

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

MÁRCIA REGINA MIGUEL RODRIGUES

Formação do Juízo e educação moral no Emílio

São Paulo

2014

MÁRCIA REGINA MIGUEL RODRIGUES

Formação do Juízo e educação moral no Emílio

Texto apresentado ao programa de Pós-Graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Filosofia sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças de Souza.

São Paulo

2014

“Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”.

Rousseau, *Emílio*, 1759

Aos meus pais Ivette e José Jorge (in memoriam)
Aos meus filhos Victor Matheus e Isaac

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à minha querida professora Maria das Graças de Souza, que me acolheu, me orientou e me ajudou. Que não foi apenas professora, mas acima de tudo amiga, amparando-me nos momentos difíceis da minha caminhada.

Ao meu querido amigo Thomaz Kawauche, pelas indicações bibliográficas e as leituras cuidadosas que me ajudaram muito na elaboração desse trabalho, por tão gentilmente ter me convidado para fazer parte do grupo de Estudos Jean-Jacques Rousseau. Participar dos trabalhos do grupo me ajudou muito no desempenho acadêmico.

Agradeço também aos meus queridos colegas do Grupo de Estudos Jean-Jacques Rousseau, do Departamento de Filosofia da USP, pela troca, pela amizade, pelo apoio, incentivo, pela paciência em me ouvir, pois tudo isso somado foi de grande ajuda no desenvolvimento do meu trabalho.

Meus agradecimentos às professoras Jacira de Freitas e Maria de Fátima Simões Francisco que avaliaram o meu trabalho no exame de qualificação. Aprendi muito.

Agradeço também à Maria Helena, Marie Marcia, Luciana, Geni e todos que com o seu trabalho fizeram da secretaria um local mais eficiente no apoio aos alunos.

Também agradeço Moysés Floriano Machado Filho (in memoriam) que fez as primeiras leituras de meus esboços de projeto de mestrado e que me incentivou muito a procurar a professora Maria das Graças, cujas virtudes, relatadas por ele, tive a boa sorte de conhecer pessoalmente.

RESUMO

Nosso trabalho consiste em investigar a relação entre formação do juízo e educação moral no *Emílio* de Rousseau. Para examinar esta relação, pretendemos, num primeiro momento, analisar, nos três primeiros livros da obra, como Rousseau concebe a preparação da criança, desde o nascimento até a idade da razão, para a formação moral. Trata-se aqui de acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, tal como descrito por Rousseau, assinalando os aspectos deste desenvolvimento que irão possibilitar ao discípulo chegar ao momento de sua formação em que ele se torne capaz de formar juízos morais. Em segundo lugar, analisamos a questão mesma da relação entre formação do juízo e educação moral, tal como Rousseau a concebe no livro IV do *Emílio*. Esta análise exigirá o exame da distinção entre sensação e juízo, que está exposta na Profissão de Fé do vigário de Savóia, no mesmo livro IV.

Palavras-chave: Rousseau, educação, moral, juízo, razão.

ABSTRACT

Our job is to investigate the relationship between formation of judgment and moral education in *Emile* Rousseau. To examine this relationship, we aim, at first, to analyze the first three books of the work, as Rousseau conceives the preparation of the child from birth to the age of reason, to moral education. it is to follow the process of the child as described by Rousseau, signaling aspects of this development that will enable the disciple to reach the moment of its formation in that it becomes capable of forming moral judgments. Secondly, we analyzed the same question of the relationship between formation of judgment and moral education as Rousseau conceives it in Book IV of *Emilio*. This analysis will require the examination of the distinction between sense and judgment, which is exposed in the Profession of Faith of the Savoyard Vicar, in the same book IV.

Keywords: Rousseau, education, morality, judgment, reason.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
1 – O bom desenvolvimento da criança	11
1.1 – O método da natureza.....	30
1.2 – O princípio de propriedade no episódio das favas.....	34
1.3 – Outros princípios para o aprendizado de Emílio	37
1.4 – O preceptor de Emílio	42
2 – Dos sentidos aos juízos – o caminho do aprendizado	56
2.1 – O desenvolvimento dos sentidos	56
2.2 – As diversas sensações às ideias	61
2.3 – O desenvolvimento dos juízos	69
3 – Idade da razão e a educação moral	87
3.1 – O surgimento da moral e o método de ação	92
3.1.1 – O nascimento da piedade	94
3.1.2 – Aprendendo com a história	99
3.2 – Sobre as ideias simples e abstratas	107
4 – A moral rousseauísta no <i>Emílio</i>	109
4.1 – Vigário de Sabóia na educação moral do jovem Emílio.....	110
4.2 – A moral rousseauísta	119
4.3 – As Virtudes	128
Considerações finais	130
Referências bibliográficas	134

Introdução

Embora fosse claro o descontentamento de Rousseau com a educação de sua época, a sua finalidade ao escrever o *Emílio* não se limitava a criticar os sistemas educacionais de seu tempo. Segundo o autor, “todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor”.¹ Era preciso, pois, apresentar uma alternativa ao que era até então aceito e estabelecido.

Mas qual era o grande interesse de Rousseau? Nas *Cartas escritas da montanha*, o autor, contradizendo uma afirmação do Pequeno Conselho do Parlamento de Paris² que o acusava, disse: “Tudo isso é verdade, sobretudo para os livros que não são escritos para o povo, tal como sempre ocorreu com os meus. Sei que vosso conselho afirma nas suas respostas, que segundo a intenção do autor, o *Emílio* deve servir de guia aos pais e às mães. Mas essa assertiva não é desculpável, posto que manifestei no prefácio e várias vezes, ao longo do livro, uma intenção bem diferente. Trata-se de um novo sistema de educação, cujo plano submeto à análise dos sábios e não de um método para pais e mães, com o qual nunca sonhei. Se alguma vez, por meio de imagens bem comuns, pareço dirigir-lhes

¹ ROUSSEAU, Jean-Jaques, *OC*, IV, *Émile ou de l'Éducation*, Jean-Jacques Rousseau, Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Bibliothèque de la Pleiade, Éditions Gallimard, 1969. p. 241. *Emílio ou Da educação*. 2. ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.1.

² Parlamento de Paris, Pequeno conselho que condenou *Emílio*. Segundo registros de Maria Constança Peres Pissarra – Documents Officiels et contemporains sur quelques unes des condamnations dont l'Emile et le Contrat Social ont été l'objet em 1762. Genève, Imprimerie, Vaney, rue Verdaine, 264, in 8º p. 10, in Correspondance Générale, VII, pp. 370-I.

a palavra, é para me fazer melhor entender ou me explicar com menos palavras³”
Desta maneira o autor deixa claro que seu interesse é maior que simplesmente fazer um guia para pais. Sentia a necessidade de apresentar um tratado de educação que se diferenciava de todo o método educacional existente até então. Tanto que, ao longo de seus escritos, faz sempre uma comparação entre a Educação de Emílio e a de outros meninos e jovens educados pelos métodos que ele criticava. Diz ele: “A primeira de todas as utilidades que é a de formar homens, ainda está esquecida. Sim, esquecida pelos que tratavam de instruir as crianças, mas não educá-las para a vida⁴”.

A crítica de Rousseau às instituições de ensino da sua época e aos educadores é que esses se preocupavam apenas com a instrução do educando, isto é, em dar a formação nas áreas de disciplinas comuns, como línguas e ciências, mas não educavam para a vida, para as relações sociais, tampouco para a moral e a virtude. Custória Alexandra Almeida Martins, no seu livro *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau – Praxis, teoria e fundamento*⁵, comenta que para Rousseau a educação convencional não respeita os interesses naturais do educando. Um dos princípios da educação para a vida exige que a criança seja considerada como

³ OC, III, *LETTRES ÉCRITES DE LA MONTAGNE*, p. 783. Jean-Jacques Rousseau, *Cartas escritas da montanha*, Trad. Maria Constança Pissarra e Maria das Graças de Souza, São Paulo: EDUC/UNESP, 2006, p.284..

⁴ Id., *ibid.*, p. 241, (p. 4).

⁵ MARTINS, Maria Custódia de Almeida, *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau – Praxis, teoria e fundamentos*, Braga, Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2009.

criança, quer dizer, que seja preservada a sua natureza, de acordo com sua idade e o progresso das fases de crescimento. A este respeito, Rousseau havia escrito que:

“Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”.⁶

O projeto de Rousseau consiste em apresentar princípios de uma educação que ofereça uma formação para a vida, para a autonomia e liberdade, respeitando a natureza da criança. Na *Carta Christophe de Beaumont*⁷, o autor trata da diferença entre a educação positiva, oferecida pelas instituições tradicionais, que se preocupa apenas em moldar a criança para que seja um mini-adulto; e da educação negativa, a qual ele apresenta como meio de formar o educando para vida: “Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo de educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtude, mas evita vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la a verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo”.

No *Emílio*, um aluno fictício é acompanhado por um preceptor desde o nascimento até os 25 anos. Ele é educado segundo os princípios da natureza, segundo “a ordem das coisas”, de modo que, uma vez adulto, ele possa escolher qualquer lugar do mundo para viver. Todo o aprendizado do Emílio nas primeiras etapas da infância deverão prepará-lo para o ingresso no mundo da moralidade.

⁶ Id., *ibid.*, p. 242, (p. 4).

⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques, OC, IV, Jean-Jacques Rousseau a Cristophe de Beaumont, p. 945. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral, org. e trad. José Oscar de Almeida Marques, Estação Liberdade, São Paulo:2005.*

Não se trata, no *Emílio*, de uma educação formal e escolar, mas de uma educação do indivíduo, ou, em outras palavras, trata-se de uma educação privada, na qual o discípulo é entregue a um preceptor. Há dois modos de educação na obra de Rousseau, um público e outro do indivíduo.

Ora, sabemos que Rousseau escreveu sobre a educação pública no verbete “Economia política” da *Encyclopédie*, quase dez anos antes de publicar o *Emílio*, e também nas *Considerações sobre o governo da Polônia e no Projeto de constituição da Córsega*, embora não caiba aqui fazer um aprofundamento da distinção entre educação pública e privada no seu pensamento. Apenas comentaremos que em comparação ao capítulo V de *As considerações sobre o governo da Polônia*⁸, a principal diferença entre a educação privada tratada no *Emílio* e a educação pública polonesa é que a educação, como a sugerida para a Polônia, deve preparar a criança para ser patriota, despertando seu amor à pátria. A Educação nacional é para homens livres, quer dizer, que vivem numa república bem constituída:

*“A educação nacional só cabe a homens livres; só eles têm uma existência nacional comum e estão verdadeiramente ligados pela Lei. Um francês, um espanhol, um italiano, um russo, são mais ou menos o mesmo homem: se sai do colégio já totalmente moldado pela licenciosidade, isto é, pela escravidão”*⁹.

O que nos parece ser um ponto comum entre as duas propostas é a educação moral, que tem como finalidade formar o ser que sabe viver em sociedade. A educação rousseauísta vai preparar o aluno para a autonomia e para a

⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo:Brasiliense, 1982.

⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo:Brasiliense, 1982, p. 36.

liberdade, porque ela forma o educando para seguir o curso normal da natureza, isto é, respeitando a natureza da criança e utilizando a natureza como um critério, a fim de que o aluno possa fazer uso de seus sentidos, seguindo, portanto, a ordem das coisas.

Pode-se assim compreender porque Rousseau tenha escolhido falar de uma educação privada: como não há mais pátria e não há mais república livre, Emilio será educado para escolher onde quer viver, em qualquer país. Será educado para viver em uma sociedade cujos princípios e valores estejam de acordo com os seus. Mas, ao final, ele opta por sua própria pátria depois de conhecer as outras: “É útil ao homem conhecer todos os lugares em que se pode viver, para que em seguida escolha aquele em que pode viver mais comodamente¹⁰... 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 estabeleceu¹¹”. Assim, convém a Emílio que ele mesmo escolha a pátria que melhor lhe agrade para começar a sua família.¹²

¹⁰ Id., *ibid.*, p. 831 (p.641).

¹¹ Id., *ibid.*, p. p. 833 (p. 643)

¹² Nota : Este trecho demonstra bem que Rousseau não propõe uma educação patriótica para Emílio, mas sim prepara-o para ser cidadão do mundo, pois qualquer pátria pode ser um bom lugar para ele viver desde que esteja de acordo com os princípios morais e políticos que aprendeu. Na primeira versão do *Contrato Social*, Capítulo II – “*Sobre a Sociedade em Geral Instituída pela Espécie Humana*”, o autor diz que para que o homem possa viver bem em qualquer sociedade, é necessário

1 – O bom desenvolvimento da criança.

A educação é um caminho necessário para a preparação do homem para o convívio social, como mostra Rousseau:

“No estado em que agora as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais

que ele tenha uma postura moral e saiba se adequar ao que é necessário para viver em sociedade. Em outras palavras o homem deve, em primeiro lugar, ter postura moral e virtude, o que fará com que saiba respeitar e se submeter às leis do país o qual ele escolheu para viver. *“No entanto, embora não haja uma sociedade natural ou geral entre os homens, e embora eles se tornem infelizes e perversos ao se socializarem; embora as leis da justiça e da igualdade nada signifiquem para aqueles que vivem tanto na liberdade do estado da natureza como sujeitos às necessidades do estado social, vamos tentar extrair do próprio mal o remédio para curá-lo, em vez de pensar que para nós a virtude e a felicidade são impossíveis de alcançar, e que o céu nos abandonou sem recursos para evitar a depravação da espécie. Devemos utilizar novas associações para corrigir, se possível, o defeito da associação geral. E que o nosso sucesso seja avaliado pelos defensores da violência. Vamos mostrar-lhes como, devidamente aperfeiçoada, a arte pode reparar os males que a arte incipiente causou à natureza. Vamos exibir-lhes toda a miséria do estado que consideravam feliz, toda a falsidade do raciocínio que reputavam sólido. Que eles estabeleçam o valor das boas ações, a punição das más, a doce harmonia da justiça e da felicidade em uma ordem de coisas melhor constituída. Iluminemos a sua reflexão com novas intuições, aqueçamos seus corações com novos sentimentos; e que ao compartilhá-los aprendam a multiplicar o seu ser e a sua felicidade. Se neste esforço o meu zelo não me cegar, não duvidemos que com um espírito forte e uma mente elevada esses inimigos da espécie humana terão por fim que abandonar o seu ódio, juntamente com os seus erros; que a razão que os afasta do bom caminho os trará de volta à humanidade; que aprenderão a preferir ao seu interesse aparente o interesse adequadamente compreendido; que se tornarão bons, virtuosos, sensíveis e, por fim, em conclusão, em vez dos bandidos ferozes que pretendiam ser, que sejam o apoio mais firme de uma sociedade bem ordenada”.* É pela boa formação moral e pelo aprendizando da virtude que o homem poderá construir uma sociedade melhor. (OC, III, *Écrits politiques, Du contrat Social ou Essai sur la forme de la République – premier version – Chapitre II – De la Société Générale du Genre Humain – pág. 281*) (ROUSSEAU E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Coleção clássicos IPRI, Org. Prefácio Gelson Fonseca Jr., Trad. Sérgio Bath, Imprensa Oficial, Editora UnB, IPRI, São Paulo: 2003.

desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar. [...] Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação”.¹³

Para autor, o homem, sem uma educação cuidadosa, na natureza, seria um frágil ser que como um barco à deriva estaria perdido em suas ações sem saber ao certo que direção tomar e o pior, podendo tomar a direção da corrupção. Daí a importância de uma educação que se diferencia das demais, porque visa a formação completa do ser, afastando-o dos maus exemplos que podem desviá-lo e dando a ele alternativas de um bom caminho de virtudes e valores morais. Segundo Yves Vargas, em *Introduction à l'Emile*¹⁴, “Se essa educação é boa, é porque ela adapta o homem à ordem das coisas, porque antes de ser educado era monstruoso, desfigurado. Como a metade desse monstro é mais monstruosa que um monstro inteiro, é uma boa coisa que a educação faça o resto e forme o homem à sua completa deformidade”. De acordo com a interpretação desse autor, o homem antes de ser educado é completamente desfigurado, mas educado de uma maneira que se adapte à ordem das coisas, melhora a sua condição monstruosa¹⁵.

”Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”.¹⁶

Quando nascemos, nossas forças estão em desequilíbrio com nossas necessidades; somos frágeis seres que necessitamos de assistência, isto é, de ser

¹³ OC, IV, *Émile ou de l'Education*, p. 245 (p.7/8).

¹⁴ VARGAS, Yves, *Introduction à l'Emile*, PUF, Paris :1995, p. 7

¹⁵ VARGAS, Yves, *Introduction à l'Emile*, PUF, Paris :1995, p. 7.

¹⁶ Id., *ibid.*, p. 247, (p. 8).

conduzidos para que desenvolvamos nossa natureza, a robustez do corpo, mas também nossa capacidade intelectual, respeitando todo progresso das fases de crescimento e desenvolvimento. A educação ideal visa todos esses aspectos para formação do ser moral. Rousseau nos fala de três tipos de educação: “*a da natureza, a das coisas e a dos homens*”. A primeira é do desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos, em outras palavras é o desenvolvimento natural do homem. A segunda, a das coisas, vem da nossa experiência, quando nos relacionamos com elas, por meio dos sentidos e a terceira, vem-nos do nosso aprendizado sobre o uso que fazemos de todo esse desenvolvimento, tanto da natureza quanto das coisas. Mas não estamos aqui diante de uma tarefa fácil; ao contrário, é uma tarefa árdua:

*“Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário ao seu sucesso não depende de ninguém”.*¹⁷

Vale destacar ainda, que ele diz “quase impossível”. E por quê? Porque depende de cada um e por isso não “depende de ninguém”; quer dizer, ainda que o educador empreenda grande esforço, ele pode não ter êxito, e não necessariamente por culpa dele, porque cada ser é único e cada um reage à sua maneira quando lhe é oferecida a educação. Contudo, mesmo com essa consciência, é preciso esforço para que se tenha êxito nesta tarefa de educar. É preciso ter uma direção, ainda que se dependa de sorte para atingi-la. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos, quer dizer, o desenvolvimento mental e físico, aliado à

¹⁷ Id., *ibid.*, p. 247, (p. 9).

experiência sensorial e ao aprendizado que essa educação nos proporciona, ensinamos a viver em sociedade.

Embora haja riscos de não se chegar onde se espera com o esforço de educar, é preciso continuar e considerar alguns detalhes que interferem no trabalho de educar o indivíduo e um deles é o hábito. Segundo Rousseau, a “educação certamente não é senão o hábito¹⁸”. Quer dizer, as sensações são em nós a natureza, mas elas são alteradas pelo hábito, que não é natural. Yves Vargas afirma que “o hábito é uma força e uma força dobrada que pode se impor ao homem ou ao contrário o liberar”¹⁹. Para esse autor, o hábito pode ou não aumentar a fraqueza, dependendo da necessidade acrescentada à natureza. Em outras palavras, se se cria uma necessidade não natural e essa é acrescentada à natureza, como realizar alguma coisa pelo desejo, isso enfraquece o homem, mas se é algo naturalmente necessário, como o horário de dormir e de se alimentar, isso fortalece o homem. O hábito é educativo se compensa a fraqueza ou a aflição da criança, como ajudá-la a vencer o medo do escuro, dos animais e barulhos. Se o hábito a ajuda a enfrentar o medo ela passa a ver os objetos sem ser afetada pelo medo que esses produzem nela. Continua a autor: “O hábito é portanto, uma faculdade neutra: perfeitamente polivalente, que pode ser força ou necessidade dependendo do caso. Supomos que seu lugar no dispositivo da desnaturação ou da natureza será central²⁰”. Para Rousseau o hábito não   natural e não deve ser utilizado como instrumento

¹⁸ Id., *Ibid.*, p. 248, (p. 10)

¹⁹ VARGAS, Yves, *Introduction   l’Emile*, PUF, Paris :1995, p. 32

²⁰ VARGAS, Yves, *Introduction   l’Emile*, PUF, Paris :1995, p. 8.

educativo, porque cria necessidades artificiais. Somente os hábitos naturais como dormir, acordar, andar, etc. são necessários.

Considerando que segundo o próprio autor a educação para a cidadania é inócua²¹, pois não há mais pátria, é preciso voltar-se para a educação doméstica ou da natureza²², a que cuida do ser individualmente, pelo trabalho de um preceptor que se utiliza do método da natureza. O homem que é educado segundo a natureza, tem grande chance de atingir a felicidade.

“Resta enfim a educação doméstica ou da natureza, mas o que se tornará para os outros um homem que tenha sido educado unicamente para si mesmo? Se porventura o duplo fim que nos propomos pudesse reunir-se em um só, suprimindo as contradições do homem, suprimiríamos um grande obstáculo à sua felicidade. Para julgar sobre isso, seria preciso vê-lo todo formado; seria preciso ter observado suas inclinações, ter visto seus progressos, seguido sua marcha; numa palavra, seria preciso conhecer o homem natural. Acredito que alguns passos terão sido dados nessas buscas após a leitura deste escrito”²³

²¹ Id., *ibid.*, p. 248, (p. 10).

²² Nota: de acordo com as notas das Oeuvres Complètes de J.-J. Rousseau, Vol. IV, Bibliothèque de la Pléiade, feitas por Pierre Burgelin, “gramaticalmente a educação doméstica seria a mesma da natureza, entretanto isso não pode ser considerado exato, porque a primeira pode ser plena de preconceitos. Rousseau concebe uma educação que seja “para ele, Emílio” e “os outros”, sem contradição. Esse seria o ideal de sabedoria: ir à felicidade sem obstáculo. A formação do homem natural. Se considerarmos Emílio “todo formado” certamente surgirão obstáculos. O verdadeiro homem da natureza pode ser o selvagem, mas considerando o estatuto presente, convém que Emílio seja “iluminado pela razão”, torna-se um selvagem para viver nas cidades, isso será a lição do quarto livro. Então, aqui o homem natural, “todo formado”, o é ao fim de uma educação, não no começo, como no *Discurso Sobre a Desigualdade*, onde na evolução social, abandonado a ele mesmo, torna-se irracional, desnaturado, corrupto. É o desenvolvimento de Emílio que será natural, quer dizer, abandonado à educação negativa, monitorado pela razão”.(OC, IV, *Émile ou de l’Education*, p. 1301)

²³ Id., *ibid.*, p. 251, (p. 13).

Para tanto, é preciso acreditar no resultado da educação, é preciso mesmo pensar que se Emílio for educado da maneira que é proposta ele será um homem que não se desviará para o caminho da corrupção, tornando-se um homem raro. Mas há algo especial na formação deste homem: “evitar que algo seja feito a ele”.²⁴ Trata-se da educação negativa que impede, em primeiro lugar, que sejam despertadas precocemente no discípulo paixões nefastas, e, em segundo lugar, que lhes sejam oferecidos conhecimentos inúteis. Custódia Alexandra Almeida Martins, em seu livro *Jacques Rousseau – Praxis, teoria e fundamentos*²⁵, afirma que Rousseau identifica o período entre o nascimento e os doze anos como o mais perigoso na formação do educando, especificando que este é precisamente o tempo em que começam a germinar os erros e os vícios. A primeira educação deve ser negativa. Diz Rousseau:

Portanto a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis 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 de educação”²⁶.

Analisando estas passagens sobre a educação negativa, Yves Vargas afirma que a pequena infância passa segundo as leis da natureza e seria bom se tudo se

²⁴ Id., *ibid.*, p. 251, (p. 13).

²⁵ MARTINS, Maria Custódia de Almeida, *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau – Praxis, teoria e fundamentos*, Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2009.

²⁶ P. 91/323

desse sem qualquer influência perturbadora. Entretanto, as crianças não se parecem com Emílio, porque são caprichosas, mentirosas, vaidosas, agitadas. Essa perturbação é demonstrada pelos esforços que serão necessários para impedir essa influência, como uma presença ameaçadora, em torno do refúgio que constitui o amadurecimento do Emílio, repelindo e impedindo a sua ação. “*Essa proteção da natureza contra a desnaturação, Rousseau chama de educação negativa*”²⁷.

Para Rousseau é importante considerar a distinção entre a educação, que cuida do aluno como um todo, isto é, o educa para a vida e para as relações sociais, cuidando do seu espírito, trabalhando o seu intelecto e desenvolvendo o seu corpo, a formação, que cuida do desenvolvimento do seu corpo e a instrução, que dá a ele apenas as informações gerais sem relacioná-las entre si. As três estão ligadas e visam a formação integral do aluno²⁸, pois cada uma tratará de uma parte do todo e é importante que Emílio tenha apenas um guia, pois da mesma maneira que há uma diferença entre essas formas de educação, também há uma diferença entre o preceptor, a governanta e o professor. Diz o autor:

*“A educação, a formação e a instrução, portanto, são três coisas diferentes no que se refere ao seu objeto quanto a governanta, o preceptor e o professor. Estas distinções, porém, não são bem compreendidas e, para ser bem dirigida, a criança deve seguir um só guia”*²⁹.

²⁷ VARGAS, Yves, *Introduction à l’Emile*, PUF, Paris :1995, p. 66.

²⁸ Id., *ibid.*, p. 252, (p. 14)

²⁹ Id., *ibid.*, p. 252, (p. 15)

O importante nessa educação é a experiência³⁰, uma vez que a criança não é capaz de compreender ideias abstratas, mas apenas ideias sensíveis. “Não se trata de ensiná-la a suportar as dificuldades, mas de exercitá-la para senti-las”³¹. É pela experiência que a criança aprenderá a se conservar em todos os aspectos da vida, no convívio com seus semelhantes:

“Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida”.³²

Ser educada para bem viver significa também ser educada para a liberdade³³.

A educação para a liberdade deve começar desde a mais tenra idade. É neste

³⁰ Nota: o termo experiência refere-se à experiência sensorial, isto é, o contato com os objetos que provocam sensações e aprendizado. Está relacionado com o empirismo, inspirado nas ideias de John Locke. No *Ensaio acerca do entendimento humano*, livro II, Locke afirma: “Penso que este breve relato mostra como a mente apreende seus primeiros objetos, quais os passos que a fazem progredir com base na provisão e armazenamento dessas ideias, a partir das quais todo conhecimento de que é capaz pode ser modelado; por conseguinte, devo recorrer à experiência e observação para verificar se estou correto: a melhor maneira de atingir a verdade consiste em examinar de que modo as coisas realmente são, e não concluir o que são segundo imaginamos, ou fomos ensinados por outrem a imaginar. Apelo à experiência: esta é na verdade, a única via que pude descobrir adequada para levar as *ideias das coisas* ao entendimento”. (LOCKE, John, *Ensaio Acerca do entendimento humano*, Livro II, Col. Os Pensadores, Vol. Locke, Editora Abril, São Paulo: 1973, pág. 187). Rousseau segue a essa linha de raciocínio, isto é, para ele, a experiência também serve como meio para levar as ideias ao entendimento.

³¹ Id., *ibid.*, p. 252, (p. 15)

³² Id., *ibid.*, p. 252, (p. 14).

