

A EXPERIÊNCIA DE “EMÍLIO”: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU

*Izabel Cristina Ferreira Borsoi**
*Erasmu Miessa Ruiz***

RESUMO

O artigo apresenta uma análise crítica da concepção de educação em Rousseau a partir da sua obra “Emílio ou da Educação”. Destaca como a proposta rousseauiana centra-se numa pedagogia que privilegia a experiência do sujeito com a realidade objetiva. Assim, a aprendizagem seria um processo onde estão necessariamente implicados a criança, o educador e a natureza. Nesta tríade, todos ensinam e tanto o mestre quanto o educando aprendem. Ao destacar a relação ensino-aprendizagem como o próprio processo educativo, Rousseau evoca um conjunto de questões ainda pertinentes à nossa contemporaneidade.

Palavras-Chave: Educação - Aprendizagem - Infância

Emílio's experience: A brief discussion about the knowledge conception and education in Rousseau

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the conception of education in Rousseau starting with his work “Emílio ou da Educação”. It highlights how Rousseau's proposal is centered in a pedagogy that privileges the experience of the subject with the objective reality. Learning constitute then a process where child, educator and nature are necessarily implicated. In this triad, everyone teaches, both master and student learn. Rousseau evokes a group of subjects that are still up to date when he demonstrates that the relationship between teaching and learning is in fact the educational process itself.

Key words: Education - Learning - Childhood

*Psicóloga, Mestre em Psicologia Social pela PUC/SP, doutoranda em Sociologia pela UFC e professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

**Psicólogo, Mestre em Educação pela UFSCar, doutorando em Educação pela UFC, professor da Universidade Estadual do Ceará.

Certa feita Voltaire observou, com refinada ironia, que ler Rousseau fazia nascer “desejos de caminhar em quatro patas”. Essa interpretação “voltairiana”, testemunha dos conflitos políticos e das rivalidades pessoais da época, ainda hoje marca determinada leitura de Rousseau, cristalizada pelo que se tornou uma espécie de chavão: “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe”. Na verdade, nunca foi intenção de Rousseau uma simplória exaltação da animalidade do homem. Pelo contrário, sua ótica do selvagem visava mostrar a humanidade deste em detrimento daquele que era chamado de homem civilizado. O sistema engendrado por Rousseau não quer ensaiar um retorno utópico a certo “estado de natureza”, mas sim confrontar os abusos e limitações das formas de pensamento e ações característicos do mundo feudal. Ou seja, a partir da visão do selvagem, criar uma nova civilização, uma nova civilidade. Antes de pretender destruir as manifestações artísticas e culturais, Rousseau quer libertar os artífices da arte e da cultura, presos a frivolidades da moda e a crenças sem nenhum sentido racional. Para tal empreitada seria necessário um retorno a um estado de pureza da consciência, livre de amarras e pressões.

É essa busca de um certo estado de pureza que preconiza a construção de “Emílio”, síntese ideal das virtudes da espontaneidade da consciência selvagem, livre e governada pelo sentimento, organicamente ligada a uma perspectiva racional de pensar a vida com base no conhecimento norteado pela lógica da ciência, das luzes da razão. A espontaneidade criadora deve caminhar ao lado de um intelecto que se arma contra a estupidez de regras e normas, que precisam ser ultrapassadas para que o homem (re)encontre sua verdadeira humanidade.

É impossível deslocar a construção do “Emílio” da vida pessoal de seu próprio autor. Rousseau, filho do ramo mais empobrecido da família, desenvolve grande parte de seu aprendizado de “homem” e “cidadão” experimentando os sabores e dissabores que a realidade lhe impunha. Parece então que cumpria-lhe assimilar em um trabalho pedagógico aquilo que de positivo encontrou no processo de desenvolvimento de si próprio, mas também aquilo que parece ter condenado profundamente. O princípio da experimentação da

realidade, bem como a liberdade de decisão e ação que sempre perseguiu, foram aspectos positivos. A sujeição a lógicas institucionais, a aprendizagem obrigatória de determinados conteúdos que considerava inúteis parecem ter sido aspectos que considerou negativos. Não bastasse isso, também condenou atos pelos quais jamais se perdoou, embora tentasse buscar todas as justificativas racionais possíveis, como, por exemplo, ter entregue os filhos ao orfanato alegando não ter condições de educá-los. Parece ser numa atmosfera, por um lado, de culpa pessoal, por outro, de revolta contra as convenções determinantes das ações constituidoras da culpa, que Rousseau quer revolucionar o homem pensado por seu tempo.

