

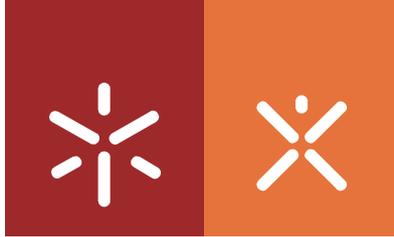


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Franciscleyton dos Santos da Silva
Fundamentos Filosófico-Educacionais para uma Pedagogia da Autonomia: um diálogo entre Rousseau e Kant

Franciscleyton dos Santos da Silva

**Fundamentos Filosófico-Educacionais
para uma Pedagogia da Autonomia:
um diálogo entre Rousseau e Kant**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Franciscleyton dos Santos da Silva

**Fundamentos Filosófico-Educacionais
para uma Pedagogia da Autonomia:
um diálogo entre Rousseau e Kant**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Filosofia e História da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Custódia Alexandra Almeida Martins
e da
Professora Doutora Zilmara de Jesus Viana de Carvalho

abril de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-SemDerivações
CC BY-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Nesse ato poético, quero agradecer:

A Professora Doutora Custódia Alexandra Almeida Martins, minha orientadora, por ter sido em todo esse período uma guia, cultivando meu intelecto, naquilo que exige o cientificismo acadêmico, não lhe faltando a maestria na arte de exercer esse ofício. Mas preciso agradecer, profundamente, por tudo o que vivenciei sob o convívio de sua orientação.

A Professora Doutora Zilmara de Jesus Viana de Carvalho, enquanto minha orientadora, por quem minha gratidão, respeito e estima, mais uma vez se consolidam.

Aos meus pais, Francisco Paulino da Silva e Vanda dos Santos da Silva, a quem dedico com muito afeto este trabalho. São meus primeiros educadores, não simplesmente por um dado natural, mas por terem deixado germinar na minha infância toda a potência de vida. Muito obrigado, pai e mãe!

A minha querida, Fátima Veiga, minha segunda educadora, por está ao meu lado, acreditando e apoiando os meus projetos.

A minha companheira, Leide Pantoja Pureza, pela convivência, partilha, suporte e afeto.

A todos aqueles que nutro sentimento e estão presentes na minha consciência..

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração, não recorri a prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais, declaro que tomei conhecimento integral do código de Conduta Ética da Universidade do Minho

RESUMO

Fundamentos Filosófico-Educacionais para uma Pedagogia da Autonomia: um diálogo entre Rousseau e Kant

O presente trabalho, intitulado Fundamentos Filosófico-Educacionais para uma Pedagogia da Autonomia: um diálogo entre Rousseau e Kant, constitui a dissertação de Doutorado em Ciências da Educação, na área de especialidade Filosofia e História da Educação, apresentada pelo autor à Universidade do Minho, e pretende contribuir no campo teórico para o diálogo entre Rousseau e Kant. Esquematizada em quatro capítulos, antecedido de uma introdução, sendo finalizada com as conclusões e bibliografia.

Na introdução preconizamos apresentar os objetivos da investigação, fundamentar o pressuposto teórico, justificar a metodologia empregada e a estrutura do trabalho, considerando a singularidade e a relação entre os filósofos que embasam a pesquisa.

O primeiro capítulo versa especificamente de uma genealogia educacional a partir da vida de Rousseau e Kant, na perspectiva de construir um roteiro epistêmico pedagógico que influenciaram a maneira destes pensarem um projeto pedagógico sustentado por uma filosofia educacional.

O segundo capítulo, versa sobre uma genealogia educativa, desta vez, a partir das obras, primeiramente estruturando o cânone bibliográfico dos autores, formulando posteriormente uma estrutura da gênese do pensamento pedagógico em uma integralização sistemática dos escritos de Rousseau e Kant.

Da arquitetônica genealógica educativa, passamos ao terceiro capítulo, analisando a partir das obras os fundamentos de uma pedagogia para autonomia no pensamento de Rousseau.

Dedica o quarto capítulo à conjuntura do pensamento de Kant, na fundamentação do conceito de autonomia e sua compreensão na dimensão educativa no projeto pedagógico kantiano sob a influência e diálogo com a filosofia de Rousseau.

Aa conclusão, segue com as considerações relativas a cada capítulo na prerrogativa de estabelecer o diálogo entre Rousseau e Kant, respondendo aos pontos aparentemente dicotômicos, na justificativa de uma pedagogia para a autonomia.

A bibliografia, encontra-se esquematizada em cinco partes: I. De Jean-Jacques Rousseau; II. Sobre Jean-Jacques Rousseau; III. De Immanuel Kant ; IV Sobre Immanuel Kant ; V Complementar.

Palavras-chave: Autonomia; Filosofia da Educação; Kant; Pedagogia; Rousseau.

ABSTRACT

Philosophical-Educational Foundations for a Pedagogy of Autonomy: a dialogue between Rousseau and Kant

This work, entitled Philosophical-Educational Foundations for a Pedagogy of Autonomy: a dialogue between Rousseau and Kant, constitutes the Phd dissertation in Educational Sciences, in the area of specialty Philosophy and History of Education, presented by the author to the University of Minho, and intends to contribute in the theoretical field to the dialogue between Rousseau and Kant. It was outlined in four chapters, preceded by an introduction, and concluded with the conclusions and bibliography.

In the introduction we propose to present the objectives of the research, to base the theoretical assumption, to justify the methodology used and the structure of the work, considering the singularity and the relationship between the philosophers that support the research.

The first chapter deals specifically with an educational genealogy from the life of Rousseau and Kant, in the perspective of building an epistemic pedagogical script that influenced the way these think a pedagogical project supported by an educational philosophy.

The second chapter deals with an educational genealogy, this time from the works, first structuring the bibliographic canon of the authors, formulating later a structure of the genesis of pedagogical thought in a systematic integralization of the writings of Rousseau and Kant.

From the educational genealogical architecture, we pass to the third chapter, analyzing from the works the foundations of a pedagogy for autonomy in Rousseau's thought.

The fourth chapter is dedicated to the conjuncture of Kant's thought, in the foundation of the concept of autonomy and its understanding in the educational dimension in the Kantian pedagogical project under the influence and dialogue with Rousseau's philosophy.

The conclusion follows with the considerations related to each chapter in the prerogative of establishing the dialogue between Rousseau and Kant, responding to the apparently dichotomous points, in the justification of a pedagogy for autonomy.

The bibliography is presented in five parts: I. De Jean-Jacques Rousseau; II. Sobre Jean-Jacques Rousseau; III. De Immanuel Kant ; IV Sobre Immanuel Kant ; V Complementary.

Keywords: Autonomy; Philosophy of Education; Kant; Pedagogy; Rousseau.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ÍNDICE.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
1. Tema, objetivos e título.....	2
2. Organização do trabalho	4
3. Metodologia.....	7
4. Procedimentos de ordem técnica.....	8
CAPÍTULO PRIMEIRO: GENEALOGIA EDUCACIONAL DA VIDA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E IMMANUEL KANT.....	10
I. GENEALOGIA EDUCACIONAL E AUTONOMIA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: A VIDA...11	
1. A Vida: os progenitores e o nascimento.....	11
1.1. Primeiro Princípio Educacional: a lacuna educacional.....	11
2. O Primeiro Momento: a primeira infância em ± 1718.....	15
2.1. Segundo Princípio Educacional: a aprendizagem associada ao desenvolvimento e o desenvolvimento associado à aprendizagem.....	15
2.2. Terceiro Princípio Educacional: um aprendizado instrumental-mecânico.....	16
2.3. Quarto Princípio Educacional: a educação para o sentir e o elevado grau imagético.....	17
2.4. Quinto Princípio Educacional: a diversidade das obras.....	18
3. O Segundo Momento: a segunda infância Outubro de 1722.....	20
3.1. O Sexto Princípio Educativo: o papel do <i>exemplo</i> na formação-educação.....	23
3.2. O regresso a Genebra em 1724.....	25
3.2.1. O Sétimo Princípio Educativo: o contato com a Matemática Euclidiana e com os desenhos geométricos.....	25
3.2.2. O Oitavo Princípio Educacional: a interrupção da vida natural.....	26
3.3. Saída de Genebra e a chegada a Annecy em 1728: o sentido da autonomia.....	30
3.4. O encontro com Madame de Warens: a formação de Rousseau em Turin-It.....	31
3.4.1. A viagem para Turin - It.....	32
3.5. O reencontro com Madame de Warens: a formação de Rousseau na figura de sua Mãe e o retorno a Annecy em 1729.....	42

3.6. As viagens de Rousseau entre 1730 e 1731.....	46
4. O Terceiro Momento: Do jovem ao adulto Rousseau, as transformações de 1732 a 1741 em Chambéry e Charmettes.....	48
4.1. A dialética pedagógica entre a vida do Campo e da Cidade: as idas e vindas de Rousseau às Charmettes.....	53
4.2. Proposta de um método de estudo.....	55
4.3. A libertação dos afetos no retorno às Charmettes em 1738 e a experiência de preceptor em Lyon em 1740.....	57
5. O Quarto Momento: Ida para Paris e a vida pública filosófica (1741 - 1746)	58
5.1. Rousseau: a diplomacia (1743) e o retorno a Paris (1744)	62
6. O Quinto Momento: Rousseau e sua relação com Therese Le Vasseur: os cinco filhos e a figura de pai (1744 - 1752)	63
7. O Sexto Momento: Rousseau filósofo, a relação com a vida pública e a vida solitária como conhecimento de si (1756)	67
II. GENEALOGIA EDUCACIONAL E AUTONOMIA EM IMMANUEL KANT: A VIDA.....	69
1. Primeira dimensão educativa: a educação familiar.....	69
1.1. Os progenitores.....	69
2. Segunda dimensão educativa: a educação escolar.....	72
2.1. A instituição escola e a questão da autonomia.....	75
3. Terceira dimensão educativa: a sociedade e a universidade de Königsberg.....	77
3.1. A Filosofia no percurso acadêmico de Kant.....	79
4. O abandono da universidade de Königsberg: Kant preceptor.....	82
5. A vida docente: a proposta de uma metodologia pedagógica.....	84
5.1. A autonomia acadêmica e a ascensão social.....	86
6. A fase adulta de Kant e as leituras das obras de Rousseau.....	89
6.1. A compreensão da natureza humana e o campo epistêmico educacional: a influência de Rousseau.....	91
7. O período introspectivo e o conhecimento de si.....	96
7.1. O método didático da conversação.....	96
8. O período crítico: uma nova etapa acadêmica.....	99
8.1. As Lições de Pedagogia.....	101

9. Uma teoria filosófica da educação.....	104
CAPÍTULO SEGUNDO: A GENEALOGIA EDUCACIONAL DAS OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E DE IMMANUEL KANT.....	107
I. GENEALOGIA DAS OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E DE IMMANUEL KANT NO CONTEXTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL.....	108
II. GENEALOGIA EDUCACIONAL NA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU.....	119
1. A Categoria Educacional no Filosofar Sistemático da Obra.....	120
2. Genealogia e Fundamentação Educacional nas Obras Filo-Pedagógicas.....	131
2.1. <i>A Nova Heloísa</i>	131
2.1.1. Análise estrutural-conceitual das seis partes da obra <i>Nova Heloísa</i>	135
2.2. <i>Emílio Ou Da Educação</i> : as quatro fases de desenvolvimento e aprendizagem humana.....	162
2.3. <i>As Confissões</i> : as alternâncias no campo da historicidade e dos sentimentos.....	165
2.4. <i>Os Devaneios do Caminhante Solitário</i>	171
III. GENEALOGIA EDUCACIONAL NA OBRA DE IMMANUEL KANT.....	173
1. Período Pré-Crítico: as obras de 1749 - 1770.....	177
2. A década de transição e os escritos sobre educação.....	182
3. Período Crítico: as obras após 1780.....	184
3.1. <i>Crítica da Razão Pura</i>	186
3.2. Outras Obras da década de 80.....	188
3.3. <i>Crítica da Razão Prática</i>	190
3.4. <i>Crítica da Faculdade de Julgar</i>	191
3.5. Outras Obras da década de 90.....	194
4. Os Escritos Filo-Pedagógicos de Kant: Genealogia e Fundamentação Educacional para a Autonomia.....	197
4.1. Escritos Filantrópicos: Os Ensaio e as Cartas sobre educação entre 1776 e 1778.....	197
4.1.1. Carta a Christian Heinrich Wolke: ideias gerais sobre a educação da criança.....	198
4.1.2. Primeiro ensaio dedicado ao Instituto de Dessau: a possibilidade do melhoramento moral através da escola.....	202
4.1.3. Segundo Ensaio de 27 de março 1777 dedicado a toda comunidade: a formação de professores.....	206
4.2. <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>	211
4.3. <i>Sobre a Pedagogia</i>	213

CAPÍTULO TERCEIRO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS NAS OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU.....	215
I. A NOVA HELOÍSA COMO FUNDAMENTO PROPEDÊUTICO DO PROJETO FILOSÓFICO-EDUCATIVO.....	216
1. O Projeto Pedagógico de Rousseau sob o prisma da primeira parte da <i>Nova Heloísa</i>	219
1.1. Uma Metodologia de Ensino.....	233
1.1.1. A educação estética como paradigma na filosofia educacional de Rousseau.....	237
2. As representações de autonomia e educação dos filhos na quarta parte: jardim, bosque e casa.....	240
2.1. As tipologias do Jardim.....	250
2.1.1. O Jardim Estilo <i>Campos Elísios</i>	250
2.1.2. O Jardim Estilo Francês.....	251
2.1.3. O Jardim Estilo Inglês.....	256
2.1.4. O Jardim Estilo Chinês.....	260
2.1.5. Do Eliseu de Júlia ao Bosquezinho.....	261
2.2. O Bosque e a Representação da Autonomia enquanto Natureza.....	264
2.2.1. O sentido moral e educativo do Bosque na quarta parte da <i>Nova Heloísa</i>	272
2.3. O anúncio do Projeto para a Educação dos filhos do casal Wolmar.....	275
2.4. A Autonomia e Educação na administração da casa de Clarens.....	280
3. O Projeto Educacional Pedagógico na <i>Nova Heloísa</i> : a partir da concepção de Júlia (Sra. de Wolmar).....	287
II. A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA OBRA EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO.....	309
1. Livro I - Autonomia na Pedagogia da Vida: do nascimento aos 2 anos.....	309
1.1. A Primeira Infância: até aos 7 anos.....	328
1.1.1. A liberdade no simbolismo da primeira educação: as primeiras sensações que formulam a ideia de tirania e servidão.....	328
2. Livro II – Autonomia e pedagogia na segunda infância: dos 7 aos 12 anos.....	346
2.1. Início da consciência moral.....	346
2.2. A Pedagogia descobre a Criança.....	347
2.3. A fase da alegria: educação e felicidade.....	350
2.4. A Autonomia: Vontade e Ação.....	353
2.5. Educação Negativa.....	363
2.6. Educação e a noção de Propriedade.....	366

2.7. Memória e Raciocínio: o desejo pelo aprender.....	368
2.8. Educação Física: corpo e mente.....	372
3. Livro III – Educação e Autonomia na fase de transição: dos 12 aos 13 anos.....	375
3.1. Os Estágios da Infância e seu Cuidado.....	375
3.2. A Autonomia enquanto prática individual de aquisição de conhecimento.....	380
3.3. A noção de Tempo e a relação com os Livros.....	383
3.4. A Relação das Sensações com a Faculdade Julgar.....	389
4. Livro IV – Autonomia e educação da juventude a fase adulta: do 15 aos 20 anos.....	394
4.1. O amor de Si e o Amor-próprio: o estudo do eu com a humanidade.....	397
4.2. A ordem moral: estudo das relações entre os indivíduos.....	403
4.3. A Educação do Professor.....	408
4.4. Educação na simbologia do Teatro.....	410
4.5. <i>Profissão de Fé do Vigário Saboiano</i>	419
4.6. A educação do adulto.....	432
4.7. A formação do gosto.....	438
5. Livro V – Educação e Autonomia na fase adulta: os 20 anos e a revisão da pedagogia empregada.....	442
5.1. Educação e Autonomia da Mulher.....	442
5.2. O Relacionamento de Emílio e Sofia.....	446
5.3. Considerações finais sobre a educação de Emílio.....	452
5.4. A Figura do Cidadão.....	456
III. EDUCAÇÃO E AUTONOMIA EM <i>OS DEVANEIOS DO CAMINHANTE SOLITÁRIO</i>.....	459
1. As Caminhadas Introdutórias.....	459
1.1. A Primeira Caminhada.....	459
1.2. A Segunda Caminhada: A Morte Pública.....	463
1.3. Terceira Caminhada: A Autonomia como Sabedoria e a Autonomia Religiosa.....	467
2. As Caminhadas de Ordem Moral.....	481
2.1. Quarta Caminhada: Autonomia Moral.....	481
2.2. Quinta Caminhada: Os Espaços da Educação e da Autonomia.....	486
2.3. Sexta Caminhada: Moralidade como Autonomia.....	491
3. As caminhadas da relação sociabilidade e natureza.....	495
3.1. Sétima Caminhada: A Botânica.....	495

3.2. Oitava caminhada: amor-próprio e bosque.....	502
4. Nona Caminhada: notas conclusivas e o fim do paradoxo educativo.....	503
5. Décima Caminhada: educação e liberdade.....	507
CAPÍTULO QUARTO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS NA OBRA DE IMMANUEL KANT.....	508
I. FUNDAMENTAÇÃO DA METAFÍSICA DOS COSTUMES E O CONCEITO DE AUTONOMIA.....	509
1. A Vontade em Kant.....	509
1.1. A Autonomia da Vontade: a necessidade de imperativos.....	516
1.2. A função dos Imperativos de Destreza.....	519
1.3. O Imperativo Categórico: educação, vontade geral e reino dos fins.....	520
1.3.1. O imperativo Categórico.....	520
1.3.2. Educação e Autonomia: Vontade Geral e Reino dos Fins.....	522
II. A Metodologia Ética na <i>Metafísica dos Costumes</i>:	530
1. O Ensinar para a Autonomia.....	530
III. O USO DA LIBERDADE E O LEGADO DA AUTONOMIA EM <i>QUE SIGNIFICA ORIENTAR-SE NO PENSAMENTO?</i>.....	535
1. Educação e liberdade do pensamento	535
IV. EDUCAÇÃO E ILUMINISMO EM <i>RESPOSTA À PERGUNTA: QUE É ESCLARECIMENTO?</i>	539
1. Educação e o pensamento autônomo.....	539
V. A educação e o propósito da espécie humana para a autonomia em <i>A Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático</i>.....	545
1. O carácter e a formação antropológica pragmática.....	547
VI. O Projeto Pedagógico-antropológico Cosmopolita de Kant para a Autonomia em <i>Sobre a Pedagogia</i>.....	554
1. Os pressupostos educativos na introdução de <i>Sobre a Pedagogia</i> : Uma filosofia da educação.....	554
2. A autonomia na Educação Física.....	599
2.1. A educação do Corpo.....	600
2.2. A educação negativa: a retirada do hábito e a formação da autonomia.....	601
2.2.1. A educação do ânimo na parte negativa da educação física.....	607
2.3. Parte positiva da educação física: uma pedagogia para o exercício físico da autonomia.....	609

2.4. A educação do Intelecto e a formação para a autonomia do pensamento.....	612
2.4.1. A formação das faculdades: memória e entendimento.....	618
2.5. Consideração final sobre a Educação Física: cultivo intelectual e autonomia epistêmica.....	628
2.5.1. Cultura moral.....	635
3. Da Educação Prática: o fim último da educação.....	643
3.1. Educação Moral e a Formação da Criança: ensino, exemplo e dever.....	644
3.2. Educação, Moral e Religião.....	653
3.3. O fim último da educação: autonomia, cosmopolitismo e conhecimento de si.....	655
CONCLUSÃO.....	660
1. Conclusão quanto à Vida.....	661
1.1 Jean-Jacques Rousseau.....	661
1.2. Immanuel Kant.....	663
2. Conclusão quanto às Obras.....	665
2.1. A Obra de Jean-Jacques Rousseau.....	665
2.2 A Obra de Immanuel Kant.....	665
3. Conclusão quanto ao Pensamento Filosófico-Educacional para uma Pedagogia da Autonomia.....	666
3.1 Jean-Jacques Rousseau.....	666
3.2 Immanuel Kant.....	670
BIBLIOGRAFIA.....	675
I. De Jean-Jacques Rousseau.....	676
A) Em língua francesa.....	676
B) Edições portuguesas.....	685
II. Sobre J.-J. Rousseau.....	687
III. De Immanuel Kant.....	691
A) Em língua alemã.....	691
B) Edições portuguesas e estrangeiras.....	698
IV. Sobre Immanuel Kant.....	701
V. Obras complementares: referidas e consultadas.....	704

INTRODUÇÃO

1. Tema, objetivos e título

A investigação objetiva preliminarmente em apresentar uma tese a nível científico institucional, na realização do Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade Filosofia e História da Educação, pela Universidade do Minho.

Nesse intuito, desenvolvemos um trabalho caracterizado na fundamentação de uma pedagogia para a autonomia, a qual está alicerçada ao paradigma e conceito da filosofia e história da educação. Para isso, recorreremos aos pressupostos conceituais da autonomia na conjuntura da educação dos filósofos Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) e Immanuel Kant (1724 – 1804). Trata-se de uma pedagogia para autonomia na perspectiva da formação de um sujeito constituído de liberdade moral, atribuindo-lhe a dimensão autopedagógica, nesse contexto, é a articulação entre filosofia e pedagogia, na compreensão do homem como um todo educativo, nos atributos da natureza e da sociabilidade.

O objetivo que permeia teoricamente a dissertação, concerne em elaborar uma arquitetura pedagógica tendo por finalidade a autonomia, tendo como expoentes (pressuposto filosóficos e educacional) a filosofia de Rousseau e Kant. Nesse itinerário, cumpre-se os demais objetivos, em analisar a filosofia da educação de Rousseau e Kant unificadas ao conceito de autonomia, na consolidação em torno do possível diálogo entre ambos os filósofos, examinando as suas diferenças, similitudes e completude, considerando os temas da liberdade, da vontade geral e do cosmopolitismo. Não obstante, visualizamos igualmente, que o problema da educação em Rousseau e Kant, correlacionado à autonomia e à formação humana, é seguramente uma elaboração pedagógica. Cabe-nos levantar a hipótese de que de todas as variáveis em torno do problema da educação em Rousseau e Kant encontram seu núcleo no princípio de autonomia, e, portanto, na necessidade de uma pedagogia para a autonomia.

A presente dissertação é o diálogo da filosofia de dois pensadores iluministas, mas de experiências distintas, tanto no que se refere à região, quanto ao tempo: o genebrino Rousseau, que compõe a filosofia francesa na primeira metade do século XVIII, tem-se o nascimento de uma pedagogia à luz da filosofia centrada no debate da educação da criança, mas concebendo a autonomia enquanto formação humana; o prussiano Kant, fundador de uma filosofia crítica na segunda metade do setecentismo, compondo o rol dos filósofos alemães, leitor do filósofo genebrino, tem-se a sustentação de uma educação também para a autonomia, voltada para uma natureza moral e cosmopolita. Essas esferas bem alicerçadas oferecem ao leitor contemporâneo uma hermenêutica do sistema de educação e retorno ao sentido original da formação pedagógico do indivíduo.

Por conseguinte, cada apontamento do desenvolvimento teórico desse trabalho, vislumbra a articulação teórica, estrutural e conceitual do pensamento de Rousseau e Kant. Construímos problemas fundamentais norteadores para a organização dos capítulos no cumprimento dos objetivos estabelecidos: **(1)** o primeiro é a construção de uma genealogia educativa no campo da vida e das obras de Rousseau e Kant, saindo do dualismo bibliográfico pedagógico centrado no *Emílio* e *Sobre a Pedagogia*; **(2)** o segundo é o paradigma da educação em Rousseau e Kant, tendo a autonomia como teleologia da formação humana, alicerçada em uma pedagogia; **(3)** o terceiro é a vinculação filosófica, na perspectiva de elucidar o prussiano como leitor do genebrino, considerando a autonomia como núcleo pedagógico dessa relação.

Em Rousseau, a educação da criança é a formação para a humanidade, pois o ser humano deve estar inserido nas condições naturais de existência. Para isso, a atenção do adulto em relação ao mundo da criança é a função pedagógica imposta pela natureza. A criança educada pela natureza, e não sendo um adulto em miniatura, reconhece-se como pertencente a uma dimensão maior, que se efetiva no campo da ordem das coisas, ou seja, na humanidade. Na esteira da educação natural, a formação do indivíduo apresenta a complexidade posta por Rousseau, que é a dificuldade em formar concomitantemente a criança em homem e em cidadão. O preceptor deverá fazer a escolha entre a educação implicada pela natureza ou lutar contra as instituições sociais que degeneram os aspectos naturais da humanidade. Ou seja, no percurso de sua história (da infância a vida adulta), a criança se torna um sujeito autônomo. Diante do exposto, esse processo é uma via de mão dupla, pois, ao formar o homem, forma-se o cidadão, na realização de uma liberdade pensada positivamente pela via educativa, que se dá no reconhecimento da vontade geral enquanto autolegislação. Nessa medida, o homem é senhor de si, autônomo, sujeito que participa da República, sem a tutela de outrem, mas não se distancia do seu eu.

O enfrentamento de uma filosofia da educação que esteja fundamentada na autonomia concebida num projeto pedagógico, é plausível de ser encontrada em Kant. Contudo, eleva-se a pedagogia a perspectiva cosmopolita, ou seja, a formação dos indivíduos passa a ser entendida numa teleologia moral, de uma razão autolegisladora. Ademais, o princípio da autonomia conduz a um outro conceito, com o qual se relaciona o de reino dos fins. Esse conceito é aquele em que todos os seres racionais estão conectados de forma universal para cumprir toda a boa vontade através de máximas, ou seja, pela autonomia da vontade, da qual pode fazer uso plenamente a humanidade. O esforço de Kant é muito mais do que estabelecer uma filosofia da educação, ligada aos métodos, mas pensar em uma educação moral factível na esfera do ensino, consequentemente a autonomia, se insere na perspectiva

do cultivo e da moralização. Nesse caso, a filosofia da educação se apresenta como possibilidade de investigar a formação dos indivíduos em direção ao cosmopolitismo. No contexto, de uma formação para a liberdade (esclarecimento), a natureza humana só é capaz de progredir quando entra em contato com ensinamentos; as instruções guiarão o homem no sentido de afastá-lo da sua animalidade e aproximá-lo do sentimento de humanidade. Assim sendo, a educação no aspecto do melhoramento das futuras gerações, objetivada em Kant, trata de uma geração educar a outra. Entende-se, portanto, que existe uma possibilidade interpretativa a ser realizada na organização sistemática da filosofia kantiana, apresentando o percurso feito pelo filósofo na consolidação de uma teoria da educação prática como resposta a uma autêntica filosofia da educação.

O tema da educação, à luz de uma formação para a autonomia, advoga epistemologicamente, o legado dos filósofos expoentes de uma concepção pedagógica moderna, implicada numa conceituação de sujeito moral, em que ele próprio determina sua liberdade, nessa ótica, se afirma o título dessa dissertação, em revisitar os “Fundamentos filosófico-educacionais para uma Pedagogia da Autonomia: um diálogo entre Rousseau e Kant”, para os postulados educativos e pedagógicos contemporâneos.

2. Organização do trabalho

A organização do trabalho é feita em quatro capítulos, intitulados: (I) A Genealogia Educacional da Vida de Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant; (II) A Genealogia Educacional nas Obras de Jean-Jacques Rousseau e de Immanuel Kant; (III) Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos nas Obras de Jean-Jacques Rousseau; (IV) Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos nas Obras de Immanuel Kant.

No primeiro capítulo, dividido em duas seções, estabelecemos uma interpretação conceitual, desenvolvendo um quadro teórico das raízes da experiência educacional da formação de Rousseau e Kant, partindo do pressuposto que essa dimensão genealógica da vida retrata um modelo teórico que aponta um conteúdo epistêmico de uma pedagogia para a autonomia. Nesse sentido, é importante ter como parâmetro que não realizaremos uma exposição meramente biográfica, mas um embasamento pedagógico e educacional. Na primeira seção constituiu-se um enredo filosófico-pedagógico da gênese educacional de Rousseau, fundamentado a partir de suas *Confissões*, compreendemos o processo educativo em etapas, estabelecido em seis momentos: (1º) a primeira infância; (2º) a segunda infância; (3º) do jovem ao adulto Rousseau; (4º) a vida pública filosófica; (5º) a relação com Therese Le Vasseur, os cinco filhos e a figura paterna; (6º) a vida solitária como conhecimento de si. Cada um desses momentos, são fases educativas que seguem um enredo, nos quais extraímos princípios e categorias

pedagógicas possíveis de pensar a educação enquanto processo de desenvolvimento e aprendizagem, da mesma forma a análise culmina num processo autopedagógico que corresponde ao pensamento educacional de Rousseau.

Na segunda seção, do primeiro capítulo, apresentamos a vida de Kant, por não ter uma autobiografia, nos embasamos em várias das suas biografias, nesse caso, trabalhamos: primeiramente com três dimensões educativas, (1º) a educação familiar; (2º) a educação escolar; (3º) a sociedade e a universidade de Königsberg; segundo, os períodos circunstanciais da vida de Kant, que abordam a sua relação com a educação enquanto filósofo-docente. Considerem-se as seguintes etapas: (1º) Kant preceptor; (2º) a vida docente e a proposta de uma metodologia pedagógica; (3º) a fase adulta de Kant e as leituras das obras de Rousseau; (4º) o período introspectivo e o conhecimento de si; (5º) o período crítico, enquanto uma nova etapa acadêmica; (6º) uma teoria filosófica da educação. Nesse contexto, estabelecemos na figura do prussiano uma genealogia educativa, na atuação de um professor universitário na defesa de uma educação autônoma e cosmopolita.

O segundo capítulo, por se tratar de um diálogo entre Rousseau e Kant, catalogamos as obras, dando-lhes uma categorização ou um agrupamento sistemático a nível educacional. Ao lançar possivelmente alguma interpretação extensiva sobre os textos filósofos dos autores, as seções não se tornam essencialmente o espaço para uma maior elucidação dos conceitos, tendo em vista que essa proposta se assenta nos dois últimos capítulos. Inicialmente, explanamos uma genealogia contextualizada na participação dos nossos autores no Iluminismo setecentista, por um lado apresentamos o genebrino, enquanto filósofo não pertence a vivência da instituição acadêmica, por outro, o prussiano caracterizado pela atuação do filósofo acadêmico. Dada as especificidades de cada filósofo, primeiramente, apresentamos as obras de Rousseau, sendo o ponto máximo da seção a categorização educativa no agrupamos das obras: *Confissões*, *Emílio*, *a Nova Heloísa* e os *Devaneios do Caminhante Solitário* como obras filo-pedagógicas. No caso da primeira obra, essa constitui o fundamento da genealogia da vida, diferentemente, as outras três comportam o núcleo epistêmico do pensamento filosófico-educacional para uma pedagogia da autonomia.

Na última seção, do segundo capítulo, dedicada a Kant, estruturamos as obras no marco divisório clássico em dois períodos: Pré-Crítico no que concerne aos escritos antes da *Crítica da Razão Pura*; e Crítico iniciado a partir dos anos de 1780, mas, sistematizamos a genealogia educativa dos textos kantianos, inaugurados na fase de transição, no contexto da década de 70, quando o prussiano se relacionava com o Instituto de Dessau e também desempenha seu ofício docente nas lições de pedagogia. Nesse contexto, o ponto de suma importância é apresentação da análise das cartas e dos ensaios de

Kant ao Instituto de Dessau, percebendo nesse momento a origem da sua produção educacional. Por último, objetivamos introduzir o leitor na estrutura do pensamento das obras, que se encontram presentes sejam expressamente ou velada em *Sobre a Pedagogia*, pois dessa maneira, introduzimos o leitor para a compreensão dos conceitos trabalhados na fundamentação filosófica e educacional de Kant. O contributo dessa seção, está fundamentalmente em compor uma sistematização educacional-pedagógica da obra kantiana, não pautada especificamente em *Sobre a Pedagogia*, ao mesmo tempo, o fato de tornar o autor um teórico da educação e da pedagogia desloca sobremaneira as discussões rotineiras de sua vasta produção intelectual.

No terceiro capítulo, nomeadamente, Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos na obra de Jean-Jacques Rousseau, construímos uma análise a partir da *Nova Heloísa*, trabalhando elementos usualmente não discutidos, uma vez que o intuito dessa primeira seção é ir além de uma educação moral na figura de Júlia, mas também, não tratar a educação meramente representada na simbologia do Jardim, outrossim, estabelecemos a defesa de uma fundamentação propedêutica de uma pedagogia para a autonomia, em duas vertentes, primeiro na atuação de Saint-Preux enquanto preceptor e não amante; segundo no que elegemos como categorias educativas, numa releitura dos cenários apresentados por Rousseau, que implicam decisivamente na *Nova Heloísa* em ser um projeto pedagógico tanto singularizado, quanto antecipa o *Emílio*. Nesse horizonte, todos os livros do *Emílio* são analisados hermeneuticamente na segunda seção, no recorte de uma pedagogia da autonomia, por último, integralizando a fundamentação rousseauiana do pensamento e das obras, esboçamos os *Devaneios do Caminhante Solitário*, como teleologia do projeto educacional-pedagógico da filosofia de Rousseau.

No quarto capítulo, a dissertação sobre os Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos na obra de Immanuel Kant, é iniciada na primeira seção com a investigação do conceito de autonomia, a partir da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, numa relação entre vontade, dever e educação, no objetivo central de interpretar e compreender o formalismo kantiano, enquanto possibilidade pedagógica, ou seja, a formação de um sujeito autônomo através da educação. Na segunda seção, enquanto desdobramento da problemática verificada na autonomia ser um conceito no campo formal, enfrentamos na metodologia Ética presente na *Metafísica dos Costumes*, a possibilidade do ensinar para a autonomia. Sendo a mesma natureza da questão posta em torno da educação para a autonomia, a terceira e quarta seção, insere o pensamento pedagógico kantiano na discussão do iluminismo, respectivamente, na percepção do uso da liberdade e o legado da autonomia nas obras *Que significa orientar-se no pensamento? e Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Por sua vez, a quinta seção, redimensiona no percurso que as demais seções vem travando, a pedagogia na dimensão antropológica, portanto, concebemos educação e o

propósito da espécie humana para a autonomia a partir da obra a *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*. Por fim, é possível dado os elementos constitutivos das seções anteriores, examinar a fundamentação do projeto pedagógico kantiano em *Sobre a Pedagogia*, numa síntese que assenta a autonomia como ideal factível da educação na filosofia de Kant. O quarto capítulo, assegura o diálogo Rousseau e Kant, uma vez que a fonte epistêmica kantiana é rigorosamente rousseauniana.

Realizamos, após os quatro capítulos, uma exposição conclusiva esquematizada a partir de três conectivos: Genealogia da Vida, Genealogia das Obras e Pensamento Filosófico-Educacional, compondo em cada uma dessas partes as considerações finais sobre Rousseau e Kant, dialogando com as suas especificidades, similitudes, complementação e originalidade. Na sequência da conclusão, apresentamos a bibliografia referenciada ou consultada na dissertação, estruturando-a na seguinte composição: Obras em língua original Francês e Alemão, respectivamente Rousseau e Kant; Edições traduzidas; Obras de Comentadores e Obras de Filosofia e História da Educação.

3. Metodologia

A genealogia é o método por excelência que sustentamos nos dois primeiros capítulos da dissertação. Isso porque, objetivamos investigar o nascimento das experiências pedagógicas seja na vida de Rousseau e Kant, ou de suas obras. As experiências educativas dos filósofos apresentados, são diferentes, o que atribui um aprofundamento denso de uma sólida genealogia educativa como pressuposto teórico.