³³ A liberdade é um tema central em Rousseau, tanto nas obras de cunho educativo, quanto político. A liberdade para ele é um direito inalienável e uma necessidade do homem. No *Discurso sobre a Desigualdade*, o autor trata da liberdade natural. Quando o homem está no estado de natureza ele é livre, solto, robusto, faz o que quer, quando está no estado civil ele perde essa liberdade. “*Em cada animal vejo somente uma máquina engenhosa a que a natureza conferiu sentidos para recompor-se*

sentido que Rousseau recomenda às mães que não usem amarras nos bebês, e que os deixem com roupas leves e soltas que facilitem os seus movimentos. As amarras deformam a criança como escravizam o homem. Trata-se aqui de amarras no sentido literal e também no sentido figurado. “O homem civil morre e vive na escravidão; enquanto conservar a figura humana, está acorrentado por nossas

por si mesma e para defender-se, até certo ponto, de tudo quanto tende a destruí-la ou estragá-la. Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de tudo fazer sozinha a natureza nas operações do animal, enquanto o homem executa as suas como agente livre. Um escolhe e rejeita por instinto, e o outro, por um ato de liberdade, razão porque o animal não pode desviar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fora vantajoso fazê-lo, e o homem, em seu prejuízo, frequentemente se afasta dela” (OC, III, Discours Sur l'Origine de l'Inégalité, p. 141, Col. Os Pensadores, 1978, p. 242). Quer dizer, o homem natural descrito por Rousseau no seu *Discurso* não pode ser confundido com o homem selvagem, mas sim, compreendido como um homem que segue a sua natureza, sem manter os vínculos sociais ou em seguir as regras limitantes da sociedade. O homem natural é mais robusto e forte que o homem civilizado. E continua: “Tornando-se sociável e escravo, torna-se fraco, medroso e subserviente, e sua maneira de viver frouxa e afeminada, acaba por delimitar ao mesmo tempo sua força e sua coragem” (OC, III, Discours Sur l'Origine de l'Inégalité, p. 139, Col. Os Pensadores, 1978, p. 241). A liberdade civil é tratada no *Contrato Social*. O homem, no estado civil perde o direito ilimitado à liberdade natural e ganha a liberdade civil e o direito de ter, isto é de propriedade. Na passagem do estado natural para o estado civil, o homem deixa seus instintos pela justiça e suas ações passam a ter moralidade, porque ele fica sujeito às leis estabelecidas no contrato social. Ele abre mão de sua individualidade pelo coletivo. “O que o homem perde no contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações, impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral, e mais, distinguir a posse, que não é senão o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode fundar-se num título positivo”(OC, III, *Du Contract Social*, chapitre VIII, p. 364). No *Emílio* o papel da liberdade é fundamental, porque ela dará a ele condição de conhecer sua potencialidade e suas limitações. “*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*” (OC, IV, *Émile ou de l'Education*, p. 308).

instituições”³⁴. Em outro trecho Rousseau comenta: “Nos lugares em que não se têm essas preocupações extravagantes, todos os homens são grandes, fortes, bem proporcionados. Os lugares em que se enfaixam as crianças estão cheios de corcundas, de mancos, de cambaios, de raquíticos, de pessoas deformadas de todo tipo”³⁵. As amarras cerceiam o crescimento saudável da criança e ainda, tamanho é o sofrimento causado por tais recursos de imobilidade do bebê que acabam interferindo no seu humor e no seu temperamento. Certamente, isto afetará seu desenvolvimento e a criança será prejudicada para o resto da vida, conforme afirma Rousseau: “O primeiro sentimento das crianças é um sentimento de dor e de sofrimento; só encontram obstáculos em todos os movimentos que precisam; mais infelizes do que um criminoso agrilhado, fazem vãos esforços, irritam-se, gritam”³⁶.

Neste sentido a criança precisa estar livre para se movimentar e sentir o mundo. Para o autor, “*as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor*”³⁷. Deste modo, as primeiras sensações fazem com que as crianças percebam o mundo que a cerca e essas são simples; a partir delas, haverá o desenvolvimento e o aumento da complexidade dessas sensações que levarão as crianças, em idade mais avançada, a compreender as relações e a estabelecer juízos sobre elas. Assim, serão preparadas para a idade da razão, quando receberão a formação moral.

³⁴ Id., *ibid.*, p. 253, (p. 16).

³⁵ Id., *ibid.*, p. 254, (p. 17).

³⁶ Id., *ibid.*, p. 254, (p. 17)

³⁷ Id., *ibid.*, p. 282, (p. 46).

Para tanto, nessa etapa da vida da criança, o preceptor deve saber lidar com esse processo natural; das primeiras sensações, prevenindo qualquer problema que venha da força do hábito, no início das percepções. Portanto, a criança deve ser educada evitando os hábitos. Em outras palavras, o preceptor deve ter cuidado para que apenas o hábito natural seja o que a criança vai desenvolver e esse vem da própria natureza, como dormir, acordar, se alimentar, brincar, hábitos que estão relacionados com as suas necessidades. Já o hábito artificial, aquele que força a natureza da criança, sendo portanto desnecessário, esse faz com que a criança fique mal acostumada, porque “o hábito acrescenta uma nova necessidade à natureza e é preciso prevenir.”³⁸ Portanto, para Rousseau o ideal é que a criança seja cuidada de tal maneira que não contraia nenhum hábito desnecessário³⁹, a fim de que a educação dela não fique distorcida, fazendo coisas que não são necessárias.

A base da educação dada a Emílio, prevê que a criança tenha contato com tudo o que é natural, cabendo ao educador prever os riscos e a distância que ela deve ter de cada objeto de modo que se acostume naturalmente ao contato com eles.

“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.”⁴⁰

³⁸ Id., *ibid.*, p. 282, (p. 47).

³⁹ Id., *ibid.*, p. 282, (p. 47).

⁴⁰ Id., *ibid.*, p. 283, (p. 47)

Pensando futuramente nas condições de seu entendimento, no presente a criança deve ser preparada considerando que as sensações se relacionam com o que elas vão conviver no dia a dia, sendo esse convívio natural, uma vez que na faixa etária entre o nascimento e dois anos, a criança só presta atenção ao que atinge seus sentidos e é com esse conhecimento, próprio à sua faixa de idade que o preceptor deve trabalhar.

Segundo o autor “a primeira condição do homem é a miséria e a fraqueza, seus primeiros sons são a queixa e o choro e desse choro nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca. Aqui se forja o primeiro elo da longa cadeia de que é formada a ordem social.”⁴¹ Veja-se que a relação do preceptor com essa pré-linguagem ou linguagem específica dos bebês, aparentemente sem importância, tem fundamental importância para a formação da ordem social, porque a criança desde cedo vai aprendendo seus limites, isto é, o momento certo de chorar e chorar apenas pela necessidade e não porque quer ter satisfeito algum desejo. Esse aprendizado é que a leva a uma formação moral.

A criança não está apta a compreender o bem e o mal. Assim sendo, suas ações estão livres de moralidade, ainda que algumas vezes sofram influência de alguém que se relacione com elas.

Algumas máximas são sugeridas ao preceptor a fim de manter a criança em equilíbrio já que ela está vulnerável ao mau hábito e a má educação. A primeira: “facultar-lhe o emprego de todas as forças que ela [a natureza] lhes dá e de que não

⁴¹ Id., *ibid.*, p. 286, (p. 50/51).

poderiam abusar⁴²”. A segunda: “É preciso ajudá-las a suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo que diz respeito à necessidade física⁴³”. A ação do preceptor nesse apoio é fundamental, porque a criança está em desenvolvimento e ele é quem conhece bem a maneira de fazer com que a criança tenha seu aprendizado na dose certa para que não falte nem haja em excesso. A terceira: “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 à natureza⁴⁴”. Aqui o autor não considera a fantasia como algo importante para o aprendizado da criança e só leva em consideração o que vem da natureza. A quarta: “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”.⁴⁵ Portanto, podemos observar diretrizes que o preceptor deve seguir no caminho da boa formação da criança, no preparo da sua formação moral, na idade da razão, uma vez que ela está sendo educada para a autonomia, isto é, para saber escolher o que é melhor para ela, o que lhes ajuda a limitar e a utilizar com equilíbrio, desde cedo, seus desejos e suas forças. Assim sendo, quando educada por meio da experiência, a criança tem maior condição de compreender o mundo que a cerca.

⁴² Id., *ibid.*, p. 290, (p. 55).

⁴³ Id., *ibid.*, p. 290, (p. 55).

⁴⁴ Id., *ibid.*, p. 290, (p. 55).

⁴⁵ Id., *ibid.*, p. 290, (p. 55).

O Livro II trata da educação da criança na segunda fase da vida que corresponde à idade de 02 a 12 anos. Rousseau denomina esse período de “*idade da natureza*”, que marca a infância e a entrada na puberdade. Nessa fase o autor trata do início da linguagem, da sensibilidade e da educação dos sentidos; a educação negativa, a preparação para a razão, a preparação para a política e a moral, a importância da infância na vida do homem. Maria Custódia Almeida Martins, em seu livro já citado, afirma que “na realidade, Rousseau reforça mais uma vez a ideia de desnaturalização da criança causada pelos erros e vícios a que está sujeita por parte dos adultos”⁴⁶. Assim, é preciso livrar a criança dos ensinamentos tradicionais que vão desviá-la, pelos exemplos das ações erradas dos adultos, ao caminho da corrupção. A proposta de Rousseau é no sentido de preparar as crianças para que nunca essas ações cheguem a elas, corrompendo-as.

Nesta etapa, a criança já desenvolveu a linguagem e pode se comunicar, dizendo o que sente e o que quer. Assim, o choro não é mais tão necessário quanto era na primeira fase. Enquanto a criança era bebê, precisava indicar suas necessidades por meio do choro. “Esse progresso é natural, uma linguagem é substituída pela outra”⁴⁷.

Esta mudança é um processo que requer a atenção do preceptor, porque a criança pode continuar usando o choro, agora não mais por necessidade, mas por hábito e mau costume. É preciso evitar que ela desenvolva esse mau costume de chorar para conseguir o que quer ou chorar por qualquer coisa. “A partir do

⁴⁶ MARTINS, Maria Custódia de Almeida, *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau – Praxis, teoria e fundamentos*, Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2009, pág. 279.

⁴⁷ Id., *ibid.*, p. 299, (p. 65).

momento que Emílio tiver dito: “está doendo”, serão necessárias dores muito fortes para forçá-lo a chorar”.⁴⁸ E Rousseau indica o que ele faz na circunstância do choro: “Enquanto chorar, não irei até ela, assim que ficar quieta, correrei para ela. Logo, sua maneira de me chamar será calar-se, ou no máximo dar um só grito”. Essa é uma ação na direção da formação do caráter. Rousseau justifica essa ação dizendo:

*“No fundo, é menos o machucado do que o medo que atormenta quando nos ferimos. Eu pelo menos lhe pouparei essa última angústia, pois com toda a certeza avaliará seu mal como verá que eu o avalio: se me vir ocorrer com inquietação, consolá-la, ter pena dela, considerar-se-á perdida; se me vir conservar o sangue frio, logo voltará a se tranquilizar e acreditará que o mal estará curado quando não o sentir mais. É nessa idade que se tomam as primeiras lições de coragem e, suportando sem pavor as dores leves, aprende-se aos poucos a suportar as grandes”.*⁴⁹

Segue-se daí que de uma situação natural da idade tira-se um aprendizado moral que aos poucos vai educando a criança para a moralidade. “Portanto, é importante considerá-lo como um ser moral”.⁵⁰ São aprendizados necessários que antecedem o ensino moral na idade da razão.

Diz Rousseau: “Sofrer é a primeira coisa que ele deveria aprender, e a que ele terá a maior necessidade de saber”⁵¹. É importante saber enfrentar as situações adversas e como lidar com as emoções sem se abalar, mantendo-se tranquilo em qualquer situação. Rousseau afirma que “nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e

⁴⁸ Id., *ibid.*, p. 299, (p. 65).

⁴⁹ Id., *ibid.*, p. 299/300, (p. 66).

⁵⁰ Id., *ibid.*, p. 301, (p. 67)

⁵¹ Id., *ibid.*, p. 300, (p. 66).

esquecer o que só nós lhes poderíamos ensinar”⁵². Assim, ele lança mão da crítica à educação estabelecida na época, que ensina muita coisas desnecessárias, deixando outras por ensinar.

Nessa fase da vida, segundo o autor, a criança já pode ser considerada um ser moral porque o pequeno ser está apto a tomar consciência de si mesmo, isto é, de suas forças. “Portanto, é importante começar a considera-lo agora como um ser moral”⁵³. Quando a criança torna-se consciente do progresso de suas forças e, junto com elas, do desenvolvimento do conhecimento, ela torna-se mais autônoma e, por conseguinte, é levada a ampliar sua memória e o seu sentimento de identidade, o que a torna um ser capaz de felicidade e miséria.⁵⁴

Rousseau considera que deve-se estar atento às capacidades do discípulo e ao seu desenvolvimento. “Amai a infância, diz Rousseau; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto”⁵⁵, enfim, considerai a criança como criança. Isso é um apelo aos educadores, bem inovador no seu tempo, uma vez que a criança, na época era considerada e tratada como um adulto em miniatura.

“Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição: a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem estar. O resto depende de causas alheias que não estão em nosso poder”.⁵⁶

⁵² Id., *ibid.*, p. 300, (p. 66).

⁵³ Id., *ibid.*, p. 301, (p. 67).

⁵⁴ Id., *ibid.*, p. 301, (p. 67).

⁵⁵ Id., *ibid.*, p. 302, (p. 68).

⁵⁶ Id., *ibid.*, p. 303, (p. 69).

Ele critica a educação do seu tempo que com intuito de “corrigir as más inclinações do homem”, multiplicam as dores das crianças na infância, a fim de que na idade da razão essas dores sejam poupadas. Mas esse tipo de postura educativa não dá nenhuma garantia de êxito no futuro, tampouco pode ajudá-la no presente. Assim o autor apresenta outra maneira para lidar com o mesmo problema, pois os educadores “confundem o que devem fazer”.

O autor indica que a criança não tem capacidade para ter consciência da noção de felicidade ou infelicidade, ela sente isso por sua experiência. “O mais feliz é o que sente menos sofrimento; o mais miserável é o que sente menos prazeres”⁵⁷. Acentua ainda que é preciso respeitar “a ordem das coisas”, isto é, a natureza; é o método apresentado por Rousseau, de respeitar a infância e todas as condições que advém desta etapa da vida. Conclui o autor: “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens”⁵⁸.

E o que propôs Rousseau em contrapartida à ideia de causar dores na infância e diminuí-las na idade da razão é “diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá tranquila e o homem se encontrará bem ordenado”⁵⁹ e portanto, feliz.

⁵⁷ Id., *ibid.*, p. 303, (p. 70).

⁵⁸ Id., *ibid.*, p. 319, (p. 86).

⁵⁹ Id., *ibid.*, p. 304, (p. 70).

Rousseau adverte que a imaginação⁶⁰ é infinita em relação ao real, que é finito, o que faz aumentar aquilo que é possível, tanto para o bem quanto para o mal, porque é ela que nutre os desejos na esperança de satisfazê-los. E a não satisfação desses desejos causa decepções, dores e sofrimentos. Assim o homem deve permanecer próximo à sua condição natural, mantendo equilíbrio entre suas faculdades e desejos, e assim terá mais chances de atingir a felicidade.

Ainda que pensar sobre esse princípio seja comum, pensar na prática educativa derivada dele é algo inédito. Trata-se de ensinar à criança a pôr em equilíbrio suas forças e necessidades. “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”⁶¹.

⁶⁰ A imaginação desempenha papel fundamental na obra de Rousseau, tanto que ela surge em vários e diferentes textos de seus escritos. Jacira de Freitas em seu artigo “*Imaginação e loucura: os diálogos de Rousseau*”, comenta que a imaginação na teoria do conhecimento de Rousseau é uma espécie de “mola propulsora do aparelho mental e intelectual”, tornando-se uma condição para a ação do pensamento, pois o deslocamento no tempo e no espaço é feito por meio dela, o que torna-se importante para reflexão como via de transposição dos dados já conhecidos, seja por meio das sensações ou de raciocínios lógicos. “No *Emílio*, a intervenção da imaginação nas operações cognitivas explica a origem do erro em nossos julgamentos. Ela possui o privilégio de criar abstrações e, conseqüentemente, um poder sem limites, capaz de construir um mundo de artifícios, contraposto ao mundo material. Na obra autobiográfica, cabe a ela dar conta das ambiguidades e aparentes contradições do pensar sobre si mesmo. A imaginação define-se, portanto, como a faculdade ativa por excelência, como pura atividade. Longe de ser mera reprodutora, ela é capaz de fazer-se motor de seu próprio movimento e de produzir por seus próprios meios, podendo atuar como faculdade cognitiva mediante a qual, as impressões recebidas pelos sentidos tornam-se inteligíveis. Ao desempenhar essa função de ordenar as sensações que asseguram a apreensão dos objetos – as sensações representativas – concernentes às afecções interiores e à comunicação com o mundo exterior, a imaginação rousseuniana abandona o papel passivo ao qual havia sido relegada pelos clássicos. Adquire, assim, uma importância decisiva ao lado do entendimento na formação das ideias, engendradas a partir das relações que estabelecemos entre a diversidade de objetos apreendidos pelas sensações, essas sim, passivas”. Cadernos de Ética e Filosofia Política, Número 21, Página 195. Em relação ao *Emílio*, o papel da imaginação é o de despertar os desejos que ainda não podem ser satisfeitos, pois de acordo com o autor, “é a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com a esperança de satisfazê-los” (*Emílio*,305/71).

⁶¹ Id., *ibid.*, p. 308, (p. 75).

Toda essa reflexão sobre o equilíbrio entre as forças e as necessidades nos encaminha para a máxima fundamental de Rousseau:

“O único que faz 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 a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela”⁶².

Nessa aplicação, entra a atenção que se deve ter em não satisfazer todos os desejos da criança que não sejam necessários. Elas podem até ter fantasias, embora essas não devam estar acima das suas necessidades. Por conseguinte, a grande lição que o filósofo genebrino oferece para tratar dessa questão é que as crianças aprendam a ter limites, a fim de que elas saibam fazer uso da sua liberdade. Atingindo esse aprendizado elas atingirão, em decorrência, a felicidade.

A criança precisa conhecer sua condição de criança, saber que tem limites e que não deve ultrapassá-los. Ela precisa ser educada para isso, pois não saberá chegar a esse conhecimento sozinha.

“Ela não deve ser nem um animal, nem um homem, e sim uma criança. É preciso que ela sinta sua fraqueza e não sofra; é preciso que ela dependa, e não obedeça; é preciso que ela peça, e não que mande. A criança está submetida aos outros em razão de suas necessidades, e porque vêem melhor do que ela o que lhe é útil, o que pode contribuir ou prejudicar sua conservação”⁶³

Ora, o entendimento das limitações da natureza da criança por parte do educador é fator fundamental na educação proposta por Rousseau, porque a criança, conforme experimenta, compreende suas limitações, e os meios que serão

⁶² Id., *ibid.*, p. 309, (p. 76).

⁶³ Id., *ibid.*, p. 310, (p. 77).

fornecidos a elas para experimentar serão escolhidos pelo educador. “A felicidade das crianças e dos homens consiste no uso da liberdade”. Portanto o que é implicado na conduta da criança e do adulto é a felicidade. Se o homem não sabe usar bem sua liberdade, não poderá ser feliz. Entretanto, é bom ressaltar que “as crianças, até mesmo no estado de natureza, só gozam de uma liberdade imperfeita, semelhante àquela de que gozam os homens no estado civil”.⁶⁴

O exercício para a liberdade tanto no presente quanto no futuro tem implicações sérias na vida social, pois o homem educado sabe viver bem em qualquer sociedade.

“Ajo para o seu bem no momento presente, deixando-o livre; ajo para o seu bem no futuro, armando-o contra os males que deverá suportar. Se ele pudesse escolher entre ser meu aluno ou vosso, achais que ele hesitaria um instante?”⁶⁵

1.1 - O método da natureza

Para o autor o método da natureza, consiste em educar a criança de acordo com a sua natureza e de acordo com a natureza física, por meio dos sentidos, fazendo com que a criança perceba o meio em que vive e o utilize para o seu aprendizado. É o modo mais eficaz para o exercício da liberdade natural⁶⁶. Este método deve ser aprendido de uma vez por todas pelos pais e professores, porque

⁶⁴ Id., ibid., p. 310, (p. 77).

⁶⁵ Id., ibid., p. 313, (p. 80).

⁶⁶ O tema liberdade é tratado neste texto, em nota, a partir da página 19, que esclarece que de acordo com essa liberdade a criança se desenvolve naturalmente, por estar livre, sem cerceamentos, aumentando a sua força e robustez, conhecendo as sensações que derivam do contato dos sentidos com os objetos na natureza.

ele será utilizado durante toda a fase da vida da criança e uma das ações desse método é evitar que algo mau lhe aconteça, seja física ou moralmente. Não sendo a criança apta a resolver raciocínios morais, que vão aparecer na adolescência, ela apenas é preparada de diversas maneiras para o ensino moral. “Antes da idade da razão, não se poderia ter qualquer ideia sobre os seres morais ou sobre as relações sociais. Assim, devemos evitar na medida do possível empregar palavras que as expressem, por medo de que a criança relacione a essas palavras, falsas ideias que não podemos mais destruir”.⁶⁷

A educação da criança, desde a primeira infância, converge para a formação do juízo, na idade da razão. O que nos leva a crer que sem toda essa preparação, desde quando a criança é bebê, a formação referida ficará comprometida e deficiente.

Essa fase da vida da qual estamos tratando está vinculada às sensações, isto é, ao desenvolvimento do conhecimento por meio das sensações e tudo o que for oferecido à criança deve ser pensado, para ser eficaz, de uma maneira que a sensibilize. Todas as ações devem focar as sensações. Ela deve perceber o mundo sensível e esse é o meio pelo qual se chega a prender a atenção da criança. O contrário não terá sentido para ela, pois pode trazer prejuízos ao seu aprendizado moral, uma vez que por falta de condições de compreensão da vida moral pela idade, ela pode ter uma ideia falsa do mundo moral e isso pode levá-la a guardar

⁶⁷ Id., *ibid.*, p. 316, (p. 84).

essas ideias mal concebidas para a sua vida adulta, o que implica em prejuízo do ensino moral na idade da razão.⁶⁸

*“A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim, é a obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas; mas falando-se a elas desde a primeira idade numa língua que elas não entendem, estar-se-á acostumando-as a se contentarem com palavras, a controlarem tudo o que lhes é dito, a se acreditarem tão sábias quanto seus mestres, a se tornarem altercadoras e rebeldes. E tudo o que se pensa obter delas através de motivos razoáveis só se obtém através da cobiça ou de medo, ou de vaidade, que sempre é forçado a acrescentar”.*⁶⁹

A criança não está apta a perceber o bem e o mal ou a perceber a razão dos deveres do homem, mas para que se torne apta a lidar com tais percepções quando adulta, é necessário que ela seja preparada na forma presente, isto é, enquanto criança. A ela se devem lições compreensíveis à sua faixa etária a fim de que ela tome consciência do mundo aos poucos.

*“Eis, precisamente, o que é preciso prevenir. Usai a força com as crianças e a razão com os homens: essa é a ordem natural. O prudente não precisa de leis”.*⁷⁰

Rousseau se refere à “liberdade bem regrada”, princípio pelo qual se educa a criança por meio das “leis do possível e o impossível”⁷¹. Ela deve aprender até onde ela pode ir com suas ações, por intermédio da experiência, cujo valor é de concretizar aquilo que é abstrato para a sua idade.

⁶⁸ Id., *ibid.*, p. 316, (p. 84).

⁶⁹ Id., *ibid.*, p. 317, (p. 84).

⁷⁰ Id., *ibid.*, p. 320, (p. 87).

⁷¹ Id., *ibid.*, p. 321, (p. 89).

“Não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo.”⁷²

Essa é uma máxima tomada pelo autor como incontestável. E com isso ele pretende que não há moralidade nas ações das crianças e qualquer repreensão as suas ações devem ser feitas considerando essa máxima: “o ser humano é bom por natureza”, portanto suas ações não podem ter más intenções.

Assim Rousseau vai delineando os pontos chave dos seus princípios educacionais: respeitar a criança como criança, considerar suas condições de aprendizado, deixar a natureza seguir o seu curso e, sobretudo, nada ensinar a ela até que esteja apta a aprender. Estes são traços da educação negativa:

“Fazei melhor do que isso: sede razoável e não raciocineis como vosso aluno; sobretudo para fazê-lo aprovar o que não quer, pois levar assim sempre a razão para as coisas desagradáveis só faz torná-la aborrecida e desacreditá-la bem cedo num espírito que ainda não está em condições de ouvi-la. Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos e suas forças, mas conservai sua alma no ócio tanto tempo quanto possível. Temei todos os sentimentos anteriores ao juízo que os aprecia. Freai, retende as impressões alheias e, para impedir que o mal nasça não vos apresseis em fazer o bem, pois ele só é tal quando a razão o ilumina. Considerai como vantagens todas as demoras: ganha-se muito quando se avança para o final sem nada perder.”⁷³

Os homens diferem entre si no modo de ser e de viver, e tal fato deve ser considerado. “Existem temperamentos mansos e tranquilos que podemos sem perigo conservar por muito tempo em sua primeira inocência, mas também existem

⁷² Id., *ibid.*, p. 322, (p. 90).

⁷³ Id., *ibid.*, p. 324, (p. 92).

naturezas violentas cuja ferocidade cedo se desenvolve, e devemos apressar-nos em torná-las homens, para não sermos obrigados a acorrentá-las”⁷⁴.

Em relação ao sentimento da justiça, Rousseau critica a educação que fala primeiro às crianças de seus deveres e nunca de seus direitos. Para exemplificar o filósofo genebrino toma o caso do princípio de propriedade. Trata-se de uma ideia bastante abstrata para a criança e o preceptor a aborda a partir de uma experiência planejada.

1.2 - O princípio de propriedade no episódio das favas

Para tratar do “princípio de propriedade”, o autor apresenta um episódio que levará Emilio a compreendê-lo na prática. Um dia, quando o menino vai todo feliz regar suas sementes, percebe que elas foram arrancadas e isso lhe causa muita dor. Nesse episódio ele apreende a noção de injustiça quando as favas são arrancadas pelo jardineiro, que anteriormente a ela, havia plantado melões de malta e suas sementes, e essas já haviam germinado. Se foi uma injustiça suas favas terem sido arrancadas, depois de tanto sacrifício para fazê-las germinar, igualmente foi injustiça para com o jardineiro que teve suas sementes germinadas destruídas. É uma boa e importante oportunidade para o exercício de colocar-se no lugar do outro. O menino aprende que não deve tocar no que é do outro. Por fim, o jardineiro aceita ceder uma parte das terras para o plantio das favas sem impor condições, desde que Emilio não mexa em suas produções e o menino aprende que deve respeitar para ser respeitado. “Neste ensaio da maneira de inculcar nas crianças as noções

⁷⁴ Id., *ibid.*, p. 329, (p. 97).

primitivas, vemos como a ideia de propriedade remonta naturalmente ao direito do primeiro ocupante pelo trabalho⁷⁵. “Explicando-lhe a palavra *pertencer*, faço-a perceber que colocou ali seu tempo seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa, enfim; que naquela terra existe algo que é dela mesma que ela pode exigir contra quem quer que seja, da mesma forma como poderia retirar seu braço da mão de outro homem que quisesse retê-la contra a sua vontade⁷⁶”. Segue-se daí que pela experiência a criança aprende o princípio de propriedade: “jovens mestres, peço-vos que penseis nesse exemplo e vos lembreis de que em todas as coisas vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos”⁷⁷.

Sobre o “Episódio das favas”, destaco interessante análise realizada por Maria de Fátima Simões Francisco, em seu artigo “*Revisitando a Filosofia da Educação de Rousseau*”⁷⁸, no qual ela demonstra o caráter paradoxal da lição, já que Rousseau a coloca como a primeira e mais necessária lição moral a ser dada a criança. No *Segundo discurso*⁷⁹, Rousseau havia afirmado que a propriedade privada é a primeira causa de todos os males. Para a autora, Rousseau propõe uma

⁷⁵ Id., *Ibid.*, p. 333, (p. 101)

⁷⁶ Id., *ibid.*, p. 331, (p. 99).

⁷⁷ Id., *ibid.*, p. 333, (p. 101).

⁷⁸ FRANCISCO, Maria de Fátima Simões, *Revisitando a Filosofia da Educação de Rousseau, versão revisada e ampliada de um artigo publicado nos Cadernos de História e Filosofia da Educação, V. II, nº4, 1998, p. 35-42, periódico editado pelo Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.*

⁷⁹ OC, III, *Discours sur l'Origine et les Fondaments de l'Inégalité.*

lição bastante crítica da propriedade e da situação de desigualdade que ela cria aos homens.

Ao analisar o conteúdo e a forma desta passagem no *Emílio*, a professora descreve algumas dificuldades da lição. O que ela identifica muito bem é o caráter pedagógico da lição proposta. Ele dá “um exemplo concreto, numa situação particular, rica em detalhes e planos, na qual tal noção será tematizada⁸⁰”.

Em relação ao conteúdo da lição, o que é evidenciado é a relação com o outro, o que implica no preparo da criança para essa relação, nada fácil, como consta no *Segundo Discurso*. É bem destacado que “os problemas têm início para o homem quando, deixando o estado natural, onde vive solitariamente, estabelece relacionamento contínuo com seus semelhantes⁸¹”, o que mostra as dificuldades do processo de socialização. A criança precisa ser bem conduzida, isto é, educada, a fim de que melhore e aperfeiçoe sua conduta moral na relação com o outro. “Se se trata para Rousseau de propor no *Emílio* o projeto de formação de um novo homem e de uma nova sociedade, o momento de educar para o relacionamento com o outro assume, portanto, valor inestimável. Pois a construção de uma nova sociabilidade depende inteiramente das relações morais que se ensinam as crianças⁸²”.

