade já desenvolvida à Sofia, quando se atrasa ao encontro para prestar socorro a uma família necessitada.

> Os verdadeiros princípios do justo, os verdadeiros modelos do belo, todas as relações morais entre os seres, todas as ideias da ordem gravam-se em seu entendimento; ele vê o lugar de cada coisa e a causa que a afasta dele; vê o que pode fazer o bem e o que o impede. Sem ter experimentado as paixões humanas, conhece suas ilusões e seu funcionamento (ROUSSEAU, 2004, p. 353).

Rousseau (2004) direcionou a educação de Emílio para esse fim. Todas as suas lições o encaminharam para que sua "desnaturação" fosse ordenada, seguiu um caminho bem estruturado que o permitiu alcançar os objetivos delineados pelo mestre. Para auxiliar no entendimento da questão, Kuntz (2012) observa:

> Se o homem é bom e inocente, por natureza, e se a bondade consiste, originalmente, na coordenação espontânea em relação ao todo, o mal não pode consistir senão na introdução de uma desordem, que se revela na superposição do interesse particular ao impulso para o bem geral. É nisto, basicamente, que consiste a desnaturação do homem, produto do abuso das faculdades (pois a simples consciência não poderia produzir o mal), da evolução das luzes e da vida social: sem esta, não poderia surgir o interesse que divide os homens, razão necessária para o mal e não para o bem, como foi visto anteriormente (p. 65).

A natureza humana traz em si uma bondade que consiste na coordenação da existência do indivíduo para com o todo. Nesse sentido, o bem do todo é maior e não pode estar subjugado ao interesse de um membro. Se a situação da sociedade presenciada por Rousseau revela uma inversão dessa lógica, esse fato pode ser justificado pela introdução de uma desordem causadora do mal. A evolução das luzes, o abuso das faculdades e as exigências que advém da vida social deram origem a uma *má desnaturação* do homem, que elevou seus interesses particulares sobrepondo-os aos comuns.

A *desnaturação* de Emílio segue uma lógica completamente distinta e diversa da dos jovens de sua época. Rousseau (2004) dá exemplos e esmiúça a formação de seu aluno, para que os leitores compreendam sua intenção e tenham clareza dos objetivos já atingidos. Quando se refere aos leitores de *Emílio*, Rousseau (2004) afirma:

> [...] considerarão o jovem que apresento como um ser imaginário e fantástico, porque difere daqueles com quem o comparam, sem refletir que é necessário que ele seja diferente, já que, educado de modo completamente diverso, tocado por sentimentos totalmente contrários, instruído de forma inteiramente

> outra, seria muito mais surpreendente se se parecesse com eles do que se fosse tal como suponho. Ele não é o homem do homem, mas o homem da natureza (p. 354).

A princípio, todos os homens são iguais, assim, Emílio nasceu com as mesmas disposições dos outros. A igualdade marcava sua condição inicial. No processo de seu crescimento, sua educação "exclusiva" acentuou as diferenças entre ele e os outros. O plano educacional de seu preceptor dirigiu a *educação dos homens* e a *educação das coisas* para o caminho delineado pela *educação da natureza*; tudo se manteve ordenado. O plano educacional dos outros seguiu somente a prescrição da *educação dos homens* e *das coisas* e desconsiderou a *educação da natureza*, o que fez instaurar a contradição e depravar o que deveria conservar. Na juventude, a diferença já é clara e marcante.

O método que Rousseau (2004) utilizou para raciocinar sobre a condição humana, deixou de lado todos os preconceitos da época e fixou como objetivo a observação do homem. O filósofo colocou-se diante do homem, o observou nas mais diversas condições sociais e nas mais diferentes culturas, nas cidades e nos campos; depois, afastou tudo o que não era comum à espécie e se ateve na compreensão do que pertencia a totalidade, às características fundamentais, sem nenhuma exceção. Assim, organizou seu plano de formação para Emílio, um homem da natureza que viveria sua vida em sociedade. Diferentemente do que alguns filósofos da época consideraram, ao criticarem as proposições de Rousseau, nosso autor nunca teve a intenção de manter Emílio vivendo em sociedade nas condições selvagens; sua intenção foi partir do conhecimento da condição da espécie para oferecer à Emílio uma educação que estivesse de acordo com o progresso natural humano, que possibilitasse o desenvolvimento sadio de todas as suas disposições primitivas; aquelas que a Providência concedeu à humanidade e que desde a origem dormiam em todos os corações.

Para que Emílio seja capaz de experienciar uma vida saudável na sociedade corrompida, Rousseau apresenta todas as suas proposições neste tratado. Nas palavras do autor:

> [...] querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão. [...] O mesmo homem que deve permanecer estúpido nas florestas deve tornar-se razoável e sensato nas cidades [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 356).

A *arte* do preceptor ao educar Emílio demonstra a possibilidade de correção, no indivíduo, dos males que a *desnaturação* das instituições sociais da época havia instaurado nos homens. A intenção de Rousseau, não é de maneira alguma retornar ao estado inicial, primitivo, como citado por Starobinski:

> [...] em sua filosofia da cultura, assim como em sua filosofia política, Rousseau absteve-se de preconizar o puro e simples "retorno à natureza". Para educar Emílio, é preciso acabar de desnaturar. Rousseau está convencido de que é preciso buscar "na arte aperfeiçoada a reparação dos males que a arte começada fez à natureza[23] (2001, p. 212).

Na sociedade, Emílio vê com os próprios olhos, sente com seu coração e sua razão o governa; não se deixa influenciar pelas opiniões e/ou paixões que a condição social carrega.

3.3 A Aprendizagem sobre Deus

É só no estado de sociedade que o homem tem a possibilidade de desenvolver ideias abstratas e complexas que se formam com o progresso da razão; no homem primitivo, a razão é somente uma potência e está em estado latente. Da mesma maneira, o indivíduo só irá raciocinar a partir de uma certa idade; portanto, no início da vida o entendimento infantil se limita às coisas sensíveis. É possível perceber uma analogia entre o desenvolvimento da espécie (*Segundo Discurso*) e o desenvolvimento do indivíduo (*Emílio*). Assim, a ideia de espírito, para a humanidade e para o indivíduo, só é possível com o desenvolvimento da razão.

> É preciso ter estudado os corpos por muito tempo para formar uma verdadeira noção dos espíritos e suspeitar que eles existem. [...] Já que nossos sentidos são os primeiros instrumentos de nossos conhecimentos, os seres corporais e sensíveis são os únicos cuja idéia temos imediatamente (ROUSSEAU, 2004, p. 357).

---

[23] *Fragments politiques*, O.C., III, p. 479. A fórmula encontra-se igualmente na primeira versão do *Contrato Social*, O.C., p.288.

É preciso muitos progressos para que se possa admitir a existência daquilo que vai além das sensações conhecidas. A compreensão da ideia de Deus, então, está atrelada ao desenvolvimento do pensar; não é possível ao homem primitivo, nem apropriada à criança, já que o entendimento de ambos acontece através dos sentidos do corpo, adquirindo seu conhecimento pelas sensações.

A partir desse pressuposto, Rousseau delimita as possibilidades da aprendizagem infantil:

> É em vão que os abismos do infinito abrem-se por toda parte ao nosso redor; uma criança não é capaz de assustar-se com eles; seus débeis olhos não podem sondar a sua profundeza. Tudo é infinito para as crianças; elas não sabem colocar limites em nada, não porque usem uma medida longa demais, mas porque têm o entendimento curto (2004, p. 359).

Retomemos a máxima de Rousseau (2004) de que existe um tempo, um momento exato na ordem natural do progresso humano para o despertar de cada faculdade. Às crianças, que só conhecem as coisas ao redor pela extensão do corpo e dos olhos, toda aprendizagem que exige raciocínio é inapropriada e vazia. As instituições, que subvertem a ordem desse desenvolvimento quando antecipam saberes impossíveis de serem concebidos em certa idade, não fazem mais do que atrapalhar o progresso do homem.

Ainda sobre as crianças, Rousseau esclarece: “Em todas as coisas, sendo seus conhecimentos para elas a medida dos possíveis, julgam o que lhes é dito sempre menor do que aquilo que conhecem. Assim são os juízos naturais à ignorância e à fraqueza de espírito” (2004, p. 359). Somente na juventude, quando raciocinar já é possível ao indivíduo, este abandona o mundo das sensações para ingressar no mundo moral, da razão. Da mesma maneira que o homem primitivo precisou de muito tempo e dos obstáculos naturais para desenvolver suas luzes e sair de sua condição inicial, a criança precisa passar pelas aprendizagens sensíveis para depois poder raciocinar. Starobinski (1991, p. 38) coloca que o trabalho e o fazer instrumental precedem, cronologicamente, o desenvolvimento da razão. As modificações psicológicas, o desenvolvimento das faculdades humanas ocorre após a utilização das ferramentas. É desta maneira que Rousseau (2004) assegura o sucesso da educação de Emílio; reconhece a ordem da natureza e pode compreender como se dá seu processo de desenvolvimento. Assim, elabora as lições necessárias para cada idade dosando as instruções recebidas pelo aluno.

Na juventude, Emílio terá a necessidade de aprender sobre Deus e essa inquietação desperta com o desenvolvimento de suas luzes. Então, Rousseau (2004) recorre à narrativa de fatos que aconteceram em sua própria juventude para justificar sua pretensão religiosa ao discípulo. Nesse ponto – o ápice do *Livro IV* –, Rousseau descreve a mais importante aprendizagem que ele próprio havia obtido em sua juventude – a *Profissão de fé do vigário saboiano*. É sobre a possibilidade de uma vida feliz que a confissão do Vigário trata. Até aqui, a educação que Rousseau (2004) ofereceu a Emílio o preservou da corrupção, pois o manteve livre das artificialidades sociais; restam agora poucos elementos para que se complete sua formação. Ouvir o mestre com o coração e vê-lo com os olhos da alma é o que pretende o preceptor nesse estágio de sua educação, momento sublime no qual a abstração a partir de uma entrega racional e consciente será necessária para a compreensão do que está além da matéria.

Cassirer (1999) traz à luz a ideia de que não foi por acaso que Rousseau inseriu o texto da *Profissão de fé* no *Emílio*. Para o autor, essa inserção se fundamenta na própria concepção de que ao olhar para a doutrina educacional de Rousseau é possível observar os fundamentos de sua doutrina religiosa e, ao olhar sua doutrina religiosa, é possível observar os fundamentos de sua educação. Uma é o espelho da outra (CASSIRER, 1999, p. 112). Cassirer afirma, ainda, que nos três primeiros livros do *Emílio*, Rousseau pretende demonstrar a máxima de que o homem só adquire conhecimento quando vivencia as experiências, e, é somente em aparência que elas vêm "de fora". Na verdade, é preciso que o indivíduo percorra um caminho (só seu) para desenvolver os conhecimentos a partir da própria vida (experiência). Nesse sentido, é impossível afirmar que cabe ao educador a tarefa de transmitir ao aluno uma soma de conhecimentos pré-estabelecidos; dessa maneira, ele apenas enriquece sua memória, mas não adquire um verdadeiro saber.

Sendo assim, ao determinar que o aluno é quem constrói seu conhecimento a partir das relações que estabelece com os objetos disponíveis ao seu redor, Rousseau delega ao indivíduo o desenvolvimento e a aquisição de sua intelecção. O discípulo só conhece o mundo ao percorrê-lo com seus passos (CASSIRER, 1999, p. 112). Muito mais do que informações teóricas e abstratas, a familiaridade, e, portanto, o conhecimento das forças do mundo físico, por exemplo, só se torna possível a partir da experiência e de seu domínio na prática.

É essa mesma lógica, da *experiência sensível* utilizada na primeira parte do *Emílio*, que Rousseau utiliza na *Profissão de fé* para a aprendizagem da *experiência espiritual*. Emílio terá a necessidade de realizar um autoexame, encontrar-se consigo mesmo para obter um verdadeiro conhecimento sobre moral e religião. Nas palavras de Cassirer,

> O postulado da "autópsia" se reforça aqui num postulado da autonomia. Toda verdadeira convicção ética e religiosa deve estar baseada nela; toda "instrução" moral, toda "doutrina" religiosa permanecem simplesmente ineficazes e infrutíferas se desde o princípio não se limitarem a querer atingir o objetivo do auto-reconhecimento e do conhecimento. Desse modo, é a reformulação da idéia de educação que exige e possibilita uma reorganização, uma "reforma" da religião (1999, p. 113).

O conhecimento de Deus, para Rousseau, carrega em si os mesmos princípios de ensino-aprendizagem perseguidos pelo preceptor e seu aluno ao longo de toda a formação de Emílio.

É a partir da análise da *Profissão de fé* que ampliaremos a compreensão sobre a questão da liberdade, enfatizando seu caráter contínuo e fundamental para a educação de Emílio. Antes de iniciar a narrativa, Rousseau apresenta ao leitor a descrição dos personagens: um jovem (Rousseau) e um vigário.

3.3.1 *A Profissão de fé do vigário saboiano* – Primeira parte

O jovem Rousseau, "[...] aguardava com uma curiosa inquietação o momento de aprender sobre que princípio ele fundamentava a uniformidade de uma vida tão singular" (ROUSSEAU, 2004. p. 370). Seu mestre lhe faria suas confissões, suas lições de vida traziam relatos originais e verdadeiros que auxiliariam o aluno na percepção da maneira pela qual compreendera e conduzira sua vida rumo a felicidade. Porém, antes de iniciar o ensinamento mais relevante para a vida de qualquer homem, foi preciso preparar o "terreno" e fazer nascer na alma de Rousseau, as sementes de razão e bondade que havia semeado anteriormente.

Rousseau (2004) declara que o vigário precisou auxiliá-lo a libertar-se de uma *orgulhosa misantropia*, uma amargura que carregava contra os ricos e felizes do mundo, como se eles estivessem usurpando sua felicidade. Para impedir que o orgulho endurecesse sua alma, o mestre afastou as aparências que encobriam a verdadeira realidade dos homens e mostrou à Rousseau suas fraquezas e seus vícios. Reinava uma contradição no interior daqueles que corriam atrás das artificialidades sociais para encontrar a felicidade; esta, se afastava do encontro, na mesma medida em que os desejos humanos aumentavam.

O vigário, comovido por um sentimento de compaixão pela condição humana, que poderia ser a sua, via a dependência de todos, pobres e ricos:

> Dizia ele: Acreditai, nossas ilusões, longe de nos esconderem nossos males, aumentam-nos, dando valor ao que não o tem e tornando-nos sensíveis a mil falsas privações que não sentiríamos sem elas. A paz da alma consiste no desprezo de tudo o que a pode perturbar: o homem que mais faz caso da vida é o que menos sabe gozá-la e o que aspira mais avidamente à felicidade é sempre o mais miserável (ROUSSEAU, 2004, p. 371).

Ao refletir sobre as palavras do Vigário, Rousseau o questiona: Para que nascemos então, se será necessário nos privarmos de tudo ao longo da vida? Quem saberá ser feliz nessas condições? E o padre responde: "Eu". Surpreso por sua resposta, Rousseau realiza a pergunta que o encaminha ao início da narrativa: E o que fizeste para alcançar a felicidade? Meu filho, responde o vigário, vou lhe contar com satisfação (ROUSSEAU, 2004, p. 372).

Então, para iniciar sua profissão de fé, o vigário relata o começo de sua história: a de um menino camponês escolhido pela família para estudar e se ordenar padre. Nas palavras do vigário sobre o evento, observamos a causa de sua desordem: "Aprendi o que quiseram que eu aprendesse, disse o que queriam que eu dissesse, assumi os compromissos que quiseram e fui ordenado padre. Mas não demorei para perceber que, *ao me comprometer a não ser homem, prometera mais do que podia cumprir*" (ROUSSEAU, 2004, p. 373, grifo nosso). Ao curvar-se a uma promessa criada *pelos homens*, que o desviava do caminho *da natureza humana* reguladora de sua vida até então, o vigário caíra em tentação. A seguir ele justifica seu ato, ainda, pela força da ordem da natureza humana:

> Dizem que a consciência é obra dos preconceitos; no entanto, sei por minha experiência que ela se obstina em seguir a ordem da natureza contra todas as leis dos homens. Por mais que nos proíbam isto ou aquilo, os remorsos sempre nos repreendem com pouca força o que a natureza bem ordenada nos permite, e com mais forte razão o que ela nos prescreve (ROUSSEAU, 2004, p. 373).

Ao julgar-se massacrado por ter conservado as condições primitivas do homem, o vigário se observou vítima de sua própria história. Passou, então, a buscar respostas para suas incertezas. Parou para observar os homens em sociedade e suas reflexões o levaram a constatar que todos estavam à deriva na vida, inundados pelo mar das opiniões humanas, sem perspectiva

de chegada a nenhum porto seguro. A partir desse entendimento inicial, sentiu-se confuso, pois buscava respostas para seus questionamentos fora de si, e, assim, carregava uma vida que só lhe trazia ansiedade e inquietação. Percebeu que de suas meditações, sobre a finalidade de seu ser e sobre a regra de seus deveres, só tirava incertezas, obscuridade e contradições (ROUSSEAU, 2004, p. 375).

A percepção da própria desordem estava ligada ao fato de o vigário só ter buscado respostas para seus questionamentos fora de si, entre os filósofos e os dogmas de sua religião, porém, ao deparar-se com o insucesso de suas buscas, viu-se compelido a realizar uma imersão em si mesmo. Kuntz (2012) afirma que: "Impedido de crer na sua religião original, e não encontrando nos filósofos nenhum caminho seguro, ao Vigário não resta senão procurar sua própria verdade, contra as opiniões e contra a autoridade que não responde à razão" (p. 38). Diante disso, para trilhar um caminho seguro que o conduzisse ao entendimento desejado, o vigário definiu sua escolha metodológica: limitar sua pesquisa ao interesse imediato, contentar-se com a ignorância do todo restante e só se inquietar com o que realmente lhe importava saber. A esse respeito, Salinas Fortes esclarece que em Rousseau,

> *Interesse e utilidade* são os seguros pontos de referência chamados a garantir, em diversos planos, o equilíbrio e a disciplina do espírito: é no interior da estreita esfera que eles delimitam, rigorosamente, que a razão pode se locomover com sucesso, conduzindo-nos a um conhecimento efetivo e praticamente eficaz (SALINAS FORTES, 1976, p. 72-73).

Desse modo, a primeira ação do Vigário esteve restrita à busca de uma resposta para algo que o interessava imediatamente, e, para alcançar uma resposta satisfatória a esse questionamento inicial, o padre opta por realizar uma escuta de si mesmo: "[...] consultemos a luz interior, desorientar-me-á menos do que eles me desorientam, ou, pelo menos, meu erro será meu e perverter-me-ei menos seguindo minhas próprias ilusões do que me entregando às suas mentiras" (ROUSSEAU, 2004, p. 377). Suas análises o levam a uma primeira constatação: Existo e tenho sentidos. O vigário compreende sua existência e percebe que seus sentidos são afetados por tudo o que está ao seu redor; logo, reconhece a existência de outros seres:

> Minhas sensações passam-se em mim, já que me fazem sentir minha existência; mas sua causa me é estranha, já que me afetam mesmo que eu não queira, e não dependeu de mim nem produzi-las, nem aniquilá-las. Concebo,

> pois, claramente que minha sensação, que é eu, e sua causa ou seu objeto, que é fora de mim, não são a mesma coisa (ROUSSEAU, 2004, p. 379).

Assim, conclui que além dele existem outros seres, os objetos de suas sensações e nomeia tudo o que está fora de si, mas que o toca, de matéria; concebe como corpos, as partes da matéria reunidas que formam os seres individuais.

Com esse saber, o vigário afirma que já está certo de sua existência e da existência do universo. Ao perceber em si a faculdade de comparar todas as sensações que recebe dos objetos externos, o vigário sente-se dotado de uma força ativa que antes desconhecia. Essa força ativa, que o vigário percebe ter em si e que o permite comparar, é exclusivamente humana.

> Perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa. Pela sensação, os objetos oferecem-se a mim separados, isolados, tais como existem na natureza; pela comparação, movimento-os, transporto-os, por assim dizer, coloco-os uns sobre os outros para julgar sua diferença ou semelhança e geralmente todas as suas relações. A meu ver, a faculdade distintiva do ser ativo ou inteligente é poder dar um sentido à palavra *é*. Busco em vão no ser puramente sensitivo a força inteligente que superpõe e depois sentencia; não seria capaz de vê-la em sua natureza. Esse ser passivo sentirá cada objeto separadamente, ou até sentirá o objeto total formado pelos dois; não tendo, porém, nenhuma força para dobrá-los um sobre o outro, nunca os comparará, não os julgará (ROUSSEAU, 2004, p. 379).

É a partir das sensações que o homem percebe os objetos; após essa percepção inicial é a comparação dos objetos que possibilita ao homem julgá-los. Um ser que é somente sensível (como os animais) não pode julgar; às sensações os objetos aparecem sempre separados e é somente pela comparação que nasce a capacidade de julgar: as diferenças, as semelhanças e todas as relações. A razão é a faculdade humana que permite realizar tais comparações e, das ideias simples, caminhar ao conhecimento das ideias complexas. Vimos, no capítulo anterior, que ao realizar as conexões entre as ideias simples, se originava, no indivíduo, o conhecimento das ideias mais complexas (*razão sensitiva* e *razão intelectual*). Para Salinas Fortes (1976, p. 64), Rousseau define a razão como a capacidade de aprender relações. Da sensibilidade humana, que permite a percepção dos objetos separados, junta-se uma capacidade ativa, de movimentá-los, compará-los e aprendê-los pelas relações. Salinas Fortes (1976, p. 64) afirma, ainda, que a razão possibilita ao homem o verdadeiro conhecimento da natureza e de sua ordem. Com o pleno desenvolvimento de suas faculdades, para captar as mensagens da natureza o

homem precisa passar pelo desvio da razão. A razão possibilita, por meio da articulação das ideias, a compreensão da natureza e da ordem do universo, portanto, do mundo em que se vive. Nas palavras do vigário:

> Não sou, pois, simplesmente um ser sensitivo e passivo, mas um ser ativo e inteligente, e, digam o que disserem da filosofia, ousarei aspirar à honra de pensar. Sei apenas que a verdade está nas coisas e não no meu espírito que as julga, e que, quanto menos coloco de meu nos juízos que faço sobre elas, mais estou seguro de me aproximar da verdade. Assim, minha regra de me entregar mais ao sentimento do que à razão é confirmada pela própria razão (ROUSSEAU, 2004, p. 381).

O vigário *ousa pensar* e conclui que a verdade que busca está menos em seu espírito que julga do que nos próprios objetos; por este motivo, deve afastar de seu juízo os próprios preconceitos e deixar que a interpretação que se revela no objeto observado o aproxime da verdade.

Depois de ter-se assegurado de si mesmo, retoma a observação dos objetos ao redor e percebe que seu estado natural é permanecer em repouso quando uma causa externa não os coloca em movimento. Conclui, então, que há no Universo dois tipos de movimento: o movimento comunicado e o movimento espontâneo. No movimento comunicado, algo que é externo ao corpo provoca a ação; no movimento espontâneo a ação é provocada por algo intrínseco. O vigário sente-se persuadido a afirmar que o estado natural da matéria é permanecer em repouso; ao observar um corpo em movimento, logo julga que aquele corpo é animado ou que aquele movimento lhe foi comunicado (ROUSSEAU, 2004, p. 383). Assim, reconhece que existem corpos animados nos quais uma vontade interior os coloca em movimento, e corpos inanimados, nos quais uma vontade alheia é a causa do movimento. Chega a essa conclusão que lhe sugere seu primeiro artigo de fé: "[...] uma vontade move o Universo e ainda a natureza" (ROUSSEAU, 2004, p. 384). Dessa constatação, o vigário eleva a si um segundo questionamento: Se uma vontade move o Universo e ele está ordenado, como se justifica tal ordenação? Para chegar ao conhecimento do "primeiro impulso", que movimenta a matéria e a coloca na ordem perfeita que observa ao contemplar a natureza e o Universo, só o conhecimento das leis da física não basta, é preciso admitir uma causa anterior à vontade, que *direciona* o movimento e harmoniza o todo.

Vemos, então, o Vigário apresentar seu segundo artigo de fé: “Se a matéria movida me indica uma vontade, a matéria movida segundo certas leis me indica uma inteligência [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 386). Há, portanto, um impulso anterior à vontade que move o universo para uma determinada direção. Sendo assim:

> Agir, comparar, escolher são as operações de um ser ativo e pensante; logo esse ser existe. Onde o vês existir? perguntarás. Não apenas nos céus que giram, no astro que nos ilumina; não apenas em mim mesmo, mas na ovelha que pasta, no passarinho que voa, na pedra que cai, na folha que o vento leva (ROUSSEAU, 2004, p. 386-387).

O vigário exalta a perfeição da obra para apurar sua percepção de que todas as relações que se estabelecem neste contexto, harmonioso e ordenado, são dirigidas por uma inteligência superior. Seus dois primeiros artigos de fé o conduzem ao conhecimento do concerto, no qual todos os seres existentes estão em equilíbrio e tudo o que observa não pode ser obra do acaso. Assim, relata:

> Julgo a ordem do mundo embora desconheça seu fim, porque para julgar essa ordem basta-me comparar as partes entre si, estudar seu concurso, suas relações, observar seu concerto. Ignoro por que o universo existe, mas não deixo de ver como ele é modificado, não deixo de perceber a íntima correspondência pela qual os seres que o compõem prestam-se auxílio mútuo. Sou como um homem que visse pela primeira vez um relógio aberto e não deixasse de admirar aquela obra, embora não conhecesse o uso da máquina e não tivesse visto o mostrador. Não sei, diria ele, para que serve o todo, mas vejo que cada peça é feita para as outras; admiro o trabalhador no detalhe da obra, e tenho certeza de que todas as engrenagens só andam assim em harmonia para um fim que me é impossível perceber.
>
> Comparemos os fins particulares, os meios, as relações ordenadas de toda espécie, e depois ouçamos o sentimento interior: que espírito são pode recusar seu testemunho? A que olhos sem prevenções a ordem sensível do universo não anuncia uma suprema inteligência? [...]Falai-me o quanto quiserdes de combinações e de acasos; de que vos serve reduzir-me ao silêncio se não podeis persuadir-me, e como me subtraireis o sentimento involuntário que vos desmente sempre, a despeito de mim mesmo? (ROUSSEAU, 2004, p. 387).

Ao analisar a *Profissão de fé*, Kuntz (2012) revela que os dois primeiros artigos do Vigário Saboiano, vontade e inteligência, foram obtidos por Rousseau a partir de uma “atividade combinada da razão e do sentimento interior” (p. 49). Rousseau ultrapassa a visão

materialista do mundo e toda a sua filosofia baseia-se na combinação da observação/percepção, da comparação e da escuta do "sentimento interior". A física não é capaz de explicar a origem da vontade que direciona o movimento ordenado do mundo; para compreender o que não é possível somente pelo uso da razão, Rousseau recorre à consciência. A consciência é o sentimento inato e interior à que o vigário recorre, na profissão de fé, para a compreensão do inexplicável.

> O que é paradoxal, à primeira vista, é que a afirmação da condição de existência desta racionalidade não dependa da razão, mas de outra faculdade. Isto nos traz um novo aspecto do papel da consciência: ela não apenas é um complemento da razão, mas, sem ela, não poderíamos afirmar a condição de possibilidade da racionalidade universal e *da nossa própria racionalidade, pois de onde viria nossa inteligência, senão de um ser inteligente e não da matéria morta?* (KUNTZ, 2012, p. 54).

Nesse sentido, Kuntz vai ao encontro das proposições de Rousseau e esclarece que o filósofo agrega à sua filosofia um elemento inovador e fundamental para a época: a consciência. Desse modo,

> [...]o relacionamento entre os tipos de conhecimento e entre as faculdades encontra em Rousseau uma solução original, que rejeita a oposição entre razão e sensibilidade e entrega a uma faculdade superior – a consciência – o poder de decidir sobre as coisas que, ultrapassando os limites da razão, não lhe são, contudo, repugnantes (KUNTZ, 2012, p. 34).