Simultaneamente, o diálogo é parte inerente tanto na genealogia, quanto no arcabouço epistêmico do pensamento filosófico-educacional de uma pedagogia da autonomia, metodologicamente será visível aos leitores, quando citarmos no texto das seções e capítulos referente a Kant uma intervenção com a filosofia de Rousseau, nesse sentido, raríssimas serão as vezes que faremos o inverso, por entendermos que o prussiano é herdeiro da filosofia do genebrino e não o contrário.

Estabelecido o núcleo de investigação, o fundamento teórico centraliza-se nos textos de Rousseau e Kant, estabelecendo uma análise de cunho bibliográfico-exegético como suporte metodológico, conseqüentemente esta proposta corresponde a uma pesquisa bibliográfica do tipo exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa. A técnica utilizada será a leitura, mas com direcionamentos diferentes, de acordo com o momento em que a pesquisa se encontrar. Os tipos de leituras aplicados serão: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica à leitura interpretativa.

Ao tratarmos de uma dissertação com emprego filosófico a hermenêutica é elemento imprescindível para a fundamentação e sistematização de uma pedagogia da autonomia. Do exposto, a ida aos comentadores, torna-se um momento secundário, sendo consultado o acervo dos estudiosos rousseauístas e kantianos, após o exame e interpretação crítico-reflexiva do pensamento e das obras de Rousseau e Kant, igualmente visamos confrontar a leitura de alguns dos estudiosos da história da pedagogia e da educação, na premissa de sermos coerentes à natureza metodológica de uma dissertação em Ciências da Educação. Evitamos citar no desenvolvimento do corpo do texto os comentadores, possibilitando uma leitura sequenciada e fluída das obras de Rousseau e Kant, com exceção da segunda seção do primeiro capítulo, por estar baseada integralmente em fontes biográficas. Nos demais capítulos e seções, apenas quando necessário dialogaremos simultaneamente com referências secundárias. A duplicidade de citação, encontrada em poucos momentos no texto foi inevitável, sua reutilização integral ou parcial, se deu por considerarmos a necessidade epistêmica diante a hermenêutica do conceito apresentado.

4. Procedimentos de ordem técnica

As citações e os comentários de natureza explicativa serão referenciadas e apresentadas em nota de rodapé, facilitando a organização da estrutura do corpo da obra. No caso das referências, seguiremos a ordem autor, título do texto citado, título e número do volume, editora, local de edição, ano de edição e página. Não constando na obra algum destes elementos, naturalmente, estão sucumbidos na estruturação da referência.

As citações dos textos de Rousseau e de Kant, far-se-ão no corpo do texto em língua portuguesa, constando na correspondente nota de rodapé, logo após a referência, o original em Francês e Alemão. A tradução das citações das obras de Rousseau, sendo da nossa responsabilidade, porém, rigorosamente confrontada com as publicações traduzidas e referenciadas na bibliografia final, nesse caso mantemos a estruturação da grafia quando conveniente ao rigor da fluidez textual e segundo nosso critério se encontra em comum acordo com a literalidade do escrito original, não trazendo problemas conceituais. Nesse aspecto, consta na bibliografia as obras em língua portuguesa. O fato de utilizarmos no caso de Rousseau, a clássica edição das obras completas De La Plêiade, que mantém a grafia original do genebrino, verificar-se-á, também, que corresponde o francês antigo, e não o oficialmente utilizado após as reformas desta língua.

As Obras de Kant, utilizamos as traduções em língua portuguesa, em alguns momentos comparando com as versões francesa e espanhola, o que não invisibilizou a composição do fragmento original em nota de rodapé, verificado criteriosamente com auxílio de dicionário, correspondendo integralmente às citações do corpo do texto e as edições das obras em língua alemã, mas não nos responsabilizamos pela tradução, nesse sentido, na bibliografia final se encontram as devidas edições traduzidas.

No que concerne à grafia, por vezes, alguns termos estarão em negrito, nesse caso se refere apenas às palavras de ordem técnica. Aos grifarmos com *itálico* uma frase dentro de alguma citação, indicaremos entre parênteses, grifos nossos, Ex. (*grifos nossos*). Do restante, tudo que se encontra em *itálico*, ou são Obras ou palavras do vocabulário estrangeiro. Observamos que todas as citações referentes aos comentadores cujas suas obras se encontram em língua estrangeira, assumimos a tradução. Quando as obras estrangeiras são citadas e expostas diretamente em nota de rodapé, segue a estrutura: fragmento traduzido em língua portuguesa, referência e texto original.

No segundo capítulo, ao nos referirmos as obras de Rousseau, preservamos no corpo do texto o título em original (língua francesa), no caso das obras de Kant, utilizamos o título em língua portuguesa no corpo do texto e o original (língua alemã) em nota de rodapé. Julgamos essa estruturação ser mais acessível, ao que se refere a fluidez da leitura.

CAPÍTULO PRIMEIRO

GENEALOGIA EDUCACIONAL DA VIDA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E IMMANUEL KANT

I - GENEALOGIA EDUCACIONAL E AUTONOMIA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: A VIDA

1. A Vida: os progenitores e o nascimento

1.1. Primeiro Princípio Educacional: a lacuna educacional

A vida, do ponto de vista genealógico de Jean-Jacques Rousseau, começa com o nascimento, a partir de uma perspectiva natural, romanceada e autobiográfica, compreendida em sua obra, *Confissões* (1770). Nascido em Genebra, no dia 28 de junho de 1712, sua mãe Susanne Bernard, de família burguesa, era mais afortunada economicamente do que seu esposo. De qualidade discreta e formosa, conforme narrativa de Rousseau¹, foi inicialmente educada pelo seu pai, o pastor Bernard, avô materno de Rousseau, desenvolvendo as habilidades de canto, música e desenho. Contudo, após a morte do pai, seu tio, Samuel Bernard, também pastor e professor de Matemática², ficou responsável por sua educação. Trousson³ contesta a historiografia feita por Rousseau sobre o fato de seu avô Jacques Bernard ser pastor, profissão exercida, aí sim, pelo seu tio-avô. O comentador historiográfico aborda a dimensão não pervertida de Jacques Bernard, avô de Rousseau, mas como alguém que não se moldou perfeitamente ao modelo calvinista, moralmente autoritário, presente em Genebra⁴. Logo, a bela formação adquirida por Susanne Bernard, é atributo principal de seu tio, ficando a cargo da educação da jovem moça, que se deu após o falecimento de seu pai.

Ao contrário de sua mãe, Susanne Bernard, o pai de Rousseau, Isaac Rousseau, não muito abastado, era um pouco decepcionado com sua vida profissional, sendo um maestro mediano, mas, um relojoeiro exímio, prestando-se mais a esse serviço, uma vez que o ofício de relojoeiro era presente na família de Rousseau, desde seu bisavô, Juan II e avô David⁵, ou seja, durante três gerações, o que, conseqüentemente, resultou na aptidão e exercício de relojoeiro para adquirir renda, conforme a tradição

¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Confessions de J.J. Rousseau", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.6. "Ma mere, fille du Ministre Bernard, étoit plus riche; elle avoit de la sagesse e de la beauté"

² Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p.36.

³ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 15.

⁴ Emile Faguet, outro historiográfico de Rousseau, compactua com a mesma vertente retratada por Trousson: "mas cujo pai tinha sido um sujeito bastante mau e ela mesma tinha chamado a atenção do Consistório por algumas ligeirezas de juventude, muito veniais por outra parte". (cfr. Faguet, Emile, J. J. Rousseau, Trad. Angustias C. Uson, Editorial Americalee, Buenos Aires, 1945, p.7). "pero cuyo padre había sido un sujeto bastante malo y ella misma había llamado la atención del Consistorio por algunas ligerezas de juventud, muy veniales por otra parte".

⁵ De acordo com Faguet: "Seu avô David era um 'cidadão' de Genebra e exerceu durante vinte anos as funções 'dezenier', pequena magistratura que equivalia à de juiz de paz de bairro". (Cfr. Faguet, Emile, J. J. Rousseau, Trad. Angustias C. Uson, Editorial Americalee, Buenos Aires, 1945, p.7). "Su abuelo David era 'ciudadano' de Ginebra y ejerció durante veinte años las funciones de 'dezenier', pequeña magistratura que equivalía a la de juez de paz de barrio"

familiar paterna. Mas, independentemente das contingências e condição não muito nobre, a geração da família Rousseau é composta por homens letrados e instruídos, além de pertencerem à burguesia genebrina desde o século XVI, quando seu tataravô foi admitido como morador de Genebra, no ano de 1549⁶.

Nota-se que, tanto Susanne Bernard quanto Isaac Rousseau, eram cidadãos genebrinos⁷. Para entender a importância desse destaque sobre a cidadania dos progenitores de Rousseau, recorreremos ao verbete Genebra, elaborado por D'Alambert, que explicita o sistema classista genebrino:

Distinguem-se em Genebra quatro ordens de pessoas: *os cidadãos* filhos de burgueses e nascidos na cidade são os únicos que podem chegar à magistratura; *os burgueses* filhos de burgueses ou de cidadãos, mas nascidos em país estrangeiro, ou que, estrangeiros, adquiriram o direito de burguesia que o magistrado pode lhes conceder, podem aspirar a um assento no conselho geral e mesmo no grande conselho, chamado dos duzentos; *os habitantes* são estrangeiros que receberam permissão do magistrado para permanecer na cidade e que nada mais podem ser; por fim, *os nativos* são os filhos dos habitantes, têm alguns privilégios a mais do que seus pais, mas são excluídos do governo⁸. (*grifos nossos*)

Logo, só os cidadãos tinham a totalidade dos direitos civis e políticos resguardados pela República de Genebra, o que colocaria o próprio Rousseau em costumes um tanto quando diferentes da população da época. Trousson⁹ ressalva que as duas classes, cidadãos e burgueses, não eram a maioria, por exemplo: na época da juventude de Rousseau, numa população de dezoito mil habitantes, seriam, umas mil e quinhentas, pertencentes a essas classes. Observa-se, ainda, que os menores e as mulheres não tinham adquirido o direito de voto. Entretanto, existe uma oligarquia que realmente mantém o poder político de Genebra, o que não a torna uma justa democracia. São esses fenômenos que irão, não somente, educar Rousseau, mas formar algumas de suas concepções políticas e religiosas, de acordo com sua linhagem histórica, presente em Genebra.

⁶Cfr. Faguet, Emile, J. J. Rousseau, Trad. Angustias C. Uson, Editorial Americalee, Buenos Aires, 1945, p.7.

⁷Indicamos a obra *Jean-Jacques Rousseau: heurs et malheurs d'une conscience* de Raymond Trousson (versão original em Francês, mas que se encontra traduzida em língua espanhola, sob o título: *Jean-jacques Rousseau: gracia y desgracia de una conciencia*), para melhor compreensão sobre a linhagem nos aspectos políticos e sociais dos antecedentes maternos e paternos de Rousseau. Trousson como um dos biógrafos de Rousseau, pretende por vezes preencher a lacuna das *Confissões*, sejam pela ausência de memória por parte de Rousseau, ou pelo desconhecimento de sua genealogia. Por mais que utilizaremos da referida obra biográfica como subsidiária das *Confissões*, daremos destaques aos elementos educativos, como se propõe a ser este trabalho. Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995.

⁸Cfr. D'Alambert, Genève, L'Encyclopédie, Tome 7, 1re éd. 1757, p. 578 B. "On distingue dans Genève quatre ordres de personnes : les citoyens qui sont fils de bourgeois & nés dans la ville ; eux seuls peuvent parvenir à la magistrature : les bourgeois qui sont fils de bourgeois ou de citoyens, mais nés en pays étranger, ou qui étant étrangers ont acquis le droit de bourgeoisie que le magistrat peut conférer ; ils peuvent être du conseil général, & même du grand-conseil appellé des deux-cents. Les habitans sont des étrangers, qui ont permission du magistrat de demeurer dans la ville, & qui n'y sont rien autre chose. Enfin les natifs sont les fils des habitans ; ils ont quelques privilèges de plus que leurs peres, mais ils sont exclus du gouvernement".

⁹Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 11.

O amor existente desde a infância, entre Susane e Isaac, fez com que se tornassem, através do matrimônio, marido e mulher, conforme narrado por Rousseau:

Ambos eles, naturezas ternas e sensíveis, só esperavam o momento de encontrar um no outro a mesma disposição, ou, antes, tal momento esperava-os a eles próprios, e cada qual atirou com o coração ao primeiro que se abriu para o receber. A sorte, que parecia contrariar a sua paixão, não fez senão animá-la. Não podendo alcançar a noiva, o jovem namorado consumia-se de dor; ela aconselhou-o a que viajasse, para a esquecer. Ele foi viajar, sem resultado, e regressou mais enamorado que nunca. Encontrou a sua amada carinhosa e fiel. Depois desta prova, só lhes restava amarem-se toda a vida; juraram-no, e o Céu abençoou o seu voto¹⁰.

Desse regresso, data-se que contraíram matrimônio em 02 de junho de 1704, de maneira que, um ano depois, nasceu o filho primogênito, em 15 de março de 1705, por nome de François Rousseau o único irmão de Rousseau. Após o nascimento do primeiro filho, Isaac Rousseau partiu a convite para Constantinopla, em busca de uma vida financeira melhor, tornando-se relojoeiro do serralho.

A Sra. Susanne Bernard, para livrar-se dos inúmeros assédios, pediu ao seu marido que retornasse para casa, fato que ocorreu em 1711, culminando na gravidez do segundo e último filho, Jean-Jacques Rousseau¹¹. A narrativa traumática é exposta por Rousseau: “O meu nascimento custou a vida de minha mãe, e foi a minha primeira desgraça”¹². A mãe do genebrino faleceu nove dias após o parto, no exato 07 de julho, circunstância determinante para uma turbulenta trajetória de vida que seria enfrentada, tanto pelo seu esposo Isaac, quanto pelo recém-nascido Rousseau:

Não sei como meu pai suportou semelhante perda, mas sei que nunca mais se consolou dela. Julgava ver minha mãe em mim, sem poder esquecer que eu lhe tinha tirado; nunca me beijou sem que eu, graças aos seus suspiros e aos seus abraços convulsivos, não sentisse que um amargo pesar se misturava às suas blandícias: por isso mesmo elas eram mais ternas. Quando ele me dizia: Jean Jacques, falemos da mãe, dizia-lhe eu: bem! meu pai, vamos então começar a chorar; e isto era já o bastante para lhe arrancar as lágrimas. Ai! - dizia ele a gemer - restitui-me, consola-me dela, enche o vazio que ela deixou na minha alma.¹³

¹⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 6. “Tous deux, nés tendres et sensibles, n’attendoient que le moment de trouver dans un autre la même disposition, ou plutôt ce moment les attendoit eux-mêmes, et chacun d’eux jetta son cœur dans le premier qui s’ouvrit pour le recevoir. Le sort qui sembloit contrarier leur passion ne fit que l’animer. Le jeune amant ne pouvant obtenir sa maitresse se consumoit de douleur; elle lui consilla de voyager pour l’oublier. Il voyagea sans fruit et revint plus amoureux que jamais. Il retrouva celle qu’il aimoit tendre et fidelle. Après cette épreuve il ne restoit qu’à s’aimer toute la vie; ils le jurèrent, et le Ciel bénit leur serment”.

¹¹ Faguet, atribuirá não somente o fato narrado por Rousseau sobre o retorno do Pai, dado aos assédios que a mãe sofria. Para o biógrafo outras razões sucedem: “No ano 1710 morreu a mãe da senhora de Isaac Rousseau. Esta, mais sozinha do que nunca e talvez necessitada com um filho de cinco anos, chamou seu marido, o qual regressou em setembro de 1711”. (Cfr. Faguet, Emile, J. J. Rousseau, Trad. Angustias C. Uson, Editorial Americalee, Buenos Aires, 1945, p.8). “En el año 1710 murió la madre de la señora de Isaac Rousseau. Esta, más sola que nunca y quizá necesitada con un hijo de cinco años, llamó a su marido, el cual regresó en septiembre de 1711”.

¹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 7. “je coûtai la vie à ma mere, et ma naissance fut le premier de me malheurs”

¹³ Ibidem. p.7. “Je n’ai pas su comment mon pere supporta cette perte; mais je sais qu’il ne s’en consola jamais. Il croyoit la revoir em moi, sans pouvoir oublier que je la lui avois ôtée; jamais il ne m’embrassa que je ne sentisse à ses soupirs, à ses convulsives étreintes, qu’un regret amer se mêloit à ses

Em Rousseau, fica o determinismo das lamentações de suas desgraças, incertezas, insucessos e deficiência formativo-educacional. Nesse sentido, pode-se considerar que o **primeiro princípio educacional**, decorrente das interpretações das *Confissões*, baseia-se sobre a ausência da mãe na vida de Rousseau, traz-nos, a tese da lacuna educacional, uma vez que a figura da mulher, no século XVIII, evidenciava o início da vida privada do modelo de família. A mulher era coparticipante do núcleo familiar, na perspectiva, também, da educação da criança. Rousseau se encontrou ausente desse modelo familiar – pai, mãe e filhos (irmãos). Mas, restou a Rousseau a presença feminina e educadora de outras mulheres, nomeadamente, a irmã mais nova de seu pai, por nome de Suson e sua ama, Jacqueline – que, por sinal, conservaram sua vida e, de algum modo, não lhe ocorreu um fim prematuro, realidade comum no século XVIII. Rousseau é extremamente grato por tudo que sua tia Suson fez por ele após a morte de sua mãe, lamentando que, na altura em que escreve suas *Confissões*, não pode – ele – cuidar dela, da mesma forma como foi cuidado no início de sua vida. Sobre a ama Jacqueline, Rousseau declara: “Tenho ainda também viva, sã e robusta, a minha ama Jacqueline. As mãos que me abriram os olhos ao nascer poderão ainda fecharem na morte”¹⁴. Na realidade, mesmo, o genebrino, nascendo em meio a situação caótica, com o falecimento de sua mãe e as vulnerabilidades da época, obtivera a sorte de ter uma vida prolongada, fato de bastante excepcionalidade. O próprio genebrino, na obra *Emílio*, colocará em evidência o fenômeno comum à época: a morte prematura e o péssimo índice de qualidade de vida, e, por consequência, a perspectiva de vida suficientemente restrita, pois, chegar pelo menos à juventude era uma dádiva.

Anteriormente, ao trauma, a decepção, o lamento, a angústia, etc., os sentimentos de plano de fundo das narrativas trazidas pelo filósofo, em textos confessionais, revelam a sua dimensão depressiva: “Nasci quase morto; poucas esperanças haviam de que vingasse. Trazia comigo o germe de uma indisposição que os anos reforçaram, e que no presente só me abandona por vezes para mais cruelmente me fazer sofrer doutro modo”¹⁵. Sua vida é dada à sorte, às circunstâncias e aos fortuitos. Entretanto, fica, a partir de então, aos cuidados de sua tia paterna. Ratifica Martins, que: “só dentro deste contexto podemos entender o porquê de Rousseau permanecer afetado por um sentimento de

caresses; elles n'en étoient que plus tendress. Quand il me disoit: Jean Jacques, parlons de ta mere; je lui disois: hé bien, mon pere, nos allons donc pleurer, et ce mot seul lui tiroit déjà de larmes. Ah! disoit-il em gemissant; rend-la moi, console-moi d'elle; rempli le vide qu'elle a laissé dans mon ame”.

¹⁴Ib.. p.8. “J'ai aussi ma mie Jaqueline encore vivante, saine et robuste. Les mains qui m'ouvrirent les yeux à ma naissance pourront me les fermer à ma mort”.

¹⁵Ib.. p.7. “J'étois né presque mourant; on eseroit peu de me conserver. J'apportai le germe d'une incomodité que le ans ont renforcée, et qui maintenant ne me donne quelquefois des relâches que pour me laisser souffrir plus cruellement d'une autre façon.”

auto-culpabilização constante, assim como em permanente estado de depressão”¹⁶. A compreensão do estado depressivo e de auto-culpabilização será percebido constantemente ao longo, não só da vida de Rousseau, mas de sua impressão direta nos textos intitulados como autobiográficos, a título de exemplo, a obra *Os Devaneios do Caminhante Solitário*. Mas existia em Rousseau, do ponto de vista da infância, uma condição relativamente feliz, para Trousson¹⁷, pois, apesar de não ter a mãe por perto, Rousseau teve uma infância feliz. Esses sentimentos, felicidade e auto-culpabilização, compreendemos como dialética fundante que movimenta, não só a biografia do autor, mas seu processo filosófico reflexivo.

2. O Primeiro Momento: a primeira infância em ± 1718

2.1. Segundo Princípio Educacional: a aprendizagem associada ao desenvolvimento e o desenvolvimento associado à aprendizagem

Os anos iniciais de sua infância tornam-se esquecidos. Rousseau enfatiza não ter recordação, em suas memórias, dos seus primeiros 5 ou 6 anos de vida, ao mesmo tempo que responsabiliza sua tia pela formação estética adquirida: “Estou convencido de que é a ela que devo o gosto ou, antes, a paixão pela música, que só muito mais tarde se desenvolveu a valer em mim”¹⁸. Nesse trecho, fica subtendido **o segundo princípio educacional**, que corresponde à compreensão de uma teoria da aprendizagem associada ao desenvolvimento, ou vice-versa, pois, ao longo do seu desenvolvimento, as experiências e fatos da infância resultaram na sua aprendizagem e nas aptidões da vida adulta, aliás, para Rousseau, naturalmente, o sentir vem antes do pensar, sua experiência pessoal é prova disso, portanto, só após os cinco ou seis anos, compreende-se enquanto sujeito de consciência, e é desse momento que começa a narrar seu processo de aprendizagem. Constatamos que a estética é um elemento central para a formação da primeira infância de Rousseau (primeira dimensão de sua educação intelectual é Estética), logo, se o filósofo dará os pressupostos para o romantismo do sec. XIX, é na infância que encontramos os germens de seu encontro estético-literário, e por ele é educado¹⁹.

¹⁶ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p.37.

¹⁷ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p.18.

¹⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.11. “Je suis persuadé que je lui dois le gout ou plustot la passion pour la musique qui ne s’est bien développée en moi que longtems après”.

¹⁹ Monroe, após biografar em um parágrafo a vida de Rousseau, o que é bastante sintético, escreveu o seu intuito, no qual recuperamos, na perspectiva de fundamentar o significado da vida de Rousseau para o debate educacional e pedagógico do seu pensamento: “O nosso único interesse em seguir até este ponto os detalhes da vida de Rousseau é indicar que seus ideais de educação surgiram da sua própria vida. Em sua vida e em suas teorias, dominam as emoções mais do que a razão; os instintos e desejos naturais presidem tudo. Mais tarde, baseado na experiência de sua vida, ensina que as idéias morais

Rousseau biografa-se numa escrita romancista-romanesca, pautando sua história e a formação da primeira infância na educação literária: “Não sei como aprendi a ler; só me recordo das minhas primeiras leituras e do efeito que elas tiveram em mim: é desse tempo que eu dato, sem interrupção, a consciência de mim mesmo”²⁰. Ora, vê-se em Rousseau que o autoconhecimento, as narrativas sobre si e a forma como constitui sua personalidade estão atrelados à clareza com que o filósofo se percebe e tende a se projetar numa narrativa, a qual, mais tarde, servirá de base à compreensão da realidade apresentada em seu pensamento intelectual. Nessas circunstâncias, Rousseau não fora iniciado na educação escolar, muito menos seu pai, Isaac, que se mostrava indiferente, não o obrigava a tal experiência nem o pressionava, de qualquer forma, as questões ligadas às regras, como observa Trousson²¹. Todavia, era seu pai, um sonhador, e gostando de sonhar conduzia seu filho ao país dos sonhos por intermédio das novelas deixadas por Susanne Bernard. Nesse aspecto, não nos resta dúvida de que Rousseau teve um guia, um direcionamento, um condutor, mesmo que tenha sido por pouco tempo, o seu pai fora responsável por sua educação, contribuindo para o letramento e apreensão dos primeiros códigos linguísticos. Aqui, percebemos a presença da educação privada recebida pela criança Rousseau.

2.2. Terceiro Princípio Educacional: um aprendizado instrumental-mecânico

A partida breve de sua mãe foi um trauma que acompanhou Rousseau de forma negativa. Contudo, sendo ela, em vida, uma mulher de cultura, deixou como herança sua biblioteca, sendo o aporte primordial para as primeiras leituras da criança Rousseau, realizadas em conjunto com seu pai, Isaac. Inicialmente, **o terceiro princípio educacional** está relacionado a um aprendizado instrumental-mecânico (o segundo método da formação intelectual é instrumental-mecânico), considerando a simples decodificação de códigos linguísticos dos textos “alegóricos-romanceados”. Conforme Rousseau, “graças a este perigoso método, adquiri em pouco tempo não só uma extrema

e religiosas não se podem desenvolver na infância e que mais se aprende em contato com a natureza do que da comunhão com livros ou da inteligência dos outros; que o desenvolvimento apropriado só pode vir removendo-se todas as restrições e deixando as tendências naturais manifestarem-se livremente”. (Cfr. Monroe, Paul, História da Educação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.255).

²⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.8. “je ne sais comment j’appriis à lire; je ne me souviens que de mes premières lectures et de leur effet sur moi: c’est le tems d’où je date sans interruption la conscience de moi-même”.

²¹ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 18.

facilidade em ler e em compreender-me, como uma inteligência das paixões única para a minha idade”²². Atesta-se, mais uma vez, a tese do conhecimento de si, levantada por Rousseau em sua primeira infância, porém, as ressalvas serão colocadas na medida em que forem analisadas a sua pedagogia/filosofia da educação. Salienta-se, ainda, que o perigoso método não se trata especificamente de como as leituras são realizadas, mas dos tipos de textos que são lidos.

Em nossa perspectiva educacional, Starobinski, ao falar sobre os romances lidos por Rousseau, de sua mãe, reporta que existe um conhecimento de si que vai sendo adquirido pelo filósofo genebrino: “o encontro de si coincide com o encontro do imaginário: eles constituem uma mesma descoberta. Desde a origem, a consciência de si está intimamente ligada à possibilidade de torna-se outro”²³. Esse tornar-se outro é um processo que coloca o imaginário – os romances – à serviço de uma autopedagogia. É um método perigoso, na medida em que Rousseau, ainda criança, não havia atingido a idade da razão: ao encontrar-se com o seu imaginário, forma seu eu e descobre o eu dentro de si. e não como consciência externa. É o início de um solitário. A esse respeito, finaliza Starobinski: “Se as comoções fictícias, se a exaltação imaginária tornaram-no diferente, ele lançara contra elas uma condenação ambígua: esses romances são um vestígio da mãe perdida”²⁴. Conclusão que não é difícil de se supor ao ler as *Confissões*, o que torna necessário esclarecer que outras mulheres e imagens irão se apresentar, na vida de Rousseau, como figuras educativas, em certa medida com os resquícios da maternidade, fisicamente não experienciada, mas presente pela herança do acervo que construiu e que acarretou em suas primeiras leituras.

2.3. Quarto Princípio Educacional: a educação para o sentir e o elevado grau imagético

Extraímos o **quarto princípio educacional**, o qual se subdivide na educação para o sentir e no elevado grau imagético, em decorrência de sua educação estética. A educação para o sentir acontece dialogicamente, em Rousseau, em particular, através de uma dimensão romântica do mundo e não ligada à sobrevalorização dos elementos rebuscados da razão e da sutileza científica. A leitura metafórica fará com que Rousseau perceba o mundo de forma romanesca, criando ilusões sobre a realidade, o que

²² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.8. “En peu de tems j’aquis par cette dangereuse methode, non seulement une extrême facilité à lire et à m’entendre, mais une intelligence unique à mon age sur le passions”.

²³ Cfr. Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p. 17.

²⁴ *Ibidem*. p. 17.

implica uma falta de objetividade, por conta do elevado teor imagético. Mas por outra ótica, a visão estética do mundo, que o acompanhará para sempre em vida, sustenta os apontamentos necessários para uma leitura não tão racional do mundo, paradigma singular na filosofia rousseuista. Aliás, para Wokler²⁵, o fato de o pai de Rousseau ter incentivado seu filho a ler a biblioteca da falecida mãe é o que determina o filósofo genebrino, no elogio à cultura literária dos genebrinos, em relação a população dos demais países, por ser um conhecimento e interesse dado ao cultivo, em vez de mera leitura romanesca e aventureira, tal como irá criticar, futuramente, no prefácio da *Nova Heloísa*

Após a leitura de todos os romances da biblioteca de sua mãe, Rousseau recorreu, em 1719, aos 7 anos de idade, à biblioteca de seu avô materno, homem de bom gosto e de letras, de quem também havia herdado todos os seus livros. Trousson, não mais observando acerca do engano feito por Rousseau, em relação ao seu avô paterno, é categórico nesse ponto, em afirmar que a biblioteca pertence ao tio Bernard, este, sim pastor²⁶. Observemos a narrativa de Rousseau:

Felizmente, encontravam-se nela bons livros; nem podia ser de outra maneira, visto que essa biblioteca tinha sido, na verdade, formada por um pastor, um sábio, até; porque era então moda, mas também por ser homem de gosto e de espírito. A História da Igreja e do Império, por Le Sueur; o Discurso sobre a História Universal, de Bossuet; os Varões Ilustres, de Plutarco; a História de Veneza, por Nani; as Metamorfoses, de Ovídio; La Bruyere; os Mundos, de Fontenelle; os Diálogos dos Mortos, deste, e alguns volumes de Moliere foram transportados para o gabinete de meu pai, e eu lia-lhos todos os dias enquanto ele trabalhava. Tomei-lhes um gosto raro e talvez único naquela idade. Plutarco, sobretudo, tornou-se a minha leitura predileta. O prazer que sentia em relê-lo constantemente curou-me um pouco dos romances, e em breve preferi Agesilau, Bruto, Aristides a Orondato, Artamanes e Juba²⁷.

2.4. Quinto Princípio Educacional: a diversidade das obras

A mudança de leitura foi um tanto quanto grotesca. Cada um desses autores viabilizou a autenticidade de uma educação que objetivava um conhecimento universal. Podemos apresentar como **quinto princípio educacional**, a diversidade das obras descritas, a partir das quais montou um corpo cultural, com o qual, a criança Rousseau se educou, o que corresponde a muitas facetas e campos

²⁵ Cfr. Wokler, Robert, *Rousseau: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, New York, 1995, p. 3.

²⁶ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 18. “Jean-Jacques tiene siete años cuando, en el invierno de 1719, agotada la reserva de novelas, empieza con la biblioteca heredada del pastor Samuel Bernard, el tío materno”.

²⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.8. “Heureusement il s’y trouva de bons livres; et cela ne pouvoit guère être autrement; cette bibliothèque ayant été formée par un Ministre, à la vérité, et savant même; car c’étoit la mode alors, mais homme de gout et d’esprit. L’histoire de l’Église et de L’Empire par le Sueur, le discours de Bossuet sur l’histoire universelle, les hommes illustres de Plutarque, l’Histoire de Venise par Nani, les Metamorphoses d’Ovide, la Bruyère, les mondes de Fontenelle, ses Dialogues des morts, et quelques tomes de Molière, furent transportés dans le cabinet de mon pere, et je le lui lisois tous le jours durant sons travail. J’y pris un gout rare et peut être unique à cet age. Plutarque, surtout, devint ma lecture favorite. Le plaisir que je prenois à le relire sans cesse me guerit un peu des Romans, et je préfèrai bientôt Agesilas, Brutus, Aristide à Orondate, Artamene et Juba”.

epistemológicos: História-historiografia; Literatura; Estética e Política. Observa-se que a presença paterna foi, aos poucos, se evadindo, dando lugar a um voluntarismo autodidata. Rousseau atribuiu a sua formação cidadã, política e filosófica a essas novas leituras, assim como à saída da compreensão romanesca do mundo, à formação pelo gosto, voltando-se sobremaneira para leituras que lhe impulsionaram um saber universal-cultural do mundo, conforme expresso:

Foi através destas interessantes leituras e das conversas que elas ocasionavam entre meu pai e mim que se formou este espírito livre e republicano, este carácter indomável e altivo, impaciente do jugo e da servidão, que toda a minha vida me atormentou nas situações menos próprias para o deixar expandir-se²⁸.

Desse modo, a educação política se manifestou a partir das leituras do mundo greco-romano. Decerto, não se tratava mais de uma educação dada apenas pela frieza instrumental das leituras dos textos, em um sistema mecânico de aprendizagem, mas de uma inter-relação dinâmica entre Rousseau, a obra e seu pai. Os debates, os diálogos, as análises e as interpretações foram substratos que conduziram à formação de Rousseau, de maneira que se tornaram, não somente conflitantes, mas projetaram o seu pensamento filosófico e educacional-político em termos autônomos.

Rousseau relata e compara a diferença da sua formação-educação com a de seu irmão. Enquanto este aprendia o ofício do pai, Rousseau esmerava-se no afeto que não era oferecido ao seu irmão mais velho. Essa lacuna afetiva fez com que seu irmão caminhasse para a libertinagem, sumindo do convívio familiar aos dezessete anos de idade, indo se refugiar na Alemanha. Portanto, a negligência na educação, oferecida de forma diferenciada para cada um, favoreceu a tomada de decisão e a escolha de seus rumo. Rousseau lamenta o fato ocorrido com seu irmão.

O exemplo e os afetos atestam os gostos diferenciados, os quais são desencadeados na personalidade humana, assim como as decisões a serem tomadas, de maneira que as ações se sujeitam às experiências formativas. A vida prática é, conseqüentemente, efeito da educação dada pelo exemplo e pelos afetos recebidos, mas, como declara Rousseau, os afetos recebidos estavam longe de fazê-lo uma criança mimada:

Como poderia eu tornar-me mau, quando diante dos olhos só tinha exemplos de brandura, e à minha volta as melhores pessoas do mundo? Meu pai, minha tia, minha ama, os meus parentes, os nossos amigos, os nossos vizinhos, tudo o que me rodeava não me obedecia,

²⁸ Ibidem., p.9. "De ces interessantes lectures, des entretiens qu'elles occasionnoient entre mon pere et moi, se forma cet esprit libre et républicain, ce caractère indomptable et fier, impatient de joug et de servitude qui m'a tourmenté tout le tems de ma vie dans le situations le moins propres à lui donner l'essor".

na verdade, mas amava-me; e eu amava-os igualmente. As minhas vontades eram tão pouco acirradas e tão pouco contrariadas, que não me vinha ao espírito tê-las²⁹.

Interessante perceber o real sentido do texto mencionado, no que se refere à integralização com o *Emílio*, pois, Rousseau foi educado pelo amor, na liberdade natural, não pela submissão, a qual deve ser evitada diante das necessidades e desejos da criança. Das premissas levantadas no texto supracitado, atestamos que existe, nas *Confissões*, uma confirmação empírica e seu pensamento, de acordo com o que será exposto, mais adiante. A primeira infância de Rousseau o conduziu significativamente às experiências do bem moral, uma educação que, paulatinamente, se constituía nos moldes da natureza, nos afetos e nas experiências humanas do gosto, dos aspectos socialmente constituídos. A moralidade era condição inerente à vida prática, logo, tornar-se um ser moral implicava ser conduzido à vida social.

Foram estas as primeiras afeições à minha entrada na vida; assim começava a formar-se e a mostrar-se em mim este coração a um tempo tão altivo e tão sensível, este carácter efeminado e todavia indomável que, flutuando sempre entre a fraqueza e a coragem, entre o desleixo e a virtude, me pôs em contradição comigo mesmo até ao fim, e foi causa de que tanto a abstinência e a voluptuosidade como o prazer e a prudência me hajam igualmente fugido³⁰.

