

O EMÍLIO COMO CATEGORIA OPERATÓRIA DO PENSAMENTO ROUSSEAUNIANO

BOTO, Carlota - FEUSP

GT: Filosofia da Educação /n.17

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Refletir sobre o pensamento político e pedagógico de Rousseau convida-nos a meditar acerca da temporalidade criada pelo autor, para dar lugar às suas peculiares acepções de cultura, de civilização, de bondade, de natureza, de virtude, de sociedade, de razão e, principalmente, de civilização. A história que Rousseau constrói e outra: daí que o momento da história e o lugar social a ser por ela desempenhado sejam também distintos. Rousseau pretende, em seus escritos, recuperar a origem perdida; chegar ao ponto primeiro onde a própria noção de tempo teria sido inventada. Essa retomada dos primórdios requereria, porém, uma suposição de possibilidades: uma outra história - sem máscaras - para explicar o gênero humano e para contar do desenvolvimento da vida individual em duas vertentes analíticas básicas: no primeiro caso, tratava-se da política; no segundo, da pedagogia.

Rousseau, diferenciando-se em alguma medida de seus companheiros de época, travava com o Iluminismo - como se sabe - uma batalha entre o amor e a guerra. Cioso da defesa da condição de perfectibilidade como atributo intrínseco ao gênero humano, Rousseau, desde o princípio, colocou-se como crítico do progresso. A caminhada da espécie, a dada altura, desfigurara o homem de natureza; e que este jamais retornaria. Tratava-se, portanto, de radicalizar o campo da cultura e firmar um outro pacto de civilização, essencialmente melhor. Rousseau, entretanto, partilhava com seus contemporâneos iluministas uma visão apriorística de história; abstraída da preocupação empírica. História torna-se, em Rousseau, um relato lógico; e, portanto, necessário. Os teóricos da política há tempos reconhecem isso. O presente ensaio pretende demonstrar que, em educação, Rousseau também fará o mesmo. O estado de natureza era uma exigência lógica; assim como o Emílio ao nascer. O estado civil é a consequência deduzida do pressuposto de uma natureza previamente concebida. Assim como o pacto é o princípio regulador de que Rousseau se vale para desvendar o estado de natureza, a educação do Emílio, ao formar o homem civil, tem intenção de revelar os atributos do homem de natureza. Rousseau inventa seu tempo social, de acordo com uma hipótese que lhe era anterior. Rousseau também inventa o Emílio; e não pretende confundi-lo com a criança histórica. O *Emílio* é antes, um relato, uma metáfora, uma

suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências. Sendo assim, não teria jamais a pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais. Até onde se pôde constatar, a pedagogia, usualmente, não tem reconhecido esse caráter operatório e instrumental do Emílio como uma construção analítica. Em síntese, poderíamos dizer que Rousseau, ao criar outra temporalidade para ancorar sua teoria social, estruturou também um tempo alternativo para refletir sobre a trajetória dessa sua criação imaginária: Emílio. Assim como o pacto social, Emílio não é histórico; é, sobretudo, um princípio regulador necessário à análise.

Pode-se, pois, afirmar que a idéia de história no pensamento rousseauiano é propositadamente ahistórica. A trajetória da civilização é apresentada como uma escolha por conjecturas; o que, no limite, teria o mérito de, ainda que com o risco de romper alguma temporalidade preconcebida, projetar teleologicamente um melhor futuro. Em termos lógicos, pensamento por conjecturas supõe conseqüências deduzidas. Assim, paradoxalmente, o mesmo autor que pretende recusar o rumo tomado pela razão humana em seu desenvolvimento histórico vale-se dela ao limite para, inclusive, recusá-la; desenhando uma matriz conceitual dedutivamente palmilhada, como se o tempo fosse refém da arquitetura do pensamento humano. Rousseau, sobre o tema, procura defender-se: “para além do fato de estas conjecturas se tornarem razões, quando são ... os únicos meios que se podem ter para descobrir a verdade, as conseqüências que quero deduzir das minhas nem por isso serão conjecturais, uma vez que, sobre os princípios que acabo de estabelecer, não se poderia formar qualquer outro sistema que não me forneça os mesmos resultados e de que não posso tirar as mesmas conclusões.”¹

É possível verificar na obra de Rousseau a marca da racionalidade cartesiana². Ao deixar de lado a verdade factual, supondo que ela não interferirá na resolução da questão colocada, todo o alicerce do pensamento de Rousseau erige-se sobre uma via condicional e hipotética, da qual –como em Descartes– seriam deduzidas verdades a partir de intuições primeiras. Tal caracterização tem sido bastante explorada por análises relativas ao pensamento político de Rousseau. Contudo parece-nos válido refletir sobre a proposta educativa do mesmo teórico mediante um suporte analítico similar àquele que regula a interpretação de sua obra política. A reflexão a que aqui nos

¹ J.- J. ROUSSEAU. *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mira-Sintra: Europa-América, 1976. p.52-3.