⁸⁰ FRANCISCO, Maria de Fátima Simões, *Revisitando a Filosofia da Educação de Rousseau, versão revisada e ampliada de um artigo publicado nos Cadernos de História e Filosofia da Educação*, V. II, nº4, 1998, p. 35-42, periódico editado pelo Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁸¹ Id., Ibid.

⁸² Id. Ibid.

Assim, no episódio das favas, Rousseau tem como propósito apresentar uma lição moral difícil, por ser abstrata, de uma maneira concreta, pelo exemplo e, sobretudo, pela experiência da criança. Ela sentiu, ela percebeu, ela aprendeu⁸³.

1.3 - Outros princípios para o aprendizado de Emílio

Outro importante aspecto da educação moral diz respeito à mentira. O autor assinala que os professores, no afã de querer ensinar às crianças a dizer a verdade, acabam por ensiná-las a mentir. Isso porque dão máximas sem fundamentos, preceitos sem razão e preferem que mintam a serem ignorantes e verdadeiras⁸⁴ o que é uma característica natural na criança. Essa preocupação do autor o leva a propor medidas que reconheçam a capacidade da criança em compreender, ou não, determinados comportamentos morais. Isso significa que se a criança não é capaz de compreender o que é mentir e suas consequências, falar sobre isso para ela não resolve o problema. O certo segundo o autor é levar criança a viver determinadas situações que a façam compreender de uma maneira gradativa como a mentira pode ser prejudicial à sua vida.

“Tenho quase certeza de que Emílio aprenderá muito tarde o que seja mentir, e de que, ao aprendê-lo, ficará muito surpreso, não podendo imaginar para que a mentira pode ser boa. É claro que quanto mais torno seu bem-estar independente tanto das vontades

⁸³ Nota: o aprendizado de Emílio, é no sentido da afecção e não no sentido do sofrimento, isto é, a partir do momento que ele é afetado pelos seus sentidos, por meio da experiência, ele apreende, porque a sensação fica guardada na sua memória. Ernest Cassirer, em *A Questão Jean-Jacques Rousseau*, comenta sobre o uso da linguagem em Rousseau, que algumas palavras são usadas de forma diferente em determinados momentos do texto, como é o caso da palavra sentimento, que em alguns momentos tem o sentido de sentir e em outros tem o sentido de afecção.(p. 105)

⁸⁴ OC, IV, *Émile ou de l'Éducation*, p. 336 (p.105).

como dos juízos dos outros, mais afastado dele todo interesse por mentir.⁸⁵

Vemos, então, que a mentira está intimamente ligada às vontades e aos juízos dos outros, que, já corrompidos, podem corromper, o que torna necessário evitar e afastar a criança de maus exemplos e condutas que a incentivem a mentir.

Outro aspecto da formação moral diz respeito à benevolência. Assim como no caso da mentira, o maior ensino se dá pelo exemplo. Ao invés de forçar a criança a dar o que não lhe serve, é melhor que ela veja o adulto agindo num ato de benevolência. Terá mais sentido para ela ver que o ato de doação é feito de coração e não porque os outros fazem. O exemplo seria, neste caso, também um diálogo educativo.⁸⁶ Pois o importante é que ela aprenda a ser virtuosa de coração e não pela aparência. Perguntando sobre a ação caridosa do mestre e recebendo uma resposta à altura do que seja capaz de compreender, logo a imitação do seu ato estará vinculada a uma compreensão da benevolência adequada à sua idade.

Rousseau diz que “a única lição de moral que convém à infância e a mais importante em todas as idades, é a de nunca fazer mal a alguém”. E também que “as mais sublimes virtudes são negativas”. Embora o que ele proponha seja altamente difícil, que é não causar mal ao outro, pois, por vezes, o bem de um implica no mal do outro e não há como mudar isso, a não ser sendo solitário e não dependendo de ninguém. Mas o homem vive em sociedade e não há como ser solitário e não depender de ninguém. A solução é dada por Rousseau nos seguintes termos: “Devem-se dar, necessariamente, instruções mais precoces aos que são

⁸⁵ Id., *ibid.*, p. 337, (p. 106).

⁸⁶ Id., *ibid.*, p. 339, (p. 108).

educados em meio à sociedade do que aos que são educados isoladamente. Essa educação solitária seria, portanto, preferível se nos limitássemos a dar à infância o tempo de amadurecer”.⁸⁷ Em outras palavras, é preciso esperar o tempo de naturalmente chegar a cada progresso das fases, sem forçar a criança, sem exigir que se esforce além do necessário para a sua idade, tanto mental como fisicamente. A criança, enquanto tal deve revelar aos poucos o que é, sem que se faça juízos precipitados a respeito do que ela é capaz ou não. É preciso deixar a natureza agir e ter a paciência para esperar que ela se revele.

“A infância é o sono da razão”.⁸⁸ Essa reflexão fortalece a ideia até aqui apresentada sobre o necessário preparo da criança para a formação do juízo. Portanto, não adianta insistir em uma educação moral que não seja adequada ao seu estado natural, simplesmente porque ela não compreende e o ensino não surte o efeito esperado. Em contrapartida, neste estado de “sono da razão”, a criança pode, na medida em que ela progride, desenvolver também, aos poucos, suas faculdades, que a preparem para o juízo, com estímulos adequados à infância.

“Não, se a natureza dá ao cérebro de uma criança essa flexibilidade que o torna próprio para receber todo tipo de impressões, não é para que gravemos nele nome de reis, datas, termos de heráldica, de geografia e todas essas palavras sem sentido nenhum para a sua idade, e sem nenhuma utilidade para qualquer idade que seja, com que massacrarmos sua triste e estéril infância, mas sim para que todas as ideias que ela pode conceber lhe são úteis, todas as que se relacionam com sua felicidade e um dia devem ajudá-la a compreender seus deveres, nele se gravem desde cedo em caracteres

⁸⁷ Id., *ibid.*, p. 341, (p. 110).

⁸⁸ Id., *ibid.*, p. 344, (p. 113).

indelévelis e lhe sirvam para se orientar durante a vida de uma maneira que convenha a seu ser e a suas faculdades”⁸⁹.

Nisto consiste o preparo da infância para a formação do juízo na idade da razão, sobretudo, quanto às faculdades de memória e raciocínio. Embora sejam diferentes, uma não se desenvolve sem a outra e essas devem ser estimuladas desde cedo, com ações adequadas que respeitem cada etapa de seu desenvolvimento, de acordo com a faixa etária da criança.

“É na escolha desses objetos, é no cuidado de lhe apresentar continuamente aqueles que ela pode conhecer e de lhe esconder os que ela deve ignorar que consiste a verdadeira arte de cultivar essa primeira faculdade; e é assim que se deve tentar formar para ela um depósito de conhecimentos que sirvam para a sua educação durante a juventude, assim como para a sua orientação em qualquer época. É verdade que esse método não forma pequenos prodígios e não faz com que preceptores e o professores brilhem, mas forma homens judiciosos, robustos, sãos de corpos e de entendimento, que sem se terem feito admirar quando jovens, far-se-ão honrar quando adultos”⁹⁰.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Rousseau condena o ensino moral por meio das fábulas e da história, já que essas têm um conteúdo não condizente com a condição de aprendizado da criança. Um conteúdo inacessível ao entendimento e com uma “moral impura e fora de proporção com a idade” acabam conduzindo a criança mais ao vício do que à virtude. Assim, para o autor o ideal é que elas não tenham esse tipo de literatura como auxiliar no seu aprendizado. Voltaremos a esse tema com mais profundidade quando abordarmos a formação moral do Emílio. Mas, como o universo da criança é restrito, o vocabulário das fábulas não condiz com esse universo e é necessário adequá-lo para que ela compreenda o que se pretende

⁸⁹ Id., *ibid.*, p. 351, (p. 120).

⁹⁰ Id., *ibid.*, p. 351, (p. 121).

dizer com a fábula, explicando as palavras. Seria preciso reduzir as fábulas a ideias simples e elementares. A leitura deve necessariamente ser compreensível para a criança, porque ela precisa ter o desejo de aprender, assim ela fará um esforço para compreender aquilo que o professor ou preceptor se esforçou para que fosse compreensível para ela.

“Se, no plano que comecei a traçar, seguis regras diretamente contrárias às que são estabelecidas; se, em vez de levar para longe o espírito do vosso aluno; se, em vez de desorientá-lo continuamente em outros lugares, em outros climas, em outros séculos, nas extremidades da terra e até nos céus, vos aplicardes a mantê-lo sempre em si mesmo, atento ao que toca imediatamente, então o vereis capaz de percepção de memória e até de raciocínio: é a ordem da natureza”.⁹¹

Portanto, não adianta insistir em dar para o aluno fábulas que ele não compreenderá. O ideal é dar-lhe atividades que desenvolvam suas faculdades de acordo com sua capacidade de compreensão.

“Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela governa. exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão”.⁹² É o desenvolvimento físico que estimula o mental. O exercício físico o força a pensar, a observar as coisas, a medir os efeitos das ações, a relacionar os aprendizados, enfim, pelo físico se desenvolve o mental, mas ao contrário, quando tudo é dito e feito no lugar dele, ele sempre dependerá de alguém para lhe dizer o que fazer.

⁹¹ Id., *ibid.*, p. 359, (p. 129).

⁹² Id., *ibid.*, p. 359, (p. 129).

*“Esse é o meio de um dia obter o que acreditamos ser incompatível e o que quase todos os grandes homens reuniram, a força do corpo e a força da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta. Jovem professor, prego-vos uma arte difícil, a de educar sem preceitos e de tudo fazer sem nada fazer”.*⁹³

1.4 - O preceptor de Emílio

Um importante tema tratado por Rousseau é a necessidade de um preceptor para educar Emílio. Sobre a figura desse especial educador, comenta Alain Grosrichard:

*Porque então um educador? Rousseau responde: porque, no mundo atual, a natureza não é mais o único senhor. As instituições não cessam de lhe fazer violência, de desencaminhá-la. É preciso, pois, para permitir que ela se regule, impedir que ela seja desregulada, desviada por intervenções exteriores. Educação “negativa”, pois diametralmente oposta à dos preceptores da época.*⁹⁴

Há, portanto, a necessidade de um preceptor que faça a diferença dentre os outros preceptores da época com uma educação que impeça a intervenção de elementos externos, alguém que esteja preparado para essa tarefa. Diz Rousseau: “Não contentes de ter deixado de amamentar os filhos, as mulheres deixaram de querer gerá-los; a consequência disso é natural. Já que a condição de mãe é onerosa, logo são encontrados meios de livrar-se inteiramente dela⁹⁵”. Ela passa a sua responsabilidade de amamentar o bebê para a ama de leite e disso decorre o amor da criança por aquela que cuida dele com carinho, mas a mãe, ao ver o filho

⁹³ Id., *ibid.*, p. 361/362, (p. 132).

⁹⁴ GROSRICHARD, Alain, *Educação e Política em Rousseau*, Trad. Luiz Roberto salinas Fortes, In *Almanaque* nº 11, São Paulo: Brasiliense, 1980.

⁹⁵ Id. *ibid.*, p. 255, (p. 18)

amar outra mulher em seu lugar, é levada a desprezá-la e tratá-la como serva, inclusive fazendo com que os dois se afastem para que a criança se esqueça de sua ama de leite. Assim: “em vez de transformar um bebê desnaturado num filho carinhoso, ela exercita-o para a ingratidão; ensina-o a um dia desprezar aquela que lhe deu a vida, assim como aquela que o alimentou com o seu leite”.⁹⁶ Algo que mudaria esta situação seria a atenção dos pais à educação dos filhos ao invés de transferência da a responsabilidade para outrem.

De acordo com o filósofo genebrino, “se as mães se dignarem a amamentar seus filhos, os costumes reformar-se-ão por si mesmos, e os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações. Os atrativos da vida doméstica são o melhor contra veneno para os maus costumes⁹⁷”. Em várias passagens do *Emílio*, Rousseau comenta a postura das mães da alta sociedade de seu tempo, que transferem o seu dever de mãe para outra pessoa. Pode ser por essa razão que Rousseau substitui a responsabilidade dos pais de educar Emílio e a transfere para o preceptor.

*“As mulheres deixaram de ser mães; não o serão mais, não querem mais sê-lo. Mesmo que quisessem, mal o poderiam. Hoje que o costume contrário está estabelecido, cada um teria que lutar contra a oposição de todas que estão ao seu redor, unidas contra um exemplo que umas não deram e outras não querem seguir”.*⁹⁸

Enfim, constatada a falha da responsabilidade da mãe na importante tarefa de educar seu filho, é preciso que essa falha seja sanada e, para isto, é necessário

⁹⁶ Id., *ibid.*, p. 257, (p. 20).

⁹⁷ Id., *ibid.*, p. 258, (p. 21).

⁹⁸ Id., *ibid.*, p. 258, (p. 21).

encontrar alguém⁹⁹ que tenha sabedoria, que possa acompanhar a criança sem se desviar e sem desviar a criança do caminho da educação pela natureza.

Tudo o que a criança aprende enquanto criança servirá e a fortalecerá por toda a sua vida.

*“Uma criança torna-se mais preciosa com o avançar da idade. O valor de sua pessoa soma-se o dos cuidados que custou; à perda de sua vida soma-se o sentimento de morte. Portanto, deve-se pensar sobretudo no futuro ao zelar por sua conservação; é contra os males da juventude que devemos armá-la antes que tenha chegado a ela, pois, se o valor da vida aumenta até a idade de torná-la útil, que loucura é não poupar alguns males na infância e multiplicá-los na idade da razão! São essas as lições do mestre? O destino do homem é sofrer em todos os tempos. A própria preocupação com sua conservação está ligada ao sofrimento”.*¹⁰⁰

Algo importante é ensinar a criança a se conhecer, compreender suas limitações, suas potencialidades. Todo esse aprendizado é importante para a sua vida futura. E a incumbência de tamanha tarefa é dos pais.

*“Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante que vem ao mundo. Assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta; jamais tereis êxito de outra maneira. Assim como a verdadeira ama de leite é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai.”*¹⁰¹

Mas os negócios, os serviços, os deveres sociais afastam o pai e a mãe dessa importantíssima tarefa e é necessário transferi-la para alguém que vai realizá-la melhor do que os pais. Essa pessoa é o preceptor, que já é preparado para isso.

Portanto o papel da ama de leite não se limita amamentar a criança, mas de amá-la e cuidar dela como se fosse sua, enquanto a mãe biológica está ocupada

⁹⁹ Id., ibid., p. 263 (p. 26)

¹⁰⁰ Id., ibid., p. 260, (p. 23).

¹⁰¹ Id., ibid., p. 261, (p. 24/25).

com os deveres sociais ou mesmo não querendo cuidar da criança. O autor escreveu o *Emílio* como um tratado de educação, mas logo no começo do seu livro afirma que houve uma mudança de propósitos iniciais. A princípio o livro foi dedicado a “uma boa mãe que sabe pensar”, consciente do seu dever de educar o filho pelo menos nos seus primeiros anos de vida. Mas, na sociedade de Rousseau, essa mãe é rara, pois as mães fogem do seu dever de educar seus filhos, o que acaba por prejudicar a criança, porque a mãe, que deveria cuidar de seu filho, transfere sua responsabilidade à ama de leite, e essa, por sua vez, não quer ter trabalho e prende a criança em amarras e quanto menos a criança incomodar, melhor.

Em seu livro, *Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII*, Elisabeth Badinter comenta a condição e o papel feminino naquela época:

*“Esposa, mãe e dona de casa eram, os três atributos essenciais da substância feminina. Entretanto, o século XVIII constitui uma espécie de paradoxo na história das mulheres privilegiadas. Ao mesmo tempo em que mantinham essas obrigações de se casar e ter filhos, a ideologia dominante lhes concedia o direito à negligência. A inconstância conjugal não era um vício. Pode-se mesmo dizer que a fidelidade era considerada um valor fora de moda, quase ridículo, e os cuidados da maternidade não eram considerados dignos das preocupações de uma mulher da alta sociedade [...] O aleitar é ridículo e indigno de uma mulher de posição”.*¹⁰²

Ao perceber estes costumes de seu tempo, Rousseau julgou que a tarefa da educação cabia a alguém mais qualificado. A pessoa ideal para cuidar da criança no progresso das fases é o preceptor, um homem raro, com profunda consciência de seu dever de educar o homem moral e prepará-lo para viver em qualquer sociedade.

¹⁰² BADINTER, Elisabeth. *Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII*. Tradução de Celeste Marcondes – São Paulo:Discurso Editorial:Duna Dueto:Paz e Terra, 2003. Pág. 101/112.

Pode ser por essa razão que Rousseau troca a responsabilidade de educar Emílio e a transfere para o preceptor.

Como é possível educar uma criança até que ela se torne adulta, sem que tenhamos alguém que seja protagonista de tão sublime tarefa? Para o autor, se não é possível ser o pai, que pelo menos ele confie essa tarefa a alguém que possa substituí-lo. Embora Rousseau ressalte que a boa educação dependa de cada um, acaba por render-se à necessidade de alguém que assuma esse trabalho. Mas não qualquer pessoa; quando alguém se propõe a realizar determinada tarefa, deve ter condições para executá-la. Isso significa dizer que para tornar-se preceptor, o candidato deve estar apto para fazê-lo e não deve abraçar tarefa para a qual não esteja preparado, sob o risco de não conseguirmos realizá-la¹⁰³.

O preceptor de Emílio, não é o pai biológico, mas alguém que, antes de ter uma relação natural com o aluno, é preparado anteriormente e já conhece os caminhos para evitar a corrupção da criança, por meio da educação negativa, isto é, uma educação que evite que ela seja contaminada pelo convívio social, impeça o surgimento de paixões funestas e oriente a sua formação como ser moral. Esta é uma tarefa difícil e que exige qualidades excepcionais.

Mas quem poderia ser então esse preceptor? Quais seriam essas qualidades? A primeira é que ele “não seja um homem venal¹⁰⁴” Deve ter “uma alma sublime”¹⁰⁵. Deve ser abnegado, nobre e virtuoso, se dispor a educar Emílio com total

¹⁰³ OC, IV, *Émile ou de l'Education*, p. 268 (p. 32).

¹⁰⁴ Id., *ibid.*, p. 263, (p. 26).

¹⁰⁵ Id., *ibid.*, p. 263, (p. 26).

envolvimento. Deve ser jovem, “raro”, uma vez que no realce de que Rousseau dá à palavra “raro”, podemos perceber a descrença do autor nos homens, razão pela qual é tão difícil encontrar alguém que esteja à altura de tão nobre missão. Ele pergunta: “Esse raro mortal não pode ser encontrado”? E responde: “Não sei. Nesses tempos de aviltamento, quem sabe a que ponto de virtude ainda pode chegar uma alma humana? Mas suponhamos que tal prodígio tenha sido encontrado. Veremos o que ele deve ser, considerando o que ele deve fazer...¹⁰⁶”. É necessário que seja realizado um trabalho minucioso para que se encontre esse homem com características superiores. “Se não for o pai, tem que ser mais que um homem¹⁰⁷”. O autor acrescenta em trecho posterior: “Não falo aqui das qualidades de um bom preceptor; eu as suponho, e me suponho dotado de todas essas qualidades”. O que nos leva a pensar que as qualidades descritas como do preceptor ou ainda as que ele pressupõe como necessárias para dar cabo de tão nobre tarefa são as qualidades do próprio Jean-Jacques.

O preceptor deve ter uma predisposição para a afeição. Essa figura fundamental na formação do Emílio não é mero profissional da educação, seu caráter deve ser imaculado e ele deve ser mais que um mestre, pois a importante relação de confiança entre ele e Emílio, começa com o seu amor pelo jovem. Essa relação funciona como meio de autoridade sobre o adolescente, não pela força, mas, sobretudo, pelo amor, um amor espontâneo, raro entre os homens. A boa convivência entre Emílio e o preceptor deve ter como ponto de partida a iniciativa do

¹⁰⁶ Id., *ibid.*, p. 263, (p. 26/27).

¹⁰⁷ Id., *ibid.*, p. 263, (p. 26).

mestre. Ele deve estar consciente que sua tarefa parte do coração, antes do que da razão. É o bom sentimento que o preceptor nutre por seu aluno que o conduz de forma benevolente, uma vez que sua missão é abnegada, digamos, quase um sacerdócio, e a maior recompensa desse ser “raro” é ver seu aluno sabendo escapar das armadilhas da corrupção, mantendo-se íntegro no convívio social.

A habilidade do mestre deve passar pela capacidade de ser observador e filósofo, cujo conhecimento propicia “*a arte de sondar os corações enquanto trabalha por formá-los*”¹⁰⁸. O educador não deve se importar com o juízo que fazem da educação que é dada ao jovem, o que importa é o aluno ser feliz e não aparentemente feliz. O aluno mal formado está submetido à insatisfação, demonstrando uma aparente alegria que esconde uma infelicidade.

Esse educador tem um papel especial, pois ele deve opor-se aos modelos já estabelecidos na época. Segundo Jean Starobinski, “ele não é nem o amante, nem o amado: é o encontro daqueles que se amam, o ‘meio’ no qual suas almas entram em contato”¹⁰⁹. Se, por um lado, a atividade de formação implica despertar no indivíduo o interesse e o amor pela sabedoria, por outro, tal atividade apresenta-se como uma nobre proposta. Acompanhando a interpretação de Starobinski, pode ser dito que ao preceptor não apenas “basta-lhe que os amantes tenham necessidade dele para unir-se”, mas também que esse, por assim dizer, *herói rousseauísta* “é a uma só vez mestre de sabedoria e sedutor. Ele conturba as almas e as eleva; “conturba-se ao elevá-las””.

¹⁰⁸ Id., *ibid.*, p. 511, (p. 295).

¹⁰⁹ STAROBINSKI, J., *Jean-Jacques Rousseau, A transparência e o obstáculo*, São Paulo, Companhia das Letras, 1991, p.184.

A proximidade com a criança é um fator importante na sua educação:

“Apenas observarei, contra a opinião comum, que o preceptor de uma criança deve ser jovem, e até mesmo tão jovem como pode ser um homem sábio. Gostaria que ele próprio fosse criança, se fosse possível, para que pudesse ser um companheiro de seu aluno, e conquistar sua confiança ao compartilhar suas diversões. Não há muitas coisas em comum entre a infância e a maturidade para que se possa formar um apego sólido a tal distância. Às vezes as crianças fazem agrados aos velhos, mas jamais os amam[...].”¹¹⁰

Por que para Rousseau o preceptor deve ser jovem e ao mesmo tempo sábio?

Parece a princípio uma ideia paradoxal, uma vez que a sabedoria implicaria numa idade mais avançada. Poderia se pensar que o sábio é o idoso, que viveu muitas experiências, mas para Rousseau, esse sábio, na forma de criança, poderia ser o preceptor com o espírito tão jovem, com o qual a criança se identificaria e em quem automaticamente confiaria, estabelecendo, assim, uma relação de amizade. Se para Rousseau conhecer a criança a fundo é fator fundamental para a sua educação, então, o preceptor de espírito jovem, mas sábio, que consiga penetrar na intimidade da criança, terá sucesso no seu propósito.

“Concordo que é muito diferente acompanhar um rapaz durante quatro anos, ou conduzi-lo durante vinte e cinco. Dais um preceptor para vosso filho quando já está formado; eu quero que ele tenha um antes de nascer. Vosso homem pode trocar de aluno a cada cinco anos; o meu não terá mais do que um. Distinguis o precepteur do gouverneur: outra loucura! Distinguis o discípulo do aluno? Só há uma ciência a ensinar as crianças, que é a dos deveres do homem. Essa ciência é uma e, diga Xenofonte o que disser da educação dos persas, ela não se divide. De resto, prefiro chamar de gouverneur e não de precepteur o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir. Não deveis dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados.”¹¹¹

¹¹⁰ OC, IV, *Émile ou de l'Éducation*, p. 265 (p.29).

¹¹¹ Id., *ibid.*, p. 266, (p. 29).

Vemos, portanto, a diferença entre instruir e educar. É essa a grande tarefa do preceptor; dar à criança a formação moral. O indivíduo é formado para liberdade e autonomia desde quando nasce, pois determinados hábitos são adquiridos enquanto a criança ainda é pequena, Por isso, desde a mais tenra idade, a criança estará sob os cuidados de um preceptor que a ama, mas que sabe de suas responsabilidades perante ela. Sua tarefa consiste em mostrar à criança o caminho que ela própria deve seguir para uma formação moral: “Não deveis dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados”. Vale destacar também, mais esse trecho: “De resto, prefiro chamar de gouverneur e não de precepteur o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir”.

O preceptor então, é apenas aquele que dirige, isto é, que aponta o caminho para deixar que o aluno a siga por si mesmo, e ao mesmo tempo em que o direciona na escolha do caminho. Recorremos mais uma vez ao texto do Professor Alain Grosrichard:

“Ora, não é por acaso que Rousseau emprega a palavra gouverneur, que substitui deliberadamente à de precepteur. Este detalhe terminológico é na verdade um indício de uma solidariedade profunda entre uma concepção da educação e os temas favoritos da sua filosofia política, que ele elabora na mesma época, e que se reunirão explicitamente no Livro V do Emile.[...] No “Contrato Social”, Rousseau compara o conjunto de cidadãos virtuais, constituídos em corpo pelo contrato, mais ainda não deram a si mesmos leis (isto é, que não se instituíram ainda como povo), a uma criança a ser educada¹¹². A comparação não é nova. Mas o que o é, é o fato de que a questão da legislação e da educação são postas em termos idênticos e levantam o mesmo gênero de dificuldades. Um governante (para uma criança) e um

¹¹² OC, III, *Du Contract Social ; ou Principes du Droit Politique*, cp.VII p. 383 (p.57).

*legislador (para um povo) são necessários. São, contudo, raros (“introuvables”).*¹¹³

O “raro”, destacado por Grosrichard, nos remete a uma ideia de alguém quase impossível de ser encontrado e pelas próprias descrições de Rousseau, tanto no *Emílio* quanto no *Contrato*, vemos que a natureza do *gouverneur* e do legislador é impossível de ser encontrada no indivíduo comum, levando-se em conta os homens como são, corrompidos pela sociedade, conforme lemos a seguir no *Contrato Social*¹¹⁴:

*“Para descobrir as melhores regras da sociedade que convenham às nações, precisar-se-ia de uma inteligência superior, que visse todas as paixões dos homens e não participasse de nenhuma delas, que não tivesse nenhuma relação com a nossa natureza e a conhecesse a fundo; cuja felicidade fosse independente de nós e, contudo, quisesse dedicar-se a nós, que finalmente, almejando uma glória distante, pudesse trabalhar num século e fruí-la em outro. Seria preciso deuses para dar leis aos homens[.] Mas se é verdade que um grande príncipe é raro, que se diria de um grande legislador? [...] O Legislador, sob todos os aspectos, um homem extraordinário no Estado*¹¹⁵.”

Tanto o legislador quanto o preceptor, que são figuras que têm papel fundamental de educação, devem ter características raras, nobres, sublimes, que consigam dar cabo de tão nobre tarefa, considerando que o povo, assim como uma criança, precisa ser educado para que possa ser capaz de cumprir seu papel:

“Aquele que ousa empreender a instituição de um povo, deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por isso mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortificá-la; substituir a existência física e

¹¹³ GROSRIKARD, Alain, *Educação e Política em Rousseau*, Trad. Luiz Roberto salinas Fortes, In *Almanaque* nº 11, São Paulo, Brasiliense, 1980.

