

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO ROUSSEAUNIANO

Luciane Neuvald¹

RESUMO

Este ensaio se fundamenta principalmente na obra de Rousseau, *Emílio, ou, Da Educação* e nas produções teóricas dos intérpretes desse autor. Objetiva encontrar elementos que expressam a contemporaneidade do pensamento rousseauiano e suas contribuições para a educação atual. Para tanto, num primeiro momento, faz-se uma contextualização do pensamento de Rousseau, compreendendo-o a partir de alguns de seus intérpretes. Em seguida, trabalha-se os conceitos de homem, moralidade, e educação, contidos no *Emílio*. Por último, a título de considerações finais, pontua-se algumas problemáticas contemporâneas, à luz do pensamento rousseauiano: a da supervalorização do desejo e do caráter extrínseco por ele assumido, que imobiliza a consciência – guia interior; a do homem que se conserva anulando sua individualidade e aderindo ao coletivo; e a da dificuldade para sentir a vida diante da dormência dos sentidos provocada pelas novas tecnologias.

Palavras-chave: Educação; Rousseau; Moralidade.

THE CONTEMPORARY ROUSSEAUIAN THOUGHT

ABSTRACT

This essay is mainly based on Rousseau's work *Emile, or On Education* and on theoretical productions of the author's interpreters. This work has as objective to find elements that express the contemporaneity of Rousseauian thought and its contributions to the current education. Thus, at first, a contextualization of the Rousseauian thought was carried out, understanding it through some interpreters. Next, we worked on the concepts about man, morality and education, contained in *Emile*. Ultimately, as final considerations, we pointed out some contemporary issues, based on Rousseauian thought: the overvaluation of the wish and its extrinsic character which immobilizes the conscience – internal guide; the man who keeps self-denying his individuality and joining the collective; and the difficulty in feeling life due to sense numbness triggered by the new technologies.

Key words: Education; Rousseau; Morality.

Considerações iniciais

Pretende-se explicitar que o pensamento rousseauiano, apesar de concebido a mais de dois séculos, não só mantém como fortalece sua atualidade, na medida em que a desnaturalização, expressa pela intensificação das necessidades artificiais, assume proporções crescentes. Essa característica atual é acompanhada pela crescente influência da sociedade sobre o indivíduo, dos aspectos exteriores sobre os interiores e da razão instrumental sobre a sensível.

Diante das referidas condições históricas e sociais, a problemática consiste em encontrar no pensamento pedagógico rousseauiano, especialmente em sua obra *Emílio*, os elementos que expressem a atualidade e relevância desse referencial teórico. Para efetivar o propósito desse ensaio, num primeiro momento, busca-se contextualizar e caracterizar o pensamento rousseauiano, tendo como apoio a literatura de alguns de seus intérpretes. Em seguida, serão trabalhados os conceitos de homem, moralidade, e educação, contidos no *Emílio*. Por último, a título de considerações finais, serão pontuados alguns aspectos do pensamento pedagógico rousseauiano na tentativa de contribuir para a compreensão de algumas questões que, desde a época vivida por Rousseau, colocam-se como desafios a serem enfrentados pelo campo educacional.

Contextualização do pensamento rousseauiano

Starobinski entende que não há uma dissociação entre a vida e o pensamento de Rousseau uma vez que esse autor procura não apenas conformar sua vida às exigências de seu pensamento teórico, “mas, inversamente, adapta seu sistema às exigências de sua ‘sensibilidade’, isto é, à sua necessidade de satisfações afetivas” (STAROBINSKI, 2011, p. 57-58). Para ele, o pensamento rousseauiano expressa a relação entre os conflitos sociais e pessoais, os quais Rousseau enfrentou adotando uma postura de interiorização e recolhimento no plano da subjetividade, importando-se menos em provar a verdade de seu sistema e mais com a legitimidade de sua atitude. A atitude de Rousseau não pode ser interpretada como fuga da realidade e descomprometimento, uma vez que ela consiste na expressão da característica do homem enquanto agente livre, capaz de concordar e resistir aos comandos da natureza; o que lhe retira da comodidade da vida predeterminada. (STAROBINSKI, 2011, p. 53).

A coerência do pensamento rousseauiano também é constatada por Barros (1971, p. 25), para quem Rousseau é contraditório nos elementos que argamassou, mas não pregaria o que pregou se não tivesse vivido o que viveu.

Se por um lado, a crítica que Rousseau faz à sociedade caminha no sentido de que a cultura nega a natureza, por outro, ele não ataca as ciências, as artes e a filosofia, em si mesmos, mas a sua contrafação e simulacro, resultantes de uma organização social má e injusta, que desenvolve no homem as potencialidades negativas da vida em comum. Dessa forma, não são as ciências e as artes que produzem nossos vícios, pois, são esses últimos que levam à corrupção dos primeiros. (BARROS, 1971, p. 17).