² Geoffrey HAWTHORN. *Iluminismo e desespero: uma história da sociologia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.32.

propomos terá, como objetivo, portanto, o de estabelecer interfaces entre política e pedagogia no âmbito da obra rousseauiana.

É conhecida a resposta dada por Rousseau à indagação que lhe traria notoriedade, no concurso lançado pela Academia de Dijon em 1749: “*Contribuiu o restabelecimento das ciências e das artes para apurar ou corromper os costumes?*” Já à partida, o escritor reconhece a complexidade do desafio a que então se lançava. Diante de uma era que exaltava ao limite as ciências e as técnicas como fonte maior de humanização, de civilização e de aprimoramento do sujeito social, Rousseau toma como binômio a tensa relação existente entre o desenvolvimento das ciências e a prática da virtude. Não orientou sua reflexão para buscar qualquer nível de fidelidade empírica; não quis construir seu trajeto sobre fatos ancorados na temporalidade histórica. Mesmo assim, sua narrativa possui pretensão de verdade. Trata-se de aproveitar a história para proceder a uma exaltação da memória: o valor da verdade histórica inscreve-se no valor do exemplo a ser seguido; ou da recusa da trajetória quanto ao seu mérito. Se a aparência é histórica, a essência do *Discurso sobre as ciências e as artes* parece ser a moral prescrita para um futuro a ser esquadrihado.

A orientação pedagógica, que abarcava corações e mentes das jovens e das maduras gerações, calcava-se, na época, sobretudo, no ornamento da polidez; nas prescrições do decoro; as regras de cortesia; nos mandamentos da urbanidade; nas táticas de civilidade – como se, de fato, houvesse, na dita sociedade de bem, um padrão uniforme de bom comportamento para regulação dos modos de comparecer, de aparecer, de parecer; e, finalmente, de ser... A ação social, porém, desmentiria radicalmente o exercício dessa representação, de modo que tudo aquilo que a afabilidade no trato social impedisse de dizer seria expresso pelos embates reais que ocorriam por detrás do enganoso véu de tal comércio social. Nesse seu conhecido *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau revela as artimanhas da linguagem civilizatória e as perplexidades existentes no caminho intermitente do aperfeiçoamento da espécie. Mais do que isso, Rousseau atenta para possíveis óbices quanto ao entendimento dos fatos. A história não era necessariamente fiel à verdade, dado que sua própria linguagem – entre as letras e as artes – seria questionável.

Em 1753, a Academia de Dijon lançava outro desafio na forma de concurso: *Qual seria a origem da desigualdade entre os homens e será ela permitida pela lei natural?* Mais uma vez, Rousseau, intrigado pelo tema, sente-se convidado a concorrer. No *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*,

Rousseau –aqui também- cria e mobiliza uma temporalidade imaginária para pensar a trajetória do homem em sociedade. Diz que, embora nada se possa saber com exatidão, seria plausível conjecturar e estabelecer parâmetros analíticos a partir de um relato construído para propiciar a organização de categorias operatórias. Para Rousseau meditar sobre o estado de natureza e o surgimento da vida civil exigia tomar por pressuposição um dado bom-senso previsto para a constituição dos governos. Conhecer a fonte, a origem, as razões da desigualdade supunha verificar, antes de tudo, as características básicas do ser humano; “a ponto que se possa ver tal como a natureza o formou, através de todas as mudanças que a sucessão dos tempos e das coisas produziu na sua constituição original, e distinguir o que tem de si próprio daquilo que as circunstâncias e o seu próprio progresso lhe acrescentaram ou mudaram no seu estado primitivo”³. Rousseau explicitamente apresenta sua história como um relato imaginário - como se depreende do seguinte excerto, ainda na introdução de seu *Segundo Discurso*: “... não é uma empresa fácil distinguir o que há de originário e de artificial na natureza atual do homem e conhecer perfeitamente um estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente nunca virá a existir e de que é contudo necessário ter noções justas para poder julgar bem o nosso estado presente”⁴.