¹¹⁴ OC, III, *Du Contract Social ; ou Principes du Droit Politique e trad. Bras.*

¹¹⁵ OC, III, *Du Contract Social ; ou Principes du Droit Politique*, Cp VII, *Du Législateur*, p. 383 (p. 57)

independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral”[...].¹¹⁶

Yves Vargas¹¹⁷, falando da figura do *gouverneur*, mostra que embora ele seja onipresente, quando aparece no “eu” do narrador, no “você” do leitor, que é convidado a imitá-lo, e na figura de Jean-Jacques, é, entretanto, impossível de ser encontrado. Segundo este autor, o preceptor não é um indivíduo e sim uma ficção, não existindo como pessoa com vontade própria e com sentimentos singulares: “se a paixão fundadora do eu humano é o “amor de si”, o governador não é um eu, posto que não manifesta jamais essa paixão. O lugar do governador é um lugar vazio, não porque é super difícil de ocupar (vive sem mulher, sem repouso, sem desejo...) mas porque designa tanto uma necessidade quanto uma impossibilidade: sair-se bem na educação de Emílio implicará de ter sido ele mesmo criado para aquilo, e dele mesmo ser o governador desse governador, etc. Ainda se ocupar seu lugar no mundo corre o risco, por suas ações, de incorrer nos vícios”. Enfim, é preciso refazer o mundo, diz Vargas, voltar ao começo dos tempos, estar no lugar de Deus. Não porque a tarefa é sobre-humana – Emílio chegará com tranquilidade a ser bem formado - mas porque as condições requerentes para começar, são desfavoráveis desde já, uma vez que seria preciso criar um *gouverneur* para educar Emílio, bem como o Legislador do contrato, tarefa impossível aos homens. Assim, esse tal homem raro – impossível de se encontrar entre os homens, uma vez que, o

¹¹⁶ Idem, *ibidem*.

¹¹⁷ VARGAS, Yves, *Introduction à l'Emile*, PUF, Paris :1995, p. 108.

autor apenas supõe as qualidades do preceptor, as quais vê nele mesmo¹¹⁸, nos leva a pensar que *Gouverneur*, preceptor, legislador, são todas figuras criadas por Rousseau em oposição ao que é mais frequente no meio político, educativo e social.

Podemos pensar que sendo a corrupção um processo inevitável na sociedade (como um idoso, que mais tarde acaba precisando usar bengala) e não há o que fazer para mudar isso, é preciso então que Emílio seja educado, a fim de evitar que seja corrompido – entendendo que a educação é deixar a natureza seguir seu curso. O preceptor prepara o aluno para os costumes e o sujeito moral, e Emílio, saberá se adaptar a esses costumes. Assim, o processo educativo não é interventivo, no sentido de dar ao aluno apenas instruções. O preceptor acompanha a criança desde seu nascimento, até que ela se torne adulta, seguindo o seu curso, sendo um facilitador, mais que um transmissor de conhecimentos. Em outras palavras, Rousseau, cria um Emílio fictício, para que ele seja objeto de seus princípios de educação moral, isto é, um parâmetro para que o autor diga o que deveria ser e ao mesmo tempo lançar sua crítica ao que está estabelecido. Falando pela boca do preceptor/*gouverneur*/legislador, o cidadão genebrino apresenta aquilo que ele pretende que seja dito como o ideal para educar o indivíduo.

No seu livro, “*Rousseau da Teoria à Prática*”¹¹⁹, no capítulo III – *O Discurso do Legislador*, Luis Roberto Salinas Fortes analisa o papel do preceptor:

“A multidão, composta de indivíduos singulares confinados à esfera do seu interesse, é incapaz de engendrar o corpo político, necessitando de um guia, tal como Emílio. Uma história patrocinada pela razão não

¹¹⁸ VARGAS, Yves, *Introduction à l'Emile*, PUF, Paris :1995, p. 28

¹¹⁹ FORTES, Luis Roberto Salinas, *Rousseau: Da teoria à Prática, Ensaios, 21*, São Paulo, Ática, 1976.

*pode deixar de assumir a estrutura própria da relação pedagógica, já que a razão é um produto tardio da própria história. Se a todos os homens é dada potencialmente a razão, a maioria não é capaz de aceder, por conta própria, ao conhecimento da ordem e do bem – como já foi visto – necessitando, para tanto, da mediação pedagógica da sociedade”.*¹²⁰

Segue-se daí que a conclusão de Salinas corrobora com o intuito desse trabalho que é mostrar a necessidade de uma educação específica da criança para que ela se torne um indivíduo apto a viver em qualquer sociedade cujo valor de justiça está ligado à vontade geral e o bem comum, o que demanda a necessidade de que os seres humanos que compõem as instituições políticas sejam aptos a fazê-lo. Em mais esse trecho diz Salinas:

*“A única possibilidade de concretização do ideal político, oferecida pela ordem natural, é a de que os preceptores do gênero humano se encarreguem de guiar os povos fazendo-os atender à verdadeira vocação que é a sua. Graças à desigualdade presente no seio das coletividades o problema pode ser resolvido. Mas o ideal só pode ser concretizado se nos curvamos às exigências próprias da ordem natural: o melhor possível, nestas condições, é a condução dos povos por indivíduos excepcionais, dotados de qualidades de espírito e de alma fora do comum”*¹²¹.

Segundo Salinas, para que haja uma verdadeira associação não basta estabelecer o bem público que deve conduzir o comportamento dos membros associados, nem forçar os homens a se submeterem às leis, é preciso mudar os princípios que levam à ação dos homens, “é necessário impedir que o amor-próprio se constitua na paixão dominante”. Acrescenta Salinas: “Considerando-se os homens tais como são, uma sociedade justa não pode se constituir se os membros

¹²⁰ FORTES, Luis Roberto Salinas, *Rousseau: Da teoria à Prática, Ensaios, 21, São Paulo, Ática, 1976, p. 98*

¹²¹ FORTES, Luis Roberto Salinas, *Rousseau: Da teoria à Prática, Ensaios, 21, São Paulo, Ática, 1976, p. 102*

da associação não forem guiados por um indivíduo excepcional que não somente mostre os rumos que devem seguir, como, igualmente, transforme-os extirpando, por meio de uma ação pedagógica, os fatores que, na sua natureza, funcionam como obstáculo à sua efetiva união. Sem uma ação efetiva dessa o corpo político jamais poderá realizar-se”¹²².

Portanto o papel do legislador para conduzir o povo e a do preceptor para educar o indivíduo está nas mãos de figuras extraordinárias, raras, quase deuses: “Um preceptor! Que alma sublime..., na verdade, para criar um homem é preciso ser ou o pai, ou mais do que um homem.”¹²³ Pois tal missão é demasiado árdua para um homem comum “Seria preciso deuses para dar leis aos homens”¹²⁴.

¹²² FORTES, Luis Roberto Salinas, *Rousseau: Da teoria à Prática, Ensaios, 21, São Paulo, Ática, 1976*, pág. 105

¹²³ OC, IV, *Émile ou de l'Education*, p. 263 (p.26).

¹²⁴ OC, III, *Du Contract Social ; ou Principes du Droit Politique*, Cp VII, *Du Législateur*, p. 383 (p. 57)

2 - Dos sentidos aos juízos – um caminho de aprendizado

2.1 - O desenvolvimento dos sentidos

Os sentidos são o meio pelo qual o indivíduo tem contato e conhece o mundo. Assim, antes de ensinar ao aluno qualquer coisa é preciso que ele desenvolva seus sentidos, por meio de atividades físicas e pela experiência, de acordo com a natureza, pois

“Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é a 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 servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar acreditar muito e nunca a saber nada. Para aprender a pensar, devemos, portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e, para tirar todo o partido possível desses instrumentos, é preciso que o corpo que os abastece seja robusto e são. Assim, longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito.”¹²⁵

Sempre, corpo e mente, devem se desenvolver concomitantemente, para que um seja o apoio do outro e o aprendizado por meio dos sentidos deve ter toda a atenção do educador a fim de que essa base tão necessária ao aprendizado do aluno não seja perdida.

Os sentidos estão totalmente ligados à experiência, pois por intermédio dela o aluno conhece suas limitações e suas potencialidades. Viver dificuldades na infância fortalece o caráter quando adulto e é pela experiência que ele sente e percebe como pode vencer essas dificuldades. “A constância e a firmeza são, assim, como as outras virtudes, aprendizados de infância, mas não é ensinando seus nomes às

¹²⁵ Id., *ibid.*, p. 371, (p. 141).

crianças que faremos com que elas as aprendam, mas sim fazendo-as provar, sem que saibam o que seja”.¹²⁶

“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”¹²⁷.

Um dos sentidos que nos dá mais conhecimento sobre a ação do mundo exterior sobre nós é o tato, pois esse sentido está espalhado por nosso corpo inteiro e isso possibilita perceber melhor as sensações vindas dos corpos exteriores e, por conseguinte, nos permite melhor estabelecer juízos sobre essa sensação.

Outros sentidos também devem ser estimulados para que a criança tenha progresso no seu aprendizado pela experiência. Diz o autor: “Portanto, não exerciteis apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o partido possível e depois verificai a impressão de um pelo outro”¹²⁸.

Assim Rousseau trata de outros sentidos como o da visão, que considera de todos os sentidos, o mais falível, porque é mais extenso e suas ações são rápidas e amplas demais para serem retificadas pelos outros. Além do que, esse sentido causa ilusões de perspectiva. Para julgar o tamanho dos objetos e suas distâncias o sentido da visão só tem uma medida: a abertura do ângulo, mas essa ação pode estabelecer um juízo errôneo, pois é muito difícil unicamente com o sentido da visão, saber se com o ângulo posso medir se o objeto é menor ou maior que o outro. Para tanto, é preciso exercitar esse sentido para que ele escape dos erros. E o autor dá

¹²⁶ Id., *ibid.*, p. 378, (p. 150).

¹²⁷ Id., *ibid.*, p. 380, (p. 152).

¹²⁸ Id., *ibid.*, p. 380, (p. 152).

uma solução: “Em vez de simplificar a sensação, duplicá-la, verificá-la sempre com o auxílio de outra, subordinar o órgão da visão ao órgão tátil e reprimir, por assim dizer, a impietuosidade do primeiro sentido pelo movimento lento e ordenado do segundo”¹²⁹. Então, de todos os sentidos, o da visão é o que menos pode ser separado dos juízos do espírito, isso porque há a necessidade de muito tempo para aprender a ver, fazer comparações com o tato para habituar esses dois sentidos a fazer um relato verdadeiro das figuras e das distâncias, o que sem o tato não seria possível somente para a visão¹³⁰.

O sentido da audição, é provocado pela movimentação do ar e a maneira de exercitá-lo pode ser como a dos outros citados anteriormente. Para utilizar esse sentido basta dar atenção aos corpos em movimento, pois é isso que provoca o som que vai ser percebido por esse sentido, sobretudo à noite, no escuro. Com isso, se pode perceber a julgar pela sensação se o corpo é grande ou pequeno, se está distante ou próximo, se o movimento é violento ou fraco. Para exercitar esse sentido, criança deve fazer alguns exercícios como para saber a distância ao cair o raio, medir os intervalos entre o relâmpago e o trovão. Um bom exercício também para desenvolver esse sentido é aprender a ouvir a música e a sua própria voz e aprender a falar com uniformidade, clareza, boa articulação, boa pronúncia, conhecer e respeitar o acento gramatical e prosódia, ter voz suficientemente alta para ser ouvida, mas sempre com equilíbrio.

¹²⁹ Id., Ibid., p. 392, (p. 164).

¹³⁰ Id., Ibid., p. 396, (p. 168).

O sentido do paladar, do mesmo modo, é importante para o aprendizado da criança, porque ele é um instrumento de conservação. O paladar nos ajuda a escolher o que é conveniente para o estômago. Esse sentido serve para aprendermos a ter gosto natural. Diz o autor: “Os gostos naturais devem ser também os mais simples, pois são aqueles que se transformam mais facilmente, ao passo que, ao se aguçarem, eles assumem uma força que não muda mais”¹³¹. Por isso, o autor diz que devemos conservar na criança o seu gosto primitivo, que é muito saudável, o mais possível e oferecer a ela apenas alimentos comuns e simples tirados da própria natureza. “Ademais a atividade deste sentido é inteiramente física e material; é o único que nada diz à imaginação, ou pelo menos aquele que em cujas sensações ela entra menos, ao passo que a imitação e a imaginação muitas vezes misturam algo de moral à impressão de todos os outros sentidos”¹³².

O sentido do olfato é o um sentido que é mais desenvolvido nos animais do que no homem. O ideal seria que a criança pudesse ter seu sentido do olfato tão desenvolvido como é o dos animais. As crianças deveriam farejar como os cães farejam seus alimentos, talvez elas conseguissem aperfeiçoar seu sentido na mesma medida¹³³. O autor o define: “O sentido do olfato está para o paladar como o da visão está para o tato. Ele o previne, adverte-o sobre a maneira como esta ou aquela substância devem afetá-lo, e dispõe a que se procure ou evite, conforme a impressão que se receba previamente”¹³⁴. Para ele o olfato é o sentido da

¹³¹ Id., Ibid., p. 408, (p. 181).

¹³² Id., Ibid., p. 409, (p. 183).

¹³³ Id., Ibid., p. 416, (p. 191).

¹³⁴ Id., Ibid., p. 380, (p. 190).

imaginação e por isso não deve ser muito desenvolvido na criança cuja imaginação é pouco suscetível às paixões pela etapa da vida.

Rousseau aponta para o desenvolvimento das relações sociais quando propõe jogos que estimulem os sentidos. Com esses jogos o aluno percebe seus limites físicos e sua capacidade moral, pois é estimulado a competir e com isso lidar com o orgulho, vaidade e frustração, a generosidade.

*“Obtido esse resultado (ganhar doce), produziu-se um outro que eu não havia calculado. Enquanto ele ainda ganhava o prêmio raramente, comia-o quase sempre sozinho, como seus concorrentes; mas, ao se acostumar com a vitória, tornou-se generoso e muitas vezes dividida o prêmio com os vencidos. Isso forneceu-me uma observação moral e aprendi qual o verdadeiro princípio de generosidade”.*¹³⁵

Os jogos com desenhos são verdadeiras experiências que permitem perceber a natureza e o mundo com o desenvolvimento da percepção. Uma análise de um desenho pode desenvolver diversas habilidades, desde proporções, análises de cores, sombra e, também, o juízo do que está retratado no desenho.

Concluindo, Rousseau afirma que o trabalho com os sentidos levará ao trabalho da razão, porque por meio dos sentidos as sensações chegarão ao espírito, transformadas em ideias simples e essas logo serão relacionadas e transformadas em ideias mais complexas. Diz o 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

¹³⁵ Id., *ibid.*, p. 395, (p. 167).

*ideias. A extensão de nossos conhecimentos mede-se pelo número dessas ideias, e é a sua nitidez, sua clareza que faz a justeza do espírito; é a arte de compará-las entre si que chamamos de 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 ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples. Supondo pois que meu método seja o da natureza e que não me tenha enganado em sua aplicação, levamos nosso aluno pelo país das sensações até as fronteiras da razão pueril; o primeiro passo que daremos adiante deve ser um passo do homem”.*¹³⁶

Ninguém pode garantir, contudo, que todas essas ideias sobre o trabalho com os sentidos, para desenvolvê-los, surta o efeito esperado. O próprio autor no princípio desse livro faz esse alerta, uma vez que a educação não depende exclusivamente de quem a realiza, mas em grande parte de quem a recebe e, por isso, podemos afirmar que Rousseau, de maneira realista, apenas indica o caminho que outros percorrerão e indicarão novos caminhos e assim sucessivamente.

2.2 - Das diversas sensações às ideias

*“Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar, conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçados, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza”.*¹³⁷

¹³⁶ Id., *ibid.*, p. 417, (p. 192).

¹³⁷ Id., *ibid.*, p. 248, (p. 10).

Na passagem acima o autor nos dá a dimensão das sensações, primeiro, porque a partir do momento em que nascemos já somos afetados pelo mundo e as sensações já estão presentes na nossa vida. Segundo, porque mais tarde começamos a ter noção dessas sensações, isto é, começamos a percebê-las a todo o momento e em terceiro, começamos a relacioná-las e a estabelecer juízos sobre elas. São etapas de um processo que é natural. Tudo começa com as sensações e as ideias sensíveis, compreensíveis às pequenas crianças, até chegar às ideias abstratas, compreensíveis já na adolescência, percorrendo um longo processo. Inicia-se na parte para chegar ao todo e a educação tem o papel de favorecer esse processo natural, a fim de que aprendamos a evitar ou buscar os objetos externos que nos provocam sensações.

É importante que pela sensação se desenvolva a percepção. A criança deve aprender a perceber e compreender o que ela sente. Aí começa um bom ensaio para a formação do juízo, porque ela aprenderá a julgar o que sente.

*“Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos”.*¹³⁸

Sobre as sensações, há semelhanças e diferenças entre o pensamento de Rousseau, Condillac e Locke e por essa razão, procurei fazer uma comparação entre os autores sobre esse tema.

Locke, no *Ensaio sobre o entendimento humano*, esclarece que a ideia é o objeto do pensamento e todas as vezes que pensamos ocorrem ideias de diversos

¹³⁸ Id., *ibid.*, p. 380, (p. 152).

tipos. Todas as ideias derivam das sensações, por meio da experiência. Não há outro caminho para chegar ao conhecimento a não ser pela experiência. Somente temos ideias, porque sua fonte são os objetos da sensação. Assim, nossos sentidos têm percepções dos objetos com os quais têm contato e transmitem as sensações para a nossa mente onde são formadas as ideias. “Perguntar quando um homem começa a ter quaisquer ideias equivale a perguntar quando começa a perceber, pois dá no mesmo ter ideias e ter percepção”¹³⁹. O autor ainda classifica as ideias entre simples e complexas. As ideias simples dão uma percepção clara e distinta e chegam à mente somente por duas vias: sensação e reflexão. Locke apresenta a seguinte divisão das ideias simples: primeiro, algumas entram em nossas mentes e tornam-se por nós perceptíveis; segundo, outras transportam-se à mente por mais de um sentido; terceiro, outras derivam apenas da reflexão e quarto, algumas abrem caminho, e são sugeridas à mente, por todos os meios da sensação e da reflexão. As ideias complexas são formadas pela mente derivadas das ideias simples. A mente por si só não é capaz de formar e ter ideias. Continua o autor: “Os atos pelos quais a mente exerce seu poder sobre as ideias simples se reduzem principalmente aos três seguintes: 1- combinando várias ideias simples para formar uma composta, originando assim todas as ideias complexas. 2- Reunindo duas ideias (simples e complexas), e regulando-as reciprocamente a fim de ter imediatamente uma via delas, sem, contudo, unificá-las numa, obtendo por este meio todas as suas ideias de relações; e, 3- separando-as de todas as outras ideias que lhes são incorporadas

¹³⁹ LOCKE, John, *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, Trad. Anoar Aiex, Col. Os Pensadores, Editora Abril Cultural, São Paulo: 1973, L II, C 1, p. 167.

em sua existência real mediante a abstração; deste modo a mente forma todas as suas *ideias gerais*. Tudo isso mostra o poder do homem com seus meios de operação se iguala nos mundos material e intelectual”¹⁴⁰.

Condillac, no *Tratado das Sensações*, apresenta como principal objetivo de sua obra mostrar como todos os conhecimentos e faculdades são derivados dos sentidos. Embora esses sejam apenas um meio, uma vez que segundo o autor, “só a alma sente ocasionada pelos órgãos; e é das sensações que a modificam que ela tira todos os seus conhecimentos e todas as suas faculdades”¹⁴¹. Então, os conhecimentos são tirados das sensações que despertam as faculdades, não dos sentidos. Diz o autor em outro trecho: “o juízo, a reflexão, as paixões, todas as operações da alma, numa palavra, não são mais do que a própria sensação que se transforma diferentemente”¹⁴². Segundo o autor, as sensações físicas são aquelas que percebem os objetos externos por meio dos sentidos e despertam nossa capacidade de sentir e essa se divide entre a sensação que tivemos e aquela que temos. Nós percebemos ambas de uma só vez, mas parecemos diferentes: uma passada e outra presente. As sensações transformadas são aquelas que se utilizam da memória e transformam a sensação atual, isto é, como perceber e sentir são a mesma coisa, ora esse sentir é chamado de sensação e ora de memória. Logo que ela utiliza-se da memória, ela se transforma, assim sendo, a

¹⁴⁰ LOCKE, John, *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, Trad. Anoar Aiex, Col. Os Pensadores, Editora Abril Cultural, São Paulo: 1973, L II, C XII, p. 189.

¹⁴¹¹⁴¹ CONDILLAC, Etienne Bonnot, *Tratados das Sensações*, Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Col. Os Pensadores, Editora Abril, São Paulo:1973.

¹⁴² Id., *Ibid*, 1ª parte, p. 54.

memória é a sensação transformada. São então duas atenções: uma pela memória e outra pelo sentido e havendo dupla atenção, há a comparação entre elas, havendo também, distinções de semelhanças ou diferenças e perceber essas relações é julgar. “As ações de comparar e de julgar não são senão a própria atenção; é assim que a sensação se torna sucessivamente, atenção, comparação, juízo¹⁴³”. Se torna portanto, reflexiva. “A sensação, depois de ter sido atenção, comparação, juízo, ainda se torna portanto a própria reflexão”.

Os sentimentos são mais difíceis de explicar. Condillac explica que todas as sensações passam por comparações e cada uma é agradável ou desagradável. Diz ele: “sentir-se e não sentir-se bem ou mal são expressões completamente contraditórias. Por conseguinte, é o prazer ou o sofrimento que, acupando nossa capacidade de sentir, produz esta atenção de onde se formam a memória e o juízo¹⁴⁴”. A comparação é importante para sabermos estar mal ou menos bem do que estivemos, pois experimentamos esta inquietude que nos faz julgar, isto é, nos produz o sentimento.

No pensamento de Rousseau, as faculdades de sentir e pensar não são as mesmas. Perceber é sentir. Comparar é julgar. Percebo pela sensação, pois sinto separadamente por meio dos sentidos e apenas isso, mas pela comparação posso julgá-los, pois quando movimento-os, levanto-os, abaixo-os, posso estabelecer juízos sobre os mesmos objetos percebidos de tamanho, altura, valor, intensidade de cor, de diferença e de semelhança, etc.

¹⁴³ Id., *Ibid.*, 1ª parte, 56.

¹⁴⁴ Id., *Ibid.*, 1ª parte, 56.

O ser inteligente se distingue dos demais quando tem a capacidade de dar sentido à palavra é, isto é, de julgar. O ser meramente sensitivo não tem essa condição de julgar. Diz Rousseau:

*“Essas ideias comparativas maior, menor, assim como as ideias numéricas de um, dois, etc. certamente não são sensações, embora meu espírito só produza por ocasião de minhas sensações”.*¹⁴⁵

Segue-se daí que mesmo que os objetos se apresentem de formas diferentes (maior ou menor, claro ou escuro) eles serão diferenciados pelo ser sensitivo, mas a relação entre as duas sensações não serão necessariamente percebidas. Caso contrário, meu juízo não me enganaria, pois toda vez que eu tivesse a sensação de dois objetos já teria simultaneamente a relação entre eles e isso é falso, porque me engano sobre a relação entre os objetos. “Sou ativo quando julgo, porque a operação que compara é falível, e meu entendimento, que julga as relações, mistura seus erros à verdade das sensações que só mostram os objetos”.¹⁴⁶ Como saberíamos que algo que tocamos e o objeto que vemos é o mesmo se fôssemos um ser meramente passivo? É a capacidade de analisar, meditar, refletir, que Rousseau chama de “força do espírito”¹⁴⁷, que não está no objeto, mas em nós, que estebelece esse juízo, e isso, por sermos ativos no momento da sensação, para comparar e julgar.

*“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 aproximar mais ao sentimento do que à razão é confirmada pela própria razão”.*¹⁴⁸

¹⁴⁵ Id., *ibid.*, p. 572, (p. 362).

¹⁴⁶ Id., *ibid.*, p. 573, (p. 363).

¹⁴⁷ Id., *ibid.*, p. 573, (p. 363).

¹⁴⁸ Id., *ibid.*, p. 574, (p. 364).

Somos todo o tempo afetados pelas sensações que são guardadas na memória, mas suas causas são desconhecidas, pois estão fora do eu. “Assim, não apenas eu existo, mas existem outros seres, a saber, os objetos de minhas sensações, e mesmo que esses objetos não passem de ideias, continua sendo verdade que essas ideias não são *eu*”¹⁴⁹. Seguindo essa linha de raciocínio, o filósofo chama de “matéria” tudo aquilo que está fora do eu e o afeta por meio dos sentidos e aos agrupamentos de matérias ele chama de “corpo”. Deste modo, para ele não passam de quimeras as disputas entre os idealistas e materialistas sobre as distinções sobre a aparência e a realidade dos corpos¹⁵⁰.

Ainda sobre as sensações, Yves Vargas, em *Introduction a l'Emile*¹⁵¹, comenta que o texto de Rousseau volta-se à natureza que desenvolve as forças e as faculdades, fundando um conhecimento das coisas a partir das experiências repetidas e corrigidas umas pelas outras: a razão sensitiva é a faculdade organizadora dessa etapa da vida. Usando mecanismos cognitivos da natureza da criança, é estabelecida especialmente a relação entre força, atividade, vontade e conhecimento. Continuando, questiona Vargas: “se estão aí os verdadeiros atores desse teatro”. Quer dizer, se são esses os verdadeiros objetos de Rousseau nessa análise sobre o nascimento da razão. Como o autor do *Emílio* faz com o lactente, toma um tom dogmático para estabelecer o desenvolvimento natural das forças, não contradizendo o “desenvolvimento interno”. Ele deixa que a criança desenvolva suas

¹⁴⁹ Id., *ibid.*, p. 571, (p. 361)

¹⁵⁰ Id., *ibid.*, p. 572, (p. 362)

¹⁵¹ VARGAS, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Paris: Presses Universitaires de France, boulevard Saint-Germain, 75006, 1995, p. 58.

forças de ação e resistência. Essa força se junta à sensação: faculdade que a dirige sobre as coisas e gera o conhecimento. Cada sentido tem sua natureza e suas virtudes próprias: o tocar, o ouvir, o ver, o gosto, o odor, se seguem e declinam suas identidades, suas utilidades, seu lugar no universo das ideias. O método parece-se com o de Condillac: cada sentido é apresentado pela exclusão do outro. O tocar supõe a experiência de noites silenciosas, tudo como estabelece Condillac, o sujeito é cego, surdo, anestesiado, segundo a necessidade, a fim de render a cada sentido o lugar e a importância devida. A diferença entre os dois métodos é, contudo notável: ao sensualismo receptivo de Condillac responde um sensualismo ativo porque longe de serem os receptores do mundo, os sentidos são aqui um guia para a ação, um estímulo a lançar suas forças no mundo para o possuir e essa força sensual tem por motor o desejo, o interesse presente. Se Condillac apresenta os sentidos como diversas maneiras de interpretar o mundo, em Rousseau os sentidos servem para o transformar pela ação repetida. Pode-se falar de “praxeologia sensualista¹⁵²”, porque os sentidos não são um dom, mas um “exercício”, um aprendizado pela prática no qual o primado é claramente estabelecido: os sentidos dirigem a prática das forças e essas práticas os refinam, lhes dão experiência e tornam o homem progressivamente “mais sábio”.

Assim, o desenvolvimento dos sentidos é fundamental para que as sensações cheguem corretamente até o espírito que vai relacioná-las, estabelecendo os juízos.

¹⁵² VARGAS, Ives, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Presses Universitaires de France, boulevard Saint-Germain, 75006, Paris:1995, 59.

Deste modo, podemos concluir que há semelhanças, mas também divergências entre o pensamento de Condillac e Rousseau, como bem disse Yves Vargas. Rousseau também está de acordo com Locke sobre a formação das ideias por meio das sensações. Portanto, em relação às sensações e às impressões que elas provocam no espírito o pensamento de Rousseau, Locke e sobretudo Condillac são convergentes no sentido de que os sentidos adquirem as percepções e enviam as sensações que serão transformadas em ideias e essas relacionadas entre si, analisadas por elas mesmas ou transformadas em outras ideias complexas. As relações entre as ideias são chamadas de juízos. Embora, em relação ao pensamento de Rousseau e Condillac sobre as faculdades de sentir e pensar, haja uma divergência, porque para o primeiro, as duas faculdades de sentir e pensar não são as mesmas, pois perceber é sentir e comparar é julgar. Para o segundo, é da faculdade de sentir que se formam os juízos.

2.3 - O desenvolvimento dos juízos

No Livro III do *Emílio*, que corresponde à idade entre 12 e 15 anos, a criança recebe as primeiras noções de relação social. Ainda que ela não esteja pronta para estabelecer juízos, a condição para essa operação está em desenvolvimento e, para isso, o que é tratado neste livro é o método que deve ser utilizado pelo preceptor para que a criança desenvolva esse juízo, de maneira gradativa, de acordo com sua natureza e por meio da experiência. Assim, ao longo do seu crescimento, ela desenvolve sua natureza, sua força, seu equilíbrio, sua liberdade e por fim, seu bom senso e sua moral.