A personalidade, a identidade e os paradoxos da vida foram dando consciência sobre o mundo e sobre si, na criança Rousseau. Observa-se que o percurso, naturalmente, seguido em sua formação foi interrompido quando seu pai se viu obrigado a sair de Genebra, por conta de uma falsa acusação (calúnia). A responsabilidade da educação de Rousseau recaiu sob a tutela de seu tio materno, Bernard, causando o rompimento dos sentimentos com a família paterna. Verificou-se a possibilidade de tornar-se um pouco mais inclinado aos moldes da mãe, preenchendo, de certa forma, a lacuna que lhe faltava.

3. O Segundo Momento: a segunda infância Outubro de 1722

Na experiência de educar os filhos, o tio Bernard replicava o modelo da época, conduzindo, tanto seus filhos quanto Rousseau, em outubro de 1722, para que tivessem formação com o pastor

²⁹ Ib.. p.10. "Comment serois-je devenu méchant, quand je n'avois sous les yeux que des exemples de douceur, et autour de moi que les meilleures gens du monde? Mon pere, ma tante, ma mie, mes parens, nos amis, nos voisins, tout ce qui m'envirronnoit ne m'obeissoit pas à la vérité, mais m'aimoit; et moi je les aimois de même; Mes volontés étoient si peu excitées et si peu contrariées qu'il ne me venoit pas dans l'esprit d'en avoir".

³⁰ Ib.. p.12. "Telles furent les premières affections de mon entrée à la vie; ainsi commençoit à se former ou à se montrer en moi ce cœur à la fois si fier et si tendre, ce caractère efféminé mais pourtant indomptable, qui, flottant toujours entre la foiblesse et le courage, entre la mollesse et la vertu, m'a jusqu'au bout mais en contradiction avec moi-memê, et a fait que l'abstinence et la jouissance, le plaisir et la sagesse, m'ont également échappé".

Monsieur Lambercier, em Bossey. Como Rousseau teve, no lar paterno, uma educação autodidata e autônoma – expressa no convívio dialético das leituras realizadas com seu pai de forma espontânea –, graças as bibliotecas herdadas, tanto de sua mãe, como de seu tio-avô materno, tornava-se desconfortável a formação disciplinar, posta, como veremos, pelo modelo adotado pelo pastor Lambercier³¹. Como nos recorda Trousson, do período em que Rousseau se encontrava no lar de seu pai e da educação para além das novelas e romances: “Espírito curioso, a criança está disposta a aprender tudo, com a condição de que não a obriguem a um dever sistemático, e Isaac, que não carece de instrução, conta, explica o movimento do sol e o sistema Copernicano e ensina os rudimentos da cosmografia”³². Todavia, Rousseau demonstrava apreço pela nova situação vivida e como, inicialmente, se adequou a este modelo educativo do Monsieur Lambercier: “A prova da sua habilidade a este respeito reside no facto de que, apesar da minha aversão pelas obrigações, nunca me lembrei com aborrecimento das horas de estudo, e se: não aprendi com ele muitas coisas, o que aprendi foi sem custo, nada tendo esquecido”³³. Opera-se a capacidade de adaptação de acordo com as circunstâncias impostas, não negando suas aptidões, mas assumindo uma postura receptiva, agregando o desenvolvimento de sua aprendizagem. Aliás, Rousseau sempre teve consciência da necessidade do melhoramento intelectual em relação aos estudos e ao conhecimento geral. Martins, a este respeito, entende, no aspecto educacional que, “A partir desta afirmação Rousseau fornece-nos uma definição de aprendizagem: aquilo que não custa, aquilo que não se esquece, não interessando a quantidade do que se aprende, mas a qualidade”³⁴.

Rousseau observa que enquanto Genebra o fez ter gosto pela leitura sem as obrigações disciplinares – oferecendo-lhe o horizonte da liberdade educativa, a interface da responsabilidade e o desenvolvimento da espontaneidade –, Bossey era a realidade da experiência do gosto natural, despertando-lhe, em suas apreensões, a educação natural, a constituição dos afetos e da vida social no que tange à moralidade. “A maneira como eu vivia em Bossey convinha-me tanto, que só lhe faltou durar

³¹ “Este Lambercier era uma figura dos tempos antigos, bastante original. Havia feito seus estudos eclesiásticos na Academia de Genebra, onde havia sido condiscipulo de Abauzit”. (Cfr. Faguet, Emile, J. J. Rousseau, Trad. Angustias C. Uson, Editorial Americalee, Buenos Aires, 1945, p.10). “Este Lambercier era una figura de los tiempos antiguos, bastante original. Habia hecho sus estudios eclesiásticos en la Academia de Ginebra, donde habia sido condiscipulo de Abauzit”.

³² Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 18.

³³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 13. “La preuve qu’il s’y prenoit bien est que, malgré mon aversion pour la gêne, je ne me suis jamais rappelé avec dégoût mes heures d’étude, et que, si je n’appri pas de lui beaucoup de choses, ce que j’appri je l’appri sans peine, et n’en ai rien oublié”.

³⁴ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p.42.

mais tempo para fixar em absoluto o meu carácter. Os sentimentos ternos, afetuosos, serenos, constituíam o fundo deste”³⁵. Por lá, passara dois anos.

Assim como foi cercado dos bons sentimentos em Genebra, considerando as relações com os familiares da parte de seu pai, o mesmo ocorreu em Bossey. No convívio com seu primo e família materna, Rousseau cultivou os bons exemplos e os sentimentos que formaram sua conduta. Ele aprendeu o catecismo e se inseriu gradativamente na catequese religiosa, indo à Igreja com Mademoiselle Lambercier, que, por outras vezes, ficou responsável por sua educação disciplinar, e cuja autoridade lhe impunha castigo. A correção era a experiência nova vivenciada por Rousseau, pois, na casa paterna usufruía apenas dos afetos, sobretudo por sê-lo a imagem de sua mãe, para seu pai.

Quem havia de acreditar que semelhante castigo infantil recebido aos oito anos das mãos de uma rapariga de trinta decidiria, para o resto da minha vida, dos meus gostos, dos meus desejos, das minhas paixões, de mim próprio, e isso precisamente no sentido oposto ao que naturalmente seria de esperar? [...]. Se alguma vez houve educação honesta e casta, foi seguramente a que eu recebi.³⁶

Desse modo, dos castigos advindos da Sra. Lambercier, Rousseau presume o início de sua educação sexual, outrora recebido no seio familiar, pela imagem de seu pai, galante, e de suas tias, que eram mulheres respeitadas. Não era diferente na casa do Pastor Lambercier, onde Rousseau iniciou sua adolescência sem o conhecimento da vida libertina e, muito menos, sobre os prazeres desenfreados do sexo. Portanto, temos uma educação da sexualidade que pode ser identificada como familiar, e a outra codificada como extrafamiliar. “Educado na Genebra puritana, tem medo da carne vergonhosa ao mesmo tempo que se ver acusado por uma sensualidade viva”³⁷. A compreensão da sexualidade era percebida pelo jovem Rousseau como uma ligação dada por afetos e sentimentos fraternos. Esses fatos demonstraram a formação do eu sensível.

O tempo gracioso, vivido por Rousseau em Bossey, se encerrou de forma traumática, assim como tantos outros ciclos de sua vida. Sendo acusado injustamente de quebrar as travessas de Mademoiselle de Lambercier, que cobrou a confissão da malícia ocorrida, Rousseau negou até as mais duras circunstâncias de um castigo duro e impróprio. Esse fato se fez relevante para entender a formação

³⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.14. “La manière dont je vivois à Bossey me convenoit si bien, qu’il ne lui a manqué que de durer plus longtems pour fixer absolument mon caractère. Les sentimens tendres, affectueux, paisibles en faisoient le fond”.

³⁶ Ibidem., p.15. “Qui croiroit que ce châtiment d’enfant receu à huit ans par la main d’une fille de trente a décidé de mes gouts, de mes desirs, de me passions, de moi pour le reste de ma vie, et cela, précisément dans le sens contraire à ce qui devoit s’ensuivre naturellement? Si jamais éducation fut modeste et chaste, c’est assurément celle que j’ai receue”.

³⁷ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 22.

da criança Rousseau, como descrito: “Foi necessário que a própria força cedesse perante a diabólica teimosia de uma criança, porque não chamavam outra coisa à minha constância. Enfim, sai em estilhas desta cruel prova, mas triunfante”³⁸. Sobre o fenômeno ocorrido, relata-se:

Imagine-se um carácter tímido e dócil na vida ordinária, mas ardente, ativo, indomável nas paixões; uma criança sempre dirigida pela voz da razão, tratada sempre com brandura, com equidade, com condescendência, que nem sequer tinha a ideia da injustiça, e que pela primeira vez sofre uma tão terrível, precisamente por parte das pessoas que mais adora e respeita: que desmoronamento de ideias! que desordem de sentimentos! que revolução no seu coração, na sua cabeça, em todo o seu pequeno ser inteligente e moral! Digo que se imagine tudo isto, se é possível: porque, por mim, sinto-me incapaz de destrinçar, de seguir o mais pequeno vestígio de tudo o que se passou então em mim.³⁹

A criança Rousseau, constituída de uma formação natural, tinha os atributos educativos da justiça, guiada pela razão, unida aos sentimentos originários naquilo que, em si, se manifestava na vida exterior. Ocorre uma contradição lógica: o mundo real não é, em certa medida, a objetividade da consciência moral. Tal efeito provoca uma desordem ética, tendo em vista a tratativa de poder transviar a conduta em prol da individualidade e dos interesses egoístas. Do fenômeno vivido, Rousseau compreendeu que a injustiça podia ser cometida por qualquer pessoa, rompendo, a partir de então, com toda a inocência infantil. Starobinski compartilha a mesma ideia e sobre o fato ocorrido com Rousseau, afirma: “vamos encontrar uma recordação da infância que descreve o encontro do parecer como uma perturbação brutal. Não, ele não começou por observar a discordância do ser e do parecer: começou por sofrê-la”⁴⁰. Poderíamos perceber a educação negativa como instrumento experienciado por Rousseau na infância? É possível que sim, na medida que a punição física que sofrerá o faz conceber, mesmo que injustamente, o que é a justiça e a moralidade.

3.1. O Sexto Princípio Educativo: o papel do *exemplo* na formação- educação

³⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.19. “Il fallut que la force même cédât au diabolique entêtement d’un enfant; car on n’appella pas autrement ma constance. Enfin je sortir de cette cruelle épreuve en pièces, mais triomphant”.

³⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.19. “Qu’on se figure un caractère timide et docile dans la vie ordinaire, mais ardent, fier, indomptable dans les passions; une enfant toujours gouverné par la voix de la raison, toujours traité avec douceur, équité, complaisance; qui n’avoit pas même l’idée de l’injustice, et qui pour la première fois en éprouve une si terrible, de la part précisément des gens qu’il chérit et qu’il respecte le plus. Quel renversement d’idées! Quel desordre de sentiments! Quel bouleversement dans son cœur, dans sa cervelle, dans tout son petit être intelligent et moral! Je dis, qu’on s’imagine tout cela, s’il est possible; car pour moi, je ne me sens pas de démêler, de suivre, la moindre trace de ce qui se passoit alors en moi”.

⁴⁰ Cfr. Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p. 17.

A leitura do mundo e da realidade feita por Rousseau era uma conexão das leituras realizadas na casa de seu pai e dos exemplos que antes se sucederam. Portanto, **o sexto princípio educacional** o exemplo acompanha a formação-educação, impulsionando, quando manifesto de forma injusta, para a maldade da vida adulta. Essa dimensão adveio de forma precoce, aos 8 anos, ofuscando o bem moral e os aspectos da racionalidade: “Eu ainda não tinha razão suficiente para perceber como as aparências me condenavam, e para me colocar no lugar dos outros”⁴¹.

Subtende-se que Rousseau compreende, em parte, o paradoxo das ações humanas. Aqueles por quem mais tinha admiração, responsáveis pela formação dos seus preceitos e concepções morais, eram capazes de cometer injustiças. Todavia, no relato supracitado, indica o entendimento sobre a complexidade percebida e, ao mesmo tempo, aponta uma não aceitação (negação) desses paradoxos, por parte da criança Rousseau. Concordamos com a análise de que Rousseau descreve a situação de injustiça sofrida, utilizando-se a escrita na terceira pessoa, “como se tal descrição fosse aplicável a qualquer criança nesta idade e porque movida por uma compaixão irresistível, fosse tida por autônoma e universalmente válida”⁴²

Revela-se, ainda, a compreensão de duas naturezas: uma, de que a vida adulta havia o atingido por esse acontecimento; e outra, em que experienciou a degeneração da sociedade, emblemas que serão melhor compreendidos posteriormente. Decerto, Rousseau confessa: “Acabou aí a serenidade da minha vida de criança. Desse momento em diante deixei de gozar de uma felicidade pura, e hoje mesmo sinto que a recordação dos encantos da minha meninice para aí”⁴³. Deixar de ser criança precocemente implica a má formação do eu moral, nega-se o direito natural implicado à condição de ser criança. Não se sabe se, ao encerrar essa condição, se encerra somente a inocência infantil ou se o véu da ignorância é rasgado⁴⁴. A criança Rousseau “acaba de aprender que íntima certeza da inocência é importante contra as provas aparentes da culpa; acaba de aprender que as consciências são separadas e que é possível comunicar a evidência imediata que se experimenta em si mesmo”⁴⁵, logo finaliza, aos 12 anos de idade,

⁴¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.19. “Je n’avois pas encore assez de raison pour sentir combien les apparences me condamnoient, et pour me mettre à la place des autres”.

⁴² Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, *A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos*, CIED, Braga, 2009, p.47.

⁴³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.20. “Là fut le terme de la sérénité de ma vie enfantine. Dès ce moment je cessai de jouir d’un bonheur pur, et je sens aujourd’hui même que le souvenir des charmes de mon enfance s’arrête là”

⁴⁴ Ao que indica, nos *Devaneios do Caminhante Solitário* isso foi superado, pois Rousseau tem a compreensão da sociedade e de si. A autopedagogia da vida adulta trouxe a regeneração moral, humana, do eu etc.

⁴⁵ Cfr. Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p. 19.

sua terceira etapa de aprendizagem que corresponde, intrinsecamente, ao campo moral, não em culpar os adultos, mas em perceber desde já uma sociedade que desconhece, por conta da aparência, a injustiça. Evidencia-se que Rousseau, no *Emílio*, não seguirá essa ordem, esses acontecimentos experienciados e os demais serão, em nosso entendimento, as bases para uma filosofia educacional, confirma-se, daí, o significado epistêmico da autobiografia pela via da educação.

3.2. O regresso a Genebra em 1724

3.2.1. O Sétimo Princípio Educativo: o contato com a Matemática Euclidiana e com os desenhos geométricos

Após alguns meses do acontecimento narrado, Rousseau deixou Bossey, junto com seu primo, saída que remete ao seu distanciamento dos aspectos naturais, já que o mundo não era mais percebido com o olhar infantil. Perde-se a pureza que existia quando havia chegado à casa do Pastor Lambercier, mas as experiências vividas em Bossey fizeram parte de um tempo que correspondia àquilo que uma criança deveria vivenciar. Por isso, mesmo que insignificantes, essas experiências se tornaram prazerosas à memória. Essa alternância entre a experiência injusta e a concepção de justiça, que se estabelece na memória de Rousseau, lança o entrave, no campo dos sentimentos, as circunstâncias antagônicas no fato, anteriormente vivido. Isso não é um problema, mas apenas a vida sendo colocada no campo da aprendizagem, enquanto possibilidades.

Ao retornar a Genebra, Rousseau, durante um período de 2 a 3 anos na casa do seu tio Bernard começou a ter contato com a Matemática Euclidiana e com desenhos geométricos nesse momento, uma terceira dimensão da educação intelectual acaba por ser imposta, que também é o **sétimo princípio educacional**, o conhecimento geral e científico. Simultaneamente, teve início a fase de definição da profissionalização, deliberação tomada pelo seu tio, nas alternativas possíveis: relojoeiro – para manter a tradição do ofício aprendido e presente na geração paterna –, magistrado ou pastor – direcionando-se à tradição materna.

Rousseau tinha sua preferência. No caso específico, e de acordo com as possibilidades, seria a função de pastor que lhe traria mais prazer. Contudo, a herança deixada por sua mãe e compartilhada pelo irmão, não arcavam com os estudos necessários. O emblema de escolher o seu destino profissional, posto pelo tio Bernard, não era algo a se ter pressa, conforme o próprio Rousseau afirma, uma vez que o tempo ainda não lhe era urgente, sendo ainda uma criança. Tal decisão fez com que permanecesse

mais um tempo na casa de seu tio, onde vivia uma vida mais autônoma, longe das disciplinas do pastor Lambercier, como narrado:

Meu tio, homem dado aos prazeres como meu pai, não sabia, como este, prender-se com os seus deveres e pouco cuidava de nós. Minha tia era uma devota um tanto ou quanto pietista, que gostava mais de cantar salmos do que vigiar a nossa educação. Davam-nos quase inteira liberdade, de que nunca abusamos.⁴⁶

A autonomia e responsabilidade foram-lhe dadas precocemente. Enquanto, no lar paterno, Rousseau tinha uma presença marcante dos familiares; a família materna revelava a face inconsciente e não pedagógica do guiar por si só, pois se faz jus que, na infância, os adultos observem o desenvolvimento da criança e regulem a educação. A responsabilidade precoce teve fortuitamente seu efeito aparentemente positivo, em Rousseau, mas não é regra pedagógica na educação da criança, dada pelos adultos. O padrão educativo era fazer da criança um adulto em miniatura, mesmo sem que elas tivessem as condições necessárias para o sê-lo. Por isso, torna-se enfática a descrição trazida:

Estes pormenores não são muito interessantes, confesso-o; mas mostram a que ponto era preciso que a nossa primeira educação fosse bem dirigida, para que, quase senhores do nosso tempo e de nós próprios em idade tão tenra, nós tivéssemos tão pouca tentação de abusar⁴⁷.

3.2.2. O Oitavo Princípio Educacional: a interrupção da vida natural

Era chegada a hora de decidirem, de fato, o destino profissional da criança Rousseau. **Oitavo princípio educacional.** Esse aspecto da educação se tornou marcante, pois a interrupção da vida natural para a degeneração é crucial para entender a formação do jovem Rousseau:

O tempo mais precioso da minha infância perdia-se assim em ninharias, antes de decidirem do meu destino. Após longas deliberações para que seguisse as minhas disposições naturais, tomaram enfim o partido para o qual eu menos as mostrava, e puseram-me no escritório de Monsieur Masseron, escrivão, para que com ele aprendesse, como dizia Monsieur Bernard, o útil ofício de rato de justiça⁴⁸.

⁴⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Confessions de J.J. Rousseau", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.25. " Mon oncle, homme de plaisir, ainsi que mon pere, ne savoit pas, comme lui se captiver par ses devoirs, et prenoit assez peu de soin de nous. Ma tante étoit une dévotte un peu pietiste, qui aimoit mieux chanter les pseumes que veiller à notre éducation. On nous laissoit presque une liberté entière dont nous n'abusames jamais".

⁴⁷ Ibidem., p.26. "Ces détails ne sont pas fort intéressans, je l'avoue; mais ils montrent à quel point il falloit que nôtre première éducation eut été bien dirigée pour que, maitres presque de notre tems et de nous dans un âge si tendre, nous fussions si peu tentés d'en abuser".

⁴⁸ Ib.. p.30. "Ainsi se perdoit en niaiseries le plus précieux tems de mon enfance, avant qu'on eut décidé de ma destination. Après de longues délibérations pour suivre mes dispositions naturelles, on prit enfin le parti pour lequel j'en avois le moins, et l'on me mit chez M. Masseron greffier de la Ville, pour apprendre sous lui, comme disoit M. Bernard, l'utile métier de grapignan".

Rousseau não gostava da função de escrivão. O ofício realizado era desconfortável, pelo qual demonstrava irritação e constrangimento em exercê-lo, não se tornando o que a natureza lhe havia destinado. Entende-se, *à priori*, como natureza, as disposições individuais e autônomas que deveriam germinar no eu do próprio Rousseau, na escolha de sua profissão. A história juvenil de Rousseau foi constituída do jogo fortuito à mercê da sorte, no que tange às frustrações e experiências, as quais se tornaram fatos determinantes para os declínios vivenciados. O que sobressai, da infelicidade narrada, reflete-se no fato de ter deixado a vida de escrivão para se tornar aprendiz de gravador, em abril de 1725.

Assim foi determinada a minha vocação, e puseram-me como aprendiz, não na oficina de um relojoeiro, mas na de um gravador. O desprezo do escrivão tinha-me humilhado extremamente, e obedeci sem resmungar. O meu patrão, que se chamava Monsieur Ducommun, era um homem novo, boçal e violento, que em pouco tempo conseguiu apagar todo o viço da minha infância, embrutecer-me o carácter afável e vivo, e reduzir-me pelo espírito, como já o era pela fortuna, à minha verdadeira condição de aprendiz. O meu latim, as minhas antiguidades, a minha história, tudo foi esquecido por muito tempo; já não me lembrava sequer que tivesse havido Romanos no mundo⁹⁸.

Ao se ver desconfigurado do estado natural da educação recebida, inicialmente, na casa paterna, percebe-se, pela narrativa rousseunista, um distanciamento dos aspectos pedagógicos relacionados ao aprofundamento do conhecimento intelectual, enquanto ensino, instrução e aprendizagem. Logo, a vivência em função do ofício, em nada demonstrava as especialidades de um homem de gosto e que possuía uma suposta elevação cultural.

A reconfiguração da imagem do jovem Rousseau é manifesta através de uma mudança grotesca, narrando a percepção de si através das imagens realizadas pelos principais responsáveis de sua educação. Em seu entendimento, o pai não mais lhe via como galante e refinado; imaginava, ainda, que seus educadores de Bossey não o viam mais como aluno. As características de um jovem comum revelam um período de inércia educativa, **nono princípio educacional** existindo uma correlação interpretativa entre educação e trabalho. No caso de Rousseau, a vida laboral o eximiu da educação formativa e cultural.

O afastamento dos livros, da literatura e dos estudos, de maneira geral, ratifica um tempo de parada, de uma vida medíocre e degenerada: “Apesar da mais honesta das educações, forçoso era que

⁹⁸ *Ib.*, p.30. “Ma vocation ainsi déterminée, je fus mais en apprentissage; non toutefois chez un horloger, mais chez un graveur. Les dédains du greffier m’avoient extrêmement humilié, et j’obéis sans murmure. Mon maitre appelé M. Ducommun étoit un jeune homme rustre et violent, qui vint à bout en très peu de tems de ternir tout l’éclat de mon enfance, d’abrutir mon caractere aimant et vif, et de me réduire par l’esprit ainsi que par la fortune à mon véritable état d’apprentif. Mon latin, mes antiquités, mon histoire, tout fut pour longtems oublié: je ne me souvenois pas même qu’il y eut eu des Romains au monde”.

eu tivesse uma grande tendência para degenerar; porque tal coisa aconteceu rapidamente, sem a menor dificuldade, e nunca tão precoce César se transformou tão depressa num Laridon⁵⁰, referindo-se à uma das fábulas de La Fontaine.

Rousseau tornou-se acomodado com o trabalho de gravador, realizado na relojoaria, talvez por ser um trabalho que lhe era mais prazeroso do que o ofício de escrivão, anteriormente imposto pelo tio Bernard, compreendendo que a tarefa de gravador lhe exigia um aperfeiçoamento contínuo, dada a atenção ao desenho que tinha de ser feito. Narra-se, ainda, que a brutalidade de seu padrão o fez perder a estima pelo labor, propenso a adquirir a mesma personalidade, a brutalidade e vícios de toda natureza: mentira, preguiça e roubo – que eram, para Rousseau, realidades odiosas. Sustenta-se, mais uma vez, a ideia de que o princípio exemplo tem sua implicação na educação da personalidade.

Em uma síntese autonarrativa, pode-se compreender em ciclos, a formação da personalidade de Rousseau: “Era atrevido em casa de meu pai, livre em casa de Monsieur Lambercier, discreto em casa de meu tio; em casa de meu patrão tornei-me medroso, e desde então fui um rapaz perdido”⁵¹. Enfatiza-se que o adulto tem uma importante função pedagógica na educação da criança, mas é necessário que a direcione bem, ao modo que desempenhe os bons sentimentos que estão alicerçados numa natureza originalmente pura. O fato de Rousseau se encontrar mal dirigido, não se é de admirar, como relata Martins que, “a sua relação com o mundo se venha a tornar muito pouco pacífica. É uma relação que sofre uma dura modificação neste período, a qual se manifesta numa mudança de personalidades e consequentes ações”⁵². As transformações desse período fazem Rousseau perceber, à altura em que escreve suas *Confissões*, o que significa a escravidão servil, ou seja, a liberdade não lhe era mais uma condição, por isso, não existia uma igualdade perfeita, tal como existia com as relações anteriores: na casa de seu pai, familiares e em Bossey.

De outra forma, nas palavras de Rousseau, entende-se que “são quase sempre os bons sentimentos mal dirigidos que levam as crianças a dar o primeiro passo ao caminho do mal”⁵³. Destaca-se que o sentimento de bondade pode também ser fonte de más ações, em especial quando se tenta agradar a outros. Tal atitude fez com que Rousseau contrariasse regras e ganhasse o desprezo pelo seu patrão:

⁵⁰ lb.. p.30. “Il faut que, malgré l'éducation la plus honnête, j'eusse un grand penchant à dégénérer, car cela se fit très rapidement, sans la moindre peine, et jamais Cesar si précoce ne devint si promptement Laridon”

⁵¹ lb.. p.31. J'étois hardi chez mon pere, libre chez M. Lambercier, discret chez mon oncle; je devins craintif chez mon maitre, et dès lors je fus un enfant perdu”.

⁵² Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p.54.

⁵³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.32. “Ce sont presque toujours de bons sentimens mal dirigés qui font faire aux enfans le premier pas vers le mal”

A Tribu, famosa alugada de livros, fornecia livros de todas as espécies. Bons e maus, tudo ingeria; não escolhia: lia tudo com a mesma avidez. Lia à banca, lia quando ia fazer recados, lia no vestiário, esquecendo-me horas inteiras na leitura; a cabeça andava-me à roda, não fazia senão ler. O patrão espiava-me, surpreendia-me, batia-me, arrancava-me os livros. Quantos volumes rasgados, queimados, deitados pela janela fora! com quantas obras desirmanadas não ficou a Tribu! Quando não tinha com que lhe pagar, dava-lhe as minhas camisas, as minhas gravatas, os meus trapos; todos os domingos lhe levava regularmente os três soldos com que me brindavam.⁵⁴

A liberdade lhe foi palpitante, na medida que detestou – ou porque não suportou detestar – a submissão, a mortificação e a preguiça. Desse modo, cunham-se os aspectos audacioso e aguerrido, com que Rousseau encarou a vida. Percebe-se sua vontade em retomar o gosto pelas leituras, recuperando lentamente a educação que havia perdido. O jovem genebrino torna-se um leitor frenético.

O jovem Rousseau se regenera pela leitura, formando-se para o gosto. Nesse contexto, o ofício de gravador na relojoaria já não fazia mais sentido, pois não correspondia aos seus atributos naturais e, muito menos, à sua formação. A realidade não condizia com as fantasias formadas em sua memória. Desse ponto de vista, Rousseau ficou a dever às leituras de infância, as imaginações criadas sobre o mundo. A interpretação que Rousseau faz do mundo não está baseada nem na realidade imagética nem na realidade experimentada, mas, pautada na sua vontade, nas suas determinações futuras, na condição, nos elementos determinantes, nas atitudes que projetava, em síntese, no eu que se projeta ao modelo de sua vontade. Aos poucos, o jovem gravador de relógio vai assumindo uma existência autônoma diante de uma realidade servil.

Rousseau projetou o seu futuro, de acordo com a imagem criada pelas leituras realizadas:

Cheguei assim aos dezesseis anos, inquieto, descontente de tudo e de mim, sem o gosto da minha profissão, sem os prazeres da minha idade, consumido por desejos cujo objeto ignorava, chorando sem motivo para lágrimas, suspirando sem saber porquê; afagando, enfim, langorosamente as minhas quimeras, à falta de nada ver à volta de mim que as merecesse.⁵⁵

⁵⁴ Ibidem. p.39. “La Tribu, fameuse loueuse de livres m’en fournissoit de toute espèce. Bons et mauvais tout passoit, je ne choisissois point; je lisois tout avec une égale avidité. Je lisois à l’établi, je lisois em allant faire me messages, je lisois à la garderobbe et m’y oublois des heures entières, la tête me tournoit de la lecture, je ne faisois plus que lire. Mon maitre m’épioit, me surprenoit, me battoit, me prenoit me livres. Que de volumes furent déchirés, brulés, jettés par les fenêtres! Que d’ouvrages restèrent dépareillés chez la Tribu! Quand je n’avois plus dequoi la payer je lui donnois mes chemises, mes cravates, mes hardes; mes trois sous d’etrennes tous les dimanches lui étoient regulièrement portés.

⁵⁵ Ib.. p.41. “J’atteignis ainsi ma seizième année, inquiet, mécontent de tout et de moi, sans gouts de mon état, sans plaisirs de mon âge, dévoré de desirs dont j’ignorois l’objet, pleurant sans sujets de larmes, soupirant sans savoir dequoi; enfin caressant tendrement me chimères, faute de rien voir autour de moi qui les valut.”

Um novo capítulo na vida de Rousseau se iniciou, desprezando internamente a vida que levava, retornando, em certa medida, ao gosto original, não se encontrando no ofício que realizava. Era chegada a hora de tomar nova direção. Rousseau resolveu sair da casa de seu patrão, que significou retirar-se da cidade e tentar a sorte. A reflexão, última, foi que nada lhe teria acontecido se tivesse ficado no lar familiar, seguido a mesma religião, continuado no ofício, ou seja, permanecido como um homem comum. Certamente, suas experiências e condutas seriam outras, seu destino não estava dado às ocasiões fortuitas da vida.

3.3. Saída de Genebra e a chegada a Annecy em 1728: o sentido da autonomia

A visão de sociedade e a compreensão de si foram conjecturadas pela experiência vivida. Observa-se que, estando aos 16 anos, Rousseau se percebia ainda como criança, precisando de cuidados e educação que são próprios da infância. Não se nega, portanto, que a educação para a liberdade foi aprendida pelas experiências vividas.

Uma característica peculiar foi assegurada a Rousseau: a liberdade e a autonomia com que observa a vida. Largar o lar familiar e a sua terra era alçar caminhos novos e lançar-se, também, às misérias que poderiam lhe acontecer. “Como era diferente o que me tinha pintado a mim mesmo! A independência que julgava ter adquirido era o único sentimento que me impressionava. Livre e senhor da minha pessoa, julgava tudo poder fazer, tudo conseguir”⁵⁶. Ao projetar-se, seguia na generosidade das satisfações que lhe eram próprias. Abrimos, nesse ponto, o que é passível de verificação a partir da autobiografia de Rousseau: a autonomia, não como propensa e fundada no valor externo correlatos a vida em sociedade e a política; a autonomia na vida do filósofo adquire o emblema moderno, singular e original, como autolegislação, a qual Kant conceituará mais claramente. A autonomia, em Rousseau, não adquire em sua vida o horizonte da atuação política, mas como pedagogia do eu, suas experiências, a partir de então, evidenciam ainda mais essa tese, por nós, levantada. Estando conformado com seu destino, via a reflexão fantasiosa e prosseguia opinando sobre suas aspirações e futuro:

Só tinha que tomar balanço para subir e voar nos ares. Entrava seguro no vasto espaço do mundo; o meu valor ia enchê-lo; ia encontrar, a cada passo, festins, tesouros, aventuras, amigos prontos a servir-me, amantes diligentes em agradar-me: mostrando-me, ia fazer com que o universo se ocupasse de mim - não o universo todo, porém; dispensava-o de certo modo,

⁵⁶ lb., p.45. “Que celle que je me peignois étoit différente! L’indépendance que je croyois avoir acquise étoit le seul sentiment qui m’affectoit. Libre et maitre de moi-même, je croyois pouvoir tout faire, atteindre à tout.”

não precisava de tanto. Bastava-me uma sociedade amável, sem me preocupar com o resto. A minha moderação circunscrevia-me numa esfera restrita, mas deliciosamente escolhida, onde tinha a certeza de reinar. Favorito do senhor e da dama, enamorado da donzela, amigo do irmão e protetor dos vizinhos - isso me contentava; não precisava de mais⁵⁷.

Da projeção elaborada, a vida lhe oportunizou, concretamente, uma mudança radical, que será, em grande parte, o limiar da nova fase de Rousseau. Decerto, todas as experiências constituíram a sua formação humana e lhe conduziram até o fim da vida, mas algumas se personalizaram de forma intrínseca, obrigando-o a recorrer a elas, a quase todo instante, colocando-as como pontos de ruptura entre o antes e o depois.

3.4. O encontro com Madame de Warens: a formação de Rousseau em Turin-It

A narrativa, à luz das *Confissões*, demonstra que Rousseau se identificou imediatamente com a história de Madame Warens. Assim, compreende-se mais um ciclo de Rousseau, que corresponde ao encontro com Madame de Warens – carinhosamente chamada por ele de Mamã, em Annecy, no ano de 1728⁵⁸. Esse pode ser o emblema de afinidade e elo: um reconhecimento de si a partir do outro e/ou no outro. “Os que negam a simpatia das almas que expliquem, se puderem, como é que logo na primeira entrevista, à primeira palavra, ao primeiro olhar, Madame de Warens me inspirou não somente a mais viva afeição, como uma perfeita confiança que nunca veio a desmentir-se”⁵⁹. Com isso, sente-se, desde o primeiro contato, uma liberdade, a capacidade de ser o que é, de mostrar-se no mais justo desvelamento de si. A educação/formação de Madame de Warens não se distanciava das mesmas primícias trazidas pela história de Rousseau, o que justifica a afinidade natural entre eles:

A sua educação tinha sido bastante desordenada: havia, como eu, perdido a mãe à nascença, e, recebendo indiferentemente lições como calhava estas apresentarem-se, tinha aprendido

⁵⁷ Ib. p.45. “je n’avois qu’à m’élancer pour m’élever et voler dans les airs. J’entrois avec sécurité dans le vaste espace du monde; mon mérite alloit le remplir: à chaque pas j’allois trouver des festins, des trésors, des aventures, des amis prêts à me servir, des maitresses empressées à me plaire: en me montrant j’allois occuper de moi l’univers: non pas pourtant l’univers tout entier; je l’en dispensois en quelque sorte, il ne m’en falloit pas tant. Une société charmante me suffisoit sans m’embarrasser du reste. Ma modération m’inscrivait dans une sphère étroite mais délicieusement choisie, où j’étois assuré de régner. Un seul Château bornoit mon ambition. Favori du Seigneur et de la Dame, amant de la Demoiselle, ami du frère, et protecteur des voisins, j’étois content; il ne m’en falloit pas davantage”.

⁵⁸ O encontro dá-se no dia 21 de Março de 1728, domingo de Ramos (cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau, Editons Hachette, La Flèche, 1993, p. 25).

⁵⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.52. “Que ceux qui nient la sympathie des ames expliquent, s’ils peuvent, comment de la première entrevue, du première mot, du première regard, Mad. de Warens m’inspira, non seulement le plus vif attachement, mais une confiance parfaite, et qui ne s’est jamais démentie”

um pouco com a governanta, um pouco com o pai, um pouco com os mestres, e muito com os amantes⁶⁰.

A afeição e os bons sentimentos ocorridos em Rousseau, a empatia presente entre os dois e toda a influência de Madame de Warens, mantiveram-se ao longo de um grande período. Nesse primeiro momento, a estadia de Rousseau foi rápida, pois a Madame, como uma Católica devota, embarcou o jovem numa aventura completamente peculiar: ir a Turim, receber o batismo católico, converter-se para se tornar eclesiástico – esta última finalidade não concretizada.