Haveria, nos termos do *Segundo Discurso*, uma desigualdade social contraposta e posterior às desigualdades radicadas no estado de natureza. Assim construído, o texto pretende destacar, do ponto de vista de uma dada temporalidade imaginada ou intuída, o momento em que o direito sucedeu à violência; ou a etapa societária que deu origem à submissão da natureza às leis. Tais conjecturas – salienta o autor - não se pretendem radicar em uma determinada verdade factual e empírica. Para além desta, Rousseau revelava sua clara intenção de apresentar raciocínios hipotéticos e condicionais capazes de engendrar deduções logicamente pertinentes, que também parecessem verossímeis para apreender a trajetória do homem em sociedade; ou, nos termos de Rousseau: “aquilo que se poderia ter tornado o gênero humano se tivesse ficado abandonado a si próprio. ... Uma vez que o meu assunto interessa o homem em

³ J.- J. ROUSSEAU. *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mira-Sintra: Europa-América, 1976. p.15.

⁴ J.- J. ROUSSEAU. *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mira-Sintra: Europa-América, 1976. p.16.

geral, procurarei utilizar uma linguagem que convenha a todos os povos, ou, antes, esquecendo os tempos e lugares e pensando só nos homens a quem falo ...”⁵

O indivíduo, ao nascer, jamais seria originalmente mau. Por desconhecer a própria acepção de mal, ele viria ao mundo com uma bondade originária; análoga à situação humana do estado de natureza. O homem natural, não conhecendo o mal, em um primeiro momento, possui apenas o sentido de uma auto-conservação, que o leva a cuidar de si. Do mesmo modo, a criança – em seu desenvolvimento – por desconhecer o vício, não possibilitará que o mesmo seja praticado. Nota-se que, desde seus primeiros escritos, Rousseau estabelece uma recorrente e obsessiva analogia entre a progressão da espécie humana e a desenvolvimento das jovens gerações: como se a ontogênese repetisse a filogênese; e o ser humano reproduzisse, em sua história de vida, a trajetória traçada pela espécie.

O sentimento da existência teria surgido em consonância com o sentimento da conservação da espécie. O homem de natureza atentava para lutar contra a fome, para perpetuar a espécie, para preservar a força e o equilíbrio do corpo, de modo a lutar contra os obstáculos da natureza. As próprias relações de vizinhança teriam criado uma primeira repartição para a cultura das terras; e para a projeção da individualidade de cada um no trabalho da terra. O estado comum dos homens já havia acentuado modificações na afetividade – com o amor conjugal e paterno, separando cada núcleo familiar dos demais clãs familiares. Porém, na disputa com os semelhantes, e na vitória do mais forte, aquele indivíduo - já possuído por um certo amor próprio - criaria o sentimento do orgulho; este bastante tributário do desejo de reconhecimento: o receio do olhar depreciativo; a vaidade que teme o desprezo; a preocupação com uma possível avaliação negativa dos semelhantes. O homem civil que, paulatinamente se criava, viveria sempre fora de si, refém do julgamento e das opiniões alheias. A vida em comunidade, à medida que se tornou mais complexa, fizera com que a disputa dos homens fosse acentuada: especialmente a disputa pela estima pública. As desigualdades da natureza passavam a ser ressaltadas: beleza, força, coragem, em diferentes proporções; vaidade e desprezo; vergonha e inveja... Preparara-se o terreno para a competitividade de todos contra todos. Para vencer, o ser humano vale-se das aptidões de seu espírito: faz descobertas, cria, inventa, transforma em cultura o dado natural; enfim, criavam-se os deveres de civilização. Com talentos diferenciados e disposição

⁵ J.- J. ROUSSEAU. *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mira-Sintra: Europa-América, 1976. p.25.

para o trabalho também diversificada entre os homens, o êxito de cada um não mais conferirá oportunidade para o desfrute de todos: o interesse individual passará a se colocar diametralmente em oposição ao interesse dos outros – concorrentes, rivais e, portanto, já desiguais.

Esmagando-se uns contra os outros, os homens criam, então, o primeiro pacto, proposto pelos proprietários, sobretudo como estratégia de proteção da ordem. Foram instituídos regulamentos para organização da vida coletiva; regulamentos aos quais, em princípio, todos deveriam respeitar e obedecer, dado que, por suposto, a lei deveria proteger os membros da comunidade contra o risco sempre presente da eterna discórdia, fruto das paixões e das desavenças humanas. A institucionalização política estava dada; a convenção originária havia sido firmada.

