



## **O *EMÍLIO* DE ROUSSEAU E AS CRÍTICAS À EDUCAÇÃO POSITIVA DO SÉCULO XVIII**

Anderson Carvalho dos Santos <sup>1</sup>

### **RESUMO**

O século XVIII é marcado por grandes avanços na humanidade, não foi diferente em relação à educação, Jean Jacques Rousseau, grande filósofo deste século trouxe grandes contribuições para se pensar o desenvolvimento humano no que diz respeito à sua formação física, moral e intelectual. Em contraponto à educação de seu tempo, o autor do *Emílio* faz sérias críticas ao método de educação adotado em sua época. Neste artigo pretendo discorrer e refletir sobre as críticas que o genebrino dirige a educação da sociedade do seu tempo, de modo a demonstrar os caminhos percorridos pelo cidadão de Genebra para pensar a formação do seu aluno imaginário. Tais reflexões podem, ainda hoje, mostrarem-se relevantes para pensarmos nossas formas de educação e formação seja ela institucional ou doméstica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rousseau. Emílio. Educação Positiva.

### **Introdução**

O pensamento rousseauiano é caracterizado por um pessimismo em relação ao homem que vive em sociedade. No *Discurso sobre as ciências e as artes*<sup>1</sup>, por exemplo, Rousseau manifesta-se contra o progresso das ciências ao mostrar que elas, ao invés de contribuir para o desenvolvimento da humanidade, corromperam os costumes. No *Segundo discurso* a tônica das palavras do filósofo genebrino acompanha esse mesmo negativismo ao traçar, por conjecturas, o caminho que o homem percorreu de um estado propício à felicidade para um estado corrompido e degradado. No *Contrato* temos logo no início do primeiro capítulo uma comparação do homem em sua condição original de liberdade e sua condição em sociedade, que é escravidão. *Emílio* não é diferente, pelo menos em seu início, pois começa com o mesmo tom pessimista, logo no primeiro livro Rousseau diz: “tudo degenera nas mãos

---

<sup>1</sup>Graduado em Filosofia – UFPA, Mestre em Educação – UFG e Doutorando em Filosofia – UFG.  
E-mail: anderson\_carvalho@ufg.br



do homem [...] ele transtorna tudo, desfigura tudo, ama a deformidade, os monstros, não quer nada como fez a natureza, nem mesmo o homem” (1992, p. 09).

O *Primeiro* e o *Segundo Discurso*, escritos para a academia de Dijon, mostram o caminho de degeneração do gênero humano e sua história de declínio e queda. A leitura dessas duas obras nos leva à compreensão de que não há um remédio para a sociedade que surgiu de um pacto enganoso. Não há como salvar a sociedade vigente. A civilização é “responsável pela degeneração das exigências morais profundas da natureza humana e sua substituição pela cultura intelectual” (CHAUÍ, 2005, p. 12). Na sociedade civil, fundada sob o pacto enganador, o homem social se degenera cada dia mais, suas qualidades e virtudes se embotam em decorrência da permanente convivência com civilização depravada.

Apesar desse espetáculo negativo, visto em praticamente todas as obras, há em Rousseau um aspecto otimista. Em contraposição a esse estado civil que degenera o homem, ele demonstra no *Contrato* que, por meio de um pacto legítimo em que todos troquem a liberdade natural pela liberdade civil e moral, há a possibilidade de se pensar em uma sociedade bem ordenada. O mesmo aspecto otimista do *Contrato* pode ser percebido na pedagogia do *Emílio* de forma mais regrada, pois diz respeito a um otimismo não coletivo, mas individual. Ali se pensa a formação de um verdadeiro homem político e autônomo.

O pessimismo do cidadão de Genebra em relação aos homens e a sociedade não é radical como nos fazem pensar alguns comentadores, pois se o fosse, extrapolando, por assim dizer, as fronteiras da história, não caberia ao filósofo indagar sobre uma possível existência de “alguma regra de administração legítima e segura” (ROUSSEAU, 2005, p. 51). Do mesmo modo, não seria admissível pensar a educação e a formação de Emílio, mesmo em se tratando de um aluno imaginário.