Mesmo constatando a corrupção do homem no estado social e a impossibilidade do retorno ao estado da natureza, o pensamento de Rousseau não perde seu caráter utópico, uma vez que a possibilidade de recuperar o elo com o mundo perdido e original se encontra, segundo Streck (2008, p. 59), na consciência acompanhada da razão. Essa, em si mesma, conforme lembra Barros (1971, p. 37-38), não tem um lugar essencial com o bem, podendo enganar-nos; por outro lado, é a razão que permite colocar o bem como objeto de ação. Esse fato permite identificar uma complementaridade entre razão e sentimento, já que o homem moral de Rousseau age valendo-se de todas as suas faculdades. A dialética do pensamento rousseauiano admite o quanto seria difícil a condição do homem atormentado por paixões, mas sem desfrutar das luzes do entendimento para satisfazê-las. No *Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau (2012) ressalta que as faculdades do homem se desenvolveram conforme a ocasião, sendo uma incoerência que um homem no estado da natureza desfrutasse das luzes

da razão, quando o instinto poderia lhe oferecer tudo o que precisava. Nesse contexto, as luzes da razão poderiam ofuscá-lo.

Pergunto se alguma vez se ouviu falar de um selvagem em liberdade que se queixasse da vida e quisesse se matar. Portanto, que se julgue com menos orgulho de que lado está a verdadeira miséria. Ao contrário, nada teria sido tão miserável quanto o homem selvagem ofuscado por luzes, atormentado por paixões e raciocinando sobre um estado diferente do seu. Foi por uma providência muito sábia que as faculdades, que ele possuía em potência, só devessem se desenvolver com as ocasiões de exercê-las a fim de não serem nem supérfluas e onerosas antes do tempo, nem tardias e inúteis quando necessárias. No instinto ele tinha tudo o que precisava para viver no estado de natureza; numa razão cultivada ele tem apenas o que precisa para viver em sociedade. (ROUSSEAU, 2012, p. 67-68).

O amor à simplicidade, inerente à personalidade de Rousseau, consistiu em parâmetro de julgamento da sociedade, cujas convenções e formalismos foram alvo de suas críticas. Assim, segundo Paiva (2010, p. 99), o pensamento rousseauiano além de rejeitar o academicismo, levanta-se contra as grandes máximas do Iluminismo, entendendo que a realização da essência humana passa pelo âmbito da sensibilidade que, por sua vez, antecede a inteligência. Dessa forma, na opinião do autor (2010, p. 102), a frase que melhor traduziria o pensamento de Rousseau seria: *sinto, logo, existo*. Se, para Rousseau, a educação abrange o âmbito da natureza (desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos), das coisas (experiência sobre os objetos que nos afetam) e dos homens (relação com os semelhantes), cabe ao sentimento expandir e aperfeiçoar a razão, coordenado “[...] a interação do homem consigo mesmo, com os outros e com as coisas”. (PAIVA, 2010, p. 109).

Esse aspecto sensualista do pensamento rousseauiano, que atribui aos sentidos a primeira fonte das ideias, conforme Barros (1971, p. 26), marca a influência de Condillac, cujo pressuposto teórico divide espaço com o empirismo e o idealismo ético. A expressão do ecletismo do pensamento rousseauiano encontra-se no *Emílio*, obra na qual Rousseau

[...] postou-se contra o absolutismo do Rei Sol, a Igreja e os movimentos religiosos como o jansenismo, o movimento racionalista descartiano e voltairiano, a educação jesuítica; e contra toda uma ordem social baseada na ostentação, no luxo, no artificialismo, na imoralidade dos costumes e no ceticismo parisiense. (PAIVA, 2010, p. 111).

Emílio, segundo Paiva (2010, p. 108), consiste em um tratado que busca desenvolver a sensibilidade e devolver a vida ao homem, “[...] negada ao longo dos séculos pelo racionalismo e pelo dogmatismo religioso. Abre um caminho no pensamento político e pedagógico, inserindo o sentimento como chave de compreensão e tomada de ações”.

Para muitos, conforme ressalta Carlota Boto (2010, p. 209), o *Emílio*, expressa a necessidade da época de renovar os parâmetros do ensino e da pedagogia. Para outros, como por exemplo, Roque Maciel de Barros, o objetivo de Rousseau é, sobretudo, moral. Porém, na concepção da autora, o *Emílio* não é apenas um livro sobre educação, mas um

tratado da infância, pois Rousseau procura nessa fase da vida os vestígios do homem em estado de natureza.

No entendimento de Costa (2004, p. 5), o *Emílio* é uma proposta de educação que caminha no sentido diferente daquele da socialidade vigente, a educação assume nessa obra um forte traço individualista, uma vez que a ideia de “vencer os prejuízos sociais” está atrelada a “vencer a si mesmo”, ou seja, ouvir a voz da própria consciência no lugar da opinião alheia: “E ouvir a voz da consciência implica dizer não aos apelos exteriores irresistíveis, que nos conduzem não raro ao vício e ao desregramento”.