Razão e consciência interatuam para organizar o entendimento humano e possibilitar, ainda, que o homem sinta e perceba sua origem, proveniente da inteligência superior.

Para Rousseau (2004), o sentimento da existência de Deus tem sua origem na contemplação da beleza e da ordem do Universo. Essa convicção do filósofo se evidencia na passagem em que o vigário professa: "Acredito, pois, que o mundo é governado por uma vontade poderosa e sábia; vejo-o, ou melhor, sinto-o, e isso me importa saber [...]" (ROUSSEAU, 2004, p. 389). Ao raciocinar e escutar a voz da consciência, o vigário se torna capaz de perceber a racionalidade implícita na ordem universal; admira a natureza e assegura a existência de Deus, já que a observa em toda parte e a sente dentro de si. Kuntz (2012) explicita:

> A religião do vigário nasce da contemplação do mundo, de uma contemplação renovada, em que ele espera superar o dogmatismo dos "vãos sistemas" e das religiões instituídas. A natureza é, em primeiro lugar, o que temos diante dos sentidos, e o espetáculo que vemos é o do movimento regular. Não é a simples presença, a existência da natureza em si, que conduz o Vigário à crença em Deus. Deus não surge, na Profissão de fé, como resposta à pergunta sobre a origem absoluta do mundo: como veio a ser o que não era? Responde, isto sim, a uma interrogação sobre o modo de ser do universo, definido pelo movimento e pela regularidade. Deus, para o Vigário, é "este ser", qualquer que seja, possuidor de uma inteligência capaz de regulá-lo (p. 48-49).

Após ter concluído sobre a existência de Deus, o vigário volta-se para si e se pergunta qual seu lugar nessa ordem universal. Descobre sem surpresa que o homem *é o rei da terra que habita* e que nenhum outro ser recebera da Providência Divina as qualidades que ele observava possuir. Verifica em si uma vontade e, logo, compreende os instrumentos que tem em seu poder para colocá-la em prática. Sua força é maior do que a de todos os outros seres; pode agir sobre eles ou esquivar-se de sua ação. Sua inteligência lhe permite o reconhecimento desse saber.

Ao propor um desafio aos leitores que duvidam de suas constatações, Rousseau dá voz ao vigário, que atesta ainda mais suas descobertas:

> Mostrem-me outro animal na terra que saiba fazer uso do fogo e saiba admirar o sol. Qual! Posso observar, conhecer os seres e suas relações; posso sentir o que é ordem, beleza e virtude; posso contemplar o universo, elevar-me até a mão que o governa; posso amar o bem e fazê-lo; e comparar-me-ia aos animais? Alma abjeta, é tua triste filosofia que se[24] torna semelhante a eles; ou antes, queres em vão aviltar-te, teu gênio depõe contra teus princípios, teu bom coração desmente tua doutrina e o próprio abuso de tuas faculdades prova a excelência delas, apesar de ti. [...] contente com o lugar onde Deus me pôs, nada vejo depois dele melhor do que minha espécie[...] (ROUSSEAU, 2004, p. 391).

O homem tenta em vão igualar-se aos animais, pois é o único ser no mundo capaz de sentir a ordem da natureza, contemplar o universo, elevar-se até a mão que tudo governa, amar o bem e realizá-lo por escolha. Quando se compara aos animais ou degrada sua espécie, é em decorrência de sua *triste filosofia*. Sua razão – "falsas luzes" – é desmentida pelos bons princípios de seu coração; seu bom coração, contradiz a doutrina da religião que segue; e é o

[24] Ao comparar esta tradução com a realizada por Sérgio Milliet (1979), percebemos que provavelmente houve um erro de digitação: onde está escrito "é tua triste filosofia que *se* torna semelhante a eles" leia-se "é tua triste filosofia que *te* torna semelhante a eles".

próprio abuso que faz de suas faculdades que comprova a perfeição delas. Sobre as “falsas luzes”, Starobinski (1991) esclarece:

> As “falsas luzes” da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa. (p. 35).

Na sociedade moderna, há uma distorção nas relações humanas. A aparência, culturalmente adquirida, substitui a verdadeira natureza do ser e passa a mediar os relacionamentos. Com o amor-próprio acentuado, os interesses particulares destroem a confiança mútua que existia entre os homens no estado anterior. As relações se alteram e passam a ser construídas a partir de *um comércio factício e desprovido de sinceridade*, bases insustentáveis para a ascensão da verdade e do bem-estar comum.

Com relação ao vigário, este encontra-se racionalmente feliz e satisfeito com o lugar que ocupa, pois observa e conhece as relações existentes; ao acessar sua consciência, sente a ordem e a beleza universal, reconhece e agradece ao autor de sua espécie pelas qualidades que lhe foram concedidas.

> De meu primeiro retorno a mim nasce em meu coração um sentimento de reconhecimento e de bênção ao autor de minha espécie, e desse sentimento a minha primeira homenagem à divindade beneficente. Adoro a potência suprema e enterneço-me com seus favores. Não preciso que me ensinem esse culto, ele me é ditado pela própria natureza. Honrar o que nos protege e amar o que nos quer bem não é uma consequência natural do amor de si?
>
> Mas, quando, para depois conhecer meu lugar individual em minha espécie, considero as diversas posições sociais e os homens que as ocupam, que acontece comigo? Que espetáculo! Onde está a ordem que observei? O quadro da natureza só me oferecia harmonia e proporções, o do gênero humano só me oferece confusão e desordem! O concerto reina entre os elementos e os homens estão no caos! Os animais são felizes, só seu rei é miserável! Ó sabedoria, onde estão tuas leis? Ó providência, assim regerá o mundo? Ser beneficente, em que se transformou teu poder? Vejo o mal sobre a terra (ROUSSEAU, 2004, p. 392).

Ao direcionar seu olhar para os homens à sua volta, buscando encontrar seu lugar individual dentro da espécie, o vigário nota, surpreso, a desordem instalada entre eles. Então, questiona-se sobre a origem do mal. De sua primeira percepção da perfeição da natureza, que sempre está em harmonia, e, da constatação da soberania de seu autor, revela uma inquietação: Como pôde o autor das coisas permitir ao homem tal desconexão? O que teria ocorrido aos homens, que se encontram descolados do todo maior? Rousseau observa o mal na terra.

Nesse sentido, Starobinski (1991) adverte que Rousseau almeja conhecer a origem do mal que atinge os homens modernos. Nas palavras do filósofo:

> Rousseau quer aprender o princípio do mal. Põe em causa a sociedade, a ordem social em seu conjunto. O esforço crítico, nele, não se dispersa e não se atribui como tarefa afrontar uma a uma as múltiplas manifestações do mal. Ele remonta a uma causa geral, que o dispensa de atacar isoladamente tal abuso particular, tal usurpação, tal impostura (STAROBINSKI, 1991, p. 34).

É a sociedade corrompida que está em causa, não cada homem em sua individualidade. Ao estudar o homem e a sociedade, o filósofo compreende o todo e passa a reconhecer as causas das desordens sociais.

Ao continuar sua narrativa, o vigário afirma que suas reflexões acerca da triste sorte dos homens levaram-no a pensar sobre a ideia da alma humana. Esse despertar para a compreensão da natureza do homem fez com que o padre descobrisse nela dois princípios ativos e distintos: "[...] um o elevava ao estudo das verdades eternas, ao amor da justiça e do belo moral, [...] e o outro o trazia de volta baixamente a si mesmo, sujeitava-o ao império dos sentidos, às paixões que são seus ministros e contrariava por elas tudo o que lhe inspirava o sentimento do primeiro" (ROUSSEAU, 2004, p. 392). Sentindo em si esta dualidade, analisava as sensações que o arrebatavam logo após as escolhas que fazia. Conclui, então, que o homem não é formado por um único elemento. Nas palavras do vigário: "[...]sinto-me ao mesmo tempo escravo e livre; vejo o bem, amo-o e faço o mal; sou ativo quando ouço a razão, passivo quando minhas paixões me dominam; e meu pior tormento, quando sucumbo, é sentir que podia resistir[25]" (ROUSSEAU, 1979, p. 315-316). Há uma contradição que vibra no homem. Corpo e alma travam uma batalha no interior daqueles que se deixam seduzir pela aparente felicidade das

[25] Esta citação foi retirada da tradução realizada por Sérgio Milliet (1979) esta escolha é justificada na medida em que entendemos que a fidedignidade da tradução, especificamente neste trecho, auxilia o leitor a compreender a proposição de Rousseau.

paixões. A natureza pretende que se escute a voz interior, da alma; a sociedade, instiga o corpo a entregar-se às artificialidades culturalmente adquiridas. É preciso realizar uma escolha e o efeito desse ato dará origem à duas realidades distintas: 1. Ficará acorrentado o homem que entregar-se às paixões; 2. Manter-se-á livre o homem que contiver seus impulsos de acordo com os preceitos da consciência. O vigário explica:

> Nenhum ser material é ativo por si mesmo, e eu o sou. Por mais que me contradigam quanto a isso, sinto-o, e esse sentimento que fala a mim é mais forte do que a razão que o combate. Tenho um corpo sobre o qual os outros agem e que age sobre eles; essa ação recíproca não é duvidosa, mas minha vontade é independente dos meus sentidos; consinto ou resisto, sucumbo ou sou vencedor, e sinto perfeitamente em mim mesmo quando faço o que quis fazer ou quando apenas cedo às minhas paixões. Tenho sempre o poder de querer, não a força de executar. Quando me entrego às tentações, ajo conforme o impulso dos objetos externos. Quando me censuro por tal fraqueza, só ouço a minha vontade; sou escravo por meus vícios e livre por meus remorsos; o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e enfim impeço a voz da alma de se elevar contra a lei do corpo (ROUSSEAU, 2004, p. 395).

Os dois primeiros artigos de fé do vigário o permitiram concluir sobre a existência de Deus. O universo segue seu curso, ordenado por uma vontade e inteligência divina. O homem é o único ser, dentro dessa totalidade, que é inteligente e ativo por si mesmo e o vigário sente essa condição. O terceiro artigo de fé está relacionado à necessidade de compreensão do lugar que o homem (espécie/indivíduo) ocupa na ordem das coisas, e, de tratar sobre sua composição *física*, *metafísica* e *moral*: corpo e alma. O método utilizado pelo vigário para concluir sobre a existência de Deus é repetido para que ele compreenda o homem. Então, o vigário apresenta ao leitor seu terceiro artigo de fé: “O homem, portanto, é livre em suas ações e, como tal, animado de sua substância imaterial” (ROUSSEAU, 2004, p. 396). A investigação do vigário o encaminhou à conclusão de que o homem carrega em si uma substância imaterial, a alma, que por semelhança a Deus o permite ser ativo e livre.

Do mesmo modo, o vigário conhece a vontade pelo sentimento que tem da sua. Mas qual será a causa que a determina? A causa é a inteligência humana, que torna o ser ativo e livre pelo poder de comparar e julgar. Sua faculdade inteligente lhe apresenta uma vontade que o conduz à escolha da ação. É o juízo que faz das coisas, que determina suas escolhas; assim, “[...]ele escolhe o bom como julgou o verdadeiro; se julga falsamente, escolhe mal”

(ROUSSEAU, 2004, p. 395). Deste modo, a vontade inteligente é o freio das ações realizadas pelo *impulso dos objetos externos*. Em seguida, o vigário ressalta:

> O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre; não poderíamos remontar além disso. Não é a palavra liberdade que nada significa, mas a palavra necessidade. Supor algum ato, algum efeito que não derive de um princípio ativo é realmente supor efeitos sem causa, é cair no círculo vicioso. Ou não há um primeiro impulso, ou todo primeiro impulso não tem nenhuma causa anterior, e não há verdadeira vontade sem liberdade (ROUSSEAU, 2004, p. 396).

Na *profissão de fé*, Emílio já é quase um adulto, suas faculdades estão suficientemente desenvolvidas para que sua liberdade "moral" se manifeste e guie suas ações. Nesse contexto, a *necessidade* é somente um efeito de sua vontade "livre". A juventude, no indivíduo, pode ser comparada à juventude da espécie, relatada por Rousseau no *Segundo Discurso* (1978b). Segue-se daí, que o desenvolvimento da liberdade de Emílio progride à medida que ele cresce. Nos *Livros I, II* e *III*, período em que o discípulo ainda é criança, sua educação está pautada na manutenção de suas necessidades naturais. Como o menino ainda não havia desenvolvido sua capacidade de julgamento (razão), sua vontade não era determinada por si mesmo, antes, ela era preservada pelo preceptor da corrupção causada pelos hábitos "artificiais" da sociedade moderna. Por esse motivo, o preceptor utilizou a educação negativa para manter e atender suas necessidades verdadeiras, que surgiam paulatinamente a partir de seu desenvolvimento, pela própria evolução da natureza humana. Semelhante ao que se encontra no homem primitivo do *Segundo Discurso*, a infância, no *Emílio*, pode ser compreendida como um período de passagem. Com o tempo, o despertar ordenado das faculdades do menino propulsionam o desenvolvimento e a manutenção de sua liberdade.

Ao retomarmos a primeira parte do *Segundo Discurso*, no qual Rousseau (1978b) descreve o homem em seus aspectos físico, metafísico e moral, podemos compreender melhor a passagem. Não será no aspecto físico que encontraremos as diferenças entre o homem e os outros animais; as diferenças se pronunciarão, em seguida, na descrição que Rousseau realiza do homem em seus aspectos metafísico e moral. Ao compará-lo aos outros animais, o filósofo explicita a semelhança para depois demonstrar a diferença, afirmando que a natureza dotou a ambos com os sentidos necessários para se recomporem e se defenderem de toda ameaça que colocasse em risco sua conservação. A diferença é demonstrada quando Rousseau (1978b)

evidencia que as operações dos animais têm sempre a natureza como regente, ela é soberana e o instinto os determina; já o homem, carrega em si uma qualidade exclusiva – a liberdade – esta determinará suas escolhas e lhe permitirá negar a ordem.

Foram os acidentes encontrados pelos homens durante seu percurso que possibilitaram sua saída da condição de animalidade (*instinto*) para a condição humana (*liberdade*). Nesse caso, foi a necessidade que induziu o despertar das faculdades humanas e, na mesma proporção em que cresciam os obstáculos que se colocavam para resolução, se alargava sua capacidade intelectual. Ao ter consciência desse *poder* que o permite realizar escolhas, o homem já se encontra afastado de sua condição de origem. A esse respeito, Moscatelli (2008) reitera: "[...] Logo, ele pode elevar-se até a liberdade, que incorpora a razão e a moralidade, e é o ponto mais alto de seu progresso espiritual, confirmando o potencial que lhe foi dado pelo Criador" (p. 69-70). O desenvolvimento das luzes e, por conseguinte, da consciência, possibilitam ao homem conhecer e amar a ordem, a verdade, o justo e o belo; este saber desenvolvido no mais alto grau traz o bem-estar da alma e confirma a perfeição da criatura idealizada pelo Criador. A *reflexão* e consequentemente a *vontade livre* passam a compor a história humana. Desde então, sua evolução não cessa. Vê-se, assim, uma mudança: o homem já não é mais o *selvagem* que nos primórdios se igualava aos animais, essa condição é abandonada, ou antes suplantada pela possibilidade de escolha – a liberdade.

Salinas Fortes (1976), corrobora para o entendimento da liberdade ao relatar que ela altera a relação estabelecida, a princípio, com a natureza. O *automatismo* da ordem natural é substituído por uma nova ordem, regida agora pela liberdade.

> Dada a *liberdade* humana, nós temos, pois, duas situações diferentes no que diz respeito ao relacionamento com a Natureza. Uma, de pleno automatismo. Às ordens da natureza, o animal responde segundo um aparato preestabelecido: a plena eficácia corresponde ao funcionamento de uma ordem quase mecânica sem brechas. A liberdade altera esta relação. Com ela, surge a possibilidade de não obediência às ordens da natureza; em virtude desta situação de base, a ordem adquire um novo sentido. A liberdade converte o puro mecanismo numa ordem *jurídica*: às *leis da Mecânica* que não podem ser em hipótese alguma infringidas, sucedem-se os imperativos que *devem* ser respeitados. Por outro lado, na medida em que a liberdade é entendida como começo absoluto, o homem é o ser que, ao contrário do animal, pode se substituir à Natureza. Abandonado a si mesmo, ao seu *juízo*, o homem é obrigado a garantir sua sobrevivência por *iniciativa própria*. Se a Natureza faz quase tudo sozinha *no animal*, o homem se substitui a ela. Observe-se, por outro lado, que a *substituição da Natureza* é o que parece definir essencialmente o *artifício* (SALINAS FORTES, 1976, p. 63).

Ao retornarmos à análise da *Profissão de fé*, verificamos que Rousseau (2004) retoma as máximas apresentadas no *Segundo Discurso* (1978b) para se aprofundar no entendimento das questões relativas à constituição humana. No *Livro IV*, as máximas reaparecem para a compreensão do desenvolvimento dos aspectos metafísico e moral do homem. Salinas Fortes prossegue e conclui: "Se com a perda da imediação se produz uma situação de menor eficácia para o todo, há, por outro lado, uma compensação. Com esse afastamento, adquirimos, ao mesmo tempo, a faculdade de captar relações e, pois, de reconstituir a "*Ordem*" reinante entre os seres" (SALINAS FORTES, 1976, p. 64). A ordem inicial não é passível de reestabelecimento, mas, com o desenvolvimento das luzes (razão) o homem adquire a capacidade de reordenar o sistema. No estado social a liberdade é a qualidade que permite ao homem reconstituir a ordem, por este motivo, o planejamento educacional de Rousseau apresenta como finalidade primordial seu desenvolvimento. A liberdade "cresce" com Emílio e atinge seu ápice nos *Livros IV* e *V*.

É aqui, nesse trecho do *Livro IV*, que o filósofo apresenta o parágrafo que nos permitirá compreender melhor a questão da liberdade. Nas palavras de Rousseau (2004): "Sem dúvida não sou livre para não querer meu próprio bem, não sou livre para querer meu mal, mas a minha liberdade consiste justamente no fato de eu só poder querer o que é conveniente para mim, ou que considero como tal, sem que nada de alheio a mim me determine" (p. 396). A liberdade *moral* está condicionada ao desenvolvimento de duas faculdades humanas: a razão e a consciência. Cremos, então, que comparar e julgar são qualidades fundamentais para que a liberdade alcance sua condição moral, pois, a vontade, e a ação que é seu efeito, serão determinadas por estes instrumentos. Como vimos, é a partir do juízo que fazemos do verdadeiro, que nossa vontade se manifesta e podemos decidir pelo que é bom ou pelo que é ruim. Aprender a "bem julgar" é a chave para realizar a escolha certa. E é neste ponto que se agrega à razão, a consciência. Além da razão, é a voz da consciência que auxiliará o homem "bem julgar".

O bom julgamento do verdadeiro está diretamente ligado a escuta da consciência. E o que é a consciência? Rousseau (2004) nos revela que é uma disposição primitiva, inata, que no princípio da vida está adormecida na alma humana. A razão é a faculdade que vem despertá-la. Por esse motivo, a liberdade moral só é possível ao homem que já desenvolveu seu entendimento. A consciência ama o justo, o belo e a ordem e, ao escutar a sua voz, o homem é capaz de "bem julgar" o verdadeiro e escolher moralmente. Se a liberdade consiste no poder de

dominar as paixões, de reconhecer o que é bom para si sem desconsiderar os outros, e escolher por aquilo que julgou correto; é somente pela escuta da consciência que ela se manifesta e se mantém.

Tendo isso em mente, podemos retomar o questionamento do vigário, que ao observar a desordem instalada nos homens de seu tempo, pergunta-se: Por que Deus os deixara relegados à esta terrível condição? Por que não interferiu para livrá-los do mal? Em seguida, responde: A liberdade concedida ao homem pela providência permite que este realize suas próprias escolhas, seu juízo as determina (ROUSSEAU, 2004, p. 397). Portanto, se em determinado momento escolheu mal e agora encontra-se em contradição, foi por ter abusado de sua liberdade e empregado mal as faculdades que recebera. A consequência de suas escolhas está demonstrada pela desordem observada no sistema. Para eximir Deus da responsabilidade pelo caos e atribuí-la a seu criador – o homem – o vigário coloca:

> Tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da providência e não lhe pode ser imputado. Ela não quer o mal que o homem faz abusando da liberdade que ela lhe dá, mas não o impede de fazê-lo, quer porque da parte de um ser tão fraco esse mal seja nulo a seus olhos, quer porque não o poderia impedir sem perturbar a sua liberdade e causar um mal maior degradando a sua natureza (ROUSSEAU, 2004, p. 396).

Aprender a ser livre é a mais profunda tarefa do homem na terra. Não faz sentido questionar Deus, pois, se porventura Ele intercedesse nas escolhas humanas, o homem se aproximaria novamente da condição infantil, ou daquela do estado primitivo, desenvolvendo somente uma liberdade "relativa".

Resmungar contra Deus é questionar a grandeza de sua sabedoria e a beleza de sua obra. A virtude só será possível ao homem que aprender a escutar a voz que fala ao coração, que lhe permite um juízo certeiro e uma escolha reta. "O supremo gozo está no contentamento consigo mesmo; é para merecer esse contentamento que fomos colocados na terra e dotados de liberdade, que somos tentados pelas paixões e contidos pela consciência" (ROUSSEAU, 2004, p. 397). As escolhas do homem direcionam sua vida, este poderá seguir pelo caminho que leva a satisfação dos desejos do corpo (paixões) ou pelo caminho que leva à alegria da alma (consciência). Ao seguir a voz da consciência, da vontade que vem da alma, o homem é livre, justo e bom. O vigário manifesta sua posição diante do Criador: "Não, Deus de minha alma, nunca te censurarei por tê-la feito a tua imagem, para que eu pudesse ser livre, bom e feliz como

tu” (ROUSSEAU, 2004, p. 397). Assim, poderíamos dizer que a alma, em certo sentido, é a parte da substância humana que assemelha o homem a Deus.

Logo, todos os males humanos são consequência das próprias escolhas. Junto com a liberdade, a humanidade carrega em si a responsabilidade pelas consequências de seus atos, isso exime a providência divina de qualquer “culpa” pelas misérias que provocam tanto sofrimento. Temos então que:

> É o abuso de nossas faculdades que nos torna infelizes e maus. Nossas tristezas, nossas preocupações, nossos sofrimentos vêm-nos de nós mesmos. O mal moral é incontestavelmente obra nossa, e o mal físico nada seria sem os nossos vícios, que no-lo tornaram sensível. Não foi para nos conservarmos que a natureza fez com que sentíssemos nossas necessidades? Não é a dor do corpo um sinal de que a máquina não está funcionando bem e uma advertência para que seja reparada? A morte...Não envenenam os maus suas próprias vidas e a nossa? Quem gostaria de viver para sempre? A morte é o remédio para os males que fazeis uns aos outros; a natureza quis que não sofrêsseis para sempre. Como está sujeito a poucos males o homem que vive na simplicidade primitiva! Vive quase sem doenças e sem paixões e não prevê nem sente a morte; quando a sente, suas misérias a tornam desejável; ela já não é, então, um mal para ele. Se nos contentássemos com ser o que somos, não teríamos de deplorar nossa sorte, mas, para procurar um bem-estar imaginário, proporcionamos a nós mesmos mil males reais (ROUSSEAU, 2004, p. 397).

As misérias dos homens são consequências de suas próprias escolhas e o que Rousseau (2004) considera como possibilidade de salvação é um brilho de luz que habita o ser e que serve de guia para o caminho da felicidade. A alma o torna semelhante ao criador, pois carrega em si um sentimento inato de bondade e de justiça. O indivíduo se afasta da felicidade quando as necessidades de sua natureza, verdade eterna e universal, entram em contradição com as necessidades sociais, relativas, ilusórias e momentâneas, criadas pelo próprio homem. Os males reais surgem da busca pela saciedade dessas necessidades imaginárias, que não passam de artificialidades e fazem do homem escravo das superficialidades que cria para si. Assim, de ilusão em ilusão, o ser humano nunca atinge a felicidade real. Starobinski (1991) afirma:

> O mal se produz pela história e pela sociedade, sem alterar a essência do indivíduo. A culpa da sociedade não é a culpa do homem essencial, mas a do homem em relação. Ora, com a condição de dissociar o homem essencial e o homem em relação, com a condição de separar sociabilidade e natureza humana, pode-se atribuir o mal e à alteração histórica uma situação *periférica* em relação à permanência central da natureza original. O mal, a partir daí,

> poderá confundir-se com a paixão do homem por aquilo que lhe é exterior, pelo de fora, o prestígio, o parecer, a posse dos bens materiais (STAROBINSKI, 1991, p. 31).

Nesse contexto, a morte é um alento de Deus aos homens na terra. Ela vem para libertá-los das misérias e da escravidão. A recepção daquele que a encontra está condicionada as escolhas realizadas durante a vida. Uma vida simples e livre possibilita um encontro mais terno com a morte. O homem que vive na escravidão, por tudo aquilo que é dispensável à natureza humana, tem dificuldades para enfrentar esse momento que se torna apavorante, então, tenta postergá-lo o quanto pode. Assim, Rousseau aconselha e explica:

> Homem, não mais procures o autor do mal; esse autor és tu mesmo. Não existe outro mal além do que fazes ou do que sofres, e ambos vêm de ti. O mal geral só pode estar na desordem, e vejo no sistema do mundo uma ordem que não se desmente. O mal particular está apenas no sentimento do que sofre, e tal sentimento o homem não recebeu da natureza, causou-o a si mesmo. A dor pouco pode contra quem, tendo refletido pouco, não tem nem lembrança nem previdência. Suprimi nossos funestos progressos, suprimi nossos erros e nossos vícios, suprimi a obra do homem e tudo estará bem.
>
> Onde tudo está bem, nada é injusto. A justiça é inseparável da bondade; ora, a bondade é o efeito necessário de uma potência sem limite e do amor de si, essencial a todo ser que sente. Aquele que tudo pode prolonga, por assim dizer, a sua existência com a dos seres. Produzir e conservar são o ato perpétuo da potência; ela não age sobre o que não é; Deus não é o Deus dos mortos, não poderia ser destrutor e mau sem se prejudicar. Aquele que tudo pode só pode querer o que é bom. Portanto, o Ser soberanamente bom, por ser soberanamente poderoso, deve também ser soberanamente justo, caso contrário ele se contradiria; pois o amor da ordem que o produz chama-se *bondade* e o amor da ordem que o conserva chama-se *justiça* (2004, p. 398).

Em vão o homem procura o autor de suas misérias fora de si. Ele é o único causador dos males que sofre. Se afastarmos todos os vícios, os erros e a maldade dos homens, só restará o bem, e onde tudo está bem a justiça reina. Deus, que é bondade, poder e justiça não se contradiz, *prolonga sua existência com a dos seres*, ama a ordem e a conserva. Quanto ao mal que se observa entre os homens, na sociedade, recorremos a Starobinski para compreendê-lo ainda mais:

> O mal é véu e velamento, é máscara, tem acordo com o factício, e não existiria se o homem não tivesse a perigosa liberdade de negar, pelo artifício, o dado

> natural. É entre as *mãos* do homem, e não em seu *coração*, que tudo degenera. Suas mãos trabalham, mudam a natureza, fazem a história, ordenam o mundo exterior e produzem, com o tempo, a diferença entre as épocas, a luta entre os povos, a desigualdade entre os "particulares" (1991, p. 31-32).