“O homem é naturalmente bom”, este é o princípio fundamental do sistema rousseauiano, como ele mesmo diz na *Carta a Christophe de Beaumont* e este princípio é a chama de esperança que vibra intensamente no coração do genebrino ao comparar o homem à estátua de Glauco, totalmente desfigurada, “quase irreconhecível”, mas que guardava ainda a essência de um deus. Foram os vícios e os preconceitos, consequências da vida em sociedade, que acabaram degenerando homem tornando-o depravado, porém, eles não



destruíram irremediavelmente a sua bondade natural, ela foi apenas encoberta pelas intempéries e “pelo choque contínuo das paixões” (ROUSSEAU, 1999, p. 43).

É pelo otimismo, chama ardente de um puro sentimento pela humanidade, que abre-se, no pensamento rousseuniano, o espaço para a formação humana por meio da educação. O Emílio, dentro de toda a arquitetura de pensamento de Rousseau “representa o último recurso para salvar o indivíduo porque a sociedade está perdida” (MATOS, 1978, p. 68). Enquanto o estado social mostra apenas um espetáculo em que os homens utilizam máscaras para as atividades da vida e apenas se encontram seres maquiados por meios de mentiras e falsidades, Emílio será formado para ser o homem transparente, em que a fala condiz com o agir.

Cabe lembrar, antes de prosseguirmos, que assim como Rousseau, no *Segundo discurso*, criou sua versão do estado de natureza como categoria operatória de pensamento para fazer a crítica da vida social, seu aluno imaginário, Emílio, é também uma construção teórica, categoria operatória, por meio do qual o filósofo pensa o homem e suas relações. *Emílio, ou da educação* não é um tratado pedagógico ou um modelo de educação que deva ser seguido meticulosamente para educar crianças reais. Assim, o que Rousseau diz sobre o estado de natureza: “não mais existe, talvez nunca tenha existido, [e] provavelmente jamais existirá” (1999, p. 44), pode ser dito também de Emílio: ele não existe, talvez nunca tenha existido e provavelmente jamais existirá, “não é história do passado; não é projeto de futuro. Emílio é alegoria para reflexão sobre o ato de educar as crianças” (BOTO, 2003, p. 09).

A finalidade é formar o Emílio autônomo e virtuoso, diferente do homem da sociedade civil degenerada, não se quer formar um homem de “duas caras”, o que supõe a necessidade de uma educação diferente daquela vigente (é aqui que o imaginário se encontra com o real – Rousseau olha para a sociedade de sua época para não repetir, na sua teoria, uma educação viciosa e cheia de preconceitos), pois a condição de corrupção da sociedade impossibilita que suas instituições formem o homem autônomo e virtuoso. Pensando nesse encontro entre o real e o imaginário passo, a partir deste ponto, a pensar a questão da formação de Emílio sob o contexto da época em que Rousseau viveu, (século XVIII) e a interrogar a razão de sua recusa



ao processo de formação do homem civil e, conseqüentemente, as críticas que ele dirigiu a educação do “Século das luzes”.

### **As críticas de Rousseau à educação positiva do século XVIII**

No final século XVIII, tempo cronológico de Rousseau, vivia-se o auge do “Século das Luzes” cujos pensadores depositavam na razão humana a solução para todos os futuros problemas da humanidade. Estava em seu apogeu o questionamento dos valores e formas de vida da Idade Média, ideia elaborada no século XVI, na realidade, um preconceito que,

[...] Expressava um desprezo indisfarçado em relação aos séculos localizados entre a Antiguidade Clássica e o próprio século XVI, a “Idade Média” teria sido uma interrupção no progresso humano [...] Os protestantes criticavam-nos como época de supremacia da Igreja Católica. Os homens ligados às poderosas monarquias absolutistas lamentavam aquele período de reis fracos, de fragmentação política. Os burgueses capitalistas desprezavam tais séculos de limitada atividade comercial. Os intelectuais racionalistas deploravam aquela cultura muito ligada a valores espirituais. (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 9-10).