Cumprir a ele, então, falar do lugar do mestre, do preceptor, não necessariamente o pai, mas sempre uma figura de autoridade, pelo menos para o educando. É tentador afirmar que Emílio sintetizaria a figura dos filhos ausentes, um catalisador de culpas e receios de um educador que, na verdade, teria sido um pai omissivo. Mas, essas e outras elocubrações não possuem espaço aqui uma vez que não adentraremos em labirintos ao gosto de psicanalistas e arqueólogos da mente. Cumprir, entretanto, ressaltar o papel da subjetividade do autor nos interesses que podem nortear seu trabalho e, portanto, nas análises tidas ideologicamente como “neutras” e “objetivas”. No “Emílio”, bem como em qualquer trabalho onde seja tratada e difundida uma certa concepção de homem, sempre irá pairar os espectros dos conflitos pessoais mal resolvidos, das angústias e utopias hodiernas, dos interesses mais ou menos focados em torno das necessidades sociais historicamente construídas.

Por ser um trabalho que é fruto da sua experiência e da sua capacidade aguçada de observar, Rousseau realiza uma proposta revolucionária em muitos aspectos, a começar pela concepção de infância numa época em que ainda a criança era hegemonicamente considerada uma espécie de homem em miniatura.

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de

aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações. Posso ter muito mal visto o que cabe fazer; mas creio ter visto bem o paciente que se deve operar. Começai portanto estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdes este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós. (ROUSSEAU, 1979: 06)

Uma descoberta preciosa está exposta aqui: o reconhecimento de que cada momento da vida humana é especial e deve ser visto e respeitado como tal. Um momento é especial exatamente porque é portador de um contexto não encontrado em outro momento. Se a uma criança falta a devida capacidade de discernimento entre o que é perigoso ou não, cabe ao adulto respeitar essa incapacidade como parte necessária da vida infantil e ajudá-la a construir aquilo que lhe falta. Essa falta não é uma falha do sujeito nem uma maldição divina constituída a partir do pecado de Adão, mas uma condição necessária ao sujeito. Não podemos cobrar da criança o que ela não está em condições de responder. *“Tratai-a [a criança] portanto de acordo com a idade apesar das aparências e temei esgotar-lhe as forças por terdes querido exercê-las demasiado”* (ROUSSEAU, 1979). Claramente encontramos uma defesa de que a criança é perfeita em si mesma, perfeita e coesa em torno do instrumental que lhe foi legado pela natureza. De nada vale então nos apegarmos ao que lhe falta, importa considerar o que ela apresenta de próprio, de capacidade para experimentar e assimilar o mundo que a cerca. É essa capacidade uma expressão da natureza da criança, ou seja, do próprio homem de que ela é portadora em potência. Obstruir essa capacidade significa, portanto, negar a natureza humana de buscar conhecer a realidade e, desta forma, racionalmente transformá-la. Daí a necessidade absoluta de conhecer o sujeito para propor algo condizente com sua condição.

Se antes de “Emílio” já se intuía a necessidade de certa separação etária como facilitadora do processo de aprender, como nos mostrava Comenius no século XVII, é com Rousseau que esta necessidade será objetivamente justificada com base no conhecimento de sua época, que já não se contentava em formar mentalidades meramente descritivas. Assim, uma proposta pedagógica procedente leva em consideração tanto os limites do estado de natureza quanto as necessidades do educando, e isso de acordo com cada etapa do seu desenvolvimento. Não se trata de treinar uma criança nisso ou naquilo. O treinamento pressupõe uma igualdade, uma certa homogeneização dos sujeitos, e mais, pressupõe a ausência de capacidade de questionamento e crítica por parte de quem está sendo treinado. O adestramento é para os animais inferiores que não perguntam, não questionam, aceitam em geral as imposições, as punições e os reforçamentos do treinador sem precisar saber para que serve ou onde aquilo vai dar. Ao homem, à criança não se trata de impor tudo o que se julga certo ou errado, útil ou não. Não se deve por tudo ao alcance das mãos, como se a única capacidade da criança fosse assimilar por osmose. Para Rousseau, uma criança deve aprender fazendo, experimentando, deparando-se com obstáculos que a obrigam a buscar soluções próprias, caindo e se levantando. É preciso então que a criança descubra suas potencialidades para aprender e fazer as coisas: “Nascemos capazes de aprender, mas não sabendo nada, não conhecendo nada. A alma, acorrentada a seus órgãos imperfeitos e semiformados, não tem sequer o sentimento de sua própria existência.” (ROUSSEAU, 1979: 40). Daí que o educador potencializa uma capacidade já posta na criança. Trata-se de canalizar a empiria do mundo, mostrar de forma útil e inteligente o que se pode fazer.¹ O próprio ato de nascer e enfrentar as adversidades das correntes da realidade torna cada homem um ser que luta para manter seu estado de liberdade natural. E é na experiência concreta da realidade que os homens encontram forças para libertarem o intelecto das amarras de poderes que os fazem perder a consciência da própria existência.