O mal é originário do que é falso, advém do mau uso da liberdade humana quando o homem nega a verdade da natureza inscrita em seu coração e a substitui pela escolha dos artifícios criados pelo homem em sociedade. A degeneração decorre dessa "nova ordem" criada pelo próprio homem, que substitui a ordem original e verdadeira, e cria uma paralela, factícia e ilusória. Pela *arte* aperfeiçoada do preceptor, Rousseau (2004) pretende "corrigir" os desvios que desvirtuaram a natureza humana e demostrar aos leitores/homens que existe a possibilidade de construção de uma nova história.

A partir do conhecimento de que o homem é o criador de seus males, o vigário volta-se para si e "sente" as palavras escritas em sua alma, então, é capaz de reconhecer a máxima: "Sê justo e serás feliz" (ROUSSEAU, 2004, p. 399). Ocorre, que de sua observação do homem e da sociedade, percebe que nem sempre o bom é o mais feliz; dessa percepção nasce em sua consciência uma indignação, proveniente da "aparente injustiça", diante da qual o vigário responde: É preciso ter sido bom primeiro para que depois seja reconhecido o mérito. O prêmio só vem com a vitória (ROUSSEAU, 2004, p. 399). A explicação para a aparente contradição está na conclusão do vigário sobre a composição humana: corpo e alma. Essa dualidade possibilita ao filósofo afirmar que a morte atinge apenas o corpo físico; o elemento imaterial, a alma, continua viva. Se, durante a vida na terra a desordem persiste e as desigualdades aumentam e oprimem os que agem corretamente e não abusam da liberdade, há um momento em que essa condição se altera e a felicidade se torna possível para aqueles que cultivaram a essência divina; a alma "viva" dos que foram bons será indenizada numa outra vida.

A contemplação das obras e o estudo das qualidades permitiu ao vigário ampliar sua ideia inicial sobre o ser supremo. A imagem de um Deus corporal e sensível, ou de um Deus que é o próprio mundo se afastou de suas constatações, e, se isso lhe permitiu concluir que houve um aumento na clareza sobre o entendimento do divino, em contrapartida, lhe mostrou que raciocinar sobre a essência divina apresenta limites impostos pela própria razão. Em certo sentido, a essência divina lhe é e sempre lhe será obscura. Racionalmente, não é possível compará-la a nada que exista, insensatos são os que pretendem reconhecê-la como um espírito:

> [...] como se Deus não fosse o único ser absoluto, o único realmente ativo, que sente, pensa, quer por si mesmo, e do qual recebemos o pensamento, o sentimento, a atividade, a vontade, a liberdade, o ser! Só somos livres porque ele quer que o sejamos, e sua substância inexplicável está para nossas almas assim como nossas almas estão para nossos corpos (ROUSSEAU, 2004, p. 403).

A essência divina é única e incomparável. Poder, bondade e justiça são atributos naturais de Deus. Deus é poder, sua vontade basta para que ordene o universo. Deus é bondade, nada abala esta premissa; dessa bondade, deriva a justiça e, assim, o todo está ordenado. Então, o vigário evidencia a diferença entre Deus e os homens.

> Deus é inteligente, mas de que modo o é? O homem é inteligente quando raciocina, e a suprema inteligência não precisa raciocinar; não usa de premissas nem de consequências, nem mesmo de proposições; é puramente intuitiva, vê de igual modo tudo o que é e tudo o que se pode ser; todas as verdades são para ela uma única idéia, como todos os lugares são um só ponto e todos os tempos um só momento. A potência humana age através de meios, a potência divina age por si mesma. Deus pode porque quer; sua vontade faz seu poder. Deus é bom, nada é mais evidente; mas a bondade no homem é o amor de seus semelhantes, e a bondade de Deus é o amor da ordem, pois é pela ordem que ele conserva o que existe e liga cada parte com o todo. Deus é justo, estou convencido disso; trata-se de uma consequência da sua bondade; a injustiça dos homens é obra deles, e não de Deus; a desordem moral, que depõe contra a providência aos olhos dos filósofos, aos meus só consegue demonstrá-la. Mas a justiça do homem é dar a cada um o que lhe pertence, e a justiça de Deus é pedir que cada um preste contas do que lhe foi dado (ROUSSEAU, 2004, p. 403-404).

Diferentemente de Deus, as faculdades do homem precisam se desenvolver para se tornarem os instrumentos de sua liberdade. O homem precisa aprender a raciocinar para escutar a voz que fala ao coração.

Antes de prosseguir, o vigário faz uma síntese ao jovem Rousseau de tudo o que lhe apresentara até aqui. Da impressão dos objetos sensíveis, da razão, e de uma consulta a *luz interior*, o padre demonstrou seus artigos de fé e pontuou suas máximas. Todo o conhecimento adquirido é seu guia para uma vida feliz. As deduções alcançadas sobre aquilo que lhe interessava diretamente o auxiliam na escolha das ações acertadas. Sua intenção é “regrar” sua liberdade pelas prescrições *naturais* que Deus inscreveu em seu coração.

> O primeiro de todos os cuidados é o de si mesmo; no entanto, quantas vezes a voz interior diz-nos que ao fazer o que é bom para nós à custa dos outros fazemos o mal! Acreditamos seguir o impulso da natureza e resistimos a ela; ao escutar o que ela diz aos nossos sentidos, desprezamos o que ela diz a nossos corações; o ser ativo obedece, o ser passivo manda. A consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo. Será espantoso que muitas vezes essas duas linguagens se contradigam? E então, qual das duas devemos escutar? Vezes demais a razão nos engana, conquistamos até demais o direito de recusá-la, mas a consciência nunca engana. Ela é o verdadeiro guia do homem; ela está para alma assim como o instinto está para o corpo: quem a segue obedece à natureza e não tem medo de se perder (ROUSSEAU, 2004, p. 404-405).

Amamos o bom, o justo e o belo, nossa alma se enternece com a felicidade do outro, sofremos ao ver as misérias de nosso semelhante e desejamos à ele a felicidade que queremos para nós. A injustiça nos causa indignação, mas os atos de clemência nos inspiram amor e, mesmo contra nossa vontade, a piedade se manifesta e sentimos compaixão. Para reafirmar essa inclinação, Rousseau, através do vigário expõe: "Existe, pois, no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência" (ROUSSEAU, 2004, p. 409). Para acessar a consciência é preciso que homem aprenda a distinguir as ideias que foram adquiridas ao longo da vida, dos sentimentos naturais. Os sentimentos são anteriores ao conhecimento e estão dentro de nós; o conhecimento só se torna possível a partir da relação que estabelecemos com o mundo exterior. Vimos que o primeiro sentimento humano, o *amor de si*, faz com que nos aproximemos do que nos faz bem e nos afastemos do que nos faz mal, essa é a natureza do homem. Consequentemente, amamos o que é bom e odiamos o que é mau, esse também é um sentimento natural. Sendo assim, a consciência age pelos sentimentos e não pelo juízo. "Embora todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é só por eles que conhecemos a conveniência ou inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar" (ROUSSEAU, 2004, p. 410). Conhecemos o bem pelo uso que fazemos de nossa razão, amamos o bem pelo acesso que temos à consciência e escolhemos o bem por um ato de liberdade.

Antes de finalizar a primeira parte da *Profissão de fé*, Rousseau (2004) estende seu pensamento e entrega ao leitor sua conclusão de que são quatro os sentimentos humanos inatos que cuidam da conservação do indivíduo: amor de si, o temor da dor, o horror à morte e o desejo de bem-estar. Para que o homem possa concluir seus desígnios e viver em sociedade, um outro

sentimento inato, relativo à preservação da espécie, também compõe esse organismo: o impulso da consciência. “Ora, é do sistema moral formado por essa dupla relação, consigo mesmo e com seus semelhantes, que nasce o impulso da consciência. Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem um conhecimento inato do bem; mas, assim que a sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva-o a amá-lo: é este sentimento que é inato” (ROUSSEAU, 2004, p. 411). O homem conhece o bem porque é racional, mas é sua consciência que faz com que ele o ame.

> Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de perder-me de erros em erros com o auxílio de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio (ROUSSEAU, 2004, p. 412).

A consciência é o guia do homem, regra seu entendimento e oferece princípios à razão, possibilita que o homem faça “bom uso de sua liberdade” e adote uma conduta reta, justa e moral. Sem ela os homens arriscam-se de vício em vício; dominados pelas paixões e dependentes de uma vontade que lhes é ditada por objetos externos.

Diante desse saber, o vigário se pergunta: O que fez e faz com que os homens não ouçam mais essa voz interior? Por que se afastam de sua natureza e, assim, abafam sua voz? Para voltar a ouvi-la o que é preciso fazer? (ROUSSEAU, 2004, p. 412-413)

A contradição que persiste na vida dos homens é relatada pela própria experiência do vigário: “Combatido sem cessar por meus sentimentos naturais, que falavam a favor do interesse comum, e por minha razão, que relacionava tudo com o meu proveito, eu teria balançado toda a vida nesta contínua alternativa, fazendo o mal, amando o bem, e sempre contrário a mim mesmo [...]”. A nova ordem criada pelos homens, altera o sistema original e substitui o centro do todo, que é Deus, para colocá-los em seu lugar. Neste contexto, os homens elevam seu bem-estar à um patamar muito alto e insistem em alcançá-lo mesmo que para isso precisem contradizer a própria natureza. Esta é a vida do homem social, sua natureza ama o bem que atende aos interesses comuns, mas sua escolha é fazer o mal para atender o próprio interesse. Então, o vigário afirma que teria permanecido na contradição, vivendo como a maioria dos homens, “[...]se novas luzes não tivessem iluminado meu coração, se a verdade,

que fixou minhas opiniões, não tivesse também garantido a minha orientação e me colocado de acordo comigo mesmo" (ROUSSEAU, 2004, p. 413). O reencontro consigo mesmo, a partir da verdade que *é* em si, foi possibilitado pela compreensão e aceitação de sua condição.

> Ó meu filho, possas um dia sentir de que peso nos aliviamos quando, depois de termos esgotado a vaidade das opiniões humanas e experimentado o amargor das paixões, encontramos afinal tão perto de nós o caminho da sabedoria, o prêmio pelos trabalhos desta vida e a fonte da felicidade, de que desesperamos! Todos os deveres da lei natural, quase apagados de meu coração pela injustiça dos homens, voltam a escrever-se em nome da eterna justiça que os impõe a mim e que me vê cumpri-los. Já não sinto em mim senão a obra e o instrumento do grande Ser que quer o bem, que o faz, que fará o meu bem pela reunião das minhas vontades às suas e pelo bom uso de minha liberdade; digo sim à ordem que ele estabelece, certo de que um dia eu mesmo gozarei desta ordem e de que nela encontrarei a felicidade, pois qual felicidade é mais doce do que se sentir em ordem num sistema em que tudo está bem? (ROUSSEAU, 2004, p. 414).

Esse retorno a si permite que o vigário reencontre a natureza inscrita em seu coração; então, escolhe segui-la e assim faz bom uso de sua liberdade que o eleva à virtude. O caminho indicado pela consciência torna o homem capaz de *bem julgar*; as escolhas certas o aproximam da felicidade. O bom uso da liberdade o direciona ao encontro da felicidade, e nada abala essa recompensa. Para que a contradição não se instale no homem e este possa escolher com sabedoria, Rousseau (2004) defende a ideia de que antes que os hábitos se fortaleçam e o espírito se abra, deve-se ocupar o discípulo com os objetos que precisa conhecer. Na sociedade moderna, as instituições alteram as necessidades humanas e invertem a ordem das aprendizagens, isso faz com que o juízo e a estima se desenvolvam antes do conhecimento do bem e do mal. A partir disso o homem cria para si uma *falsa medida* e não atribui um valor justo para as coisas. Se não aprende a *bem julgar*, não saberá fazer *bom uso da liberdade*.

E o que o vigário faz para ser forte, livre e feliz? Comtempla a ordem divina, adora e agradece o sábio que a criou.

> Para elevar-me tanto quanto possível até esse estado de felicidade, de força e de liberdade, exercito-me nas sublimes contemplações. Medito sobre a ordem do universo, não para explicá-la através de vãos sistemas, mas para admirá-la sem cessar, para adorar o sábio autor que nela se deixa perceber. Converso com ele, absorvo todas as minhas faculdades em sua divina essência; enterneço-me com seus favores e o abençôo por seus dons; mas nada lhe peço.

> Que lhe pediria? Que mudasse para mim o curso das coisas, que fizesse milagres em meu favor? Eu, que devo amar acima de tudo a ordem estabelecida por sua sabedoria e conservada por sua previdência, iria querer que essa ordem fosse perturbada por mim? Não, esse desejo temerário mereceria ser mais punido do que realizado. Tampouco lhe peço o poder de agir bem; por que lhe pedir o que ele me deu? *Não me deu ele a consciência para amar o bem, a razão para conhecê-lo, a liberdade para escolhê-lo?* Se ajo mal, não tenho desculpas; faço-o porque o quero; pedir-lhe que mude a minha vontade é pedir-lhe o que ele me pede; é querer que ele faça meu trabalho e eu receba o salário; não estar contente com a minha condição é já não querer ser homem, é querer coisa diferente do que existe, é querer a desordem e o mal (ROUSSEAU, 2004, p. 416-417, grifo nosso).

O que os homens pedem a Deus é justamente aquilo que têm a obrigação de fazer por si mesmos. Deus dotou a alma humana de todas as condições necessárias para que o homem fizesse bom uso de sua liberdade. O homem tem em si a capacidade de desenvolver suas faculdades, o progresso da razão o possibilita reconhecer o bem, sua consciência, inata, o leva a amar o bem e, sua liberdade, permite que realize escolhas justas. Ao ouvir a voz que fala ao coração, realizará as escolhas certas e será feliz. É assim que o vigário conclui a primeira e mais importante parte de sua *profissão de fé*.

3.3.2 A Profissão de fé do vigário saboiano – Segunda parte

A segunda parte da *Profissão de fé* destina-se à busca da compreensão das escrituras e das religiões que existem e estão consolidadas entre os homens. Diferentemente do que o vigário expôs na primeira parte, na qual ele acreditava, sem titubear, em tudo o que manifestava ao discípulo; a segunda parte ressalta suas dúvidas e incertezas. Este também é o momento em que Rousseau (2004) explica a religião natural e a defende como sendo a única legítima, consequentemente, a mais apropriada ao homem.

Na época de Rousseau, suas revelações foram recebidas como uma afronta aos dogmas do catolicismo. Kuntz assegura: “A primeira e mais chocante ousadia da *Profissão de fé*, para os leitores de seu tempo, foi elevar a razão à condição de juiz das Escrituras e da revelação” (KUNTZ, 2012, p. 34). Ao corroborar com a ideia de Derathé, de que os clérigos do século XVIII já haviam compreendido que no *Emílio* Rousseau apresentara “[...] uma arma da razão contra a revelação” (KUNTZ, 2012, p. 28), Kuntz assume que os escritos religiosos de Rousseau apresentam de maneira explícita seu racionalismo. “Se os doutores e apologetas

católicos estavam certos – e estavam –, então a ousadia de Rousseau foi haver estendido à crença religiosa as mesmas exigências de clareza e de evidência que podem apresentar-se ao saber profano (KUNTZ, 2012, p. 29). Nesse ponto, nosso filósofo não se destaca totalmente dos *ilustrados*, já que o século das *Luzes* traz consigo uma necessidade de compreensão racional de tudo o que é passível de entendimento.

Rousseau (2004) acredita que a fé em Deus e o amor a tudo o que é divino é algo natural ao homem. Esse sentimento germina através da contemplação das belezas naturais da terra e da própria observação que o homem faz de si, ocorre a partir do progresso de suas faculdades, pelas experiências que realiza desde o nascimento. Rousseau (2004) aconselha: "Vê o espetáculo da natureza, escuta a voz interior. Deus não disse tudo a nossos olhos, à nossa consciência, ao nosso juízo? Que mais nos dirão os homens?" (p. 419). Para o filósofo, as religiões criadas pelos homens são artificiais e não revelam a essência divina, pois os dogmas inventados são falsos e trazem mais miséria do que alento aos corações. A palavra de Deus é apresentada por homens que se dizem "iluminados" ou "escolhidos" para receber e transmitir a revelação; cada "escolhido" apresenta Deus à maneira de sua fantasia e nenhum deles pode perceber que a verdadeira voz de Deus fala à todos os corações; que só há uma maneira de compreendê-la: escutá-la no interior do próprio ser. A esse respeito, Rousseau afirma: "Desde que os povos tiveram a ideia de fazer Deus falar, cada um o fez falar à sua maneira e fê-lo dizer o que quis. Se só tivessem ouvido o que Deus diz ao coração do homem, nunca teria havido mais do que uma religião na terra" (2004, p. 420). Nosso filósofo recusa a autoridade dos textos religiosos e dos homens que se julgam "inspirados" e escolhidos por/de Deus.

Segundo Cassirer,

> A convicção religiosa pode ser apenas autoconvicção, um assegurar-se através do eu e para o eu, mas não uma garantia através de conhecimentos e testemunhos exteriores. Assim, tudo o que está simplesmente construído sobre tais fundamentos, o que apela, a título de apoio, a um saber legado e transmissível é, por isso mesmo, destituído de valor religioso (1999, p. 111).

Sob esse aspecto, o vigário explicita que é preciso avaliar tudo o que nos foi ensinado sobre Deus e sobre seus dogmas; é preciso colocar nosso conhecimento do divino ao exame da consciência e da razão. É a partir dessa análise, que o padre sugere a conclusão de que há na terra uma única religião verdadeira, pertencente a todos os homens, e o culto que Deus espera é o do coração, sempre sincero e uniforme.

A religião da natureza, proferida e escolhida por Rousseau (2004) como a ideal para o homem, se deve ao fato de ser uma religião que traz em si a verdade e que permite ao homem permanecer livre. A razão, iluminada pelo sentimento interior é capaz de bem julgar e o bom julgamento do verdadeiro possibilita a escolha da religião que fala ao coração. Vincula-se a essa ideia, portanto, o bom uso da liberdade. Razão, consciência e liberdade são dádivas divinas, dispositivos humanos que se bem utilizados direcionam o indivíduo à felicidade. Tal escolha pelo que é bom leva à conquista da virtude, eleva o homem a uma condição superior, que o assemelha à Deus. Ouvir a voz interior e adotar a religião natural significa manter-se livre, afastado dos dogmas fantasmagóricos de todas as outras religiões. É sentir-se seguro em um lugar verdadeiro, despojado das amarras dos preconceitos e das opiniões dos homens. Emílio manter-se-á livre ao optar pela religião que vem do coração e que tem o respaldo pela razão.

Nesse sentido é que Cassirer (1999) afirma:

> [...]para Rousseau, a idéia de liberdade está indissoluvelmente ligada à idéia de religião; ela, porém, não se funda na religião, mas constitui, ao contrário o próprio fundamento desta. O ponto central da religião reside desde então única e exclusivamente na teologia ética. [...] Para Rousseau, o sentido da religião – assim afirma ele – está implícito em seu desempenho; e seu desempenho mais elevado, até mesmo único, consiste em assegurar e promover a felicidade do homem (p. 109).

O vigário prossegue seu discurso e explica que se Deus dotou os homens de entendimento; logo, há uma necessidade de compreender, pela razão, a revelação divina.

> A fé torna-se segura e firme pelo entendimento. A melhor de todas as religiões é infalivelmente a mais clara; quem enche de mistérios e de contradições o culto que me prega ensina-me com isso a desconfiar dele. O Deus que adoro não é um Deus das trevas, ele não me deu um entendimento para proibir-me de usá-lo; dizer-me para submeter minha razão é ultrajar seu autor. O ministro da verdade não tiraniza minha razão, mas a ilumina (ROUSSEAU, 2004, p. 426).

Sua escolha será pela religião mais clara. O padre assegura que a avaliação das religiões não é tarefa fácil; talvez uma vida toda não seja suficiente para realizar esta análise. O estudo dos livros sagrados não contempla essa necessidade, pois, na maioria das vezes as escrituras exprimem os sentimentos de quem as escreveu ou traduziu, passando a expressar a opinião de

alguns particulares. “Para bem avaliar uma religião, não devemos estudá-la nos livros de seus sectários, devemos ir aprendê-la com eles; isto é muito diferente. Cada qual tem as suas tradições, seu juízo, seus costumes, seus preconceitos, que formam o espírito de sua crença e que devemos juntar a ela para avaliá-la” (ROUSSEAU, 2004, p. 431). Isso demonstra que para estudar uma religião, seria necessário vivê-la.

Para dar exemplos ao discípulo do que havia observado, o vigário relata a existência de três grandes religiões na Europa. Seu conhecimento o leva a afirmar que nenhuma delas revela racionalmente alguma característica fundamental que tornaria uma mais verdadeira do que outra; e, apesar de três quartos da população terrestre as desconhecer, cada crente exalta a sua como sendo a única salvação para a humanidade.

Toda a busca racional que o vigário havia desenvolvido o encaminhava a uma decisão: limitar sua fé ao que lhe mostrava suas noções primitivas. “Tomo como testemunha esse Deus da paz, que adoro e que te anuncio, de que todas as minhas buscas foram sinceras, mas, vendo que não tinham nem jamais teriam êxito e que naufragava num oceano sem praias, voltei atrás e limitei minha fé às noções primitivas” (ROUSSEAU, 2004, p. 438). O vigário opta por seguir a religião da natureza humana, possível e inscrita em todos os corações, praticada pelos homens de boa-fé, pelos sensatos, pelos amigos da verdade, que aprenderam a raciocinar e a escutar a consciência que habita em si. “Assim, fechei todos os livros. Deles, um só há que está aberto a todos os olhos: é o da natureza. É nesse grande e sublime livro que aprendo a servir e a adorar seu divino autor. Ninguém tem desculpas para não o ler, pois ele fala a todos os homens uma língua inteligível a todos os espíritos” (ROUSSEAU, 2004, p. 438). Esta é a religião que expressa a verdade e que pode ser acessada por todos. As disposições humanas favorecem seu conhecimento.

Nas palavras do vigário:

> [...] exercitando minha razão, cultivando-a, fazendo bom uso das faculdades imediatas que Deus me dá, aprenderia sozinho a conhecê-lo, a amá-lo, a amar suas obras, a querer o bem que ele quer e a cumprir para agradá-lo todos os meus deveres na terra. O que todo o saber dos homens me ensinará a mais? (ROUSSEAU, 2004, p. 438).

Sobre os dogmas prescritos pela revelação; o vigário declara não perceber sua verdade, de tal modo que escolhe manter por ela uma *dúvida respeitosa*. O ceticismo que mantém, a

partir de suas análises, não o impede de agir conforme os deveres que lhe são prescritos por seu Criador, antes, corroboram para o bom julgamento que direciona sua vontade à escolha das ações acertadas. “Sirvo a Deus na simplicidade de meu coração. Só procuro saber o que é importante para a minha conduta; quanto aos dogmas que não têm influência nem sobre as ações, nem sobre a moral, e com que tanta gente se atormenta, não me preocupo com eles” (ROUSSEAU, 2004, p. 441). É importante lembrar que a metodologia utilizada pelo vigário, explicada por ele no início da *Profissão de fé*, limita sua busca ao conhecimento daquilo que lhe é imediatamente útil para a prática. Toda a busca por conhecimentos que ultrapassam sua necessidade presente é deixada de lado.

Ao concluir a segunda parte da profissão de fé, o vigário sintetiza em seu discurso seus pensamentos e suas ações, e, ainda, aconselha seu discípulo.

> Meu filho, conserva tua alma em condições de sempre desejar que haja um Deus, e nunca duvidarás disso. Ademais, qualquer que seja o partido que possas tomar, considera que os verdadeiros deveres da religião são independentes das instituições dos homens, que um coração justo é o verdadeiro templo da Divindade, que em qualquer país e em qualquer seita amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo é o sumário da lei, que não há religião que dispense dos deveres da moral, que os únicos deveres realmente essenciais são estes, que o culto interior é o primeiro desses deveres e que sem fé não existe nenhuma verdadeira virtude (ROUSSEAU, 2004, p. 446).

3.4 Rousseau: retomada

Ao retomar a autoria da narrativa, Rousseau (2004) informa que o motivo que o levou a transcrever a *Profissão de fé*, foi ilustrar ao leitor a maneira pela qual raciocina com Emílio e não se afasta do método pré-estabelecido. O filósofo afirma que ao preservar seu aluno dos preconceitos do país onde vive e da autoridade dos homens, a razão de Emílio não o levará para outro lugar que não seja o da religião natural e é isso que ele espera.

> Trabalhamos de concerto com a natureza, e enquanto ela forma o homem físico nós procuramos formar o homem moral, mas nossos progressos não são os mesmos. O corpo já está robusto e forte enquanto a alma ainda está inerte e fraca e, faça a arte humana o que for, o temperamento sempre precede a razão (ROUSSEAU, 2004, p. 450).

Ao observar o desenvolvimento humano, Rousseau (2004) moderou em Emílio esse progresso. Na infância, possibilitou que Emílio fortalecesse os membros, incitou o desenvolvimento dos sentidos e postergou o progresso prematuro da razão; no início da adolescência ativou a curiosidade do aluno e a entrelaçou à utilidade das coisas, foi o momento crucial para o desenvolvimento da razão. A partir disso, a razão passou a ordenar seu ser e Emílio aprendeu a escutar a voz da consciência:

> Desenvolvendo o caráter, despistamos sua sensibilidade nascente; ordenamo-lo cultivando-lhe a razão. Os objetos intelectuais moderavam a impressão dos objetos sensíveis. Remontando ao princípio das coisas, subtraímo-lo ao império dos sentidos; era simples elevar-se do estudo da natureza à busca de seu autor (ROUSSEAU, 2004, p. 450).

Para Rousseau (2004), esse é o momento em que Emílio aprende o que é o bem e encontra dentro de si e na ordem do universo as razões para praticá-lo; o discípulo carrega em seu coração a condição para se tornar virtuoso, ama a ordem e seu criador.

Emílio em nada se parece com os jovens educados à moda de seu tempo. A inversão da ordem aplicada pela educação das instituições faz com que as crianças se submetam a uma contenção abusiva, inadequada à idade. Quando a juventude chega, tudo o que esses indivíduos desejam é abandonar a submissão anterior e deleitar-se com a possibilidade da liberdade perdida. Segundo Rousseau (2004),

> Emílio, pelo contrário, considera uma honra tornar-se homem e sujeitar-se ao jugo da razão nascente; seu corpo, já formado, já não precisa dos mesmos movimentos e começa a deter-se por si mesmo, enquanto seu espírito, desenvolvido pela metade, procura por sua vez expandir-se. Assim, a idade da razão não é para uns mais do que a idade da licença; para o outro, torna-se a idade do raciocínio (p. 452).

O preceptor exercita a razão de seu aluno para conter os sentimentos nascentes, mas, quando Rousseau (2004) pressente que chegou a hora de Emílio encontrar uma companheira, modifica completamente a maneira de agir. Ao tornar-se homem, Emílio torna-se amigo de seu tutor e, o que antes era conseguido pela astúcia ou pela força, agora o será pela autoridade. Os

meios de falar a seu coração foram substituídos. Emílio já conhece o bem e a virtude; além disso, desenvolveu por seu preceptor sentimentos puros de amizade, respeito, consideração. Sua educação o mantém ordenado. “Existem, porém, tantas contradições entre os direitos da natureza e nossas leis sociais que, para conciliá-los, é preciso deformar e tergiversar sem cessar, é preciso usar de muita arte para impedir o homem social de tornar-se totalmente artificial” (ROUSSEAU, 2004, p. 454). A “desnaturação” que Emílio recebe pela *arte* de educar de Rousseau, pretende a formação de um homem que carrega em si as disposições naturais desenvolvidas a tal ponto que o permitam viver livre e feliz em qualquer sociedade. Rousseau exemplifica suas estratégias metodológicas na citação a seguir:

> Se dissimulo e finjo não ver, ele se aproveita de minha fraqueza; acreditando enganar-me, despreza-me, e torno-me cúmplice de sua perda. Se tentar corrigi-lo, já não me escutará; tornar-me-ei incômodo, odioso, insuportável; ele demorará para livrar-se de mim. Portanto, só tenho um partido razoável a tomar, que é torná-lo responsável perante si mesmo por suas ações, protegê-lo pelo menos das surpresas do erro e mostrar-lhe claramente os perigos de que está cercado. Até agora o contive pela sua ignorância; agora, é pelas luzes que devo contê-lo (2004, p. 455-456).