De todos os autores aqui citados, Paiva (2010, p. 97-98) é quem se refere ao *Emílio* usando da mesma poética que ele atribui a essa obra; a qual, na sua opinião, lembra uma lição peripatética que, ao longo de um passeio, discute a educabilidade do homem, sua autoconstrução e inserção na sociedade. O *Emílio* sintetiza duas categorias, a do homem e a do cidadão, e só uma leitura superficial poderia considerar a obra como um tratado de educação doméstica, quando, na verdade, trata da formação do homem natural sem desvinculá-lo da sociedade e, dessa forma

[...] não pode ser confundido nem ignorado como um tosco ensaio do início do movimento romântico ou um mero devaneio filosófico. Mas deve ser encarado como a mais apaixonada proposta de dar respostas aos anseios de sua época que, inclusive, são também os mesmos anseios que temos na atualidade. (PAIVA, 2010, p. 115).

De acordo com Paiva (2010, p. 104), o *Emílio* expressa a síntese de duas categorias distintas que congregam o projeto educacional rousseuniano: o homem e o cidadão, sendo que a obra busca a superação do paradoxo entre ambos os conceitos.

Considerando a centralidade que o conceito de homem assume no pensamento rousseuniano, a próxima seção faz uma reflexão sobre esse conceito e outros que estão estritamente vinculados a ele: moralidade, formação e educação.

Homem, moralidade e educação

A escolha desses conceitos fundamenta-se no fato de que a condição humana é o tema central do *Emílio*, ela é, segundo Barros (1971, p. 27-29) a pedra de toque da teoria do homem, que, ao transcender a natureza adquire a condição de ser livre. O passaporte para essa condição tem vínculo com a vida social, que transforma o homem “de ser natural” a “ser moral”, despertando nele a liberdade que existia de forma adormecida, enquanto possibilidade.

A liberdade não é o único aspecto que diferencia o homem dos outros animais. A essa condição – de “ser livre” – soma-se a capacidade de aperfeiçoamento, que nos direciona para os conceitos de formação e educação. Para Rousseau (2012, p. 57), o aperfeiçoamento da razão é tributário das paixões, pois só desejamos conhecer porque desejamos usufruir. Por outro lado, o entendimento pode gerar novos desejos – o que justifica o limite das paixões às necessidades físicas do homem no estado primitivo.

As paixões, por sua vez, têm sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas com as ideias que se pode fazer delas ou, então, pelo simples impulso da natureza; e o homem selvagem, privado de todo tipo de luzes,

experimenta apenas as paixões dessa última espécie. Seus desejos não excedem suas necessidades físicas. (ROUSSEAU, 2012, p.57).

Ao considerar que a primeira lei da natureza é a do cuidado com a própria conservação, Rousseau (2004) entende que seria impossível que alguém permanecesse no estado da natureza quando os demais homens tivessem saído dele. Questiona de onde esse homem, em estado natural, tiraria seu sustento se a terra já tivesse sob o regime de propriedade. Para ele, ninguém pode permanecer na condição original apesar dos outros.

Ao sairmos do estado de natureza, forçamos nossos semelhantes a saírem também; ninguém pode nele permanecer apesar dos outros, e já seria realmente sair quer permanecer, dada a impossibilidade de nele viver; pois a primeira lei da natureza é o cuidado com a própria conservação. (ROUSSEAU, 2004, p. 258).

A capacidade do homem se aperfeiçoar, ligada à educação e à formação, reporta à vida social e à ideia de que “o homem não seria moldado para se eternizar em seus começos, quer dizer, não seria feito para viver eternamente no estado de isolamento que o caracteriza nos tempos primitivos”. (ESPÍNDOLA, 2010, p. 36). Dessa forma, é possível afirmar que em Rousseau há uma indissociabilidade entre a formação do homem e a do cidadão, entre a teoria moral e a teoria política – o que pressupõe o vínculo entre o projeto de sociedade e o projeto de formação. (PAIVA, 2010. P. 104).

Essa afirmação leva a concluir que a moralidade não é obra da natureza, mas resultado das interações sociais: “Daí brota a tese de que a moralidade das ações humanas está vinculada ao seu processo formativo – educacional e, portanto, ao seu próprio processo de socialização”. (DALBOSCO, 2009, p. 183).

Concepção de homem

Rousseau (2004, p. 25) concebe o homem com agente que muda a natureza, contrariando suas regras, dentre elas a de que o destino dos homens é sofrer em todos os tempos. Assim, a conservação da vida está ligada ao sofrimento, sendo que os males físicos são os menos cruéis e dolorosos, pois raramente nos fazem renunciar a ela. A inconformidade dessa lei tem na medicina a maior forma de expressão, pois, ao potencializar seus efeitos, o homem segue um caminho inverso ao da natureza; nela, há um equilíbrio entre nossos desejos e nossas forças, que não nos faz sentir a privação daquilo que não está em nosso poder. (ROUSSEAU, 2004, p. 58).