Assim como o *Emílio*, o *Contrato Social*, foi, ao que consta, redigido em 1757; e foram, ambos, publicados em 1762. Tratava-se, no texto do *Contrato* – que consagraria Rousseau como um dos maiores teóricos modernos da Política –, de procurar encontrar uma saída civil para as indagações expressas no relato construído, segundo sua própria intenção, para averiguar “a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”. Se naquele seu *Discurso sobre a desigualdade*, Rousseau fizera um inventário, ainda que lógico e dedutivo, das razões que conduziram à perda do estado de natureza, no texto do *Contrato* ele procurará encontrar indícios para a trilha de possíveis futuros. Por isso, talvez, já se disse que “o conteúdo do *Contrato Social* não é o contrato social, mas a afeição social”⁶; posto que um mandato coletivo de todos os indivíduos acerca da questão do poder necessariamente vincularia uns aos outros. A constatação primeira é simples: irremediavelmente perdida, a liberdade do estado de natureza, a bondade natural e a piedade que a acompanhariam jamais seriam resgatadas. Tratava-se, pois, de procurar um instrumento de vida civil que se pautasse em critérios sociais calcados sob o signo da virtude. Para tanto, seria necessário, do ponto de vista do Rousseau do *Contrato*, construir um pacto alternativo, distinto daquele primeiro, que se estruturara exclusivamente com vistas a uma auto-preservação dos homens, uns contra os outros. Rousseau, no *Contrato*, explicita claramente seu propósito, já nas primeiras linhas: “Eu quero investigar se pode haver, na ordem civil, alguma regra de administração, legítima e segura, que tome os homens

⁶ Bertrand de JOUVENEL. *A teoria de Rousseau sobre as formas de governo*. In: Célia Galvão QUIRINO e M.T.S.R. SOUZA (orgs.). *O pensamento político clássico: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau*. São Paulo: Queroz, 1980. p.422.

tais como são e as leis tais como podem ser. Cuidarei de ligar sempre, nesta pesquisa, o que o direito permite com o que o direito prescreve, a fim de que a justiça e a utilidade de modo algum se encontrem divididas.”⁷

Pensar a sociedade era, sob qualquer ponto de vista, pensar o pacto da sua origem civil. Para Rousseau, o primeiro pacto fizera com que os homens deixassem o estado de natureza, e ocorreria sob patamares ilegítimos; embora houvesse sempre uma margem mediante a qual fosse possível pensar e projetar uma forma legítima de associação: “que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça portanto senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente”⁸. Tal era a máxima reguladora da elaboração de um novo ‘contrato social’; por meio do qual “cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo”⁹. A idéia de vontade geral não correspondia exatamente ao desejo da maioria; mas supunha, antes, uma vontade única e coletiva, dirigida a representar o bem de todos, justamente porque de sua constituição seriam subtraídas as vontades particulares; as quais, na essência da expressão, desfigurariam o interesse comum. Com a vigência da vontade geral, o pacto civil ganharia liberdade moral, já que, atendendo às necessidades de todos, cada um poderia considerar a si próprio senhor de si mesmo.

Ao refletir sobre o *Emílio*, Rodolfo Mondolfo qualifica sua circunscrição: Emílio, teria sido, para Rousseau, uma alternativa; a utopia de formação do homem virtuoso no seio da sociedade civil corrompida. Sendo assim, a formação do menino não ocorrerá na sociedade do novo contrato, o que talvez explique – em princípio – o rigoroso isolamento a que o educador/tutor submete seu discípulo durante os primeiros anos de vida. Mondolfo ressalta que o estado de natureza, uma vez perdido, não poderia jamais regressar – o que fazia do “estado social uma condição já conquistada para sempre”¹⁰. A despeito disso, estaria sempre aberta, na parecer de Rousseau, a possibilidade de encontrar um “eu comum no corpo social, conciliando desta maneira as

⁷ J.-J. ROUSSEAU. *O Contrato Social*. In: J.-J. ROUSSEAU. *O Contrato Social e outros escritos*. 5ªed. São Paulo: Cultrix, 1980. p.21.

⁸ J.-J. ROUSSEAU. *O Contrato Social*. In: J.-J. ROUSSEAU. *O Contrato Social e outros escritos*. 5ªed. São Paulo: Cultrix, 1980. p.30.

⁹ J.-J. ROUSSEAU. *O Contrato Social*. In: J.-J. ROUSSEAU. *O Contrato Social e outros escritos*. 5ªed. São Paulo: Cultrix, 1980. p.31.

¹⁰ Rodolfo MONDOLFO. *Rousseau y la conciencia moderna*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962. p.24.

duas exigências, de associação e de liberdade”¹¹. Para educar, era necessário preparar o menino para vida social; mas seria também imprescindível prepará-lo para a liberdade. Mondolfo situa o pensamento rousseauiano como o discurso fundador do moderno princípio de liberdade, “entendido como exigência de dignidade humana. ... na liberdade de Rousseau, [a personalidade] se eleva a seu valor de fim em si; e na medida em que é e deve ser fim, proclama sua irredutibilidade quanto à posição de meio para a consecução de finalidades exteriores”¹².