A mudança metodológica que observamos decorre do progresso da razão, que permite ao preceptor utilizar a oratória para educar seu aluno. As conversas farão parte da vida de Emílio. O preceptor lhe revelará, com palavras, toda a dedicação que lhe dispensou, demonstrará todo o caminho que percorreram juntos e dirá a seu aluno o ponto crítico em que se encontra. Diferentemente das atitudes tomadas pelo preceptor quando Emílio ainda era uma criança, a partir de agora o preceptor se apoiará no diálogo para a exposição de todas as orientações necessárias à educação de seu discípulo. Sobre isso, Vial (1937) confirma que o crescimento de Emílio faz o preceptor adotar um novo método, muito diferente daquele da infância, que se pautava na educação negativa: “Enquanto que, ainda criança, Emílio estava entregue a si mesmo, uma vez adolescente recebe, deveríamos dizer sofre sem descanso, lições, conselhos, homilias intermináveis, pagando bem cara a educação negativa dos primeiros anos” (VIAL, 1937, p. 144, tradução nossa). Se antes, as palavras não eram indicadas, agora elas revelam todos os mistérios que Emílio precisa conhecer para manter-se afastado dos perigos da idade.

Mas, para que as lições orais atinjam os objetivos esperados por Rousseau (2004), o filósofo adverte que sempre há um momento exato para iniciar uma conversa; é preciso preparar

o terreno que irá receber as palavras, para que o discurso não se torne mero palavratório. A este respeito, Rousseau apresenta uma distinção entre o pedante e o professor: “O pedante e o professor dizem aproximadamente as mesmas coisas, mas o primeiro as diz a qualquer hora, enquanto o segundo só as diz quando tem certeza de seu efeito” (ROUSSEAU, 2004, p. 458). Os alunos devem estar em condições satisfatórias para compreenderem o discurso quando este for proferido pelo mestre. Muitos são os perigos dessa idade e, para manter Emílio afastado das tentações, Rousseau (2004) o encaminha a uma nova atividade, seu preceptor pretende ocupar sua mente e exercitar seu corpo. O jovem deve desviar sua atenção dos sentidos latentes e afastar sua imaginação dos desejos nascentes.

> Um dos erros de nossa época é empregar a razão sozinha demais, como se os homens fossem apenas espírito. Desdenhando a língua dos sinais que falam à imaginação, perdemos o que há de mais enérgico nas linguagens. A impressão das palavras é sempre fraca, e falamos ao coração pelos olhos bem mais do que pelos ouvidos. Querendo dar tudo ao raciocínio, reduzimos a palavras nossos preceitos; nada pusemos nas ações. A razão sozinha não é ativa; às vezes ela refreia, raras vezes excita e nunca faz algo de grande. Raciocinar sempre é a mania dos espíritos pequenos. As almas fortes têm outra linguagem; é pela linguagem que persuadimos e fazemos agir (ROUSSEAU, 2004, p. 461).

O que Rousseau (2004) observara é que na antiguidade a linguagem dos sinais falava à alma e persuadia pelo seu caráter sagrado. A sociedade moderna perdera este atributo, e, agora, os homens se utilizam da força e do interesse para influenciar um ao outro. Os antigos exprimiam por sinais tudo o que gostariam que tocasse a alma. De acordo com Rousseau: “O que se dizia com maior energia não se exprimia por palavras, mas sim por sinais; não se dizia, mostrava-se. O objeto que se expõe aos olhos abala a imaginação, excita a curiosidade, mantém o espírito na expectativa do que se vai dizer, e muitas vezes só o objeto já diz tudo” (ROUSSEAU, 2004, p. 462). Nosso filósofo quer demonstrar que a utilização do discurso será a estratégia utilizada para direcionar a imaginação de Emílio e, portanto, é preciso tomar cuidado para não perder o rumo: “[...] os argumentos frios podem determinar nossas opiniões, mas não nossos atos; fazem-nos acreditar e não agir; demonstramos o que se deve pensar, e não o que se deve fazer” (ROUSSEAU, 2004, p. 463). Para educar o jovem Emílio, “que só pensa na medida em que imagina”, Rousseau conduzirá sua aprendizagem a partir de sua imaginação.

Então, Rousseau apresenta uma síntese de sua metodologia:

> Começarei por abalar sua imaginação; escolherei o tempo, o lugar e os objetos mais favoráveis à impressão que lhe quero causar; chamarei, por assim dizer, toda a natureza como testemunha de nossas conversas; e o Ser eterno como testemunha da verdade de minhas palavras, verdade de que ele é o autor; tomá-lo-ei como juiz entre Emílio e mim; assinalarei o lugar onde estamos, os rochedos, os bosques, as montanhas que nos rodeiam como monumentos de suas promessas e das minhas; colocarei em meus olhos, em meu tom de voz, nos meus gestos o entusiasmo e o ardor que lhe quero inspirar. Então falarei com ele e ele me escutará, enternecer-me-ei e se emocionará. Compenetrando-me da santidade de meus deveres, tornarei seus deveres mais respeitáveis; reforçarei o raciocínio com imagens e figuras; não me demorarei em máximas frias, mas abundarei em sentimentos transbordantes; minha razão será grave e sentenciosa, mas meu coração nunca terá dito o bastante. Será então que, mostrando-lhe tudo o que fiz por ele, mostrar-lho-ei como tendo sido feito como que para mim mesmo e ele verá na minha terna afeição a razão de todos os meus esforços. Que surpresa, que choque lhe darei ao mudar de repente de linguagem! Em vez de lhe estreitar a alma falando-lhe sempre do seu interesse, falar-lhe-ei doravante apenas do meu, e assim o tocarei mais; acenderei em seu jovem coração todos os sentimentos de amizade, de generosidade, de reconhecimento que fiz nascer e que são tão doces de alimentar. Apertá-lo-ei contra o peito derramando lágrimas de ternura; dir-lhe-ei: És o meu bem, o meu filho, a minha obra; é de tua felicidade que espero a minha felicidade; se frustrares as minhas esperanças, roubar-me-ás vinte anos da minha vida e tornarás infeliz a minha velhice. É assim que fazemos com que um jovem nos ouça e gravamos no fundo do seu coração a recordação do que lhe dizemos (ROUSSEAU, 2004, p. 464-465).

Ao pintar a imagem das consequências dos atos dos homens, Rousseau (2004) afasta Emílio "pela imaginação" das tentações que poderiam levá-lo aos vícios e à decadência. As conversas entre o preceptor e o discípulo, levam Emílio a crer na importância de seus hábitos para a conservação de sua vida, saúde, força, virtude; os bons costumes passam a ser desejados e conservados, para que permaneça consigo todos os verdadeiros bens dos homens. Chegará o momento no qual o próprio Emílio solicitará a autoridade do mestre. Depois de um belo discurso, o preceptor reestabelece o lugar de sua autoridade, como se quisesse somente mantê-la numa dimensão superior, hipoteticamente, para dar segurança ao aluno; é a *confiança* que ambos construíram que rege a relação entre eles.

Ao contrário daqueles que afastavam os jovens do sentimento do amor, Rousseau prossegue sua educação seguindo a natureza; o ápice do desenvolvimento humano, o "[...] segundo nascimento do homem", expressão utilizada pelo próprio autor para qualificar este momento do progresso de Emílio no início do *Livro IV*, é caracterizado pelo desabrochar desse sentimento, que o mestre retratará como sendo *a suprema felicidade da vida* (ROUSSEAU,

2004, p. 470). Rousseau mostrará a seu aluno os benefícios de afastar-se da libertinagem e unir-se verdadeiramente a um só coração. Ao manter Emílio no caminho ordenado pela natureza, mostra, agora, as fragilidades do homem social; e, assim, Rousseau vai atingindo seu objetivo que é formar um homem "saudável", que sabe viver de maneira segura e singular, diferente daqueles que são dominados pelas paixões e que a vontade segue as opiniões e os preconceitos presentes na sociedade já corrompida.

> Como é preciso ser limitado para não ver nos desejos nascentes de um jovem mais do que um obstáculo para as lições de razão! De minha parte, vejo neles o verdadeiro meio de torná-lo dócil a essas mesmas lições. Só conquistamos autoridade sobre as paixões através das paixões; é por seu poderio que devemos combater sua tirania, e é sempre da própria natureza que devemos tirar os instrumentos próprios para ordená-la (ROUSSEAU, 2004, p. 470).

No jovem, os desejos nascentes, antes de serem um obstáculo para a razão, são-lhe o meio para seu desenvolvimento na prática. Para aprender a dominá-los e não permitir que tiranizem a vontade, é preciso conhecê-los. Os instrumentos apropriados para ordenar a natureza, são retirados da própria natureza.

Emílio deverá conhecer os costumes do mundo e aprender a viver na sociedade.

> Assim como há uma idade própria para o estudo das ciências, também há uma para bem compreender os costumes do mundo. Quem aprende esses costumes muito cedo segue-os por toda vida sem discernimento, sem reflexão e, embora com suficiência, sem nunca saber direito o que está fazendo (ROUSSEAU, 2004, p. 471).

A aprendizagem dos costumes na idade correta, mais avançada, permite ao discípulo perceber que tudo o que se vive em sociedade são construções dos próprios indivíduos que a compõe; a Emílio tornar-se-á possível julgar tais costumes a partir do olhar de alguém que acaba de chegar, como o de um espectador participante, diferente do lugar daquele que cresceu nos costumes e os integrou à sua maneira de ser. Criado à margem da sociedade, é só agora, na juventude, que a aprendizagem dos costumes se integra aos conhecimentos desenvolvidos anteriormente e, assim, o jovem Emílio se torna capaz de julgar tudo o que vive, sente e vê; destacado do todo. Sabe que está sujeito aos mesmos sofrimentos daqueles, pois, como indivíduo da espécie, faz

parte do todo; em contrapartida, analisa seu lugar e reconhece a diferença. Tem em si a capacidade para perceber que tudo o que o rodeia são elementos criados pela condição dos homens sociais:

> [...] introduzi um jovem de vinte anos no mundo; bem orientado, em um ano ele será mais amável e mais judiciosamente polido do que aquele que tiver frequentado o mundo desde a infância, pois o primeiro, sendo capaz de perceber as razões de todos os procedimentos relativos à idade, à condição social e ao sexo que constituem esses costumes, poderá reduzir esses procedimentos a princípios e estendê-los aos casos não previstos, ao passo que o outro, tendo como regra apenas a sua rotina, perde-se assim que a abandona (ROUSSEAU, 2004, p. 471).

A metodologia de Rousseau segue seu curso ao apresentar como estratégia a prática de lições úteis e precisas para o aluno, todas com um tempo exato para acontecer. O filósofo está sempre em busca do equilíbrio nos ensinamentos e não perde de vista seu objetivo fundamental que é a formação do homem para a vida em sociedade, "[...] a arte mais necessária ao homem e ao cidadão, que é saber viver com seus semelhantes" (ROUSSEAU, 2004, p. 472). De nada valeria todo o empenho do preceptor ao organizar e aplicar essa educação diferenciada e única, se Emílio fosse viver fora de sua condição, que é social.

Rousseau (2004) descreve Emílio jovem. Relata como sua educação pôde contribuir para a formação de um indivíduo que está preparado para encarar a sociedade que encontrará. Emílio tem força para não se deixar influenciar pelas tentações e vícios sociais, carrega consigo as *novas luzes* iluminadas pela consciência, pela verdade, tudo o que observa nas inclinações dos libertinos não toca seu coração; ele está em busca de outra coisa. Na infância, o preceptor zelou por sua pessoa e não o abandonou por um só instante; agora, que Emílio aprendeu a bem julgar a verdade e sabe fazer bom uso de sua liberdade, o preceptor o deixa entregue a seus devaneios, pois confia que seus ensinamentos o governam a todo instante. O filósofo tem conhecimento de que o maior inimigo de Emílio, ou melhor, o único inimigo possível à Emílio, seria ele mesmo. Porém, confia que a educação que entregou com todo amor e cuidado ao discípulo e ao universo, o protegerá dele próprio. Mesmo sabendo que Emílio não cairá em tentação e que dificilmente trairá seu coração, o mestre segue ao seu lado, cuidando para que seu coração não seja corrompido.

Emílio é um jovem diferente em meio aos homens da sociedade da época. As faculdades desenvolvidas de maneira ordenada ao longo de sua educação possibilitaram que ele se tornasse o que é até essa altura da vida. A partir de agora sua educação o encaminhará a "[...] refletir sobre o que agrada ou choca o coração humano" (ROUSSEAU, 2004, p. 490). Emílio aprenderá sobre os princípios do gosto; ao mesmo tempo em que pretende encontrar uma companheira para si.

Para Rousseau, o gosto é "[...] a faculdade de julgar o que agrada ou desagrada ao maior número" (2004, p. 490). Ao compreendê-lo como "faculdade", Rousseau deduz que o gosto é natural a todos os homens; porém, como todas as outras faculdades, os indivíduos o desenvolvem de maneira e intensidade distintas. Para distinguir o gosto de tudo o que Emílio havia aprendido na infância, Rousseau tomará seu lugar fundamentado nas "[...] coisas indiferentes ou no máximo com um interesse de entretenimento, e não às que se relacionam com nossas necessidades; para avaliar estas últimas, não é necessário o gosto, basta o apetite" (ROUSSEAU, 2004, p. 491). O gosto é caracterizado pelas escolhas realizadas a partir daquilo que agrada; ao desenvolver-se de maneira diferente em cada indivíduo, pode ser influenciado pelas condições externas, da sociedade. "Acrescentarei que o gosto tem regras locais que o tornam em mil coisas dependente dos climas, dos costumes, do governo, das coisas de instituição; que há outras que dependem da idade, do sexo, do caráter, e é neste sentido que gosto não se discute" (ROUSSEAU, 2004, p. 491). Para que a moda não abafe o gosto, a opinião não deve dominar as escolhas humanas; é preciso ter clareza daquilo que agrada a todos os homens, buscando dentro de si os sentimentos que aprovam tudo aquilo que é bom. O modelo do belo, apresentado aos homens pela natureza, é utilizado para a compreensão do gosto. "Todos os verdadeiros modelos do gosto estão na natureza. Quanto mais nos distanciamos do mestre, mais nossos quadros se desfiguram" (ROUSSEAU, 2004, p. 492).

É a partir do conhecimento diversificado, das diferentes leituras, do espetáculo e da poesia, que Emílio será tocado por aquilo que realmente importa (o gosto) e se tornará um homem sensível e ao mesmo tempo, prudente. Emílio aprenderá a fazer a análise do discurso pela leitura dos livros agradáveis; a leitura dos antigos revela fatos, a leitura dos modernos revela o juízo do autor que o escreveu. Emílio conhecerá ambos, mas provavelmente lhe agradará mais a leitura dos antigos, já que se aproxima da natureza e, portanto, do próprio Emílio. Nas palavras de Rousseau,

> Meu principal objetivo ao ensiná-lo a sentir e a amar o belo em todos os gêneros é fixar nele seus afetos e seus gostos, impedir que se alterem seus apetites naturais e que um dia ele procure em sua riqueza os meios de ser feliz, os quais ele deverá encontrar mais perto de si. Disse em outro lugar que o gosto é apenas a arte de ser competente nas pequenas coisas que depende do prazer da vida, tais cuidados são tudo menos indiferentes; é através deles que aprendemos a preenchê-la com os bens colocados à nossa disposição, em toda a verdade que eles podem ter para nós. Não me refiro aos bens morais que dependem da boa disposição da alma, mas apenas ao que pertence à sensualidade, à volúpia real, pondo de lado os preconceitos da opinião (2004, p. 497-498).

Para aproximar-se da realidade social na qual vivem os leitores, Rousseau (2004) coloca Emílio um pouco de lado e exemplifica como o gosto influenciaria suas escolhas se a riqueza caminhasse consigo. Faria, então, da riqueza o instrumento de seus prazeres, e, neste aspecto, em muito se pareceria com os homens de seu tempo, a diferença entre ele e os demais se evidenciaria pelo fato de o filósofo não querer ostentar sua posição.

Desse modo, Rousseau (2004) se apropriaria dos bens que lhe agradam e lhe parecem ser os mais agradáveis: o lazer e a liberdade. As coisas simples e naturais sempre o acompanhariam e ele mesmo realizaria (para si) as tarefas que os ricos designam aos outros. Seguiria a ordem da natureza em tudo: ao se alimentar, traria para si os alimentos da época e do lugar que escolheu como morada, quanto menos pessoas fossem necessárias para a preparação dos alimentos, para o serviço da mesa e para a decoração da casa, melhor estaria; suas compras seriam realizadas por ele mesmo, pois explicita que a vida sedentária traz mazelas para o corpo e para a alma; sua casa seria simples e pequena, os palácios só servem para aprisionar os que nele habitam; sem muros e grades, ele estaria livre para conhecer e apreciar as maravilhas que estão dispostas do lado de fora, na natureza que se expande ao olhar do espectador. No que diz respeito às vestimentas, essas não o distinguiriam, e, em qualquer lugar que estivesse, ele seria o mesmo; o vínculo de suas relações estaria fundamentado na verdade, onde reina o apego mútuo, a conformidade dos gostos, a afinidade dos temperamentos; o interesse não seria o regulador de nenhuma de suas relações. O dinheiro não compra nem a amizade, nem o amor.

O filósofo considera que o tédio é o flagelo dos ricos. A moda mascara a verdadeira felicidade e a afasta daqueles que são dominados por ela, os ricos já não sabem nem se ocupar, nem se divertir, são consumidos pelos costumes que encerram a vida na mais absoluta

uniformidade. O povo se cansa com seus trabalhos e os poucos momentos de diversão são para eles o tempero da vida. Para concluir o *Livro IV*, Rousseau coloca:

> Sem dúvida objetar-me-ão que tais diversões estão ao alcance de todos os homens, e que não é preciso ser rico para apreciá-las. Este é exatamente o ponto a que queria chegar. Temos prazer quando queremos tê-lo; só a opinião torna tudo difícil, expulsando a felicidade de perto de nós; e é cem vezes mais fácil ser feliz do que parecê-lo. O homem de gosto e realmente voluptuoso não tem o que fazer com a riqueza; basta-lhe ser livre e senhor de si. Quem goza de saúde e não carece do necessário, se tirar do coração os bens da opinião, será bastante rico; é a *aurea mediocritas* de Horácio. Homens que tendes cofres, procurai algum outro emprego para vossa opulência, pois para o prazer ela de nada serve. Emílio não saberá disso tudo mais do que eu, mas, tendo um coração mais puro e mais sadio, senti-lo-á ainda mais, e todas as suas observações no mundo não farão mais do que confirmar (2004, p. 513).

Já é tempo de encontrar Sofia, preceptor e discípulo se despedem de Paris, cidade “onde as mulheres já não acreditam na honra, nem os homens na virtude” (ROUSSEAU, 2004, p. 513), para seguirem sua busca.

4 DESENVOLVIMENTO DA VIRTUDE E AQUISIÇÃO DA LIBERDADE CIVIL

A liberdade não está em nenhuma forma de governo,
ela está no coração do homem livre; ele a carrega
consigo por toda a parte.

Jean-Jacques Rousseau[26]

No início do *Livro V*, Rousseau (2004) se dedica à explicação das diferenças e das semelhanças entre o homem e a mulher; em seguida, apresenta suas máximas educacionais para a formação da mulher. O filósofo sustenta a ideia de que Emílio obteve uma educação que o permitiu tornar-se "homem", deve encontrar uma companheira que tenha sido educada para ser "mulher". Essa companheira é Sofia.

O filósofo prossegue em seu tratado com a apresentação das qualidades de Sofia; logo, narra o encontro dos amantes. A aprendizagem da virtude e o desenvolvimento da liberdade civil são os pontos finais da formação de Emílio; sob os quais necessitamos nos debruçar com mais atenção, pois são eles que nos permitem aprofundar e finalizar a compreensão de nosso pressuposto inicial: a preservação e o desenvolvimento da liberdade do ser humano é a máxima que conduz toda a proposta filosófica, (política) e educacional de Rousseau.

Todo o caminho percorrido por Rousseau no *Livro V* está sintetizado neste capítulo. A intenção é que o leitor possa acompanhar seus passos para chegar na lição mais importante desta idade. Para isso, foi realizada uma subdivisão do texto: Homem e mulher – aproximações; Educação da mulher (feminina); Emílio e Sofia – o namoro; Liberdade pela virtude – Liberdade civil – Felicidade do homem; As viagens; *Do Contrato Social* – síntese.

4.1 Homem e mulher – aproximações

Na espécie, em tudo homem e mulher se parecem: tem os mesmos órgãos, as mesmas faculdades, as mesmas necessidades; as diferenças são dadas pelo sexo, "[...] a dificuldade de compará-los provém da dificuldade de determinar na constituição de um e de outro o que é do sexo e o que não é" (ROUSSEAU, 2004, p. 516). Para o filósofo é inútil discutir sobre as

[26] *Emílio ou Da educação*, 2004, p. 700.

preferências ou a igualdade dos sexos, cada um concorre para sua destinação natural e é nisso que está a perfeição da natureza.

Rousseau (2004) revela, então, que na união dos sexos ambos concorrem para o mesmo fim, mas de maneiras distintas. Dessa distinção é possível assinalar diferenças entre as relações morais de um e de outro; a primeira destas diferenças é que o homem deve ser ativo e forte, e a mulher passiva e fraca. O filósofo crê que a mulher foi feita para agradar o homem, portanto, seu poder não está em suas provocações, mas em seus encantos que despertam a força masculina e, enquanto a mulher resiste, o homem pode dominá-la. É da harmonia entre os sexos, decorrente de suas características divergentes e, poderíamos mesmo dizer, opostas e complementares, que nascem "[...]o ataque e a defesa, a audácia de um sexo e a timidez do outro, enfim, a modéstia e a vergonha com que a natureza armou o fraco para sujeitar o forte" (ROUSSEAU, 2004, p. 517). Na condição social em que se encontram, as relações são moderadas pela moralidade dos sexos e, consequentemente, a espécie é preservada.

> O Ser supremo quis honrar em tudo a espécie humana; dando ao homem inclinações desmesuradas, dá-lhe ao mesmo tempo a lei que as regula, para que ele seja livre e tenha domínio sobre si mesmo; entregando-o a paixões imoderadas, junta a tais paixões a razão para governá-las; entregando a mulher a desejos ilimitados, junta a esses desejos o pudor que os contenha. Além disso, acrescenta uma recompensa real ao bom uso de suas faculdades, qual seja, o gosto que temos pelas coisas decentes quando delas fazemos a regra de nossas ações (ROUSSEAU, 2004, p. 518).

O que ocorre, nesse contexto, é que o forte é somente em aparência senhor da situação; na verdade, há um equilíbrio na relação, pois o homem só é vencedor na medida em que sua companheira o permite ser. Rousseau (2004) enfatiza que não se trata, absolutamente, de uma força masculina violenta, pois, nem a natureza, nem a razão, permitiriam tal despautério. A relação entre os sexos é definida pelas leis da natureza, e assim, ao dotar a mulher de encantos que excitam os desejos do homem, fez com que este estivesse sujeito a sua "vontade" e, portanto, de alguma maneira ele também quer agradá-la para obter sua satisfação. É neste sentido que "[...] o físico nos leva imperceptivelmente ao moral e como da grosseira união dos sexos nascem aos poucos as mais doces leis do amor" (ROUSSEAU, 2004, p. 520).

Rousseau (2004) prossegue com suas conjecturas e demonstra como, no estado social em que vive, a desigualdade natural entre os sexos os levam a percorrer caminhos diferentes. A mulher está naturalmente sujeita a demandas de cuidado que dizem respeito a sua constituição;

na gravidez, no parto, nos momentos de amamentação dos filhos, em todas as situações que se encontra, ao menos na juventude, se lembra de seu sexo. Só ela é capaz de fazer com que o pai ame os filhos e pode afirmar tal paternidade. Sua condição a define, e é por gosto, e não por virtude, que ela deve manter-se em seu lugar.

Diferentemente do prescrevia à educação do homem, Rousseau afirma a partir das diferenças entre os sexos que para a mulher a aparência é necessária: "[...] é importante que ela seja modesta, atenta, reservada e que leve aos olhos dos outros, assim como à sua própria consciência, o testemunho de sua virtude" (ROUSSEAU, 2004, p. 522). Além da consideração de seu marido é fundamental que ela obtenha, pela manutenção de sua honra e reputação, a consideração social. Nesse sentido, sua educação reserva uma atenção especial à direção de sua conduta e de seu comportamento.

> Uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação. Seguindo as direções da natureza, devem agir de concerto, mas não devem fazer as mesmas coisas; o fim do trabalho é comum, mas os trabalhos são diferentes e, por conseguinte, os gostos que o dirigem. Depois de ter procurado formar o homem natural, vejamos como deve formar-se também a mulher que convém a esse homem (ROUSSEAU, 2004, p. 524).

As indicações da natureza também são o guia seguro para a educação das mulheres. Para que o equilíbrio reine nos relacionamentos, a mulher recebe da natureza qualidades diferentes das do homem. Rousseau (2004) parte do princípio de que a própria natureza revela as diferenças entre homem e mulher; e por não ser comparável ao homem nas questões relativas ao sexo, a mulher não deve ser educada da mesma maneira, tampouco deve ser negligenciada em sua educação, se têm um espírito fino e agradável será necessário que pense, julgue e ame tanto quanto deve se preocupar com sua aparência.

Homem e mulher foram feitos um para o outro; o homem depende da mulher por seus desejos e a mulher depende do homem tanto por seus desejos quanto por suas necessidades; a educação que lhes convém é indicada pela destinação natural de cada sexo. O filósofo acredita que para que a mulher tenha suas necessidades assistidas pelo homem é necessário que ele a considere digna disso, "[...] elas dependem de nossos sentimentos, do valor que damos a seus méritos, da importância que prestamos a seus encantos e as suas virtudes" (ROUSSEAU, 2004,

p. 527). É a própria natureza que coloca a mulher à mercê do julgamento dos homens. Diferente do que ocorre na constituição do homem, que depende unicamente de sua boa conduta para enfrentar a sociedade; a mulher deve preservar sua honra, que depende não somente de sua boa conduta, mas também de sua reputação.

> Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância. Enquanto não voltarmos a esse princípio, estaremos afastados do alvo e todos os preconceitos que lhes dermos de nada servirão nem para a felicidade delas nem para a nossa (ROUSSEAU, 2004, p. 527).

O homem ao qual Rousseau (2004) se refere e que deve ser agradado pela mulher, não é o galanteador, mas o homem de mérito; e é o gosto feminino que direciona sua conduta, assim, as qualidades naturais do sexo feminino devem ser mantidas e dirigidas por sua educação, pois mudam de forma e de objetivo de acordo com suas intenções, basta manter tais intenções sob os desígnios da natureza para que a mulher receba a educação que lhe convém.

Nesse ponto do discurso, Rousseau (2004) apresenta detalhadamente suas proposições para a educação feminina. Declara sua intenção, que é a formação da mulher[27] para que esta atenda às necessidades do homem (Emílio) e ambos se completem.