O homem na esfera da natureza se relaciona com o mundo real e com seus respectivos limites, ao contrário do que acontece no mundo imaginário, que é o infinito e não apresenta um equilíbrio entre nossos desejos e nossas forças. De acordo com Rousseau (2004, p. 75-81), na impossibilidade de ampliar o mundo real é necessário reduzir o mundo imaginário, pois o sofrimento e a infelicidade provêm da diferença entre eles. Ao multiplicarmos nossos desejos, multiplicamos na mesma proporção a nossa fraqueza, por isso Rousseau aconselha a não se revoltar ou resistir contra a lei da natureza e da necessidade, enfraquecida pela sociedade que promove a desproporção entre nossas forças e nossos desejos. Aconselha não levar as crianças ao estado civil antes da idade, dando-lhes mais necessidades do que elas têm, gerando vícios e depravações. Para Rousseau, limitar nossa fraqueza às inclinações naturais, agindo conforme nossas possibilidades, consiste na primeira condição de liberdade.

Na quinta parte, carta III, do romance *Júlia ou A Nova Heloísa*² (ROUSSEAU, 1994, p. 492-493), Júlia discorre sobre a educação de seus filhos. A personagem expressa a concepção rousseauiana de liberdade, na qual o caminho para tornar uma criança livre, tranquila e afetuosa consiste em convencê-la de que é apenas uma criança. Júlia preocupa-se em afastar seus filhos da perigosa imagem do poder e da servidão para que eles percebam que a ajuda que recebem de outras pessoas consiste em atos de dependência e de testemunho de fraqueza. Afirma que acostumou seus filhos a não prescindir dos empregados, a não dar e obedecer ordens, desenvolvendo uma autoridade baseada na benevolência e na reciprocidade.

Mas a criança só obtém daqueles que dela se aproximam a exata complacência que ela tiver para com eles. Com isso, sentindo que tem, sobre tudo o que a rodeia, apenas a autoridade da benevolência, torna-se dócil e complacente; procurando atrair o coração dos outros, o seu afeiçoa-se a eles por sua vez, pois ama-se fazendo-se amar; é o infalível efeito do amor-próprio e, dessa afeição recíproca, nascida da igualdade, resultam sem esforço as boas qualidades que se pregam continuamente a todas as crianças sem nunca obter nenhuma. (ROUSSEAU, 1994, p. 493).

Rousseau (2004, p. 313) distingue a felicidade do homem natural daquela do homem moral. No primeiro caso, a felicidade é simples assim como é sua vida; nela, o homem só conhece a necessidade física, bastando a si mesmo. Percebe-se sua preocupação com a obtenção fácil dos objetos desejáveis, pois esse fato intensifica o desejar e desperta o sentimento de privação contínua. Com base nesse pressuposto, o autor (2012, p. 34) reflete no *Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens* sobre o que é originário e o que é artificial na natureza atual do homem, a fim de avaliar bem nosso estado presente e o que melhor convém à constituição do homem. Nessa tarefa, o estudo da sociedade não se desvincula do estudo do homem e vice-versa, assim como o estudo da política não se desvincula do estudo da moral e, portanto, do indivíduo – que se desenvolve moralmente na medida em que participa e se envolve socialmente. A sociabilidade na concepção rousseauiana não é natural, conforme ressalta Espíndola (2010, p. 48-51), mas o instinto de conservação leva o homem a reconhecer que sua autossuficiência se esgota com a cultura e a dinâmica da história. O referido autor se fundamenta em Ehrard para quem a vida em sociedade, nos termos concebidos por Rousseau, integra o destino do homem, que não é sociável por natureza, mas é feito para sê-lo. Ao ingressar na vida comunitária, o ser humano abandonaria as suas limitações e sua inocência original, incursionando-se no mundo da razão e da moralidade, cujo conceito será explicitado a seguir. Sua relevância considera que o projeto educacional de Rousseau, ao se voltar para o convívio social, está repleto de lições morais.

Moralidade

No *Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau (2012, p. 68-69) destaca que no estado natural os homens não podiam ser taxados de bons ou maus, uma vez que não existia nenhuma espécie de relação moral, vícios ou virtudes. Ao contrário de Hobbes, ele acredita que nesse estado o cuidado com nossa conservação é menos prejudicial a outrem e, portanto, mais apropriado à paz e mais conveniente ao gênero humano. Nessa mesma obra, em passagem anterior, ressalta que é

inútil determinar a lei que o homem recebeu ou aquela que mais convém à sua constituição enquanto não o conhecemos em seu estado natural. Para ele, existem dois princípios cuja combinação parece decorrer as regras do direito natural: o primeiro deles interessa à nossa conservação e o segundo refere-se à “repugnância natural em ver perecer ou sofrer todo ser sensível, principalmente nossos semelhantes”. (ROUSSEAU, 2012, p. 37). Com base nesse princípio, o homem não agirá contra seus semelhantes ou contra qualquer ser sensível a não ser em caso legítimo de defesa de sua conservação, já que não é a qualidade de ser racional, mas a de ser sensível que fundamenta a ação comiserada.

Na interpretação de Starobinski (2011, p. 41), o homem no estado da natureza não tem necessidade de transformar o mundo para satisfazer suas necessidades, abrindo-se diretamente para ele, sem distinguir-se daquilo que o cerca. Dessa forma, os sentidos se bastam em si mesmos, não se contaminando pelo juízo ou pela reflexão, uma vez que ao não sair de si próprio, o homem “experimenta um contato límpido com as coisas” e vive apenas no instante *imediato*. Starobinski (2011, p. 412) entende que a lei natural à que se refere Rousseau, funciona como uma linguagem interna, “uma voz tácita e imperiosa” que orienta o amor de si e a piedade. Para compreendê-la, o homem não precisa de nenhuma “descodificação”, pois sua integração à natureza permite que a voz, essa última, fale nele. A percepção dessa voz garante ao homem uma moralidade primeira que o distingue do animal.