¹ É tentador imaginar que, nesta citação, Rousseau esteja referindo-se ao Prometeu acorrentado, símbolo mítico ligado à idéia de trabalho e liberdade, parecendo, assim, indicar que cada homem nasce como um Prometeu.

Do que se depreende do modo como Rousseau trata o desenvolvimento humano, é praticamente impossível não intuir uma certa noção de “estágio”, o que, por sinal, torna-se bastante claro quando consideramos a própria estrutura do livro. O primeiro e segundo livros tratam da primeira infância, que vai de 0 a 12 anos, na qual a criança deve apenas experimentar as coisas do mundo e não ter contato algum com aprendizagem ou educação formal, incluindo leitura de livros. Seria a idade da natureza. Essa primeira infância ainda se subdivide em dois momentos, sendo que o primeiro vai até os dois anos. Este período caracteriza a criança que é amamentada, absolutamente dependente e que ainda não desenvolveu totalmente a linguagem para que possa comunicar o que quer e sente. O segundo período da idade da natureza vai dos dois aos doze anos e se caracteriza por um longo processo de educação da sensibilidade e do intelecto, mas muito mais no sentido de aprender a perceber e sentir a natureza, bem como de reconhecer a capacidade e o limite do próprio corpo. O livro III trata da fase que vai dos 12 aos 15 anos e se caracteriza pela educação formal. Uma vez educados o corpo e o intelecto, cabe adquirir conhecimento sobre as coisas, mas ainda um conhecimento construído pela experiência, pelo contato com aquilo que a sociedade produziu: os livros, os ofícios. É também o momento das escolhas: o que serei? O que farei para viver, e viver bem? Um projeto integral deve ser considerado. “É preciso que ele [Emílio] trabalhe como um camponês e pense como um filósofo, para não ser tão vagabundo quanto um selvagem. O grande segredo da educação consiste em fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam mutuamente de distração” (ROUSSEAU, 1979: 221). Mais adiante Rousseau caracteriza este momento como aquele que supera o estágio da sensibilidade para entrar no mundo do intelecto:

Nosso aluno não tinha, no início, senão sensações; tem idéias agora: Não fazia senão sentir, julga agora. Porque, da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas, e do julgamento que delas se faz, nasce uma espécie de sensação mista ou complexa a que chamo idéia. (ROUSSEAU, 1979: 222)

O livro IV trata do estágio que compreende a idade de 15 a 20 anos. É o período da descoberta da razão e das paixões. É o momento do segundo nascimento. O primeiro foi para existir, o segundo para viver. É a descoberta da sexualidade e do amor, o momento de transição e de crise quando a infância começa a ficar para trás. É quando não se é nem criança e nem homem. Diz Rousseau:

agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho. Até aqui nossos cuidados não passaram de jogos infantis; só agora adquirem uma importância real. Esta época em que terminam as educações comuns é precisamente aquela em que a nossa deve iniciar-se. (1979: 231)

Cabe destacar que, durante todo o século XVIII, consolida-se a noção de infância como um período que oferece as bases culturais que demarcam um universo físico, psicológico e biológico, distinto do mundo adulto; descobre-se um período onde tudo é opaco, onde as demarcações sinalizam eventos que ainda estão restritos ao mundo infantil mas, ao mesmo tempo, apontam os delineamentos das convenções socioculturais que afirmam os deveres e direitos de quem é cidadão. Este período de descobertas de possibilidades, de delimitações e de “morte” gradativa das práticas sociais típicas da criança será posteriormente demarcado como adolescência, período de crise e inconstância, onde uma sociedade com diversidade de papéis proporá/ imporá a diversidade de caminhos. Daí, provavelmente, originam-se as crises, interpretadas pela maioria dos sistemas psicológicos como oriundas de uma certa imanência do desenvolvimento humano. A ausência de rituais iniciáticos claramente postos constituiria a ambiguidade do mundo de Emílio e, de forma mais marcada, permanece até hoje.

É num mundo de convenções opacas em seus desdobramentos e obrigações que Emílio terá de afirmar seu papel como cidadão. E o papel de cidadão afirma-se fundamentalmente pelas escolhas racionalmente construídas, apesar dos afetos e das paixões. Na verdade, a “Educação de Emílio” é a proposta de uma estrada longa e íngreme que tem

na adolescência uma de suas curvas mais traiçoeiras, pois é aí que as escolhas assumirão consequências mais definitivas para toda a vida.