3.4.1. A viagem para Turin - It

Dadas as recomendações de ir a Turim, Rousseau pôs-se a caminho, fazendo questão de relatar que, um dia depois, seu pai chegou à sua procura, em Annecy, em 25 de março. Mesmo sabendo de sua partida para Turim e dos motivos que o levaram, não interveio e, muito menos, procurou ir ao encontro de seu filho, preferindo deixar o próprio destino, mais uma vez, conduzi-lo. Outros membros da família tiveram a mesma atitude de Isaac Rousseau.

Rousseau, ao narrar sobre a ação tomada pelos seus, recordou-se, nessa partida, das negligências com as quais educaram seu irmão, cuja consequência foi o exílio pelo mundo, pois nunca mais souberam de seu paradeiro. Fazendo justiça à educação recebida na infância, Rousseau não recusou os afetos de seu pai e, muitos menos, desdenhou de todo amor com o qual foi educado no seio paterno. Do contrário, Rousseau compreendeu, na atitude, ora realizada pelo seu pai, uma ação pedagógica, à medida em que lhe forneceu princípios morais, conforme indica:

Este procedimento por parte de um pai, cuja ternura e virtude conheci tão bem, levou-me a fazer sobre mim mesmo umas tantas reflexões que não pouco contribuíram para me conservar o coração puro. Extraí daí esta grande máxima de moral, talvez a única de utilidade prática, que é a de evitar as situações que põem os nossos deveres em oposição com os nossos interesses, e nos revelam o nosso bem no mal dos outros, convencido de que, em tais situações, mesmo que a elas tragamos um sincero amor da virtude, fraquejamos mais cedo ou mais tarde sem dar por isso, e tornamo-nos injustos e maus nas ações, sem deixarmos de ser justos e bons na alma⁶¹.

⁶⁰ Ibidem. p.50. "Son éducation avoit été fort mêlée. Elle avoit ainsi que moi perdu sa mere dès sa naissance, et recevant indifferemment des instructions comme elles s'étoient présentées, elle avoit appris un peu de sa gouvernante, un peu de son pere, un peu de ses maitres, et beaucoup de ses amans".

⁶¹ Ib.. p.56. "Cette conduite d'un père dont j'ai si bien connu la tendresse et la vertu m'a fait faire des reflexions sur moi-même, qui n'ont pas peu contribué à me maintenir le cœur sain. J'en ai tiré cette grande maxime de morale, la seule peut-être d'usage dans la pratique, d'éviter les situations qui mettent nos devoirs en opposition avec nos intérêts, et qui nous montrent nôtre bien dans le mal d'autrui: sûr que dans de telles situations, quelque sincère amour de la vertu qu'on y porte, on foiblit tôt ou tard sans s'en appercevoir, et l'on devient injuste et méchant dans le fait, sans avoir cessé d'être juste et bon dans l'âme".

Essa máxima apreendida por Rousseau é, sem sombra de dúvidas, um verdadeiro legado de autonomia. Ou seja, toda ação deve ser pautada pelo dever e não por elementos externos. Ainda adolescente, compreendeu o fundamento da ação moral. Das reminiscências postas, Rousseau ratifica, ainda, os fundamentos de seus escritos:

É essa, em meu parecer, a boa filosofia, a única adequada ao coração humano. Cada dia mais me compenetro da sua profunda solidez, e examinei-a de diferentes maneiras em todos os meus últimos escritos; o público, porém, que é frívolo, não soube reparar nela. Se viver suficientemente depois deste empreendimento consumado para recomeçar outro, proponho-me apresentar na continuação do *Emílio* um exemplo tão agradável e tão frisante dessa mesma máxima, que o meu leitor será forçado a prestar-lhe atenção. Mas basta de reflexões num viajante; já é tempo de continuar o caminho⁶².

Seria, os *Devaneios*, a continuação do *Emílio*? É bem provável que sim! Dados os paradigmas morais expressos nesse seu derradeiro empreendimento, que coloca-o a meditar sobre sua conduta. De qualquer forma, retiramos dessas reflexões rousseuístas os elementos fundamentais de sua filosofia moral, outorgando ao seu *Emílio* o estatuto de uma obra de filosofia moral em conexo com o projeto educacional-pedagógico, pautado sobre a gênese da autonomia, ou seja, do agir pelo dever e não por interesse. Seguindo o caminho até Turim, Rousseau foi tomado por uma profunda esperança e contentamento, traçando planos e inspirações à nova vida. Pensar sobre o seu futuro era uma característica muito íntima do jovem genebrino. Revelou, na viagem, um estado de espírito nunca antes vivenciado. Foram, de sete a oito, dias de viagem, muito bem cuidados. Em certa medida, o caminho realizado caracteriza uma personalidade que foi marcante na história de Rousseau: o ato de caminhar. A imagem do caminhante, do viajante, viabiliza um processo introspectivo e uma chave de leitura da vida, da educação e da filosofia de Jean-Jacques Rousseau, sem os quais, são perdidos os horizontes interpretativos, seja hermenêutico ou exegético.

“Em 12 de abril de 1728, com suas cartas de recomendação em mãos, Jean-Jacques deu entrada no hospício de catecúmenos do Espírito Santo, ao lado da igreja do mesmo nome”⁶³. A empolgação da viagem a Turim parece não ter dado a Rousseau a consciência da vida que lhe estava à espera. Projetando-se imageticamente, distancia-se do campo factual, a real clareza do que estaria predestinado a viver se deu ao chegar no convento, quando recebeu as primeiras instruções, era como

⁶² Ib.. p.56. “C'est là, selon moi, la bonne philosophie, la seule vraiment assortie au cœur humain. Je me pénètre chaque jour davantage de sa profonde solidité, et je l'ai retournée de différentes manières dans tous mes derniers écrits; mais le public qui este frivole ne l'y a pas sù remarquer. Si je survis assez à cette entreprise consommée pour en reprendre une autre, je me propose de donner dans la suite de l'*Emile* un exemple si charmant et si frappant de cette même maxime que mon lecteur soit forcé d'y faire attention. Mais c'est assez de réflexions pour un voyageur; il est tems de reprendre ma route”.

⁶³ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 31.

se tivesse percebido nesse instante. Todavia, é importante observar que Rousseau tem a convicção da educação religiosa recebida, ao ponto de sempre se fazerem presentes em suas memórias e recordações, lhe são mais fortes, do que qualquer espécie de doutrina que está destinado a receber: “se houve jamais criança que recebesse uma educação razoável e sã, fui eu. Nascido numa família cujos costumes a distinguiam do povo, só tinha recebido lições de prudência e exemplos honrosos de todos os meus parentes”⁶⁴.

Tamanha clareza fazia com que não se contentasse com o tipo de educação destinada, ainda mais no que tange aos aspectos da religião. Numa síntese, Rousseau recorda a educação religiosa na reconfiguração protestante, recebida na infância:

Meu pai, embora gostasse dos seus prazeres, era não só homem de uma firme probidade, mas de grande religião. Homem galante na sociedade, cristão na intimidade, muito cedo me havia inspirado os sentimentos de que se achava imbuído. Das minhas três tias, todas discretas e virtuosas, as duas mais velhas eram devotas, e a terceira, rapariga a um tempo cheia de graça, de espírito e de senso, era-o talvez ainda mais do que elas, embora com menos ostentação. Do seio desta estimável família transitei para casa de Monsieur Lambercier, o qual, posto que homem da Igreja e pregador, era por dentro um crente e procedia quase tão bem como o dizia. Por meio de preceitos suaves e judiciosos, a irmã e ele cultivaram os princípios de piedade que acharam no meu coração⁶⁵.

A formação religiosa não se encerrou por aí, se acrescenta em Rousseau, ainda, todas as demais experiências vividas como parte da sua percepção, seja ela em detrimento de concordância com a religião, ou do seu afastamento da moral cristã. Apesar de ter experimentado uma vida um tanto quanta profana, permanece interligado afetivamente com a educação recebida. Rousseau, sobre a narrativa supracitada, expressa:

Estas dignas pessoas empregaram para isso meios tão verdadeiros, tão discretos, tão razoáveis, que, ao sermão, longe de me aborrecer, nunca saía de lá sem interiormente me sentir comovido e sem fazer projetos de me conduzir bem, ao que raramente faltava, quando nisso pensava. A devoção, em casa de minha tia Bernard, aborrecia-me um pouco mais, porque ela a transformava num dever. Na oficina de meu patrão, não pensava mais em tal,

⁶⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.61. “c’est que si jamais enfant receut une éducation raisonnable et saine, ç’a été moi. Né dans une famille que ses mœurs distinguoient du peuple, je n’avois receu que des leçons de sagesse et des exemples d’honneur de tous mes parens”.

⁶⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.61. “Mon père quoiqu’homme de plaisir avoit, non seulement une probité sure, mais beaucoup de religion. Galant homme dans le monde et chrétien dans l’intérieur, il m’avoit inspiré de bonne heure les sentimens dont il étoit pénétré. De mes trois tantes, toutes sages et vertueuses, les deux ainées étoient dévotes, et la troisième, fille à la fois pleine de graces, d’esprit et de sens, l’étoit peut-être encore plus qu’elles, quoiqu’avec moins d’ostentation. Du sein de cette estimable famille je passai chez M. Lambercier, qui, bien qu’homme d’Eglise et prédicateur, étoit croyant en dedans, et faisoit presque aussi bien que’il disoit. Sa sœur et lui cultivèrent par des instructions douces et judicieuses les principes de piété qu’ils trouvèrent dans mon cœur”.

sem, contudo, pensar diferentemente. Não encontrava rapazes para me perverterem. Tornei-me gaiato, mas não libertino⁶⁶.

Observa-se que Rousseau, antes mesmo de narrar os fatos e as experiências vividas em Turim e da formação católica que receberá no convento, conduz, nas *Confissões*, um preâmbulo explanando o que se poderia chamar de Filosofia da Religião e/ou Filosofia da Educação Religiosa. Uma breve e densa justificativa, como se fosse uma autodefesa:

Assim, quando disse que se não devia falar de religião às crianças, se se queria que elas um dia a tivessem, e que estas eram incapazes de conhecer Deus, mesmo à nossa maneira, extrai este sentimento das minhas observações, não da minha própria experiência: sabia que dela nada podia concluir para os outros. Encontrei J. J. Rousseau de seis anos, falei-lhe de Deus aos sete, e eu vos respondo que nenhum risco correis⁶⁷.

Ao prosseguir, o filósofo genebrino conclui: “Percebe-se, creio eu, que, para uma criança, e mesmo para um homem, ter religião é seguir aquela em que nasceu. Às vezes, tira-se-lha; raramente a acrescentam; a fé dogmática é um fruto da educação”⁶⁸. A assertiva autoexplicativa revela o quanto foi radical a experiência vivida por Rousseau quando mudou, converteu-se para o cristianismo católico. Não se trata de uma objeção rasteira, preconceituosa, mas de uma educação que lhe foi dada desde criança. A sua personalidade religiosa estava afetivamente ligada à educação recebida, portanto, tal cisão era como retirar uma parte de si. O desligamento da consciência religiosa na qual se é educado é uma ação traumática, sendo a base da visão sobre o mundo. Uma angústia não negada por Rousseau, que, por ora, trazia a vontade de retirar-se da escolha que estava predestinado, mas tem a maestria de afirmar que seu destino é fruto de suas escolhas, a autorresponsabilização é fator primordial para quem buscar pautar a vida na autonomia.

Ainda que jovem, senti que, qualquer que fosse a verdadeira religião, ia vender a minha, e que, ainda que escolhesse bem, ia no fundo do meu coração mentir ao Espírito Santo e merecer o desprezo dos homens. Quanto mais nisto pensava, mais me indignava contra mim

⁶⁶ Ibidem. p.62. “Ces dignes gens employèrent pour cela des moyens si vrais, si discrets, si raisonnables, que loin de m’ennuyer au sermon, je n’en sortois jamais sans être intérieurement touché et sans faire des résolutions de bien vivre auxquelles je manquois rarement en y pensant. Chez ma tante Bernard la dévotion m’ennuyait un peu plus parcequ’elle en faisoit un métier. Chez mon maître je n’y pensois plus guères, sans pourtant penser différemment. Je ne trouvai point de jeunes gens qui me pervertissent. Je devins polisson, mais non libertin”.

⁶⁷ Ib.. p.62. “Ainsi quand j’ai dit qu’il ne falloit point parler aux enfans de religion si l’on vouloit qu’un jour ils en eussent, et qu’ils étoient incapables de connoître Dieu, même à notre manière, j’ai tiré mon sentiment de mes observations, non de ma propre expérience: je savois qu’elle ne concluoit rien pour les autres. Trouvez des J. J. Rousseau à six ans, et parlez leur de Dieu à sept, je vous répons que vous ne courez aucun risque”.

⁶⁸ Ib.. p.62. “On sent, je crois, qu’avoir de la religion pour un enfant, et même pour un homme, c’est suivre celle où il est né. Quelquefois on en ôte; rarement on y ajoute; la foi dogmatique est un fruit de l’éducation”.

mesmo; e lastimava o destino que ali me tinha trazido, como se tal destino não fosse a minha própria obra⁶⁹.

Sem se reduzir às lamentações, Rousseau conduz a sua vida ao cotidiano da nova jornada, dando tempo ao tempo, ainda na esperança de persuadir seus formadores sobre a sua crença protestante. Na ideia do genebrino, “geralmente, os protestantes são mais instruídos do que os católicos”⁷⁰. Essa convicção lhe proporcionou uma presunção que, no debate, conseguia convencer, de algum modo, os interlocutores. Todavia, a jovem idade de Rousseau e sua excipiente educação intelectual não foram capazes de fazer-lhe competir em igualdade com os homens experimentados.

As instruções ministradas pelos padres, quando todos os demais as recebiam em forma de catecismo, eram enfaticamente enfrentadas por Rousseau em debate público. Contudo, por não ser conhecedor dos grandes sistemas agostinianos e tomistas, e pelos motivos já dispostos, no que se refere à idade, acabava perdendo. Faltava estudo, conhecimento diversificado e especializado dos sistemas predominantes. A educação recebida anteriormente pode até ter lhe ajudado a erudição, principalmente na audácia da argumentação, mas precisava de aprimoramento intelectual.

Ao que se narra, nas *Confissões*, todo embate e instruções formaram o jovem Rousseau e lhe conferiram preparação para o batismo, o que culminou com a sua conversão ao Catolicismo, em 23 de abril de 1728:

Enfim, suficientemente instruído e suficientemente preparado a contento dos meus mestres, levaram-me processionalmente à igreja metropolitana de S. João, para que aí fizesse a abjuração solene, e recebesse os acessórios do baptismo, se bem que não me batizassem realmente: mas como é pouco mais ou menos a mesma cerimónia, serve isso para persuadir o público de que os protestantes não são cristãos. Achava-me revestido de uma sorte de túnica cinzenta, ornada de passamanaria branca, destinada a semelhantes ocasiões. A frente e atrás de mim, dois homens levavam umas bacias de cobre, nas quais batiam com uma chave, e onde cada qual depositava a sua esmola, segundo a sua devoção ou o interesse que tinha pelo recém-convertido. Nada, enfim, do fausto católico foi omitido para tornar a solenidade mais edificante para o público, e mais humilhante para mim⁷¹.

⁶⁹ Ib.. p.63. “Tout jeune encore je sentis que quelque religion qui fut la vraie j’allois vendre la mienne, et que, quand même je choisirois bien., j’allois au fond de mon cœur mentir au St. Esprit, et mériter le mépris des hommes. Plus j’y pensois, plu je m’indignois contre moi-même, et je gémissois du sort qui m’avoit amené là, comme si ce sort n’eut pas été mon ouvrage”.

⁷⁰ Ib.. p.65. “Les Protestans sont generalement mieux instruits que les Catholiques”

⁷¹ Ib.. p.69. “Enfin suffisamment instruit et suffisamment disposé au gré de mes maitres, je fus mené processionnellement à l’Eglise métropolitaine de St. Jean pour y faire une abjuration solemnelle, et recevoir les accessoires du baptême, quoiqu’on ne me baptisât pas reelemnt: mais comme ce sont à peu près les même cérémonies, cela sert à persuader au peuple que les protestans ne sont pas chrétiens. J’étois revêtu d’une certaine robe grise garnie de brandebourgs blancs et destinée pour ces sort d’occasions. Deux hommes portoient devant et derrière moi des bassins de cuivre sur lesquels ils frappoient avec une clef, et où chacun mettoit son aumone au gré dévotion ou de l’interest qu’il prenoit au nouveau converti. Enfin rien du faste catholique ne fut omis pour rendre la solemnité plus édifiant pour le public, et plus humiliante pour moi”.

Trousseau, a respeito do batizado de Rousseau, levanta outros dados⁷², mas coloca alguns questionamentos que ficam em aberto pelo próprio biógrafo do genebrino:

Segundo afirma nas Confissões, tudo isto o levou mais de dois meses, inclusive cerca de três. O registro do hospício contradiz essa afirmação: Jean-Jacques, que engessou em 12 de abril, abjurou em 21 e foi batizado em 23. Sua resistência e suas disputas teológicas que deram em onze dias! [...] Se escapou o dia de seu batismo, segundo a versão das Confissões? Se retirou porque le retenían a pesar suyo, segundo a versão do Emilio? Permaneceu certo tempo todavia de forma voluntária? Não se sabe.⁷³

Além do sacramento conferido, era necessário passar pelo Tribunal da Inquisição, Rousseau assim o fez:

Depois de várias perguntas acerca da minha fé, do meu estado, da minha família, perguntou-me bruscamente se minha mãe se achava precita. O terror fez-me reprimir o primeiro movimento de indignação; contentei-me em responder-lhe que esperava bem que não, e que, na sua hora derradeira, Deus a houvesse alumiado. O frade calou-se, mas fez uma careta que de maneira nenhuma me pareceu um indício de aprovação⁷⁴.

O jovem Rousseau, esperançoso que era, acreditava que todo sacrifício vivenciado conduzi-lo-ia à boa sorte, o que não se tornou verdade. Enxotado para a rua, com a pouca coleta recebida de sua conversão, voltou outra vez à vida incerta. Todo o drama passado no convento; os sacrifícios feitos na perspectiva de uma vida melhor, não sucederam, à primeira vista, em nada. O que restava ao jovem Rousseau? A sua liberdade. Esse era o princípio que lhe trazia perfeita satisfação em viver.

A capacidade de se refazer e de contornar as experiências frustrantes em perspectiva de melhoramento se tornaram características das narrações rousseunistas. Do fato ocorrido, revestiu-se de uma autonomia e clareza das possibilidades que puderam ser encontradas em Turim: “Novamente senhor de mim mesmo, e das minhas ações, depois de longa escravidão, via-me no meio de uma grande cidade farta de recursos”⁷⁵. Visionário, o jovem recém-convertido, aventurou-se, como aborda: “a primeira coisa que fiz foi satisfazer a minha curiosidade, percorrendo a cidade, quando mais não fosse para pôr

⁷² A partir das fontes: “P. M. Masson, «Le séjour de J.-J. Rousseau à l’hospice du Spirito Santo», RHLF, XXI I, 1914, págs. 62-71; E. Ritter, «La durée du séjour de J.-J. Rousseau à l’hospice du Spirito Santo de Turin», A, XVII, 1926, págs. 193-194; E. Gaillard, op. cit., págs. 61-70” (Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 33)

⁷³ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 32.

⁷⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.70. “Après plusieurs questions sur ma foi, sur mon état, sur ma famille, il me demanda brusquement si ma mère étoit damnée. L’effroi me fit réprimer le premier mouvement de mon indignation; je me contentai de répondre que je voulois espérer qu’elle ne l’étoit pas, et que Dieu avoit pu l’éclairer à as dernière heure. Le moine se tut, mais il fit une grimace qui ne me parut point du tout un signe d’approbation”.

⁷⁵ Ibidem. p.70. “redevenu maitre de moi même et de mes actions, je me voyois au milieu d’une grande ville abondante en ressources”.

a minha liberdade em ato”⁷⁶. Explorou de maneira entusiasmada e curiosa, a cidade, numa suposta independência até quando lhe faltaram as necessidades básicas, o que o fez ir em busca de emprego.

Do ofício aprendido, de gravador, conduziu-se a demonstrar os seus serviços a fim de conseguir trabalho. Nesse contratempo, continuou nas aventuras dos romances. Não conseguindo manter-se no ofício de gravador, buscou amparo como lacaio na casa de Madame de Vercellis, uma senhora que se encontrava enferma, e que não demorou muito para ir a óbito, fazendo com que Rousseau continuasse seu caminho. Mas Rousseau aborda um recorte positivo no encontro com um padre saboiano, por nome de Monsieur Gaime, situação que ocasionou, em parte, o seu amadurecimento e a tomada das decisões para melhor conduzir a sua vida.

Pintou-me um quadro verídico da vida humana, de que eu só tinha ideias falsas; mostrou-me como, num destino adverso, o homem prudente pode sempre visar a felicidade e correr a favor do vento para a alcançar; como não existe verdadeira felicidade sem sabedoria, e como a sabedoria se encontra em todos os estados. Atenuou bastante a minha admiração pela grandeza, demonstrando-me que os que dominavam os outros não eram nem mais sábios nem mais felizes. Disse-me uma coisa que frequentemente me acudiu à memória a saber: que se cada homem pudesse ler no coração de todos os outros, haveria mais pessoas a quererem descer do que a quererem subir⁷⁷.

Tais palavras centralizaram Rousseau no campo da ordem, dos equilíbrios das coisas, sossegaram suas ações e lhe trouxeram os primeiros conselhos axiológicos. Um processo, um tanto quanto introspectivo, redirecionou o jovem genebrino a olhar para si, na simbologia do espelho: em frente de si. O seu eu pôs-se à reflexão da esperança, na perspectiva de que as variações e os antagonismos vivenciados até aquele momento não seriam determinantes, ou seja, existiria uma possibilidade para superar as frustrações e traumas, fazendo jus a uma ligação direta entre felicidade, virtude ética e sabedoria. Monsieur Gaime foi, portanto, a espécie de um pai conselheiro, a quem Rousseau deu ouvidos, apesar de que seus institutos naturais e/ou a liberdade compulsiva sempre foram como gérmenes, prontos a eclodirem. Essa experiência em Turim tem sua relevância filosófica no campo da educação, da religião e da moral, no pensamento do genebrino, na medida que, em seu *Emílio*, anexará a *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, que é fruto desse encontro com o Monsieur Gaime, provocando em Rousseau suas profundas lições de moral e religião. Não nos resta dúvidas de que esse Abade foi,

⁷⁶ Ib. p.71. “La première chose que je fis fut de satisfaire ma curiosité en parcourant toute la Ville, quand ce n'eut été que pour faire un acte de ma liberté.

⁷⁷ Ib.. p. 91. “Il me fit un tableau vrai de la vie humaine dont je n'avois que de fausses idées; il me montra comment dans un destin contraire l'homme sage peut toujours tendre au bonheur et courir au plu près du vent pour y parvenir, comment la sagesse est de tous les états. Il amortit beaucoup mon admiration pour la grandeur en me prouvant que ceux qui dominoient les autres n'étoient ni plus sages ni plu heureux qu'eux. Il me dit une chose qui m'est souvent revenue la mémoire, c'est que si chaque homme pouvoit lire dans les cœurs de tous le autres, il y auroit plus de gens qui voudroient descendre que de ceux qui voudroient monter”.

para o genebrino, um preceptor que muito o ensinou, mesmo que não lhe conferido oficialmente esse *status*, o que não é menos importante.

Existe uma leve convicção em Rousseau, tanto nos relatos quanto em seus pensamentos, de que a vida ativa é o apontamento para a liberdade. Doravante a esse preceito, percebeu, ainda, nas experiências como laçao na casa de um e outro, principalmente naquelas que oportunizaram o ócio, que este é motivo para a predisposição dos vícios, ou seja, para a vida cômoda e conformista. Os conselhos e ponderações recebidas através do Padre Saboiano conduziram Rousseau a uma nova oportunidade, a um redirecionamento na vida e a um melhoramento educacional. Adquirindo a simpatia do Conde de Gouvon, Rousseau relata uma nova etapa da sua formação:

O bom do velho, posto que homem de espírito, tinha menos do que Madame de Vercellis, mas possuía melhor coração, e eu tive mais êxito com ele. Disse-me que me ligasse ao abade Gouvon, seu filho, porque este se afeiçoara a mim; que a sua afeição, se eu soubesse aproveitá-la, me podia ser útil, fazendo-me adquirir o que me faltava para as ideias que formavam a meu respeito. No dia seguinte, logo de manhã, vooi aos aposentos do Senhor Abade. Este não me recebeu como um criado; mandou-me assentar ao pé do lume, e, interrogando-me com a maior doçura, viu em breve que a minha educação incipiente em tantas coisas não havia terminado nenhuma. Achando, sobretudo, que sabia pouco latim, decidi ensinar-mo melhor. Combinámos em que viria ter com ele todas as manhãs, e logo no dia seguinte comecei⁷⁸.

Até então, a fragilidade educativa acompanhou Rousseau, mesmo tendo retornado o espírito pelo gosto. Era perceptível a sua capacidade de mudança e a vontade de aproveitar as oportunidades apresentadas, mesmo que por um curto período, mas são suficientes para obter aprendizado. Enquanto alguns não observavam o seu potencial, outros, como é o caso do Conde de Gouvon, identifica em Rousseau uma capacidade, outrora, desprezada, por isso, indica-o ao seu filho, Abade Gouvon, destinado pela família ao episcopado, daí se supõe o nível de estudo de um homem, culto, de cultura e conhecedor das belas-artes, pois sua formação se deu na Universidade de Viena. Assim, um novo horizonte foi posto na educação rudimentar do genebrino: primeiro, pela afeição do Abade Gouvon; segundo, pelo seu desejo em aprender.

Passava em companhia dele boa parte da manhã, tanto por amor da minha instrução, como para o servir; não se tratava do serviço da sua pessoa, porque não consentia que lhe prestasse

⁷⁸ Ib.. p.96. "Ce bon vieillard, quoi-qu'homme d'esprit, en avoit moins que Mad. de Vercelis, mais il avoit plus d'entrailles, et je reussis mieux auprès de lui. Il me dit de m'attacher à l'Abbé de Gouvon son fils, qui m' avoit pris en affection, que cette affection, si j'en profitois pouvoit m'être utile, et me faire acquerir ce qui me manquoit pour les vues qu'on avoit sur moi. Dès le lendemain matin je volai chez M. l'Abbé. Il ne me reçut point em domestique; il me fit asseoir au coin de son feu, et m'interrogeant avec la plus grande douceur, il vit bientôt que mon éducation, commencée sur tant de choses, n'étoit achevée sur aucune. Trouvant sur tout que j'avois peu de latin, il entreprit de m'en enseigner davantage. Nous convinmes que je me rendrois chez lui tous les matins, et je començai dès le lendemain".

nenhum, mas de escrever ditando ele e fazer cópias; e a minha função de secretário foi-me mais útil do que a de discípulo. Desta maneira, aprendi não só o italiano em toda a sua pureza, mas ganhei gosto à literatura e certo discernimento acerca dos bons livros, que não podia adquirir com a Tribu, e que de muito me serviu quando mais tarde me pus a trabalhar sozinho⁷⁹.

Rousseau não retornou, simplesmente, aos estudos, mas adquiriu conjuntamente um trabalho, unificando duas dimensões importantes, e, por muito, estava sempre com duras e traumáticas interrupções. O acordo inicial era ter lições de latim, mas aprendeu italiano, muito útil para seu crescimento profissional e intelectual. Foram direcionamentos para a autonomia, com garantia de uma ascensão nos aspectos qualitativos de sua formação. Rousseau deduz que queriam fazer dele um diplomata, até alcançar uma função nos ministérios da Corte, tal destinação não era a intenção do jovem genebrino, que, mesmo satisfeito pelo seu amadurecimento intelectual, entendia que viver na liberdade era a melhor condição, por isso, servir ao Estado poderia trazer consequências de submissão a autoridades políticas.

O melhoramento da autoestima, o desejo de não mais regressar a Genebra e de ficar em Turim são os sentimentos contidos em Rousseau. À princípio, essa última cidade trouxe a liberdade no momento da sua juventude. Novamente, em suas inconstâncias, resolveu mudar de plano, lançando-se à sorte, redirecionando-se a não seguir os planos e as benevolências que lhe destinavam em Turim. Desta vez, estando próximo dos seus 19 (dezenove) anos, quando poderia estar mais certo de si, das escolhas pretendidas:

Tal foi o projeto sobre o qual eu assentei pôr-me em campo, abandonando sem pesar o meu protetor, o meu preceptor, os meus estudos, as minhas esperanças, a expectativa de uma fortuna quase certa, para começar uma vida de verdadeiro vagabundo. Adeus capital; adeus corte, ambição, vaidade, amor, beldades, e todas as grandes aventuras cuja esperança ali me havia trazido no ano anterior. Parto com a minha fonte e o meu amigo Bâcle, a bolsa levemente recheada, mas o coração saturado de alegria, e só pensando em gozar esta felicidade ambulante a que de súbito havia limitado os meus brilhantes projetos⁸⁰.

⁷⁹ Ib.. p.97. "Je passois avec lui une bonne partie de la matiné, tant pour mon instruction que pour son service: non pour celui de sa personne, car il ne souffrit jamais que je lui en rendisse aucun, mais pour écrire sous de dictée, et pour copier, et ma fonction de secretaire me fut plus utile que celle d'écolier. Non seulement j'appris ainsi l'italien dans sa pureté, mais je pris du gout pour la litterature et quelque discernement des bons livres qui ne s'aqueroit pas chez la Tribu, et qui me servit beaucoup dans la suite, quand je me mais à travailler seul".

⁸⁰ Ib.. p.101. "Te fut le plan sur lequel je me mais en compagnie, abandonnant sans regret mon protecteur, mon precepteur, mes études, mes espérances et l'attente d'une fortune presque assurée, pour commencer la vie d'un vrai vagabond. Adieu la capitale, adieu la Cour, l'ambition, la vanité, l'amour, les belles et toutes les grandes avantures dont l'espoir m'avoit amené l'année précédente. Je pars avec ma fontaine et mon ami Blâcle, la bourse légèrement garnie, mais le cœur saturé de joye et ne songeant qu'à jouir de cette ambulante félicité à laquelle j'avois tout à coup borné mes brillans projets".

A partida de Turim foi menos frustrante que o despojamento após sua conversão, mas a liberdade, como sempre, acompanhava Rousseau. Uma das características apontadas, nessas idas e vindas de Rousseau, configura simbolicamente o desenvolvimento de sua personalidade na figura do viajante, de um peregrino solitário. Estar a caminho propicia uma vida ativa, o que se atrela, conseqüentemente, ao conceito de esperança. Ao longo dessa viagem, Rousseau tramou para que seu companheiro de caminhada, Bâcie, não seguisse o mesmo destino que o seu. Os aspectos de espaço o tocavam de forma muito dinâmica, despertando sua cidadania, um tanto cosmopolita – como se verá adiante –, mesmo pertencente afetivamente a Genebra, atravessa por um desejo afincado de ser no mundo, de não pertencer a um lugar, a uma casa ou a um lar. Portanto, as grandes viagens realizadas desenvolveram um conhecimento/uma pedagogia singular em sua educação, formação e, principalmente, em sua maneira de filosofar. No *Emílio*, essa questão aparece às vésperas da fase adulta do aluno de Rousseau, o qual, junto com seu preceptor, realiza uma viagem. Antes, na *Nova Heloísa*, o mesmo acontece quando o segredo do romance entre Saint-Preux e Júlia é revelado, a solução encontrada pelo autor da obra é fazer com que Saint-Preux realize uma volta ao mundo. O enredo simbólico das viagens é uma longa questão, pois recai na possibilidade de discutir o tema do cosmopolitismo, na filosofia de Rousseau. Em outra ocasião, a passagem das *Confissões*, ratifica a tese supracitada:

O que mais lamento nos pormenores da minha vida de que me esqueci, é não haver feito um diário das minhas viagens. Nunca pensei tanto, nunca vivi tanto, nunca fui tanto eu, se assim ouso exprimir-me, como nas que fiz só e a pé. Andar tem qualquer coisa que me anima e aviva as ideias: quase não posso pensar quando estou parado; preciso pôr o corpo em movimento para que o espírito o esteja também. A vista dos campos, a sucessão dos aspectos agradáveis, o bom ar e o bom apetite, a boa saúde que adquiro andando, a liberdade das tascas, o afastamento de tudo quanto me faz sentir a minha dependência, de tudo o que me recorda a minha situação, tudo isto desopprime a minha alma, me dá uma maior audácia de pensar, me lança de certo modo na imensidade dos seres, para os combinar, escolher, fazê-los meus à minha vontade, sem constrangimento e sem temor. Disponho da natureza inteira como seu senhor; o meu coração, errando de objeto em objeto, une-se, identifica-se com os que lhe agradam, rodeia-se de imagens encantadoras, embriaga-se com sentimentos deliciosos⁸¹.

⁸¹ Ib.. p.162. “La chose que je regrette le plus dans les détails de ma vie dont j’ai perdu la mémoire est de n’avoir pas fait des journaux de mes voyages. Jamais je n’ai tant pensé, tant existé, tant vécu, tant été moi, si j’ose ainsi dire, que dans ceux que j’ai faits seul et à pied. La marche a quelque chose qui anime et avive mes idées: je ne puis presque penser quand je reste en place; il faut que mon corps soit en branle pour y mettre mon esprit. La vue de la campagne, la succession des aspects agréables, le grand air, le grand appétit, la bonne santé que je gagne en marchant, la liberté du cabaret, l’éloignement de tout ce qui me fait sentir ma dépendance, de tout ce qui me rappelle à ma situation, tout cela dégage mon ame, me donne une plus grande audace de penser, me jette en quelque sorte dans l’immensité des êtres pour les combiner, les choisir, me les approprier à mon gré sans gêne et sans crainte. Je disposé en maître de la nature entière; mon cœur errant d’objet en objet s’unit, s’identifie à ceux qui le flatent, s’entoure d’images charmantes, s’enivre de sentimens délicieux”.

3.5. O reencontro com Madame de Warens: a formação de Rousseau na figura de sua Mamã e o retorno a Annecy em 1729

O que impulsionava Rousseau a sair da Itália e retornar a Annecy, em 1729, era uma espécie de lacuna, de uma história não vivida com a Madame de Warens, fazendo lembrar e sentir os afetos da casa paterna, ou, simplesmente, a ausência de sua mãe. Esse retorno, como data Trousson⁸², aconteceu em junho de 1729, quando Rousseau acabava de completar os dezessete anos. Não se pode esquecer que o primeiro encontro com Madame Warens foi muito rápido, mas com um grau de afinidade significativo. Vale lembrar, ainda, que foi ela o motivo de sua ida à Itália – Turim e, conseqüentemente, de sua conversão ao catolicismo.

Porventura, o que restou a Madame dizer à Rousseau, foi: “cá estás então novamente? Sabia bem que eras demasiado novo para semelhante viagem; alegre-me ao menos por saber que não deu tão mau resultado como eu temia”⁸³. Não se despreza a tese de um Rousseau viajante, mas, em uma outra análise precisa, se compreende que era demasiadamente jovem para tudo aquilo que experienciou. Não se trata simplesmente da ida a Turim e da volta a Annecy, mas de uma grande viagem, nos aspectos da liberdade e da educação, com as quais havia de se deparar. Muitas vezes, conforme dito por Rousseau, a experiência dessa viagem o acompanhou por toda a vida: “Eu havia regressado da Itália, não precisamente como para lá partira, mas talvez como nunca ninguém na minha idade de lá regressou”⁸⁴.

O retorno de Rousseau à casa de Madame de Warens inaugura uma fase de recuperação, de regeneração, como exposto em hipótese anterior: das frustrações familiares, ou, razoavelmente, da recuperação da figura materna, com todos os sentimentos aí implicados, afetos que nunca tivera:

Logo no primeiro dia se estabeleceu entre nós a mesma doce familiaridade que subsistiu até ao fim da sua vida. Deu-me o nome de filho; o seu era o de mamã; e ficamos sempre filho e mamã, mesmo quando o número de anos quase fez desaparecer a diferença que entre nós havia. Acho que estes dois nomes dão maravilhosamente a ideia do nosso tom, da simplicidade das nossas maneiras, e sobretudo da ligação dos nossos corações⁸⁵.