Reconhecendo a hipótese contratual como uma exigência antes lógica do que histórica, reconhecendo que a idéia de soberania e suas implicações para a aceção de vontade geral seriam artefatos operatórios do universo jurídico, não se confundindo também com qualquer genealogia específica, seria oportuno perguntar: quem é o Emílio? Roque Spencer Maciel de Barros diz que “o objetivo do *Emílio* é precisamente o de formar o sábio...: sabedoria é moralidade, é auto-domínio, é a capacidade de ‘ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões’. Este sábio, que lembra o ideal dos moralistas antigos, é o homem autêntico, cidadão do mundo nas sociedades ilegítimas.”¹³ De alguma maneira, esse homem sábio poderia ser, inclusive, o legislador do *Contrato*, já que este – como destacava Rousseau – deveria ser um homem destacado, extraordinário; exatamente para poder atuar como porta-voz de anseios da coletividade. Por outro lado, caracterizada a liberdade como uma disposição interior para o bem agir, para postular uma vontade autônoma, passível da escolha reta, a mesma liberdade – quando vista na esfera pública da sociedade civil - remeteria para a virtude; e, portanto, para um ‘dever-ser’. Assim, a educação do Emílio – ao contrário do que postulou uma interpretação de cariz exclusivamente pedagógico – não pretendia ser apresentada como modelo educativo; talvez nem mesmo como um exemplo. Não se desejava produzir parâmetros ou referências de como bem educar. Não supunha ser, tampouco, uma educação em liberdade. Seria, mais provavelmente, um educar da liberdade; ou para a liberdade – em sua dimensão antropológica. Note-se que, para o pensamento rousseauiano, a liberdade do estado civil exigia um processo bastante complexo de auto-conhecimento; e o desenvolvimento ético-moral da habilidade de escolha – o discernimento do homem civil - não estaria, nesse sentido, dado à partida. O

¹¹ Rodolfo MONDOLFO. *Rousseau y la conciencia moderna*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962. p.47.

¹² Rodolfo MONDOLFO. *Rousseau y la conciencia moderna*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962. p.54-5.

fato de Rousseau aproximar o menino da natureza, a própria noção de educação negativa, a crítica efetuada aos parâmetros do ensino que vigoravam na época, nem mesmo o afastamento do mundo das pessoas e do mundo dos livros; nada disso permite que se depreenda liberdade na educação do Emílio. Ora, entendida a liberdade no estado civil como uma decorrência da capacidade ética de ponderação, julgamento e opção entre o justo e o injusto, a criança, assim como o homem do estado de natureza, não possuiria, a princípio e por princípio, essa liberdade da vontade.

Rousseau formula uma outra temporalidade, hipotética, da qual acreditava poder deduzir implicações válidas para a vida social. Essa idéia de uma normatividade externa ao tempo histórico parece ser, inclusive, consensual para se pensar a obra política de Rousseau; aliás, o próprio autor a confirma em várias passagens de seus escritos. Contudo pareceu-nos plausível pensar o projeto educativo do *Emílio* sob a mesma referência; ou seja: o menino Emílio não existe, não existiu e não foi pensado para existir. Trata-se de um artifício lógico-dedutivo para meditar sobre educação e sobre as orientações do ensino. Rousseau constrói a temporalidade da vida do Emílio como uma ficção; jamais se teria proposto a aplicá-la. Por decorrência, todo o teor normativo da obra deverá ser palmilhado mediante ponderações da razão, como se de uma metáfora se tratasse. Emílio não é história do passado; não é projeto de futuro. Emílio é alegoria para reflexão sobre o ato de educar as crianças. Não tem história; mas, por ocupar-se da virtude, tem compromisso com alguma verdade: verdade da essência; verdade universal; verdade contida na acepção primeira da condição de Humanidade.

Emílio, que não é filho, não é tampouco aluno... É um constructo teórico e um suporte operatório para a análise conceitual do ato educativo. Logo no início do texto do *Emílio*, Rousseau explicita a diferença entre a tarefa sobre a qual seu educador se debruça e o ofício cotidiano de um professor. Este último olha para o aluno como se estivesse a ver um fardo diante de si; enquanto o discípulo encara o mestre como a fonte de seus flagelos: “sonham ambos como se libertarem um do outro; e como não há nunca entre eles verdadeira afeição, um deve ter pouca vigilância e o outro pouca docilidade”¹⁴. Seria completamente diferente se ambos tivessem a missão de passar 25 anos da vida juntos. Daí, inclusive, o fato de o tutor ser aconselhado pelo texto a demonstrar para o discípulo suas fraquezas. Inclusive com o fito de manter a autoridade,

¹³ Roque Spencer Maciel de BARROS. *Meditações sobre Rousseau*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Dezembro de 1963. Separata do volume 6. p.63.