4.2 Educação da mulher (feminina)

Desde cedo, as meninas já demonstram sua inclinação natural, enfeitar a boneca é sempre uma de suas brincadeiras preferidas, troca sua roupa muitas vezes, coloca adereços, passeia com ela e é, nesse sentido, que o filósofo destaca que sua inclinação natural já se apresenta, a próxima a ser enfeitada será ela mesma. É desta inclinação que surgem as primeiras lições: costura, bordado e desenho. A educação feminina segue a mesma ordem com a qual Rousseau (2004) dirigiu a educação masculina, a da natureza; já que para o filósofo as mulheres

[27] Assim como Rousseau compreende que a formação de Emílio se destina a torná-lo Homem, a formação feminina destina-se a formar a Mulher; mas não qualquer homem, ou qualquer mulher, e sim, uma mulher que atende e completa as necessidades do homem à que ele se refere e vice-versa.

desenvolvem uma *razão prática*, suas lições devem limitar-se a utilidade prática dos conhecimentos. Além disso é importante que ela perceba essa utilidade e realize as atividades com prazer; com o tempo ela se torna doce, modesta e laboriosa.

> Tudo o que atrapalha e constrange a natureza é de mau gosto. Isso é verdade a respeito tanto dos ornamentos do corpo quanto dos ornamentos do espírito. A vida, a saúde, a razão e o bem-estar devem vir em primeiro lugar; a graça é sempre acompanhada da comodidade; a delicadeza não é a languidez, e não é preciso ser doentia para agradar. Excitamos a piedade quando sofremos, mas o prazer e o desejo buscam o frescor da saúde (ROUSSEAU, 2004, p. 531).

As meninas devem ser alegres e aprender livremente a cantar e a dançar, não é preciso professores ou conhecimento da música escrita para que se dediquem ao que têm vontade, habilidade e desenvolvem brincando. “Nas artes que só têm o prazer como objeto, todos podem servir de professor para as meninas: o pai, a mãe, o irmão, a irmã, as amigas, as governantas, o espelho e sobretudo seu próprio gosto” (ROUSSEAU, 2004, p. 544). Rousseau não aconselha que professores maduros e afetados pelos preconceitos sociais conduzam as meninas em suas aprendizagens; tais mestres facilmente corromperiam sua natureza inicial e alterariam seu gosto, desvirtuando, a exemplo deles, seu caráter e seu espírito.

Para que a arte de agradar desenvolva-se naturalmente na menina é preciso manter suas disposições primitivas ordenadas pela natureza; é a natureza que conduz a formação da mulher, o progresso ordenado de suas qualidades possibilita que desenvolva àquilo que falta ao homem, assim ela pode completá-lo. “Pela atividade e pelos talentos o gosto se forma; pelo gosto, o espírito abre-se pouco a pouco às ideias do belo em todos os gêneros e finalmente às noções morais que se relacionam com elas” (ROUSSEAU, 2004, p. 544). Suas habilidades e seus talentos a dirigem à formação do gosto; por sua vez, o gosto a encaminha a reconhecer o belo e, este, está atrelado ao desenvolvimento das noções morais. Para compreender o que Rousseau está propondo é necessário rememorar que “[...] o gosto é a faculdade de julgar o que agrada ou desagrada ao maior número” (ROUSSEAU, 2004, p. 490). Justamente por ser a faculdade de julgar o que *agrada* ou *desagrada* aos homens é que o gosto tem um lugar fundamental na educação feminina; é a partir do reconhecimento e da contemplação do belo, oferecido pela natureza, que as noções morais se formam e se integram ao caráter.

Rousseau (2004) acredita que, por possuírem uma razão prática, as mulheres desenvolvem a capacidade de encontrar os melhores meios para alcançar um objetivo. De

maneira complementar e inversa, os homens possuem uma razão que lhes permite reconhecer o objetivo, sem saber qual caminho é necessário percorrer para alcançá-lo. Logo, nosso filósofo afirma que a união dos sexos possibilita a formação de uma entidade moral perfeita, pois as qualidades de um completa as do outro. Vejamos como ele descreve essa dependência moral,

> A relação social entre os sexos é admirável. Desta sociedade resulta uma pessoa moral cujo olho é a mulher e cujo braço é o homem, mas com uma tal dependência entre uma e outro que é com o homem que a mulher aprende o que deve ver e é com a mulher que o homem aprende o que deve fazer. Se a mulher pudesse tanto quanto o homem remontar aos princípios, e o homem tivesse tanto quanto ela o espírito dos pormenores, sempre independentes um do outro, viveriam numa discórdia eterna e sua união não poderia subsistir. Na harmonia que reina entre eles, porém, tudo tende ao fim comum; não se sabe qual contribui mais; cada um segue o impulso do outro; cada um obedece e ambos são senhores (ROUSSEAU, 2004, p. 547).

Há uma harmonia perfeita na relação social do homem e da mulher. De sua união, cada parte desempenha um papel único, fundamental e complementar que pretende obter como resultado uma pessoa moral cuja dependência equilibrada leva à perfeição. Nesse contexto, tudo tende a um fim comum, as partes entrelaçadas seguem os impulsos um do outro, ambos contribuem com suas qualidades "distintas", obedecem e são senhores.

Rousseau (2004) afirma que, por sua condição, a menina está menos apta do que o menino a compreender uma verdadeira ideia sobre religião. Nesse sentido, será a autoridade que regulará sua fé, "[...] a conduta das mulheres está sujeita à opinião pública, sua crença está sujeita à autoridade. Toda menina deve ter a religião de sua mãe, e toda mulher a de seu marido" (ROUSSEAU, 2004, p. 547). O que importa para elas não é saber as razões, os princípios que levam à crença, mas sim, conhecer claramente no que se crê.

Antes de mudar o método com a chegada da *idade da razão*, Rousseau ressalta: "[...]vale observar que, até a idade em que a razão se esclarece e o sentimento nascente faz com que a consciência fale, o que é bom ou mau para as meninas é o que as pessoas que as rodeiam decidiram que o é" (ROUSSEAU, 2004, p. 557). Por esse motivo é fundamental lembrar a importância da escolha daqueles que estão ao redor da criança; são eles que fazem o julgamento das coisas que lhe competem e das que devem ser evitadas. "Chega enfim o momento em que começam a julgar as coisas por si mesmas, e então é tempo de mudar o plano de sua educação" (ROUSSEAU, 2004, p. 557).

O filósofo considera que a opinião pública é de grande importância para as mulheres, pois é ela que reconhece sua honra e reafirma sua reputação. Em contrapartida, deixar as mulheres submetidas somente as leis do preconceito público é o mesmo que rebaixá-las a uma condição muito inferior daquela que realmente devem ocupar. Para resolver a questão Rousseau (2004) nos faz recordar que, anterior a opinião dos homens, todo indivíduo da espécie humana carrega em si um sentimento natural que fala ao coração e regra as ações – a consciência. No capítulo precedente vimos que a consciência dirige o homem para o caminho da justiça, da bondade e da verdade. Nesse sentido, é a consciência que "[...] julga o próprio preconceito, e é só na medida em que a estima dos homens concorda com ela que essa estima deve ter autoridade sobre nós" (ROUSSEAU, 2004, p. 557). Com a chegada da idade da razão a educação da mulher adquire dois guias complementares: consciência e opinião. "O sentimento sem a opinião não lhes dará essa delicadeza de alma que orna os bons costumes com a honra do mundo, e a opinião sem o sentimento nunca fará mais do que mulheres falsas e desonestas, que põem a aparência no lugar da virtude" (ROUSSEAU, 2004, p. 558). Para regular essa relação que se estabelece na mulher entre consciência e opinião, Rousseau traz à luz a razão.

A razão é a faculdade que faz o julgamento das duas regras (opinião e consciência) e permite manter-se em ordem. Ao aprender a comparar seus guias, a mulher pondera sobre sua conduta e só admite a autoridade da opinião quando esta não está em desacordo com a consciência. "Nada disso pode ser bem-feito sem se cultivar seu espírito e sua razão" (ROUSSEAU, 2004, p. 559).

Rousseau (2004) sintetiza suas conjecturas sobre a educação feminina.

A mulher tem deveres em todas as idades e para que estes deveres não se tornem um fardo para ela é necessário que aprenda a amá-los por suas vantagens. É a utilidade prática das coisas que deve regrar suas aprendizagens. Rousseau (2004) acredita que as mulheres devem estar restritas ao conhecimento de seus *deveres* ou aos conhecimentos agradáveis que têm o *gosto* como objeto. "A busca das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas nas ciências, tudo o que tende a generalizar as ideias não é da alçada das mulheres, [...] cabe a elas fazer a aplicação dos princípios que o homem descobriu, e também cabe a elas fazer as observações que levam o homem ao estabelecimento dos princípios" (ROUSSEAU, 2004, p. 565). O filósofo traz o pressuposto de que a mulher não tem condição de entendimento das ciências exatas e nem força para examinar as relações entre os seres sensíveis e as leis da natureza; esse saber fica destinado ao sexo mais ativo, que é o homem.

Rousseau (2004) ressalta, ainda, a necessidade da mulher aprender a observar os homens que estão ao seu redor; é a partir da leitura que faz dos sentimentos demonstrados pelas palavras, olhares, ações e gestos que pode conhecer a fundo seu espírito, e, por consequência consegue tudo o que precisa e que não pode realizar sozinha. Em síntese:

> Cabe às mulheres encontrar, por assim dizer, a moral experimental, e a nós reduzi-la a sistema. A mulher tem mais espírito, e o homem tem mais gênio, a mulher observa e o homem raciocina; dessa contribuição resultam a luz mais clara e a ciência mais completa que o espírito humano possa adquirir por si mesmo, o mais seguro conhecimento, numa palavra, de si e dos outros que esteja ao alcance de nossa espécie; e eis como a arte pode tender continuamente a aperfeiçoar o instrumento dado pela natureza (ROUSSEAU, 2004, p. 566).

O filósofo crê que a educação feminina deve ser conduzida pela mãe. A observação e a crítica que Rousseau (2004) faz a esse respeito é a de que as mulheres de sua época dificilmente se tornavam mães de família, dignas de serem imitadas pelas filhas; sua condição, na qual reinavam os falsos e ruidosos prazeres, as tornava incapazes de educar as moças. Quando as mães estão aturdidas pelas ilusões mundanas, as filhas justificam as próprias ações por seus exemplos, que são mais fortes do que a razão.

> Para amar a vida tranquila e doméstica é preciso conhecê-la; é preciso ter sentido suas doçuras desde a infância. Só na casa paterna aprendemos a gostar de nossa própria casa, e toda mulher que não foi criada pela mãe não gostará de criar os filhos. Infelizmente, já não há educação privada nas grandes cidades. Nelas a sociedade é tão geral e tão misturada, que já não resta abrigo para um retiro, e se está em público até em casa. De tanto se viver com todo mundo, já não se tem família; mal se conhecem os pais; são vistos como estranhos, e a simplicidade dos costumes domésticos desaparece com a doce familiaridade que era seu encanto. É assim que sugamos com o leite materno o gosto pelos prazeres do século e das máximas que nele vemos reinarem (ROUSSEAU, 2004, p. 568).

Nas grandes cidades, já não se encontram casas de família onde as moças possam ser educadas para conhecer e amar a vida doméstica. Lá, todos estão envoltos pela opinião contagiante e pelos costumes afetados da época. Mas há lugares em que as moças preservam uma boa educação e, quando chegam às cidades, não se deixam levar pelas aparências, não

desejam para si o que observam ao redor, logo querem voltar para casa e mantêm seus sentimentos naturais.

Rousseau (2004) defende, ainda, que as aulas de moral também não são convenientes à educação feminina; o filósofo volta a defender a ideia de que as mulheres devem amar os seus deveres e fazer deles sua fonte de prazer e o fundamento de seus direitos. “Eis aí em que espírito Sofia foi educada, com mais cuidados do que sofrimentos, e mais seguindo o seu gosto do que a contrariando” (ROUSSEAU, 2004, p. 576). Sofia é apresentada ao leitor como a mulher educada para encontrar Emílio.

É importante notar que Rousseau (2004) pretende educar a mulher que completará Emílio. Nesse sentido, o filósofo apresenta sua proposta para a educação feminina demonstrando estar mais preocupado com a completude do homem, com o bem-estar da família e da sociedade, do que propriamente com a mulher. Nesse contexto, é possível perceber que a intenção de Rousseau, com a exposição da formação feminina, é entregar ao leitor *uma* das peças de seu quebra-cabeça, que é a formação do homem – Emílio. Esclarecemos, portanto, que, neste trabalho, não será analisada a questão da formação feminina em Rousseau.

4.3 Sofia – a mulher

Sofia desenvolveu seus talentos e seu gosto. Não chama a atenção pela beleza, mas suas qualidades a tornam inesquecível àqueles que a conhecem. Tem a voz doce e aprendeu a cantar com seu pai, anda com graça e simplicidade, sua professora de dança foi sua mãe, que também lhe ensinou a coser seus vestidos e a cuidar de todos os afazeres domésticos. Sofia é pura de corpo e alma, preza por sua higiene, cultiva e sabe tirar proveito de seus talentos naturais. Sua mãe lhe ensinou a conhecer os deveres femininos e a menina os realiza com esmero e prazer. Sua religião é simples e está fundamentada na prática do bem. Sofia reconhece que a felicidade só é possível pelo caminho da virtude; então, Sofia ama a virtude:

> [...] esse amor tornou-se a sua paixão dominante. Ama-a porque nada há de tão belo quanto a virtude; ama-a porque a virtude é a glória da mulher, e uma mulher virtuosa parece-lhe quase igual aos anjos; ama-a como o único caminho para a verdadeira felicidade, e por não ver senão miséria, abandono, desgraça, opróbrio, ignomínia na vida de uma mulher desonesta; ama-a, enfim, por ser cara a seu respeitável pai, à sua carinhosa e digna mãe; não contentes com serem felizes por sua própria virtude, querem sê-lo também

> pela virtude dela, e sua primeira felicidade própria é a esperança de causar a felicidade deles. Todos esses sentimentos inspiram-lhe um entusiasmo que eleva sua alma e mantém todas as suas pequenas inclinações atreladas a uma paixão nobre. Sofia será casta e honesta até seu último suspiro; jurou-o no fundo de sua alma, e jurou-o numa época em que já percebia o quanto tal juramento é difícil de ser mantido; jurou-o quando deveria revogar seus compromissos, se seus sentidos fossem feitos para reinar sobre ela (ROUSSEAU, 2004, p. 581-582).

Sofia conhece os direitos e deveres das mulheres e dos homens. Está na idade em que as brincadeiras não mais lhe pertencem, sente agora a necessidade de encontrar o homem de mérito que reconheça sua virtude; sabe que é digna dele e que, ao se unirem, a felicidade acalentará seus corações. Sua formação lhe permite ter certeza de que o reconhecerá assim que o encontrar.

Rousseau (2004) apresenta, pelas palavras do pai de Sofia, seu entendimento sobre a felicidade do casamento. “A maior felicidade do casamento depende de tantas conveniências, que é loucura querer reuni-las todas. É preciso primeiro garantir as mais importantes; quando as outras também vêm, melhor; quando não, passa-se sem elas” (ROUSSEAU, 2004, p. 586). O filósofo analisa a sociedade de seu tempo e afirma que a autoridade dos pais, utilizada para determinar a união dos filhos, geralmente se vale de duas conveniências: conveniências da educação e conveniências da opinião. As conveniências naturais, ponto principal para o caminho da felicidade e da qual os filhos são os juízes, quase sempre é deixada de lado.

“Cabe aos esposos escolherem-se” (ROUSSEAU, 2004, p. 587). Sofia conquistou a autoridade sobre si, portanto, a escolha do marido lhe caberá. O pai lhe entrega conselhos, a moça grava suas palavras e seu exemplo em seu coração. Enquanto não amar, sua razão regulará suas escolhas; a partir do momento que o amor lhe interromper, e os sentidos saltarem a frente, Sofia entrega novamente à mãe o cuidado sobre si. No final do discurso, o pai lhe propõe um acordo: Sofia escolherá o marido que lhe convém; e os pais serão consultados sobre sua escolha, para que julguem se a moça não se engana quanto às conveniências que procura.

A liberdade que lhe foi concedida eleva ainda mais sua alma e faz aumentar a dificuldade da escolha. É sua a responsabilidade pela própria felicidade, e, consequentemente, pela felicidade de seus pais; basta fazer bom uso da liberdade que lhe deram.

Sofia é enviada para a cidade, a moça deve passar o inverno na casa de uma tia; assim, pode viver socialmente e conhecer os rapazes. Ocorre que, muito antes do tempo marcado,

Sofia retorna ao lar. Durante seus afazeres, a mãe percebe que a moça havia mudado de humor; andava triste e constantemente chorava às escondidas. No início, acharam que a menina estava amando, mas com o tempo, Sofia confessou o motivo de sua tristeza. Havia conhecido muitos rapazes, mas escolher um homem que partilhasse toda a vida a seu lado, não era tarefa fácil. Todos os que conhecera, apenas tinham para com ela a conveniência da idade, tudo lhes faltava. A educação que Sofia recebera fizera com que buscasse um homem amável e virtuoso, que trouxesse em seu coração as mesmas máximas que ela, e, mesmo que sua tarefa lhe parecesse quase impossível, a moça preferiria perder a juventude a entregar-se a um qualquer.

Rousseau adverte o leitor:

> É meu propósito nesse livro dizer tudo o que se podia fazer, deixando a cada um a escolha do que está ao seu alcance no que posso ter dito de bom. Desde o começo eu pensara em formar de longe a companheira de Emílio, e em educá-los um para o outro e um com o outro. Mas, ao refletir, achei que todas essas combinações prematuras demais não tinham cabimento e que era absurdo destinar duas crianças a se unirem antes de poder saber se tal união pertencia à ordem da natureza e se teriam entre si as relações convenientes para realizá-las. Não se deve confundir o que é natural no estado selvagem com o que é natural no estado civil. No primeiro estado, todas as mulheres convêm a todos os homens, porque ainda só têm a forma primitiva e comum; no segundo, tendo cada caráter sido desenvolvido pelas instituições sociais e tendo cada espírito recebido sua forma própria e determinada, não apenas da educação, mas da contribuição bem ou mal ordenada do temperamento e da educação, agora só podemos uni-los apresentando-os um ao outro, para ver se se convêm em todos os aspectos, ou para preferir pelo menos a escolha que apresente maior número dessas conveniências (2004, p. 595-596).

No estado selvagem todas as mulheres convêm a todos os homens; no estado civil, não. O que é *natural* no estado primitivo pode não ser no estado civil. No estado civil há conveniências (da opinião e da educação) que influenciam na constituição do homem e, consequentemente, na escolha dos companheiros.

> O mal está em que, ao desenvolver os caracteres, o estado social distingue as posições sociais e, não sendo uma destas duas posições semelhantes à outra, quanto mais distinguimos as posições, mais confundimos os caracteres. Daí os casamentos desencontrados e todas as desordens que dele decorrem [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 596).

O aumento da distinção social altera em maior grau os sentimentos naturais (disposições primitivas) e afasta os homens da ordem natural. Essa desigualdade “crescente” entre os homens, marcada pela distinção da condição social (distinção das classes), abafa, na mesma proporção de seu aumento, a natureza original humana. Os homens passam a ser determinados por sua posição social que se sobrepõe a natureza; a união dos sexos estabelecida por conveniências secundárias (das instituições/educação e da opinião), tem bases fracas, e com qualquer mudança das condições se tornam insustentáveis.

Para que o casamento se mantenha e a felicidade perdure, apesar das adversidades que podem abalar as condições sociais, a união entre o homem e a mulher deve ter como princípio fundamental as conveniências da natureza.“Se quereis prevenir os abusos e fazer casamentos felizes, abafai os preconceitos, esquecei-vos das instituições humanas e consultai a natureza” (ROUSSEAU, 2004, p. 596). Essa força é muito superior à das outras duas e é ela que se mantém quando as outras sucumbem. “Não digo que as relações convencionais sejam indiferentes no casamento, mas afirmo que a influência das relações naturais é tão superior à sua, que é só ela que decide sobre o destino da vida [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 596).

Assim, Rousseau (2004) recusa a ideia de destinar uma esposa a Emílio desde a infância, é a natureza que faz esta destinação; o trabalho do preceptor é encontrar a esposa que lhe convém. O próprio filósofo afirma que ao assumir o lugar do pai, recebe o poder de casar Emílio de acordo com a escolha do aluno, ou seja, a sua. A felicidade do mestre, que têm todos os direitos do pai, virá com o sentimento de prazer por poder tornar feliz um homem; só a felicidade de seu discípulo lhe servirá como recompensa pelos cuidados dedicados ao aluno.

Das conveniências secundárias à união (educação e opinião), Rousseau (2004) estabelece *máximas de prudência* para a escolha da companheira que manter-se-á ao lado do marido todos os dias de sua vida. O que o filósofo pretende é eliminar, pela razão, todas as possibilidades que ele havia observado prejudicarem ou dificultarem a boa convivência do casal. Assim, sua primeira máxima liga-se a condição social. Durante a busca pela esposa deve-se levar em consideração que a condição social do homem nunca deve ser inferior a da mulher, neste caso, o homem perde sua autoridade e a companheira pode tornar-se tirana e transformá-lo em escravo; já na situação contrária, na qual o homem apresenta uma condição superior à da mulher, é possível uma união vindoura, pois ele eleva sua companheira e sua família à sua condição.

A segunda máxima diz respeito à educação. A arte de pensar é um aprendizado necessário a todos, homens e mulheres, a relação só se torna agradável se for possível dialogar e ser compreendido; portanto, durante suas buscas a mulher educada deve ser preferida. Além disso, a educação dos filhos depende de um espírito cultivado, então, Rousseau (2004) aconselha a escolha por uma moça de boa educação. Vale lembrar que o filósofo rejeita a mulher erudita, esta é o tormento do marido, dos filhos, dos amigos, da sociedade, de todos. Aqui, também é o "justo meio" que direciona a escolha.

A terceira máxima relaciona-se com a escolha pela aparência. E, nesse quesito, o filósofo também adverte que os extremos são insustentáveis. A beleza acaba ao final de poucos anos e, além disso, durante esse período a vida do marido é perturbada constantemente. Já a feiura pode causar a repulsa, sentimento que só aumenta com o passar do tempo. O que Rousseau (2004) propõe como sendo a escolha mais acertada está ligada a uma aparência agradável e gentil, onde os encantos femininos se mantêm e se estendem com o tempo.

Todas essas conveniências foram levadas em consideração na escolha de Sofia; além das conveniências naturais, tudo o que depende da arte dos homens foi preparado pelo filósofo para que ela se tornasse a mulher necessária à completude de Emílio.

4.4 Emílio e Sofia – O namoro

Rousseau e Emílio partem de Paris. O discípulo está confuso pois não encontrara sua amada na grande cidade. Os dois seguem em direção ao campo, o meio de locomoção escolhido são os cavalos. Esse modo de viajar possibilita a contemplação das paisagens naturais e desperta os sentimentos advindos dos movimentos da natureza. Viver o momento presente é o que o preceptor ensinou a Emílio, e é assim que ele viaja; sente o prazer deste *intervalo* de tempo entre a partida e a chegada, o tempo e a distância não o importunam, ao contrário do que poderia ser enfadonho para a maioria dos homens, para Emílio é a própria vida, ele aprendeu a viver todas as situações e a estar consciente de si em tudo o que faz.

Certo dia, cansados e com fome, encontram um bondoso camponês que os leva até sua cabana. Lá eles podem descansar e se alimentar; também é esse camponês que informa sobre a existência de uma família mais rica do outro lado da colina, onde poderiam ser mais bem recebidos, numa casa de paz, por uma gente boa e de bom coração. Ao ouvir essa descrição, Emílio se agita e pede ao mestre que sigam até lá. Depois de errarem o caminho e enfrentarem

uma chuva forte no bosque, os dois chegam à casa indicada pelo camponês; são recebidos por um homem distinto, que lhes profere algumas perguntas e, em seguida, os acolhe em seu lar.

Os dois são levados até um cômodo pequeno, muito limpo e organizado, com tudo o que precisam para se recompor. Emílio é sensível a todo o cuidado dispensado para com eles e enaltece a hospitalidade daquela família. Depois de estarem asseados encontram-se novamente com o dono da casa, são apresentados à esposa e convidados a participarem da ceia. É nesse contexto que Emílio conhece Sofia, a filha do casal, que se aproxima da mesa, faz uma grande reverência e senta-se em silêncio. O dono da casa conta-lhes um pouco sobre sua vida, das intempéries que enfrentou ao lado da esposa até chegarem nesse retiro, onde levam uma vida tranquila com o consolo de uma união estável e feliz. Ao final do discurso, Emílio mostra-se muito emocionado e toca a todos com sua *ingênua vivacidade*. Sofia levanta o olhar para observá-lo melhor, o compara à Telêmaco, por quem guarda enorme admiração e amor.

A certa altura da ceia a mãe dirige algumas palavras à moça, é então que Emílio ouve seu nome – "Sofia" – o que faz acender dentro de si uma inquietação. Emílio quer saber se aquela é a moça que tanto procura. O discípulo não sabe disfarçar, olha para a moça e busca encontrar nela a figura que havia construído cuidadosamente com o mestre, sente-se confuso; olha para o mestre como quem pede auxílio. Sofia percebe sua inquietação e sabe que o motivo é ela. Quando a moça fala, Emílio não tem mais dúvida, é ela, o som de sua voz o convence.

> É então que os encantos daquela moça feiticeira entram aos borbotões em seu coração e ele começa a engolir em quantidade o veneno com que ela o embriaga. Ele já não fala, já não responde; só vê Sofia; só ouve Sofia; se ela diz uma palavra, ele abre a boca; se ela abaixa os olhos, ele os baixa; se a vê suspirar, ele suspira; é a alma de Sofia que parece animá-lo. Como a alma de Emílio mudou em poucos instantes! Já não é a vez de Sofia tremer, e sim a de Emílio. Adeus liberdade, ingenuidade, fraqueza. Confuso, embaraçado, temeroso, já não ousa olhar ao seu redor, de medo de ver que o olham. Envergonhado de se deixar observar, gostaria de se tornar invisível a todos para entregar-se à contemplação sem ser observado. Sofia, pelo contrário, acalma-se com o temor de Emílio; vê sua vitória e a saboreia (ROUSSEAU, 2004, p. 610).

Rousseau (2004) afirma que diferentemente da educação corrente em sua época, a formação que ele propõe segue seu curso até que Emílio esteja completamente pronto para reconhecer e assumir seu lugar na ordem civil. Isso significa que a aprendizagem sobre o amor faz parte de sua educação. "Nos tratados de educação, oferecem-nos palavrórios inúteis e

pedantes sobre os quiméricos deveres das crianças, e não nos dizem palavra sobre a parte mais importante e mais difícil de toda a educação, qual seja, a crise que serve de passagem da infância para a condição de homem" (ROUSSEAU, 2004, p. 611). O filósofo revela a importância da *primeira ligação* estabelecida entre um homem e uma mulher ao longo de toda a vida. Assegura que há uma influência deixada pela *primeira impressão*, que percorre com os amantes até a morte. Sobre isso Rousseau reitera: "[...]desta paixão, a única talvez que ele sentirá fortemente em toda a vida, depende a última forma que deve assumir seu caráter. Suas maneiras de pensar, seus sentimentos, seus gostos, fixados por uma paixão duradoura, adquirirão uma consistência que não permitirá que eles se alterem mais" (2004, p. 611-612).

No dia seguinte, antes de se despedirem, preceptor e aluno solicitam autorização para que eles mesmos retornem com as coisas que estão levando. Os dois recebem a permissão e seguem seu caminho. Logo após a partida, Emílio demonstra o desejo de estabelecer-se o mais próximo possível da casa de Sofia e recebe uma reprimenda do preceptor: "Rapaz avoado, digo-lhe com um tom de piedade, então, a paixão já te torna cego! Já não vês nem as conveniências nem a razão! Infeliz! Acredita amar e queres desonrar tua amada! O que dirão dela quando souberem que um jovem que sai de sua casa dorme nos arredores?" (ROUSSEAU, 2004, p. 613-614). Emílio não compreende, fora o próprio mestre que lhe ensinara a não se importar com a opinião dos homens, o que havia mudado nesta situação? **Eis aqui sua primeira lição sobre o amor/razão.** O preceptor lhe explica, então, que a honra do homem e a honra da mulher têm princípios naturais distintos. A honra do homem depende somente dele, a da mulher depende dos outros. Emílio deve aprender a raciocinar por Sofia e proteger sua reputação a qualquer custo.