Rousseau prossegue:

⁸² Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 40.

⁸³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.104. “te revoilà donc? Je savois bien que tu étois trop jeune pour ce voyage; je suis bien aise au moins qu’il n’ait pas aussi mal tourné que j’avois craint”.

⁸⁴ Ibidem. p.108. “J’étois revenu d’Italie, non tout à fait comme j’y étois allé; mais comme peut-être jamais à mon âge on n’en est revenu”

⁸⁵ Ib. p.106. “Dè le premier jour la familiarité la plus douce s’établit entre nous au même degré où elle a continué tout le reste de sa vie. *Petit* fut mon nom, *Maman* fut le sien, et toujours nous demeurames *Petit et Maman*, même quand le nombre des années en eut presque effacé la différence entre nous. Je trouve que ces deux noms rendent à merveilles l’idée de nôtre ton, la simplicité de nos manières et surtout la relation de nos coeurs”.

Madame de Warens foi para mim a mais carinhosa das mães, sem jamais procurar o seu próprio prazer, mas sempre o meu bem; e se os sentidos contaram na minha dedicação por ela, não foi para mudar a natureza desta, mas simplesmente para a tornar mais delicada, para me embriagar com o encanto de ter uma mamã jovem e bonita a quem era delicioso acarinhar⁸⁶.

Em casa de Mamã, Rousseau despertou novamente para a sua educação, que não se encontrava suficientemente completa, pois faltava muito para se tornar um homem de letras. A fragilidade da escrita foi um componente que o acompanhou, mas um conhecimento geral começou a ser adquirido: Medicina, Biologia, Literatura, Música e todos os gostos responsáveis pelo seu aprimoramento educacional. Nesse momento, Rousseau já havia aprendido, por intermédio do abade Gouvon, a ler de forma reflexiva, e não apenas mecânica. Salienta-se que Madame de Warens era uma mulher de gosto, tinha contato com nobres homens da cultura erudita, propiciando a Rousseau um campo fértil para seu amadurecimento intelectual, o desenvolvimento de sua escrita e demais saberes.

Rousseau culpabiliza a sua capacidade e gosto pela escrita a partir de uma relação dialética entre o sentir e o pensar. Sentimento e razão são elementos de um eu que ganha consciência de si. Essas categorias constituem o núcleo fundante que cerca a educação, na *Nova Heloísa* e em *Emília*: “em mim juntam-se duas coisas quase inaliáveis, sem que eu possa imaginar um meio termo: um temperamento assaz ardente, paixões vivas, impetuosas, e ideias que nascem lentamente, irresolutas e que só me vêm feitas as coisas”⁸⁷. De imediato, observa-se um desequilíbrio entres esses dois instantes, o que evidencia toda a instabilidade vivida pelo genebrino.

Dir-se-ia que o meu coração e o meu espírito não pertencem ao mesmo indivíduo. O sentimento, mais rápido do que o relâmpago, vem encher-me a alma; mas em vez de me iluminar, queima-me e deslumbra-me. Sinto tudo e nada vejo. Sou arrebatado, mas estúpido; preciso de sangue-frio para pensar. O que mais admira, porém, é que possuo um tacto bastante seguro, penetração, finura mesmo, logo que me dêem tempo: faço com vagar excelentes improvisos, mas no momento devido nunca fiz nem disse nada que valesse a pena⁸⁸.

⁸⁶ Ib.. p.106. “Elle fut pour moi la plus tendre des mères qui jamais ne chercha son plaisir mais toujours mon bien, et si les sens entrèrent dans mon attachement pour elle, ce n'étois pas pour en changer la nature, mais pour le rendre seulement plus exquis, pour m'enivrer du charme d'avoir une maman jeune et jolie qu'il m'étoit délicieux de caresser”.

⁸⁷ Ib.. p.113. “Deux choses presque inaliables s'unissent en moi sans que j'en puisse concevoir la manière: un temperament très ardent, des passions vives, impétueuses, et des idées lentes à naitre, embarrassées, et qui ne se présentent jamais qu'après coup”.

⁸⁸ Ib.. p.113. “On diroit que mon cœur et mon esprit n'appartiennent pas au même individu. Le sentiment plus prompt que l'éclair vient remplir mon ame, mais au lieu de m'éclairer il me brule et m'éblouit. Je sens tout et je ne vois rien. Je suis emporté mais stupide; il faut que je sois de sang-froid pour penser. Ce qu'il y a d'étonnant est que j'ai cependant le tact assez sûr de la pénétration, de la finesse même pourvu qu'on m'attende: je fais d'excellens impromptus à loisir”.

Revela-se toda consciência de si, da personalidade e intimidade de um filósofo que viveu as tensões entre, aquilo que era atributo da natureza e o refinamento moral dado pela razão. O sentir, em Rousseau, corresponde, não apenas a uma liberdade quase que desenfreada, imperceptível e ofuscante, mas torna-se o núcleo de sua percepção sobre a realidade, que se pôs lentamente em escrita. Essa era a maneira que Rousseau ia se constituindo como escritor, literato, músico e filósofo, com todas as debilidades que eram próprias de um jovem cuja educação foi limitada.

A ligeireza no sentir e a lentidão no pensar expõem o drama da sociedade, em consonância ao distanciamento da natureza, da submissão ao invés da liberdade: “Não acho tormento mais terrível do que a obrigação de falar imediatamente e sempre. Não sei se isto se relaciona com a minha mortal aversão por toda a espécie de dependência; mas basta ser absolutamente necessário que eu fale, para infalivelmente dizer uma tolice”⁸⁹. Esse comportamento aponta as conjecturas rousseauístas sobre a degeneração da sociedade, em sua filosofia futura.

Em casa de Madame Warens, ao decidir sobre sua vida, foi aconselhado por ela a ir para o seminário receber instruções. Nas palavras de Rousseau: “Que mudança! Tive de sujeitar-me. Ia ao seminário como se fosse ao suplício”⁹⁰. Mesmo diante de tanta lamúria, foram-lhe dados estudos e instruções. Rousseau recorda do Monsieur Gros e do Monsieur Gâtier, que o instruíram nesse curto período, porém, o jovem genebrino antecede-se ao fato ocorrido, reafirmando o seu autodidatismo: “O pouco mais que sei, aprendi-o sozinho, como se verá mais adiante”⁹¹. Em uma outra perspectiva, revelou que não aprendeu com nenhum dos mestres, mas apenas com seu pai e o Monsieur Lambercier, dando a entender que a sua educação e a capacidade de aprendizagem estavam, intrinsecamente, ligadas aos afetos familiares e a vida infantil. Ainda sobre a figura do Monsieur Gâtier, Rousseau assegura, em suas *Confissões*, que o Vigário Saboiano, relatado no *Emílio*, é uma associação deste com o Monsieur Gaime.

Compreende-se que Rousseau configurou seu aprendizado e educação autodidata na perspectiva de uma autonomia posta pela liberdade precoce. “[...] a vida da escola, sempre a cantar e cheia de alegria, na companhia dos músicos e dos meninos de coro, me agradava mais do que a do seminário [...] Tal vida, no entanto, nem por ser livre era menos igual e regulada. Nasci para amar a independência e nunca abusar dela”⁹². Esse texto é exemplo de uma das poucas vezes que encontramos

⁸⁹ Ib.. p. 115. “Je ne trouve point de gêne plus terrible que l’obligation de parler sur le champ et toujours. Je ne sais si ceci tient à ma mortelle aversion pour tout assujettissement; mais c’est assez qu’il faille absolument que je parle pour que je dise une sottise infailliblement”.

⁹⁰ Ib.. p.117. “Quel changement! Il fallut m’y soumettre. J’allai au seminaire comme j’aurois été au supplice”.

⁹¹ Ib.. p. 119. “Le peu que je sais de plus, je l’ai appris seul, comme on verra ci-après”.

⁹² Ib.. p.122. “la vie de la maitrise toujours chantante et gaye, avec les musiciens et le enfans de chœur, me plaisoit plus que celle du seminaire [...]. Cependant cette vie, pour être plus libre, n’en étoit pas moins égale et réglée. J’étois fait pour aimer l’indépendance et pour n’en abuser jamais”.

Rousseau falando bem da instituição escolar, mas como se perceberá no *Emílio*, ele fará um elogio aos professores, na nota de rodapé, demonstrando que sua crítica é direcionada à instituição social, e não necessariamente a quem, nela, atua. Todavia, a exaltação feita pelo genebrino se reporta a escola de música, uma vez que, com a negação ao seminário e as instruções recebidas, restou a sua saída em menos de três meses, voltando para a casa de Mamã. Nesse período, Madame de Warens iniciou Rousseau na música através de Monsieur Le Maître, que, a pedido, permitiu a Rousseau frequentar suas aulas.

Há perto de um ano que eu vivia em Annecy sem receber a menor censura: todos estavam contentes comigo. Desde que partira de Turim, não tinha feito disparates, e continuei a não os fazer enquanto permaneci sob a vigilância de Mamã. Ela me guiava, e guiava-me sempre bem; a minha dedicação por ela tornara-se a minha única paixão; e o que prova que não se tratava de uma paixão insensata, era que o meu coração formava a minha razão. É certo que um único sentimento, absorvendo por assim dizer todas as minhas faculdades, me impedia de aprender o que fosse, nem mesmo a música, apesar de todos os esforços que empregava⁹³.

A liberdade de Rousseau se encontra amparada pelos afetos de Madame Warens, a única capaz de remediar e controlar seus instintos. Tal sintoma de “dominação” é percebido quando, já em casa de Mamã, foi orientado a fazer companhia ao Monsieur Le Maître, na sua viagem a Lyon. Dado ao gosto pela música, Rousseau a obedeceu. Após cumprir seu itinerário e servir de companhia ao Le Maître, ao retornar de Lyon para Annecy, verificou, na chegada, que Mamã partira na mesma ocasião para Paris. Foi suficiente o fato da ausência de sua protetora e guia para, novamente, viver de forma desequilibrada, aventurando-se pela cidade e vivendo da própria sorte. A ausência de Madame de Warens seria a ausência da maternidade, acontecimento que o conduziu por tantas experiências desastrosas, ao mesmo tempo em que o fez estar sempre em viagem.

Em síntese, a presença coercitiva de Madame de Warens na vida Rousseau não se trata de escravidão, poderíamos chamar de coação, dimensão negativa da educação, que pedagogicamente favorece a autorregulamentação, o que não desfavorece a autonomia, mas o reconhecimento dos deveres. De toda sorte, Rousseau fará essa mesma inferência no *Emílio*, no que se atesta ao preceptor, o agente da educação, que será guia para com o aluno.

⁹³ Ib.. p.123. “Je vivois à Annecy depuis près d’un an sans le moindre reproche; tout le monde étoit content de moi. Depuis mon départ de Turin je n’avois point fait de sottise, et je n’en fis point tant que je fus sous les yeux de maman.. Elle me conduisoit, et me conduisoit toujours bien; mon attachement pour elle étoit devenu ma seule passion, et ce qui prouve que ce n’étoit pas une passion folle c’est que mon cœur formoit ma raison. Il est vrai qu’un seul sentiment absorbant pour ainsi dire toutes mes facultés me mettoit hors d’état de rien apprendre; pas même la musique, bien que j’y fisse tous mes efforts”.

3.6. As viagens de Rousseau entre 1730 e 1731

Em Annecy, o jovem aventureiro viajante colocou-se novamente em partida, desta vez, para Friburgo, sendo condição necessária passar por Nyon, cidade onde residia seu pai. A ausência da figura materna evocou, novamente, a presença da paternidade, e despertou os sentimentos que sempre estiveram latentes. O encontro dos dois se deu em meio, a choros, carinhos e, principalmente, pela esperança de que Rousseau estivesse lá de forma definitiva. Mas Rousseau se colocou a partir, não havendo nenhuma intervenção do pai. Esses acontecimentos narrativos são rotineiros, sincronizando, como um fio condutor, a vida de Rousseau. Chegando a Friburgo, sentiu-se bem e confortável. Todavia, a vida cômoda e sossegada não fazia parte do roteiro existencial de Rousseau. Seguiu para viver em Lausana, onde se passou por professor de música, experiência frustrante que o fez prosseguir para Vevay:

Nesta viagem a Vevay, entreguei-me à mais suave melancolia, seguindo aquelas formosas margens. O meu coração aspirava com paixão a mil felicidades inocentes: enternecia-me, suspirava e chorava como uma criança. Quantas vezes, parando para à minha vontade chorar, me distraí, sentado numa grande pedra, a ver cair as minhas lágrimas na água?⁹⁴.

Após a estadia curta em Lausana, Rousseau foi para Neufchâtel, preservando o sentimento de musicalidade e a insistência de se tornar professor de música. Tal pertinência o fez amadurecer e aprender, ainda mais, esse ofício. A música tornou-se um bálsamo para o jovem aventureiro, pois tranquilizava-o de seus traumas e o ensinava um gosto que será manifesto na ação pedagógica do amadurecimento de si. Os efeitos da música na vida de Rousseau foram se prolongando, ao ponto de torná-lo pessoa pública.

Ainda em Neufchâtel, Rousseau teve contato com um monge grego, que o convenceu a ir com ele a Jerusalém, a fim de que fosse seu tradutor – observa-se que a experiência em Turim lhe deu o aprendizado da língua italiana. Rousseau demonstrou a sutil capacidade de ser, ao mesmo tempo, italiano e francês, sabendo transitar perfeitamente a seu favor, quando fosse necessário. Iniciou a viagem pelo cantão de Friburgo, passando por Berna e dirigindo-se a Soleure, onde se separou do, então, prelado grego. Rousseau ficou hospedado na casa do Embaixador da França, o marquês de Bonac,

⁹⁴ Ib.. p. 152. "Dans ce voyage de Vevai ja me livrais en suivant ce beau rivage à la plus douce mélancolie. Mon cœur s'élançoit avec ardeur à mille félicités innocentes; je m'attendrissois, je soupirois et pleurois comme un enfant. Combien de fois m'arrêtant pour pleurer à mon aise, assis sur une grosse pierre, je me suis amusé à voir tomber me larmes dans l'eau?"

coincidentalmente, na ocasião, o genebrino dormiu no quarto que foi ocupado pelo poeta Jean Baptiste Rousseau.

Monsieur de la 'Martinière foi quem, de certo modo, se ocupou de mim. Conduzindo-me ao quarto que me tinha sido destinado, disse-me ele: No tempo do conde de Luc, este quarto foi ocupado por um homem célebre, que tinha um nome como o vosso 1: depende de vós substituí-lo em todos os sentidos, e dar ocasião a que um dia se diga: Rousseau primeiro, Rousseau segundo. Tal conforto, inesperado então, teria lisonjeado menos os meus desejos se tivesse podido prever por que preço o pagaria um dia⁹⁵.

A curiosidade de Rousseau o levou a ler as obras do poeta com nome similar ao seu, despertando para a poesia e audácia de pôr-se a escrever em prosa. Mesmo não gostando da poesia francesa, esse acontecimento teve uma interface pedagógica na educação do genebrino, no treinamento da escrita e na aprendizagem de uma nova modalidade literária-textual (gênero literário): redação em prosa e poesia. Mas, conforme o jovem genebrino, nunca se sentiu encantado pela poesia francesa, o que lhe fez não avançar suficientemente nesse estilo.

Após a experiência em Soleure, Rousseau partiu para Paris, capital francesa, que sempre sentiu desejo de conhecer, mas expressou a vontade de encontrar estabilidade emocional, tal como sentira nos afagos de Mamã. Ao chegar em Paris, decepcionou-se, pois esperava ser superior, em beleza, do que Turim:

A decoração exterior que havia visto em Turim, a beleza das ruas, a simetria e alinhamento das casas, faziam-me procurar em Paris algo mais. Tinha imaginado uma cidade tão grande como formosa, do mais imponente aspecto, e na qual só se viam soberbas ruas, palácios de mármore e de ouro⁹⁶.

Não superando a expectativa ao que almejava, expôs uma reflexão que lhe serviu de substrato: “Tais são os frutos de uma imaginação excessivamente ativa, que exagera para lá do exagero dos homens, e vê sempre mais do que o que lhe dizem”⁹⁷. A imaginação livre de Rousseau viu-se frustrada, pois Paris não representou a liberdade esperada, comumente manifestada nas aventuras imaginativas que sempre acompanhou o genebrino, desde as suas leituras romanescas na casa de seu pai.

⁹⁵ Ib.. p.157. “M. de la Martinière Secrétaire d’Ambassade fut en quelque façon chargé de moi. En me conduisant dans la chambre a été occupée sous le Comte de Luc par un homme célèbre, du même nom que vous. Il ne tient qu’à vous de le remplacer de toutes manières et de faire dire un jour Rousseau premier, Rousseau second. Cette conformité, qu’alors je n’espérois guère eut moins flatté mes desirs, si j’avois pu prévoir à quel prix je l’achetterois un jour”.

⁹⁶ Ib.. p.159. “La décoration extérieure que j’avois vue à Turin, la beauté des rues, la symétrie et l’alignement des maisons me faisoient chercher à Paris autre chose encore. Je m’étois figuré une ville aussi belle que grande, de l’aspect le plus imposant, où l’on ne voyoit que de superbes rues, des palais de marbre et d’or”.

⁹⁷ Ib.. p.159. “Tel est le fruit d’une imagination trop active qui exagere par dessus l’exagération des hommes, et voit toujours plus que ce qu’on lui dit”.

A convite do Coronel de Godard para ser preceptor de seu sobrinho, Rousseau se viu numa condição, mais de servente, do que de instrutor educacional: “contudo, arrastar-me, esperar, solicitar são para mim coisas impossíveis. Zanguei-me, não voltei a aparecer, e tudo acabou”⁹⁸. A primeira experiência no ofício de preceptor também não foi muito bem sucedida em Paris. Sem êxito, desistiu do trabalho e voltou à dualidade existencial: a busca pela subsistência de sua autonomia e a procura constante de sua Mamã. “Não me tinha esquecido da minha pobre Mamã; mas como encontrá-la? Onde ir procurá-la?”⁹⁹. Tendo notícias incertas de Madame de Warens, não sabendo se ela partira para Sabóia ou Turim, ou retornado a Suíça, resolveu ir à sua procura pelos interiores da França. Ao passar por Lyon, recebeu a notícia que sua Mamã se encontrava em Chambéry.

Absorvido com a expectativa de voltar a ver em breve a minha boa Mamã, dei um pouco de trégua às quimeras, e a felicidade real que me esperava dispensou-me de a procurar nas visões. Não só a voltava a encontrar, mas voltava a encontrar junto dela e por ela uma situação agradável: porque Mamã pretendia haver-me encontrado uma ocupação que esperava convir-me, e que me não afastaria dela¹⁰⁰.

Para surpresa de Rousseau, o novo emprego a que Mamã o tinha inscrito era de escrevente, ou seja, secretário no cadastro real a serviço do, Rei Vitor Amadeu. O ofício, pouco oneroso e lucrativo, era o suficiente para dar-lhe, não somente dignidade, mas torná-lo adulto, responsável pelas suas despesas. O trabalho era umas das condições para mudança de fase, um dos atributos para a maioridade. É salutar quando advém na hora exata, nesse caso, após quatro ou cinco anos de sua saída de Genebra. Em outros momentos, a vida laboral foi-lhe imputada precocemente, por isso, a insatisfação anterior.

4. O Terceiro Momento: Do jovem ao adulto Rousseau, as transformações de 1732 a 1741 em Chambéry e Charmettes¹⁰¹

⁹⁸ lb.. p.161. “mais languir, attendre, solliciter sont pour moi choses impossibles. Je me rebutai, je ne parvins plus, et tout fut fini”.

⁹⁹ lb.. p.161. “Je n’avois pas oublié ma pauvre maman; mais comment la trouver? Où la chercher”.

¹⁰⁰ lb.. p.171. “Occupé de l’attente de revoir bientôt ma bonne mamam je fis un peu de trêve à mes chimères, et le bonheur réel qui m’attendoit me dispensa d’en chercher dans mes visions. Non seulement je la retrouvois, mais je retrouvois près d’elle et par elle un état agréable; car elle marquoit m’avoir trouvé une occupation qu’elle esperoit qui me conviendrait, et qui ne m’éloigneroit pas d’elle”.

¹⁰¹ Trousson a esse período, o titula no cap. IV de seu livro, como os anos de formação de Rousseau. De certo modo, não é incorreta a nomenclatura sugerida por Raymond Trousson, continuaremos subutilizando para compreender em conjunto com nossas análises e interpretações, primando por uma genealogia educacional e pedagógica. Contudo, entendemos de acordo com hermenêutica até este momento trazida na pesquisa, no olhar atencioso as *Confissões*, que desde a infância Rousseau é formado, educado e instruído. Portanto, sua formação não se restringe apenas a este momento de maturidade. (Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995). Uma segunda leitura que se apresenta em relação a esse período em Chambéry é a de Luciano Façanha, de entender como um momento de transição e da personalidade instável a qual caracteriza a figura de Rousseau: “Mas, a rigor, de modo algum se poderá falar em instalação. A instabilidade de Rousseau continua a ser o traço

Em 1732, a sua chegada em Chambéri correspondeu ao fechamento de mais um ciclo, uma linha intermediária entre a criança Rousseau e o adulto que estava predestinado a ser, com os seus vinte (20) anos, idade salutar para o desenvolvimento dos mecanismos obtidos pelo trabalho:

Estes longos pormenores da minha primeira mocidade terão parecido bem pueris, e isso desgosta-me: posto que tenha nascido homem sob tantos aspectos, *conservei-me bastante tempo criança, e, sob tantos outros, ainda o sou*. Não prometi oferecer ao público uma grande personalidade; prometi pintar-me tal qual sou; e, para me conhecerem bem em idade mais avançada, necessário é terem-me conhecido bem na mocidade¹⁰².(grifos nossos)

Rousseau explicita, pela sua narrativa biográfica, que a educação conferida nos primeiros anos da infância, ou, especificamente, a infância por completo, é o constitutivo da formação humana. A educação recebida nesse primeiro ciclo influencia às demais, isso fez com que sempre estivesse se reportando aos fatos de sua meninice, conceituando e responsabilizando as contingências sofridas, ao longo da vida de adulto, a tudo aquilo que foi vivido na infância. Percebemos, nesse contexto, uma fundamentação da estrutura do pensamento educacional rousseuista, a qual levamos ao patamar de tese: Começando pela vida, a nível de uma genealogia educacional, decorrente de suas *Confissões*, e concluindo nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, é uma passagem da infância a velhice, que não se perde ao nível pedagógico do autoconhecimento e da autonomia. Desse modo, encontra-se, substancialmente, a fundamentação hermenêutica de forma integral entre a vida, as obras e os fundamentos filosóficos-pedagógicos.

A criança Rousseau tornou-se a representação de uma liberdade que precisava a todo tempo ser ponderada, ou seja, educada.

Desde a minha chegada a Chambéri até à minha partida para Paris, em 1741, começa um período de oito ou nove anos, durante o qual poucos sucessos tenho a relatar, porque a minha vida foi tão simples como calma, e esta uniformidade era precisamente aquilo de que eu mais necessitava para acabar de formar o meu carácter, que perturbações contínuas impediam de se fixar. Foi durante este precioso período que a minha educação, embrulhada e sem

característico de seu caráter". (Cfr. Façanha, Luciano, Para ler Rousseau: uma interpretação da sua narrativa confessional por um leitor da posteridade, Edições Inteligentes, São Paulo, 2006, p. 132). Em nossa leitura, mais próxima de Façanha, no entanto, articulada com Trousson, depreendemos a dimensão filosófica-pedagógica cujo a formação intelectual e moral de Rousseau dá-se na instabilidade enquanto um processo de autoconhecimento, por isso, não há do que chamar esse percurso educacional presente em Rousseau de paradoxo, tendo em vista que a finalidade é a autonomia.

¹⁰² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Confessions de J.J. Rousseau", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.174. "Ces longs détails de ma première jeunesse auront paru bien pueriles et j'en suis fâché: quoique né homme à certains égards, j'ai été longtemps enfant et je le suis encore à beaucoup d'autres. Je n'ai promis d'offrir au public un grand personnage; j'ai promis de me peindre tel que je suis et pour me connoître dans mon âge avancé, il faut m'avoir bien connu dans ma jeunesse".

continuidade, tomando consistência, fez de mim o que nunca mais cessei de ser através das tormentas que me esperavam¹⁰³.

A vida laboral, mais uma vez, torna Rousseau acomodado, distanciando-o das leituras e fazendo-o cair numa espécie de rotina, comum à fase que vivenciara: de um lado, o trabalho como escrevente que ocupava, e, do outro lado, a presença de Mamã, que lhe trazia aconchego e tranquilidade. Mas a personalidade inquietante de Rousseau conduziu-o novamente às leituras, quando iniciou os estudos em Aritmética, Botânica, Química, Anatomia, deixando transparecer mais uma vez seu autodidatismo. Contudo, a sua inclinação e seu gosto voltaram-se para a Música: “Devo ter nascido certamente para esta arte, pois que desde criança comecei a amá-la, ela é a única que constantemente amei todo o tempo”¹⁰⁴. Assim, o jovem genebrino unificava, nesse período, as três realidades básicas de sua existência: trabalho, prazer e instrução.

Foi durante esse período que Rousseau também revelou o início do seu sentimento e interesse pelas questões ligadas à política, correlatas ao período de guerra que atravessava a Europa. Rousseau relata que foi neste momento que começou a ler os jornais da época, no interesse de compreender as questões públicas; ao mesmo tempo, começa a ler a literatura francesa. Aproveitando-se das circunstâncias para compreender o pensamento cultural desse período, adquiriu e insistiu no peculiar gosto pela música, ao ponto de perder o interesse pelo ofício de escrevente que realizava. Abandonando-o completamente, passou, de uma vez por todas, a se dedicar aos estudos da Música. “Deste modo, dei-me tão bem com a que fiz, que nunca me sucedeu arrepender-me, e nem sequer me arrependo neste momento, em que peso pelo peso da razão as ações da minha vida, e em que me acho liberto dos motivos pouco sensatos que me arrastaram”¹⁰⁵. Pela primeira vez, Rousseau tomou uma decisão sem o peso da frustração, e, de certa forma, o genebrino vai se configurando na maturidade da vida, não somente adulta, mas responsabilizando-se conscientemente pelas suas escolhas.

A música introduziu em Rousseau uma convicção, outrora, inexistente: a de ter feito a escolha certa, ou seja, tornou-se autoconfiante, amenizando as frustrações vividas. A nova profissão escolhida lançou-o à liberdade: “Gostava das lições quando as dava, mas não gostava de ser obrigado a dá-las

¹⁰³ Ibidem. p.178. “Ici commence depuis mon arrivée à Chamberi jusqu’à mon départ pour Paris en 1741 un intervalle de 8 ou 9 ans, durant lequel j’aurai peu d’événemens à dire, parce que ma vie a été aussi simple que douce, et cette uniformité étoit précisément ce dont j’avois le plus grand besoin pour achever de former mon caractère, que des troubles continuels empêchoient de se fixer. C’est durant ce précieux intervalle que mon éducation mêlée et sans suite ayant pris de la consistance m’a fait ce que je n’ai plus cessé d’être à travers les orages qui m’attendoient”.

¹⁰⁴ Ib.. p.181. “Il faut assurément que je sois né pour cet art, puisque j’ai commencé de l’aimer dès mon enfance, et qu’il est le seul que j’aye aimé constamment dans tous le tems”.

¹⁰⁵ Ib.. p. 188. “Aussi me trouvai-je si bien du mien qu’il ne m’est arrivé jamais de m’en repentir, et je ne m’en repents pas même en ce moment, où je pese au poids de la raison les actions de ma vie, et où je suis délivré des motifs peu sensés qui m’ont entraîné”.

nem dominado pelas horas delas. O constrangimento e a sujeição são-me insuportáveis em tudo; far-me-iam odiar o próprio prazer”¹⁰⁶. Põe-se à reflexão de que a autonomia deve constar em todas as áreas de sua vida: afetiva, educativa e profissional. Essa tríade que o constitui é o itinerário afirmativo da imagem do viajante solitário.

No que tange à autonomia dos afetos, fica durante esse período, suspenso, pois a imagem da Mamã ainda era, até então, sua zona de conforto, que o faz ser sempre criança. Contudo, a cisão precisava ser feita:

Seja como for, Mamã viu que, para me arrancar aos perigos da mocidade, tempo era de me tratar como um homem, e foi o que fez, da maneira, porém mais singular que em semelhante circunstância jamais ocorreu a mulher alguma. Notei-lhe um ar mais grave, e mais moral nas conversas do que de costume. A alegria brincalhona com que entremeava sempre as suas instruções sucedeu de súbito um tom de constante firmeza, que não era nem familiar, nem severo, mas que parecia preparar uma explicação. Depois de em vão ter procurado em mim mesmo a causa desta mudança, perguntei-lha a ela; era o que ela esperava¹⁰⁷.

O que Rousseau se tornou após encontro íntimo com Madame de Warens? Homem! Essa nova postura o levou a novas dimensões e rupturas, uma separação com a criança que não cessava de habitar o seu eu. A ação foi pedagógica, conduziu o genebrino para a vida em sociedade, quando passou a manifestar os primeiros indícios de sua formação filosófica (pensamento filosófico). “Raros escritores foram tão francos quanto Rousseau a respeito de sua inépcia sexual”¹⁰⁸, uma transparência que lhe faz assumir uma condição natural e não submerso a vida mascarada da ordem social, por isso, sua intimidade com a Madame de Warens, rasgada sua inocência, tendo por ela mais amor que sentimento de posse, portanto, trouxe-lhe mais confusão mental que prazer, mas que, circunstancialmente, tornou-lhe um homem maduro. O genebrino passa a um outro aspecto de sua formação, correlata a vida exterior, se fazendo necessário instruí-lo para viver em sociedade, condição assumida por intermédio das instruções dadas pela Madame de Warens. Ainda nessas circunstâncias, em Chambéry, Rousseau deseja contribuir para as finanças da casa, colocando-se a aperfeiçoar-se no ofício de músico, nesse momento, partindo para Besançon – ocasião que o faz passar por Genebra e visitar seu pai, narrativa que demonstra o elo de Rousseau com o afeto paterno.

¹⁰⁶ Ib.. p.190. “Je me plaisais à mes leçons quand j’y étois, mais je n’aimois pas être obligé de m’y rendre ni que l’heure me commandât. En toute chose la gêne et l’assujettissement me sont insupportables; ils me feroient prendre en haine le plaisir même”.

¹⁰⁷ Ib.. p.193. “Quoi qu’il en soit, Maman vit que pour m’arracher aux périls de ma jeunesse il étoit tems de me traiter en homme, et c’est ce qu’elle fit, mais de la façon la plus singulière dont jamais femme se soit avisée en pareille occasion. Je lui trouvai l’air plus grave et le propos plus moral qu’à son ordinaire. A la gaité folâtre dont elle entremêloit ordinairement ses instructions succéda tout à coup un ton toujours soutenu qui n’étoit ni familier ni sévère, mais qui sembloit préparer une explication. Après avoir cherché vainement en moi-même la raison de ce changement je lui en demandai; c’étoit ce qu’elle attendoit”.

¹⁰⁸ Cfr. Dent, N.J.H., *Dicionário Rousseau*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1996, p. 203.

A maturidade germinou em Rousseau os benefícios da liberdade e de ser senhor de si, nunca numa perspectiva de estar pronto e acabado, mas em um processo de autoconhecimento e de conquista dos seus projetos. No caso específico, o gosto pela música o conduziu, conseqüentemente, para a Filosofia, isso pelo fato de ter conhecido um fidalgo saboiano, por nome de Monsieur de Conzié, que, querendo aprender música, começou a dialogar, ao mesmo tempo, sobre filosofia com Rousseau: “O germe de literatura e de filosofia que começava a fermentar-me na cabeça, e que só esperava um pouco de cultura e de emulação para se desenvolver inteiramente, foi nele que as encontrou.”¹⁰⁹ Essa experiência torna-se crucial para o desenvolvimento do conhecimento filosófico na vida de Rousseau.

O pensamento filosófico de Voltaire foi a outra motivação que conduziu Rousseau à Filosofia:

O gosto que senti por estas leituras inspirou-me o desejo de aprender a escrever com elegância, e procurar imitar o belo colorido deste autor, que me encantava. Algum tempo depois apareceram as suas *Cartas Filosóficas*. Se bem que não sejam com certeza a sua melhor obra, foi a que mais me atraiu ao estudo, e desde então nunca mais se extinguiu em mim esse gosto incipiente¹¹⁰.

A educação de Rousseau continua atrelada às suas viagens, mas, agora, estava movido pela música. Em síntese, o início de sua vida adulta e o fim da sua mocidade podem, assim, serem resumidas:

Desta maneira passei dois ou três anos entre a música, os magistérios, os projetos, as viagens, vacilando permanentemente entre uma coisa e outra, procurando fixar-me sem saber em quê, todavia seduzido gradualmente pelo estudo, vendo gente das letras, ouvindo falar de literatura, metendo-me eu mesmo por vezes a falar dela, e apreendendo mais a gíria dos livros do que a ciência do seu conteúdo¹¹¹.

A vida de Rousseau é narrada, não somente pelas agitações que o sucederam em cada viagem, em cada distanciamento de sua Mamã, ou pela experiência educativa, mas também por algumas paradas, momentos de sossegos e, outras vezes, por motivos de enfermidade. Foi após o primeiro período em que ficou acamado, que Rousseau viveu momentos de felicidade: uma vida simples disposta da liberdade natural, nas Charmettes.

¹⁰⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.214.

“Le germe de littérature et philosophie qui commençoit à fermenter dans ma tête et qui n’attendoit qu’un peu de culture et d’émulation pour se développer tour à fait, les trouvoit en lui”.

¹¹⁰ Ibidem. p.214. “Le gout que je pris à ces lecture m’inspira le desir d’apprendre à écrire avec elegance, et de tâcher d’imiter le beau coloris de cet auteur dont j’étois enchanté. Quelque tems après parurent ses *Lettres philosophiques*; quoiqu’elles ne soient assurément pas son meilleur ouvrage, ce fut celui qui m’attira le plus vers l’étude et ce gout naissant ne s’éteignit plus depuis ce tems-là”.

¹¹¹ Ib.. p. 218. “Je passai deux ou trois ans de cette façon entre la musique, le magistères, le projets, les voyages, flottant incessamment d’une chose à l’autre, cherchant à me fixer sans savoir à quoi, mais entraîné pourtant par degrés vers l’étude, voyant des gens de lettres, entendant parler de litterature, me mêlant quelquefois d’en parler moi-memê, et prenant plustôt le jargon des livres que la connoissance de leur contenu”.

4.1. A dialética pedagógica entre a vida do Campo e da Cidade: as idas e vindas de Rousseau às Charmettes

A experiência com a morte, dada a saúde fraca e a debilitação, teria um efeito pedagógico, pois tornava-se uma regeneração e vivacidade, fazendo com que seus valores fossem ressignificados. Rousseau alimentou reflexões de cunho filosófico-religioso, as quais se tornaram alicerces para alguns de seus textos dedicados à Religião. Nesse contexto de debilidade, com saúde fraca, Rousseau colocou-se a ler os *Diálogos sobre as Ciências*, do padre Lamy, frequentava, igualmente, a livraria de Bouchard, sendo, portanto, um período em que fortalece seus estudos.

A vida nas Charmettes revelou umas das lembranças mais nostálgicas do jovem genebrino, contudo, a vida campestre e natural não foi suficiente para uma saúde plena, ainda que fosse a única que lhe fizesse sentir melhor. Do contrário, a vida na cidade era como expatriação, sujeição do eu natural pelo eu social, uma espécie de mortificação:

Vimos com grande mágoa chegar o Inverno, e voltámos para a cidade como se tivéssemos partido para o exílio; eu, sobretudo, que duvidando tornar a ver a Primavera, julgava dizer adeus para sempre às Charmettes. Não as abandonei sem beijar a terra e as árvores, e sem várias vezes me voltar para trás ao afastar-me dali¹¹².