Rousseau esteve entre esses pensadores e inclusive colaborou como escritor na *Enciclopédia*, no entanto, não deixou de expor suas críticas quando os ideais defendidos eram contrários ao seu pensamento, tornando-se um crítico do seu tempo. Ele caracterizou o homem da sociedade como possuidor de uma insatisfação infindável ao mostrar que à medida que a humanidade se desenvolve, mais necessidades vão surgindo sem que o homem seja capaz de, por suas próprias forças, satisfazê-las. No século das grandes descobertas, do desenvolvimento intelectual acelerado, o cidadão de Genebra mostra a situação degradante em que o homem se encontra. Em um século fundamentalmente racionalista, como foi o século XVIII, Rousseau “consegue romper essa hegemonia da razão enfatizando um aspecto muito esquecido na tradição filosófica e pedagógica, que é a sensibilidade do homem”. (CERIZARA, 1990, p. 30).

Na visão de Rousseau, a condição degenerada do homem é perpetuada por consequência dos seus próprios atos. Se por causas fortuitas ele se afastou de sua condição natural em que gozava de independência; por seus próprios atos e escolhas essa



condição é eternizada fazendo com que ele afaste-se cada vez mais do ideal da natureza. As novas necessidades, criadas a cada dia, fazem nascer no homem o paradoxo entre o ser e o parecer. A essência não é o que mais importa, pelo contrário, o que realmente terá valor será o modo aparente de como se é visto na sociedade.

Nessa tendência de se mostrar ao espetáculo do mundo, a educação é incluída como ferramenta para moldar o homem civil à maneira exigida pela polidez. A educação que, para Rousseau, daria ao homem tudo que ele precisa e deveria contribuir para o desenvolvimento da humanidade e do indivíduo, se perde em especulações, preconceitos e juízos que tendem apenas a formar o homem “duas caras”.

Rousseau afirma que a educação do seu século faz apenas tagarelas, ele a recusa e tece críticas ao processo de formação que, envolto em muitos preconceitos, não forma nem o homem nem o cidadão. Opõe-se a educação, denominada por ele mesmo de educação positiva, pois ela “sacrifica o presente a um futuro incerto, [e] cumula a criança de cadeias de toda espécie” (1992, p. 60) tornando-a cada vez mais corrompida e cheia de vícios. A educação instituída pulava as etapas do desenvolvimento natural do indivíduo. Em contraponto a essa tendência, ele se nega a educar o seu aluno imaginário conforme esse modelo vigente. Suas críticas começam pelos estabelecimentos de ensino da época, escolas que apenas reproduzem vícios e preconceitos, afastando o homem de sua essência e fazendo-o viver, cada vez mais, de aparência.

Neste sentido, diz Rousseau:

Não encaro como instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam de colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra em ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada, senão a si mesmos. (ROUSSEAU, 1992, p. 14).

As escolas buscando formar o cidadão para uma pátria que, no entender do genebrino, não existe, terminam por menosprezar a formação do homem. Assim, perdido em um processo de formação deficiente, o homem não é nem homem, muito menos cidadão, é apenas um ser deformado por instituições corrompidas numa sociedade corrompida. Há que se ter em mente, porém, que apesar de toda a crítica contra as instituições e de formar o Emílio



com radical distanciamento da sociedade, não se pode esquecer que, para Rousseau, há a possibilidade de existirem boas instituições. A crítica é feita basicamente às instituições do seu tempo que, em sua visão, eram ineficazes quando a questão era a formação humana<sup>2</sup>.

As críticas de Rousseau não são dirigidas apenas aos estabelecimentos de ensino, até porque o filósofo de Genebra tem em mente que a educação não é responsabilidade apenas dessas instituições, mas também das mães e amas, razão pela qual critica o modo pedante que elas lidam com as crianças. Por compreender os abusos cometidos pelas mães e amas do seu século faz um apelo logo no início do *Emílio*: “é a ti que me dirijo terna e previdente mãe” (1992, p. 9). Assim, no curso da reflexão, a crítica passa, então, das instituições para a educação doméstica.

Antes do contato com as instituições da sociedade civil, as relações da criança são na família, primeira instituição que procede com a desnaturação do homem e que deve fazer com que essa desnaturação seja feita do melhor modo possível. Porém, assim como as instituições da época degeneravam e corrompiam o homem, as famílias da época, com seus preconceitos e costumes corrompidos procediam do mesmo modo.

Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender os seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-no em faixas, deitam-no com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentos ao lado do corpo; envolvem-no em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição. (ROUSSEAU, 1992, p. 17)

Nos séculos que antecederam a época de Rousseau, o valor da infância era praticamente nulo; os cuidados dos filhos eram delegados a amas de leite e, os pais, na maioria das vezes, só tinham contato com a criança quando esta já podia ser considerada membro de uma família<sup>3</sup> com todas as atribuições de qualquer outro membro que fosse mais velho. Ariés demonstra em sua obra, *História social da criança e da família*, que a descoberta da infância ocorreu de forma gradual. Essa fase da vida estava completamente ausente da vida social na Idade Média, de modo que até a arte desse período “desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. (1981, p. 39).

A descoberta da infância se dá por volta do século XIII e “sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do



século XVI e durante o século XVII”. (ARIÈS, 1981, p. 52). No século XVIII muitos aspectos que se referiam à maneira de lidar com as crianças eram vestígios dos séculos anteriores, ainda não havia um conceito formado sobre a infância e não se dava a devida atenção aos primeiros anos de vida da criança<sup>4</sup>. Não por acaso, Rousseau afirma logo no prefácio do *Emílio*: “Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos” (1992, p. 06).

Não havia distinção entre infância, adolescência e maturidade [...] a infância, ainda nesta época, ou era totalmente negada ou era vista como um mal, ou seja, como a idade em que o homem estava mais próximo do pecado. Na relação com as crianças, os adultos demonstravam, em geral, sentimentos de desvalorização e desapego. (CERIZARA, 1990, p. 44-5).

Nesse cenário de negação ao período que compreende os primeiros anos de vida do homem, Rousseau dedica os três primeiros capítulos do *Emílio* ao tema da infância. O primeiro livro compreende os dois primeiros anos da criança, o segundo, a idade dos dois aos doze anos, enquanto o terceiro livro compreende a idade dos doze aos quinze anos, quando a criança passa a entrar em uma fase de mais maturidade. Há, pois, em Rousseau, uma atitude mais que inovadora ao dedicar parte do seu livro ao tema da infância, quando a infância era tão pouco considerada.

*Emílio*, pela negação que faz da educação vigente, mostra a situação da infância em sua época. A idade da alegria resumia-se a choros, castigos e ameaças de escravidão. “Quase toda a primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos”, afirma Rousseau (1992, p. 22). Os cuidados dispensados às crianças eram, na verdade, meios de privação da felicidade que a infância deveria proporcionar. Assim, a idade da alegria dissipava-se em meio a tormentos e a criança tornava-se adulto antes de deleitar-se da felicidade da infância.

A partir dos sete anos de idade, a pessoa deixava de ser considerada criança. Dos sete até os doze ou treze anos, vive-se a puerilidade, etapa que não era compreendida como uma segunda fase da infância. Não se chamavam crianças aquelas que houvessem completado sete anos. Essa era a idade da vida prevista para indicar o término do período infantil. O próprio termo *infans* — do latim — identificaria o ser incapaz de falar. Aos sete anos, a fala é fluente do ponto de vista da articulação e do repertório. Daí a suposição de que a infância abarcaria apenas os primeiros sete anos de vida. A infância, com Rousseau, esticada para depois dos sete anos, tornava-se uma construção lógica. (BOTO, 2010, p. 2014).



Enquanto à época, depois dos sete anos, a infância havia terminado, para o aluno imaginário de Rousseau essa convenção não se aplicava. Em seu pensamento, a infância de Emílio estende-se até por volta dos quinze anos, quando, então, este terá a capacidade de fazer uso do seu próprio intelecto. Há, assim, em Rousseau, uma ressignificação do termo *infans*, pois mesmo depois que seu aluno adquire a capacidade da linguagem, o termo ainda continua sendo usado para demonstrar que Emílio ainda é uma criança e o que se fazia com os infantes era, na realidade, pular as etapas que a natureza havia estabelecido. Em síntese, as linhas do *Emílio* demonstram as diversas formas que a educação do século XVIII usava para pular as etapas do desenvolvimento humano, buscava-se “ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas” (ROUSSEAU, 1992, p.59).