Por fim, o quinto livro discute a fase do início da maturidade, quando já é possível usufruir mais plenamente da educação e do conhecimento construídos. Um novo mundo se abre - o casamento - quando então assumirá um conjunto de responsabilidades juntamente com uma outra pessoa. Cumpre buscar uma mulher para Emílio. Seria Sofia (nome sugestivo, porque *sofia* em grego significa conhecimento, sabedoria) que também deve ter uma educação apropriada, não como a de Emílio por este ser homem, mas uma educação planejada para uma mulher. Se o homem deve ter uma educação que respeite sua natureza, a mulher, por seu turno, deve passar por processo semelhante, respeitando-se as diferenças entre os sexos, isto porque homem e mulher devem se complementar:

Todas as faculdades comuns aos dois sexos não lhes são igualmente repartidas; mas encaradas em conjunto elas se compensam. A mulher vale mais como mulher e menos como homem; em tudo em que faz valer seus direitos, ela leva vantagem; em tudo o que quer usurpar os nossos fica abaixo de nós. Não se pode responder a esta verdade geral senão com exceções; maneira constante de argumentar dos partidários do belo sexo. (ROUSSEAU, 1979: 422)

Obviamente, as feministas de plantão ficariam horrorizadas. Mas, é óbvio também que um texto sempre guarda em si mesmo o espírito de sua época e, desta forma, deve ser avaliado e padecer do senso crítico de todos nós. Neste sentido, em “Emílio”, Rousseau nos propõe uma visão revolucionária da mulher para sua época pelo simples fato de afirmar que ela também deve sofrer um processo educacional peculiar às suas necessidades. Assim, trata-se de buscar um certo nível de cidadania e responsabilidade política que transcenda o exercício de sua prática apenas como universo masculino. Se ao homem, expressar os comportamentos de objetividade e condução seria meramente o exercício da sua natureza, à mulher fica reservada a possibilidade de ascender ao conhecimento como uma necessidade e decorrência da constituição da

própria experiência. Então, apesar de afirmadas as diferenças num sentido qualitativamente superior para o homem, afirma-se para Sofia necessidade idêntica à de Emílio, qual seja, a de também construir a experiência e, assim, de também ser educada.

Cabe enfatizar que, para Rousseau, tratava-se de deslocar um certo projeto pedagógico que afirmava um método apesar dos sujeitos que aprendiam. Ele, instigantemente, propõe que olhemos o sujeito para, só a partir disso, construirmos um “método” mais adequado. Na verdade, a pedagogia rousseauiana afirma como “método” um certo olhar que foque o sujeito e avalie as suas necessidades de aprendizagem. Significa dizer que Rousseau está para a pedagogia assim como Freud para a psiquiatria. Trata-se de não olhar o gesto do sujeito como algo independente dele. Para Freud, os sintomas não são entidades indiferenciadas que poderiam ser classificadas de forma descritiva ao bel prazer do nosografista. Pelo contrário, o sintoma, de forma mais ou menos velada, conta a história do sujeito, oferece indícios interpretativos da real natureza de sua morbidade. O sintoma é um dos atos da peça e o corpo do sujeito o palco onde os dramas inconscientes se desenvolvem. De maneira análoga, para Rousseau, o exercício da construção de um método era totalmente inútil se não levasse em conta quem era o sujeito a ser ensinado. É esta percepção copernicana que Rousseau propõe à pedagogia. É só ao olhar Emílio que podemos compreender o que ele pode e/ou deve aprender, e não o contrário. É por esta razão que Manacorda (1989) qualifica a abordagem pedagógica de Rousseau como “antropológica”, isto é, aquela que focaliza o sujeito, a criança ou o homem e se confronta com a abordagem “epistemológica”, “centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto”. (p. 242).

Na verdade a criança não é um homúnculo. Com a invenção do microscópio a tese medieval do homúnculo se reafirmou. Pensava-se que dentro de cada espermatozóide existiria um homem em miniatura. É desta interpretação equivocada do dado científico que se intuirá uma certa homogeneidade absoluta dos seres humanos que, em seus processos psicológicos, deveria ser lida e intuída como Newton e Galileu liam o universo - como dados objetivos

interpretáveis a partir de uma linguagem matemática e só a ela redutíveis. O que Rousseau afirma, revolucionariamente para a época e ainda nos dias de hoje, é que o homem só se torna homem de fato com seu desenvolvimento. E mais, que a singularidade não pode ser redutível a homogeneização. Não se trata mais de olhar os processos sensoriais para se entender o aprendizado, como pensavam os empiricistas, trata-se de entender que experiência o sujeito absorve e, de fato, que experiência ele precisa para se tornar um homem saudável, crítico e inteligente. O projeto rousseauiano propõe, então, reconstruir o homem, respeitando sua própria natureza. É assim que o homem encontraria liberdade e felicidade. Para Rousseau, o homem natural é tudo para si mesmo.