Trata-se de uma palavra que o homem escuta porque se *fala* nele: o fato de percebê-la garante uma moralidade primeira que distingue já o homem do animal, mesmo quando o homem e o animal parecessem idênticos em sua conduta. O homem se define em primeiro lugar não porque fala, mas porque *escuta*. (STAROBINSKI, 2011, p. 412, grifos do autor).

Na medida em que o homem se afasta do estado da natureza, mais difícil se torna ouvir a voz interior, que passa a ser negligenciada e substituída pelas leis “positivas” e pelos contratos – os quais passam a reger a existência moral. (STAROBINSKI, 2011, p. 413).

A voz interior equivale à voz da consciência que, por sua vez, provém da alma; enquanto as paixões são a voz do corpo. Ela é o melhor dos casuístas e consiste num princípio inato de justiça e de virtude. Os atos de consciência não são regidos pelo juízo, mas pelos sentimentos que, diferentemente das ideias – cuja origem é externa – estão dentro de nós e antecedem a inteligência. (ROUSSEAU, 2004, p. 404-409).

Segundo Rousseau (2004, p. 215), haveria uma dispersão dos homens caso portassem como único sentimento inato as necessidades físicas; tal convicção o faz afirmar que o homem tem como sentimento inato o amor ao bem, originário da consciência, cujo impulso constitui um sistema moral que nasce da dupla relação do homem, consigo mesmo e com seus semelhantes. Nas palavras do vigário saboiano, o autor expressa o poder da consciência.

Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre, juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de perder-me de erros com o auxílio de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio. (ROUSSEAU, 2004, p. 411).

Ainda na *Profissão de fé do Vigário saboiano*, Rousseau (2004, p. 412-417) ressalta que o criador deu a consciência para amar o bem, a razão para conhecê-la e a liberdade para escolhê-la. Dessa forma, dispomos de um guia interior (a consciência), mas precisamos reconhecê-lo e segui-lo. Para tanto, é necessário o sossego e a paz, pois o mundo barulhento assusta e afugenta a consciência. Antes de ingressarmos na idade da razão (a partir dos 15 anos, segundo Rousseau), não há moralidade em nossas ações e fazemos o bem e o mal sem saber. Assim, adquirimos consciência de nossas sensações tomando como pressuposto seu aspecto agradável/desagradável, conveniente/inconveniente. Posteriormente, nossos juízos e opiniões permitem ampliar os critérios valorativos. A razão, conforme mencionado anteriormente, é o elemento que permite conhecer e distinguir o bem do mal; tarefa que confere um papel de destaque à formação moral que, na concepção rousseauiana, deve aliar a razão à sensibilidade.

Educação

Rousseau (2004, p. 14-15) fala de educar para a condição humana, pois disso decorre o bom desempenho do homem em outras funções que a vida lhe colocar e o melhor educado é aquele que melhor suporta os bens e os males dessa vida; ou seja, aquele que resiste ao sofrimento e às tentações (vícios). Para tanto, é preciso prevenir o acréscimo de novos hábitos aos da natureza, medindo a alimentação e o sono em intervalos iguais. O desenvolvimento do hábito natural prepara a criança para liberdade, “colocando-a em condições de ser sempre senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver”. (ROUSSEAU, 2004, p. 49). A vontade própria à que se refere Rousseau diz respeito àquela que integra a natureza e não aos desejos que provêm de necessidades externas (criadas pela sociedade) e artificiais. É essa concepção que o faz afirmar numa passagem anterior do *Emílio* (p. 25), que os nossos maiores males vem de nós mesmos, pois a ideias de servidão ou domínio, por exemplo, formam-se na criança a partir da relação que estabelecemos com ela, mimando-a para acalmá-la quando chora ou, então, surrando-a, para que fique quieta. Alerta para tomarmos cuidado para não tornar os primeiros choros das crianças, que são apenas pedidos, em ordens. Exemplifica esse caso a partir de duas situações: na primeira, a criança silenciosamente e esforçadamente estende a mão na tentativa de alcançar um objeto e não consegue porque não calculou a sua distância. Nesse caso, recomenda levá-la lentamente ao objeto, pois dessa atitude a criança depreenderá que não é senhora dos homens nem das coisas. O contrário acontece na segunda situação, na qual a criança se queixa, grita, estendendo a mão. Nesse caso, ela não está errada quanto à distância, mas quer que sucumbam aos seus caprichos, devendo-se fingir não escutar os seus apelos. (ROUSSEAU, 2004, p. 55-56).

Assim, dentre os aspectos que exercem uma função educativa está o conhecimento apenas das necessidades físicas, pois limitar os desejos às forças das crianças faz com que sintam pouco a privação daquilo que não estiver em seu poder.