A natureza deu a todos as potencialidades necessárias para se desenvolverem, porém, o modo de educar que deseja ensinar o que é possível aprender sozinho demonstra o afastamento do homem do ideal da natureza. Não seguir a ordem natural faz a criança adquirir preconceitos e vícios sociais, pois ao invés de aprender com o mestre natureza, sua primeira educação é baseada em hábitos e ensinamentos repletos de preconceito e vício advindos da vida social. Afastar-se do ideal da natureza é caminhar rumo à degeneração, formar o homem dependente e heterônomo.

A natureza faz tudo certo e, no momento adequado, as potencialidades das crianças são desenvolvidas sem o auxílio do adulto. A decisão de não auxiliar as crianças não significa que ela será deixada sozinha para desenvolver-se de forma isolada do mundo adulto, mas somente que, o que ela é capaz de fazer sozinha, ela o fará, os cuidados devem limitar-se a serem uma espécie de complemento às incompletudes da criança. Antes de ser adulto todos têm de ser crianças conforme a ordem da natureza, o que supõe respeitar e amar a condição da infância, favorecendo “seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1992, p. 61).

Para não correr atrás de quimeras, não esqueçamos o que convém a nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Assinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo o que podemos fazer para seu bem estar. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder (ROUSSEAU, p. 61-2).





Seguir a “marcha da natureza”, mais gradual e mais lenta, eis a pedagogia aplicada à educação de Emílio. Ao invés de viver trancafiado em quartos e preso a preconceitos que lhe tirariam a alegria, Emílio será levado pelo seu preceptor aos campos diariamente para que corra, caia se machuque, contudo, gozará de uma infância alegre. Embora não haja em Rousseau uma teoria sistemática sobre a infância, nas entrelinhas de *Emílio* encontram-se grandes contribuições para se pensar os problemas relacionados ao mundo da criança.

Eis, a seguir, uma bela passagem em que Rousseau demonstra sua originalidade em relação ao estudo da infância:

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 a corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura do que juízo aos dez anos (1992, p. 75).

Ora, a educação da época em que Rousseau viveu errava por não respeitar o desenvolvimento natural da criança educando-as pelo exercício direto da razão. Isso parece apontar que, para os educadores do século de Rousseau, as crianças já possuíam uma faculdade racional pronta e acabada, necessitando apenas ser posta em ação, inclusive com o ensino de conceitos complexos que exigem uma racionalidade já desenvolvida.

A faculdade da razão e o seu exercício como princípio norteador para um processo de formação não era algo estranho, visto que o Iluminismo do século XVIII, evocava o culto a razão. Impelidos pelas grandes descobertas das ciências e pelas grandes teorias, o fio condutor de pensamento dirigia praticamente todos à crítica do sistema feudal e do poder exercido pela Igreja; a razão torna-se, por assim dizer, o tribunal supremo. Por meio do exercício racional a superstição daria lugar ao esclarecimento, exercendo um papel crucial na elevação cultural do homem.

Vivendo nessa realidade e participando dos grandes círculos de discussões com os enciclopedistas<sup>5</sup>, Rousseau critica o culto exagerado que se faz à razão do homem em detrimento de sua sensibilidade e o fato de quererem exercitar a razão de uma criança antes mesmo dela ter se desenvolvido. Para além da razão, ele vê no homem uma sensibilidade



anterior à racionalidade. “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ideias”, diz o autor de *Emílio*. (1995, p. 337).

Ora, se a educação da sociedade vigente em seu tempo tinha seu início pelo exercício direto da razão, Rousseau guiará Emílio em caminho contrário, exercitando o raciocínio do seu aluno apenas no momento certo. Embora criticasse os iluministas servos da razão salvadora e a formação que se iniciava na faculdade da razão, Rousseau não era um defensor severo do empirismo que tinha nas impressões sensíveis toda a origem do conhecimento humano, nem um detrator petulante do racionalismo<sup>6</sup>. De fato, em Rousseau, o desenvolvimento da sensibilidade do homem ganha proeminência, porém isso não implica que ele seja um empirista. Do mesmo modo, embora critique a razão, Rousseau não o faz para demonstrar que ela seja uma faculdade ruim e que deva ser esquecida. A crítica não é à razão em sua essência e sim ao mau uso dela e ao seu uso antes do momento indicado pela natureza.