Rousseau deplora quem desdenha a infância. Para ele, a fase infantil é absolutamente necessária à construção do homem.

Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. (ROUSSEAU, 1979: 10)

Diante do fato de se nascer desprovido de tudo e do homem ser belo em seu nascimento porque é “natural”, Rousseau propõe muito mais fazer o homem que o cidadão. Fazer o cidadão é educar o homem para os outros, ao passo que fazer o homem é educá-lo para si mesmo. Não é possível construir o cidadão sem antes construir o homem, seria um contra-senso. O exercício da cidadania só pode ser pensado a partir da existência de homens realmente livres. E essa liberdade deve ser conquistada experimentando o mundo e não aceitando-o simplesmente de modo passivo e sem qualquer questionamento. A liberdade se exerce a partir do momento em que me conheço e conheço as razões e os sentidos dos meus atos. Esse conhecimento só pode se dar, não ao nível restrito apenas à razão, como queria Sócrates, mas ao nível da experi-

mentação, da interação com o mundo, com a realidade. Nesse sentido, a educação volta-se para uma valoração da natureza. Se o homem é naturalmente bom, necessário se faz cultivá-lo em sua bondade sem deturpá-lo. Entretanto, o homem não só constrói, mas também, parafraseando o poeta, “destrói coisas belas”². A contradição entre o projeto da natureza e o projeto social está claramente posto logo no início do primeiro livro:

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim. (ROUSSEAU, 1979: 09)

Diante de afirmações como estas, poderíamos especular sobre o que Rousseau pensaria sobre a biotecnologia, óvulos transplantados, doações de esperma, bebês de proveta, alimentos transgênicos etc. No entanto, é preciso historicizar sua afirmação, o modelo de civilização a ele disponível, bem como o de todos os iluministas e românticos. E o que é a civilização no século XVIII na Europa ocidental? Cidades insalubres, sujas, sem saneamento, sem sistemas de coleta de lixo, sem noções de higiene. Estamos nos primórdios da revolução industrial, sob a lógica da acumulação primitiva. É quando está ocorrendo, de forma mais sistemática, a expropriação dos camponeses, o início dos grandes adensamentos urbanos, o surgimento de populações moral e fisicamente degradadas por sem número de doenças e pela inadaptação às exigências psicossociais de um novo modo de vida, oriundo da crescente industrialização, que impunha novas noções de espaço e tempo, novas noções e concepções de disciplinamento de corpos e mentes. Neste sentido, com certeza, a civilização mata! Retira os “impulsos

² Trata-se da canção “Sampa” de Caetano Veloso.

vitais". Longe do adensamento urbano, portanto, afastados das epidemias, da maior probabilidade de carências nutricionais, vivendo em núcleos culturais mais coesos e avessos a mudanças, aqueles mais "próximos da natureza" (uma natureza já mediatizada pela mão do homem como bem criticava Marx nas "Teses contra Feuerbach") estavam mais "protegidos", pois tinham acesso a ar puro, dieta de alimentos frescos etc. Só para se ter uma vaga idéia, morria-se mais de febre puerperal quando os partos eram assistidos em hospitais que quando ocorriam em casa ou no campo. Molière, no "Doente Imaginário", satiriza, com toda propriedade, a ineficácia de uma medicina sem as noções de assepsia e ainda precariamente encastelada nas práticas mágicas e irracionais.

Não é sem razão, então, que Rousseau preconizava um "retorno à natureza". Ele não se coloca contra a civilização, mas sim contra um determinado projeto civilizatório que muito mais animaliza e depreda o homem que o afirma como realmente humano. É por isso que sua época viverá o mito do selvagem como protótipo do homem ideal, uma utopia que solene e inocuamente tece críticas às consequências sociais dos primórdios da revolução industrial.

Emílio seria então o protótipo do homem educado para si, perfeito em sua natureza, tendo todas as suas potencialidades e capacidades realmente cultivadas e não de-formadas ou mal-formadas. Seria o exemplo do homem realmente livre e, ao mesmo tempo, absolutamente responsável por si e pelos outros, posto que conheceria as razões mais profundas de seus pensamentos e gestos. Razões essas descobertas a partir da própria experimentação e não a partir de regras ensinadas. Não seria um mero cidadão no sentido de que se submete às regras sociais e garante determinados direitos. Emílio seria o cidadão, aquele que não só garante direitos numa sociedade democrática, mas, fundamentalmente, aquele que age com liberdade e responsabilidade exatamente por conhecer as razões e os sentidos de seus atos.