O Juízo é a relação entre as percepções dos sentidos que são conduzidas ao espírito pelas sensações e são transformadas em ideias. Conforme vimos anteriormente, para que haja o juízo, é necessário que as diversas sensações sejam relacionadas, isto é, as diversas ideias armazenadas na mente sejam comparadas e transformadas em novas ideias, que são a afirmação ou a negação de alguma coisa a respeito delas.

Os desejos, que são as paixões, nos revertem em fracos, porque não temos forças suficientes para satisfazê-las e isso faz parte da natureza, mas em relação à criança, acontece o contrário, porque ela, nessa fase da vida, consegue ser mais forte que seus desejos, o que ocorre somente nessa etapa da existência e, com sua força, ela tem capacidade de superar seus desejos¹⁵³. “Diminuí, pois, os desejos, e será como se aumentásseis as forças; quem pode mais do que deseja tem forças de sobra e certamente é um ser muito forte”.¹⁵⁴ Portanto é essa ação que deve ser feita pelo preceptor a fim de tornar a criança mais forte; um bom caminho é aproveitar esse momento da vida para ensiná-la a manter sua força sobre os desejos:

“Trata-se, pois, de diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá tranquila e o homem se encontrará bem ordenado”¹⁵⁵.

O autor indica que o caminho é: “aproximar a criança aos poucos das noções morais que distinguem o bem e o mal. Até agora não conhecemos outra lei que não a da necessidade; agora deparamo-nos com o que é útil; logo chegaremos ao que é

¹⁵³ Id., ibid., p. 426, (p. 202).

¹⁵⁴ Id., ibid., p. 426, (p. 201).

¹⁵⁵ Id., ibid., p. 304, (p.70).

conveniente e bom”¹⁵⁶. São etapas de um processo que tem por fim a formação moral da criança em todas as fases do seu desenvolvimento, as quais devem compreender mais o conhecimento da “existência das coisas”¹⁵⁷ que das “relações do homem que uma criança não pode adquirir, porque ainda é cedo para isso”.

“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”¹⁵⁸.

Primeiro a criança se desenvolve pela atividade do corpo, que a fortalece, em seguida, se desenvolve pela atividade do espírito, que a instrui. Assim, ela chega ao “princípio da curiosidade”¹⁵⁹, princípio natural ao coração humano, mas cujo desenvolvimento só se dá proporcionalmente a nossas paixões e a nossas luzes”. A curiosidade deve ser guiada a fim de que ela não desperte as paixões antes do tempo. Ela desperta para a busca do conhecimento. Sensações são transformadas em ideias, partindo dos “objetos sensíveis” para os “objetos intelectuais”, sem que haja um salto. Há uma progressão do conhecimento sensível ao inteligível, um avanço de nossas forças e da inclinação do nosso espírito. “Nas primeiras operações do espírito, os sentidos devem ser sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser os fatos. A criança que lê não

¹⁵⁶ Id., ibid., p. 429, (p. 204).

¹⁵⁷ Id., ibid., p. 428, (p. 203).

¹⁵⁸ Id., ibid., p. 428, (p. 203)

¹⁵⁹ Id., ibid., p. 429, (p. 204).

pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras”.¹⁶⁰ Quer dizer, a grande preocupação do educador deve ser a de utilizar a própria natureza pra ensinar a criança, utilizando como instrumento pedagógico a experiência vivida por ela.

A fim de alimentar a curiosidade do aluno, o preceptor jamais deve se apressar em satisfazê-la, e sim, deve deixar que o aluno compreenda por si mesmo. Quem educa não pode substituir a razão pela autoridade, com a imposição do conhecimento.

O preceptor deve usar como recurso educativo a própria natureza, para que o aluno possa, por meio das sensações, percebê-las e aprender com elas.

“É no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza; para enxergá-lo, é preciso senti-lo. A criança percebe o objeto, mas não pode perceber as relações que os ligam, não pode ouvir a doce harmonia do seu concerto. É preciso uma experiência que ela ainda não adquiriu, sentimentos que não experimentou, para sentir a impressão composta que resulta ao mesmo tempo de todas essas sensações”.¹⁶¹

Nesse aprendizado por meio da natureza, seguindo o método proposto, nada deve ser descrito, dito com eloquência, representado em figuras ou em poesias, porque ainda não é o momento de sentimentos e de gosto. O ensino deve ser simples e claro.

Yves Vargas, em seu livro já citado, comenta, em relação ao nascimento do juízo, que é preciso conhecer a causa dessa força superabundante nessa máquina cognitiva toda sustentada pelos sentidos. Afirma o comentador: “nossos alunos só tiveram de início sensações, agora eles têm ideias, eles sentiam, agora eles

¹⁶⁰ Id., ibid., p. 430, (p. 205).

¹⁶¹ Id., ibid., p. 431, (p. 207).

julgam¹⁶²”. Assim que comparamos uma sensação à outra, raciocinamos. A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente as mesmas. Passamos, portanto do sentido à razão, ou dos sentidos isolados aos sentidos combinados. Diz Vargas: “Da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo de ideia¹⁶³”. Para o autor, essa descrição da mente, que vem no fim do Livro III, está relacionada ao nascimento da ciência, discutido ao longo desse livro, mas também está relacionada com o nascimento do trabalho artesanal, porque o livro descreve a razão nascente do geômetra, do geógrafo, do astrônomo e do físico, mas também de um operário que trabalha com suas mãos. Diz o autor que como todo sensualista, Rousseau afirma que os sentidos, por eles mesmos, não são enganadores e que é preciso buscar o erro em outro lugar, no julgamento. Rousseau responde a esse problema que para corrigir ou prevenir esse erro é necessária a experiência e essa está ligada com a utilização de mais de um sentido conjuntamente, a fim de verificar a variação que há da mesma sensação e o raciocínio que liga entre elas essas diversas variações. Conclui Vargas: o progresso da sensação bruta (razão sensitiva) ao julgamento (razão intelectual) é feito de acordo com um aumento das forças investidas nas observações utilitárias e do trabalho. “Bastarão essas explicações, creio, para indicar claramente o progresso feito até agora pelo espírito do meu aluno, assim como o caminho pelo qual seguiu esse progresso¹⁶⁴”.

¹⁶² Id., *ibid.*, p. 481, (p. 262)

¹⁶³ Id., *ibid.*, p. 481, (p. 262)

¹⁶⁴ Id., *ibid.*, p. 486 (p. 268)

No texto *Imaginação e Loucura: os Diálogos de Rousseau*¹⁶⁵, analisando o aspecto moral da filosofia do autor, Jacira de Freitas afirma a noção de imaginação e como ela está relacionada com o estabelecimento do juízo. A professora compara a obra *Emílio* com outras como a *Nova Heloísa* e os *Diálogos* e aponta a análise de Rousseau sobre o desafio para o homem social devido as aparências e a existência no mundo da alteridade. Analisando um recorte feito no texto de Jacira, destacamos um aspecto específico tratado por ela que está relacionado com o tema do nosso trabalho. Trata-se da “imaginação”. Diz a professora: “trata-se apenas de explicitar a noção de “imaginação” subjacente à dimensão de alteridade que se instala quando de sua intervenção¹⁶⁶”.

Na análise de Jacira de Freitas, Rousseau aparece nos *Diálogos* sempre submetido às sensações, mas fora do mundo exterior, apresentando uma impossibilidade de conciliação moral com esse universo, num orbe de impressões caóticas e desordenadas, e a tentativa de organização desse conjunto de impressões acontece quando há a relação e a comparação dos objetos percebidos.

A “reflexão” é destacada como elaboradora e ordenadora dos objetos apreendidos pelas experiências vividas, dotando-os de existência “já que somente por seu intermédio os dados fornecidos pelos sentidos se articulam, tanto pelo estabelecimento de relações de identidade e diferença, quanto por meio de análise e síntese”, o que vai se transformar no “conhecer” na formação das ideias. Assim, as

¹⁶⁵ FREITAS, Jacira de, *Imaginação e Loucura: Os Diálogos de Rousseau*, Cadernos de Ética e Política, Departamento de Filosofia, USP-Universidade de São Paulo, pág. 193.

¹⁶⁶ FREITAS, Jacira de, *Imaginação e Loucura: Os Diálogos de Rousseau*, Cadernos de Ética e Política, Departamento de Filosofia, USP-Universidade de São Paulo, pág. 194.

ideias são produzidas pelas sensações, por intermédio do espírito. A professora ressalta que Rousseau, estando seguro que a “verdade está nas coisas e não no espírito que julga”, é levado a “encarar as sensações como base a partir da qual as ideias se constituem”. Diz a autora: “Não se pode pensar a relação entre a ideia e as sensações como uma relação possível de se realizar sem o concurso da imaginação. As ideias e as sensações são elementos que se completam e, dos quais o entendimento – que julga as relações – se vale para conhecer; elas contribuem efetivamente para a reconstrução do mundo interior”¹⁶⁷.

Quanto ao julgamento, esse está sujeito a erros quando julgamos, mas não as sensações. O julgamento acontece a partir das relações entre os objetos. Então a professora destaca que Rousseau atribui o erro à atividade do sujeito. Portanto, há segundo Jacira, dentro do pensamento do filósofo, dois importantes elementos inseridos no processo entre as sensações e os juízos que são a “imaginação” e a “reflexão” que dão um caráter ordenador e elaborador ao processo.

Outro destaque interessante do pensamento de Rousseau feito por Jacira de Freitas que enriquece o desenvolvimento desse trabalho é sobre as *sensações afetivas e representativas*. Ela faz uma distinção entre as duas: “Há que distinguir, porém, as *sensações afetivas*, cronologicamente anteriores, mediante as quais se identifica o prazer e a dor e as *sensações representativas*, por intermédio das quais se apreende a existência dos objetos. Tais sensações que designam o saber da

¹⁶⁷ FREITAS, Jacira de, *Imaginação e Lucura: Os Diálogos de Rousseau*, Cadernos de Ética e Política, Departamento de Filosofia, USP-Universidade de São Paulo, pág. 196.

criança e do primitivo são substituídas posteriormente pelas faculdades virtuais”¹⁶⁸. Assim sendo, é por intermédio da imaginação que podemos estabelecer relações, seja entre os objetos, seja entre aquilo que aprendemos por meio dos sentidos ou de nossa sensibilidade moral. Concluindo, diz a professora: “A imaginação define-se, portanto, como a faculdade ativa por excelência, como pura atividade. Longe de ser mera reprodutora, ela é capaz de fazer-se motor de seu próprio movimento e de produzir por seus próprios meios, podendo atuar como faculdade cognitiva mediante a qual, as impressões recebidas pelos sentidos tornam-se inteligíveis. Ao desempenhar sua função de ordenar as sensações que asseguram a apreensão dos objetos – *as sensações representativas* – concernentes às afecções interiores e à comunicação com o mundo exterior, a imaginação rousseuniana abandona o papel passivo ao qual havia sido relegada pelos clássicos. Adquire, assim, uma importância decisiva ao lado do entendimento na formação das ideias, engendradas a partir das relações que estabelecemos entre a diversidade de objetos apreendidos pelas sensações, essas sim, passivas”¹⁶⁹.

Um importante exercício para o desenvolvimento dos juízos é, aos poucos, levar a criança a pensar com perguntas reflexivas: “para que uma criança se acostume a estar atenta e seja bem receptiva a alguma verdade sensível, é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra. Se ela não compreender suficientemente dessa maneira, há um meio de torná-la ainda mais

¹⁶⁸ FREITAS, Jacira de, *Imaginação e Loucura: Os Diálogos de Rousseau*, Cadernos de Ética e Política, Departamento de Filosofia, USP-Universidade de São Paulo, pág. 200.

¹⁶⁹ FREITAS, Jacira de, *Imaginação e Loucura: Os Diálogos de Rousseau*, Cadernos de Ética e Política, Departamento de Filosofia, USP-Universidade de São Paulo, pág. 202.

sensível, e esse meio é inverter a questão. Se ela não sabe como o sol vai do seu poente ao seu nascente, sabe pelo menos como ele vai do nascente ao poente, já que seus olhos lhe ensinam isso”.¹⁷⁰ A criança deve estar à vontade para aprender, embora seja necessário guiá-la, mas pouco, sem que pareça ser feito. Porque corrigi-la demais a inibe de enxergar seus próprios erros e corrigi-los por si mesma. O objetivo do método não é dar muito conhecimento, mas sempre ideias claras e justas, que a criança conceba por sua relação com a natureza. Como a razão e o juízo vêm lentamente, é preciso preservar a criança dos preconceitos que a cercam. A criança deve ser estimulada a ter gosto pelo conhecimento e quando esse gosto estiver mais desenvolvido ela deve saber como adquiri-lo. Para Rousseau “este é com toda certeza um princípio fundamental de toda boa educação”.¹⁷¹ E se ela fizer perguntas, elas devem ser respondidas, mas não completamente, a fim de que ela própria busque a resposta, sempre com atenção aos motivos que a levaram a perguntar. Essa advertência é mais importante quando a criança começa a raciocinar.

*“Há uma cadeia totalmente diferente, pela qual cada objeto particular atrai o outro e sempre mostra o que lhe segue. Essa ordem, que alimenta através de uma curiosidade contínua a atenção que todos exigem, é a que a maioria dos homens segue e, sobretudo, a que as crianças precisam”.*¹⁷²

É a partir dessa cadeia a que pode ser percebida pela criança e, por isso, desperta a sua curiosidade, que a criança pode descobrir o mundo e estabelecer relações entre os objetos.

¹⁷⁰ Id., ibid., p. 432, (p. 208).

¹⁷¹ Id., ibid., p. 436, (p. 212).

¹⁷² Id., ibid., p. 436, (p. 212).

Para tratar do desenvolvimento do juízo na criança, o filósofo genebrino apresenta o episódio do *saltimbanco* que faz truques de mágica, desvendados pelo preceptor, por meio de um princípio da física: o magnetismo. Ao voltar para casa após ter assistido a um espetáculo de mágica, o preceptor ensinou o menino o que fazer no truque, confeccionando um pato de cera com um metal por dentro e este metal fazia o pato se movimentar. No outro dia, o menino eufórico, no momento do espetáculo, mostra que o seu pato faz as mesmas piruetas que o do artista, desqualificando o truque do presdigitador na frente de todos. Aborrecido com essa atitude, o saltimbanco convidou o menino a apresentar-se no espetáculo, no outro dia, o que criou uma enorme expectativa na criança. No dia seguinte, o que o menino pensou que seria um espetáculo, foi um fiasco, porque no momento da apresentação o saltimbanco mudou o truque e ele saiu de lá humilhado e vaiado, porque o patinho não se moveu e o obedeceu como no dia anterior. Mais tarde, o saltimbanco procurou o preceptor para chamar sua atenção sobre o ocorrido, pois o que aconteceu poderia prejudicar o seu ganha-pão e desnecessariamente levou o menino à humilhação. Mas, ainda assim, ele ensinou o truque aos dois e no outro dia eles foram ao espetáculo e nada falaram sobre o ocorrido.

Há várias lições nesse episódio: evitar situações constrangedoras, respeito ao trabalho do outro, cumplicidade entre eles e o saltimbanco, que desperta pelas ações do artista, o juízo a respeito das atitudes.

O método de Rousseau leva à busca autônoma do conhecimento, o que é muito importante para a formação do juízo. Aos poucos a criança deixa de depender do preceptor para pensar.

*“sem contestação, conseguimos noções bem claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem, e, além de não acostarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos, descobrindo relações, unindo ideias, inventando instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal como nos é dado, deixamos que nosso espírito se apague na indolência, como o corpo de um homem que, sempre vestido, calçado, servido por seus empregados e levado por seus cavalos, perde no final a força e o uso de seus membros com esforço”.*¹⁷³

Ao invés de fazer com que a criança fique presa aos livros, Rousseau prefere que ela se ocupe numa oficina cujo trabalho será em prol do seu espírito; torna-se filósofa sem saber, pensando que é operária, pois o aprendizado é na prática, pela experiência. Além do que os livros podem influenciá-la negativamente, levando-a a um pensamento que não teria, sem raciocínio e sem análise crítica, a qual é desenvolvida pela experiência sensível.

O autor considera, nessa etapa da vida, que a criança já está apta a entender relações amplas para julgar o que lhe é conveniente ou não, e de perceber a diferença entre o trabalho e a diversão, considerando um como descanso do outro. Assim sendo, pode-se inserir no seu estudo, “objetos de utilidade real”, que faça a criança dar mais atenção ao que antes era mera diversão.

*“Sempre renascente, a lei da necessidade cedo ensina o homem a fazer o que não gosta para prevenir um mal que lhe desagradaria ainda mais. Este é o uso da previdência, e da previdência bem ou mal ordenada nasce toda a sabedoria ou toda a miséria humana”.*¹⁷⁴

Aos poucos são introduzidas situações que apresentam a necessidade do juízo, que a criança exercita tranquilamente enquanto aprende. As crianças só se

¹⁷³ Id., *ibid.*, p. 442, (p. 219).

¹⁷⁴ Id., *ibid.*, p. 444, (p. 221).

interessam pelos “objetos puramente físicos, sobretudo aquelas que não foram despertadas pela vaidade ou que não se corromperam pelo veneno da opinião”.

Embora a criança esteja preparada para diversos exercícios que despertem o juízo, ela ainda não está preparada para “tudo o que se relacione com a ordem moral e com os costumes da sociedade”. É preciso educar a criança para o bom senso e quando conseguimos que ela chegue a ideia da palavra *útil*, esse é mais um instrumento para educá-la.

“A criança a quem, como a sua importante lição, ensinamos a só querer saber coisas úteis interroga como Sócrates; não faz nenhuma pergunta sem dar a si mesma a razão que sabe que lhe pedirão antes de respondê-las”.¹⁷⁵

Esse é um dos resultados que Rousseau espera quando é seguido o seu método de ensino para a formação do juízo. A criança aprende a raciocinar e pensar antes de dizer ou perguntar. Essa ação de dar boas razões deve ser adotada igualmente pelo preceptor, como uma lei, inclusive admitindo seus próprios erros. Com essa atitude ele ganha crédito com o aluno.

Segundo Rousseau, saber sair das questões da criança é a “armadilha mais difícil para o preceptor”, pois este pode querer sair-se bem e responder o que não deve. O preceptor pode não responder à pergunta e deixar que ela a responda, isso faz parte do seu método.

Em toda a sua obra *Emílio*, Rousseau é cuidadoso quando o assunto são os livros. Diz o autor: “odeio os livros; eles só ensinam a falar do que não se sabe”. Para ele, é no cérebro bem preparado que se guardam os conhecimentos

¹⁷⁵ Id., *ibid.*, p. 446, (p. 223).

humanos¹⁷⁶ e por meio do exercício contínuo de suas faculdades é que a criança chega ao conhecimento.

Embora haja toda essa preocupação com os livros, para que esses não influenciem mal nosso aluno, Rousseau admite, a partir dessa idade, que há necessidade de usá-los e, então, sugere um livro cujo conteúdo oferece “o melhor tratado de educação natural”¹⁷⁷. Trata-se de *Robinson Crusoe*. Esse livro Emílio poderá ler sozinho.

*“Será o texto a que todas as nossas conversas sobre as ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá de prova durante o nosso aprendizado sobre o estado de nosso juízo e, sempre nos agradará”*¹⁷⁸.

A importância desse livro é que ele propicia um estudo de maneira agradável de como alguém pode sobreviver sem ajuda de seus semelhantes bem como a utilizar “os instrumentos de todas as artes” para o abastecimento de sua subsistência e sua conservação, conseguindo contudo o seu bem estar, ainda que seja em condições adversas e precárias.

*“Esse estado não é, concordo, o do homem social; provavelmente não é o de Emílio, mas através desse mesmo estado que ele deve apreciar todos os outros. O meio mais seguro de nos elevarmos acima dos preconceitos e ordenarmos os juízos de acordo com as verdadeiras relações entre as coisas é colocarmo-nos no lugar de um homem isolado e julgarmos tudo como tal homem deve ele próprio julgar, com relação à sua própria utilidade”*¹⁷⁹.

¹⁷⁶ Id., *ibid.*, p. 454, (p. 232).

¹⁷⁷ Id., *ibid.*, p. 454, (p. 233).

¹⁷⁸ Id., *ibid.*, p. 454, (p. 233).

¹⁷⁹ Id., *ibid.*, p. 455, (p. 233).

Essa é uma história importante para Emílio, como referência em sua vida diária, sobretudo porque ele pode julgar a ação dos homens sem a influência de outros homens, pelo isolamento, tendo seus próprios valores como referência. “Para chegar a conhecer o homem, quanta coisa é preciso conhecer antes dele! O homem é o último estudo do sábio”. A criança antes de ser instruída sobre o sentimento do homem precisa aprender a apreciá-lo. “Para ser sábio, preciso distinguir o que não é”.¹⁸⁰ Se o aluno não aprender a fazer essa distinção ele não tem como saber julgar se não analisa o julgamento dos homens e tampouco se não esclarece seus erros. Segue-se daí que o aprendizado mais importante é “o que são as coisas em si mesmas” e “como elas são a nossos olhos”.

*“É assim que ele será capaz de comparar a opinião à verdade e elevar-se acima do vulgo, pois não conhecemos o preconceito quando o adotamos e não conduzimos o povo quando parecemos com ele. Mas se começardes por informá-lo a respeito da opinião pública antes de ensiná-lo a apreciá-la, tende certeza de que, apesar do que possais fazer, essa opinião se tornará a dele e não a destruireis mais. Concluo que, para tornar judicioso um jovem, é preciso bem formar seus juízos, em vez de lhe ditar os nossos”.*¹⁸¹

Essa formação se dá mediante a prática diária, de acordo com as situações que ocorrem na vida do aluno, pois com isso ele aprenderá a fazer “juízos corretos”, embora esse juízo correto que ele aprendeu a fazer esteja de acordo com a “relação sensível” que fará com a “utilidade”, a “segurança”, e o “bem-estar”. Esse deve ser o critério para “julgar todos os corpos da natureza e todos os trabalhos dos homens”.¹⁸²

¹⁸⁰ Id., ibid., p. 458, (p. 236).

¹⁸¹ Id., ibid., p. 458, (p. 236/237).

¹⁸² Id., ibid., p. 458/459, (p. 237).

O jovem aprende “as verdadeiras regras para a apreciação das artes e da indústria”, cujo teor é o que o uso das artes é mais geral e mais indispensável, e a que merece maior estima, e a arte que não necessita muito de outras artes tem mais mérito do que as mais subordinadas, pois ela é mais livre e mais próxima à independência.

*“A primeira e a mais respeitável de todas as artes é a agricultura; eu poria a forja em segundo lugar, a carpintaria em terceiro, e assim por diante. A criança que não tiver sido seduzida pelos preconceitos vulgares pensará exatamente assim. Quantas reflexões importantes não tirará Emílio a respeito do seu Robinson?”*¹⁸³

Em relação à política, o que o aluno pode aprender até essa faixa etária é o valor da troca. Porque “toda sociedade tem por primeira lei alguma igualdade convencional, quer entre os homens, quer entre as coisas”. E para que essa igualdade, que é diferente da natural, aconteça, é “necessário o direito positivo, isto é, o governo e as leis”. Se bem que o que a criança deva estudar sobre política seja limitado e claro, ela deve aprender sobre o “governo em geral apenas no que se relaciona com direito de propriedade, de que já tem uma ideia”.¹⁸⁴

*“Assim se formam aos poucos na mente de uma criança as ideias de relações sociais, antes até que ela possa ser realmente um membro ativo da sociedade. Emílio vê que, para ter instrumentos que lhe sejam úteis, precisa ter ainda instrumentos úteis aos outros, através dos quais possa obter em troca as coisas que lhe são necessárias e que eles possuem. Levo-o facilmente a perceber a necessidade de tais trocas e a colocar-se em condições de aproveitá-las”*¹⁸⁵.

¹⁸³ Id., ibid., p. 460, (p. 238).

¹⁸⁴ Id., ibid., p. 461, (p. 240).

¹⁸⁵ Id., ibid., p. 467, (p. 246/247).

Vivendo em sociedade é necessário que Emílio aprenda um ofício e de todas as ocupações, segundo o autor, “a que mais se aproxima do homem do estado de natureza é o trabalho manual” e a de artesão é a que o deixa mais livre, porque não depende nem de sorte, nem de homens, ao contrário, só depende do próprio trabalho e este não deve ser realizado por necessidade, mas sim por “glória”.

*“não basta escolher uma profissão útil, é também preciso que ela não requeira das pessoas que a exercem qualidades de alma odiosas e incompatíveis com a humanidade. Assim, uma profissão honesta, mas lembremo-nos sempre que não há honestidade sem utilidade. O trabalho deve ser de acordo com as habilidades e estrutura de personalidade”.*¹⁸⁶

Ao mesmo tempo em que habitua seu aluno ao exercício do corpo e ao trabalho manual, o preceptor, de maneira imperceptível, dá a ele 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. Diz o autor: “é preciso que ele trabalhe como um camponês e pense como filósofo”. O trabalho do corpo e do espírito deve, sempre, ser o descanso um para o outro, para que toda a atividade seja física ou mental seja feita de maneira prazerosa e educativa.

Conforme vimos anteriormente, as sensações são transformadas em ideias e essas relacionadas se transformam em outras ideias. Esse é um processo natural conforme a criança vai crescendo e se desenvolvendo, até que ela esteja pronta para estabelecer juízo. Ainda que seja um processo natural, segundo Rousseau é necessário que ela aprenda a bem julgar.

“Já que em meio a tantas relações novas de que dependerá, será preciso, mesmo contra sua vontade, que ele julgue, ensinemos-lhe

¹⁸⁶ Id., *ibid.*, p. 461, (p. 253).

então a bem julgar. A melhor maneira de ensinar a bem julgar é a que mais tende a simplificar as nossas experiências e a poder até mesmo dispensar-nos delas sem incorrer em erro. Donde se segue que, depois de ter verificado por muito tempo as relações dos sentidos um pelo outro, é preciso ainda verificar as relações de cada sentido por si mesmo, sem necessidade de recorrer a outro sentido; então, cada sensação tornar-se-á para nós uma ideia, e essa ideia sempre será conforme a verdade. Esse é o tipo de aquisição com que procurei preencher essa terceira idade da vida humana”¹⁸⁷.

Segue-se daí que é preciso que o aluno saiba bem raciocinar, a fim de compreender as relações de cada sentido por si mesmo e as ideias surgidas das sensações. Desse modo, é delineado o objetivo da educação para o juízo tratado nesse livro III, que prepara o jovem para estabelecer juízos, num processo contínuo, em cujo começo, ele tem apenas sensações: ele apenas sente e depois, julga. “Pois da comparação de várias sensações sucessivas e simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo de ideia”.¹⁸⁸

Assim o caráter do espírito depende da maneira como se formam as ideias. Segue-se daí que “a aptidão maior ou menor para comparar ideias e para descobrir relações é o que constitui nos homens mais ou menos espírito, que pode ser sólido, superficial, justo, falso, louco ou imbecil”, tudo depende de como as ideias se formam. Por isso, é o juízo que é feito sobre as sensações que se engana, não elas mesmas.

“Se se contentar em dizer o que percebe, o que sente, sendo o seu juízo meramente passivo, é impossível que se engane, mas quando julga a coisa pela aparência é ativo, compara, estabelece por

¹⁸⁷ Id., Ibid., p. 484, (p. 265)

¹⁸⁸ Id., ibid., p. 481, (p. 262).

*indução relações que não percebe; então, engana-se ou pode enganar-se. Para corrigir ou evitar o erro, precisa da experiência”.*¹⁸⁹

Assim, pela experiência da vida Emílio faz o esforço mental e intelectual que resulta em vigor tal como ao que o corpo ganha com o trabalho e a fadiga. Esses esforços são seus verdadeiramente. Ele aprendeu a utilizá-los desde a mais tenra idade. Desse modo, um dos objetivos do método tratado no livro III é ensinar Emílio a adquirir a ciência por esforço próprio e utilizando suas faculdades e não recebê-la pronta. O que o jovem Emílio aprende nessa faixa etária é estabelecer relações, mas nada sabe ainda sobre as relações morais do homem com o homem.