Em Rousseau, dá-se o mesmo em relação à razão e à sociedade. É certo que todos os nossos vícios nascem da vida em sociedade, mas daí não se deduz que a sociedade seja má em si mesma. É somente a sociedade mal governada que nos deprava, pois com boas instituições sociais nascem a justiça e a virtude. Do mesmo modo, “os sofismas da razão” provêm de uma razão corrompida “que só se apoia sobre si mesma” e, por isso, encontra-se desviada pelas paixões. É, pois, uma “razão mal conduzida”, “uma razão sem princípio” que nos desencaminha. Em compensação, a sã razão nos vem de Deus: é “a chama divina que ele nos dá para guiá-los” (DERATHÉ, 2012, p. 25-6).

De todas as faculdades do homem, a razão é a última a se desenvolver e com mais dificuldade. O mau uso da razão se dá justamente por causa dessas dificuldades, que se tornam obstáculos para a boa formação da razão humana. Derathé diz que são de duas espécies as dificuldades que impedem o homem de fazer bom uso da razão: a natureza limitada da razão e as condições de seu desenvolvimento.

No que concerne à natureza da razão, os homens fazem mau uso dela por não levarem em conta sua limitação: “queremos tudo penetrar, tudo conhecer. A única coisa que não sabemos é ignorar o que não podemos saber.” (1992, p. 308). Se, por natureza, a razão humana possui um limite, não aceitá-lo é o mesmo que mal conduzi-la; querer perscrutar aquilo que está além do alcance da razão é o efeito de uma razão já corrompida. Quanto às condições do desenvolvimento da razão, o obstáculo que impede o seu bom uso se constitui pelo fato de



o homem querer fazer uso dela antes do momento que a natureza ordenou. O uso da razão antes do momento adequado leva a criança a corromper-se, “conduz ao verbalismo e corrompe o juízo que se forma, primeiro, pelo contato das coisas e o exercícios dos sentidos” (DERATHÉ, 2012, p. 30).

Ora, se a razão é a última das faculdades a se desenvolver no homem, o que se praticava nas instituições de ensino da sociedade civil, segundo Rousseau, não era senão mero adestramento de crianças. O processo de formação de Emílio passa, necessariamente, pelo exercício da razão, mas apenas quando ele estiver em idade certa para compreender as ideias abstratas que envolvem o exercício da racionalidade. De modo algum haverá, na educação de Emílio, a precedência da razão sobre a formação do corpo e a educação dos sentidos. Assim, a crítica de Rousseau dirige-se às instituições da sociedade civil nas quais a educação racional precede o fortalecimento do corpo e a educação dos sentidos numa inversão que termina por fazer com que as crianças usem a razão alheia e não desenvolvam a sua, afastando o homem cada vez mais da natureza.

Para a educação do seu aluno imaginário, Rousseau não elege um único caminho; educar apenas pelos sentidos ou educar apenas pela razão. Se, por um lado, Emílio não pode ser educado seguindo apenas os sentidos e sentimentos, pois isto seria rebaixar a humanidade praticamente ao nível dos animais e também contrariar o Autor das coisas que dotou o homem com a faculdade da razão e o proibiu de usá-la. Por outro lado, exercitar e seguir apenas a razão, seria alçar o homem a um nível utópico, de um ser que já nasce com tudo que precisa e, portanto, basta colocar tudo em ação. Não há, portanto, nem o primado da razão sobre os sentidos e sentimentos, muito menos o primado destes sobre a razão. A formação do homem passa, necessariamente, por essas duas vertentes, de modo que uma complemente a outra, para que seja possível a formação do homem “com a razão de um sábio e o vigor de um atleta” (ROUSSEAU, 1992, p. 113).

Além das questões sobre a incapacidade das instituições da sua época, de não se respeitar o lugar da criança na ordem das coisas, de ensiná-las começando primeiramente pela razão, Rousseau se distingue dos educadores da época ao criticar a formação do homem para fins específicos e práticos. A educação dada à elite europeia da época tinha como finalidade a



busca por distinção. Além disso, buscava formar o homem com vistas a ocupar uma posição de destaque no meio social e profissional.

A história não se repete, pois é sempre contínua, porém, mais de dois séculos já se passaram desde que Rousseau denunciou a formação deficiente com vistas a fins específicos e, essa questão ainda “continua apresentando-se como problema vivo”. (ULHÔA, 1997, p. 43). É visível na sociedade contemporânea a formação utilitária, a formação para o mercado de trabalho.