Quem conhece apenas necessidades físicas, só chora quando sofre, e isso é uma grande vantagem, pois então sabemos exatamente quando precisa de ajuda e não devemos demorar um minuto para socorrê-la, se possível. Mas, se não podeis aliviá-la, tranquilizai-vos, sem mimá-la para acalmá-la; vossas carícias não curarão sua dor de barriga. (ROUSSEAU, 2004, p. 59).

Essa forma de agir com a criança tem a mesma validade na medida em que ela cresce. Segundo Rousseau (2004, p. 94), a criança é carente de moralidade em suas ações e de nada adianta castigá-la, repreendê-la ou perder tempo com lições de moral; ela deve recebê-las da experiência, através de atos ao invés de palavras, pois “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 as palavras [...]”. (ROUSSEAU, 2004, p. 90).

Nesses termos, a primeira educação, para Rousseau, deve ser puramente negativa e não consiste em ensinar a virtude e a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. O autor (2004, p. 107) recomenda não se queixar dos incômodos que a criança causa, mas fazê-la senti-los, cuja máxima se relaciona com outra: “educar sem preceitos, tudo fazer sem nada fazer”. (ROUSSEAU, 2004, p. 139). Portanto, a educação rousseuniana busca preservar a criança dos preconceitos e das opiniões, seu conteúdo não toma como instrumento básico de transmissão as palavras, mas as ações e os exemplos. O mestre educa sem que o discípulo perceba sua intervenção, porque ela ocorre de maneira sutil na medida em que o primeiro, a partir de certas proposições e questionamentos, suscita o segundo a observar e estabelecer algumas ideias dos fatos e situações que foram colocados em reflexão.

A criança deve absorver-se completamente na coisa, mas deveis estar inteiramente absortos na criança, observá-la, vigiá-la sem parar e sem parecer, pressentir antecipadamente todos os seus sentimentos e prevenir os que ela não deva ter, ocupá-la, enfim, de tal maneira que ela não somente se sinta útil à coisa, mas que também se sinta bem, por ter compreendido bem para que serve o que faz. (ROUSSEAU, 2004, p. 251).

O episódio do banquete suntuoso e elegante ilustra com propriedade o que o próprio Rousseau chama de “texto para sua instrução” – do Emílio, nesse caso. Nessa passagem, o ambiente refinado serve para suscitar algumas perguntas ao discípulo, como, por exemplo, a que se refere à quantidade de pessoas envolvidas na consecução daquele banquete. Assim despertaria a curiosidade, levando-o a refletir sobre o luxo e a pensar que tudo aquilo que centenas de pessoas demoraram tempo para preparar pomposamente ao meio-dia poderia ser devolvido logo mais à noite em seu banheiro. Nessa ocasião, o preceptor aproveitaria para provocar outro questionamento; dessa vez, a respeito de uma comparação entre o jantar do financista e o de um camponês, do qual participaram anteriormente. Evocaria no discípulo as lembranças em relação aos dois jantares e sobre qual dos dois teria lhes dado prazer maior e mais duradouro e menor aborrecimento. (ROUSSEAU, 2004, p. 254-255).

Rousseau (2004, p. 303-304) preocupa-se com o desenvolvimento da bondade que, para ele, é condição para ser feliz; fato compreensível se considerarmos que esse sentimento é inerente ao homem no estado da natureza. Nesses termos, a piedade e a compaixão integram o referido sentimento que dependem do olhar deslocado em relação ao sofrimento, que passa a ser visto não apenas sob o próprio ponto de vista, mas, também, do ponto de vista alheio. Sem imaginar o que os outros sentem, a criança e o adolescente só conhecem os próprios males; situação que muda, quando são capazes de imaginar o sofrimento alheio e se comover com suas queixas. A piedade, sentimento pelo qual o autor atribui uma relevância significativa no conteúdo educativo da criança, prescinde da experiência do deslocamento, ou seja, do deslocar-se para fora de si. Ele assim se

pronuncia quanto à tarefa de tornar a criança sensível e piedosa: “Para tornar-se sensível e piedosa, é preciso que a criança saiba que existem seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que ela sentiu e outras que deve ter idéia de que também poderá sofrer”. (ROUSSEAU, 2004, p. 304).

Na concepção rousseauiana, alguns sentimentos como o ódio e a inveja não apenas anulam a sensibilidade, mas a tornam negativa. Nesse sentido, a sensibilidade e a humanização pressupõem o exercício da bondade, da comiseração e da beneficência. De acordo com Rousseau, é importante mostrar ao jovem não a sorte brilhante dos outros, mas o lado triste, levando-o a temê-lo. O autor lembra a necessidade de ensinar o aluno a não contar com o nascimento, as riquezas e a saúde – que não escapam à condição de vulnerabilidade a que estão submetidos os seres humanos. Esses e outros ensinamentos encontram no coração, bem mais que nos ouvidos, a porta de entrada; essa assertiva de Rousseau (2004, p. 460-461) considera que a impressão das palavras é sempre fraca e que reduzir a elas nossos preceitos implica em superestimar o valor da razão e reduzir o peso de nossas ações – atitude que consiste, em sua opinião, em um dos erros de sua e de nossa época. Essa crítica ao uso excessivo da razão pressupõe a capacidade dos sentidos e, especialmente a visão, de provocar impressões mais fortes, mais dotadas de energias motivadoras da ação, pois as palavras vazias e o verbalismo excessivo caminham em direção contrária dessa capacidade.