“Numa palavra, Emílio tem da virtude tudo o que se relaciona com ele próprio. Para ter também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem, faltam-lhe unicamente algumas luzes que seu espírito está inteiramente pronto a receber”.¹⁹⁰ E essa aquisição dar-se-á na idade da razão, quando se estabelecerão os juízos sobre as relações sociais, o que será tratado no Livro IV.

A aplicação de todo esse aprendizado acontece no momento em que o jovem, agora bem formado, está apto a recebê-lo. Antes, enquanto criança e adolescente, ele apenas fez exercícios que o habilitaram a estabelecer juízos. Agora ele está apto a estabelecer juízos nas relações morais, nas quais ele mesmo está inserido.

¹⁸⁹ Id., *ibid.*, p. 482, (p. 263).

¹⁹⁰ Id., *ibid.*, p. 488, (p. 269).

3 - Idade da razão e a educação moral

O Livro IV traz a argumentação sobre as mudanças ocorridas entre 15 e 20 anos, que o autor chama de “*momento de crise*”, o qual, mesmo sendo curto, tem grande influência na vida adulta.¹⁹¹ Esse momento corresponde a idade da razão e das paixões. Esse livro trata da educação moral e religiosa de Emílio.

*“É o segundo nascimento de que lhe falei, é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e nada de humano lhe é alheio”.*¹⁹²

Assim, a mudança que essa fase transitória exerce na vida do homem, a fim de torná-lo adulto, acarreta marcas permanentes.¹⁹³ Sobretudo porque é nessa faixa etária que acontece o despertar das paixões e, por isto, é preciso considerar que é inútil tentar impedir ou destruir aquilo que serve à nossa conservação, como é o caso das paixões.¹⁹⁴ Entretanto é necessário ver se todas as paixões são naturais. Rousseau diz que a fonte delas é natural, mas elas sofreram tantas influências que fica difícil identificar essa sua origem. As paixões naturais são limitadas e tendem a nos conservar e as outras, que vêm de outras coisas externas a nós, tendem a nos destruir. A única paixão que nasce com o homem é o amor-de-si, que é a fonte, a origem e o princípio de todas as outras paixões que são suas modificações. Sendo assim, é preciso saber como tratar o tema e como educar o jovem, considerando que as paixões são inerentes ao ser humano e reprimi-las acarretaria grande prejuízo a esse jovem. Para tanto, é necessário distinguir a

¹⁹¹ Id., *ibid.*, p. 489, (p. 271).

¹⁹² Id., *ibid.*, p. 490, (p. 272).

¹⁹³ Id., *ibid.*, p. 490, (p. 272).

¹⁹⁴ Id., *ibid.*, p. 491, (p. 273).

paixão natural da paixão que surge a partir desta e, essa sim, se não for bem controlada, pode prejudicar a boa educação moral do jovem.

*“A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si, paixão primitiva, inata, anterior as outras e de que todas as outras não passam em certo sentido, de modificações”.*¹⁹⁵

Assim, as outras paixões são variantes que distorcem o princípio original do ser humano, que o fazem sair de sua natureza e entrar em contradição consigo mesmo. Isso significa dizer que o ser humano traz em si a natureza, mas a própria condição de ser humano a distorce e a corrompe, porque ele necessita das relações sociais, e só isso é o bastante para a sua transformação.

“O amor-de-si é sempre bom e conforme a ordem”¹⁹⁶ e deve sempre ser conservado e para fazê-lo temos que nos amar mais que qualquer coisa e amar o que nos conserva.

O que nos causa aversão ou apego é a intenção manifesta de prejudicar-nos ou de ser-nos útil. Assim, se algo é uma ameaça, causa-nos repugnância, que pode se transformar em ódio, e o que nos é útil, causa-nos ternura e apego, que pode transformar-se em amor.

*“O primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma, e o segundo, que deriva do primeiro, é amar os que lhes são próximos, pois no estado de fraqueza em que se encontra, não conhece ninguém a não ser pela assistência e pela atenção que recebe”.*¹⁹⁷

¹⁹⁵ Id., ibid., p. 492, (p. 274).

¹⁹⁶ Id., ibid., p. 492, (p. 274).

¹⁹⁷ Id., ibid., p. 492, (p. 274).

Então a criança, desde a primeira infância já traz consigo e tem desperto seu instinto de conservação. Com esse sentimento a criança desenvolve uma inclinação natural para a benevolência, mas nas relações com os outros desperta o sentimento dos deveres e das preferências, o que muda o sentido daquele princípio natural.

As paixões doces e afetuosas nascem do amor-de-si e as más paixões nascem do amor próprio, que é egoísta ao extremo.

Assim, diz Rousseau, ter poucas necessidades e poucas comparações com os outros torna o homem bom e dar muita atenção à opinião e ter muitas necessidades torna o homem essencialmente mau. O autor apresenta essa paixão como um princípio, tamanha a importância que ela carrega, pois está essencialmente ligada a boa formação moral do ser humano. Atentando para esses princípios fica mais fácil identificar a maneira de dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens.

Estudar as relações entre os homens é o mais conveniente¹⁹⁸. Quando o ser humano começa a perceber o seu “*ser moral*”¹⁹⁹, deve estudar a si mesmo, pelas suas relações com outros homens. Não podemos viver sozinhos, temos a necessidade de nos relacionar com os outros. Portanto, o estudo mais conveniente ao jovem é o dessas relações, pois é nesse ponto, isto é, nessa faixa etária que ele começa a perceber-se como um ser moral e daí deve estudar a si mesmo e suas relações com outros homens e aprender com elas.

¹⁹⁸ Id., *ibid.*, p. 493, (p. 275).

¹⁹⁹ Id., *ibid.*, p. 494, (p. 276)

Nesse período de vida, a razão e o hábito começam a sobrepor-se e, a partir deles, nascem a escolha, as preferências, o apego pessoal, também o preconceito²⁰⁰. E para que o jovem seja capaz de amar é preciso um processo que demanda tempo e conhecimento. “*Só amamos após ter julgado, só preferimos após ter comparado*”²⁰¹. Se o amor só acontece após o julgamento, então o processo começa a partir dos juízos que se estabelecem e são eles que precisam ser compreendidos. O amor é um sentimento que, segundo a autor, não é natural, e sim, regra e freio das inclinações instintivas. É ele que regula e estabelece o objeto amado, fazendo a distinção em relação ao outro ser comum que não é nada, considerando o ser amado²⁰². “O amor é a regra e o freio de suas inclinações; é por ele que, com exceção do objeto amado, um sexo não é mais nada para o outro”.²⁰³

Rousseau diz que “as instruções da natureza são tardias e lentas; as dos homens são quase sempre prematuras”²⁰⁴. Quando a natureza segue seu curso tudo flui de maneira tranquila e natural e o desenvolvimento da criança, bem como a passagem da infância para a puberdade, dá-se ordenadamente. Mas quando há interferência do homem, essa passagem sofre influência e dá-se mais cedo, num processo não natural, forçado pela imaginação, que desperta os sentidos prematuramente²⁰⁵. Segundo o autor, uma observação mais segura de que a criança sofre o efeito das culturas, que por sua vez são influenciadas pelo clima quente ou

²⁰⁰ Id., *ibid.*, p. 494, (p. 276)

²⁰¹ Id., *ibid.*, p. 494, (p. 276)

²⁰² Id., *ibid.*, p. 494, (p. 276).

²⁰³ Id., *ibid.*, p. 494, (p. 276).

²⁰⁴ Id., *ibid.*, p. 495, (p. 277).

²⁰⁵ Id., *ibid.*, p. 495, (p. 277).

frio²⁰⁶, é que a puberdade e a potência sexual são sempre mais prematuras entre os povos instruídos e policiados do que entre os povos ignorantes e bárbaros. Significa dizer que entre os camponeses simples as crianças demoram mais para apresentar sinais de puberdade em seu corpo, porque são livres e brincam soltos pelos campos, mas nas cidades onde há costumes refinados e contenção das crianças, elas têm sua imaginação trabalhando mais precocemente e sua puberdade também desperta de maneira precoce²⁰⁷. “Consultai a experiência e compreenderei a que ponto esse método insensato acelera a obra da natureza e arruína o temperamento”.²⁰⁸ Todas as formas de ensino que visam o refinamento da criança e do jovem, acabam por despertar precocemente sua curiosidade.

Considerando todas essas ideias, baseadas na análise do desenvolvimento da criança e do adolescente, Rousseau diz que “se a idade em que o homem adquire consciência do 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

²⁰⁶ Nos Ensaio sobre a Origem das Línguas Rousseau descreve como o clima influencia na personalidade dos povos. “Com o decorrer do tempo, todos os homens tornaram-se semelhantes, porém é diferente a ordem do seu progresso. Nos climas meridionais, onde a natureza é pródiga, as necessidades nascem das paixões; nas regiões frias, onde ela é avara, as paixões nascem da necessidade, ressentem-se de sua áspera origem”. (Rousseau, Ensaio Sobre a Origem das Línguas, C. X, Col. Os Pensadores, 1978, p. 184).

²⁰⁷ Id., *ibid.*, p. 496, (p. (278)

²⁰⁸ Id., *ibid.*, p. 496, (p. 278).

também que, quanto mais nos aplicamos em retardá-lo, mais o jovem adquire vigor e força²⁰⁹.

Assim o autor indica que a educação ideal é aquela que não provoca cedo demais a curiosidade na criança e as questões levantadas naturalmente por elas devem ser respondidas na medida em que estejam prontas para as respostas e, em determinados casos, é melhor não responder do que mentir para eles. Esta deve ser satisfeita, mas sem aprofundamentos. Para que a inocência da criança seja preservada, ela deve ser respeitada e amada pelos adultos²¹⁰.

Rousseau estabelece como princípio e utiliza como regra, que se deve deixar a própria natureza instruir a criança, dar o tempo certo para ela aprender as coisas de sua natureza.

*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 a medida que vão nascendo*²¹¹

Não depende do homem esse ordenamento, mas da própria natureza e se há uma interferência, esta acaba por acelerar algo que deveria fluir com calma e naturalmente, num processo que tem etapas que não podem ser ignoradas.

3.1 - O surgimento da moral e o método de ação.

“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

²⁰⁹ Id., ibid., p. 497, (p. 279)

²¹⁰ Id., ibid., p. 498, (p. 281)

²¹¹ Id., ibid., p. 500, (p. 283)

*sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie*²¹².

É a partir daí que começa a educação moral, porque quando se observa que o jovem deixa de ser criança e entra na puberdade, começando a perceber e ter interesse pelo outro, nota que não consegue viver sozinho e essa percepção o faz abrir o coração para as aflições humanas e o faz capaz de apego²¹³. “O primeiro sentimento de que um jovem educado é suscetível não é o amor, mas a amizade”²¹⁴. E dessa constatação, deve-se tirar proveito para jogar no coração do jovem as primeiras sementes de humanidade. Essa é a vantagem da inocência prolongada, pois o jovem, nesta idade, está mais susceptível à sensibilização, para que seu coração se torne mais humano²¹⁵. Ele se torna mais terno e afetuoso, e, sobretudo, mais sensível ao sofrimento alheio. É mais carinhoso e amoroso com seus amigos.

*“A adolescência não é a idade nem da vingança, nem do ódio: é a da comiseração, da clemência e da generosidade. Sim, afirmo-o e não temo ser desmentido pela experiência, uma criança que não teve um mau nascimento e que conservou até os vinte anos a inocência é nessa idade o mais generoso, o melhor, o mais amoroso é o mais amável dos homens*²¹⁶.

Portanto a fraqueza do homem torna-o mais amável²¹⁷, pois ele tem necessidade do outro e isso o faz procura-lo e amá-lo. Somente assim pode ser

²¹² Id., *ibid.*, p. 501, (p. 284)

²¹³ Id., *ibid.*, p. 502, (p. 285)

²¹⁴ Id., *ibid.*, p. 502, (p. 285)

²¹⁵ Id., *ibid.*, p. 502, (p. 285)

²¹⁶ Id., *ibid.*, p. 503, (p. 286)

²¹⁷ Id., *ibid.*, p. 503, (p. 286)

feliz, pois ele não pode sê-lo sozinho, somente nas relações com os outros, ainda que essa felicidade seja frágil. Nos identificamos e nos sensibilizamos pelos sofrimentos dos nossos semelhantes. Somos mais capazes de nos colocar no lugar do homem que sofre que no do que está feliz, pois isso desperta a piedade que nos leva a imaginar a alegria de não sofrermos como o nosso semelhante. Por conseguinte, para despertar no jovem a benevolência e a bondade, devemos afastá-los das imagens enganosas de felicidade pelo luxo, poder, orgulho, a vaidade, a inveja. Não podemos mostrar-lhe o mundo antes que ele conheça os homens²¹⁸.

3.1.1 - O nascimento da piedade

O sentimento de piedade²¹⁹ é natural no coração humano e ele nasce da comparação que se faz entre os seres semelhantes a eles que sofrem o que ele

²¹⁸ Id., *ibid.*, p. 505, (p. 288).

²¹⁹ Nota: no Segundo *Discurso* Rousseau trata desse tema da piedade natural, “Não creio ter a temer qualquer contradição, se conferir ao homem a única virtude natural que o detrator mais acirrado das virtudes humanas teria a reconhecer. Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como somos; virtude tanto mais universal e tanto mais útil ao homem quando nele precede o uso de qualquer reflexão, e tão natural que as próprias bestas às vezes são dela alguns sinais perceptíveis”. Essa piedade natural pode renascer no homem. A piedade natural é uma sensibilidade moral e a capacidade de sair de si e perceber o outro e com isso evitar de causar o mal e passar a causar o bem. Ter consciência do belo moral e do justo o que é tão importante para o convívio social. A piedade natural é uma espécie de preparo para o convívio social. “Certo, pois a piedade representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda espécie”. (Rousseau, OC, III, *Sur l’Origine de l’Inégalité*, p. 154,156. Rousseau, *Discurso sobre a Desigualdade*, Col. Os Pensadores, 1978, p. 253, 260)

pode sofrer, sentindo as mesmas dores e angústias. A comparação dessas ideias o sensibiliza e o desperta para a piedade²²⁰.

De fato, como nos deixaremos comover pela piedade, a não ser saindo de nós mesmos e identificando-nos com o animal que sofre e deixando, por assim dizer, nosso ser para assumir o seu? Só sofreremos na medida que julgamos que ele sofre; não é em nós, mas nele que sofreremos. Assim, ninguém se torna sensível a não ser quando sua imaginação se exercita e começa a transportá-lo para fora de si”²²¹.

É do exercício de colocar-se no lugar do outro, que nasce a piedade. Portanto, é necessário exercitar no jovem a bondade, a humanidade, a comiseração, a benevolência e impedir que nasçam nele as paixões malévolas que o transformem num ser insensível e perverso.

Para firmar esses temas tão importantes para a formação moral de Emílio, Rousseau estabelece três máximas, que são o resumo de sua reflexão:

1- *“Não pertence ao coração do humano colocar-se no lugar de pessoas mais felizes do que nós, mas apenas no lugar das que estão em situação mais lastimável”²²².*

Assim, ao mostrar o lado triste da humanidade, devemos fazer com que o jovem o tema, então ele buscará outro caminho rumo à felicidade. Porque ele não vai se identificar com quem está feliz, mas com quem sofre.

2- *“Só lamentamos no outro os males dos quais não nos acreditamos isentos”²²³.*

²²⁰ Id., *ibid.*, p. 505, (p. 289).

²²¹ Id., *ibid.*, p. 505, (p. 289).

²²² Id., *ibid.*, p. 506, (p. 290).

²²³ Id., *ibid.*, p. 507, (p. 291).

O jovem não deve olhar com orgulho o sofrimento do seu semelhante. Ele deve refletir que o infortúnio daqueles infelizes podem ser dele também. Ele deve aprender que riqueza, nascimento e saúde podem passar e ele pode se ver em situação difícil. Todo esse aprendizado deve ser feito por meio de exemplo.

3- *“A piedade que se tem pelo mal de outrem, não se mede pela quantidade desse mal, mas pelo sentimento que atribuímos aos que sofrem”²²⁴.*

O jovem deve aprender a amar todos os homens indistintamente. Não devemos nos comparar aos outros e criar disputas, pois isso desperta ódio e vaidade. Essas paixões são perigosas e ainda que elas necessariamente nasçam, que sejam a seu tempo.

Ainda que essas paixões perigosas nasçam de qualquer jeito, é preciso que elas sejam retardadas ou bem trabalhadas a fim de que não penetrem no coração do jovem e lhe acarretem prejuízos. “Essas paixões tão perigosas nascerão mais cedo ou mais tarde, dizem, mesmo contra a nossa vontade. Não o nego: cada coisa em seu tempo e em seu lugar; digo apenas que não devemos ajudá-las a nascer. É nessa idade que entra o caráter observador e filosófico do preceptor, que vai sondar os corações enquanto trabalha por formá-los”²²⁵.

Esse é o grande papel do preceptor, que é mais de observador do que alguém que intervém, pois é pela observação que ele terá os elementos

²²⁴ Id., *ibid.*, p. 508, (p. 292)

²²⁵ Id., *ibid.*, p. 510, (p. 294/295)

necessários para trabalhar na formação do jovem, que muitas vezes consiste em deixar que o jovem perceba seus erros para ele mesmo corrigi-los. É preciso ter paciência.

“Quanto a Emílio, se teve simplicidade e bom senso na infância, tenho certeza de que terá alma e sensibilidade na juventude, pois a verdade dos sentimentos depende muito da justeza das ideias”²²⁶

Emílio corresponderá ao sentimento e cuidados que recebeu durante sua infância, e na idade da razão estará pronto para estabelecer relações e julgar de acordo com o que sentiu enquanto criança e sente agora que é jovem. O aprendizado da infância, portanto, está intimamente ligado ao seu aprendizado na adolescência.²²⁷ Por isso são tão importantes as ações educativas em cada fase.

Para o autor as afecções da alma transparecem na fisionomia e essas mostram o caráter às pessoas. Emílio, que foi bem formado, apresenta uma fisionomia sem máscaras. Ela revela o bem-estar e o contentamento, traduzidos como serenidade da alma, o que desperta a confiança e amizade tanto para receber, quanto para doar²²⁸. Assim, ele é transparente em seus sentimentos e no seu caráter.

“Acredita-se que a fisionomia não seja mais que um simples desenvolvimento dos traços já marcados pela natureza. De minha parte, acho que, além desse desenvolvimento, os traços do rosto de um homem vêm imperceptivelmente a se formar e a assumir uma fisionomia pela impressão frequente e habitual de certas afecções da alma. Tais afecções deixam sua marca no rosto, nada é mais certo, e, quando elas transformam-se em hábito, devem deixar impressões duradouras. Eis o que penso que a fisionomia anuncia o caráter e que

²²⁶ Id., ibid., p. 512, (p. 296)

²²⁷ Id., ibid., p. 512, (p. 296)

²²⁸ Id., ibid., p. 516, (p. 300)

às vezes podemos avaliar um pela outra, sem buscar explicações misteriosas que suponham conhecimentos que não temos”²²⁹

Retornando à questão do método, o filósofo genebrino afirma que na idade adolescente, na qual as paixões despertam, ao discípulo devem ser oferecidos somente espetáculos que o moderem e não os que o excitam.

“Escolhei com cuidado suas companhias, suas ocupações, seus prazeres; mostrai-lhes apenas quadros tocantes, mas modestos que os comovam sem o seduzir e alimentem sua sensibilidade sem lhes perturbar os sentidos”²³⁰

Desta maneira ele estará melhor preparado para quando for inevitável ter contato com o que é inconveniente. Tudo que for oferecido a ele deve ser comedido a fim de que ele não se habitue a ver tanto algo que o excite demais, quanto algo que o endureça demais, pois ele deve ser comovido pelo sofrimento alheio, não endurecido²³¹. O ideal é retardar a infância o quanto for possível. Os progressos devem ser lentos e seguros, deixando a natureza seguir seu curso²³².

O apego forma os primeiros laços que unem o jovem à sua espécie, e esse apego que vem do amor que sente pelo outro, portanto de suas afecções, o tornam mais frágil e sensível. Essas são rédeas com que o preceptor dirige os movimentos do adolescente, porque as paixões dele dão autoridade sobre o seu coração”²³³.

²²⁹ Id., *ibid.*, p. 515, (p. 301)

²³⁰ Id., *ibid.*, p. 517, (p. 302)

²³¹ Id., *ibid.*, p. 517, (p. 302)

²³² Id., *ibid.*, p. 518, (p. 304)

²³³ Id., *ibid.*, p. 520, (p. 305)

Portanto na adolescência é que ele será capaz de estabelecer relações entre as ideias simples que teve quando criança e as ideias abstratas que são compreendidas nessa nova fase.

3.1.2 – Aprendendo com a história

Até a adolescência a criança olhou somente para si mesma e é natural que nessa faixa etária, ao olhar para o outro, compare-o a si. Nesse momento, o jovem deseja o primeiro lugar. É daí que o amor-de-si se transforma em amor-próprio e começam a nascer todas as paixões que dependem dele. Resta então saber que lugar ele julga ser seu e o que precisará enfrentar para chegar a esse lugar pretendido. Isso é importante para saber quais paixões prevalecerão, se doces e humanas ou as cruéis e maléficas. Para conduzi-lo neste caminho, depois dele ter conhecido os homens pelos acidentes comuns à espécie, é preciso mostra-los pelas diferenças e a intervenção do preceptor é fundamental, pois são essas diferenças que vão dar a medida da desigualdade natural e civil, assim como o quadro de toda ordem social²³⁴.

²³⁴ Como diz Rousseau no segundo Discurso, “por fim, a ambição devoradora, o ardor de elevar sua fortuna relativa, menos por verdadeira necessidade do que para colocar-se acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a prejudicarem-se mutuamente, uma inveja secreta tanto mais perigosa quanto, para dar seu golpe com maior segurança, frequentemente usa máscara de bondade; em uma palavra, há de um lado, concorrência e rivalidade, de outro, oposição de interesses e, de ambos, o desejo oculto de alcançar lucros a expensa de outrem. Todos esses males contituem o primeiro efeito da propriedade e o cortejo inseparável da desigualdade nascente”.(Rousseau, segundo *Discurso*, OC, T. III, p. 175. Col. Os Pensadores, 1978, p. 267). Segue-se daí que ambição pela propriedade e o desejo de obter sempre mais é a causa original da desigualdade. Emílio precisa

Diz diz o autor de *Emílio* que “é preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas²³⁵” A sociedade tem seu código de justiça e leis baseados nas ações do homem. Mas como esse código se constitui? Segundo o autor, as camadas mais elevadas, que são úteis a si mesmas, à custa das outras, precisam ser avaliadas de acordo com a justiça e a Razão. Segue-se daí que é preciso antes, estudar o coração do homem. Com esse objetivo inverte-se o caminho anterior e passa-se a instruir o jovem pela experiência vivida pelo outro²³⁶.

O jovem primeiramente precisa saber que “o homem é naturalmente bom, sintá-o, julgue seu próximo por si mesmo; mas veja ele como a sociedade deprava e perverte os homens; descubra nos preconceitos a fonte de todos os vícios dos homens; seja levado a estimar cada indivíduo, mas despreze a multidão; veja que todos os homens carregam mais ou menos a mesma máscara, mas saiba também que há rostos mais belos do que as máscaras que os cobre²³⁷”. Enfim, de antemão o jovem precisa saber que homem é naturalmente bom, mas que a sociedade o corrompe, por isso é preciso desprezar a multidão, aprender a conhecer a natureza do coração humano, sem correr o risco de corromper o seu coração e, para tanto, o ideal, indica o autor é “mostrar-lhe os homens de longe, mostrá-los em outros

compreender como sair dessa armadilha da ambição que leva o homem à ganância e conseqüentemente à corrupção.

²³⁵ Id., *ibid.*, p. 524, (p. 309)

²³⁶ Id., *ibid.*, p. 525, (p. 311)

²³⁷ Id., *ibid.*, p. 525, (p. 311)

tempos e em outros lugares, de maneira que ele pudesse ver a cena sem jamais poder agir”²³⁸.

Com o fim de atingir o objetivo pretendido, é preciso que o aluno conheça a maneira do homem agir. Para isso, é importante que o jovem tenha acesso a livros de história, pois assim, por este meio, ele será apenas um simples espectador, sem interesses e paixões, como um juiz, pois segundo o autor, “para conhecer os homens, é preciso vê-los agir”²³⁹.

Há alguns inconvenientes neste método, pois como é muito difícil julgar nossos semelhantes com equidade, nos arriscamos a julgar de acordo com o autor que lemos, que por sua vez, tem a tendência de julgar os fatos ao invés de somente relatá-los com as devidas razões²⁴⁰. O jovem corre o risco de ser influenciado por tais julgamentos, porque a história só relata o mal²⁴¹, calunia sem cessar o gênero humano²⁴², os fatos descritos na história são moldados de acordo com os interesses do historiador. Os piores historiadores são aqueles que julgam ao invés de descreverem os fatos, deixando o julgamento para o leitor.

“Um dos grandes defeitos da história é que ela mostra os homens muito mais pelo lado mau do que pelo bom; como a história só é interessante pelas revoluções e catástrofes, enquanto um povo cresce e prospera na calma de um governo tranquilo, ela nada diz; ela só começa a falar dele, quando não podendo mais bastar a si mesmo, esse povo toma parte dos negócios de seus vizinhos ou deixa-os tomar parte nos seus; ela só o representa quando ele já está em seu

²³⁸ Id., ibid., p. 526, (p. 312)

²³⁹ Id., ibid., p. 526, (p. 312)

²⁴⁰ Id., ibid., p. 527, (p. 313)

²⁴¹ Id., ibid., p. 526, (p. 312)

²⁴² Id., ibid., p. 527, (p. 313)

declínio: todas as nossas histórias só começam quando deveriam terminar”²⁴³.

Essa é a crítica do autor do *Emílio* à maneira como a história é relatada e por esta razão dar livros de história a Emílio é pô-lo em risco de ser influenciado pelos historiadores que conduzem mal a história, caluniando os homens. Como diz Rousseau: “é preciso aprender a ver nas ações humanas os primeiros traços do coração do homem antes de querer sondar suas profundezas; é preciso saber ler bem nos fatos antes de ler nas máximas”²⁴⁴. Para o autor o verdadeiro modelo dos historiadores é Tucídides, porque ele relata os fatos sem julgá-los não omitindo nenhuma das circunstâncias que nos levem a julgar esses fatos²⁴⁵, ainda que não seja o ideal para Emílio, porque ele fala sempre de guerra e combate, o que não é muito instrutivo. Outros bons historiadores, mas que também não convém, é Heródoto e Tito Lívio. Para o autor de *Emílio* o melhor historiador é Plutarco. “Plutarco excele por estes mesmos detalhes em que já não ousamos entrar. Tem uma graça inimitável para retratar os grandes homens nas pequenas coisas, e é tão feliz na escolha de seus traços que não raro uma palavra, um sorriso, um gesto lhe bastam para caracterizar seu herói”²⁴⁶.

“Os piores historiadores para um jovem são so que julgam. Os fatos, os fatos! E que ele julgue por si mesmo, é assim que aprenderá a conhecer os homens. Se o julgamento do autor guia-lo sem parar, ele

²⁴³ Id., *ibid.*, p. 526, (p. 313)

²⁴⁴ Id., *ibid.*, p. 529, (p. 315)

²⁴⁵ Id., *ibid.*, p. 529, (p. 315)

²⁴⁶ Id., *ibid.*, p. 531, (p. 317)

apenas verá através dos olhos de outro, e, quando esses olhos lhe faltarem, nada mais verá”²⁴⁷.

O historiador deve ser muito bem escolhido e por essa razão Rousseau deixa de lado os modernos, por terem um método de retratar a história muito parecido, que pouco representam os fatos históricos e prefere os antigos, ainda que, como os modernos, devem também sofrer uma seleção, sendo escolhidos os que usam “menos espírito e mais bom senso em seus julgamentos; e os mais simples”.²⁴⁸ Para Rousseau, o estudo de história sob este prisma é um importante exercício que será para o jovem um curso de filosofia prática, bem melhor e mais compreendido do que as especulações que confundem a mente dos jovens²⁴⁹. A história nos dá condição de nos tornarmos sábios, porque podemos aprender com os mortos. Emílio saberá descartar a ilusão das paixões, antes que elas nasçam, por ver o que aconteceu com os outros homens e podendo imaginar o que poderia acontecer com ele mesmo²⁵⁰.