O preceptor lhe fala sobre as consequências que a moça enfrentaria se fosse desonrada, e, Emílio, muito preocupado com as colocações do mestre, busca cada vez ir mais longe para encontrar o lugar no qual devem se acomodar. O preceptor se informa sobre uma cidade que fica próxima dali. "É lá que enfim chega o novo namorado, cheio de amor, de esperança, de alegria e sobretudo de bons sentimentos; e eis como, orientando, aos poucos, sua nascente paixão para o que é bom e honesto, imperceptivelmente disponho todas as suas inclinações para o mesmo alvo" (ROUSSEAU, 2004, p. 615). Rousseau acredita que a orientação certeira da única e mais forte paixão de Emílio *para o que é bom e honesto* faz com que, de maneira implícita, todas as suas inclinações se dirijam para o mesmo caminho. E o filósofo adverte o leitor:

> Aproximo-me do final de minha carreira; já a vejo ao longe. Todas as grandes dificuldades foram vencidas, todos os grandes obstáculos foram ultrapassados; já nada me resta a fazer que seja duro, a não ser não estragar a minha obra apressando-me em terminá-la. Na incerteza da vida humana, evitemos sobretudo a falsa prudência de imolar o presente pelo futuro; isso não raro equivale a imolar o que é pelo que não será. Tornemos o homem feliz em todas as idades, para que, depois de tantos trabalhos, ele não venha a morrer antes de ter sido feliz. Ora, se há um tempo para gozar a vida, este é com certeza o fim da adolescência, em que as faculdades do corpo e da alma adquiriram seu maior vigor, em que o homem, no meio de sua caminhada, vê de mais longe os dois extremos que o fazem perceber a sua brevidade. Se a imprudente juventude se engana, não é por querer divertir-se, mas sim por procurar a diversão onde ela não está e, preparando para si mesma um porvir miserável, ela nem mesmo sabe servir-se do momento presente (ROUSSEAU, 2004, p. 615).

A tarefa de Rousseau está chegando ao fim. Emílio já aprendeu as lições mais difíceis, resta agora ao preceptor, não apressar as que ainda faltam. O filósofo retoma sua máxima de que é sempre preciso viver o presente, a incerteza da vida traz essa necessidade, elaborar planos, aprendizagens e imagens para um futuro "melhor" é sacrificar a vida real na esperança de um gozo que talvez nunca chegue. Os jovens *imprudentes* da sociedade da época não devem ser recriminados pelo desejo de se divertirem, isso é viver; seu engano está em buscar esse divertimento onde ele não está, não o encontram no presente, e, ainda, preparam para si um futuro miserável.

Emílio tem vinte anos e todas as qualidades que um jovem poderia ter nessa idade: seu espírito e seu corpo estão fortes, é saudável, bem-disposto, desenvolveu a razão, o juízo e a bondade, ama o belo e faz o bem, está e sempre esteve livre do preconceito da opinião dos homens e, assim, não carrega paixões cruéis; possui muitos talentos úteis e alguns agradáveis, carrega consigo seus recursos que são seus membros para trabalhar, o pão nunca lhe faltará. "Ei-lo agora embriagado por uma paixão nascente, seu coração abre-se para os primeiros fogos do amor; suas doces ilusões são para ele um novo universo de delícias e prazeres; ele ama um ser amável, [...] é da relação dos corações, *do concurso dos sentimentos honestos que se formou a primeira inclinação dos dois*; essa inclinação deve durar" (ROUSSEAU, 2004, p. 616, grifo nosso). Emílio vive este momento com total confiança; a felicidade reina e nada deve abalá-la. O preceptor deixa que ele sinta esse "bom tempo" presente, o prolonga o máximo que pode e não perturba essa "volúpia tão pura" que observa diante se si.

Depois de alguns dias, preceptor e aluno estão com todos os pertences da família hospitaleira prontos para serem devolvidos. Montam em seus cavalos e seguem, dessa vez, com pressa, até a casa de Sofia. No caminho, os dois se perdem, mas Emílio pacientemente busca

com toda atenção encontrar uma solução para voltarem ao destino. Essa atitude do aluno desvela ao mestre o resultado de sua educação desde a infância. Emílio mostra-se centrado, sábio e forte diante das adversidades.

Ao chegarem à casa da moça, a recepção é bem mais simples do que da primeira vez. Emílio e Sofia se cumprimentam com timidez e todos seguem para um passeio no jardim. Durante o passeio, os jovens apressam o passo e, de repente, já estão distantes dos adultos que só podem observá-los ao longe. Emílio gesticula e parece falar com entusiasmo, ao que Sofia observa com atenção. Depois de um bom tempo, os adultos os chamam e eles retornam devagar, aproveitando o momento presente.

Preceptor e aluno repetem as visitas e as conversas entre os jovens tornam-se frequentes. Emílio ama Sofia e acredita que ela também o ame, então, o jovem se questiona: Por que a moça ainda não lhe havia feito uma *confissão formal*? Emílio acredita que Sofia espera uma ordem de seus pais, diz a ela que deseja falar com eles e a moça não se opõe. Logo, o discípulo pede ao mestre que o acompanhe nessa conversa; é com grande surpresa que Emílio recebe a notícia dos pais de Sofia de que a moça é livre para realizar essa escolha. Diante de tal conhecimento o jovem nada compreende, fica confuso e inseguro, sente que a moça se alegra com sua presença e se entristece com sua partida; contudo, sempre que tenta conversar sobre casamento, Sofia não permite. Por que a moça estaria agindo dessa maneira? Desnorteado, Emílio pede ao mestre que converse com ela e descubra a razão de tal comportamento. É, então, que a moça revela seu segredo: Emílio é rico, ela é pobre.

Ao ter ciência dos motivos da moça, Emílio é atingido por um sentimento misto de êxtase e alívio; o jovem não pode imaginar como a condição social/financeira importa ao caráter e ao mérito. O mestre lhe explica, Emílio acha que a questão é muito fácil de se resolver, está disposto a renunciar de tudo o que possui para casar-se com a moça. É aqui que o preceptor lhe ensina a segunda lição, o discípulo precisa aprender a raciocinar:

> Mas o quê!, digo eu, detendo-o e rindo de sua impetuosidade, essa cabeça não madurecerá nunca? E, depois de ter filosofado toda a vida, nunca aprenderás a raciocinar? Como não vês que se realizares o teu louco projeto irás piorar tua situação e tornar Sofia ainda mais intratável? É uma pequena vantagem ter alguns bens a mais do que ela, seria uma vantagem enorme ter sacrificado todos por ela; e se a sua altivez não pode tolerar que um marido possa queixar-se dela por tê-la enriquecido, irá tolerar que ele possa queixar-se de ter ficado pobre por ela? Ah, infeliz! Torce para que ela não suspeite de que pensaste nisso! Em vez disso, sê parcimonioso e atencioso por amor dela, para que não te acuse de querer conquistar-lhe por astúcia e de lhe sacrificar voluntariamente o que perdes por negligência (ROUSSEAU, 2004, p. 622).

O preceptor continua seu pequeno discurso e explica ao aluno que não são os bens em si que assustam a moça, na verdade há uma razão mais profunda, que diz respeito ao efeito que a riqueza produz na alma de quem as possui. Geralmente, todos os ricos valorizam a riqueza mais do que tudo e nunca acham que os serviços que seu dinheiro paga estão à altura do pagamento que realizam. Sofia ainda não conhece suficientemente bem Emílio para saber quem ele realmente é. Então, o preceptor aconselha: "Faz com que ela te conheça bem; isso não é coisa para um dia. Mostra-lhe nos tesouros de tua alma nobre algum bem que compense aqueles que tens a infelicidade de possuir" (ROUSSEAU, 2004, p. 623). Emílio deve, com paciência, mostrar à Sofia quem realmente é; seus sentimentos, suas inclinações, seu caráter e seu gosto. Precisa provar à moça que sua motivação não é impulsionada por uma paixão desenfreada e louca; mas sim, pelos princípios inalteráveis gravados em seu coração.

Essa lição devolve a esperança e a confiança ao aluno. O jovem está radiante, pois tudo o que deve fazer para agradar Sofia e fazer-se conhecer por ela sendo quem ele é; realizar da mesma maneira o que faria em qualquer outra situação, independente do amor que já carrega pela moça. A partir de então, o preceptor se torna confidente e mediador dos amantes, tarefa tão bela que o faz olhar para este trabalho e se alegrar consigo mesmo. Finalmente, Sofia admite Emílio como namorado declarado, que reclama por seus direitos e se faz ouvir. Com o tempo, a jovem assume abertamente sua autoridade de namorada e usa desse direito com rigor e seriedade; ordena, manda, aceita e estabelece a frequência e os horários das visitas.

Rousseau (2004) descreve quão belo é o quadro que admira. Sofia gosta de cantar e Emílio canta com ela, ao consertar e afinar um antigo cravo da família o jovem pode ensinar-lhe música; só agora Emílio percebe o valor dos talentos agradáveis que adquiriu. Os dois também dançam juntos e Emílio auxilia a moça a aperfeiçoar os passos. O jovem quer ensinar-lhe tudo o que sabe, imagina como será prazeroso filosofar com ela; assim, lhe dá aulas de filosofia, física, história, enfim, conta-lhe sobre tudo o que pode. Os maiores progressos da moça ocorrem nas lições de moral e nas coisas do gosto; logo, os namorados passam o tempo falando sobre religião e recitando o catecismo. As eventuais desavenças que os acometem só servem para fortalecer a união, que os amantes estão estabelecendo dia a dia.

É assim que o tempo passa e Emílio mostra-se cada vez mais apaixonado. O preceptor está alerta, pois seu aluno parece diferente. Logo, pergunta-se: Onde está o Emílio que ocupa o corpo com o trabalho e a alma com as leis da sabedoria? Que só depende de si mesmo, que ama a verdade e não cede espaço aos preconceitos das paixões? Então, responde: "[...]uma menina

é o árbitro de seu destino; ele rasteja e curva-se diante dela; o grave Emílio é o joguete de uma criança!" (ROUSSEAU, 2004, p. 635). Podemos questionar: Como o preceptor deixou que Emílio chegasse a esta condição?

Rousseau (2004, p. 636) explica que em todas as idades há molas que impulsionam o movimento da vida, mas o homem é sempre o mesmo. Na juventude, essa mola é a namorada; na infância, foram os doces; na verdade, os guias pouco importam desde que nos levem ao destino.

Para o autor: "Se quiserdes prolongar pela vida inteira o efeito de uma boa educação, conservai ao longo da juventude os bons hábitos da infância, e, quando vosso aluno for o que deve ser, fazei com que seja o mesmo em todos os tempos; eis a última perfeição que vos resta dar a vossa obra" (ROUSSEAU, 2004, p. 636). Sua intenção é fazer com que Emílio não abandone os hábitos adquiridos antes desta idade, ele procura integrar os novos hábitos aos anteriores, de maneira que não haja quebra. Deste modo, os gostos conservados até aqui devem ser preservados e, de uma maneira contínua, todo o novo se integra ao mais antigo sem interrupção. A crença na necessidade de que para viver uma nova fase é preciso abandonar tudo o que aprendera na anterior, é o que engana pais e preceptores. Rousseau (2004) alerta sobre o erro que se comete com tal engano, pois qual seria o papel da educação, se com o desaparecimento da infância, se apagasse no jovem tudo o que ele aprendera neste período?

> Assim como só as grandes doenças causam solução de continuidade na memória, quase que só as grandes paixões a produzem nos costumes. Ainda que mudem nossos gostos e inclinações, essa mudança, às vezes bastante brusca, é suavizada pelos hábitos. Na sucessão de nossas inclinações, assim como numa boa gradação de cores, o artista hábil deve tornar as mudanças de cor imperceptíveis, confundir e misturar as tintas e, para que nenhuma cause contraste, aplicar várias delas sobre todo o trabalho. Essa regra se confirma pela experiência; as pessoas imoderadas mudam todos os dias de afeições, de gostos, de sentimentos e, de constante, só tem o hábito de mudar; o homem regrado, porém, sempre volta às suas antigas práticas, e nem na velhice perde o gosto pelos prazeres que amava quando criança (ROUSSEAU, 2004, p. 637).

É a *arte de educar* do preceptor que realiza a integração das novas inclinações do aluno às antigas. O novo se confunde com o antigo numa mistura perfeita que pretende preservar a essência e a ordem humana. Rousseau (2004) reforça, a partir da observação das diferenças da educação que propõe à Emílio, o valor que atribui a formação dos homens. Ao contrário da corrente que educava os jovens da época, na qual os hábitos eram impostos na infância pela

força dos homens e na juventude reinava a ilusão da obtenção da liberdade pela possibilidade de livrar-se do antigo; Emílio, submetido somente ao império da própria natureza e tendo feito tudo de maneira voluntária e com prazer, continua a agir da mesma maneira, "[...]quando adulto só acrescenta o domínio do hábito às doçuras da liberdade" (ROUSSEAU, 2004, p. 637). A maneira de viver desenvolvida até então, com passeios ao ar livre, trabalho e muitos exercícios fazem falta a Emílio; é notável que a vida sedentária à que está submetido neste momento não é recebida por ele sem agitação; porém, ele se mantém firme diante da necessidade, aprende a dominar seu hábito e é assim que o mestre lhe ensina a conhecer a condição de homem.

Todos os lugares, pessoas e situações a que Emílio é submetido fazem parte da "arte" de educar do mestre; tudo é pensado e elaborado pelo preceptor anteriormente. Assim, é insensato imaginar que algo "deu errado" ou saiu do "governo" de Rousseau; ele previu todas as situações para demonstrar ao leitor tudo o que deveria e gostaria de dizer. Nesses termos, o filósofo afirma que Emílio já havia desenvolvido todas as qualidades necessárias ao homem antes de conhecer Sofia, ele não muda seu ser para agradá-la, o que a agrada são as qualidades que ele já possui. Com o despertar do amor, Emílio continua sendo o mesmo, a única diferença é que agora tem um novo motivo para ser ele mesmo.

Como se sabe, Emílio e o preceptor se estabeleceram em uma cidade próxima ao rancho da família da moça. A distância que os separa dificulta a frequência e o tempo dos encontros e é justamente isso que *tempera* esse amor. Emílio está longe de passar o tempo que gostaria com Sofia, seus encontros acontecem uma ou duas vezes durante a semana e o jovem passa mais tempo desejando encontrá-la do que a encontra de fato. Nos dias em que está só, continua a viver como antes: passeia pelos campos e estuda a região; trabalha com a terra e compara os métodos para a plantação, ensina e ajuda os agricultores do lugar; visita os camponeses, os aconselha, auxilia os que necessitam; percebe a necessidade do outro, torna-se benfeitor e amigo, doa seu dinheiro e seu tempo.

Ao seguir com o "namoro", o filósofo oferece ao leitor mais duas ou três "cenas" em que é possível perceber as qualidades que Emílio possui e que passam a ser do conhecimento de Sofia. Quando a moça constata que já conhece Emílio o suficiente, pois observou nele todas as qualidades que ama: sensibilidade, honestidade, humanidade, prudência, força...ela profere estas palavras: "Emílio, pega esta mão; ela é tua. Quando quiseres, sê meu senhor e meu esposo; procurarei merecer essa honra" (ROUSSEAU, 2004, p. 651). Todos se alegram com a declaração da moça. Emílio e Sofia estão radiantes, mas ainda resta uma lição à Emílio antes do casamento. É importante que os laços que unem os amantes estejam bem firmes para o momento procedente.

4.5 Liberdade pela virtude – Liberdade civil – Felicidade do homem

Antes de se casar com Sofia e constituir uma família; cabe ao discípulo, ainda, a aprendizagem de uma importantíssima lição com um duplo objetivo: desenvolver a virtude, para que possa cumprir com seus deveres de homem, e, adquirir a liberdade civil, para que seja cidadão.

Emílio carrega em si os princípios de um homem virtuoso; em certo sentido, poderíamos dizer que o cuidado do preceptor ao preservá-lo dos preconceitos da opinião dos homens tornou-o livre das amarras sociais. Ocorre que agora Sofia é a paixão à que Emílio se entrega de corpo e alma. Qual será a atitude do preceptor diante dessa "nova" condição que parece colocar em risco toda a educação precedente? Desde a infância Emílio fora submetido somente às necessidades reais e assim deve continuar. O jovem precisa aprender que nada pode tirar-lhe a paz, a tranquilidade e a liberdade adquirida até aqui. Para ensinar ao discípulo, e, consequentemente ao leitor, a necessidade e a relevância de sua última lição moral, a aprendizagem da virtude, Rousseau profere um pequeno discurso.

Nesse discurso, o filósofo retoma sua metodologia expondo as máximas que utilizara ao longo de toda a educação de Emílio e, em seguida, apresenta a lição que lhe possibilitará a manutenção da liberdade e, por consequência, a felicidade.

> É preciso ser feliz, caro Emílio, tal é o fim de todo ser sensível; é o primeiro desejo que a natureza imprimiu em nós, e o único que nunca nos abandona. Mas onde está a felicidade? Quem o sabe? Cada qual a procura e ninguém a encontra. Gastamos a vida perseguindo-a e morremos sem a ter alcançado. Meu jovem amigo, ao nasceres, quando te peguei em meus braços e, invocando o Ser supremo pelo compromisso que ousei contrair, dediquei minha vida à felicidade da tua, será que eu mesmo sabia a que me comprometia? Não; sabia apenas que, tornando-te feliz, eu tinha a certeza de também o ser. Fazendo para ti esta útil procura, tornava-a comum a nós dois (ROUSSEAU, 2004, p. 653).

Para educar Emílio, vimos que o preceptor seguiu o caminho prescrito pela natureza. Rousseau (2004) não se inquietou pela busca da felicidade por caminhos que só o fariam se perder; quando não soube o que fazer, nada fez. Foi assim que o filósofo percebeu que a felicidade estava justamente no lugar que se encontrava, no caminho da natureza; essa

percepção fê-lo permanecer na direção correta e caminhar pacientemente ao encontro de seu objetivo.

Desse modo, a infância de Emílio não fora renunciada pelos anos que deveriam porvir, tudo o que a natureza entrega a esta idade, o menino desfrutara, e os males que o arrebataram só fizeram evitar outros maiores. Emílio permaneceu livre e feliz, não conheceu nem o ódio nem a escravidão, se fez justo e bom. Preservado dos preconceitos da opinião e afastado do império das paixões, seguiu um caminho seguro e feliz; mas, desde que as afeições invadiram seu coração e fizeram despertar seus desejos, um novo inimigo se ergueu contra ele, e este inimigo era o próprio Emílio. Será preciso que o discípulo aprenda a controlar *os apetites de seu coração* para que se torne virtuoso.

> Tal como todo o século XVIII, Rousseau pelejou continuamente com a questão da compatibilidade entre "felicidade" e "virtude" e com a questão da harmonia entre "felicidade" e "merecer a felicidade". Mas foi justamente através dessas lutas que ele superou interiormente a problemática do mero eudemonismo. A própria felicidade recebe cada vez mais uma determinação puramente "inteligível", em vez de uma determinação sensorial. Somente o que leva o homem ao encontro desta determinação e o que o prende a ela pode ser chamado de felicidade verdadeira e essencial. Assim não é o livre fluir dos instintos, mas a sua restrição e o seu domínio o que nos assegura a felicidade suprema, a felicidade da personalidade livre (CASSIRER, 1999, p. 110).

Cassirer (1999) revela que para Rousseau, o alcance da verdadeira felicidade está atrelado a uma determinação inteligível, da razão, que é capaz de restringir e dominar os instintos e assegurar a felicidade real, do homem livre. Sendo assim, a aprendizagem da virtude só se torna possível e necessária na juventude, quando a razão já está desenvolvida e as paixões despertam e querem dominar as ações dos homens. Até aqui, o preceptor manteve seu discípulo justo e bom; agora que Emílio ama Sofia e que esta é sua primeira e única paixão, é preciso que aprenda a dominar este sentimento para que não seja dominado por ele. O mestre então, aconselha: "Meu filho, não existe felicidade sem coragem, nem virtude sem luta. A palavra *virtude* vem de força; a força é a base de toda virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste o mérito do homem justo [...]" (ROUSSEAU, 2004, p. 656). O direcionamento da vontade torna um ser fraco por natureza, forte por determinação. A prática da virtude traz o mérito àquele que a executa; possibilita ao homem tornar-se o senhor de suas paixões e é neste ato, de força e domínio, que reside sua liberdade.

> Que é, então, o homem virtuoso? É aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela. Até agora só eras livre em aparência; tinhas somente a liberdade precária de um escravo a quem nada foi ordenado. Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso (ROUSSEAU, 2004, p. 656).

Até aqui Emílio *só era livre em aparência*, não havia nenhuma paixão que necessitasse ser contida. Agora é a hora de vencer os instintos, pois a felicidade está na possibilidade de ser livre. Para que a liberdade se manifeste é necessário que a vontade do homem esteja subordinada ao regramento da razão e da consciência. A educação permite a aprendizagem da força "da vontade", do domínio dos desejos, da manifestação da virtude.

Rousseau (2004) afirma que é insensato tentar classificar as paixões entre boas ou más, para, a seguir, entregar-se somente às boas. Todas as paixões que dominam os homens são más, todas as que são dominadas por eles são boas e é dessa premissa que parte o filósofo. Emílio deve conhecer os limites de sua condição para não desejar o que não pode alcançar. A infelicidade humana está em acreditar que se pode mais do que a condição possibilita; aprender a conhecer os limites desta condição, humana, permite manter-se dentro desses limites e evita a ilusão de querer aquilo que não se pode obter ou dominar.

> Assim, se quiseres viver feliz e sabiamente, dá teu coração apenas à beleza imperecível; que tua condição limite os teus desejos e teus deveres vençam tuas inclinações; estende a lei da necessidade às coisas morais, aprende a perder o que te pode ser tirado; aprende a deixar tudo quando a virtude o ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a afastar deles o teu coração antes que eles o dilacerem, a ser corajoso na adversidade, para nunca seres miserável, a ser constante em teu dever, para nunca seres criminoso. Então, serás feliz apesar da fortuna e prudente apesar das paixões. Então descobrirás na própria posse dos bens frágeis uma volúpia que nada poderá perturbar; possui-los-ás sem que eles te possuam e perceberás que o homem, a quem tudo escapa, só goza do que sabe perder. É verdade que não terás a ilusão dos prazeres imaginários; tampouco terás as dores que são os frutos deles. Ganharás muito com essa troca, pois aquelas dores são frequentes e reais e esses prazeres são raros e vãos. Vencedor de tantas opiniões enganosas, vencerás também a opinião que dá tão grande valor à vida. Viverás a tua sem perturbações e terminá-la-ás sem pavor; desprender-te-ás dela, como de todas as coisas. Quantos outros, tomados de horror, pensam ao deixá-la que cessarão de existir; tendo sido instruído sobre o seu nada, acreditarás começar. A morte é o fim do mau e o começo da vida do justo (ROUSSEAU, 2004, p. 658).

A essa altura do discurso, Emílio já está inquieto, conhece seu mestre e sabe que a aprendizagem da virtude não será tarefa fácil. Seu preceptor então lhe diz que será necessário deixar Sofia. O jovem se impacienta, protesta, não concorda. O mestre mantém-se moderado e explica os motivos que o levaram a tomar esta decisão; será preciso suportar a ausência de Sofia para aprender a dominar os próprios desejos e, assim, adquirir a virtude. Antes de tornar-se marido e pai, deve reconhecer os deveres dessa condição; há a necessidade de conhecer a ordem civil, os deveres do cidadão, para que possa assumir o lugar que lhe convém na sociedade.

Emílio ainda não é capaz de afastar-se de seu amor voluntariamente para voltar digno de desfrutá-lo definitivamente, "[...] já que não obedeces à razão, reconhece um outro senhor. Não te esqueceste do compromisso que tens comigo. Emílio, é preciso deixar Sofia; eu o quero" (ROUSSEAU, 2004, p. 662). Rousseau assim ordena e o aluno acata sua determinação.

4.5.1 As viagens

Após alguns dias de preparo para a partida, preceptor e discípulo seguem em suas viagens. O filósofo atenta para o fato de que em sua época, poucos são os homens que sabem viajar para instruir-se. A instrução a partir das viagens só é possível àqueles que desenvolveram a arte de pensar; é preciso aprender a ver para observar o que se pretende aprender. O povo francês é o que mais viaja; porém, nosso filósofo afirma que o orgulho por seus costumes os impedem de olhar para o outro sem confundir tudo o que se afasta deles; os preconceitos da opinião dominam seu olhar e, assim, "[...] aquele que mais viu é o que menos conhece" (ROUSSEAU, 2004, p. 667). Ingleses e alemães também tem limitações impostas por seus interesses que dificultam a aprendizagem quando viajam; os espanhóis, são os que prestam atenção ao que realmente importa, estudam em silêncio o governo, os regimes e os costumes, para levar de volta a seu país o que lhes pode ser realmente útil.

Antigamente, os homens viajavam menos, liam e escreviam menos, mas eram melhor observadores do gênio e dos costumes dos outros povos. A facilidade adquirida pelo desenvolvimento das técnicas de locomoção, as invasões e emigrações misturaram as nações; os costumes e as características distintas de cada povo foram se apagando de suas figuras e seus temperamentos se modificaram; tudo isso pode ser anunciado como um dificultador da aprendizagem das características originais dos povos. Soma-se a isso o fato de os viajantes do século XVIII serem pagos para realizarem trabalhos específicos, e, sendo capazes de ver

somente aquilo que procuram, ignoram todo o restante. Rousseau (2004) cita Homero e Heródoto para justificar que os antigos foram capazes de descrever os costumes em sua história; qualidade jamais vista nos historiadores modernos, que impregnam seus livros de retratos e personagens que nada dizem sobre os costumes dos homens.

É importante que o homem conheça os lugares que pode viver para escolher aquele que melhor lhe convém. Para aprender algo durante as viagens é preciso ter clareza sobre a instrução que se deseja alcançar; a intenção do preceptor é a instrução de Emílio, mas qual instrução, sobre o quê? Só se alcança um objetivo quando este está bem delimitado pela razão. "Eu gostaria de dar ao jovem um *interesse sensível* em instruir-se, e esse interesse bem escolhido também determinaria a natureza da instrução. Foi ainda a sequência do método que procurei aplicar" (ROUSSEAU, 2004, p. 672, grifo nosso). Ao seguir sua metodologia, Rousseau busca um *interesse sensível* para o aluno, e, é este interesse que dá sentido e utilidade para aprendizagem; também é ele que direciona a escolha dos meios necessários para alcançar os fins. Essa é a arte do educador...

> Ora, depois de ter-se considerado através de suas relações físicas com os outros seres, de suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se pelas relações civis com os outros concidadãos. Para isso, ele deve começar por estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governo e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, para saber se lhe convém viver nele; pois, por um direito que ninguém pode ab-rogar, cada homem, ao tornar-se maior e senhor de si, torna-se também senhor da possibilidade de renunciar ao contrato pelo qual se liga à comunidade, deixando o país em que ela se estabeleceu. É apenas pela estada que faz nele depois da idade da razão que se supõe que ele confirma tacitamente o compromisso assumido por seus ancestrais. Ele adquire o direito de renunciar à sua pátria assim como a sucessão de seu pai; sendo ainda o lugar de nascimento um dom da natureza, cede-se uma parte do seu ao renunciar a ele. Pelo direito rigoroso, todo homem permanece livre, arcando com as responsabilidades, em qualquer lugar que nasça, a menos que se submeta voluntariamente às leis para adquirir o direito de ser protegido por elas (ROUSSEAU, 2004, p. 672-673).