A aprendizagem ocorreria a um processo inverso do proposto pela sociedade vigente. Não se aprende de fora para dentro, apenas assimilando tudo feito uma esponja que absorve toda água que toca. A aprendizagem é um processo onde estão

necessariamente implicados a criança, o educador e a natureza. Nesta tríade todos ensinam e tanto o mestre quanto o educando aprendem. A aprendizagem não é necessariamente sobre as coisas ou sobre a vida, mas sim do processo de viver. É essa a educação planejada para Emílio: "viver é o ofício que lhe quero ensinar."

Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. Há quem seja enterrado a cem anos e que já morrera ao nascer. Teria ganho em ir para o túmulo na mocidade, se ao menos tivesse vivido até então. (ROUSSEAU, 1979: 16)

É preciso aprender a viver, a conservar-se seja em que canto do planeta estiver: "nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta". Viver é experimentar tudo, tanto o que é agradável quanto o que é desagradável, viver é lançar-se no mundo absorvendo-o e sendo por ele absorvido. Rousseau então planeja construir um homem forte e livre para experimentar e saborear esse mundo tanto no que tem de doce quanto de amargo. Então, a educação é um exercício de fortalecimento e preparação do corpo e liberdade do espírito para realmente experimentar, provar, indo assim contra tudo o que a sociedade propõe enquanto projeto humano. Para Rousseau,

O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições." (1979: 17).

Nos dias de hoje, quando os aparatos burocráticos tornam-se cada vez mais complexos e portadores de lógicas insondáveis aos indivíduos que deles participam, a afirmativa de Rousseau parece ganhar uma ironia ferina. Além disso, torna-se até mais fácil entendermos sua noção de corruptibilidade do homem diante da imposição social. Se adaptamo-nos a normas formais e

informais sem, na maioria das vezes, nos questionarmos sobre seus sentidos, o que esperar de um mundo que preconiza instituições que tentam controlar toda a expressão natural da sexualidade de seus membros? O que esperar de instituições hospitalares que impõem horários rígidos de visita, apesar dos agonizantes não “escolherem” a hora em que morrem e, desta forma, ficando a mercê da horrenda possibilidade de morrerem sós, se o horário de visitas houver terminado? O que esperar de uma civilização que incute a necessidade de todos terem automóveis poluentes em ruas cada vez mais estreitas? Se hoje a fala de Rousseau ainda guarda certa logicidade interna, sua contemporaneidade reportava de forma mais atroz uma sociedade que degenerava o homem.

Diante disso, era preciso pensar uma educação que reformasse também a sociedade e não só o homem de modo isolado. É Rousseau quem afirma “o nosso verdadeiro estudo é a condição humana”. Ora, essa condição humana só pode ser referida ao modo como o homem vive, às instituições que criou para supostamente melhor viver, amparar-se, educar-se. Há que se transformar a condição humana, torná-la mais próxima do natural. Essa humanização natural deveria iniciar-se tão logo a criança encontre-se livre da concha uterina. Educar seria algo como tornar o mundo uma escola e não a escola o mundo. O projeto do “Emílio” pressupõe a criação de uma consciência que perceba a realidade captada pelos sentidos como a real essência daquilo que precisa ser aprendido.³

Assim, a vocação do homem não é, para Rousseau, uma voz de Deus dentro de sua alma. Pelo contrário, a voz de Deus encontra-se na própria realidade experimentada pelo homem. Se Piaget intuía uma certa imanência do desenvolvimento cognitivo, Rousseau intuía a imanência de um estado de natureza que, por si só, busca conhecer a realidade de formas muito específicas a cada fase do desenvolvimento. A vocação do homem é conhecer o mundo.

Interessante é notar que, já naquela época, Rousseau identificava a educação como afastada das coisas da vida. As escolas, as poucas existentes,

ficavam na mão dos religiosos que espalhavam as “belas mentiras”. A própria escola, a instituição e seu espaço físico, trazia em si mesma todos os vícios da civilização. Nas universidades, um conjunto de saberes teóricos era aprendido totalmente desconectado dos ideais de experimentação. Não soa estranho, portanto, que ARIÉS (1990) reporte a existência de uma farmacopéia oriunda de cadáveres ainda no século XVIII. Não soa estranho que tratados de física e matemática ainda busquem solenemente entender a influência dos astros na vida e comportamentos dos indivíduos. O que hoje entendemos como método científico, em seu sentido mais demarcado pelo positivismo lógico, era, nos tempos de Rousseau, muito mais um ideal idiossincrático, cultivado de forma doméstica por alguns doutos, e ainda não havia se afirmado como método em sua plenitude, o que só ocorreria no século XIX. A visão medieval de educação, já agonizante, ainda regurgitava um canto de cisne nos estertores do absolutismo sob o qual vivia Rousseau.