Portanto para que Emílio conheça bem os homens, que é um dos objetivos de seu aprendizado, é preciso que ele tenha interesse em conhecê-los, grande imparcialidade em julgá-los, ter um coração sensível para compreender todas as paixões humanas e ter calma para não experimentá-las. É jovem que ele deve aprender essas lições²⁵¹.

²⁴⁷ Id., *ibid.*, p. 528, (p. 314)

²⁴⁸ Id., *ibid.*, p. 528, (p. 315)

²⁴⁹ Id., *ibid.*, p. 533, (p. 319)

²⁵⁰ Id., *ibid.*, p. 534, (p. 321)

²⁵¹ Id., *ibid.*, p. 536, (p. 323)

Um cuidado que o preceptor deve ter é que o jovem não escorregue na vaidade achando-se melhor que os outros. A experiência é a única que pode corrigir a vaidade e, então, o uso do método, que é voltado mais para a experiência, que para a teoria, vai ajudá-lo a corrigir, se porventura esse problema aparecer²⁵².

O melhor aprendizado para o jovem de como viver é saber conviver consigo mesmo e, além disso, a saber ganhar seu pão, mas a maior lição é saber como lidar com o homem.

“O exercício das virtudes sociais leva ao fundo dos corações o amor da humanidade; é fazendo o bem que nos tornamos bons; não conheço outra prática mais segura”²⁵³.

Um dos resultados do trabalho do preceptor é que Emilio, tendo sua benevolência cultivada pela experiência, que é um importante aprendizado, conhece as paixões humanas, bem como suas ilusões e seu funcionamento, mas não as experimenta.

“Sei que teimando em imaginar que seja possível apenas o que veem, 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 do modo completamente diverso, tocado por sentimentos totalmente contrários, instruído de forma inteiramente outra, seria muito mais surpreendente se se parecesse com eles se fosse tal como o supponho. Ele não é o homem do homem, mas o homem da natureza”²⁵⁴.

²⁵² Id., ibid., p. 537, (p. 324/325)

²⁵³ Id., ibid., p. 543, (p. 331)

²⁵⁴ Id., ibid., p. 549, (p. 337)

Maria das Graças de Souza, em seu livro *Ilustração e História – O pensamento sobre a História no Iluminismo Francês*, no capítulo *História e declínio: Rousseau*, destaca o momento crítico de Emílio comparar-se a outros, pois essa comparação transformará o amor de si em amor próprio e deste, nascerão outras paixões. “Se o discípulo está num momento em que deverão surgir as paixões, como fazer com que estas paixões nascentes sejam da natureza da comiseração e da benevolência, e evitar que nasçam paixões como a inveja ou a ambição? Que sentirá Emílio, ao comparar-se com os outros homens? Ele os odiará ou terá pena deles? Sentirá desprezo pelos seus males, ou piedade? Como não está entre aos caprichos do acaso, mas conduzido pelo preceptor, Emílio será guiado em sua procura. Precisarás descobrir que os homens são bons e que é a sociedade que os deprava. Assim poderá julgar a causa de seus vícios”²⁵⁵. Segue-se daí que o papel do preceptor é imprescindível como o guia desse aprendizado necessário.

Contudo, a autora acentua a intervenção do estudo da história, pois por meio dela o jovem poderá observar a ação dos homens de longe, em outros tempos e outras épocas, sem a influência direta desses sobre ele. Aproximando o *Discurso sobre a Desigualdade e Emílio*, a autora apresenta algumas semelhanças pelas quais Emílio e o homem natural deverão passar. No Segundo *Discurso*, o homem natural se destacou pela sua superioridade sobre os demais animais, tendo consciência dela. No *Emílio*, o jovem terá transformado o amor de si em amor próprio, por colocar-se em primeiro lugar quando comparar-se com outros homens.

²⁵⁵ SOUZA, Maria das Graças de, *Ilustração e História – O pensamento sobre a História no Iluminismo Francês*, Discurso Editorial, São Paulo: 2001, pág. 48.

Diz a autora: “o que há de comum entre as passagens é que, nos dois casos, o procedimento de comparação com os outros homens dará origem a um sentimento de preferência por si mesmo, que é a marca da transformação do amor de si em amor próprio.”²⁵⁶

Como Emílio está numa idade crítica cujas paixões estão efervescentes ele incorre em risco quando se depara com o convívio com outros homens, porque quando está cedo demais diante do cenário do mundo, pode ele desprezar os homens, tornando-se sátiro, como diz a autora. Ou, acostumar-se a ver a infelicidade do outro sem pena. Assim, a perversidade do outro não serviria de aprendizado e sim, poderia servir de desculpa para cair no erro. Por outro lado, esconder a experiência de vida dos homens, instruindo o jovem apenas racionalmente, cairíamos no que foi tentado evitar até então: substituir a experiência pela autoridade do mestre. São todos problemas destacados pela autora a respeito da necessidade do Emílio aprender com as ações dos homens. Entretanto, a intervenção do estudo da história pode ajuda-lo neste aprendizado, porque Emílio verá os homens de longe, em outros tempos e lugares, sem que possa intervir. Diz a autora: “Observando o espetáculo do mundo dos homens através da história, ele será um espectador, sem interesse e sem paixão, como juiz, e não como cúmplice ou acusador”.²⁵⁷

²⁵⁶ SOUZA, Maria das Graças de, *Ilustração e História – O pensamento sobre a História no Iluminismo Francês*, Discurso Editorial, São Paulo: 2001, pág. 46.

²⁵⁷ SOUZA, Maria das Graças de, *Ilustração e História – O pensamento sobre a História no Iluminismo Francês*, Discurso Editorial, São Paulo: 2001, pág. 48.

3.2 - Sobre as ideias simples e abstratas

Uma vez que as ideias simples foram adquiridas de acordo com a percepção do mundo pelas crianças, de acordo com o desenvolvimento de cada fase, por meio dos sentidos e das sensações; o jovem, na idade da razão passa a desenvolver as ideias complexas, que o ajudarão a se inserir no mundo das relações sociais, isto é, no mundo moral.

Considera Rousseau que para formar o homem natural é necessário apenas que ele saiba sair das armadilhas das paixões e das opiniões dos homens, vendo tudo com os seus próprios olhos, sentindo e sendo governado por sua própria razão, permanecendo como expectador o discípulo deve tornar-se razoável e sensato no meio social. Ver as loucuras sem compartilhá-las nos torna sábios, diz o filósofo genebrino. A observação, portanto, é um grande aprendizado, mas o homem não pode se enveredar pelo que observa²⁵⁸.

Não é fácil atingir as ideias abstratas, sobretudo, quando ainda se é muito jovem e esse movimento é gradual e lento²⁵⁹. O conhecimento pelas ideias sensíveis é mais rápido, porque os sentidos são os instrumentos para se chegar com mais agilidade a ele.

Assim, pela dificuldade de compreensão das ideias abstratas, Jean-Jacques diz que o ideal é que não sejam passadas essas ideias aos jovens, porque aos quinze anos ele ainda não é capaz de compreender e pode ser que aos 18 anos também não seja possível e ele corre o risco, se aprender mais cedo do que é

²⁵⁸ Id., *ibid.*, p. 551, (p. 339/340)

²⁵⁹ Id., *ibid.*, p. 551, (p. 340)

capaz, de nunca saber²⁶⁰. Por isso é tão ruim o catecismo para as crianças e jovens, porque vai tratar de temas que eles não estão aptos a compreender. Sobretudo porque esses catecismos passam dogmas incompreensíveis. Para o filósofo não é concebível a crença em Deus para as crianças e tampouco aos 15 anos²⁶¹. Diz o autor do Emílio:

“O grande mal das imagens disformes da divindade que traçamos no espírito das crianças é que essas imagens permanecem durante toda a vida, e elas não concebem, quando adultas, outro Deus que não o das crianças”²⁶².

A criança guarda as imagens que são passadas para ela simplesmente porque não são capazes de estabelecer relações entre as ideias abstratas e estabelecer juízos a partir dessas relações. O ideal é que a criança faça como Emílio: “escute com indiferença aquilo que ele não entende”²⁶³. A idade avançada é a ideal para se buscar as ideias sobre a religião, quando o jovem está mais apto a compreender ideias abstratas²⁶⁴.

Para resolver essa questão do ensino da religião para a criança Rousseau diz que o ideal é colocar o jovem em condições de escolher aquela religião que melhor o conduza ao emprego da razão.

²⁶⁰ Id., ibid., p. 554, (p. 343)

²⁶¹ Id., ibid., p. 556, (p. 345)

²⁶² Id., ibid., p. 557, (p. 346)

²⁶³ Id., ibid., p. 557, (p. 346)

²⁶⁴ Id., ibid., p. 557, (p. 346)

4 - A Moral rousseauísta no Emílio

«Quand on considère d'un oeil de philosophe le jeu de toutes les parties de ce vaste univers, on aperçoit bien-tôt que la plus grande beauté de chacune des pièces que le composent ne consiste pas en elle-même et qu'elle n'a pas été formée pour demeurer seule et indépendante ; mais pour concourir avec toutes les autres à la perfection de la machine entière.

Il est de même dans l'ordre moral. Les vices et les vertus de chaque h[omme] ne sont pas relatifs à lui seul. Leus plus grand raport est avec la societé et c'est ce qu'ils sont à l'égard de l'ordre en général qui constitue leur essence e leur caractère²⁶⁵».

(Fragments Politiques, XVI, [DES MŒURS])

Não se trata aqui neste trabalho e não é de nosso interesse esgotar o tema da moral, mas trata-lo do ponto de vista da educação do Emílio. Neste sentido, recorreremos a alguns outros textos da obra de Rousseau, procurando contextualizar e enriquecer aquilo que queremos mostrar como resultado de nossa pesquisa.

O tema da moral perpassa todos os livros do *Emílio*, porque a Educação moral não começa quando Emílio já está na idade da razão, mas quando ele ainda é bebê. Desde a primeira infância ele aprende lições que vão prepará-lo para a moralidade, conforme foi visto nos capítulos anteriores. Apenas, Emílio, enquanto criança, não tem consciência de sua moralidade e da dos que o cercam, porque esse atributo do espírito somente se desenvolve quando Emílio já está na idade da

²⁶⁵ OC, III, ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Fragments Politiques*, XVI, *Des Moeurs*, p. 554. « Quando consideramos de um olhar filosófico o conjunto de todas as partes desse vasto universo, logo percebemos que a grande beleza de cada uma das peças que o compõe não consiste nelas mesmas e que elas não foram formadas para serem deixadas sós e independentes; mas para concorrer com as outras para a perfeição da máquina inteira. É o mesmo na ordem moral. Os vícios e as virtudes de cada homem não são relativos a ele somente e sua maior relação é com a sociedade e isso é o que eles são a respeito da ordem geral que constitui sua essência e seu caráter.

razão e do juízo. Entretanto, já recebe um aprendizado que vai torna-lo hábil quando for necessário aprender sobre as relações humanas e sociais.

4.1 - Vigário de Saboia na educação moral do jovem Emílio

No livro *Rousseau: o bom selvagem*, Luiz Roberto Salinas Fortes seleciona alguns textos relativos à moral do Vigário de Saboia, um dos quais destaco: “Toda moralidade de nossas ações está no julgamento que fazemos de nós mesmos. Se é verdade que o bem seja bem, é preciso que se ache no fundo de nossos corações como em nossas obras, e a primeira recompensa da justiça é sentir que a praticamos. Se a bondade moral está de conformidade com a nossa natureza, o homem não pode ser são de espírito nem bem constituído senão à medida que é bom. Se não o é, e o homem é naturalmente mal, não o pode deixar de ser sem se corromper e a bondade não passa nele de um vício contra a natureza. Feito para prejudicar o seus semelhantes, como o lobo para esganar sua presa, um homem humano seria um animal tão depravado quanto um lobo piedoso; somente a virtude nos deixaria remorsos.”²⁶⁶ Assim o Vigário dá a forma da moralidade, que consiste em o homem ser bom e ter virtudes.

O papel do Vigário de Saboia na vida do jovem, que perdido precisava de uma direção, é muito importante. Este jovem é Rousseau, que na juventude teve a oportunidade de conhecer alguém que lhe ajudou a sair do caminho do erro e presta homenagem ao clérigo, destacando suas boas ações e personalidade. Ele é um guia necessário, num momento em que o jovem corre risco iminente de se perder em

²⁶⁶ Id., *ibid.*, p. 594-596 (386-388).

meio à corrupção da sociedade. Os dois têm o primeiro contato numa hospedaria, onde o Vigário estava por algum negócio. O eclesiástico ajudou o jovem a fugir do desespero. É um senhor pobre, que precisava da ajuda material de todos, e, também, naturalmente humano, compassivo, compreensivo, colocando-se no lugar dos outros, na compaixão e no respeito. O Vigário ensinou o jovem a ter paciência diante da adversidade da vida. Ele não teve uma postura de clérigo conselheiro, mas colocou-se ao seu lado, disposto a ajudar no que fosse preciso, não somente como eclesiástico, mas também como companheiro, descendo ao nível do garoto, que ainda nem começara a vida. Aproximou-se dele, procurando ocupar a mente do jovem, com atividades como copiar excertos de livros escolhidos, fingindo precisar deles, para nutrir a mente do jovem de nobre sentimento de recolhimento²⁶⁷.

O adolescente sofrera muitas decepções e, por tudo isto, esqueceu o que deveria saber, sobretudo, sobre o verdadeiro sentimento do bem e do mal.

Para evitar a morte moral do moço, o Vigário quis despertar o amor próprio e a autoestima no jovem, indicando o bom caminho do emprego dos talentos, ilustrando as ideias com exemplos de outras pessoas, a fim de que não se perdesse em suas ações de ociosidade e vagabundagem. A intenção do Vigário era a de fazer o jovem mudar de vida e seguir um bom caminho e se tornar um outro homem diante de seus próprios olhos. Quando o coração de um jovem não está totalmente corrompido, o exemplo de atitudes dignas realmente o toca e era esse o objetivo do Vigário: fazer com que o jovem aprendesse sem que ele parecesse um professor ou um conselheiro religioso.

²⁶⁷ Id., *ibid.*, p. 551, (p. 351)

Rousseau, após confessar que esse jovem é ele mesmo, passa a falar com admiração do mestre²⁶⁸ que o tirou do caminho da corrupção, mostrando mais uma vez a necessidade de um guia para tirar uma criatura dos maus caminhos. O Vigário é alguém que dá o melhor de si sem esperar nada em troca, a não ser a transformação do ser ao qual ele se dedica.

Vivendo com ele na maior intimidade, aprendi a respeitá-lo cada dia mais, e, tantas bondades tendo conquistado inteiramente meu coração, aguardava com uma curiosa inquietação o momento de aprender sobre que princípio ele fundamentava a uniformidade de uma vida tão singular²⁶⁹.

Essa passagem demonstra o quanto Rousseau reafirma a ação positiva de um guia na vida de um educando, seja ele criança ou jovem. A atitude de bondade do Vigário, despertou no jovem a curiosidade de compreender porque ele sendo tão pobre, era tão feliz e, para tanto, o clérigo expôs tudo o que pensava sobre a sorte dos homens e sobre o verdadeiro valor da vida, tendo como pano de fundo a natureza, a mesma que foi alvo de todo o aprendizado de Emílio. E começam aqui os passos para a educação moral do jovem²⁷⁰.

O vigário solicita ao jovem que o escute com o coração, com a intenção de ser ouvido e considerado naquilo que ele pretende dizer e começa a narrar sua vida. Quando se ordenou padre, nem seus pais, nem ele mesmo se preocuparam com aquilo que era bom, verdadeiro e útil no seu aprendizado, mas tão somente o que

²⁶⁸ Mestre, que pelas virtudes e postura está bem próximo do preceptor que ele escolheu para educar Emílio e do Legislador que escolheu para educar o povo. Todas figuras educadoras fictícias, que são utilizadas pelo autor para tratar do tema da importância da educação moral para as relações sociais.

²⁶⁹ Id., *ibid.*, p. 563, (p. 353)

²⁷⁰ Id., *ibid.*, p. 565, (p. 355)

era necessário para se ordenar. Logo percebeu que se ordenar exigia mais do que ele podia seguir, pois ele teria que deixar de ser homem. Entretanto, como a natureza segue o seu curso, a consciência, “que segue a ordem da natureza contra todas as leis dos homens”, toma o seu papel e ele passou a perceber o certo e o errado. Quando cometeu um erro, percebeu que a censura foi mais grave que o erro em si e vendo invertidos os valores sobre o justo, o honesto e todos os deveres do homem, passou à incredulidade, com o agravante que a maturidade tornou rígido esse sentimento.

A dúvida não o entregou ao mal das opiniões humanas, pois tinha o hábito de refletir e também de estar mais contente consigo mesmo de que com sua sorte.

“Como se pode ser cético por sistema e por boa-fé? Não sou capaz de compreendê-lo. Ou esses filósofos não existem, ou então são os mais infelizes dos homens. A dúvida sobre as coisas que nos importa conhecer é um estado violento demais para o espírito humano; ele não resiste muito tempo nesse estado; acaba decidindo-se de uma maneira ou de outra e prefere enganar-se a não crer em nada”²⁷¹.

O estado de não saber qual caminho seguir, que incomoda bastante, pode levar a qualquer lugar²⁷². Assim, a dúvida sobre as coisas que nos importa conhecer acaba por levar à escolha enganosa, simplesmente porque é muito difícil manter-se cético e por isso, escolhe-se erroneamente para não ficar sem uma posição. “Compreendi, diz o vigário, que a insuficiência do espírito humano é a primeira causa dessa prodigiosa diversidade de sentimentos, e que o orgulho é a segunda”²⁷³.

²⁷¹ Id., ibid., p. 568, (p. 358)

²⁷² E é exatamente isso que Rousseau tenta evitar e o aprendizado do Emílio é justamente para que ele saiba escolher seu próprio caminho.

²⁷³ Id., ibid., p. 568, (p. 358)

É extremamente difícil admitir que há coisas que não podemos saber, por isto preferimos acreditar no que não existe e essa decisão acarreta um caminho de erros por nos basearmos em ideias falsas. A lição que se tira dessa reflexão é aprender a limitar as indagações ao que interessa imediatamente e a contentar-se com a ignorância sobre tudo aquilo que não se pode saber, e sobretudo, incomodar-se somente com aquilo que importa e se pode saber²⁷⁴. O ideal, segundo o autor, é consultar a “*luz interior*”, ao invés de esperar a resposta dos filósofos que na tentativa de responder, confundem ainda mais, pois seus pensamentos são carregados de opiniões que assemelham-se uns aos outros, contudo em graus diferentes, e, todos esses pensamentos que podem ser simplificados quando reduzidos a um único método, que é a busca da verdade. O vigário é um filósofo que se opõe aos argumentos tradicionais de outros filósofos, sobretudo quando espera que as elocubrações levem algo de útil para a prática²⁷⁵.

Compreendendo que a existência do universo e a sua própria são uma realidade, passa a refletir sobre os objetos das sensações e percebendo a faculdade de comparação dessas sensações, descobre uma força antes não percebida que leva ao caminho do estabelecimento dos juízos. Voltamos aqui à questão das sensações já tratada anteriormente:

“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 sua semelhança e geralmente

²⁷⁴ Id., *ibid.*, p. 569, (p. 359)

²⁷⁵ Id., *ibid.*, p. 571 , (p. 361)

todas as suas relações. A meu ver a faculdade distintiva do ser ativo ou inteligente é poder dar um sentido à palavra é²⁷⁶.

Assim, aquilo que é percebido pelas sensações e as comparações feitas entre essas percepções é o que dá condições de se estabelecer juízos, isto é, dar um sentido à palavra “é”. Ainda que esse processo entre percepções, comparações e juízo, tenha uma complexidade grande, tudo se inicia pelas percepções e chega ao juízo de grau maior ou menor²⁷⁷. Diz o autor: “Quando duas sensações a comparar são percebidas, sua impressão se faz, cada objeto é sentido, as duas são sentidas, mas a relação entre elas nem por isso é sentida. Se o juízo sobre essa relação não passasse de uma sensação e viesse a mim unicamente do objeto, meus juízos nunca me enganariam, já que nunca é falso que eu sinta o que sinto²⁷⁸”. Portanto, quando engano-me ao relacionar um objeto com outro faço-o porque a operação de comparação é falível e como sou ativo quando julgo, meu entendimento, que estabelece os juízos sobre as relações, confunde seus erros com as verdades dos dados das sensações. É claro que há uma força no espírito que aproxima e compara as sensações, a qual só é produzida no momento da impressão que os objetos fazem sobre mim e posso analisar o que sinto, porque sou um ser ativo e inteligente, capaz de estabelecer essas relações e estar consciente delas. A verdade está nos objetos e quando menos julgo, mais me aproximo dessa verdade. Portanto, diz o

²⁷⁶ Id., *ibid.*, p. 572, (p. 362)

²⁷⁷ Id., *ibid.*, p. 572, (p. 362)

²⁷⁸ Id., *ibid.*, p. 573, (p. 363)

autor: minha regra de me entregar mais ao sentimento do que à razão é confirmada pela própria razão²⁷⁹”.

Para todo esse exercício de estabelecimento do juízo haveria uma causa? Qual seria? Para o autor, é a mesma que determina a vontade, quando se compreende que o entendimento é apenas o poder de comparar e julgar. O homem escolhe o bom da mesma maneira que julga o verdadeiro, mas se ele julga de maneira errônea, escolhe mal. Portanto, “qual é, então a causa que determina a sua vontade? É o Juízo. E qual a causa que determina o juízo? É a sua faculdade inteligente, é sua potência de julgar; a sua determinante está nele mesmo. Além disso nada mais pode ser entendido²⁸⁰”. Assim, a vontade é determinada pelo juízo, que funciona a partir da faculdade inteligente de julgar. É um exercício que exige maturidade intelectual. Por isso, somente na idade da razão o jovem está apto ao estabelecimento do juízo reto.

Sobre esse ponto, Thomaz Kawauche, em seu livro *Religião e Política em Rousseau*²⁸¹, investiga a questão do *eu*. Do ponto de vista do autor, não se trata do eu que duvida de todas as coisas como nas *Meditações* de Descartes, mas de um *eu* que questiona, sobretudo acerca de seu próprio juízo. “Mas quem sou eu? Que direito tenho de julgar as coisas? E o que determina meu juízo? Vê-se aí a mesma

²⁷⁹ Id., *ibid.*, p. 574, (p. 364)

²⁸⁰ Id., *ibid.*, p. 587, (p. 377)

²⁸¹ KAWAUCHE, Thomaz, *Religião e Política em Rousseau*, Editora Humanitas: FAPESP, São Paulo, 2013.

centralidade no juízo que encontramos no projeto de educação de Emílio²⁸² Assim Kawauche mostra que as primeiras questões estão relacionadas com o que se pode julgar por meio dos sentidos, uma vez que eles fazem com que o *eu* julgue sua própria existência. Cita Rousseau: “Existo e tenho sentidos pelos quais sou afetado. Eis a primeira verdade que me atinge e com a qual sou forçado a concordar”²⁸³. Dessa primeira verdade deriva a distinção entre o *eu* que sente e aquilo que existe *fora de mim*, quer dizer a *matéria*, que é fonte das sensações. A junção dessa “matéria” forma os seres individuais ou objetos sensíveis, que Rousseau chama de “corpos”. Diz Kawauche: “Trata-se de uma atividade voluntária do *eu*, que não se confunde com a percepção passiva das sensações. É o juízo que atua sobre as sensações: “Perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa”²⁸⁴. Esse é o ponto que Rousseau acrescentou para contestar as doutrinas materialistas de La Mettrie (*Traité de l’âme*, 1742²⁸⁵), para quem o juízo é um “consentimento passivo” da alma diante da “evidência mesma das sensações”, e, sobretudo de Helvétius (*De l’Esprit*, 1758²⁸⁶), que conjuga duas teses, “todas as operações do espírito se reduzem a julgar” e “no homem, tudo se reduz a sentir”, de modo a chegar à conclusão “julgar é sentir”.

A análise de Kawauche apresenta um vínculo entre a religião natural da Profissão de Fé do vigário de Saboia e a religião civil do Contrato Social, “como se a

²⁸² KAWAUCHE, Thomaz, *Religião e Política em Rousseau*, Editora Humanitas: FAPESP, São Paulo, 2013.

²⁸³ OC, IV, *Émile*, p. 570 (p. 361).

²⁸⁴ OC, IV, *Emile*, p. 571 (p. 362).

²⁸⁵ J. O. La Mettrie, *Traité de l’âme*, XIII, in *Œuvres philosophiques*, t. I, Berlin, 1796, p. 189.

²⁸⁶ C.-A. Helvétius, *De l’Esprit*, Paris, 1758, Discours 1, chapitre 1, p. 9-11.

segunda fosse o desdobramento da primeira”, bem como um caráter universal e crítico da religião natural. Esse segundo tema que nos interessa neste contexto, porque está associado à questão da necessidade da formação do pensamento crítico de Emílio. Assim, explica o autor: “Neste capítulo, trata-se de verificar a seguinte hipótese: que a religião natural é um *instrumento crítico* para o vigário ponderar os argumentos do partido devoto e do partido filosófico, e, além disso, que a particularidade da balança de Rousseau consiste no ligeiro *desequilíbrio* em favor do partido religioso. Contudo, não visamos demonstrar qualquer tipo de interpretação espiritualista de Rousseau: não vemos aqui nada de “sentimentalidade pré-cristã”, nem de “deísmo religioso” e muito menos de “teísmo cristão”. Antes, queremos mostrar que, para Rousseau, a crítica do vigário saboiano corresponde às considerações práticas acerca da *utilidade* da religião no que dizia respeito ao problema político da manutenção do estado[...] Parece-nos evidente que, mesmo na doutrina sentimental do vigário, o recurso à crença só é legítimo quando determinado pela razão. Como explica Bruno Bernardi na Introdução de sua edição crítica da *Profissão de Fé*, Rousseau busca, por meio de uma “fé racional”, elaborar um conhecimento acerca do homem (uma antropologia) sem desconsiderar que o sujeito de enunciação desse discurso – a saber, o próprio Rousseau – se constitui a partir de um desejo de conciliar as exigências de uma filosofia moral com o “instinto divino” que determina sua conduta”.(Kawauche, p. 63/64). Portanto, neste contexto, segundo o que apresenta Kawauche, a razão é fator preponderante na crítica às religiões que apenas preocupam-se com a fé, pois é a razão que dará o teor crítico

ao pensamento de Emílio e permitirá que ela possa se opor às religiões, as quais são alvo de crítica do vigário.

4.2 - A Moral Rousseauísta

Nas *Cartas a Malesherbes*²⁸⁷ Rousseau descreve sua própria sensibilidade, seu pensamento e sua postura em relação ao outro. Posiciona-se a respeito de suas relação morais. Apresenta-se como alguém muito sensível a laços internos, bem como à sua independência, para importar-se com a opinião pública. Sendo solitário, ama a sua liberdade e por conseguinte, afasta-se das pessoas por odiar a injustiça e a maldade que percebe nelas. Diz ele:

“Senhor, se algum dia eu pudesse escrever a quarta parte do que vi e senti sob essa árvore, com que clareza teria mostrado todas as contradições do sistema social, com que clareza teria exposto os abusos de nossas instituições, com que simplicidade teria provado ser o homem bom naturalmente e apenas por causa dessas instituições os homens tornam-se maus. Tudo o que pude guardar dessa multidão de grandes verdades que, em um quarto de hora, me iluminou sob essa árvore, foi bem esparsamente distribuído nos três principais de meus escritos, a saber: esse primeiro discurso, aquele sobre a desigualdade e o tratado de educação, obras inseparáveis e que perfazem juntas o mesmo todo”²⁸⁸.

Essa passagem nos leva a pensar que os princípios morais tratados nessas obras são os mesmos, a saber, que o homem é naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem, não havendo nenhuma perversidade natural em seu coração. Os

²⁸⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Cartas a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a Religião e a Moral*, Organização e apresentação José Orcar de Almeida Marques; trad. José Oscar de Almeida Marques; São Paulo:Estação liberdade, 2005. Pág. 23

²⁸⁸ Id., lb., págs. 24 e 25.

primeiros impulsos da natureza são sempre corretos e a única paixão que nasce com o homem é o amor de si.