Emílio já é um homem e pretende constituir sua família com Sofia. Antes de se casar, deve saber um pouco mais sobre seus deveres e direitos: deve saber que homem quer ser, de que maneira pretende viver e como garantirá o pão para sua família. Emílio deve observar, ainda, as relações entre os cidadãos, saber sobre os meios possíveis para empregar sua riqueza, seu tempo e sua pessoa, compreender sobre os deveres e os direitos do homem civil, para que

saiba reconhecer e escolher o lugar que lhe convém para viver. Essa última lição tem como metodologia a observação. O preceptor mostrar-lhe-á a organização social e política das sociedades para que o discípulo possa escolher o que deseja para si. Emílio é forte, bom e justo; seus desejos são passíveis de serem alcançados, sua felicidade, real, é decorrente da liberdade que manteve e desenvolveu ao longo dos anos. Emílio deseja viver ao lado da mulher que ama "em um pequeno rancho em algum canto do mundo" (ROUSSEAU, 2004, p. 675).

Rousseau (2004) adverte o aluno que encontrar este lugar não é tarefa simples; é preciso precaver-se das possíveis desgraças que podem atravessá-lo ao escolher sua morada. Então, o preceptor realiza uma série de perguntas à Emilio para demonstrar ao aluno o que deve observar durante o trajeto da viagem: Qual o lugar onde se pode viver livre e independente, sem ser prejudicado e sem prejudicar alguém? Em que Estado os impostos não são abusivos? Onde se pode viver sem intrigas, negócio e dependência, colhendo somente os frutos do trabalho na própria terra? E aconselha Emílio: "Antes de escolher essa terra feliz, procura ter certeza de encontrar nela a paz que procuras; toma cuidado para que um governo violento, uma religião perseguidora ou costumes perversos não te venham perturbar" (ROUSSEAU, 2004, p. 675). Emílio tem como tarefa observar nos lugares os costumes, as relações entre os homens e os governos, para que quando escolha seu lugar não seja obrigado a submeter-se a dependência deles. Então, o preceptor lhe faz uma proposta:

> [...] consagremos os dois anos de que dispomos até a tua volta à escolha de um lugar na Europa onde possas viver feliz com tua família, ao abrigo de todos os perigos de que acabo de falar. Se formos bem-sucedidos, terás achado a verdadeira felicidade, procurada em vão por tantos outros, e não lamentarás o tempo perdido. Se não tivermos sucesso, estarás curado de uma ilusão, consolar-te-ás de uma desgraça inevitável e submeter-te-ás à lei da necessidade (ROUSSEAU, 2004, p. 676).

O preceptor, como sempre, prevê o resultado de suas lições. De qualquer forma, as duas hipóteses que entrega a Emílio como possíveis resultados da busca, são úteis ao jovem. O interesse pela escolha do lugar no qual poderá viver feliz e tranquilo com sua família, desperta a necessidade de conhecer os governos, os costumes e as relações dos indivíduos. É a partir desse "interesse sensível" do discípulo, milimétricamente calculado por seu preceptor, que Emílio é conduzido às aprendizagens necessárias à sua vida.

Vejam, a manutenção e o desenvolvimento da liberdade humana continuam a ser o objetivo central na formação do discípulo. Na primeira hipótese, se Emílio encontrar um lugar no qual poderá viver de seu próprio trabalho, independentemente de outras mãos, onde as relações entre as pessoas não interfiram diretamente na vida uns dos outros; nem o Estado seja capaz de retirar seus bens e nem a religião persiga sua paz; onde possa ser seu próprio juiz mantendo-se bom e justo e o mérito por sua virtude sempre possa acompanhá-lo, será livre e feliz. Na segunda hipótese, Emílio também se mantém livre pela cura de uma ilusão e pela possibilidade de escolha em continuar submetido somente às leis da necessidade.

> Não sei se todos os meus leitores notarão até onde nos levará esta busca, mas sei muito bem que se, de volta dessas viagens, iniciadas e prosseguidas com essas idéias, Emílio não estiver versado em todas as matérias do 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, 2004, p. 676).

Para que o leitor compreenda mais claramente essa aprendizagem, Rousseau (2004) apresenta de forma resumida neste trecho do *Livro V* uma síntese de sua obra *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político* (1978c). Não é intenção deste trabalho realizar uma análise dos pormenores do *Contrato Social*, para o que nos propusemos basta o entendimento de sua ideia fundamental.

4.5.2 *Do Contrato Social* – síntese

Ao defender a unidade da obra de Rousseau, Cassirer afirma que o *Contrato Social* é uma continuação lógica dos dois discursos escritos em resposta às questões apresentadas pelo concurso da Academia de Dijon. Nesse sentido, a questão elucidada por Rousseau no *Contrato Social* procura responder: “Como poderemos construir uma comunidade autêntica e verdadeira sem nos entregarmos aos males e à perversão de uma sociedade convencional? [...] O retorno à simplicidade e à felicidade do estado natural nos está vedado – mas o caminho para a *liberdade* permanece aberto, e ele pode e deve ser percorrido” (CASSIRER, 1999, p. 55). A sociedade setecentista está corrompida, este é o fato anunciado por Rousseau; então o filósofo questiona-se como seria possível a construção de uma sociedade legítima que “escapasse” dos males dessa

sociedade convencional? Sem poder retornar ao estado de natureza, pois uma vez afastados da origem aos homens seria impossível retomá-la, restava a Rousseau o caminho da liberdade, este sim era real e poderia ser trilhado.

É notória a célebre passagem que inaugura o *Contrato Social*: "O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros" (ROUSSEAU, 1978c, p. 22). Essa frase anuncia ao leitor a percepção da contradição observada pelo filósofo no Estado de sociedade e traz à luz o ponto de partida do qual Rousseau (1978c) se vale para a elaboração do próprio contrato. Se relacionarmos as obras e defendermos, assim como Cassirer, a unidade de todo o pensamento do filósofo, é possível afirmar que no *Emílio* a intenção fundamental de Rousseau é a manutenção da liberdade humana. Da mesma maneira que o filósofo escreve um tratado político que pretende demonstrar a possibilidade de formação de uma sociedade diferente da existente, no *Emílio*, ele elucida como a educação pode formar um homem distinto dos homens da época. Para elucidar a proposta educacional de Rousseau e sua relação com a sociedade vigente, Cassirer (1999) afirma:

> De modo algum o plano educacional de Rousseau se nega a educar Emílio tornando-o um "cidadão"; mas com certeza ele o educa exclusivamente para ser um "cidadão como aqueles que virão". A sociedade atual não está madura para este projeto. Ela quer e deve ser mantida cuidadosamente afastada para que sua "realidade" empírica não obscureça as possibilidades ideais que devem ser estabelecidas e afirmadas em contraposição ao ceticismo do século. A força que mantém coesa a sociedade atual não é outra a não ser a convenção do hábito e da inércia natural. Esta sociedade permanecerá sempre o que foi se um dever categórico, uma vontade incondicional de renovação, não se opuser a ela. E como poderia surgir esta vontade, como poderia ser moldada e fortalecida enquanto o indivíduo se movimentar continuamente no círculo da sociedade e sucumbir à sua moral e aos seus costumes, aos seus julgamentos e aos seus preconceitos? (p. 116-117)

Cassirer (1999) observa que há uma condição inerte e circular na sociedade da época de Rousseau que não pode ser suplantada sem que uma vontade contrária se imponha a ela; ou seja, nada pode ser alterado nesta condição social se o círculo "vicioso" e impensado não for interrompido. Para dar uma solução ao problema, Cassirer se pergunta: Como fazer surgir uma nova vontade, se o indivíduo desta sociedade está "dormindo" sob seus preconceitos, costumes e julgamentos? É então que o tratado de educação de Rousseau surge como proposta para a formação de um "novo" homem:

> O plano educacional do *Emílio* pretende impedir essa decadência espiritual e moral. Ele coloca o discípulo fora da sociedade com o intuito de evitar que seja contaminado por ela – e de fazê-lo encontrar e percorrer o seu próprio caminho. Mas de modo algum esta particularidade, este despertar para a autonomia do julgar e do querer, contém a vontade de isolar-se como exigência definitiva (CASSIRER, 1999, p. 117).

Emílio é educado à margem da sociedade vigente para não ser contaminado; mas, aos poucos, seu desenvolvimento permite que o mestre o aproxime da mesma para que conviva com seus semelhantes. Emílio não é como eles, mas estará junto deles.

Para preservar a liberdade que já havia sido anunciada no *Segundo Discurso* (1978b) como disposição primitiva essencialmente humana, o preceptor, no *Emílio* (2004), "cuida" do processo de desenvolvimento do aluno. Podemos mesmo dizer, assim como o próprio filósofo que compara o desenvolvimento da criança ao de uma planta, que a liberdade é cultivada[28] pelo preceptor para que Emílio chegue a idade adulta tendo-a preservada e ampliada. O arremate dessa educação, que tem como fio condutor a liberdade, está nessa última aprendizagem: a da liberdade civil ou política.

Ao iniciar a lição, Rousseau (2004) assegura que para compreender os governos que existem é necessário conhecer os princípios de direito político, "[...] é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é. A maior dificuldade para elucidar essas importantes matérias é interessar um particular a discuti-las e a responder estas duas questões: O que me importa? E o que posso fazer? Colocamos Emílio em condições de responder a ambas" (ROUSSEAU, 2004, p. 677). A educação de Emílio o manteve afastado dos preconceitos da opinião dos homens; agora, seu "novo" interesse o direciona à busca do melhor dos governos, e o que o coloca em condições de compará-los é sua qualidade de saber reconhecer e respeitar a verdade, pois carrega consigo um sincero amor à justiça.

Rousseau (2004, p. 677-678) estabelece as regras (metodologia) para a realização das observações, "[...]é preciso fabricar uma escala para nela marcar as medidas que se tiram. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de

---

[28] Ao consultarmos o dicionário Michaelis online, encontramos duas definições que nos auxiliam a compreender o conceito de cultivar em Rousseau: 1. Criar algo artificialmente com o emprego de técnicas especiais; 2. Dar a alguém ou a si mesmo um bom nível de educação e erudição; educar(-se), formar(-se). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultivar/>.
Acesso em: 31 Out. 2019).

cada país". Ao conhecerem os princípios de direito político será possível verificar as leis existentes nos países e, ao compará-los, poderão estabelecer o lugar que cada lei ocupa na escala. "Nossos elementos serão claros, simples, extraídos imediatamente da natureza das coisas. Formar-se-ão das questões discutidas entre nós, que só converteremos em princípios quando estiverem suficientemente resolvidas" (ROUSSEAU, 2004, p. 678). Preceptor e aluno é que estabelecerão a escala. Serão eles que formularão os princípios de direito político a partir da natureza das coisas; seus questionamentos serão encaminhados ao crivo de seu próprio entendimento e se tornarão, para eles, princípios.

Assim, depois de esclarecer ao leitor a finalidade dessa aprendizagem, a metodologia e os recursos que serão utilizados para alcançá-la, o objeto da aprendizagem, o sujeito, enfim, depois de demonstrar ao leitor sua *arte de educar* na teoria, o filósofo a esmiúça e a demonstra na prática. No *Livro V*, Rousseau e Emílio estão quase que integralmente em "cena".

Logo, o preceptor conduz o aluno e percorre ao lado dele o caminho trilhado pelos questionamentos (do mestre) que carregam em si as respostas necessárias ao conhecimento (do aluno). Os "aprendizes" dirigem seu olhar para o homem no estado de natureza e se indagam sobre sua condição: Os homens nascem livres ou escravos? Associados ou independentes? Se reúnem por força ou por vontade? Suas primeiras inquietações os levam a concluir que os homens no estado de natureza nascem livres e são independentes, suas necessidades fizeram com que se associassem em determinados momentos; mas, se se mantém unidos após o findar dessas necessidades é por um ato de vontade. A força que estabelece a união não constitui um direito permanente, só obriga os homens a continuarem nesta condição enquanto durar seu poder; assim que esta cessa ou é ultrapassada por outra, a obediência desaparece. Desse modo, Rousseau rejeita a ideia do direito de força como princípio das sociedades e passa a admitir um outro, o direito da natureza ou da autoridade paterna.

Esse direito da natureza ou da autoridade paterna é o segundo ponto apresentado no *Contrato Social*, no qual Rousseau (1978c) afirma que a família é a primeira instituição social e a única natural; é dela que derivam todas as outras. Nesse contexto, os filhos se mantêm sob os cuidados do pai enquanto têm necessidade, assim que a necessidade cessa ambos retornam à independência original; mas, se continuam unidos é por um ato fundado na vontade que ocorre por convenção. Se a princípio é a necessidade que os mantém "naturalmente" unidos, é somente por convenção que esta união perdura e dá origem a "família" (instituição social). Rousseau supõe, então, que a associação dos homens ocorre por escolha própria.

E a escravidão? Seria um direito? Poderia um homem alienar-se sem restrição ao entregar sua vida a outro homem e abdicar de sua liberdade? Rousseau afirma que não; direito e escravidão são palavras contraditórias e se excluem mutuamente. Só um louco se entregaria gratuitamente, "[...]tal ato é ilegítimo e nulo, [...]. Afirmar a mesma coisa de todo um povo, é supor um povo de loucos: a loucura não cria direito" (ROUSSEAU, 1978c, p. 27). E, se houver alguma restrição neste ato de entrega de si, este ato se torna um contrato, no qual as partes contratantes é que avaliam as condições, mantendo-se livres enquanto partes e podendo romper o contrato quando se julgarem lesados. "E então, se um escravo não pode alienar-se sem restrições a um senhor, como pode um povo alienar-se sem restrições a um chefe? E, se o escravo permanece sendo juiz da observação do contrato por seu senhor, como o povo não permanecerá sendo o juiz da observação do contrato por seu chefe?" (ROUSSEAU, 2004, p. 680). Será preciso remontar a uma convenção anterior a essa e compreender que os homens estabeleceram um contrato precedente, no qual sua associação voluntária deu origem ao coletivo "povo". "Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens" (ROUSSEAU, 1978c, p. 26). Perguntas e respostas encaminham preceptor e aluno a avançarem em seu percurso do conhecimento, e, ao ampliarem os questionamentos, alargam-se as buscas.

O povo é povo antes da escolha de seu chefe; a união dos homens tem sua origem em um contrato acordado entre eles. "O contrato social, portanto, é a base de toda sociedade civil e é na natureza desse ato que se deve procurar a da sociedade que ele forma" (ROUSSEAU, 2004, p. 680). A sociedade que se forma é originária da natureza de seu contrato. A esse respeito, Salinas Fortes (1987, p. 31) observa que, para Rousseau, há uma grande diferença entre a agregação de indivíduos justapostos (multidão), na qual particulares se encontram lado a lado sem nenhum objetivo comum; e a verdadeira sociedade, na qual os homens partilham dos mesmos riscos para alcançarem o mesmo fim. Nas palavras de Rousseau,

> Haverá sempre grande diferença entre subjugar uma multidão e reger uma sociedade. Sejam homens isolados, quantos possam ser submetidos sucessivamente a um só, e não verei nisso senão um senhor e escravos, de modo algum considerando-os um povo e seu chefe. Trata-se, caso se queira, de uma agregação, mas não de uma associação; nela não existe nem bem público, nem corpo político (1978c, p. 30).

Para dar origem a uma associação perfeita, Rousseau estipula a natureza do contrato da seguinte maneira: "*Cada um de nós põe em comum seus bens, sua pessoa, sua vida e toda a sua potência, sob a suprema direção da vontade geral, e recebemos em bloco cada membro como parte indivisível do todo*" (2004, p. 680). Esse ato de associação tem como produto um *corpo moral e político* formado por todos os membros que se associam; todos tem voz na assembleia e sua vontade visa indiscutivelmente ao bem comum. Cria-se, assim, um compromisso recíproco, do todo (*soberano*) para com as partes (*cidadãos*) e das partes (*cidadãos do Estado*) para com o todo (*soberano*).

Se, todos os *cidadãos* do *Estado* formam um *corpo político*, *soberano*, não há como um de seus integrantes, enquanto *súdito* (submetido à própria autoridade), ser prejudicado pelo *soberano* sem que todos o sejam; pois o *soberano* só se manifesta a partir da *vontade geral*, que jamais quererá fazer mal a si mesma. Rousseau adverte: "[...]teremos o cuidado de sempre lembrar que o pacto social é de uma natureza particular e própria somente a ele mesmo, na medida em que o povo só contrata consigo mesmo, isto é, o povo em bloco como soberano com os particulares como súditos" (2004, p. 682). A natureza do contrato movimenta a *máquina política* e demonstra seus efeitos na sociedade que ela forma.

Para uma melhor compreensão da lógica de Rousseau, Salinas esclarece:

> [...] "povo" é o conjunto de "cidadãos" que participam em igualdade de condições, no processo de produção das decisões fundamentais e de interesse vital para a coletividade, ou seja, para cada um de seus componentes. É a idéia de uma cidadania plena, ou seja, nos termos propriamente rousseaunianos, a idéia de que cada cidadão, por definição, detém uma parcela, ou é igualmente partícipe da autoridade soberana que fornece o fio condutor nesta tentativa de determinação do conceito de comunidade (SALINAS FORTES, 1987, p. 32).

Assim,

> Tendo os particulares se submetido apenas ao soberano e não passando a autoridade soberana da vontade geral, veremos como cada homem, ao obedecer ao soberano, só obedece a si mesmo e como somos mais livres no pacto social do que no estado de natureza (ROUSSEAU, 2004, p. 682).

Essa liberdade a que se refere Rousseau é o ponto crucial do pacto. Ao delegar sua vida, seus bens e sua potência à direção da vontade geral, o homem se mantém livre, já que a vontade do todo, também é a sua. Cassirer afirma que apesar do conceito de *liberdade* ter passado pelas mais diversas interpretações, Rousseau o definiu com clareza e precisão:

> Para ele, liberdade não significa arbítrio, mas a superação e a exclusão de todo o arbítrio. Ela se refere à ligação a uma lei severa e inviolável que eleva o indivíduo acima de si mesmo. Não é o abandono desta lei e o desprender-se dela, mas a concordância com ela que forma o caráter autêntico e verdadeiro da liberdade (CASSIRER, 2004, p. 55).

Nesse sentido, o conceito de liberdade colocado e defendido aqui por Rousseau vai além do conceito de liberdade apresentado pelos pensadores liberais de sua época, que o definem como não impedimento da ação do indivíduo.

> No caso da tradição liberal, a liberdade é garantia de livre ação diante das possibilidades de invasão da minha esfera própria de ação por parte dos poderes estatais, por exemplo; é, pois, uma liberdade diante do Estado, a liberdade de que cada homem disponha de si, sem que, evidentemente, venha a prejudicar os demais (SALINAS FORTES, 1987, p. 32).

Para Rousseau, ser livre não é só isso; para que a liberdade se mantenha e se manifeste, os homens só podem submeter-se às leis que eles próprios criam para si. Salinas corrobora para o entendimento da questão:

> Haverá liberdade se e somente quando todos os indivíduos componentes da comunidade se submeterem a leis que sejam a expressão efetiva da vontade livremente formulada de cada um. Ou ainda: o indivíduo é livre apesar de submetido a leis, se estas leis forem determinações da vontade coletiva, que é também uma expressão da minha própria vontade na medida exata em que participo livremente da sua formação e formulação (SALINAS FORTES, 1987, p. 33).

Temos, portanto, uma situação inversa e separatista quando o povo passa a considerar em particular um ou mais integrantes da associação; se esta relação perdura, o todo se desintegra e dá lugar a duas partes desiguais. Se um grupo impõe sua vontade, determinada por interesses particulares, a outra parte fica sujeita às suas determinações, numa condição servil.

Chega o momento no qual Rousseau esclarece como o pacto social, e por consequência a liberdade civil, se mantêm. “Pelo pacto social demos existência e vida ao corpo político. Trata-se, agora, de lhe dar, pela legislação, movimento e vontade, porque o ato primitivo, pelo qual esse corpo se forma e se une, nada determina ainda daquilo que deverá fazer para conservar-se” (ROUSSEAU, 1978c, p. 53). O soberano expressa a vontade do todo pelas leis, que só podem ser criadas por ele e só terão como fundamento uma vontade e um objeto geral, “[...] segue-se que o soberano nunca tem o poder de estabelecer algo sobre um objeto particular, e como, no entanto, importa à conservação do Estado que também sejam decididas coisas particulares, procuraremos saber como isso pode ser feito” (ROUSSEAU, 2004, p. 683). O filósofo afirma, então, que serão necessários *atos de força ou de governo* para que as leis entrem em vigor; e esse poder, executivo, em oposição a natureza do soberano, só pode ter objetos particulares. Temos, então, uma nova maneira de considerar o povo reunido: como magistrado ou executante das leis que criou como soberano.

Rousseau ressalta a necessidade de um *agente próprio* que mobilize a *força pública* para a ação e realize a comunicação entre o *Estado* e o *soberano*. O *governo* assume essa posição como *corpo intermediário*, realiza a correspondência entre os súditos e o soberano, “[...] é o encarregado da administração pública, da execução das leis e da manutenção da liberdade civil e política” (ROUSSEAU, 2004, p. 684).

O filósofo nos apresenta, a seguir, a nomenclatura que utiliza para a divisão que realiza: os integrantes do *governo* são chamados separadamente de *magistrados* ou *reis – governadores*; quando estão reunidos, o corpo inteiro chama-se *príncipe*, e, se considerado por sua ação, chama-se *governo*. Em síntese, o filósofo ressalta:

> Se considerarmos a ação do corpo inteiro agindo sobre si mesmo, isto é, a relação do todo com o todo ou do soberano com o Estado, poderemos comparar essa relação com a dos extremos de uma proporção contínua, cujo termo médio é dado pelo governo. O magistrado recebe do soberano as ordens que dá ao povo e, tudo compensado, seu produto ou sua potência está no mesmo grau que o produto ou a potência dos cidadãos, que são súditos por um lado e soberanos por outro. Não seria possível alterar nenhum desses três termos sem romper imediatamente a proporção. Se o soberano quiser governar, ou se o príncipe quiser fazer leis, ou se o súdito recusar-se a obedecer, a desordem sucederá à regra e o Estado esfacelado cairá no despotismo ou na anarquia (ROUSSEAU, 2004, p. 685).

Rousseau (2004) explica que, quando o Estado aumenta em número de cidadãos, o soberano também aumenta; em contrapartida, a voz (poder) de cada cidadão diminui diante das decisões. O filósofo exemplifica: o que ocorre é que se um Estado é formado por dez mil homens, os dez mil têm voz ativa na elaboração das leis, e, então, o soberano está para o súdito na proporção de dez mil para um. Ao aumentar o número de homens que compõe o Estado, enquanto cidadãos, sua influência na redação das leis diminui; mas, enquanto súditos, continuam na mesma condição de obediência. "Daí se segue que, quanto mais o Estado cresce, mais a liberdade diminui (ROUSSEAU, 2004, p. 685).

Desse modo, quanto mais as vontades particulares (costumes) divergem da vontade geral (leis), mais força deve ter o governo; e na mesma medida em que aumenta o poder do governo, deve-se aumentar a força do soberano para poder contê-lo. A partir disso, Rousseau (2004) conclui que não há uma única forma de governo, existirá tantas variações de governo quantos diferentes Estados há em tamanho.

Antes de apresentar ao leitor as denominações que decorrem das variações de governo, e após concluir que quanto mais um povo é numeroso menos suas leis correspondem aos seus costumes, o filósofo deduz que o governo se torna mais fraco se o número de magistrados aumenta. Segue-se daí que o governo mais forte e ativo é o governo de um só; portanto, se o povo aumenta e o Estado cresce o número de chefes deve diminuir. Nas palavras de Rousseau,

> Depois de ter descoberto que o governo se afrouxa à medida que os magistrados se multiplicam e que, quanto mais numeroso é o povo, mais a força repressiva do governo deve aumentar, concluiremos que a relação dos magistrados com o governo deve ser inversa à dos súditos com o soberano; isto é, quanto mais o Estado cresce, mais o governo deve diminuir, de tal modo que o número dos chefes diminua na razão do aumento do povo (2004, p. 688).

Ao soberano cabe escolher qual forma de governo lhe convém; quando confere o governo a todo o povo ou a maior parte dele, havendo mais magistrados do que cidadãos simples, dá-se a *democracia*. Se entrega o governo a um número reduzido de cidadãos que se tornam magistrados, mantendo um número maior de cidadãos simples, teremos a *aristocracia*. Se confia todo o governo à um único homem (magistrado), apresenta-se a *monarquia*. Temos ainda, entre esses três formatos governamentais nomeados acima, uma infinidade de outras subdivisões que advém das múltiplas combinações possíveis (povo-governo-Estado). O filósofo evidencia que há muito se discute sobre a melhor forma de governo, sem se ter em

mente que o sucesso depende da escolha certa para cada caso. “De nossa parte, se nos diferentes Estados o número dos magistrados deve ser inverso ao dos cidadãos, concluiremos que, em geral, o governo democrático convém aos pequenos Estados, o aristocrático aos médios e o monárquico aos grandes” (ROUSSEAU, 2004, p. 689).

Preceptor e discípulo seguem suas buscas sob a *arte de educar do mestre*: aprendem sobre os direitos e os deveres dos cidadãos e sobre a possibilidade de pensá-los separadamente; conhecem o que é a pátria, descobrem como é possível reconhecê-la e se questionam sobre sua existência e proximidade. Observam detalhadamente cada sociedade civil e passam a compará-las para perceberem suas relações mútuas. Suas percepções os levam a constatar que em suas relações, as sociedades se ofendem, se atacam, se destroem e muitas vidas se perdem nessa condição “sub-humana”, na qual os homens se encontram mais miseráveis do que se tivessem mantido sua liberdade original.

Finalmente, o filósofo relata ao leitor os questionamentos cruciais da lição, que já apresentam indícios das respostas:

> Examinaremos se não se fez demais ou pouco demais na instituição social; se os indivíduos submetidos às leis e aos homens, enquanto as sociedades conservam entre si a independência da natureza, não ficam expostos aos males dos dois Estados, sem ter suas vantagens, e se não seria melhor que não houvesse sociedade civil no mundo do que haver várias delas (ROUSSEAU, 2004, p. 689).

Ao fazer demais ou pouco demais, a saber, nos dois extremos, as instituições sociais não ajudam os homens a encontrarem um ponto de apoio que lhes ofereça ordem, harmonia, equilíbrio. Afastando-se da natureza humana a sociedade acorrenta o homem às leis dos homens (preconceitos da opinião), que abafam sua essência, mas não dão conta de destruí-la; assim, implantam em seu “coração” uma eterna contradição. Se a natureza que fundamenta o contrato e dá forma as sociedades é tão divergente e possibilita inúmeras formatações, talvez fosse melhor que não houvesse sociedade civil. E o filósofo prossegue: “Não é essa associação parcial e imperfeita que produz a tirania e a guerra? E a tirania e a guerra não são os maiores flagelos da humanidade? (ROUSSEAU, 2004, p. 690). Nessa situação, os homens estão na pior condição que poderiam se encontrar. Mas a lição ainda não terminou:

> Examinaremos, enfim, a espécie de remédios que se inventaram para esses inconvenientes, através das ligas e confederações que, deixando cada Estado ser senhor de si mesmo interiormente, defendem-no exteriormente contra todo agressor injusto. Procuraremos saber como se pode estabelecer uma boa associação federativa, o que a pode tornar duradoura e até que ponto se pode estender o direito da confederação sem molestar o da soberania (ROUSSEAU, 2004, p. 690).

Rousseau e Emílio investigam, ainda, sobre os princípios do direito de guerra e buscam compreender por que os filósofos que o haviam estudado demonstraram somente falsos princípios.