¹⁴ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.30.

o tratado pedagógico rousseauiano recomenda ao mestre que procure, em relação ao seu discípulo, tocar-lhe o coração humano, e isso só ocorrerá à medida que se fortalecer, na relação a dois – entre mestre e discípulo -, a disponibilidade para “pôr-se no lugar daquele a quem se fala”¹⁵.

Se o discípulo não se separa do mestre até sua maturidade e desde seu nascimento, pode-se supor que, em tal observação, o ‘criador’ do *Emílio* pretendia que o relato da trajetória de vida do ser individual correspondesse a uma reconstituição das etapas trilhadas pela espécie humana em direção à civilização. O Emílio, ao nascer, é o homem do estado de natureza; o Emílio bem educado - que, aos 25 anos, se despede de seu educador - é o homem civil; que vive em uma sociedade corrompida, mas que, a despeito disso, pode ser considerado apto para fundar o legítimo contrato social. Sob tal temporalidade, Rousseau honra seu compromisso em relação ao histórico que ele mesmo traçou para descrever o processo civilizatório. Se, para a análise social, ele se furta ao compromisso com a verdade factual, e possível deduzir daí que, ao projetar seu *Emílio* como um ‘tipo-ideal’ do desenvolvimento humano, Rousseau também se suponha livre para não se prender à criança histórica. É possível – creio eu – compreender o Emílio apenas como uma categoria operatória, inscrita explicitamente em um método que, assim como o método dos *Discursos* e do *Contrato*, pretende ser exclusivamente hipotético-dedutivo, com o propósito de comprovar que a história de vida do ser humano corresponderia ao trajeto social operado pelo gênero em seu percurso civilizatório.

A razão seria a última faculdade que a natureza faria por desenvolver. Daí a recusa do educador do Emílio em iniciar o percurso da educação pelo instrumento racional. Este seria, por si, um composto de inúmeras outras faculdades, a serem anteriormente trabalhadas; até porque “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas”¹⁶.

O autor do *Emílio* assume, em algumas passagens, seu intuito de formar o homem civil, mediante o desenvolvimento racional de virtudes sociais, as quais só poderiam ser esculpidas à luz de atributos encontrados no homem de natureza. O Emílio precisa ser modelado com o fito de tornar-se racional para integrar uma civilização da

¹⁵ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.388.

¹⁶ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.75.

racionalidade. Porém, atado a valores que foram também impregnados em seu coração pelo mesmo processo que orientou a maturação de sua faculdade racional, Emílio saberá distinguir o certo do errado no ‘turbilhão social’; não se deixará arrastar por suas paixões mais imediatas: “nem pelas opiniões dos homens; que veja com seus olhos, que sinta com seu coração; que nenhuma autoridade o governe a não ser sua própria razão”¹⁷.

O primeiro sentimento humano - que, como pressuposto, originaria todos os outros - era o amor de si; tanto na criança quanto no homem do estado de natureza. Em ambos, desse amor a si mesmo – “paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido, senão modificações”¹⁸ – derivaria a habilidade de amar a todos os que de nós se aproximam: donde decorrem a piedade e o amor-próprio. A piedade – como já se viu – caracterizar-se-ia como um princípio de justiça intrínseco a qualquer ser humano, de acordo com o qual se desenvolve a habilidade de julgar como boas e como más ações alheias e nossas. A consciência que surge daí consistiria em um tipo especial de sensibilidade – pelo qual serão socialmente originados julgamentos - para com o outro. Um certo sentimento de compaixão pelas misérias alheias – posto basicamente na atitude mental de colocar-se no lugar do outro, reconhecendo-se em seu sofrimento – gera, pelo exercício da piedade, a consciência social. É o amor por nós mesmos que nos leva à identificação com o próximo. Porém será essa mesma característica que nos conduzirá ao desejo de reconhecimento; à pretensão de distinção; de sermos correspondidos em nossas preferências; enfim, de sermos mais do que os outros...

Instruir o Emílio para a sociedade exigiria, portanto, aprender a viver para si; e aprender a viver com os outros e para os outros. Nessa direção, “é preciso saber tratar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que têm influência sobre eles; é preciso calcular a ação e a reação do interesse particular na sociedade civil”¹⁹.

Rousseau caracteriza o homem pela vontade livre e pela razão. A vontade humana seria, assim, um princípio de escolha que facultaria à Humanidade a possibilidade de bem julgar. Nesse sentido, o mesmo alicerce que confere suporte à vontade será o que balizará o julgamento. Ora, sendo assim, tanto para ponderar, julgar, raciocinar, quanto para agir em direção às escolhas que remetem ao bem, seria

¹⁷ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.286.