A vida na cidade também teve sua dimensão restaurativa, colocando Rousseau em contato com obras e autores de cunho teórico-científico. Basicamente, a cidade teve sua dimensão cultural, que não foi encontrada na vida do campo. Rousseau acabara por viver na dialética pedagógica entre o campo e a cidade, definindo seus gostos e introduzindo-se em concepções metodológicas para fortalecer seus estudos. À princípio, era um saber holístico, e não, meramente especializado, mas que se adequava gradativamente à abordagem enciclopedista.

Embora o espírito humano não possa abarcar todas, e que seja sempre preciso escolher uma como principal, se não se possuírem algumas noções das outras, encontramos-nos frequentemente na obscuridade mesmo a respeito da nossa própria. Senti que o que havia empreendido era bom em si mesmo, e que só havia que mudar de método. Tomando primeiro a enciclopédia, ia-a dividindo nos seus ramos. Vi que era necessário fazer precisamente o

¹¹² Ib.. p. 231. "Nous vimes arriver l'hiver avec grand regret et nous retournames à la Ville comme nous serions allés en exil. Moi surtout qui doutant de revoir le printemps croyois dire adieu pour toujours aux Charmettes. Je ne les quittai pas san baiser la terre et les arbres, et sans me retourner pluisieurs fois en m'en éloignant".

contrário, tratar separadamente cada um, e prosseguir à parte com cada um até ao ponto onde eles se juntassem¹¹³.

O método enciclopédico não o separava totalmente de um saber geral e de um aprendizado sobre os mais variados temas possíveis, outrossim, trazia uma sistematização precisa para não se perder nos estudos e nos conceitos. Ressalta-se a importância do método cartesiano, pois, por mais que seja rebatido nas teses rousseauístas, foi de bom grado para a formulação de sínteses e, propriamente, para os aspectos do autodidatismo.

O autodidata desordenado havia descoberto um método nos Diálogos sobre as ciências do padre Lamy, que ensinou a unir o exercício intelectual e o esforço do perfeccionismo moral. Com a pluma nas mãos, reflexivo, se concentrou nos filósofos: a lógica de Port-Royal, o Ensaio sobre o entendimento humano de Locke, Descartes, Malebranche e Leibniz o serviram para adornar seu 'armazém de ideias'. Logo veio a geometria, a álgebra e por fim o latim, que nunca saberá a fundo, enquanto traduz – muito bem – a Sêneca e a Tácito. Acredita sentir a urgência de todos os saberes.¹¹⁴

Ao tentar descrever e justificar a tese do autodidatismo, em Rousseau, percebe-se uma variação constante entre um estudante não rigorosamente metódico e/ou centrado, e uma falta de concentração absurda, ao ponto de não tolerar horas de estudos, principalmente de um mesmo autor, caindo-se nos devaneios, na autorreflexão, ou, até mesmo, numa dispersão. De outro modo, atesta o genebrino, “se estudar sozinho tem vantagens, tem também grandes inconvenientes, e dá sobretudo um trabalho inacreditável. Sei-o melhor do que ninguém”¹¹⁵.

Nota-se a singular demonstração de uma personalidade mediana nas narrativas das *Confissões*, não se portando como uma criatura distante da margem dos outros sujeitos. Entende-se tal conjectura ao pensar na sua educação, na forma como ela foi se desenvolvendo. É possível pensar em um humano comum, no qual a construção cognitiva e de autonomia não se revelou como um dado milagroso e, muito menos, particular de um sujeito que tinha pressupostos naturais a mais do que os outros. Pelo contrário, era um desenvolvimento cognitivo/educacional a partir das escolhas do melhor método, daquele que era atrativo a si, e, por isso, é um processo pedagógico, ou melhor, autopedagógico.

¹¹³ Ib.. p.234. “Quoique l'esprit humain ne puisse suffire à toutes, et qu'il en faille toujours préférer une comme la principale, si l'on n'a quelque notion des autres, dans la sienne même on se trouve souvent dans l'obscurité. Je sentis que ce que j'avois entrepris étoit bon et utile en lui-même qu'il n'y avoit que la methode à changer. Prenant d'abord l'encyclopedie j'allois la divisant dans ses branches; je vis qu'il falloit faire tout le contraire; le prendre chacune séparément, et les poursuivre chacune à part jusqu'au point où elles se reunissent”.

¹¹⁴ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 61.

¹¹⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.239. “Mais s'il y a de l'avantage à étudier seul, il y a aussi de grands inconveniens, et surtout une peine incroyable. Je sais cela mieux que qui que ce soit”.

Outro recorte da sistematização, trazida por Rousseau, conecta-se à boa administração do tempo. “Uma pausa ao meio-dia, para dá uma volta pela horta e comer, chalar, inspecionar as urticária e a horta, e voltar ao trabalho com matérias menos árduas, história, geografia, cronologia, astronomia”¹¹⁶. Isso significa perceber o sujeito que opera sobre várias dimensões, sendo, os estudos, uma destas. Essa inter-relação foi preservada em sua vida, conforme narrado:

É certo que os cuidados rurais e domésticos me proporcionavam úteis distrações; no meu fervor crescente, achei porém em breve o meio de poupar tempo para estudar, ocupando-me simultaneamente das duas coisas, sem pensar que por isso uma delas marchasse menos bem. Em todos estes pequenos pormenores que me encantam e com que frequentemente fatigo o meu leitor, ponho todavia uma discrição por que ele não daria se eu não tivesse o cuidado de o advertir¹¹⁷.

4.2. Proposta de um método de estudo

É de inteira importância evidenciar a formação do filósofo Rousseau, destacando que esse período e/ou ciclo de sua vida forneceu uma maturidade, não mais proveniente das narrativas de aventuras da infância e juvenil, mas da caracterização de sua construção enquanto filósofo. Suas leituras e reflexões presumiam uma laboriosa análise do que podemos nomear de Epistemologia ou Teoria do Conhecimento, precisamente, numa tarefa árdua de conciliação entre: Locke, Descartes, Leibniz e outros¹¹⁸. Logo, travava-se de uma ligação entre as principais e germinadoras teorias do conhecimento, inauguradas na modernidade, manifestas nas disputadas entre os racionalistas e empiristas. Reportar a esses estudos torna-se salutar, na medida que Rousseau não foi, em grande parte, um epistemólogo ou teórico no campo da Teoria do Conhecimento, o que não significa que seja desconhecedor das bases elementares que constituíram as discussões que inauguram a modernidade¹¹⁹.

¹¹⁶ Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 62.

¹¹⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.235. “Il est vrai que les soins champêtres et domestiques faisoient des diversions utiles; mais dans ma ferveur croissante je trouvai bientôt le moyen d'en ménager encor le tems pour l'étude, et de m'occuper à la fois de deux choses, sans songer que chacune en alloit moins bien. Dans tant de meus détails qui me charment et dont j'excède souvent mon lecteur je mets pourtant une discretion dont il ne se douteroit guères si je n'avois soin de l'en avertir”.

¹¹⁸ Façanha, compreende esse período inicial dos estudos de Rousseau do seguinte modo “pôs-se a ler vorazmente, de modo mais apropriado à estafa do que a instrução”. (Cf. Façanha, Luciano, Para ler Rousseau: uma interpretação da sua narrativa confessional por um leitor da posteridade, Edições Inteligentes, São Paulo, 2006, p. 135). Nesse ponto nos distanciamos, por entendermos que é um processo muito mais de compreensão e criação de um método para melhor si instruir, estudando rigorosamente e fidedigno a cada pensamento, mas acima de tudo para chegar a reflexão, ou seja, pensar por si. Essa será a defesa de Rousseau ao reportar a instrução por meio da leitura de livros, tanto na *Nova Heloísa*, quanto no *Emílio* e nos *Devaneios do Caminhante Solitário*.

¹¹⁹ No entendimento de Scholz, Rousseau foi muito sistemático em sua educação independente, na tarefa de entender com cuidado uma posição, um pensamento, uma teoria do mesmo filósofo para assim passar para outra. (cfr. Scholz, Sally, *On Rousseau*, Wadsworth, Belmont, 2001, p. 15). O que Scholz chama de *independent*, traduzimos por autodidata, mas em nossa perspectiva a compreensão do rigor analítico e estudioso trazida pelo comentador sobre os estudos de Rousseau, que chega ao ponto de na concepção de Façanha ser nomeado de estafa, conforme nota de rodapé anterior, só faz sentido na

Na difícil tarefa de relacionar abordagens e autores, Rousseau destacou um método de estudos em Filosofia possível de servir como caminho para uma Metodologia da Pesquisa Filosófica, uma experiência própria, que pode ser uma alternativa para quem pretende construir análises conceituais-teóricas, a saber:

Renunciei também por fim a este método, e adotei outro infinitamente melhor, ao qual atribuo todos os progressos que consegui fazer, apesar da minha deficiência de capacidade; pois que o certo é que tive sempre muito pouca para estudar. Ao ler cada autor, tomei por princípio adotar e seguir todas as suas ideias, sem as misturar com as minhas ou com as dos outros, e nunca discutir com ele. Dizia para comigo: Começemos por armazenar ideias, verdadeiras ou falsas, mas claras, e esperemos que a minha cabeça esteja suficientemente provisionada para poder compará-las e escolher¹²⁰.

O método, esboçado e apresentado por Rousseau, baseia-se na perspectiva da aprendizagem como autoinstrução, uma metodologia educativa no processo filosófico-analítico. Todavia, o fim último é o pensar por si. A metodologia aplicada aos seus estudos não se trata de conformar-se com a mera instrução, muito menos com a tutela teórica de uma pedagogia que se coloca como memorização, mas como um passo primeiro para o que se pretendia: alcançar, por fim, uma autonomia no pensamento.

Assim, a educação do genebrino o conduziu ao pensamento de si, mas também ao letramento e às leituras densas sobre os mais diversos autores, indo aos textos originais, especificamente, os prediletos, escritos em latim. Estes eram traduzidos com a ajuda do dicionário, uma forma de adquirir a capacidade de ler, mas não o ajudaram a escrever e falar suficientemente bem. Em um período em que o latim era língua oficial – ao menos continuava a ser nos inúmeros tratados e sistemas filosóficos –, não o saber distanciava as pessoas de algumas estruturas intelectivas e culturais. Para Rousseau, sua entrada no seio dos intelectuais franceses é um fato, um tanto quanto, espontâneo: “o que frequentemente me causou embaraços quando, não sei como, me achei incluído entre os homens de letras.”¹²¹

linha interpretativa do alcance de uma autonomia do pensamento. Rousseau, assume uma tarefa árdua, para ir além, para elaborar sua própria visão de mundo e postular seus fundamentos filosóficos.

¹²⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.237. “Enfin renonçant encore à cette méthode j’en pris une infiniment meilleure, et à laquelle j’attribue tout le progrès que je puis avoir fait, malgré mon défaut de capacité; car il est certain que j’en eus toujours fort peu pour l’étude. En lisant chaque Auteur, je me fis une loi d’adopter et suivre toutes ses idées sans y mêler les miennes ni celles d’un autre, et sains jamais disputer avec lui. Je me dis, commençons par me faire un magasin d’idées, vrayes ou fausses, mais nettes, en attendant que ma tête en soit assez fournie pour pouvoir les comparer et choisir”.

¹²¹ Ibidem. p.239. “ce qui m’a souvent mis dans l’embarras quand je me suis trouvé, je ne sais comment, enrrollé parmi les gens de lettres”.

A vida de Rousseau, em sua maioridade civil, aos 25 (vinte e cinco) anos,¹²² se construiu nas alternâncias: tanto, dos diversos estudos, tais como Geometria, História, Geografia, Anatomia, dentre outros; quanto, das suas variações correlatas às viagens, conforme tinha sido seu itinerário, na imagem do jovem viajante. Evadindo-se das condições ligadas ao campo e aos estudos, em busca da recuperação de sua saúde, pôs-se a viajar em busca de tratamento médico.

4.3. A libertação dos afetos no retorno às Charmettes em 1738 e a experiência de preceptor em Lyon em 1740

Passando por alguns lugares, tendo cuidado de sua saúde, Rousseau retornou ao lar de Madame de Warens, na Charmettes, na altura de Fevereiro ou Março de 1738. Sentindo-se substituído, se depara com os sentimentos e os tormentos que sempre foram provocados pela ausência de sua Mãe. Contudo, o amadurecimento e a administração dos seus afetos se tornam visíveis: “Desta maneira, começaram com as minhas desgraças a germinar em mim as virtudes cuja semente jazia no fundo da minha alma, cultivadas pelo estudo, e que para desabrocharem só esperavam o fermento da adversidade.”¹²³

Em certa medida, a liberdade emocional começou a ser uma realidade na maioridade obtida – foi necessário se evadir de sua Mãe para adquirir autonomia e liberdade dos sentimentos, proporcionadas pelos estudos. Rousseau partiu para Lyon e abandonou o lar que não lhe cabia mais. Na ocasião, foram reveladas outras experiências que lhe apontavam para o ofício de preceptor, ou, ao menos, que se tornaram relevantes para uma futura concepção pedagógica sobre as suas frustrações com essa atividade: “Eu tinha pouco mais ou menos os conhecimentos necessários a um preceptor, e julgava-me com talento para tal [...] O meu natural brando ter-me-ia tornado apto para desempenhar esta profissão, se a exaltação com as suas borrascas não tivesse intervindo.”¹²⁴

¹²² Trousson expressa que ao chegar aos 25 anos se atinge a maioridade de acordo com as leis de Genebra, o que também é confirmado por Rousseau, por ser o momento que vai a Genebra reivindicar sua parcela na herança deixada por sua mãe: “No dia 28 de junho de 1737, no dia seguinte ao seu acidente, se tornaria em maior de idade segundo a lei genebrina”. (Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 63). “el 28 de junio de 1737, al día siguiente de su accidente, se convertía en mayor de edad según la ley ginebrina”

¹²³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.264). “Ainsi commencèrent à germer avec mes malheurs les vertus dont la semence étoit au fond de mon ame, que l’étude avoit cultivées, et qui n’attendoient pour éclore que le ferment de l’adversité”.

¹²⁴ Ibidem. p.267. “J’avois à peu près le connoissances necessaires pour un Precepteur et j’en croyois avoir talent. [...] La douceur de mon naturel m’eut rendu propre à ce métier si l’emportement n’y eut mêlé ses orages”.

Em uma breve análise feita por Rousseau sobre o ofício de preceptor, denota-se, *a priori*, um problema filosófico da educação: o pedagogo e o filósofo. Essa relação aparenta-se confusa, uma vez que chamado a ser instrutor, passa muito mais a refletir e pensar as suas ações, e reconhecer-se no outro, também, como aluno, do que apenas alguém que tem a função do ensino:

Mas enfim, desgostoso com uma ocupação para que não: tinha tendências e numa situação difícilíssima, e que nada de agradável tinha para mim, resolvi-me, depois de um ano de experiência, durante o qual não me poupei a cuidados, a abandonar os meus discípulos, inteiramente convencido de que nunca conseguiria educá-los como devia ser.¹²⁵

Rousseau concluiu a sua mocidade partindo para Paris, cidade que, outrora, não superou suas expectativas, mas que se manifestou como espaço para sua elevação cultural como filósofo. A frustração do ofício de preceptor, o não acolhimento na vida de sua Mãe e a busca por si, conduziram Rousseau àquilo que sempre era conforto (remédio) nos momentos de angústia: o sentimento pela música. A Música era-lhe o meio de ascensão econômica, social e existencial. Por meio da música, o genebrino foi inserindo-se nas relações com os homens de letras de sua época. “Já sabemos que a infância e a adolescência de Rousseau foram permeadas por acontecimentos marcantes. Talvez se possa dizer que foram já delineadoras da posição polêmica e crítica que ele teria ao longo da vida”¹²⁶. Uma nova fase ressurgiu para o pensador da educação, contudo, nas oscilações entre o êxito e o fracasso, mas, sobretudo, inserido num processo autoeducativo, que se constituirá numa imagem que já começa a ser anunciada, que é a do solitário.

5. O Quarto Momento: Ida para Paris e a vida pública filosófica (1741 - 1746)

A chegada em Paris, no ano de 1741 – Rousseau com seus 29 anos –, se dará a partir de uma nova ótica, não somente em relação a sua pessoa, mas a própria capital francesa, pois deseja experienciá-la, a partir dali, o que ela, culturalmente, teria a oferecer. Sem sentir os desrezos, redescobre o lado significativo para si. Hospeda-se, na ocasião, em um quarto por onde passaram figuras representativas: Gresset, Bordes, Condillac, dentre outros. O genebrino faz um destaque ao nome do Monsieur Roguin, por ser o responsável em fazê-lo ter contato com o filósofo Diderot. Nesse período, já

¹²⁵ Ib.. p. 269. “Mais enfin dégouté d’un métier auquel je n’étois pas propre et d’une situation très gênante qui n’avoit rien d’agréable pour moi, après un an d’essai durant lequel je ne n’épargnai point mes soins, je me déterminai à quitter mes disciples, bien convaincu que je ne parviendrois jamais à les bien élever”.

¹²⁶ Cfr. Pissarra, Maria Constança P., *Rousseau: a política como exercício pedagógico*, Editora Moderna, São Paulo, 2005, p.37.

tinha escrito a sua comédia *Narciso*, além de projetos musicais que o fizeram se dedicar ao ofício da Música, inserindo-se no capital cultural francês.

22 de Agosto de 1742, tive a honra de ler à Academia a Memória que havia preparado para esse fim. Posto que esta ilustre assembleia fosse certamente imponentíssima, senti-me diante dela menos intimidado do que diante de Madame de Bose, e sai-me razoavelmente da minha leitura e das minhas respostas. A Memória teve êxito, e valeu-me cumprimentos, que me surpreenderam tanto quanto me lisonjearam, pois que dificilmente imaginava que perante uma Academia quem quer que a ela não pertencesse pudesse possuir senso comum.¹²⁷

Rousseau manifestou sua impressão sobre a Academia de Ciências, cujos membros não eram tão conhecedores da Música. Todavia, retirou uma lição/reflexão que o ajudou no melhoramento da sua personalidade intelectual: “à convicção de que se os sábios têm às vezes menos preconceitos do que os outros homens, em compensação agarram-se com muito mais força aos que têm”¹²⁸. A análise apresentada insere, tanto um grau de verdade, quanto a presunção dos seus julgadores, fazendo com que Rousseau não tivesse grande aprovação do seu projeto musical.

A insistência na Música se tornou uma experiência de inserção no meio da elite cultural parisiense. Rousseau foi muito convicto sobre a escrita de sua ópera, e sobre ao que estava predestinado, nesta nova fase. As variáveis vivenciadas não se tratavam de uma frustração, ao ponto de lhe conduzir a uma vida depressiva, mas tornava-se elemento de vivacidade, por isso, os debates com a Academia parisiense revelavam um instante de amadurecimento intelectual e o encontro com uma originalidade que foi peculiar em sua produção. Contudo, inicialmente, fez jus a todo o trânsito conturbado pelo qual havia de passar. Escreve, Rousseau, sobre o relatório da Academia de Ciências, a respeito de seu sistema musical, que ocorreu em 1742:

De acordo com o seu relatório, A academia outorgou-me um certificado cheio de amabilíssimos cumprimentos, mediante o qual se esclarecia que, quanto ao fundo, não julgava o meu sistema nem novo nem útil. Supus não ser necessário ilustrar com semelhante peça a obra intitulada *Dissertação sobre a música moderna*, com a qual apelei junto ao público.¹²⁹

¹²⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 284. “22 Aoust 1742 j’eus l’honneur de lire à l’Academie le Mémoire que j’avois préparé pour cela. Quoique cette illustre assemblée fut assurément très imposante, j’y fus bien moins intimidé que devant Mad. de Bose, et je me tirai passablement de mes lectures et de mes réponses. Le Mémoire reussit, et m’attira des compliments qui me surprirent autant qu’ils me flatterent, imaginant à peine que devant une Academie quiconque n’en étoit pas put avoir le sens commun”.

¹²⁸ Ibidem. p.284. “je me convainquis avec autant de certitude que de surprise que si quelquefois les savans ont moins de préjugés que les autres hommes, ils tiennent, en revanche, encore plus fortement à ceux qu’ils ont.

¹²⁹ Ib. p. 285. “Sur leur rapport l’Academie m’accorda un certificat plein de très beaux compliments, à travers lesquels on démêloit pour le fond, qu’elle ne jugeoit mon Système ni neuf ni utile. Je ne crus pas devoir orner d’un pareille pièce l’ouvrage intitulé *Dissertation sur la musique moderne* par lequel j’en appellois au public”.

Rousseau tinha uma singular compreensão sobre suas limitações intelectuais¹³⁰. Talvez fosse, nesse campo, em que habitava a sua capacidade de superar os desafios impostos, além das múltiplas realidades de sua vida, seja privada ou pública, enquanto pessoa. Mas também, dessa forma, lê e reflete a sociedade ilustrada de seu tempo: “vem a propósito observar que, mesmo com um espírito limitado, o conhecimento único, mas profundo, da coisa é preferível para bem se julgar dela, a todas as luzes fornecidas pela cultura das ciências, quando a elas se não juntou o estudo particular daquela que se trata”¹³¹. Tal conhecimento justifica uma vida ativa diante das inconstâncias que são percebidas em sua autobiografia.

Em conceitos extensivos, pode-se inferir, sobre essa vida ativa, a partir da seguinte premissa: a capacidade de se regenerar em cada situação experienciada. Aqui, se sinaliza, na vida do autor, os indicadores da educação humana numa constante regeneração. Não se trata de uma completude, mas de uma visão dinâmica que foi dando sentido à história formativa da humanidade. Por isso, a factual importância dos aspectos, tanto subjetivos, da individualidade, quanto objetivos, da esfera social, parece ser inseparável nesse processo de regeneração. Sobre isso, Rousseau afirma que: “as frequentes visitas que eu fazia aos meus comissários e a outros acadêmicos habilitaram-me a travar conhecimento com tudo o que Paris conta de mais distinto na literatura; e graças a isso tal conhecimento tornou-se realmente efetivo”¹³². Tal fato revela a importância que a cidade teve em sua formação. Nessa narrativa, Rousseau inaugura, na segunda parte das *Confissões*, e expressa a formação do seu eu social, não perdendo de vista o eu natural, evidenciando a totalidade do processo autoeducativo, em termos confessionais.

¹³⁰ “Em 22 de agosto de 1742, resume sua memória diante dos acadêmicos, que designam uma comissão com o encargo de estudar o projeto mais de perto. *Autodidata, Rousseau acredita descobrir tudo*. Em 5 de setembro explicam que seu sistema já foi inventado pelo padre Souhaitty, que seu método, é interessante para a música vocal, e muito menos para a instrumental. De todo modo, o felicitaram, dão-lhe um bom certificado e nada mais. Jean-Jacques protesta, argumenta em vão, logo decide apelar ao juízo do público. Durante dois meses, encerrado na sua esteira, corrige o seu texto, enriquece-o com exemplos e publica, às suas custas, nos primeiros dias de 1743, sua Dissertação sobre a música moderna. *Para demonstrar a excelência de seu método, em três meses, e grátis, ensina música a uma jovem americana*. (*grifos nossos*). “El 22 de agosto de 1742, resume su memoria ante los académicos, que designan una comisión con el encargo de estudiar el proyecto más de cerca. Autodidacta, Rousseau cree descubrir todo. El 5 de septiembre le explican que su sistema ya ha sido inventado por el padre Souhaitty, que su método, interesante para la música vocal, lo es mucho menos para la instrumental. De todos modos le felicitan, le dan un buen certificado y nada más. Jean-Jacques protesta, argumenta en vano, luego decide apelar al juicio del público. Durante dos meses, encerrado en su zahúrda, corrige su texto, lo enriquece con ejemplos y publica, a su costa, en los primeros días de 1743, su Disertación sobre la música moderna. Para demostrar la excelencia de su método, en tres meses, y gratis, enseña música a una joven americana”. (Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 76).

¹³¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.285. “J’eus lieu de remarquer en cette occasion combien, même avec un esprit borné, la connoissance unique mais profonde de la chose est préférable, pour en bien juger, à toutes les lumières que donne la culture des Sciences, lorsqu’on n’y a pas joint l’étude particulière de celle dont il s’agit”.

¹³² Ibidem. p. 286. “Mes fréquentes visites à mes Commissaires et à d’autres academiciens me mirent à portée de faire connoissance avec tout ce qu’il y avoit à Paris de plus distingué dans la litterature, et par la cette connoissance se trouva toute faite”.

Foi nesse instante de sua vida que retomou o contato com intelectuais, como Marivaux e Fontenelle, ocasião em que também passou a ter uma amizade com o enciclopedista, Diderot¹³³ – que duraria, em torno de 15 (quinze) anos, encerrando-se pelos atritos estabelecidos entre eles, em particular, quando Rousseau adquiriu a condição de filósofo¹³⁴. Assim, de modo a ter uma atitude mais prudente, usou o método da escrita e não do debate por via oral, um ciclo fértil que culminou com as grandes obras que deram destaque ao genebrino. Aliás, como aborda Starobinsk a respeito de Rousseau: “Não, ele não quer que o reduzam a ser apenas um *homem de letras*, segundo a acepção corrente do termo; o sentimento que Jean-Jacques tem de si mesmo é absolutamente único. Enquanto espera que os outros o reconheçam, recusa ser conhecido como um deles”¹³⁵. Logo, quer ser distinguido entre os homens de letras, mas se faz brilhar com seus escritos, nessa conjuntura, torna-se muito mais um filósofo da escrita, do que do debate pela oralidade. Essa imagem é muito autêntica, ao longo dos últimos anos da vida do genebrino, na condição de solitário, que expressa, não somente uma condição de reclusão, isolamento ou clausura, mas um estado de espírito, sendo, portanto, uma realidade mais filosófica e pedagógica.

Rousseau, nesse período, pela precariedade da sua vida financeira, se empenhou em mostrar sua obra musical em Paris, principalmente para obter seu sustento. Rousseau foi recomendado pelo Padre Castel à Madame Beuzenval e à Madame Dupin, mulheres por quem teve uma certa admiração. Nesse contexto, observamos a afirmação de Rousseau, de que nada se faz em Paris, se não for através das mulheres – elemento importante para compreendemos a presença feminina no desenvolvimento e sustentação do mundo letrado, que estava sendo germinado no iluminismo francês. Se, por muitos motivos, não estão no cânone da história da filosofia, desde já, tem a autêntica garantia de, sê-la, a provedora de muitos filósofos chegarem a uma ascensão, Rousseau não está fora dessa benevolência

¹³³ “É um jovem inteligente, sensível, cheio de ideias e de entusiasmo, apaixonado pelo xadrez, o teatro e a música, e tão exuberante como tímido, eis Rousseau. Nascido em l an Gres, pequeno povoado de Champagne, filho de um cuteleiro abastado, chamava-se Denis Diderot, e havia rompido com sua família. Ao contrário de Rousseau, era um homem culto que tinha feito excelentes estudos e assistido inclusive, durante três anos, à Faculdade de Teologia”. (Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 77). “Es un joven inteligente, sensible, lleno de ideas y de entusiasmo, apasionado por el ajedrez, el teatro y la música, y tan exuberante como tímido es Rousseau. Nacido en l an gres, pequeño pueblo de Champaña, hijo de un cuchillero acomodado, se llamaba Denis Diderot, y había roto con su familia. Al contrario de Rousseau, era un hombre culto que había hecho excelentes estudios y asistido incluso, durante tres años, a la facultad de teología”.

¹³⁴ “Ambos gostavam das ideias, das conversas intermináveis em que se arranja o mundo; ambos sonham com o sucesso. Diderot fala como uma torrente; Jean-Jacques escuta, subjugado. Diderot gosta de amar, Rousseau gosta de ser amado: completam-se. Sua amizade, profunda, essencial, durará quinze anos”. (Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 77). “A ambos les gustaban las ideas, las conversaciones interminables en las que se arregla el mundo; ambos sueñan con el éxito. Diderot habla como un torrente; Jean-Jacques escucha, subyugado. A Diderot le gusta amar, a Rousseau le gusta ser amado: se completan. Su amistad, profunda, esencial, durará quince años”.

¹³⁵ Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p. 171.

feminina. Na casa de Madame Beuzenval, encontrou-se com a sua filha, Madame de Brogli, que, profeticamente, como narra o genebrino, “julgo que eu iria causar sensações em Paris, e torna-me um homem de muita sorte”¹³⁶. No entanto, foi na casa de Madame Dupin onde esteve com os grandes homens de letras e mulheres formosas, acolhendo, não só a Rousseau, bem como suas obras, e, conseqüentemente, o seu pensamento:

Madame Dupin gostava de todas as pessoas que resplandeciam: os grandes, os homens de letras, as mulheres formosas. Em sua casa só se viam duques, embaixadores, dignitários. A Sr.^a Princesa de Rohan, a Sr.^a Condessa de Forcalquier, Madame de Mirepoix, Madame de Brignolé, Milady Hervey, podiam passar por suas amigas. Monsieur de Fontenelle, o abade de Saint-Pierre, o Abade Sallier, Monsieur de Fourmont, Monsieur de Bernis, Monsieur de Buffon, Monsieur de Voltaire pertenciam à sua roda e vinham a seus jantares¹³⁷.

Rousseau experimentou, nesses ambientes, o Iluminismo francês e teve contato com a faceta da experiência política, no sentido institucional. Foi essa relação dual que Paris o favoreceu. Se, por um lado, Madame Dupin representou a experiência da França letrada, por outro lado, Madame de Beuzenval e sua filha eram a introdução da esfera pública, por meio do serviço ao Estado. Rousseau recebeu, por mediação delas, uma proposta de trabalho, um tanto quanto, otimista e promissora, para as circunstâncias em que se encontrava: ser secretário da embaixada francesa, em Veneza - Itália¹³⁸.

5.1. Rousseau: a diplomacia (1743) e o retorno a Paris (1744)

A fase vivenciada por Rousseau o faz recuperar as imagens das experiências vividas em Itália e, mais do que isso, a experiência com a vida política. Não seria, nem de longe, um estadista¹³⁹, mas, a

¹³⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 290. “le jugement avantageux qu’elle avoit porté de moi, crut que j’allois faire sensation dans Paris, et devenir un homme à bonnes fortunes”.

¹³⁷ Ibidem. p.292. “Elle aimoit à voir tous les gens qui jettoient de l’éclat: les Grands, les gens de lettres, les belles femmes. On ne voyoit chez elle que Ducs, Ambassadeurs, cordons bleus. Mad la Princesse de de Rohan, Mad. la Comtesse de Forcalquier, Mad. de Mirepoix, Mad. de Brignolé, Milady Hervey, pouvoient passer pour ses amies. Monsieur de Fontenelle, l’Abbé de St. Pierre, l’Abbé de Sallier, M. de Fourmont, M. de Bernis, M. de Buffon, M de Voltaire étoient de son cercle et de ses dinés.

¹³⁸ Wokler observa, sem perder de vista que: “A permanência de Rousseau em Paris tinha sido interrompida por um breve período, quando foi nomeado como secretário do embaixador francês em Veneza, em 1743-44”. Cfr. Wokler, Robert, Rousseau, Trad. de Denise Bottmann, LePM, Porto Alegre, 2012, p. 19.

¹³⁹ “O que era exatamente Rousseau: secretário da embaixada ou secretário do embaixador? Vinte anos mais tarde, Voltaire fingirá que não foi mais que um criado. É falso. Nessa época, não havia secretários de embaixada nomeados pelo ministério de Assuntos Estrangeiros: cabia aos embaixadores escolhê-los e pagá-los. Se a Rousseau não leva o título, que todavia não existe, exercerá desde logo as suas funções”. (Cfr. Trousson, Raymond, Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995, p. 82). “¿Qué era exactamente Rousseau: secretario de embajada o secretario del embajador? Veinte años más tarde, Voltaire pretenderá que no fue más que un criado. Es falso. En esa época, no hay secretarios de embajada nombrados por el ministerio de Asuntos Extranjeros: correspondía a los embajadores elegirlos y pagarles. Si Rousseau no lleva el título, que todavía no existe, ejercerá desde luego sus funciones”.

profissão assumida tornou-se um campo propício para entender as relações de poder e a atuação do Estado na reconfiguração da época.

Servi bem a França, à qual nada devia, e ainda melhor o embaixador, como era justo, em tudo o que dependia de mim. Irrepreensível num posto que dava bastante nas vistas, mereci, obtive a estima da República, a de todos os embaixadores com que nos correspondíamos, e a afeição de todos os franceses estabelecidos em Veneza, sem exceptuar o próprio cônsul, que com pesar suplantava em funções que sabia serem-lhe devidas, e que me causavam mais embaraço do que prazer¹⁴⁰.

Tendo êxito na profissão, Rousseau torna-se motivo de inveja, ao ponto de tramarem sua demissão, a qual se concretizou ao seu próprio pedido. Ao mesmo tempo, demonstra que o êxito do filósofo, em assuntos diplomáticos, se encontra em torno de sua maestria para com os interesses sobre o Estado, contudo, revela o quanto Rousseau neste período tinha uma maturidade intelectual e capacidade técnica para lidar com a esfera administrativa e laboral; portanto, não é mais aquele jovem gravador de relógio. Entretanto, seu talento foi o motivo, como anteriormente afirmado, de sua demissão; ao que parece, todas as vezes que Rousseau logrou êxito, a desgraça lhe veio em seguida. Essa decisão o fez regressar para Paris, mas com boa fama entre as autoridades de vários países e os franceses que residiam na cidade de Veneza, uma vez que todos sabiam do seu profissionalismo na embaixada francesa. O retorno a França foi a volta para o convívio com as artes e as ciências de sua época, retomando a vocação que sempre o esteve a perseguir, trilhando, entretanto, acima de tudo, o caminho da independência. Um novo momento passou a ser vivenciado por Rousseau, sendo sempre um galante e um rapaz tido como libertino. Ele se viu diante de uma terceira esfera da realidade – pode-se, assim, dizer –, que é a do casamento.

6. O Quinto Momento: Rousseau e sua relação com Therese Le Vasseur: os cinco filhos e a figura de pai (1744 - 1752)

Não seria prudente a afirmativa, ou a negação, de que Rousseau experienciou a instância da família como esfera social, principalmente no que tange ao modelo – homem, mulher e filhos. Ao ter se encontrado com aquela, com quem havia de desposar-se, a jovem Therese Le Vasseur, o genebrino, ao

¹⁴⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.301. “je servis bien la France à qui je ne devois rien, et mieux l’Ambassadeur, comme il étoit juste, en tout ce qui dépendit de moi. Irréprochable dans un poste assez en vue, je méritai, j’obtins l’estime de la République, celle de tous les Ambassadeurs avec qui nous étions en correspondance et l’affection de tous les François établis à Venise, sans en excepter le Consul même que je supplantois à regret dans des fonctions que je savois lui être dues, et qui me donnoient plus d’embarras que de plaisir”.

não se unir com uma mulher pertencente ao seio da sociedade letrada, mostra uma faceta que rompe com a visão estereotipada da lógica de um modelo societário, dos anseios matrimoniais de um intelectual. Teresa assume a imagem da simplicidade, docilidade e da sensibilidade, e esse foi o aspecto que desencadeou a decisão do matrimônio¹⁴¹.

Na Suíça, na Inglaterra, em França, nas catástrofes que caíram sobre mim, muitas vezes viu ela o que eu próprio não via; fez-me seguir os melhores conselhos; tirou-me dos perigos onde cegamente me precipitava; e diante das damas da mais alta situação; diante dos grandes e dos príncipes, os seus sentimentos, o seu bom senso, as suas respostas e a sua conduta valeram-lhe a estima universal, e a mim, a respeito do seu mérito, cumprimentos cuja sinceridade sentia¹⁴².