Rousseau não só chama a atenção por sua proposta pedagógica ou mesmo pela sua concepção de infância, mas também pela descrição cuidadosa e acurada do comportamento infantil e adolescente. As táticas adotadas pela criança para conseguir a atenção dos pais, a facilidade com que os adultos cedem às reivindicações infantis, os jogos de “condicionamentos” e “reforçamentos”, tanto da criança como do adulto, são descritos de modo a deixar qualquer bom psicólogo comportamentalista espantado com a precisão descritiva. Os protótipos do que hoje denominamos de “modelagem”, de processos de “sensibilização” e “dessensibilização progressiva”, de imitação estão já em Rousseau. Vejamos um exemplo:

Todas as crianças têm medo de máscaras. Começo mostrando a Emílio uma máscara de fisionomia agradável; depois alguém põe essa máscara no rosto diante dele: eu rio e todo mundo ri e a criança ri com todos. Pouco a pouco acostumo-a a máscaras menos agradáveis e finalmente a caras horrorosas. Se tiver ordenado

³ Impossível aqui não pensar em Piaget quando defende que a criança deve construir conhecimento sobre o mundo interagindo com ele, experimentando tudo que a cerca, descobrindo as propriedades dos objetos a partir do contato, da interação, quando afirma a necessidade de se considerar a criança como um sujeito que se constrói na relação direta com a sua realidade.

com cuidado a gradação, ela há de rir das últimas como da primeira. Depois disso não receio que a assustem com máscaras. (ROUSSEAU, 1979: 44)

Esse relato, bem como outros que buscam demonstrar como se deve educar uma criança, parece sugerir que Rousseau não só fundamentava-se em observações de eventos como esses, mas também na experimentação, o que pode ter sido facilitado por sua condição de preceptor dos filhos alheios. Emílio, é bem verdade, afirma o autor, é um personagem fictício, idealizado, bem como o projeto de educação que propõe é utópico, mas bem que Emílio poderia ser um de seus pupilos tanto quanto o método pedagógico possa ter sido algo que, pelo menos em parte, adotou.

No projeto pedagógico rousseauiano não é somente a criança o alvo de atenção, também o adulto com quem ela convive torna-se figura importante de estudo. Nesse sentido, é a relação pedagógica que está em questão. Esta implica, necessariamente, um processo de troca, onde tanto se pode ganhar como perder em ambos os lados. A perspicácia e senso de observação de Rousseau não deixa passar despercebido o comportamento, às vezes, perverso, e, outras vezes, contraditório do adulto em relação à criança. E no caso desta, está longe de concebê-la como um ser totalmente desprovido de defesas.

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa a chorar. Sacodem-na às vezes ou a acariciam para acalmá-la; ameaçam-na também e batem-na para que se cale. Ou fazemos o que lhe agrada, ou dela exigimos o que nos agrada. Ou nos submetemos a suas fantasias ou a submetemos às nossas: não há meio termo, é preciso que nos dê ordens ou que as receba. Assim suas primeiras idéias são de império ou de servidão. Antes de saber falar ela manda, antes de poder agir ela obedece; e não raro castigam-na antes que ela possa conhecer seus erros. Ou os cometer. E assim é que se inculcam em seu jovem coração as paixões imputadas a seguir à natureza e que, depois de ter se esforçado por torná-la má, a gente se queixa de descobri-la má. (ROUSSEAU, 1979: 23)

A dificuldade que o adulto tem de compreender a criança, de lidar com ela, se expressa num jogo de contradições e exigências às quais jamais ela deveria se expor. O caráter imperativo da criança se choca com o caráter também imperativo do adulto num jogo de forças, onde, ao final das contas, quem perde é a criança. Esta permanece à mercê porque seu modo de exigir se dá fundamentalmente através de uma linguagem que, muitas vezes, sequer ela tem controle. Este permanece praticamente nas mãos do adulto e se traduz em regras, às vezes, ambíguas e, por isto, incompreensíveis para uma criança. Para Rousseau, seria mais fácil, em determinado instante, o adulto adaptar-se à linguagem infantil e não o oposto. A linguagem do adulto se construiria mais facilmente na criança na medida em que as noções fossem transmitidas em universo e linguagens infantis. Uma assertiva que parece óbvia nos dias de hoje, numa época que inventa a infância, ela soa necessariamente revolucionária.