Nas *Cartas Morais*, nº 5, Rousseau afirma: “Toda a moralidade da vida está na intenção do homem. Se o bem é verdadeiramente um bem, ele deve sê-lo tanto no fundo de nosso coração como em nossas obras, e a primeira recompensa da justiça é sentir que a praticamos. Se a bondade moral estiver em conformidade com nossa natureza, o homem só poderá ser são e bem constituído na medida em que for bom. Se não houver essa conformidade e o homem for naturalmente mau, não poderá deixar de sê-lo sem se corromper”²⁸⁹. Daí a importância de cuidar da Educação de Emílio para que ele não tenha corrompida a sua bondade natural, e mantenha e proteja a sua inocência.²⁹⁰. Há uma relação direta entre a bondade e a justiça que leva as pessoas a conviverem em paz, mas o homem necessita saber como sair das armadilhas da corrupção e manter sua bondade moral. Na mesma carta, o autor comenta que há um princípio inato de justiça e de verdade moral anterior a todos os preconceitos nacionais, no fundo de todas as almas. Esse princípio é regra involuntária pela qual, apesar de nossas máximas pessoais, julgamos nossas ações e as dos outros como boas ou más. Esse princípio é denominado de consciência²⁹¹.

²⁸⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a Religião e a Moral, Cartas Morais*, 5, Org. José Oscar de Almeida Marques, São Paulo, Estação Liberdade, 2005, p. 163.

²⁹⁰ Id., *Ibid.*, p. 163

²⁹¹ Id., *Ibid.*, p. 393, (p. 165).

Diz Rousseau: “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 determine²⁹²”. Portanto se a minha liberdade consiste em só poder querer o que é conveniente para mim, há uma necessidade de julgamento do que é melhor para mim. E este julgamento é interno, sem interferências exteriores. Assim, a minha liberdade está determinada pelo meu juízo. E continua o autor: “O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre; não poderíamos remontar além disso²⁹³. Essa vontade depende do juízo, que é estabelecido pela faculdade inteligente de julgar. O caminho para a ação do homem consiste em julgamento, vontade e liberdade.

Diz o autor: “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 sensível²⁹⁴. Nossas ações, são escolhas determinadas por nossos juízos, que podem falhar pelo mau uso de nossas faculdades. E isso pode ser corrigido, quando desde crianças somos bem educados para saber fazer bom uso delas, recebendo uma boa formação moral.

A virtude moral importante a ser desenvolvida é a bondade. Diz o autor: “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

²⁹² Id., *ibid.*, p. 587, (p. 377)

²⁹³ Id., *ibid.*, p. 587, (p. 377)

²⁹⁴ Id., *ibid.*, p. 589, (p. 379)

a todo o ser que sente²⁹⁵”. Ora, essa potência sem limite é inerente a todo ser humano. “Quanto mais volto dentro de mim mesmo, quanto mais me consulto, mais leio essas palavras escritas em minha alma: Sê justo e serás feliz”. E para tanto, prescreve Rousseau:

“Depois de ter assim, da impressão dos objetos sensíveis e do sentimento interior que me leva a julgar as causas conforme minhas luzes naturais, deduzo as principais verdades que me importava conhecer, resta-me procurar saber que máximas devo tirar delas para a minha conduta e que regras devo prescrever a mim mesmo para cumprir minha destinação na terra, conforme a intenção daquele que aqui me colocou. Continuando meu método, não extraio essas regras dos princípios de uma alta filosofia, mas encontro-as escritas no fundo do coração²⁹⁶”.

Para o autor, “toda a moralidade de nossas ações está no juízo que nós mesmos fazemos sobre elas” em outro trecho: “Se a bondade moral é conforme à nossa natureza, o homem só pode ser são de espírito ou bem constituído na medida em que é bom²⁹⁷”. Embora pela sua vontade ele possa corromper esse desígnio e passar a ser mau. E é isso que Rousseau quer evitar, quando tenta educar Emílio para que desenvolva bem suas virtudes.

“Existe no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é a esse princípio que dou nome de consciência²⁹⁸”.

A consciência é um princípio que ajuda o homem a saber se sua ação é boa ou má e também auxilia o homem na medida de seu julgamento pela a ação de

²⁹⁵ Id., ibid., p. 590, (380)

²⁹⁶ Id., ibid., p. 596, (386)

²⁹⁷ Id., ibid., p. 596, (386)

²⁹⁸ Id., Ibid., p. 598 (p.390)

outros, esse princípio Rousseau considera inato, mas seus opositores, que o autor chama de *pretensos sábios*, dizem que tudo que há no espírito humano vem da experiência e que só somos capazes de julgar algo a partir de ideias adquiridas.²⁹⁹

Respondendo às críticas mais duras dos filósofos às suas obras, sobretudo o *Contrato Social e Emílio*, o cidadão genebrino pergunta se pode ser crime em algum lugar da terra honrar a palavra dada, ser clemente, bom e generoso, ou que o homem de bem seja desprezível e o mal seja honrado. Para ele o ato de consciência não é juízo, mas sentimento que é despertado. Mas é preciso fazer uma distinção entre nossas ideias adquiridas e nossos sentimentos naturais, que podemos conhecer o que nos é conveniente. “*Existir é sentir*”³⁰⁰, porque nossa sensibilidade é anterior à inteligência e às suas ideias. Temos sentimentos de conservação inatos que são convenientes à nossa natureza, que são o amor de si, o temor da dor, o horror à morte e o desejo de bem estar. Como o homem é “sociável por natureza”³⁰¹, diz Rousseau, “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 sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva-o a amá-lo: é este sentimento que é inato”³⁰². E é esse sentimento inato de bem que leva o homem a aproximar-se de outros homens e formam-se aí as relações morais, as quais levam à conservação mútua.

²⁹⁹ Id., *Ibid.*, p. 598, (p. 390)

³⁰⁰ Id., *ibid.*, p. 600, (p. 392)

³⁰¹ Id., *ibid.*, p. 600, (p. 392)

³⁰² Id., *ibid.*, p. 600, (p. 392)

“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 ainda a alma está inerte e fraca e, faça a arte humana o que for, o temperamento sempre precede a razão³⁰³”.

Assim sendo, há todo um trabalho de paciência durante todas as etapas da vida da criança e do jovem para que ele naturalmente se desenvolva, sempre seguindo o curso da natureza até que ele chegue à idade adequada, a da razão, que vai possibilitá-lo estabelecer juízos internos, a partir do seu caráter bem formado, nas relações morais. Diz o autor: “Emílio, considera uma honra tornar-se homem, sujeitar-se ao julgo da razão nascente; seu corpo, já formado, já não precisa dos mesmos movimentos e começa a deter-se por si mesmo, enquanto que 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 raciocínio³⁰⁴”. Entre um e outro está a educação que bem forma o jovem Emílio para a idade da razão.

Mas após a formação moral, dada na idade da razão, há ainda muito o que fazer e não se deve abandonar o jovem. Neste momento ele deixa de ser aluno e passa a ser um amigo, um homem e como tal deve ser tratado. O sentimento que sempre o ligou ao preceptor deve permanecer.

Na idade das paixões, é preciso conter a natureza e manter o jovem casto. Diz o autor: “considero que, através dos meios que indiquei e outros semelhantes, podemos pelo menos adiar até os vinte anos a ignorância dos desejos e a pureza

³⁰³ Id., *ibid.*, p. 635, (429)

³⁰⁴ Id., *ibid.*, p. 637, (431)

dos sentidos”. Esta castidade deve ser mantida, porque ele vai se deparar com uma sociedade corrompida, entregue aos prazeres, à volúpia que desvia e corrompe os bons costumes.

Até este momento do início da idade da razão, Rousseau conteve o aluno pela ignorância, mas mudando seu método, passa a dar-lhe a conhecer, para que ele racionalize e seja contido pelas luzes. Num primeiro momento é importante fazer ver ao jovem o que foi feito por ele, a relação do tempo empregado, quem é cada um, e o que cada um fez pelo outro, o que um deve para o outro, todas as relações morais, compromissos assumidos, seu desenvolvimento e onde ainda resta chegar, as dificuldades que serão enfrentadas e como o preceptor ainda pode ser útil ao jovem³⁰⁵. Esse é um importante exercício para levar o jovem à razão e a fazer com que ele confidencie tudo o necessário ao preceptor. A confiança mútua é um fator muito importante no método de Rousseau. “Assim, nunca faleis de razão aos jovens, mesmo na idade da razão, sem antes os ter colocado em condições de entendê-la³⁰⁶”. E é aos poucos, com muita conversa e reflexão que o jovem chegará à compreensão das coisas. É preciso afastá-los de riscos reais, como a leitura mal conduzida, a solidão, o ócio, a vida mal regrada, companhia das mulheres e jovens. E como tirá-lo do perigo? Diz o autor: “É através de outros objetos sensíveis que despisto os seus sentidos; é traçando outro curso para os espíritos que o afasto daquele que estavam começando a seguir; é exercitando seu corpo com trabalhos duros que detenho a atividade da imaginação que o arrasta. Quando os braços

³⁰⁵ Id., *ibid.*, p. 641, (435)

³⁰⁶ Id., *ibid.*, p. 644, (438)

trabalham muito, descansa a imaginação, quando o corpo está muito cansado, o coração não arde. A precaução mais rápida e mais fácil é tirá-lo do perigo local. Levo-o primeiro para fora das cidades, para longe dos objetos capazes de tentá-lo³⁰⁷”. Mas isso não é suficiente, é preciso desinteressá-lo, apresentando-lhe algo que seja interessante pela novidade, para prender sua atenção e o envolver, uma ocupação pela qual ele se apaixone e se dedique a ela e essa pode ser a caça. E ele gostará dessa atividade porque tem os requisitos para desenvolvê-la. É robusto, ágil, paciente, incansável, virtudes desenvolvidas durante toda a sua infância e adolescência. A educação dada a Emílio não é para ser esquecida durante toda a sua vida, deve influir sobre suas ações o resto de seus dias³⁰⁸. Após os vinte anos, conter-se passa a ser um dever moral, pois o jovem já deve ter aprendido a ter domínio sobre si e a ter consciência das consequências da sua falta de controle.

O método de abordagem deve ser suave, sem agressões, nunca secamente. Falar com o coração para que ele possa compreender. Começar a abalar sua imaginação, procurando escolher o tempo e local adequados a isso e sobretudo ser verdadeiro e sinceramente amoroso para com o jovem, despertando nele todos os sentimento de amizade, de generosidade, de reconhecimento³⁰⁹.

O autor vislumbra com seu método que o jovem Emílio seja acima de tudo um homem de bem, que tenha virtudes que o acompanharão em suas ações, conforme descritos nessas palavras: “De qualquer modo, afirmo que, em lugar de vãos preceitos, que não paramos de repetir para o jovem antes da hora, e de que ele

³⁰⁷ Id., *ibid.*, p. 644, (438)

³⁰⁸ Id., *ibid.*, p. 646, (440)

³⁰⁹ Id., *ibid.*, p. 649, (443)

zomba na idade que seria a certa, se aguardarmos, se prepararmos o momento de nos fazer ouvir; se então lhes expusermos as leis da natureza em toda a sua verdade; se lhe mostrarmos a sanção dessas mesmas leis com os males físicos e morais que o desrespeito a elas atrai sobre o culpado; se ao lhe mostrarmos o casamento não só como a mais doce das sociedades, mas como o mais inviolável e o mais santo de todos os contratos, dissermos com ênfase todas as razões que tornam um laço tão sagrado respeitável para todos os homens e que cobrem de ódio e de maldição todos os que ousarem macular a sua pureza; se lhe pintarmos um quadro impressionante e verídico dos horrores da libertinagem, de seu estúpido embrutecimento, da queda imperceptível pela qual uma primeira desordem conduz a todas e arrasta enfim aquele que se entrega a ela para a sua perda; se, digo eu, lhe mostramos com evidência como dependem do gosto pela castidade a saúde, a força, a coragem, as virtudes, o próprio amor e todos os verdadeiros bens do homem, afirmo que então tornaremos essa mesma castidade desejável e querida para ele e encontraremos seu espírito dócil para com os meios que lhes oferecemos para conservá-la; pois enquanto a conservamos, a respeitamos; só a desprezamos depois de tê-la perdido. Não é verdade que a inclinação para o mal seja indomável e que não tenhamos o poder de vencê-la antes de adquirir o hábito de sucumbir a ela³¹⁰. Eis um belo quadro descrito da moral rousseauísta, que busca tornar o jovem incorruptível diante dos apelos da sociedade.

Emílio foi educado para adaptar-se aos costumes, por isso ele não é nem questionador e tampouco adulator. Dará sua opinião sem embates, apenas porque

651, (445)

a liberdade e a franqueza lhes são caras e presentes. Saberá viver bem à maneira dos outros, porque sabe respeitá-las. “Quando amamos, queremos ser amados. Emílio ama os homens, e quer agradá-los³¹¹”. Embora queira agradar, Emílio nada fará para aparecer ou se destacar diante dos outros, porque acima de querer aparecer a verdadeira polidez consiste em mostrar benevolência e o que esse jovem, inserido na sociedade quer é ser benevolente para com seu semelhante, sendo um homem de bom senso.

4.3– As virtudes

« Dans tout país où le Luxe et la corruption ne regnent pas, le témoignage public de la vertu d'un homme est le plus doux prix qu'il en puisse recevoir, et toute bonne action n'a besoin pour sa récompense que d'être dénoncée publiquement comme telle. Cette vérité découle des principes que je viens d'établir et pour l'honneur de l'humanité l'expérience même la confirme »³¹².

(OC, III, Fragments Politiques, V, [*De l'honneur et la vertu*])

Na Carta Moral de nº 1, Rousseau destaca o “sacro” nome da virtude: a fé, a honra, a verdade. São princípios que devem estar presentes na vida do indivíduo e nas relações sociais. Nessa carta, comenta que apesar de todas as possibilidades de se desviar, manteve-se honesto. Diz à sua amada Sophie que manteve dentro de si a virtude e que essa é ainda mais cara para

³¹¹ Id., *ibid.*, p. 668, (p. 465)

³¹² “Em todo país onde o luxo e a corrupção não prevaleçam, o testemunho público da virtude de um homem é o mais doce prêmio que ele poderia receber e todas as boas ações somente precisam, para sua recompensa, ser denunciadas publicamente como tal. Essa verdade resulta dos princípios que eu venho estabelecer e para a honra da humanidade. A experiência o confirma.

ele por tê-la recebido dela. É uma maneira de mostrar como a virtude pode estar presente nas relações de amor, amizade, paternas, familiares, enfim, sociais. Diz o autor em mais esse trecho da Carta: “Um espírito justo e penetrante, um coração reto e sensível, uma alma tomada de amor pelo belo e um refinado sentimento para reconhecê-lo, eis as garantias das esperanças que concebi em relação a vós. Não sou eu que quero que sejais melhor, a mais digna, a mais respeitável das mulheres: é a natureza que assim o desejou; não fruste seus desígnios”³¹³. Assim o autor descreve as virtudes que espera nas relações morais.

Natalia Maruyama, no seu livro *A Moral e a Filosofia Política de Helvétius – uma discussão com J.-J. Rousseau*³¹⁴, comenta a divergência que há entre Rousseau e Helvétius que é em relação às diferenças de *princípios* da vida moral. Helvétius “concebe o que chamamos a moral do interesse a partir da redução do espírito à sensibilidade física, da análise das paixões, assim como das considerações acerca da história do homem”. Em Rousseau, a “teoria da consciência coloca a fundação da vida moral e as bases da obrigação implicada na teoria do contrato social”. Mas, ambos autores concordam que os princípios morais têm por base a virtude, o bem, a justiça a bondade e a humanidade.

³¹³ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a Religião e a Moral, Cartas Morais*, 5, Org. José Oscar de Almeida Marques, São Paulo, Estação Liberdade, 2005, p. 143.

³¹⁴ MARUYAMA, Natalia, *A Moral e a Filosofia Política de Helvétius – uma discussão com J.-J. Rousseau*, São Paulo: Humanitas, 2005.

Considerações finais:

Neste trabalho pudemos analisar a relação entre moral e formação de juízo. Para chegar a ser um *ser* moral, Emílio desde bebê recebeu um cuidado especial do preceptor a fim de que se tornasse um homem de bem e de virtudes. Os princípios educacionais de Rousseau pretendiam que houvesse o desenvolvimento do corpo – tornando-o são – e também do espírito, preparado-o para um bom raciocínio e para a educação moral. Respeitando a natureza da criança, bem como utilizando a natureza como guia e mestre, o preceptor levou o menino a uma educação pela experiência, aperfeiçoando os sentidos, as sensações que lhes transmitiram conhecimento com os quais pode estabelecer juízos tanto das idéias simples raciocinadas, quanto das ideias mais complexas chegando às relações sociais. É um longo caminho de aprendizado, no qual, durante todo o tempo foi amparado pelo preceptor.

Como diz Rousseau: “O selvagem não precisa de ninguém e nada ambiciona”³¹⁵. Não é o caso de Emílio, pois ele vive em uma sociedade constituída e, portanto, se relaciona com as pessoas. Victor Goldschmidt, em seu livro *Anthropologie et Politique – Les principes du système de Rousseau*, comenta no capítulo: L’homme du point de vue moral, que nas duas obras de Rousseau *Emílio* e segundo *Discurso* há uma diferenciação a respeito do homem, porque na primeira trata-se da inocência de uma criança e na segunda trata-se de um homem em estado de natureza, conseqüentemente selvagem. Emílio não é selvagem, é inocente e Rousseau pretende que ele continue assim o máximo que ele conseguir

Id., *ibid.*, p. 831 (p.641)

manter, pois é importante ele se mantenha afastado dos vícios que levam à corrupção. Diz Goldschmidt: “Os dois textos esboçam, um a partir do selvagem, o outro a partir da criança, uma espécie de genealogia da moral, todos dois em referência explícita a Hobbes”³¹⁶. Tratando da genealogia da moral que é abordada no *Emílio*, esse trabalho buscou mostrar como foi a preparação da criança até que ela se tornasse adulta, para a educação moral. Compreendendo que a moral rousseauísta tem por base as virtudes e os valores, sobretudo a bondade. No Livro IV do *Emílio* Rousseau adverte que se queremos animar e alimentar no coração de um jovem “os primeiros movimentos da sensibilidade nascente e dirigir seu caráter para a beneficência e a bondade” devemos evitar que se dissemine no coração dele o orgulho, a vaidade, a inveja, por meio da imagem da felicidade dos homens, que é enganosa. As pompas das cortes, luxo do palácio e atrativos dos espetáculos devem ser mantidos longe de Emílio, pois “mostrar-lhe o mundo antes que conheça os homens não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo”³¹⁷. Ao longo dos livros de *Emílio*, Rousseau tem sempre o cuidado de alertar aos educadores para o perigo de apresentar a sociedade a Emílio, antes que ele conheça os homens, sob o risco de corrompê-lo. A tarefa do educador é seguir no sentido contrário, é a de evitar que Emílio seja corrompido e para tanto, o autor apresenta diversos métodos adequados a cada etapa de vida de Emílio a fim de que se chegue a esse intuito.

³¹⁶ GOLDSCHMIDT, *ANTROPOLOGIE ET POLITIQUE – Les principes du Système de Rousseau*, Paris, Librerie Philosophique J. Vrin, 1974, pág. 326.

³¹⁷ *Emílio*, L IV, 287/288.

A relação entre a educação moral e a formação dos juízos está na necessidade do desenvolvimento do juízo de Emílio, que se dá na idade da razão, pois a educação moral só pode acontecer, quando o jovem está pronto para estabelecer juízos, porque ele julga as ações de outros homens tendo como referência a sua educação moral e suas virtudes. Sem o bom desenvolvimento dos juízos, Emílio seria incapaz de ter uma boa educação moral, pois ele depende da boa capacidade de julgar as ações. Para tanto, Rousseau utiliza todos os meios possíveis para chegar a esse fim. Sobre a formação moral de Emílio, destaco o pensamento de F.-P Hager³¹⁸ que afirma que o encontro de Emílio com a antiguidade e os estudos clássicos se dão no contexto da sua educação moral, porque Rousseau espera que Emílio conheça o verdadeiro caráter do homem, que se mostram mais em suas ações e suas intenções que nas suas conversas e gestos. Os estudos históricos de Emílio permitem que ele observe os homens de uma certa distância para em seguida tirar suas conclusões de suas observações. Esse julgamento desenvolvido sobre o caráter e as intenções dos homens é útil a

³¹⁸ HAGER, F.-P, *chapitre Les études classiques d'Emile dans l'ensemble de la conception pédagogique de Rousseau*. ROUSSEAU ET L'ÉDUCATION - ÉTUDES SUR L'ÉMILE - ACTES DU COLLOQUE DE NORTHFIELD (6 - 8 MAI 1983) - publiés et présentés par Jean TERRASSE - avec une bibliographie - et des Index - Montréal: Éditions HJAMII - C.P.697 - SHERBROOKE (Québec, Canada) - JIH SKS - Collection COLLOQUES - dirigée par le professeur Jean Terrasse - 1. Rousseau et l'Éducation: études sur l'«Émile». Actes du colloque de Northfield - (6-8 mai 1983), publiés et présentés par Jean Terrasse, 122p. - Novembre 1984 - ÉMILE AND MORAL EDUCATION - by Jim MacAdam, pág. 72.

Emílio, servindo de base para as suas ações morais e facilitando a tarefa de fazer justiça a seu próximo, mas ao mesmo tempo, esses estudos históricos tem um valor moral imediato para Emílio, porque lhe dão exemplos de grandeza de alma e proporcionando lições de moral que têm influência imediata em seu modo de agir. Por fim, Emílio educado moralmente, será capaz de viver em qualquer sociedade, sendo um homem de bem e virtuoso. É como diz o autor de Emílio: “Toda a moralidade de nossas ações está no juízo que nós mesmos fazemos sobre elas”. E para tanto é necessário estar educado para a moralidade.

Referências Bibliográficas:

Neste trabalho utilizamos as seguintes fontes para os textos em francês de Jean-Jacques Rousseau:

OEuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau. Ed. Bernard Gagnebin e Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1959-1995. Volumes III e IV. (Col. “Bibliothèque de la Pléiade”), que indicamos por *OC*.

No caso das *OEuvres Complètes*, essa localização consiste na indicação do título da obra em francês, seguida das partes da obra: livro, capítulo, indicando-se ainda a página do texto em francês (e página da tradução brasileira entre parênteses). Por exemplo:

As referências aos textos de Rousseau são feitas da seguinte maneira: indica-se a fonte [*OC*], seguido do número do volume da coleção e da localização do texto citado.

OC, IV, *Émile*, II, p. 376 (p. 58).

O significado da referência é: *OEuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau*, tomo IV, *Émile*, Livro II, página 376 no original (e página 58 na tradução brasileira).

A tradução em português utilizada é: *Emílio ou Da educação*. 2. ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999

Obras de Jean-Jacques Rousseau

OEuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau. Paris: Gallimard, 1959-1995. 5 v. (Coleção “Bibliothèque de la Pléiade”).

Cartas escritas da montanha. Trad. Maria Constança Peres Pissarra e Maria das Graças de Souza. São Paulo: Ed. Unesp; Educ, 2006.

Cartas a Malesherbes; Carta a Christophe de Beaumont; Cartas morais; Carta a Voltaire sobre a Providência; Carta a Franquières; Fragmentos sobre Deus e a Revelação. In: _____. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. Trad. José Oscar de Almeida Marques, Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto, Ana Luiza Camarani e Adalberto Luiz Vicente. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

Do contrato social; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: *Rousseau*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973. (Col. “Os Pensadores”)

Discurso sobre a economia política e Do contrato social. Trad. Maria Constança Peres Pissarra. Petrópolis: Vozes, 1996.

“Economia (moral e política)”. In: DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da Enciclopédia.* Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Ed. Unesp; Discurso, 2006. p. 83-127.

Emílio ou Da educação. 2. ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Carta a D’Alembert. Trad. Roberto Leal Ferreira; apresentação e introdução de Franklin de Mattos. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada. Tradução, introdução e notas de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Obras de outros pensadores

CONDILLAC, Étienne, *Oeuvres Complètes* (1803, Tome IV, Elibron Classics :2006. *Tratado das sensações,* Trad. Denise Bottmann, Campinas, SP, Editora da Unicamp:1993.

HÉLVETIUS, Claude-Adrien, *Ouvres Complètes de M.Helvétius,* introd. Yvon Belaval, reimpressão da edição de 1764 (Didot), e com *Essai sur la vie et es ouvrages de l’auteur,* escrito por J.-F. de Sait-Lambert, Hildesheim, G. Olms, 1967-1969.

LOCKE, John. *Quelques pensées sur l’Education,* Trad. do ingles por G. Compayré, em 1889. Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l’Université du Québec à Chicoutimi. Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Bibliografia crítica sobre Rousseau

BADINTER, Elisabeth. *Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII.* Tradução de Celeste Marcondes – São Paulo:Discurso Editorial:Duna Dueto:Paz e Terra, 2003. Pág. 101/112.

CASSIRER, Ernst. “Das Problem Jean-Jacques Rousseau”. *Archiv für Geschichte der Philosophie,* Berlin, v. XLI, p. 177-213, 479-513, 1932. [Tradução do inglês por Erlon José Paschoal: *A questão Jean-Jacques Rousseau.* São Paulo: Ed. Unesp, 1999.]

DERATHÉ, Robert. *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps.* Paris:Presses Universitaires de France, 1950.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.

[Originalmente publicado como tese de doutorado na FFLCH-USP em 1974.]

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso, 1997. [Originalmente publicado como tese de livre-docência na FFLCHUSP em 1983.]

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões, *Revisitando a Filosofia da Educação de Rousseau, versão revisada e ampliada de um artigo publicado nos Cadernos de História e Filosofia da Educação, V. II, nº4, 1998, p. 35-42, periódico editado pelo Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*.

FREITAS, Jacira de, *Imaginação e Loucura: Os Diálogos de Rousseau*, Cadernos de Ética e Política, Departamento de Filosofia, USP-Universidade de São Paulo, pág. 202.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et politique: les principes du système de Rousseau*. Paris: J. Vrin, 1974.

GROSRICHARD, Alain, *Educação e Política em Rousseau*, Trad. Luiz Roberto salinas Fortes, Trad. Luiz Roberto salinas Fortes, In *Almanaque nº 11, São Paulo: Brasiliense, 1980*.

KAWAUCHE, Thomaz, *A santidade do contrato e das leis: um estudo sobre religião e política em Rousseau*, Dissertação de mestrado em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo:2007.

KAWAUCHE, Thomaz , *Religião e Política em Rousseau*, São Paulo: Editora Humanitas: FAPESP, 2013.

MARUYAMA, Natalia. *A moral e a filosofia política de Helvétius: uma discussão com J.-J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas, 2005.

NASCIMENTO, Milton Meira do. "O contrato social: entre a escala e o programa". *Discurso*, n. 17, p. 119-129, São Paulo: 1988.

NASCIMENTO, Milton Meira do. "O legislador e o escritor político: duas formas de aproximação da opinião pública em Rousseau". *Kriterion*, v. 38, n. 96, p. 94-103, Belo Horizonte:1998.

PISSARRA, Maria Constança Peres. *Religião civil e intolerância: uma análise das "Lettres Ecrites de la Montagne"*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). São Paulo, 1988. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientador: Bento Prado Jr.

PRADO JR., Bento. "Lecture de Rousseau". *Discurso*, São Paulo, n. 3, p. 9-66, 1972.

SILVA, Genildo Ferreira da. *Rousseau e a fundamentação da moral: entre razão e religião*. Tese (Doutorado em Filosofia). Campinas, 2004. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Roberto Romano da Silva.

SOUZA, Maria das Graças de. *Ilustração e história: o pensamento sobre a história no Iluminismo francês*. São Paulo: Discurso, 2001.

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

VARGAS, Yves. *Introduction a l'Emile de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

ROUSSEAU ET L'ÉDUCATION - ÉTUDES SUR L'ÉMILE - ACTES DU COLLOQUE DE NORTHFIELD (6 - 8 MAI 1983) - publiés et présentés par Jean TERRASSE - avec une bibliographie - et des Index - *Journal of the History of Ideas* - C.P.697 - SHERBROOKE (Québec, Canada) - JIH SKS - CoUection COLLOQUES - dirigée par le professeur Jean Terrasse - 1. Rousseau et l'Éducation: études sur l'«Émile». Actes du conoque de Northfield - (6-8 mai 1983), publiés et présentés par Jean Tenasse, IS2p. - Novembre 1984 - ÉMILE AND MORAL EDUCATION - by Jim MacAdam