Na relação afetiva com Teresa, o filósofo tornou-se pai de cinco filhos, fato que se desdobrou em um problema de cunho filosófico-educacional, na trajetória genealógica de Rousseau, ao entregar os filhos à educação pública, a partir do nascimento do terceiro. Esse registro traz inúmeras questões ontológicas, mas, tomam-se, somente, duas indagações, para direcionar a leitura genealógica que é proposta, do ponto de vista da educação: por que, sendo Rousseau autor de um clássico texto pedagógico-filosófico, não se determinou a educar os próprios filhos? Estaria comprometido, o sistema filosófico-educacional, pela via genealógica da vida, considerando os fatos ocorridos?

Diante do exposto, são apontadas duas possibilidades: uma, ligada à radicalização, culpabilizando inteiramente o filósofo e não abrindo margens para qualquer justificativa; e outra, que requer uma concessão teórico-científica, para fazer uma análise hermenêutica. Ao que parece, essa última seria o critério mais justo, a qual será explanada. Conforme relato autoexplicativo, Rousseau confessa, com sutileza, a sua ação:

Contentar-me-ei em dizer que ele foi de tal ordem, que ao entregar os meus filhos à educação pública, por não poder educa-los eu próprio, ao destiná-los a serem operários ou camponesas,

¹⁴¹ Um dado apontado por Rousseau, é sobre o facto de Teresa confessar que não era mais virgem. Tal ocasião, revela um genebrino além de seu tempo no que se refere aos costumes e valores morais em relação a virgindade da mulher. Isso não é uma questão para Rousseau, aproveitando para lançar a crítica a um modelo social, um tanto quanto hipócrita no que se refere contemporaneamente a liberdade sexual empregada a mulher: “Virgindade! exclamei eu, bem a podemos procurar em Paris, bem a podemos procurar aos vinte anos! Ah! Minha Teresa, sou suficientemente feliz por te possuir ajuizada e sã, e não encontrar o que não procurava”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.331). “Pucelage ! m'écriai-je ; c'est bien à Paris, c'est bien vingt ans qu'on en cherche! Ah, ma Therese ! Je suis trop heureux de te posséder sage et saine, et de ne pas trouver ce que je ne cherchois pas”.

¹⁴² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.332. “Souvent en Suisse, en Angleterre, en France, dans les catastrophes où je me trouvois elle a vu ce que je ne voyois pas moi-même, elle m'a donné les avis les meilleurs à suivre, elle m'a tiré des dangers où je me précipitois aveuglément, et devant les Dames du plus haut rang, devant les Grands et les Princes, ses sentimens, son bon sens, ses réponses et as conduite lui ont attiré l'estime universelle, et à moi sur son mérite des complimens dont je sentois la sincérité.

de preferência a serem aventureiros e caçadores de fortunas, julgava praticar um ato de cidadão e de pai; e considerava-me como um membro da república de Platão. De então para cá, os remorsos do coração mais de uma vez me ensinaram que me havia enganado; no entanto, longe de receber da razão o mesmo aviso, frequentemente abençoei o céu por, graças a isso, os haver preservado da sorte do pai, e da que os esperaria quando me visse obrigado a abandoná-los¹⁴³.

A narrativa apresentada manifesta um Rousseau coerente ao que se propõe, na obra confessional: demonstrar o homem na sua natureza. Ele poderia perfeitamente ter suprimido o fato, deixando à conveniência dos seus biógrafos a narração desse acontecimento. Contudo, a primeira chave de leitura, e que parece ser o fundamento mais próximo sobre o que pode ser observado, corresponde à questão sobre a natureza humana. “Poder-me-ei ter enganado, mas não empedernir-me. Se contasse as minhas razões, teria muito que contar. Como me seduziram a mim, poderiam seduzir muitos outros: não quero expor a gente nova que acaso me leia a deixar-se iludir pelo mesmo erro”¹⁴⁴.

Numa escrita clara, simples e cautelosa, põe-se, ao mesmo tempo, ao julgamento de seus leitores, mas debruça-se no deleite do seu mais íntimo eu, reconhecendo o engano e o acerto das escolhas realizadas pela natureza humana. Portanto, nada justificaria uma escolha errada:

Ainda que me enganasse nos resultados, nada mais surpreendente do que a firmeza de alma que neles punha. Se eu pertencesse ao número dos homens pouco dotados, surdos à voz da natureza, no íntimo dos quais nunca germina nenhum verdadeiro sentimento de justiça e de humanidade, tal insensibilidade seria muito simples. Mas este calor do coração, esta tão viva sensibilidade, esta facilidade em ganhar afeições, a força com que estas me subjagam, as dores cruéis quando é preciso despedaçá-las, esta benevolência inata para com os meus semelhantes, este ardente amor do grande, do verdadeiro, do belo, do justo, este horror de toda a espécie de mal, esta impossibilidade de odiar, de prejudicar, e até de desejar fazê-lo, esta ternura, esta viva e doce emoção que experimento em presença de tudo quanto é virtuoso, generoso, amável: poderá tudo isto harmonizar-se alguma vez na mesma alma com a depravação que faz calcar a pés, sem escrúpulo, o mais suave dos deveres? Não; sinto, e digo claramente que isso não é possível.¹⁴⁵

¹⁴³ Ibidem. p.357. “Je me contenterai de dire qu'elle fut telle qu'en livrant me enfans à l'éducation publique faute de pouvoir les élever moi-même; en les destinant à devenir ouvriers et paysans plutôt qu'aventuriers et coureurs de fortune, je crus faire un acte de Citoyen et de pere, et je me regardai comme un membre de la République de Platon. Plus d'une fois depuis lors, les regrets de mon cœur m'ont appris que je m'étois trompé, mais loin que ma raison m'ait donné le même avertissement, j'ai souvent béni le Ciel de les avoir garantis par là du sort de leur pere, et de celui qui les menaçoit quand j'aurais été forcé de les abandonner”.

¹⁴⁴ Ib.. p.357. “J'ai pu me tromper, mais non m'endurcir. Si je disois mes raisons, j'en dirois trop. Puisque'elles ont pu me séduire elles en séduiroient bien d'autres: je ne veux pas exposer les jeunes gens qui pourroient me lire à se laisser abuser par la même erreur”.

¹⁴⁵ Ib.. p.356. “Si je me trompai dans mes resultats, rien n'est plus étonnant que la sécurité d'ame avec laquelle je m'y livrai. Si j'étois de ces hommes mal nés, sourds à la douce voix de la nature, au dedans desquels aucun vrai sentiment de justice et d'humanité ne germa jamais, cet endureissement seroit tout simple. Mais cette chaleur de cœur cette sensibilité si vive, cette facilité à former des attachemens, cette force avec laquelle ils me subjugent, ces déchiremens cruels quando il les faut rompre, cette bienveillance innée pour mes semblables, cet amour ardent du grand, du vrai, du beau, du juste; cette horreur de mal en tout genre; cette impossibilité de haïr, de nuire, et même de le vouloir: cet attendrissement, cette vive et douce émotion que je sens à l'aspect de tout ce qui est vertueux, généreux, aimable; tout cela peut-il jamais s'accorder dans la même ame avec la depravation qui fait fouler aux pieds sans scrupule le plus doux des devoirs? Non, je le sens et le dis hautement; cela n'est pas possible”.

Rousseau aborda duas facetas da humanidade: uma, ligada aos vícios pela degeneração humana, que não se alinha aos aspectos pedagógicos da natureza; e outra, relacionada à humanidade regenerada, que, pela perfectibilidade, é conduzida a uma vida virtuosa. Todavia, como expressado, ambas as realidades não justificariam uma ação enganosa, presumindo-se a concepção de que um princípio moral não abre exceção para fundamentar a má ação de um indivíduo, o qual é conduzido pela voz da natureza. Nesse quesito, a atitude a ser tomada é a do reconhecimento da ação enganosa, ou seja, uma prática não virtuosa. Essa consciência da ação é o núcleo da narrativa rousseuista. Portanto, estabelece-se uma teoria moral.

É pacífico que o engano alertado por Rousseau foi ter tomado a atitude de abandonar seus filhos, entregando-os ao Estado, mas existe um segundo engano, que toca uma querela filosófica: a filosofia da educação pensada por Platão, em sua obra *A República*. Nessa perspectiva, foram respondidas de uma só vez as questões, inicialmente, colocadas, acentuando-se que, do acontecimento, Rousseau foi capaz de escrever uma teoria filosófico-educacional, a qual se consagrou no rol das obras pedagógicas clássicas. Ligeiramente, pode-se afirmar que o *Emílio* seria uma nova *República* para os tempos modernos.

O fato de Rousseau ter dado ao Estado a educação de seus filhos não invalidaria os pressupostos filosófico-educacionais para uma pedagogia correlata à genealogia da vida, pois esta se atesta pela própria genealogia trazida com a motivação investigativa, a qual se projeta sobre as obras de educação do genebrino. “Enquanto filosofava sobre os deveres do homem, surgiu um acontecimento que me levou a refletir melhor sobre os meus”¹⁴⁶. A fusão de vida e teoria se justifica, em certa medida, pela busca da paternidade de Rousseau, na educação do Emílio – questão que fica, por ora, suspensa. Teremos na seção destinada a obra *Devaneios do Caminhante Solitário*, sobre a qual nos debruçaremos, uma explicação a qual objetiva-se compreender esse enigma, encontrando os reais motivos sobre essa questão.

A vida de Rousseau seguiu na labuta da aquisição de espaço na comunidade letrada, mas, também, visando o melhoramento da sua vida financeira, do empenho e do sucesso gradativo de suas obras. “Empreguei todas as forças da minha alma em quebrar as algemas da opinião, e em fazer corajosamente tudo o que melhor me parecia, sem me importar de forma alguma com o juízo dos

¹⁴⁶ Ib.. p.356. “Tandis que je philosophois sur les devoirs de l’homme, un événement vint me faire mieux réfléchir sur les miens”.

homens”¹⁴⁷. Rousseau manteve sua característica tutelada pela personalidade na auto afirmação de sua liberdade.

7. O Sexto Momento: Rousseau filósofo, a relação com a vida pública e a vida solitária como conhecimento de si (1756)

Em meio à autenticidade que mantinha sua liberdade, principalmente intelectual, Rousseau não a trocou por uma vida financeiramente estável. Ao começar a fazer sucesso pelo lançamento de sua peça, que chegou a afeição do Rei da França, lhe propondo uma pensão, essa fora rejeitada pelo genebrino. Se aceitasse, estaria em risco, não somente, a sua liberdade, mas, cairia em contradição, por conta das obras que estaria por publicar. Essas obras falariam de independência e desinteresse, ou seja, de autonomia. Esse gérmen de denegar financiamento político sobre sua pessoa é a postura assumida desde a juventude, como já demonstrado, não seria diferente na vida adulta.

A não sujeição ao poder político deu a Rousseau a autonomia necessária para manifestar-se publicamente através de suas obras, mas o manteve refém das injustiças. Por outro lado, o início da década de 50 lhe trouxe uma vida produtiva, sendo o momento venerável para a edição e melhor produção de seus textos filosóficos. Paralelamente a esse período, regressou, mais uma vez, à vida campestre – fato peculiar ao genebrino, como visto no livro IX, das *Confissões*. “Compreendi, no entanto, que escrever para ter pão em breve asfixiaria o meu gênio e mataria o meu talento, que existia menos na minha pena do que no meu coração, e que havia nascido de uma maneira de pensar elevada e altaneira, a única que podia alimentá-lo”¹⁴⁸.

Nesse sentido, a saída da turbulência¹⁴⁹ da sociedade, fez com que Rousseau recuperasse novas concepções sobre si e o mundo. “Foi a 9 de Abril de 1756 que abandonei a cidade para nunca

¹⁴⁷ Ib.. p.362. “J’appliquai toutes les forces de mon ame à briser les fers de l’opinion, et à faire avec courage tout ce qui me paroissoit bien, sans m’embarrasser aucunement du jugement des hommes”.

¹⁴⁸ Ib.. p.402. “Mais je sentois qu’écrire pour avoir du pain eut bientôt étouffé mon génie et tué mon talent qui étoit moins dans ma plume que dans mon cœur, et né uniquement d’une façon de penser élevée et fière qui seule pouvoit le nourrir”.

¹⁴⁹ Todos os biógrafos de Rousseau têm insistido sobre estes três assuntos: Diderot, de Houdetot, de Epinay, e eu também. Eles tiveram razão e eu igualmente, pois é a partir deste "complô" contra ele, que Rousseau, já desconfiado, vê sempre e por toda parte complôs, e 1756 - 1757, é pois um momento decisivo em sua triste vida”. (Cfr. Faguet, Emile, J. J. Rousseau, Trad. Angustias C. Uson, Editorial Americalee, Buenos Aires, 1945, p. 184). “Todos los biografos de Rousseau han insistido sobre estos tres asuntos: Diderot, de Houdetot, de Epinay, y yo también. Ellos han tenido razón y yo igualmente, pues es a partir de este ‘complot’ contra el, que Rousseau, ya desconfiado, ve siempre y por todas partes complots, y 1756 - 1757, es pues un momento decisivo en su triste vida”.

mais nela habitar”¹⁵⁰. A vida do genebrino não foi uma defesa inaudita, dogmática da vida campestre, natural, uma fuga da sociedade, mas uma compreensão de que a vida é uma alternância entre a esfera civil, política e natural. Essas etapas são rigorosamente vivenciadas, ao ponto que, optar sempre pela última, é reorganizar a si mesmo.

Eis-me por fim, pois, em minha casa, num asilo agradável e solitário, senhor de aí passar os meus dias naquela independência de vida igual e tranquila, para a qual sentia ter nascido. Antes de contar o efeito que este estado, tão novo para mim, teve sobre o meu coração, convém que recapitulemos as suas afeições íntimas, para que melhor se possa seguir nas suas causas o progresso destas recentes modificações¹⁵¹.

Trata-se de uma cosmologia, de entender que o indivíduo faz parte de um corpo maior, que é o da humanidade, o que justifica os textos produzidos por Rousseau, serem aperfeiçoados, hermeneuticamente, nesse cenário ontológico, a partir de uma dimensão educativa. Em relação a vida de Rousseau, esta se torna uma obra por excelência, não é uma assertiva com mero capricho de escrita e interpretação literária, de quem se coloca na análise educacional da vida do filósofo. A título de exemplo, Starobinski sintetiza essa integração entre o campo existencial e o filosófico, que corresponderia a essa passagem da obra para a vida e da vida como obra: “Após haver colocado os problemas na dimensão histórica, Rousseau acaba por vivê-los na dimensão da existência individual. Essa obra que começa como uma filosofia da história termina em experiência”¹⁵². Esse último momento de Rousseau, compartilhado na segunda parte de suas *Confissões*, após dois anos de silêncio, reporta-se aos acontecimentos no decorrer de sua vida produtiva e das publicações de suas obras. Nosso empreendimento é retomar mais a frente esse itinerário, à luz da genealogia educacional.

No fim, elencado por Rousseau em sua condição (habitat) solitária, o que se legitima é a natureza, que exerce o papel pedagógico de lembrar aos homens a liberdade original e de ensiná-los a serem bons cidadãos em uma sociedade, ou, talvez, como defendemos, até mais que isso, o legado de autonomia pela via da educação é o de tornar o homem: ser humano, em toda sua acepção filosófica – conceito que foi, rigorosamente, revisto por Kant.

¹⁵⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.403. “Ce fut le 9 de Avril 1756 que je quittai la Ville pour n'y plu habiter”.

¹⁵¹ Ibidem. p.413. “Me voila done enfin chez moi dans un azyle agréable et solitaire, maitre d'y couler mes jours dans cette vie indépendante, egale et paisible pour laquelle je me sentois né. Avant de dire l'effet que cet état si nouveau pour moi fit sur mon cœur, il convient d'en recapituler les affections secretes, afin qu'on suive mieux dans ses causes le progrés de ces nouvelles modifications”.

¹⁵² Cfr. Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p. 52.

II. GENEALOGIA EDUCACIONAL E AUTONOMIA EM IMMANUEL KANT: A VIDA¹⁵³

1. Primeira dimensão educativa: a educação familiar

1.1. Os progenitores

O caminho narrativo de uma biografia kantiana, nos aspectos da educação, se desenvolve na imagem do professor. Uma genealogia constitutiva de uma vida calma, pacata e dedicada à docência, em Königsberg. Uma infância marcada por uma educação moral e por acontecimentos que implicam a narrativa filosófica, numa vida temporal, acima da média da população da época. Kant foi o quarto filho da família, tendo uma sorte bastante contrária aos de seus irmãos, pois conseguiu uma longevidade, vivendo próximo dos 80 anos, superando a perspectiva de vida do seu século.

O início da vida de Immanuel Kant data de 22 de abril de 1724 em Königsberg, quando foi batizado como Emanuel, que significa, na tradição hebraica-cristã, Deus Conosco, referente à figura de Jesus, conforme narrado nos evangelhos. O rigor linguístico, como futuramente adotará, em especial quando se tornar professor de Lógica, irá recorrer à grafia do nome Immanuel, sendo esta consagrada pela literatura, fazendo jus à fidelidade da escrita do termo em hebreu, resultando na personalidade e convicções adotadas por Kant, numa filosofia sistemática, e que reivindica o conceito de autonomia.

O sobrenome Kant se destaca na figura do seu pai, Johann Georg Kant (1683-1746), mestre/professor no trabalho com couro (celeiro), tornando-se artesão independente na cidade de Königsberg. Kuehn¹⁵⁴ dá destaque à profissão exercida pelo patriarca da família, evidenciando que tal atividade estava vinculada ao grêmio, ou a uma confraria, sendo instituição independente do poder público. Esse grêmio regulava o índice de negócios abertos na cidade, tornando-o um microempresário ou, na reconfiguração da época, um pequeno burguês, pertencente à classe média, favorecendo uma vida economicamente razoável para manutenção e sustento da família.

Evidencia-se, ainda, que, para chegar no grau de professor, era necessário um procedimento, um tanto quanto, rigoroso, que implicava o legítimo modo de vida afeiçoado aos costumes econômicos da confraria: 1º apresentar fabricação própria de uma obra-prima em couro; 2º comprovar cidadania local no lugar em que havia de instalar o negócio; 3º pertencer a uma confraria, ao modo de impor os

¹⁵³ Notas sobre as biografias de Kant: Em Kant não se tem uma obra autobiográfica como em Rousseau, o que justifica a análise de obras biográficas realizadas após seu falecimento. Metodologicamente, numa interconexão entre as principais biografias com tradução neolatinas inclui os escritos de Manfred Kuehn, Ernst Cassirer e Kuno Fischer, seguida das breves biografias redigidas por Otfried Hoffe e Allen Word. Utilizamos, uma pequena biografia, sobre os últimos dias de Kant, realizada por Wasianski, este conviveu com o filósofo.

¹⁵⁴ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p. 60.

costumes a toda família. Pertencente a essa classe, a família Kant se encontrava numa situação medianamente burguesa, remodelando-se aos valores morais eminentes na cidade.

Como os restantes membros desta classe, os Kant poderiam não serem ricos, porém possuíam sem dúvida um certo tipo de status social que inspirava respeito e os fazia sentir-se orgulhosos de sua honra. Como filho de professor, Kant gozava de direitos especiais, pois, por nascimento era membro do grêmio¹⁵⁵.

A figura materna, a qual Kant recorda com muito bom grado, em sua velhice, a Sra. Anna Regina (1697-1737), após o casamento com Johann Georg, em 13 de novembro de 1715, recebeu o sobrenome Kant. A matriarca foi responsável pelo início da educação intelectual de Kant, e não, somente, pela educação religiosa dada ao filho: ela se tornou a principal mentora da personalidade moral adquirida pelo filósofo. “A mãe de Emanuel tinha uma educação superior da maioria das mulheres do século XVIII”¹⁵⁶. Contudo, como Königsberg era culturalmente submersa ao protestantismo pietista, considerando os padrões da intelectualidade racionalista de Schulz, tornou-se uma devota, mas não entusiasmada. Essas características estão presentes na educação religiosa de Kant, iniciada no lar familiar¹⁵⁷. Ressaltamos que Schulz chegou a frequentar a casa de Kant para dar lições religiosas à família.

Do mesmo modo que em outros homens célebres se ha observado que recebem principalmente da mãe as influências que mais persistem, assim também Kant, que tinha por sua mãe o mais vivo afeto, recebeu dela desde seus primeiros anos uma influência decisiva e parece que ela sempre teve por ele uma grande predileção. Kant chegou a dizer que herdou seus mesmos traços e, mesmo nos últimos dias, sempre falava de sua excelente mãe com o mais profundo enternecimento. ‘Jamais esquecerei minha mãe’, - disse ele no seio da confiança, “foi ela que semeou e cultivou em meu peito o primeiro germe do bem; ela abriu meu coração para as impressões da natureza; despertou minha inteligência; o desenvolvimento, e seus ensinamentos tiveram sobre toda a minha vida uma influência duradoura e saudável”¹⁵⁸.

Põe-se em evidência a educação autônoma dada por seus pais. Distantes do padrão disciplinar, ofereceram um lar em que se pudesse germinar os bons sentimentos morais, numa construção subjetiva dos valores éticos e, principalmente, do autoconhecimento. Dessa forma, o exemplo torna-se mecanismo da educação infantil, numa perspectiva de que esta fosse, impreterivelmente, iniciada no ambiente familiar. Inaugura-se a instância pedagógica da imitação, conforme será visto nos textos de educação redigidos por Kant, todavia, somente como etapa inicial.

¹⁵⁵ Ibidem. p.62.

¹⁵⁶ Ib. p.68.

¹⁵⁷ Não convém, nesse caso, discutir se o pietismo é a base do pensamento da filosofia moral de Kant.

¹⁵⁸ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.102

O que Kant recebeu de seus pais não foi um treinamento em um certo tipo de disciplina, mas um ambiente quente, compreensível e acolhedor que fizeram florescer nele uma confiança em suas próprias capacidades e um sentido de seu próprio valor. Igualmente que suas irmãs e irmão, 'Manelchen', como sua mãe o chamava, contou com o amor de seus pais. Estes, certamente, não só amavam seus filhos, também os tratavam com respeito. Lhes deram, por exemplo, uma boa educação, criaram para todos eles um lar harmonioso e decente, embora frugal, e se empenharam para dar-lhe a seu filho as maiores oportunidades de subir para um nível superior.¹⁵⁹

Se, por um lado, o pietismo foi base da educação familiar proposta a Kant pelos seus pais, por outro lado, se manifesta a dimensão social implicada nos valores morais e civis, adquiridos pela presença de sua família no Grêmio. A confraria preservava a honra, sendo o grande ideal a ser seguido, e reivindicava para os seus membros o bom comportamento enquanto cidadãos honrados. O grupo social era o núcleo pedagógico da formação do indivíduo, por isso, a educação de Kant no seio familiar se dava pela dimensão religiosa e social. Em uma síntese, analisa, Kuehn:

Dito de outro modo, o que Kant adquiriu de seus pais foram os valores da pequena burguesia. Aprendeu a importância do trabalho duro, da honestidade, da decência e da independência. Também adquiriu uma apreciação do valor do dinheiro. Na única descrição de seus pais que temos em suas próprias palavras, Kant observa especificamente que seus pais não o deixaram dinheiro nem dívidas, porém o preparou bem para este mundo.¹⁶⁰

O estatuto deixado pelos pais de Kant foi basilar para sua educação humana e cidadã. Ressalta-se que o século XVIII não era um período de grande perspectiva de vida, ainda mais na pequena cidade de Königsberg, fato que anuncia a brevidade da vida dos seus irmãos e de seus pais. Por exemplo, mesmo sendo o quarto filho do casal, Kant, ao nascer, só tinha uma irmã viva, sendo, assim, um casal. Depois, nasceram mais cinco irmãos, mas, apenas três passaram da primeira infância. Essa conjuntura demonstra, não somente as condições caóticas e vulneráveis vividas, mas o quanto Kant estava propício a uma vida curta, a qual felizmente não lhe sucedeu.

Em 1737, quando Kant tinha treze anos, sua mãe faleceu, ocorrendo, nove anos depois, em 1746, o falecimento de seu pai. Os direcionamentos apreendidos na primeira infância até meados de sua adolescência – pouco ou quase nada autobiografada – foram as razões que o fizeram progredir na liberdade autônoma de sua educação. A herança deixada por seus pais constituiu, portanto, o valor imaterial do exemplo deixado. Observa-se, ainda, que, após o falecimento da mãe, o seu pai, ainda em vida, não tinha mais o mesmo prestígio de quando iniciou a profissão de celeiro, motivo pelo qual “os

¹⁵⁹ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.79.

¹⁶⁰ Ibidem. p.84.

estudos de Emanuel foram custeados por um tio (irmão de sua mãe e sapateiro de profissão) que estava melhor situado que seu pai”¹⁶¹.

2. Segunda dimensão educativa: a educação escolar

A educação escolar de Kant, se remete a presença do pietismo em Königsberg, conforme escrito por Scruton: “Embora anti-intelectual em certos aspectos, o pietismo foi também uma das maiores forças propulsionadoras da expansão educacional na Alemanha dos finais do século XVII; uma escola pietista fora fundada em Königsberg¹⁶²”. Os anos iniciais da educação escolar se deram entre 1732 a 1740, no *Collegium Fridericianum*. Destaca-se que Kant recebeu uma educação eminentemente institucional. De acordo com Kuehn¹⁶³, essa primeira parte formativa foi frustrante, ao ponto de ser torturante. Na ocasião, foram obtidas as primeiras expressões que seguiram como indicação para a concepção de disciplina, trazida por Kant, em seus textos sobre educação, manifestada dolorosamente numa infância juvenil regrada, sobressaltada pela restrição de uma educação autônoma. A experiência da escola, na infância, levanta uma crítica da ausência de uma educação para a autonomia, prevalecendo, dessa forma, uma disciplina danosa, o que reivindicará, futuramente, em sua prática pedagógica-filosófica, uma reforma educacional.

Uma singular coincidência havia confiado a educação dos inovadores da filosofia moderna a poderes que mais tarde lutaram contra eles com a maior energia. Bacon foi educado por escolásticos; Descartes por jesuítas; Spinoza pelos rabinos e Kant pelos pietistas. No entanto, Kant não teve que sofrer a influência dos pietistas; as estreitas vistas da intransigência pietista o foram completamente estranhas e não puderam introduzirem no espírito do estudante¹⁶⁴.

Kant adentrou o *Collegium fridericianum* com oito anos de idade, em 1732. Sendo uma fundação pietista, era o que se chama, contemporaneamente, de escola confessional, por observar e ensinar os valores da religião, imposta por Halle. Mas, antes dos oito anos, Kant foi aluno de Ludwig Boehm, na *Hospitalschule*, uma escola situada fora da cidade, conectada com o Hospício de São Jorge. Foi nesse contexto inicial que aprendeu a ler, escrever e fazer os primeiros cálculos de Aritmética.

Os sete anos de escola (1733-1740) não oferecem nada de particular. Ele era todo o contrário de um gênio precoce. Não era a escola o palco em que podia manifestar-se com brilho e luzes

¹⁶¹ Ib.. p.70.

¹⁶² Cfr. Scruton, Roger, Kant, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983, p.14.

¹⁶³ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.85.

¹⁶⁴ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.103.

suas facilidades extraordinárias. De uma estrutura fraca e delicada, um peito estreito e afundado e uma figura não muito bem feita, devia Kant, antes de tudo, obter por um esforço energético da vontade o sentimento de seu próprio valor e flexibilidade intelectual. Tinha principalmente que combater com dois obstáculos físicos: a timidez e a falta de memória, defeitos suficientes para esconder as melhores disposições de uma criança. [...] Ao mesmo tempo, uma rápida presença de espírito foi observada nele desde tenra idade, isso lhe serviu muito nos pequenos perigos que existem na vida de um jovem. Era tímido, mas não medroso. Já se podia prever que teria vontade e inteligência de sobra para vencer os irados obstáculos que a natureza havia colocado em seu caminho¹⁶⁵.

A alfabetização de Emanuel¹⁶⁶ foi estabelecida até 1732 e, nos anos seguintes, até 1740, sua educação esteve direcionada à projeção dos estudos teológicos. “O colégio educava tanto a nobres como a plebeus, e seus alunos saíam preparados para ocupar cargos superiores na esfera civil e na eclesiástica. Para uma pessoa humilde como Emanuel, ser aceitado naquele colégio significava uma oportunidade de promoção social.”¹⁶⁷

No colégio existia um alojamento aos *estudantes*, mas havia, para Kant, a permissão de residir com seus pais, o que interferiu pedagogicamente e, em certa medida, na relação família-escola, afinal, não permanecer isolado, residindo no espaço escolar, oferecia uma mais valia na formação humana, pois esta não se encontra individualizada no contexto escolar. Contudo, as tarefas escolares, metodicamente atribuídas, faziam com que Kant destinasse um tempo maior de ocupação aos estudos.

Em síntese, mesmo Kant tendo a oportunidade de conviver com sua família, passava mais tempo no *Collegium*, uma vez que as poucas horas que lhe restavam durante o dia eram destinadas aos estudos das tarefas passadas em sala. No domingo, que poderia descansar, seguia o costume da família de ir à Igreja e no ofício da formação catequética. A dinâmica da escola se dava da seguinte forma: tinha uma jornada de segunda a sábado, sendo sete horas diárias, com uma hora reservada ao descanso. Sobre isso, Kuehn descreve:

O ensino estava organizado naquele colégio de maneira distinta das outras instituições daquele período no sentido de que os estudantes eram distribuídos em graus diferentes segundo sua capacidade e conhecimento. Assim pois, não era estranho que um aluno tivesse que participar das classes do primeiro curso de latim, enquanto assistia ao segundo curso de religião e ao terceiro de hebraico. Esta organização fazia mais difícil amarrar amizades.¹⁶⁸

A metodologia do *Collegium* era focada nas habilidades e competências de cada aluno. O objetivo não era unificar os supostos iguais em nível de aprendizagem e conhecimento, mas de

¹⁶⁵ Ibidem. p.103.

¹⁶⁶ Usaremos a grafia Emanuel até o período da juventude de Kant, em decorrência da biografia, que até esse período não havia realizado a alteração para Immanuel, conforme justificado no início da seção.

¹⁶⁷ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.87.

¹⁶⁸ Ibidem. p.87.

individualizar os alunos. Logo, não era uma tentativa de formar uma turma padrão, no mesmo sistema de nível de ensino, mas de uma dinâmica individualizada, focada na figura do aluno. Esse procedimento, como método pedagógico, não unificava as relações e favorecia a falta de uma interação que possibilitasse o entrosamento. Esse cenário pode ser reivindicado e percebido como uma ausência da compreensão da função social pertencente à escola, por parte dos alunos, assim como a provável razão de Kant não ter estabelecido muitas relações sociais ao longo de sua juventude.

O ensino das disciplinas trocava a cada hora. De 7 as 8 havia cinco classes de teologia; de 8 a 10, seis de latim; de 10 a 11 havia três classes superiores dedicadas ao grego, e o resto dos alunos praticava com o latim (exercícios e conjugações). [...] de 1 a 2 se dividiam classes sobre diversas matérias optativas – lógica, história da filosofia, geografia, história da igreja ou caligrafia -. De 2 a 3 se ensinava hebraico e matemáticas. Às quartas-feiras e sábados, os estudantes que o desejava poderiam ter também aulas de matemática (*mathesis*) [...] durante as primeiras horas da tarde.¹⁶⁹

O tempo de maior dedicação de Kant, na escola, estava focado nos estudos das línguas clássicas, em volta do eixo teológico, pois o principal objetivo era formar os alunos para os estudos superiores em Teologia, na Universidade de Königsberg. Para isso, precisavam de um amplo letramento que forçasse a leitura dos textos bíblicos. Os estudos de conhecimento geral/universal tornavam-se um rol optativo, que eram oferecidos no mesmo período dos estudos de língua clássica, dificultando o acesso dos alunos em mais de uma disciplina, no mesmo horário. Durante 6 a 7 anos, Kant dedicou-se integralmente ao sistema escolar, dentro dos métodos estabelecidos.

Ao que parece, o jovem Emanuel não encontrou fácil esta disciplina. Ao iniciar seu terceiro ano escolar, na Pascoa de 1735, se encontrava no terceiro ano de latim e no terceiro de grego, mas só no segundo ano de aritmética e religião. E, querendo ele ou não, ainda havia de receber uma sólida formação em teologia antes de abandonar o colégio.¹⁷⁰

Kant foi um bom aluno de latim, matéria com a qual tinha facilidade, mas sua pretensão para os estudos filosóficos se encontrava nas primeiras leituras (lições) do texto de Johann Matthias Gesner, intitulado *Chrestomathia*, de 1731, ou seja, textos e comentários da Filosofia Clássica. Inicialmente, Kant demonstrava preferência pelos clássicos latinos, o que não significava que ele excluía os gregos de seus interesses intelectuais.

Observa-se que toda pedagogia proposta na escola condizia à compressão da repetição, como base de aprendizagem, método que fazia dos alunos, decoradores de textos, sejam estes de quaisquer

¹⁶⁹ Ib.. p.88.

¹⁷⁰ Ib.. p.89.

naturezas científicas, infligido na limitação da capacidade cognitiva do pensamento. Contudo, diferente do costume pedagógico do castigo, enquanto método próprio da época, não era suficientemente utilizado. O castigo não era recusado, de todo, pelos pietistas, mas não havia um favorecimento para a aplicação desse método como prática educativa. Ao direcionar as práticas de castigo para os costumes educativos pietistas, o que há é a prevalência da autodisciplina, cujo parâmetro metodológico era a introspecção.

Na diversidade dos estudos oferecidos, Kant estudou a língua francesa, apesar desta não pertencer a base dos estudos obrigatórios de língua, do *Collegium*, sendo necessário, um valor adicional, para cursá-la. Dessa forma, o jovem aluno esforçou-se para aprender o suficiente, em especial, com a leitura de autores franceses, o que aponta a possibilidade de uma chave de leitura para o encontro futuro com as obras de Rousseau.

Kant aprendeu em bom nível a Matemática e, por imposição disciplinar, a Filosofia, uma vez que esta era obrigatória e não optativa, porém, não muito bem valorizada. “Sempre que Kant se lembrava desses estudos, ele dizia a seu amigo Kunde que seus antigos professores de filosofia, não só desenvolveram nele a chama dessa ciência, se não que mais bem estiveram a ponto de apagá-la por completa”¹⁷¹. A filosofia dominante no *Collegium fridericianum* era de abordagem wolffiana, que também servia de base para o pietismo racional de Königsberg. A educação de Kant se encontrava, nesse momento, estritamente relacionada com a tríade família-escola-religião, ainda que, no final de seus estudos, ela tenha sido abalada pela morte precoce de sua mãe. Entretanto, o jovem estudante terminou esse primeiro período educativo, preparado com muitas habilidades.

Ao final de sua escolarização, Emanuel estava perfeitamente qualificado para empreender a carreira de teologia, de direito, de filosofia ou de línguas clássicas. Embora pudesse ter escolhido também a medicina ou as ciências naturais, não estava nem tão bem preparados para aquelas disciplinas nem haveria sido muito motivado na escola a tomar esse caminho. Por outra parte, o *Collegium fridericianum* o havia preparado perfeitamente para o mundo da Prússia do século XVIII o equipando com uma base igualmente boa para uma carreira na Igreja luterana ou no Estado prussiano de Federico Guillermo I.¹⁷²

2.1. A instituição escola e a questão da autonomia

Kant recebeu uma educação escolar. Essa característica resulta nas condições de estabelecer um pensamento sobre o sistema educacional da época, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de uma interpretação do valor institucional da educação humana, no que tange à figura da escola. A tríade, composta pela família, escola e sociedade, está presente na educação de Emanuel, uma

¹⁷¹ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.105.