O que vemos na sociedade, na educação, na cultura e na escola é a tendência de aceitar uma cultura rápida e superficial, um saber que tende a transformar crianças, jovens e adultos em fieis consumidores de bens e serviços, em funcionários do Estado, trabalhadores eficientes, indivíduos bem sucedidos na vida e nos negócios. Uma educação que visa acima de tudo à profissionalização (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 332).

Formar alguém para determinada profissão não se caracteriza como erro em si, todavia privilegiar essa formação utilitária, em detrimento de uma formação humana que leve a uma vida autônoma, feliz, livre e fraterna, é desvirtuar o sentido da educação como “atividade eminentemente humana [...] que tem como objeto a formação de seres humanos, de sujeitos, por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e educativas.” (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 328).

Neste ponto, Rousseau se põe mais uma vez do lado oposto ao da educação do “Século das Luzes” com seu viés utilitarista<sup>7</sup> que ainda sofria as influências do grande educador do século XVII, Comenius e, muito provavelmente de Locke. Na *Didática Magna* (1649), por exemplo, Comenius pensou um sistema de ensino conciso e rápido, tendo como princípio pedagógico a máxima de ensinar tudo a todos. Ele faz uma crítica ao modelo de escola clássica adotando o critério de uma educação utilitarista.

De acordo com Comenius, o primeiro princípio em que se fundamenta a solidez no ensinar e no aprender é que “a natureza não inicia nada que seja inútil” (2002, p. 184). Para demonstrar sua afirmação, ele se utiliza de uma ilustração simples: quando um pássaro começa a ser formado, a natureza lhe dá asas que lhes serão úteis, ao invés de escamas, barbatanas ou outras características físicas que não lhes servirão à vida. Assim, se algo não tem inquestionável utilidade para a vida presente e futura, então não deve ser ensinado nas escolas.



Para que servem as coisas supérfluas? A quem aproveita aprender coisas que não proporcionam *vantagem alguma* a quem as sabe, nem prejuízo a quem não as sabe? Ou que, com o progredir da idade, deverão ser desaprendidas ou esquecidas em meio a todas as ocupações? Nossa breve vida é tão cheia de compromissos que é possível ficarmos totalmente ocupados sem se perder nem mesmo um minuto em bisbilhotices. A escola tem a *missão* de ocupar os jovens só com *coisas sérias* (COMENIUS, 2002, p. 185, grifos meus).

Locke, de modo semelhante, pensa uma educação que tem como base, pressupostos utilitaristas. A educação pensada por ele busca formar um homem que seja produtivo para a sociedade e para si; em resumo, o homem industrioso. A educação deveria ser pautada por ensinamentos úteis e práticos. Desse modo, o ensino que nada acrescentaria à vida futura deveria ser deixado de lado. O tempo destinado à formação do homem deveria ser gasto com ensinamentos que realmente poderiam trazer alguma honra ou posição de destaque futura.

Se o aluno é destinado a certa profissão ou ao comércio, que os ensinamentos a ele transmitidos possam ser úteis e necessários ao exercício da profissão e do comércio. Eis a máxima: não perder tempo com ensino que não servirá à vida prática. A filosofia de Locke tem como base a igualdade entre todos os homens no que diz respeito ao direito à vida, à liberdade e aos bens. Há a possibilidade de todos os homens ampliarem suas posses por meio do trabalho. Todavia, apesar desse princípio de igualdade, as desigualdades e diferenças entre os homens podem ser claramente percebidas e Locke explica essas desigualdades com base na educação que cada homem recebe:

Reconheço que alguns homens têm uma constituição física e espiritual tão forte e tão bem modelada por natureza que quase não necessita do auxílio dos outros, desde o berço são arrastados pela força de seu gênio natural para tudo o que é excelente e, pelo privilégio de sua feliz constituição, são aptos para ações admiráveis. Porém, os exemplos deste gênero são muito raros e eu acho que se pode dizer que, de todos os homens com quem encontramos, nove partes de dez são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, pela educação que eles receberam (LOCKE, 1986, p. 31, tradução nossa).<sup>8</sup>

Assim, uma educação bem dirigida ao que é realmente útil determinará então o sucesso ou o fracasso do homem. Sua capacidade industriosa será a condição de possibilidade para uma vida feliz. O ideal de Locke era formar o homem útil, operacional, capaz de dirigir bem os seus negócios, de contribuir de forma prática para o desenvolvimento da sociedade.