Considerações finais

Rousseau pensa a educação a partir de um olhar mais amplo, que diz respeito à condição humana. Essa, por sua vez, pressupõe a liberdade e o aperfeiçoamento. A liberdade, entendida como característica de uma condição na qual o querer e o poder se equivalem, traz para os dias atuais, a problemática da supervalorização do desejo, que se insere no âmbito de uma sociedade marcada pelo fluxo crescente de necessidades artificiais; cuja expressão é o consumismo, no qual o desejo provém diretamente do objeto e é de caráter externo, ou seja, desprovido de reflexividade. O poder de sedução que o objeto exerce sobre o sujeito, torna problemática a situação desse último, porque atenta para a perda de sua autonomia. Essa, por sua vez, vincula-se à consciência e à voz interior, que proporciona ao indivíduo um contato límpido com as coisas e o desenvolvimento da autenticidade – possível, na medida em que o indivíduo não adere cegamente à opinião alheia. Mas, que contribuição isso traz para a educação? Contribui no sentido de que o processo educativo deve promover o exercício reflexivo e introspectivo. Para tanto, Rousseau não utiliza as palavras como recurso provocador de tal exercício, mas as situações concretas é que desencadeiam as lições de ensino. Ao se exercitar o pensamento, exercita-se o juízo, entendido como a possibilidade de se colocar as coisas em relação – o que também reivindica um processo de deslocamento. Ao fazer esse processo – de deslocamento – o indivíduo, além de discernir entre o bem e o mal, desenvolve a compaixão, a piedade e, assim, a sensibilidade. Dessa forma, é possível concluir que, em Rousseau, o desenvolvimento da razão não se separa da sensibilidade e que a moralidade consiste no elemento que permeia o tripé educacional de sua proposta: educação da natureza, dos homens e a das coisas. Entende-se que a temática da moralidade, nos termos rousseauianos, não coincide com a ideia de civismo, mas com a ideia de bondade e de fazer o bem. Andar por esse caminho, consiste em realizar o objetivo da educação: conservar a vida. Para efetivá-lo, o homem não precisa negar a sua natureza, porque ela não o deixará fazer o mal a alguém a não ser quando se sentir ameaçado. Se a voz da

natureza e a voz da consciência combinam, o homem se conserva como tal sem anular a sua individualidade, já que ambas as vozes lhes são partes constitutivas. Tal raciocínio leva a pensar na condição atual do homem, cuja conservação pressupõe sucumbir aos poderes da totalidade e do coletivo.

Além do par conceitual razão/sensibilidade, é possível encontrar no pensamento rousseauiano o par conceitual pensamento/ação. A partir do enfoque do autor, depreende-se dois aspectos: o primeiro deles é o de que as crianças aprendem mais com os exemplos do que com as palavras; o segundo, decorrente do primeiro, pressupõe a coerência como princípio educativo; ao agirem certo, pais e educadores estariam corporificando a lição, dando maior sustentação às palavras que assim não se tornariam “verbosidade”, conforme o termo utilizado por Paulo Freire (2011, p. 35) que, ressalta a relação entre o pensar certo e o fazer certo.

A educação na sociedade contemporânea contempla um número expressivo de instâncias mediadoras e, esse fato, torna a tarefa de educar pelo exemplo, mais desafiadora. A variedade de instâncias mediadoras é corolária da fartura de símbolos, cujo fenômeno se assemelha ao que Fábio Durão (2008, p. 45-47) chama de *superprodução semiótica*. Para ele, a *superprodução semiótica* traz como consequências: a *histerização da linguagem*, a *injunção a ser* (efeito sobre a subjetividade, cuja constituição passa pela intensa ação sugestiva advinda da indústria cultural), o adensamento do tecido social (o princípio da troca como princípio organizador de tudo, que acentua o poder do todo sobre as partes) e a modificação da concepção de espaço – o que significa, segundo o referido autor, que o espaço se converte em suporte material para a veiculação de mensagens. Nesse sentido, ele pode ser explorado (vendido, apropriado e alugado) e adquirir uma autonomia maior em relação ao sujeito, opondo-se a ele. O aumento das dimensões da comunicação a partir de sua forma eletrônica consiste em um fator que modifica a relação dos indivíduos com o espaço e com o tempo. A proximidade promovida por esses meios pressupõe a redução das barreiras entre espaço e tempo, ela se manifesta na forma de sucedâneo, por meio de um clicar do *mouse*. Assim, de acordo com Türcke (2008, p. 35), o preço que as pessoas pagam para se conectar mundialmente implica na dispersão dos acontecimentos pontuais, na descontextualização e isolamento dos sentidos e das vivências.