¹⁸ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.232.

¹⁹ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.279.

necessária a maturidade. Só esta traria o discernimento necessário para desenvolver a virtude – a qual poderia ser considerada a síntese no homem civil e no desenvolvimento individual entre julgamento racional e vontade autônoma. A natureza teria criado o gênero humano para conduzi-lo à liberdade: no estado natural e na primeira infância, a natureza mostra os sinais da sua vocação para o estado livre; a sociedade, contudo, o prende. Apenas o homem civil do contrato legítimo, ou o indivíduo suficientemente educado e maduro para firmar esse novo pacto, recuperarão a liberdade originária, agora necessariamente acoplada a uma tendência para o bem, o belo e o justo... Diz o texto do *Emílio* sobre esse tema: “ a liberdade não está em nenhuma forma de governo, está no coração do homem livre; ele a carrega por toda parte consigo. O homem vil carrega por toda parte a escravidão”²⁰.

Em qualquer hipótese o traçado da educação do Emílio propõe-se ao educador como metáfora para reflexão; uma meditação sobre a arte de formar os homens. Com a mesma estrutura hipotético-dedutiva que orientara seus escritos políticos, Rousseau constrói seu educando – um discípulo que não é e que não pretendeu ser empírico; mas que possui sua própria temporalidade inscrita na narrativa desses seus primeiros 25 anos de vida em educação.

Embora haja freqüentemente uma vinculação entre o pensamento político de Rousseau e sua apropriação por teóricos da democracia no século XIX; ou, principalmente sua apropriação pelo grande movimento revolucionário que se ancorou sob sua referência – a Revolução Francesa -, não poderíamos confundir as análises rigorosas da ciência política acerca das idéias de Rousseau com a matriz jacobina que pretendeu delas se valer. Reconhece-se a necessidade de ponderações intelectuais, imprescindíveis para pensar a idéia de história que norteava a reflexão do autor do *Contrato Social*. No campo da teoria pedagógica, a análise exigiria a identificação de outras variáveis: reconhecidamente o maior tratado pedagógico da modernidade, o *Emílio* é, freqüentemente, considerado o pai fundador de uma moderna sensibilidade sobre a infância que vinha sendo edificada desde o início dos tempos modernos. Contudo, tal constatação tem levado os teóricos da pedagogia, por vezes, a conclusões algo precipitadas acerca da interpretação dos procedimentos recomendados por Rousseau para educar a criança da civilização. Assim, apesar de o *Emílio* representar artefato conceitual operatório para explicar realidades diversas, a tradição da história das idéias educacionais tende a tomar as máximas desenvolvidas pelo Rousseau do

²⁰ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.560.

Emílio como sendo prescrições concretas para apreensão de supostas leis do desenvolvimento infanto-juvenil, inferindo daí ilações etapistas quanto a supostos degraus evolutivos de desenvolvimento humano, em termos físicos, cognitivos, emocionais e morais. Em alguma medida, a tradição da educação renovada - o movimento que tem curso na Europa e nos Estados Unidos a partir de finais do século XIX - é algo tributária desse modo de pensar em uma liberdade aplicada na educação das crianças, tomando como referência o reconhecimento público do clássico discurso de Rousseau. É de se indagar se Rousseau aprovaria tais apropriações literais - ao pé da letra - de seu ensaio educativo.

Starobinski sublinha que o primeiro obstáculo para apreensão do pensamento rousseauiano consiste exatamente em uma categoria bastante cara ao filósofo; e que nem por isso deixou de ser um dos principais ardis de sua formulação teórica: a transparência. A absoluta transparência - adverte Starobinski²¹ - é o estado mediante o qual nada se vê; nem as sombras. Ao fazer, pois, apologia de uma radical transparência nas suas categorias conceituais, Rousseau cria alguns absolutos; ainda que não suficientemente visíveis. Por outro lado, a fertilidade do pensamento rousseauiano residiria exatamente na opacidade do que ele julgava transparente: através da idéia de pacto (que é invisível), pode-se visualizar elementos relevantes para a vida social; através da ficcional criação do Emílio (menino também invisível porque também ahistórico), é possível entrever feições contemporâneas das crianças que nos cercam; de verdade, em nosso tempo, à nossa volta.... Daí a atualidade da narrativa rousseauiana: que nos convida invariavelmente a pensar sobre o homem, sobre a virtude, sobre a verdade e sobre a história.