Rousseau se recusa a pensar a educação em sentido estritamente utilitário, ele busca formar o homem na sua essência, na sua vocação principal que é a do *estado de homem*. A educação de Emílio tem por finalidade fazer dele um homem virtuoso e autônomo. Diz Rousseau: “viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente homem”. (ROUSSEAU, 1992, p. 15).

### Considerações finais

Na visão de Rousseau, o homem educado conforme a educação de sua época “será um francês, um inglês, um burguês; não será nada” (1992, p. 13). Desse modo, ele pensa uma formação diferente. A questão: “para formar o homem raro que devemos fazer?”, ele responde: “impedir que o nada seja feito” (1992, p. 15). Impedir que o nada seja feito, eis a primeira missão do preceptor. Para cumprir tal missão ele deverá seguir a via contrária da educação da época e de seus hábitos perniciosos à formação do homem. Se os muitos livros, o ensino das letras, das ciências, da religião e da moral são nocivos às crianças que ainda não estão aptas a entender esses conceitos, cumpre-se educar Emílio, nos seus primeiros passos, de modo contrário, seguindo o ideal da natureza que tudo faz em tempo certo e perfeitamente.

A educação que inculca na criança ensinamentos que o seu raciocínio ainda não é capaz de conceber de forma clara, como questões de moral e religião e conceitos abstratos da razão, Rousseau denominará de educação positiva. Diz ele na *Carta a Christophe de Beaumont*: “Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade, e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem”. (2004, p. 30). Contrário a essa posição, Rousseau pensa uma educação que denomina de educação negativa.

Chamo educação negativa aquela que procura a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos, e nos preparara para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Ela não produz virtudes, mas evita os vícios; ela 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 (ROUSSEAU, 2004, p.30).



A educação do aluno imaginário de Rousseau, em seus primeiros anos, consistirá “não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1992, p.80). A formação por meio da educação negativa buscará desenvolver em Emílio uma boa constituição física e sentidos bem refinados, condições para que se alcance a autonomia.

### Referências e bibliografias

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2º Ed. Rio de Janeiro: LTC, PDF. 1981.
- BOTO, Carlota. **O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano**. In: Anais da 26ª reunião da ANPED. GT Filosofia e educação. 2003.
- CHAUÍ, Marilena. Prefácio In: SALINAS FORTES, Luís Roberto. **Rousseau: Da teoria à prática**. São Paulo, Ática, 1976.
- CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. Editora Scipione. São Paulo. 1990.
- COELHO, Ildeu. GUIMARÃES, Ged. **Educação, Escola e Formação**. Revista Inter-Ação, Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia: v. 37, nº 2, Jul/Dez/2012.
- COMENIUS. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2º Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2002.
- DERATHÉ, Robert. **O racionalismo de Jean Jacques Rousseau: Introdução e Conclusão**. Trad. Suzana Albornoz In: Cadernos de Educação nº 41: Dossiê Rousseau e Educação 300 anos de atualidade, p. 16-41, Universidade Federal de Pelotas, 2012.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. **Idade média: nascimento do ocidente**. 2. ed. rev. e ampl. -- São Paulo: Brasiliense, 2001.
- LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Trad. de Rafael Laselata. Madrid: Akal. 1986.
- MATOS, Olgária C. F. **Rousseau: Uma arqueologia da desigualdade**. São Paulo: M.G Editores. 1978.
- PAIVA, Wilson Alves. **Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau**. 2010, 230p. Tese (Doutorado em educação) USP. São Paulo. 2010.
- ROUSSEAU, J-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens / Discurso sobre as ciências e as artes**. Coleção “Os pensadores”. Vol. I. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Carta a Christophe de Beaumont**. In: Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução n. 2. Trad: José Oscar de Almeida Marques. UNICAMP, 2004.



ULHÔA, Joel Pimentel de. **Rousseau e a utopia da soberania popular**. Goiânia. Editora da UFG. 1996.