Essas ponderações colocam em debate o papel dos sentidos em um contexto de valorização da realidade virtual e de um mundo repleto de representações. Um mundo que estimula a ociosidade e o sedentarismo, distanciando-se da proposta rousseauiana voltada para o esforço físico, o contato com a natureza, o envolvimento e a inserção do indivíduo na realidade. A proposta pedagógica rousseauiana integrava todos os sentidos, especialmente o tato, uma vez que Rousseau (2004, p. 174) considerava a visão um sentido falível devido à extensão, rapidez e amplitude de suas operações. Ao contrário dela, os juízos do tato seriam mais confiáveis em razão de seus aspectos limitados, “[...] pois, estendendo-se apenas até onde nossas mãos podem alcançar, eles retificam o destino dos outros sentidos” (ROUSSEAU, 2004, p. 162). Na opinião de Rousseau, o tato é de todos os sentidos o que melhor nos instrui sobre a impressão que os corpos estranhos podem causar sobre o nosso, ele nos dá mais imediatamente o conhecimento necessário à nossa conservação, sendo empregado com maior frequência.

O destaque que Rousseau confere ao tato enquanto conhecimento necessário à nossa conservação contrasta com as práticas atuais em que a tutilidade está, sobretudo, associada à tecnologia digital. Assim, a impressão que os indivíduos adquirem da realidade não advém desse sentido (o tato), que passa a ocupar um papel secundário. Diante desse

fato, é preciso questionar sobre a possibilidade de humanização em uma sociedade que trabalha para anular seu principal sentido: o tato.

Rousseau destaca a necessidade de sentir a vida, porém, tal proposta se defronta com o processo denominado por Türccke (2010) de dormência dos sentidos que, ironicamente, advém da estimulação excessiva desses. O bombardeio dos audiovisuais, segundo o referido autor, provoca uma pobreza pelo excesso, na medida em que a estimulação excessiva retira a capacidade de percepção e bloqueia o resfriamento e solidificação da excitação do qual ela depende para tomar a forma de representação e de conceito. Zuin (2008, p. 57) também compartilha dessa interpretação, ressalta que os produtos recentes da indústria cultural reforçam o argumento freudiano de que o princípio do prazer presta um grande serviço à pulsão de morte, já que o aparelho psíquico não acompanha o ritmo do bombardeio de estímulos, elaborando-os. O indivíduo nessas condições, conforme Zuin (2008, p. 58), é afetado por “[...] um estado de angústia que o impulsiona a se livrar da tensão, não sem antes usufruí-la masoquistamente para, logo depois, descarregá-la de forma sádica, num mecanismo semelhante ao da neurose de angústia”. Para exemplificar tal situação, o autor menciona o filme *Necrocam*, que consiste no pacto entre quatro adolescentes de instalar uma *webcam* no caixão de quem morresse primeiro.

Esse pressuposto levanta uma problemática, com a qual se pretende encerrar este ensaio, pois sua complexidade demandaria uma extensa discussão; trata-se de questionar como seria possível sentir a vida se a capacidade de senti-la está prejudicada pela indústria cultural e pelos artefatos tecnológicos que se colocam como mediadores entre os homens e as demais coisas.

Referências

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Ensaio sobre Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Editorial Grijalbo Ltda, 1971.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, 2010, p. 207-225. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a02v36n1.pdf. Acesso em: 16 agosto 2012.

COSTA, Edgar Rogério da. *A questão da sociabilidade em Rousseau*. I Colóquio Rousseau: Verdades e Mentiras, Araraquara, 2004. Disponível em: edgarrogerio.net/arquivos/aura.pdf. Acesso em: 15 junho 2012.

DALBOSCO, Claudio Almir. Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 106, 2009, p. 175-193. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 agosto 2012.

DURÃO, F. A. A superprodução semiótica: caracterização e implicações estéticas. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p.39-48.

ESPÍNDOLA, Arlei de. O paradoxo da sociabilidade na reflexão de Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, n. 16, 2010, p. 35-56. www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp16/espindola.pdf. Acesso em: 15 junho 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou A Nova Heloísa*. São Paulo: Hucitec, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2012.

PAIVA, Wilson Alves de. Homem e cidadão na obra pedagógica de Rousseau. *Revista Estudos Filosóficos*, São João del-Rei, n. 4, 2010, p. 97-118. Disponível em www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n31/09.pdf. Acesso em: 16 agosto 2012.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

STRECK, Danilo. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TÜRCKE, Christoph. Hipertexto. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 29-48.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

ZUIN, A. *Necrocan e a indústria cultural*. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 49-61.

Notas

¹ Pedagoga. Mestre em Educação Pública (UFMT). Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava-PR). E-mail: luneuvald@terra.com.br

² *Júlia* ou *A Nova Heloísa* foi publicada em 1760, dois anos antes do *Emílio* (1762) e *O Contrato Social* (1762). *A Nova Heloísa* antecipa algumas máximas do *Emílio*, ou seja, o método natural e negativo e a ênfase na experiência e nos exercícios ao invés das preleções verbais.

Recebido em abril-13

Aprovado em novembro-13