Ironicamente, nossa contemporaneidade parece estar desinventando a infância sob a égide de um capitalismo que, para ampliar ainda mais leque de consumo, investe numa falsa autonomia infantil, tendo os pais como instrumentos de realização do desejo da criança. A ausência de demarcadores infantis começa a aparecer nas roupas, nos gestos, nas ações que afirmam a erotização precoce de corpos e subjetividades ao som do “É o Tcham”. É salutar lembrarmos que é preciso preservar o que é, talvez, umas das maiores invenções da burguesia: a noção de infância. Rousseau, a todo instante, em sua pedagogia, sinaliza esta necessidade.

Rousseau ressalta o aspecto negativo de uma educação servil, que desconsidera o caráter próprio da fase infantil, e mais, responsabiliza claramente a sociedade por construir o homem que destrói ao invés de construir. Ao mesmo tempo, critica essa mesma sociedade por não admitir tal responsabilidade e por culpabilizar, na maioria das vezes, o lado mais fraco. Parece haver aí uma espécie de oposição a uma visão inatista que concebe uma natureza boa ou má intrínseca ao homem, algo como o ditado “pau que nasce torto não endireita”. Rousseau parte de um princípio distinto, embora

lance mão de uma idéia de bondade natural. Para ele a sociedade escreve o que quer e como quer na alma humana, em geral escreve o que é negativo, deformador. Parece não conseguir perceber aspectos positivos nos processos de socialização vigentes ou, se os percebe, os mesmos acabam naufragando em práticas institucionais que são necessariamente obtusas.

O importante a ressaltar é que não devemos acreditar em um Rousseau que negue o social a partir da afirmativa cega da possibilidade da supremacia absoluta do indivíduo. Pelo contrário, sua obra caminha em sentido oposto. O que “Emílio” preconiza é um projeto que altere o homem para construir uma nova sociedade a partir de sua transformação prática, pela ação consciente e racional do homem que conhece e, porque conhece racionalmente, almeja conscientemente transformar a realidade que o sufoca. Neste sentido, “Emílio” convida o leitor do seu tempo a destruir os alicerces carcomidos da aristocracia feudal.

Rousseau estava longe de ser um mero pedagogo ou educador de gabinete, ou ainda um especulador à busca de verdades universais. O que defende advém de uma experiência rica e aguda da vida e de um senso de observação incomum. O modelo pedagógico que propõe ressalta tanto a postura adequada do adulto no processo de educação de um indivíduo, quanto aquilo que se deve evitar sob pena de por a perder o cidadão. Deixa claro que a pedagogia não deve ser baseada numa receita imutável e sempre certa, mas deve ser concebida como um processo, como uma experiência acima de tudo.

Muito embora possamos perceber no “Emílio” afirmações bastante questionáveis, como a própria noção de natureza humana, não há dúvida de que muito do que Rousseau escreve é de uma preciosidade ímpar e de uma atualidade surpreendente. Cabe lembrarmos que, se a maioria das escolas afirmam serem construtivistas, um olhar

mais focado no cotidiano escolar irá perceber que as assertivas de “Emílio”, sobre a busca de liberdade e autonomia, esbarram em práticas irracionais e sem sentido. As crianças ainda podem ser punidas por pintarem o céu de vermelho ou por passarem correndo pelos corredores da escola. Quanto a nós, adultos, já “naturalizamos” o medo de sermos assaltados por crianças nas ruas, a presença de pessoas famintas revirando o lixo, os congestionamentos ao voltarmos do trabalho para casa, o descaso pela saúde e educação públicas etc. Isso só sinaliza que aceitamos um mundo onde pessoas infelizes estão se submetendo a regras que pessoalmente não criaram; e não só se submetendo, mas também ajudando a reproduzir, colaborando, assim, para a concretização de seus próprios sentimentos de infelicidade. Neste sentido, uma leitura de “Emílio” pode mostrar que nossos ideais de liberdade não abandonaram o papel, em parte, porque ainda insistimos em exercer nossa “liberdade” a partir de práticas que a coíbem.

Se para nós, dois séculos depois, a proposta de Rousseau ainda soa como revolucionária em muitos aspectos, o que diremos do impacto provocado na sua época? Não foi sem razão que o “Emílio” passou a fazer parte do “Index dos livros proibidos”, posto que considerado um escândalo ou uma espécie de atentado às normas sociais ou ao modelo educacional vigente. O século XVIII havia produzido o seu Sócrates, cabia condená-lo, expurgá-lo, começando por calá-lo. Tempos mais “amenos” esses, afinal, Rousseau não foi obrigado a tomar cicuta, muito embora tenha provado o fel do exílio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. *O Homem Diante da Morte*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- ROUSSEAU, J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.