Ao estruturar seu conceito de "tipo ideal", Max Weber afirma ser a generalização praticamente uma exigência da comunicação; mesmo na fala onde todos se entendem. Mais do que isso, a busca de regularidades seria um requisito básico da investigação das ciências do homem. Pensar a história e a verdade significaria, pois, falar uma linguagem comum, que nos coloque como interlocutores de um acervo de pensamento acumulado, que se opera também sobre convenções e sobre a construção necessária de categorias de valor amplo. Estabelecer tais categorias é, nesse sentido, condição para tornar inteligível o pensamento; o qual, por sua vez, circula em uma comunidade mediada por códigos comuns. Sendo assim, Weber destaca que, ao se relatar o real, cabe afirmar ou reafirmar conceitos de valor, cujas significações, tendo

um alicerce comum partilhado por uma dada comunidade de intérpretes, ganharão novas configurações à luz das distintas realidades históricas que são, em cada situação, especificamente descritas. Supor uma intrínseca correlação entre história, verdade e tais “idéias de valor” representa, para o pensamento weberiano, procedimento intelectual necessário para circunscrever a realidade sobre a qual se pretende trabalhar. Seria, mais do que isso, um requisito para obtenção das regularidades; e um recurso para a objetividade no discurso das ciências humanas. Pelas palavras de Weber: “As construções da teoria abstrata só na aparência são deduções a partir de motivos psicológicos fundamentais. Na realidade, trata-se antes do caso especial de uma forma de construção dos conceitos, própria das ciências da cultura humana e, em certo grau, indispensável”²². Será o entrecruzamento das idéias na imaginação que possibilitará que, por meio dos conceitos, se possa efetivamente avançar para além deles. A precisão conceitual surge, conseqüentemente, como decorrência lógica de um pensamento no qual, quer se queira quer não, o conceito antecede a interpretação do fato. Embora, por definição, os parâmetros conceituais da análise – ou os tipos ideais weberianos - não sejam históricos, eles deverão ser, sem dúvida, extremamente rigorosos; até para que possam ser passíveis de utilização na pesquisa empírica desta ou daquela realidade. O tipo ideal é, do ponto de vista de Weber, o principal recurso para apreender a relação dos indivíduos históricos com seu meio e com sua temporalidade. Daí a necessidade de tais tipos possuírem uma outra relação com o tempo, com o propósito último de apreender indivíduos historicamente dados.

Rousseau foi um notável pensador de - *avant la lettre* - tipos ideais. Não apenas as idéias atinentes ao estado de natureza e ao estado de civil (que já circulavam amplamente naquele século XVIII), mas, sobretudo, categorias como vontade geral, soberania, piedade, bondade natural, amor de si, amor próprio, virtude, razão sensitiva, propriedade, civilização, ciências, liberdade e igualdade ganhariam, desde então, significados originais para se pensar a própria acepção moderna de democracia e de educação para a democracia. Não é por acaso que meditar sobre Rousseau é tarefa sempre clássica e sempre atual; que diz algo à nossa contemporaneidade como dizia algo ao seu tempo. Pensar o mundo é pensar com conceitos. Refletir sobre a verdade é pensar a história; mas é principalmente ser capaz de traduzir história e verdade por meio

²¹ Jean STAROBINSKI. *J.-J. Rousseau: la transparence et l'obstacle*. Paris: Gallimard, 1971. p.302.

²² WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. In: COHN, Gabriel (org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 1979. p.105.

de categorias de linguagem comum que tornem o relato factível e relevante, porque abarcam mesmo a idéia de significados comuns, de um mundo em comum... De resto, podemos incorrer no risco de perder qualquer sentido de universalidade; e já advertia Rousseau que “para formar esse homem raro ... devemos fazer ... muito, sem dúvida: impedir que nada seja feito. Quando se trata senão de ir contra o vento, bordeja-se; mas se o mar está agitado e se quer não sair do lugar, cumpre lançar a âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que o cabo não se perca ou que tua âncora não se arraste, a fim de que o barco não derive antes que o percebas”²³.

Referências Bibliográficas:

- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Meditações sobre Rousseau*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Dezembro de 1963. Separata do volume 6.
- HAWTHORN, Geoffrey. *Iluminismo e desespero: uma história da sociologia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MONDOLFO, Rodolfo. *Rousseau y la conciencia moderna*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.
- QUIRINO, C. G. e SOUZA, M.T.S.R. (orgs.). *O pensamento político clássico: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau*. São Paulo: Queroz, 1980.
- ROUSSEAU, J.J. *O Contrato Social*. In: J.-J. ROUSSEAU. *O Contrato Social e outros escritos*. 5ªed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mira-Sintra: Europa-América, 1976.
- ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979.
- STAROBINSKI, Jean. *J.-J. Rousseau: la transparence et l'obstacle*. Paris: Gallimard, 1971.
- WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. In: COHN, Gabriel (org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 1979.

²³ J.-J. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979. p.15.