Aqui termina a primeira parte da aprendizagem – conhecer o que deve ser – a partir da elaboração dos princípios de direito político. Rousseau (2004) imagina que a esta altura da lição, o aluno lhe fará a seguinte observação: "Dir-se-ia que construímos nosso edifício com madeira, e não com homens, tamanha a exatidão com que alinhamos cada peça!" Ao que o preceptor responde e complementa: "É verdade, meu amigo, mas lembra-te de que o direito não se dobra às paixões dos homens e de que estávamos tratando de estabelecer os verdadeiros princípios do direito político. Agora que nossos fundamentos estão assentados, vem examinar o que os homens construíram sobre eles e verás lindas coisas!" (ROUSSEAU, 2004, p. 690). É hora de "julgar o que é". Rousseau propõe à Emílio a leitura de *Telêmaco*, e, ao seguirem seu caminho comparam as pessoas reais a alguns personagens. Dessa leitura e de suas comparações, os dois agradecem o lugar que ocupam, sabem que a mesma missão é dada a todos os homens e que quem ama o bem e faz o melhor que pode, a realiza bem.

Para estudar as nações é preciso que Emílio direcione seu olhar para as províncias; lá, encontrará a possibilidade de notar os costumes e o gênio de um povo. "É nessas grandes distâncias que um povo se caracteriza e se mostra tal como é, sem misturas; é lá que os bons e os maus efeitos do governo revelam-se mais, assim como na ponta de raio maior a medida dos arcos é mais exata" (ROUSSEAU, 2004, p. 692). Rousseau aponta duas regras *fáceis e simples* para realizar a avaliação de um bom governo: 1. Observar o povoamento – Um país que se despovoa leva o Estado a ruína; portanto, mesmo que seja pobre, o país mais povoado é sempre o mais bem governado. Além disso, o filósofo alerta que esse povoamento deve ser "[...]um efeito natural do governo e dos costumes" (ROUSSEAU, 2004, p. 693), se acontecer por outros meios, o mal será provado pelo próprio remédio. 2. A segunda regra é observar a distribuição da população pelo território; será mais forte e potente o Estado que tiver sua população organizada da maneira mais uniforme.

Ao concluir a lição, Rousseau (2004) afirma que é no campo que reside a possibilidade de percepção da atuação do governo, é lá que as manobras se apresentam e efetivam o espírito do ministério; o campo e o camponês formam o país e a nação.

É chegada a hora de voltar. Nas viagens, Emílio adquiriu conhecimento sobre os governos e os povos; percorreu alguns Estados da Europa e aprendeu novas línguas; buscou o que era interessante, curioso e útil para si em cada canto que passou. Agora, escuta com atenção a indagação de seu mestre: "Muito bem, meu amigo, lembras-te do principal objetivo de nossas viagens; viste, observaste. Qual é, finalmente, o resultado de tuas observações? O que decides? Ou estou enganado quanto ao meu método, ou ele deve me responder mais ou menos isto:" (ROUSSEAU, 2004, p. 697-698). É nesse pequeno discurso de Emílio que Rousseau entrega ao leitor o resultado de seu plano educacional. Emílio é a obra de sua arte!

Chegamos ao final da "ópera". A resposta de Emílio será apresentada e analisada na íntegra; além de ser o triunfo do plano educacional do filósofo, é nele que a questão da liberdade civil é retomada e concluída.

> O que decido? Permanecer como me fizeste ser e não acrescentar voluntariamente nenhuma outra corrente à que me dão a natureza e as leis. Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mas vejo que, de tanto quererem ser independentes, eles se tornam escravos, e que gastam a própria liberdade em vãos esforços para garanti-la. Para não ceder à torrente das coisas; depois, assim que querem dar um passo, não podem, e ficam espantados por dependerem de tudo. Acho que para nos tornarmos livres nada temos que fazer; basta não querer deixar se sê-lo. Foste tu, ó meu mestre, que me fizeste livre ensinando-me a ceder à necessidade. Venha ela quando quiser, deixar-me-ei levar sem constrangimento, e, como não quero combatê-la, a nada me apego para segurar. Procurei em nossas viagens saber se encontraria algum cantinho de terra que pudesse ser absolutamente meu; mas em que lugar junto aos homens já não dependemos de suas paixões? Tudo bem examinado, descobri que meu próprio desejo era contraditório, pois, ainda que eu não dependesse de nenhuma outra coisa, dependeria pelo menos da terra em que me tivesses estabelecido; minha vida estaria ligada a essa terra como a das dríades estava ligada às suas árvores; descobri que, sendo domínio e liberdade duas palavras incompatíveis, eu não podia ser dono de uma cabana senão deixando de sê-lo de mim (ROUSSEAU, 2004, p. 698).

Emílio é *curado de uma ilusão*. Os conhecimentos adquiridos ao longo dos dois anos o conduzem à decisão de desistir da aquisição da terra que procurava. Emílio opta pela liberdade. A possibilidade de observar os homens e a sociedade trouxe ao discípulo o reconhecimento da maior miséria humana, a escravidão. O homem social desejava a liberdade, mas a cada

momento ampliava sua dependência: do preconceito da opinião dos homens; da condição social; do trabalho alheio; da religião; do Estado; da terra que lavra; da vaidade; do orgulho; enfim, de todas as criações inventadas ou desdobradas da intenção de ser cada vez mais "livre" e "feliz". A adoração e o envolvimento com o supérfluo traziam consigo as correntes invisíveis dos vícios da sociedade moderna. A contradição estava instaurada no coração daqueles que desejavam mais do que tudo a liberdade, e que se encontravam mais do que nunca escravizados. A formação de Emílio teve como fio condutor a liberdade, todas as lições buscaram mantê-la ou ampliá-la; agora, no momento da escolha final, se o aluno titubear e realizar a escolha errada, colocará em si as correntes de que seu mestre tanto o protegeu. Emílio confere ao preceptor a responsabilidade e o mérito por sua formação e escolha; ao mantê-lo desde o nascimento subjugado somente as leis da natureza, a necessidade conteve seu ser ao direcionar seu temperamento. E o aluno prossegue:

> Lembro-me de que meus bens foram a causa de nossas buscas. Tu provavas solidamente que eu não podia conservar ao mesmo tempo minha riqueza e minha liberdade; mas, quando querias que eu fosse ao mesmo tempo livre e sem necessidade, querias duas coisas incompatíveis, pois eu só poderia escapar da dependência dos homens voltando à dependência da natureza. Que farei, então, com a fortuna que meus pais me deixaram? Começarei por não depender dela; afrouxarei todos os laços que me prendem a ela. Se a deixarem a mim, ficará comigo; se a tirarem de mim, não me levarão junto com ela. Não me atormentarei por retê-la, mas permanecerei firme em meu lugar. Rico ou pobre serei livre. Não o serei apenas em tal país, em tal região; sê-lo-ei por toda a terra. Para mim, todas as correntes da opinião se quebraram; só conheço a da necessidade. Aprendi a carregá-las desde que nasci e carregá-las-ei até morrer, pois sou homem. E por que não poderia carregá-las sendo livre, já que sendo escravo eu precisaria carregá-las também, tendo a mais a da escravidão? (ROUSSEAU, 2004, p. 698-699).

Emílio mantém-se em seu lugar. Ao negar a dependência dos homens, ele retorna à dependência da natureza que lhe é ditada pelas necessidades que se lhe impõe. Quanto a herança que recebera? Não ficará amarrado a ela, enquanto estiver com ele se beneficiará disso; se lhe for tirada, não será levado junto, permanecerá em seu lugar e seguirá sua vida, que não depende nem de seu ouro, nem de sua condição social, nem dos preconceitos modernos, nem de qualquer corrente que a opinião possa querer entregar-lhe para que ele próprio a coloque em seu ser. Emílio carrega consigo somente as amarras da necessidade.

> Que me importa minha condição na terra? Que me importa onde estou? Em toda parte onde há homens, estou junto a meus irmãos; em toda a parte onde não há homens, estou em casa. Enquanto puder permanecer independente e rico, terei com que viver e viverei. Se meus braços me faltarem, viverei se me sustentarem, morrerei se me abandonarem; também morrerei ainda que não me abandonem, pois a morte não é um problema da pobreza, e sim uma lei da natureza. Venha a morte quando vier, desafio-a, ela nunca me surpreenderá fazendo preparativos para viver; nunca me impedirá de ter vivido (ROUSSEAU, 2004, p. 699).

Emílio "vive" desde que saiu do ventre de sua mãe. Sua formação foi a do presente e permitiu que ele se deliciasse com as experiências da vida que aconteciam sempre no agora. A necessidade e a utilidade fundamentaram suas lições, que preservaram e direcionaram o desenvolvimento de sua liberdade; tudo o que fez foi viver plenamente cada momento, cada fase de seu processo de formação, sem preocupação com o vir a ser. Venha a morte quando quiser, ele se entregará sem remorsos, pois viveu todo o tempo que esteve nessa terra.

> Eis aí, meu pai, o que decido. Se eu não tivesse paixões, eu seria, em minha condição de homem, tão independente quanto o próprio Deus, já que, querendo apenas o que existe, nunca teria de lutar contra o destino. Pelo menos tenho apenas uma corrente, que é a única que sempre carregarei, e posso honrar-me disso. Vem, pois, dá-me Sofia e sou livre (ROUSSEAU, 2004, p. 699).

Aqui termina o discurso de Emílio, que compara sua liberdade a de Deus. O discípulo se diferencia dEle somente por ter escolhido carregar consigo sua única paixão – o amor por Sofia – e, nesse momento, a entrega à essa paixão, ou melhor, a entrega dessa paixão (pelo preceptor) torna-se o mérito pela aprendizagem e pela prática da virtude, e Emílio se honra disso. É possível perceber nesse contexto o resultado do que Rousseau afirmara anteriormente: "Trata-se de um erro separar as paixões entre as permitidas e as proibidas, para entregar-se às primeiras e recusar-se às outras. Todas são boas quando permanecemos senhores delas, e todas são más quando nos deixamos subjugar por elas" (2004, p. 657). A paixão que domina o homem é um "mal", uma doença; dominada por Emílio torna-se o bálsamo trazido como recompensa ao homem virtuoso. Nesse sentido, a liberdade de Emílio é mantida. Ao unir-se à Sofia está completo, livre e feliz!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever sobre a obra de Rousseau, Starobinski (2001, p. 205) revela que o filósofo apresenta um sistema coerente que correlaciona a música, a política e a história da linguagem. A partir de uma análise da literatura, da dramaturgia e da música de Rousseau, Starobinski afirma que o filósofo buscava, pela *arte* da criação, a *unidade* perdida no passado. Assim, o comentador expõe a definição que Rousseau atribuiu à opera no verbete do *Dicionário de Música*: "As partes constitutivas de uma ópera são o poema, a música e a decoração. Pela poesia fala-se ao espírito; pela música, ao ouvido; pela pintura, aos olhos: e o todo deve *reunir-se* para comover o coração, e a ele levar a um só tempo a mesma impressão por diversos órgãos" (STAROBINSKI, 2001, p. 215). Starobinski anuncia que o desejo de Rousseau era retomar, a partir da criação de uma *obra de arte*, nesse caso a ópera, a comoção que originalmente era proporcionada ao homem pela unidade que havia entre a palavra e a música. No contexto moderno, somente a *arte* poderia reunir os elementos que, simultaneamente, abalavam diversos órgãos e despertavam as sensações. Nas palavras do autor:

> Comover o coração, esse fora o acontecimento central das primeiras festas, no tempo da unidade da palavra e da música. Esses meios expressivos, por meio de evoluções separadas, tornaram-se estranhos um ao outro. Mas o objetivo da ópera é precisamente de os *reunir*, e de realizar, por uma obra-prima da civilização tardia, esse *a um só tempo*, essa alegria unânime, que haviam sido primitivamente troca de olhares, impulso dos corpos, efusão verdadeira da voz amorosa, simultaneidade do prazer e do desejo...[...]Os modernos, contudo, devem encontrar outros meios para conciliar música e palavra no poema lírico. A unidade não é mais espontaneamente dada; deve ser criada; será o produto da arte, da mesma maneira que a unidade política deve ser um resultado da "arte social". A arte não é outra coisa senão a invenção de substitutos, de "suplementos" destinados a substituir os privilégios das primeiras associações humanas, doravante perdidos para sempre (STAROBINSKI, 2001, p. 215-216).

Nesse sentido, afirmamos, a partir da reflexão sobre a obra de Starobinski, que o desejo do filósofo no *Emílio* é reestabelecer pela arte, a unidade do homem, perdida com a evolução da humanidade. Na modernidade, essa reintegração do homem consigo mesmo, só pode ser produto da *arte educacional*. Por esse motivo, Rousseau "inventa" Emílio, personagem que, ao ilustrar o desenvolvimento humano a partir de seu crescimento, mostra ao leitor toda a *arte* de "desnaturação" que o mestre planeja, nas lições que dedica ao aluno e opera com o aluno.

O ponto de partida para a *arte de educar* de Rousseau, encontra-se no *Segundo Discurso*. É nesse texto que o filósofo apresenta as duas qualidades que marcam a diferença do homem com relação aos outros animais – *liberdade* e *perfectibilidade* – e esses são os elementos iniciais que, em conjunto, possibilitam que Rousseau elabore sua proposta educacional. Se, na evolução humana houve um momento em que as coisas saíram da ordem natural, pois a *perfectibilidade* despertou a *liberdade* (vontade livre) e permitiu aos homens transgredirem a ordem, autorizando que a contradição se instalasse; há, no *Emílio*, a possibilidade de "criar" uma nova ordem, "sem contradições", de maneira artificial, mantendo o desenvolvimento das faculdades humanas ordenado pela própria natureza e tendo a *liberdade* como a qualidade fundamental que guia a proposta educacional do preceptor.

Sobre isso, Salinas Fortes afirma que inversamente ao pessimismo histórico encontrado nos dois primeiros discursos, *O Contrato Social* e o *Emílio* afirmam o otimismo antropológico do autor:

> Ao pessimismo histórico contrapõe-se um otimismo antropológico. [...] De fato, se é ao mau uso da liberdade humana no convívio com os semelhantes que podemos atribuir o desvio constatado, não será possível tentar um recomeço, construir uma nova história? Não seria possível, ao menos em teoria, imaginar uma sociedade diferente, conceber outros pactos, outras instituições sociais, outras leis, outras formas de governo, outras relações de produção que conduzissem o homem a um reencontro consigo mesmo? É para algumas dessas questões que, depois da parte negativa da sua obra, Rousseau se viu impelido. Do esforço para resolvê-las brotaram algumas outras obras-primas, e o século XVIII viu surgirem algumas das instituições filosóficas que mais decisivamente marcaram a história política do ocidente (SALINAS FORTES, 2007, p. 89).

Se foi o mau uso da liberdade no contexto social que desviou os homens da felicidade, colocando-os em contradição consigo mesmo, Rousseau (2004) intenta no *Emílio* ensinar seu aluno a fazer *bom uso da liberdade* e, assim, construir uma outra história. A liberdade é entendida, então, como a qualidade que, em conjunto com outras faculdades, possibilita ao homem manter-se novamente ordenado, agora, por uma escolha consciente. A esse respeito, Cassirer declara:

> Não podemos resistir ao "progresso", mas, por outro lado, não podemos nos entregar a ele assim sem mais. Trata-se de guiá-lo e de determinar

> autonomamente o seu objetivo. Em sua marcha evolutiva até o presente momento, a "perfectibilidade" enredou o homem em todos os males da sociedade e levou-o à desigualdade e à servidão. Mas ela, e apenas ela é capaz de tornar-se para ele um guia no labirinto no qual se perdeu. Ela pode e deve abrir-lhe novamente o caminho para a liberdade. Pois a liberdade não é um presente que a bondosa natureza deu ao homem desde o berço. Ela só existe na medida em que ele próprio a conquistar, e a posse dela torna-se inseparável desta conquista constante[29] (1999, p. 101).

Ao nascer, diferentemente do que aconselhavam os costumes da época, Rousseau (2004) assegura que o bebê deve ser mantido livre das faixas, toucas, cueiros que só deformam o corpo, impedem os movimentos e submetem o homem desde o nascimento a vontades insensatas de outros homens. É assim que, desde o início da vida o homem civil/social encontra-se escravizado. A *liberdade dos membros*, primeira liberdade humana apresentada por Rousseau no *Emílio*, preserva e fortalece o corpo da criança para que em idade mais avançada, o corpo forte seja capaz de obedecer aos mandamentos da alma.

Numa idade em que as crianças percebem o mundo pelos sentidos, todas as lições devem deter-se às sensações. É na infância que as brincadeiras ao ar livre tomam conta das lições do aluno. Emílio corre, pula, sobe, desce, cai, chora... somente a natureza lhe impõe as regras no jogo da vida. O mestre conhece seu discípulo e atende suas *necessidades*; não permite que sua imaginação desperte e o faça iludir-se com o que não pode obter sozinho. A força de seu espírito está no poder de obter por si só tudo o que deseja – Emílio é forte.

A *liberdade bem regrada* é a segunda que aparece explicitamente no *Emílio*. E o que significa "bem" regrar a liberdade? Rousseau (2004) define: somente a natureza deve impor limites à criança, suas restrições lhe são demonstradas naturalmente pela força das coisas; o mestre, cuida para que nada interfira neste movimento (princípio da educação negativa). Então, a liberdade do aluno é "regrada" pelas leis naturais, que tem seus limites bem definidos.

Há um momento único na vida em que a força excede as necessidades do homem. Quando ele chega é preciso não o desperdiçar e aprender a governar essa força excedente. O papel do preceptor, nesse momento, é guiar o aluno para que ele reconheça e dirija sua força para aprendizagens úteis. Lições de Geografia, Astronomia, Física colocam Emílio em "cena" e revelam que a curiosidade natural direciona a busca pelo saber e desperta o gosto pela Ciência. A *liberdade bem regrada* pela natureza na primeira infância, se mantém e se expande. É

---

[29] Cassirer recomenda a consulta à GOETHE – cf. Fausto em *Fausto*, Parte Dois, Ato V. Na edição de 1981, tradução de Jenny Klabin Segall, Edusp, a frase pode ser encontrada na pág. 436.

possível perceber que os cuidados dispensados pelo preceptor para preservar essa disposição primária e constituinte do humano, desde o início de sua vida, permite que neste período Emílio tenha as condições necessárias para o alargamento de sua liberdade. As lições de agora explicitam ao leitor que Emílio se mantém livre: das ilusões, do supérfluo, das opiniões, dos preconceitos.

A relação do aluno que até então estava restrita aos objetos que o circundavam, estende-se às relações humanas. Na juventude, para que o coração de Emílio não se corrompa, as lições *perigosas* serão aprendidas pela observação da experiência do outro. As primeiras lições pretendem que o discípulo *sinta as verdadeiras relações do homem*; assim, Emílio desenvolve "bons" sentimentos em seu coração – amizade, humanidade, compaixão. A seguir, o preceptor lhe apresenta as misérias humanas, e, ao despertar sua imaginação, permite que o jovem se transporte para o lugar do outro, fazendo com que esse se compadeça de seus infortúnios, ao mesmo em que se alivia por aquele mal não o acometer. É na *Profissão de fé do vigário saboiano* que Emílio aprenderá sobre a possibilidade de uma vida feliz. O *bom uso da liberdade*, a partir de uma atividade combinada da razão e da consciência, conduzem o homem a esse caminho. A consciência, instinto divino e imortal, é despertada pela razão e "fala" ao homem; sua voz, a sabedoria da alma, ama a ordem, o justo, a verdade e o belo. Ao escutar a consciência, o homem é capaz de "bem julgar" o verdadeiro e escolher moralmente. Por esse motivo, a *liberdade moral* só é possível ao homem que já desenvolveu seu entendimento. Se a liberdade consiste no poder de dominar as paixões, de reconhecer o que é bom para si sem desconsiderar os outros, e escolher por aquilo que julgou correto; é somente pela escuta da consciência que ela se manifesta e se mantém.

Sobre a felicidade em Rousseau, Cassirer afirma:

> A própria felicidade recebe cada vez mais uma determinação puramente "inteligível", em vez de uma determinação sensorial. Somente o que leva o homem ao encontro desta determinação e o que o prende a ela pode ser chamado de felicidade verdadeira e essencial. Assim, não é o livre fluir dos instintos, mas a sua restrição e o seu domínio que assegura a felicidade suprema, a felicidade da personalidade livre (1999, p. 110).

Rousseau (2004, p. 415) afirma que o *grau mais sublime da felicidade, a glória da virtude e o bom testemunho de si mesmo* só é possível aos homens civis; se tivessem

permanecido na condição inicial, *livres e puros*, não haveria a possibilidade do mérito por escolher amar e seguir a ordem.

Na segunda parte da *Profissão de fé*, Rousseau (2004) se dedica a defender a religião natural, única fundamentada na razão e, portanto, recomendada à Emílio. Cabe observar que, para preservar sua liberdade, a religião escolhida pelo discípulo, aquela que atesta sua fé, não pode prendê-lo a uma doutrina sem explicações passíveis de serem obedecidas. Ao contemplar a ordem do universo, a beleza da natureza e ouvir a voz que fala ao coração; o homem pode, sozinho, seguir a Deus. Deus fala ao coração de todos os homens e se mostra a todo momento àqueles que aprendem a observá-lo. Para o filósofo, não existe verdadeira virtude sem fé, um coração justo é o verdadeiro templo de Deus, "[...] em qualquer país e em qualquer seita amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo é o sumário da lei" (ROUSSEAU, 2004, p. 446). Os deveres do homem na terra estão inscritos em seu coração.

Depois da aprendizagem sobre Deus, tendo desenvolvido a *liberdade moral*, aluno e preceptor seguem para realizar o fechamento desta proposta de formação humana. No capítulo 4, ainda é a *arte do mestre* que nos conduz a reconhecer as duas últimas lições do discípulo: o desenvolvimento da *virtude* e a aquisição da *liberdade civil*. É neste capítulo que Emílio encontra Sofia, a mulher que o completará. No *Livro V* do *Emílio*, Rousseau (2004) inicia suas considerações apontando as diferenças existentes entre o homem e a mulher, discorre sobre sua proposição para a educação feminina e, finalmente, nos apresenta Sofia. Há um pequeno romance entre Emílio e Sofia que nos possibilita observar as qualidades que o jovem adquirira até aqui; e é neste trecho, também, que o leitor atento percebe a conexão das aprendizagens do passado com as lições de agora. Todo esse caminho percorrido pelo filósofo está sintetizado neste capítulo da tese, para chegarmos às lições mais relevantes. Para tornar-se virtuoso e manter sua liberdade, Emílio aprende a controlar os apetites do coração.

Antes de se casar, Emílio parte em viagem com seu preceptor; o jovem precisa conhecer os direitos do homem e os deveres do cidadão. Há uma breve explanação do *Contrato Social*, pois para "construir" com Emílio os princípios do direito político, compreender as leis e verificar o papel dos governos, Rousseau (2004) se vale de seu tratado político. Ao final das viagens Emílio profere um pequeno discurso ao mestre, momento em que percebemos o desfecho: *a liberdade civil*.

Na leitura aqui apresentada, notamos a *liberdade* como o elemento fundamental das escolhas filosófico-educacionais do filósofo. Além de ser a finalidade da educação de Emílio,

é ela que ordena todo o plano metodológico do preceptor, fazendo-se presente em todas as lições. O desenvolvimento do aluno, "ordenado" pela *arte* do mestre, permite a manutenção e a ampliação dessa disposição primitiva; da *liberdade dos membros*, Emílio passa para a *liberdade bem regrada* que se expande até que o jovem desenvolva a *liberdade moral*, e, por fim, Emílio adquire a *liberdade civil*.

Para concluir, ou para recomeçar, nos encontramos novamente com Starobinski e pedimos gentilmente licença para estender seu pensamento ao *Emílio* e completar nossa pesquisa:

> Formular princípios, definir os elos e as "obrigações" que podem assegurar a unidade da obra e, por isso, fazer comungar compositor, intérpretes e público: esse programa faz pensar irresistivelmente naquele que Rousseau formulará em seus "princípios do direito político", quero dizer, no *Contrato Social* (STAROBINSKI, 2001, p. 223).

A tentativa de reestabelecer a ordem e, portanto, a unidade humana está presente em toda a obra de Rousseau. Assim, no *Emílio* Rousseau (2004) segue por esse caminho, tendo como guia, a *liberdade* do homem.

REFERÊNCIAS

OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes. In: **Rousseau**. Tradução Lourdes Santos Machado. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Col. Os Pensadores).

_____. Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. In: **Rousseau**. Tradução Lourdes Santos Machado. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Col. Pensadores).

_____. Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político**.** In: **Rousseau**. Tradução Lourdes Santos Machado. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978c. (Col. Os Pensadores).

_____. **Emílio ou da Educação.** Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

_____. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Carta a Christophe de Beaumont*. In: **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral.** Tradução José Oscar de Almeida Marques. Estação Liberdade, 2005.

_____. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução Fúlvia M.L. Moretto. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

OBRAS DE COMENTADORES E OUTRAS REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada:** da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BADINTER, Elisabeth**. Um amor conquistado:** o mito do amor materno. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução Erlon José Paschoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

DUBY, Georges. A emergência do indivíduo. In. ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (org). **História da vida privada 2:** da Europa feudal à renascença**.** Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A cena pedagógica do cultivo do jardim no *Emílio* de Rousseau. **Cad. Pes**., São Luís, v. 22, n. Especial, set./dez. 2015.

_____. Análise do episódio do prestidigitador no *Emílio* de Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 21, 2013.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada:** da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GROSRICHARD, Allain. **Educação e política em Rousseau**. Almanaque, São Paulo, n.11. p. 29-36, 1980.

KAWAUCHE, Thomaz. **Introdução ao *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau**. FFLCH – USP/2016. (Curso de Difusão Cultural – Texto não publicado).

KUNTZ, Rolf. **Fundamentos da teoria política de Rousseau**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2012.

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

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada:** da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos)/ A civilidade pueril**. São Paulo: Editora Escala, [19..].

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau:** da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1976.

_____. Democracia, liberdade e igualdade. In: SALINAS FORTES, Luiz Roberto e NASCIMENTO, Milton M. (orgs.). **A constituinte em Debate**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1987.

_____. **O paradoxo do espetáculo:** política e poética em Rousseau. São Paulo: Discurso, 1997.

_____. **Rousseau**: o bom selvagem. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2007.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau:** a transparência e o obstáculo. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **As máscaras da civilização:** ensaios. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VIAL, Francisque. **La doctrina educativa de J.J. Rousseau.** Tradução Jesús Sanz. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1937.

OBRAS CONSULTADAS

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

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada:** da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CLAPARÈDE, Édouard. J.-J. Rousseau e a concepção funcional da infância. In:_____. **A educação funcional**. Tradução J.B. Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DENT, N.J.H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau**.** In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

_____. Notas acerca da educação doméstica e educação pública no Emílio de Rousseau. **Notandum**, São Paulo/Porto, ESDC/CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto, n. 16, p.53 -64, 2008.

GROSRICHARD, Allain. A criança e o significante no *Emile*. In: MILLER, Judith (org.). **A criança no discurso analítico.** Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

LEBRUN, François. As reformas: devoções comunitárias e piedade pessoal. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada:** da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MACHADO, Lourival Gomes. **Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

MORETTO, Fúlvia. **Jean-Jacques Rousseau:** os Devaneios do Caminhante Solitário. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986.

NASCIMENTO, Milton M. Política e Pedagogia em Rousseau. **Perspectiva; r. CED**, Florianópolis, 6 (11), 13-21, jul./dez. 1988.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. A noção de liberdade no Emílio de Rousseau. **Trans/Form/Ação** (Unesp-Marília), v. 28, n. 1, 2005.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **O iluminismo e os reis filósofos.** São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Tudo é história).

SINGER, Helena. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das letras, 2010.