¹⁷² Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.94.

interligação educativa. Contudo, é necessário separar as partes para entender o todo, ao ponto de compreender os atributos da instituição escola e a sua função, dentre os múltiplos agentes responsáveis pela educação.

A escola, em parte, não é necessariamente um ambiente negador da autonomia, ou seja, a função da escola não é somente ser aparelho de uma educação pautada no ensino mecânico das ciências – que por sua vez, utiliza-se de abordagens técnicas, instrumentais, metodológicas, conforme objetivos exclusivos da sua dimensão –, devendo ser também um espaço institucional possível de uma ação pedagógica autônoma. Significaria compreender e reivindicar a dimensão da participação e atuação dos alunos, ou, em termos morais (éticos-jurídicos), da responsabilidade do aluno-educando. Como veremos, Kant defenderá essa ideia em *Sobre a Pedagogia*, aliás será esse um dos seus legados, na proposta de instituições educativas que se comprometam a uma educação cosmopolita.

Do ponto de vista da genealogia educativa empregada no aspecto da vida, essa compreensão será ontologicamente estabelecida por Kant, a partir de sua experiência negativa da educação pietista recebida, pautada na autodisciplina, tanto intelectual, quanto moral.

A educação recebida no colégio não era das que fomentavam o pensamento crítico e independente. Embora típica de seu tempo, colocava provavelmente ênfase maior na obediência e na disciplina do que proporia outras escolas similares no resto dos países alemães. Um dos ideais mais importantes da educação pietista consistia em inculcar a autodisciplina. Os pietistas não se contentavam com controle só do corpo; queriam também controlar a mente implantando nela certos princípios religiosos e morais.¹⁷³

A experiência educativa de Kant, sobre a qual ele mesmo fará objeção, demonstra que o espaço escolar, mesmo sendo incipiente de autonomia, não se torna bloqueio para a ação subversiva dos educandos, por meio do exercício de liberdade e crítica ao sistema submerso. É implícita a demonstração de que as experiências negativas podem tornar o aluno um protagonista de uma nova concepção teórico-pedagógica, todavia, isso não significa que se pretenda reforçar aqui a tese de que o ambiente escolar tem que favorecer práticas negativas para despertar a autonomia ou a criticidade do educando, mas, do contexto analisado, pode-se conjecturar o despertar da esperança revolucionária do aluno, quando este não se adequa ao modelo pedagógico imposto, e disso, ao que tudo indica, parece dar testemunho a própria vida escolar de Kant. Nas palavras de Scruton:

Felizmente para a posteridade, a origem humilde de Kant proporcionou-lhe beneficiar desta educação; mas talvez menos felizmente tenhamos de considerar o facto para o jovem Kant

¹⁷³ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.94.

cuja gratidão para com os professores estava de tal modo ligada à aversão pelo seu zelo opressivo que nos anos posteriores omitiu qualquer referência à sua escolaridade inicial¹⁷⁴

3. Terceira dimensão educativa: a sociedade e a universidade de Königsberg

O itinerário educativo de Kant permeou, também, as determinantes sociais do lugar no qual se encontrava inserido. Königsberg é a representação, não somente do poder político institucional do Estado, mas dos diversos contextos socioculturais que formam o cidadão, no que se refere às relações com os demais membros do tecido social. Entre a família e a escola, a presença da sociedade e do contexto político do século XVIII, acarretam uma terceira dimensão da infância e juventude de Emanuel.

Königsberg não era uma cidade pacata, muito menos se encontrava indiferente às transformações do setecentismo. Durante todo esse período, foi um dos principais centros urbanos da Prússia. Sendo uma cidade cosmopolita, com ligação direta a Berlim, tornou-se centro das atenções culturais, o que implicou a atuação dos poderes políticos da época, não a concebendo como uma cidade marginal. Tal cenário foi acompanhado pelo jovem Kant, uma vez que, antes de abandonar a escola, podia observar, na saída das aulas para casa, a vida dos prussianos, fato que evidenciou uma abrangência maior das suas concepções e visão de mundo (lembra-se que Kant tinha a autorização para ir à sua casa todos os dias, portanto, não morava no *Collegium fridericianum*). Nas palavras de Kant em *Antropologia de um ponto de vista Pragmático*:

Uma grande cidade, centro de um reino no qual se encontram os órgãos estatais do governo, que tem uma universidade (para o cultivo das ciências) e uma situação propícia ao comércio marítimo, que por meio dos rios favorece tanto um trânsito do interior do país quanto para países vizinhos e distantes de diversas línguas e costumes, - uma tal cidade, como é Königsberg, às margens do rio Pregel, já pode ser considerada um lugar adequado para a ampliação, tanto do conhecimento do ser humano, quanto do conhecimento do mundo, onde este pode ser adquirido mesmo sem se viajar.¹⁷⁵

A presença da universidade é a representação educacional do Estado, além dos contributos do contexto desenvolvimentista, que remetem ao contexto cultural que Kant estava inserido. Vale ressaltar que Kant não cresceu no centro da cidade, mas ao redor de Königsberg, a chamada *Vordere Vorstadt*.

¹⁷⁴ Cfr. Scruton, Roger, Kant, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983, p.14.

¹⁷⁵ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.400. "Eine große Stadt, der Mittelpunkt eines Reichs, in welchem sich die Landescollegia der Regierung desselben befinden, die eine Universität (zur Kultur der Wissenschaften) und dabei noch die Lage zum Seehandel hat, welche durch Flüsse aus dem Inneren des Landes sowohl, als auch mit angrenzenden entlegenen Ländern von verschiedenen Sprachen und Sitten, einen Verkehr begünstigt, — eine solche Stadt, wie etwa Königsberg am Pregelflusse, kann schon für einen schicklichen Platz zu Erweiterung sowohl der Menschenkenntnis als auch der Weltkenntnis genommen werden, wo diese, auch ohne zu reisen, erworben werden kann".

Não é exatamente um local de vida campestre, por ser uma região residencial e comercial, o que significa dizer que Kant estava ligado, a todo tempo, aos aspectos cosmopolitas proporcionados pela cidade prussiana em que nascera. No entanto, por ter tido uma infância dedicada a horas de estudos, manteve-se reservado às diversões oferecidas. Desse modo, o que se tem é um cidadão contemplador da cidade.

A perspectiva da genealogia educativa de Kant sustenta-se na vida universitária, fato que teve início em 24 de setembro de 1740, com sua admissão como aluno da Universidade de Königsberg. “Ao entrar na universidade experimentou pela primeira vez a liberdade de estudar a matéria que quisesse e de empenhar o dia tal como o apetitasse. Nada tinha que decidir o que devia fazer nem quando. [...] Agora, era dono de si mesmo.”¹⁷⁶ A universidade é a experiência mais fecunda e primitiva da autonomia, experimentada por Kant, esta, ainda, baseada nos aspectos autodidatas de estudo, ou seja, a instituição percebida como espaço para o desenvolvimento das vontades conscientes dos alunos, o que permite inferir que a autonomia foi despertada, antes de tudo, pelos aspectos instrumentais do ensino, da aprendizagem e das habilidades. Fischer enfatiza que “aqui nosso Kant entrou em um novo mundo, que a partir de agora seria a sua verdadeira pátria”¹⁷⁷.

A vantagem da Universidade, na época, ao menos a de Königsberg, era que tinha um estatuto próprio. Desse modo, conferia aos recém-ingressos à cidadania acadêmica, pondo o universitário em condições de independência em relação à legislação da cidade, o que estimulou a Kant se comportar com maior liberdade, e desprendido de costumes próprios da cidade. Kant viveu (inseriu-se) numa liberdade acadêmica de extrema valia, o que, em certa medida, conduz à reflexão da ausência de liberdade política e de autonomia, vivenciadas pelos cidadãos submetidos ao poder político do Estado.

Tal desprendimento não era total, pois só poderiam ser admitidos à universidade os cristãos luteranos. Já, a partir de 1740, abriu-se espaço para cristãos reformados, excluindo-se, no entanto, os católicos e judeus, colocando em declínio os valores de tolerância e de diversidade, mais ausentes então na Universidade de Königsberg. É certo que Kant reuniu os requisitos de admissibilidade, por ser cidadão prussiano e por possuir 16 anos de idade. Por essas razões, não foi obrigado a prometer fidelidade à verdadeira religião, como de costume. A única promessa foi ser obediente, por esses fatos, abrindo um leque de possibilidades, no desempenho do livre pensamento e atuação como universitário.

É necessário que sejam recuperadas as imagens da educação inicial de Kant, de modo a compreender a sua atuação na Universidade de Königsberg, como estudante, pois “no outono de 1740,

¹⁷⁶ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.106.

¹⁷⁷ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporánea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.105.

Kant sai do *Fredericianum* como o segundo melhor aluno da turma¹⁷⁸. O que se pode afirmar é que a universidade era um desdobramento da educação escolar recebida. Kant, no *Collegium fredericianum*, teve uma base profunda dos conhecimentos disciplinares científicos, portanto, alcançou a universidade com uma série de conhecimentos, que o fez obter êxitos nos estudos e eleger as disciplinas que havia de cursar. Além disso, principalmente, escolher em qual faculdade superior entraria, revelando-se, assim, as primeiras evidências sobre o seu futuro profissional.

3.1. A Filosofia no percurso acadêmico de Kant

A Filosofia, enquanto componente curricular, acompanhou as escolhas de Kant desde o início dos seus estudos, fato que o fez ser monitor de muitos estudantes universitários, manifestando o ofício no qual, depois, atuaria. Contudo, até então, manteve seu perfil sério, sem muitas risadas, uma vida reservada e discreta, indicando que essa personalidade fora fruto da educação disciplinar e rígida dos pietistas. Kant pode não ter absorvido totalmente os conceitos e práticas pedagógicas de sua educação escolar, porém, foi elemento determinante, para o caráter disciplinar, os tratos estabelecidos na vida acadêmica, seja enquanto universitário, seja na figura futura de professor e filósofo.

A Filosofia na Universidade de Königsberg não teve muito valor enquanto curso, sendo considerada uma faculdade inferior, em relação à de Teologia, Medicina e Direito, que eram consideradas as faculdades superiores¹⁷⁹. Nem por isso, a Filosofia deixou de ser uma faculdade composta por excelentes professores. Essa inferioridade, estabelecida pela Universidade, não gerava desprezo pela Filosofia enquanto disciplina, principalmente por ela ser obrigatória a todos os estudantes – os quais, de algum modo, deveriam cursar alguns dos cursos de Filosofia ofertados. Provavelmente, os alunos escolhiam a área filosófica que compunha o ramo epistêmico de interesse, conforme a faculdade superior que futuramente seria escolhida. A Filosofia, em Königsberg, no século XVIII, sustentava a tese medieval de que era serva da Teologia e, como tal, tinha como função sustentar e/ou orientar os fundamentos teológicos da religião presente.

A Filosofia de Aristóteles se destacava, sobremaneira, na Faculdade de Filosofia, ao ponto de os professores serem mais propagadores e defensores das teses aristotélicas, o que demonstra, talvez, a ignorância ou o desprezo pelos filósofos da modernidade, como, por exemplo, a filosofia de Descartes.

¹⁷⁸ Cfr. Höffe, Otfried. Kant. Trad.: Rodhen V. e Hamm C. Martins Fontes, São Paulo, 2005, p. 4.

¹⁷⁹ Esse cenário, pode ser verificado na interpretação de Kant sobre o contexto das faculdades em sua obra: Cfr. Kant, Immanuel, “Der Streit der Facultäten”, In: Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

Versão traduzida em Português: Cfr. Kant, Immanuel, O conflito das faculdades, Trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2017.

Observa-se que a Filosofia, em Königsberg, dos anos 30 a 40, não acompanhava as discussões do século XVIII, tanto no campo da Teoria do Conhecimento, quanto no da Metafísica, da Política, da Educação, etc.

O cenário em que Kant foi inserido nos estudos filosóficos se encontra na tentativa de uma conciliação, entre o antigo modelo aristotélico e as atuais correntes filosóficas emergentes, como a de Leibniz. Desse modo, estabelece-se um contexto de transição, que sofre, em grande medida, a influência da filosofia de Wolff, numa insistente tentativa de tornar, a Faculdade de Filosofia, um espaço de produção da liberdade filosófica, no que diz respeito à tarefa do livre pensamento.

Durante seus anos de estudante na Universidade de Königsberg, Kant se familiarizou com muitos enfoques diferentes da filosofia, da teologia e das ciências naturais. Embora eram numerosos os investigadores que viam a universidade como uma instituição mais ou menos apartada da corrente principal dos problemas intelectuais do século XVIII, ou como um estabelecimento completamente dominado pelo pietismo, este não era em verdade exatamente o caso.¹⁸⁰

O que se destaca, na formação universitária de Kant, é a influência de seus professores, que direcionaram os seus estudos a uma multiplicidade de conhecimento e áreas científicas, colocando-se nos embates intelectuais, não com os seus mestres, mas com o seu próprio processo de aprendizagem e estudos pessoais. Essa formação propiciou uma erudição abrangente, a partir dos problemas teóricos elementares, que surgem em uma graduação filosófica. Ao longo dos seus estudos universitários, Kant demonstrou ser um estudante disciplinado, estudioso e atento às inúmeras possibilidades que o cercavam, no ambiente em que estava inserido.

É importante compreender a dificuldade de dizer, factualmente, quais foram os professores que influenciaram diretamente a educação universitária de Kant, mas, é possível projetar as influências recebidas, a partir dos seus interesses e dos nomes que eram referência, na Universidade de Königsberg, quando iniciou seus estudos. Nomes como Rappolt, Marquardt, Gregorovius, Teske e Knutzen fizeram com que o jovem universitário – seja por ter ido aos cursos ou pela vivacidade intelectual presente – obtivesse conhecimento de Teologia, Filosofia, Física Experimental e Matemática, graduando-se, como é sabido, em Filosofia.

Todo o fomento daquele período e todas as ideias filosóficas recentes estavam ali presentes: Königsberg não era um lugar intelectualmente estancado. Os cultivadores da filosofia na universidade não eram nem os mais brilhantes nem os mais audaciosos, mas eram competentes, e alguns deles (como Knutzen, por exemplo) sólidos em filosofia. Um jovem inteligente, como sem dúvida era Kant, podia recolher naquela universidade tudo quanto

¹⁸⁰ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.137.

necessitasse para estabelecer uma boa base na que fundar sua disciplina, e adquirir igualmente nela os materiais necessários para sua contribuição pessoal ao “crescimento da ciência”.¹⁸¹

O que se impõe é a dimensão da habilidade e competência com a qual Kant encarava a sua formação superior, relacionada, explicitamente, com uma compreensão interdisciplinar. O jovem acadêmico direcionou seus estudos para o alcance da maestria, sem lamentar o ambiente em que estava inserido – como fez na época da educação infantil, que lhe deixou profundas marcas negativas¹⁸². Mesmo não sendo, Königsberg, a rota da efervescência intelectual setecentista, a presença da Universidade foi determinante para uma ascensão social e intelectual do jovem Kant, na perspectiva de uma profunda inter-relação entre instituição e aluno, o que favorece a eficiência do ensino-aprendizagem.

Ao que apontam, as biografias sobre Kant, a reação positiva entre academia e acadêmico, forma a síntese da educação superior recebida, manifestada, tanto nos seus escritos enquanto estudante, quanto como futuro professor e filósofo.

Sendo ainda estudante, se atreve a intervir no que a seus olhos era a disputa central travada entre alguns dos pensadores mais famosos de seu tempo. Em um sentido, passa por cima das cabeças de seus professores, excede, por assim dizê-lo, a discussão dentro de sua universidade, e afirma seu direito a participar em pé de igualdade na discussão filosófica daquele período.¹⁸³

Kant é a figura do acadêmico que sustenta a tese do pensar por si mesmo, mas, não a partir de um ato rebelde e vaidoso, e sim, por meio da modéstia intelectual de encontrar e fundamentar respostas em relação às suas inquietudes científicas. Kant encontrou, na filosofia natural, a possibilidade de manifestar seu esboço teórico enquanto aluno, numa perspectiva de um estudo rigorosamente direcionado à reflexão e à sistematização do conceito filosófico, numa percepção acadêmica que ultrapassava a mera assimilação de conteúdo. O exercício da escrita, na tarefa do pensamento, foi a metodologia de Kant para materializar o pensamento e ultrapassar os conceitos acadêmicos e, por assim dizer, epistemologicamente assimilados. Escrever e fazer notas eram atos de conferir matéria ao pensar.

¹⁸¹ Ibidem. p.138.

¹⁸² Para Cassirer, em relação a Kant ser um indivíduo disciplinado, esclarece que: “É neste ponto precisamente onde se revela a disciplina espiritual a que se vê submetida a juventude do nosso filósofo. Esta disciplina não se contenta com o cumprimento objetivo de determinados preceitos e deveres, senão que tende a possuir-se do homem em sua totalidade, de suas intenções e convicções, de sua vontade e de seus sentimentos” (Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 27). “En este punto precisamente es donde se revela la disciplina espiritual a que se ve sometida la juventude de nuestro filósofo. Esta disciplina no se contenta con el cumplimiento objetivo de determinados preceptos y deberes, sino que tiende a posesionarse del hombre en su totalidade, de sus intenciones y convicciones, de su voluntad y de sus sentimientos”

¹⁸³ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.140

É interessante insistir novamente no que Kant não fez. De haver seguido a carreira comum de um brilhante estudante de filosofia na Universidade de Königsberg, havia escrito uma dissertação em latim, a havia defendido no ato público, se havia convertido em Magister de filosofia, e ensinando a partir de então na universidade ou em alguma das escolas superiores de Königsberg.¹⁸⁴

O que se comprova é que, enquanto estudante, a atitude de Kant em reservar os seus escritos para torná-los públicos, na posteridade, foi a atitude primeira em manter-se contido (reservado), não colocando seus textos, de imediato, ao juízo da universidade, para que não estabelecesse sobre si uma eventual e precoce projeção filosófica. O jovem Emanuel guardou para si toda a genialidade e livre pensamento com que tratou os seus estudos filosóficos. Mesmo tendo escrito uma dissertação que confrontaria dois grandes teóricos, Leibniz e Newton, preferiu a sapiência de ser conduzido pela perspectiva do saber não acabado, na qual estaria inserido um jovem acadêmico. Kant considerava seu processo formativo, ainda, em amadurecimento.

Por outro lado, a *Verdadeira apreciação das forças vivas* mostra – ao menos indiretamente – que Kant falava por si mesmo. Na impediria ‘seguir seu curso’. Quando já era velho, Kant deixou claro ante um de seus biógrafos que desde sua ‘juventude’ havia procurado ser autônomo e independente de todo mundo, a fim de ‘poder viver para si mesmo e seu dever, e não para outros. Esta independência [declarava Kant]... era a base de toda felicidade.’¹⁸⁵

O conceito de autonomia, presente e revelado na juventude de Kant, entendimento de uma ação intelectual, dada por um processo metodológico da escrita científico-filosófica, de não se apropriar de pensamentos preestabelecidos, ou de ser totalmente conivente com o ensino dos seus professores, estabeleceu uma ideia a partir de uma tarefa muito personalista. Ou melhor, uma interdependência das instituições presentes, seja ela qual fosse. Portanto, Kant demonstrou logo cedo a sua capacidade de operar sobre os conhecimentos científicos aprendidos e, ao mesmo tempo, ultrapassar a mecanização do conteúdo ensinado.

O livro de Kant pode por tanto ser contemplado como um ato de desafio. Kant, atentou contra um dos maiores dogmas de seu professor. Seu ato era expressão de sua ‘oposição ao pietismo’ e não podia superar o escrutínio dos pietistas. Isto explica provavelmente em parte por que seu livro não pode ser apresentado como tese doutoral e por que Kant compreendeu que teria que abandonar Königsberg.¹⁸⁶

4. O abandono da universidade de Königsberg: Kant preceptor

¹⁸⁴ Ibidem. p.140.

¹⁸⁵ Ib.. p.143.

¹⁸⁶ Ib.. p.149.

O ano de 1744 foi decisivo para o jovem Kant. Primeiro, por ter que suprimir uma relevante obra, por conta do aparelho ideológico presente, o qual não valeria a pena o exercício da autonomia, em detrimento de sua suposta saída de Königsberg. Segundo, por ter se deparado com uma situação difícil, estabelecida em sua casa: o início de uma enfermidade que acometeu seu pai, levando-o ao falecimento, em 1746. Em consequência, recaiu sobre Kant a responsabilidade do sustento da família (seus irmãos). Foi nesse período que a maturidade da vida adulta começou a chegar e, com ela, a maturidade filosófica. “Kant não pôde viver nessa situação por muito tempo em Königsberg. O pouco que ele tirou de algumas lições particulares e tudo o que ele poderia obter no futuro não foram suficientes para cobrir as necessidades de sua vida”¹⁸⁷.

Diante desse contexto, encontrou-se na situação de buscar um ofício remunerado.

Embora os anos de estudantes não foram fáceis para Kant, e não só por razões financeiras, aquela época, tomada em seu conjunto, lhe deveu um resultado gratificante. Foram anos de liberdade e de desenvolvimento intelectual. Em 1748, terminados seus estudos formais na universidade e falecido seu pai, o futuro que se oferecia a Kant era bastante incerto. Dono absoluto de seu próprio destino, sua vida sofreu uma mudança drástica aos vinte e quatro anos.¹⁸⁸

O fato nomeado como dramático, por Kuehn, foi a certa frustração ou cisão do itinerário promissor, que vinha sendo percorrido por Kant. A brilhante desenvoltura e dedicação com que Kant encarava a vida acadêmica, era bem provável que culminasse na escolha e no exercício da docência, ou seja, havia uma relação causal entre a vida de estudante e o ofício de professor. Contudo, o que se impunha ao jovem recém-formado era o trabalho de preceptor. Kant deixou Königsberg e direcionou-se ao campo, vivendo durante os anos de 1748 a 1751, em Judtschen, quando cuidou da educação de três crianças, nomeadamente: Timotheus, Ernst Daniel e uma terceira, cujo nome não foi revelado, filhas do Pastor Andersch. Essa experiência corresponde ao início da vida laboral de Kant.

Em 1751, Kant seguiu para o sudoeste de Königsberg, passando a educar mais três crianças, em Arnsberg, filhas de um cavalheiro prussiano, por nome de Von Hülsen, retornando, em 1754, a Königsberg. A experiência de preceptor foi salutar ao jovem professor, principalmente por tê-lo inserido na vida social e refinada da cidade. No entanto, a personalidade reservada e a dedicação aos estudos pessoais foram primazia da personalidade de Kant, o que o fez permanecer com a cidadania acadêmica, podendo regressar, na hora oportuna, à Universidade.

¹⁸⁷ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.106.

¹⁸⁸ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.151.

5. A vida docente: a proposta de uma metodologia pedagógica

Evidencia-se que o retorno de Kant a Königsberg, após seis anos dedicados ao ofício de preceptor, o emergiu em um novo contexto universitário, já que seus amigos e professores, na sua grande maioria, não se faziam mais presentes. Uns, como no caso do renomado Prof. Knutzen, já haviam falecido, outros teriam se mudado de cidade em busca de emprego. “Kant, que nunca quis ser mais do que um professor universitário, sempre teve ideias e comportamentos da mesma simplicidade, personificação da probidade”¹⁸⁹. Durante todo esse período, o que se tornou primordial, foi a vida ativa que estabeleceu numa produção frenética de escrita de seus livros e ensaios filosóficos. Resultou-se, desse processo ativo, a repercussão de sua dissertação, *História geral da natureza*.

De acordo com uma ordem real de 1749, ninguém poderia ser admitido ao corpo docente extraordinário sem antes ter realizado três discussões em uma dissertação impressa. Kant preencheu esse requisito com uma discussão sobre a monadologia física. Estavam, pois, franqueados os primeiros graus da carreira acadêmica. Até agora Kant havia subido graças a seus próprios esforços, e muito depressa por certo. Mas a partir de agora ele precisava do apoio da sorte e das circunstâncias, e essas eram tão desfavoráveis que só avançou em sua carreira com extrema lentidão¹⁹⁰.

Kant tornou-se um intelectual público e começou a se dedicar à carreira do Magistério, lecionando aulas privadas. Em 17 de abril de 1755, apresentou sua dissertação *Meditação suscita sobre o fogo*, acrescentando a profissão, ora almejada. No mesmo ano, em 12 de junho, Kant recebeu o grau de mestre, pertencendo, efetivamente, à classe intelectual da Universidade de Königsberg. Tais factos ratificam uma vida pautada na instituição como base para sua educação, sendo, nela, o espaço para o exercício da sua liberdade e autonomia.

A fim de estar qualificado para ensinar, o receber a *venia legendi*, Kant, como igual a qualquer outro acadêmico, tinha que defender outra dissertação. A apresentada por Kant, para satisfazer este requisito se intitulava ‘Nova exposição dos primeiros princípios do conhecimento metafísico’, e sua defesa teve lugar em 27 de setembro de 1755.¹⁹¹

O período inicial da vida docente de Kant foi dedicado, rigorosamente, à escrita de textos sobre Filosofia da Natureza e Metafísica. Vale ressaltar que foi um ciclo de muita produção intelectual, o que fez de Kant, não apenas um exímio escritor, mas um professor ativo, que se pôs no debate com seus pares e com as demandas das faculdades que compunham a Universidade de Königsberg. Kant viveu

¹⁸⁹ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.100.

¹⁹⁰ Ibidem. p.107.

¹⁹¹ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.158.

densamente e demasiadamente os aspectos intelectuais da academia. Enquanto professor, nos cursos oferecidos, observa-se que:

As exposições de Kant não se caracterizava por uma grande atenção aos métodos didáticos. Não lhe gostava repetir, nem tampouco se detém a clarificar conceitos por menores ao alcance do menos dotado de seus alunos. [...] Todo o mundo teria que prestar atenção, o que era deixado para trás. Kant não valorizava a obtenção de notas, pois acreditava que muitos dos colecionadores de notas copiavam o que carecia de importância e odiavam o que era verdadeiramente importante. Aceitava com gosto as perguntas que pediam algum esclarecimento – ao menos em seus anos juvenis.¹⁹²

Tal instância demonstra uma concepção de educação, e do papel do professor, no exercício da liberdade. A prática pedagógica requer uma peculiar atenção sobre os métodos que desenvolvam, no aluno, a apreensão dos conteúdos conectados à capacidade cognitiva de uma espécie de aprendizado. Este se dá pela voluntariedade do conteúdo ministrado. Para tanto, o mecanismo da atenção e do que era primordial, em Kant, é a tarefa do pensamento. A ação praticada deu, em certa medida, popularidade a Kant, destacando-o na vida docente.

A metodologia do professor Kant implicava a tarefa de um ensino que conduzia o aluno a pensar, a ultrapassar as características disciplinares e conteudistas de uma aula. Ele não queria que os seus alunos aprendessem Filosofia, mas o parâmetro do filosofar. “Kant não possui outra biografia senão a história do seu filosofar”¹⁹³. Logo, a natureza do ensino se encontra numa metodologia pedagógica no campo da ação, da reflexão e da liberdade, tarefa desempenhada pelo indivíduo, em um ambiente mediado pelo professor.

A longa jornada de trabalho não foi empecilho para que Kant retrocedesse a visão metodológica, ora posta, em suas aulas. Entre os anos de 1755 e 1756, ministrou aulas de Lógica, Física, Metafísica e Matemática, disciplinas oferecidas no primeiro semestre letivo, correspondente ao inverno, meses de outubro a março. No verão de 1756, abril/maio a setembro, dedicou-se ao ensino da Geografia e da Ética. Essas especificações sinalizam que a vida profissional de Kant – dedicada a horas de ensino –, primeiro, estava relacionada às dificuldades financeiras normais a um docente e à necessidade dos professores obterem dinheiro, remuneração que se dava pelo número de classes que tinham; segundo, pelo entendimento de que Kant não era um professor distante da vida profissional da carreira docente da época.

¹⁹² Ibidem. p.165.

¹⁹³ Cfr. Höffe, Otfried. Kant. Trad.: Rodhen V. e Hamm C. Martins Fontes, São Paulo, 2005, p. 2.

Nota-se que a imagem do professor comum se aproxima da reflexão sobre o exercício pedagógico, na atuação e postura do professor filósofo, não ficando distante dos problemas cruciais que envolvem a prática docente. Ao mesmo tempo, é possível conciliar uma vida laboral exaustiva à experiência do pensar. Não se trata de uma defesa e/ou justificação da má qualidade da atividade docente, sobre a exaustão de horas de trabalho, mas de pontuar a compreensão de um pensador, não distante do mundo factual. “O filósofo tem um grande afã de saber e por isso está familiarizado com um número bastante grande de áreas de pesquisa de sua época, não é somente um teórico sagaz, mas gosta também de estudar no ‘livro do mundo’”¹⁹⁴. Em termos, rigorosamente, kantianos, a formulação de conceitos é a chave de leitura para a experiência prática.

O fato é que Kant lutava, e não media esforços para se projetar na carreira docente universitária, em especial, como professor efetivo da Universidade de Königsberg, perceptível, por exemplo, em 1756, quando ficou vacante a cadeira de Lógica e Metafísica, outrora, ocupada por Knutzen – de quem Kant frequentou as aulas, teve admiração e estabeleceu alguns conflitos teóricos, enquanto estudante. Na ocasião, o jovem professor encaminhou uma carta ao Rei, pedindo-lhe para ocupar o cargo vago, mas, ao que tudo indica, a informação não chegou ao conhecimento real, o que fez com que Kant permanecesse em busca de emprego em outras instituições de ensino superior.

5.1. A autonomia acadêmica e a ascensão social

Enquanto não ocupava o posto de professor universitário, a juventude de Kant era marcada por uma vida social dada ao intelectualismo e ao desprendimento acadêmico, correlacionados a sistemas ideológicos. A liberdade, enquanto autonomia acadêmica, era premissa básica, e residia numa correlação com a multiplicidade de áreas do conhecimento, as quais possibilitavam o diálogo e a mensuração científica. “Kant e seus amigos tinham interesses variados, e os círculos que frequentavam não eram nem os do pietistas nem os dos conservadores wolffianos. Não só suas opiniões, se não também suas vidas eram bastantes livres.”¹⁹⁵ Kant não pertencia, efetivamente, a nenhuma das correntes próprias do seu contexto, como o pietismo e a filosofia wolffiana. Esse é um fato estritamente ligado à juventude de Kant, compreendido no início da sua carreira intelectual e docente.

¹⁹⁴ Ibidem. p. 11.

¹⁹⁵ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.173.

Um dado relevante, apontado por Kuehn¹⁹⁶, é a influência da Guerra, a partir de 1756, e a ocupação russa, de 1758 a 1762. Esses episódios foram cruciais para as transformações morais, no que tange ao melhoramento dos costumes e da liberdade em Königsberg. “Muitos outros intelectuais se viram igualmente afetados pelo novo modo de viver mais livre e mundano que reinava em Königsberg.”¹⁹⁷ Mesmo havendo desavenças sobre a presença dos russos, e uma indiferença por parte de alguns professores da época, Kant tinha uma postura de conciliação e de aproximação, o que implicava uma certa ascensão econômica-social-intelectual, como docente¹⁹⁸.

Kant saiu ganhando com esta nova situação. Para iniciar, suas finanças melhoraram durante estes anos. Não só teria muitos oficiais em suas classes, especialmente nas de matemáticas, se não que também dava lições privadas (o privatismo) [...]. Como complemento adicional, era convidado frequentemente para jantar. Em segundo lugar, gozava também das muitas reuniões sociais as quais participava na companhia dos oficiais russos, dos ricos banqueiros, dos homens e mulheres pertencentes a nobreza, e especialmente do círculo de amigos da família do conde Keyserlingk.¹⁹⁹

Nesse período, Kant, através das experiências docentes e da capacidade que tinha de transitar entre as classes rica e pobre, foi conduzido a essa alternância de *status* social. Deparou-se com a reflexão de que a educação da criança acompanhava essa diferença, pois, ele próprio, enquanto criança, foi educado diferentemente das crianças que, enquanto professor, ensinava²⁰⁰. Um acompanhamento próximo, um professor individualizado, por mais que possa trazer uma submissão e dependência, conduz a criança a um processo de desenvolvimento e aprendizagem bastante específico. Essas especificidades podem trazer uma modelagem dinâmica da prática docente, na criação de metodologias que estejam de acordo com os níveis de aprendizado do educando.

A ascensão social de Kant, e o modo como conquistou a sua influência na sociedade de Königsberg, não foram dadas pelo oportunismo e expertise de pertencer à classe dos homens nobres, mas por ter sido “alguém que brilhava nas reuniões sociais por sua inteligência e genialidade”²⁰¹. Portanto, não se trata de um aproveitador da bondade humana, mas de um indivíduo que, pelo esforço de sua autonomia, conquistou o espaço, outrora, não ocupado. De outro modo, “em muitos sentidos encarnava o ideal intelectual e homem de letras fomentado durante o período rococó na Alemanha e na

¹⁹⁶ Ibidem. p.174.

¹⁹⁷ Ib.. p.176.

¹⁹⁸ Importante evidenciar, que Kant não defende o direito a guerra. O fato presente, diz respeito, as alterações nos costumes da sociedade naquele contexto, e como o filósofo se relacionou com essa mudança, mas em nada tem a ver com a legitimação da guerra.

¹⁹⁹ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.176.

²⁰⁰ Ibidem. p.176.

²⁰¹ Ib.. p.177.

França”²⁰². Agora, são evidentes as transformações que irão ocorrer, gradativamente, na personalidade de Kant, na fase adulta.

A independência pessoal, no verdadeiro sentido da palavra, não podia ser adquirida com muita facilidade por nosso filósofo, e ele precisava de esforços longos e constantes. O grau em que ele conseguiu dar isso nos dá uma ideia de toda a força de seu caráter. De saúde debilitada, que era uma causa frequente de distúrbios em seu trabalho, de uma fortuna muito pequena, que não lhe permitia, de forma alguma, uma vida independente, encontra Kant, desde o primeiro momento, na necessidade de depender dos outros para aqueles dois lados. Antes de tudo, ele teve que adquirir bem-estar físico e econômico para garantir sua independência e a liberdade de seu espírito²⁰³.

O destaque social e as inter-relações, tecidas nas classes nobres, não colocaram Kant entre os célebres professores da Universidade de Königsberg. À essa altura, em 1758, por conta do falecimento de Kypke, que deixou vaga a cátedra de Lógica e Metafísica, Kant novamente não obteve êxito na requisição realizada para assumir as matérias. É de se observar que, mesmo Kant não atingindo as cátedras pretendidas, seu nome pertencia àqueles que poderiam, em um curto período, chegar à classe dos nobres docentes. Tal convicção o conduziu a persistir na prática docente, para alcançar o fim desejado.

O debate que se segue, ao menos nas entrelinhas da perspectiva da educação, observada na genealogia de Kant, por volta de 1759, corresponde ao embate travado com Johann Georg Hamann (1730-1788), sobre a possibilidade de ensinar Física às crianças, defesa sustentada por Kant. Hamann advogava a convicção de que o conhecimento de Física que as crianças deveriam ter começaria pelos fundamentos bíblicos, concepção negada e rebatida por Kant, que defendia um texto de Física rigorosamente mecânico-científico, desprendido de qualquer convicção religiosa. Não adentrando nas especificações da discussão estabelecida – mesmo pelo fato de Kant não ter dado muita atenção às argumentações provocativas de Hamann –, torna-se interessante observar que a intenção de Kant era levar às crianças um conhecimento científico, para além dos horizontes metafóricos ou através de fábulas.

Salienta-se que Kant, assim como fez nesse episódio, e o fará em tantos outros embates teóricos, utiliza-se do silêncio como resposta aos seus interlocutores. Semelhante postura tornou marcante a sua personalidade intelectual e o seu processo de amadurecimento: a postura reconciliadora que o conduziu, de forma ponderada, aos entraves orais, preferindo se manifestar através de obras e ensaios filosóficos, preservando a figura do intelectual que não se impunha ao desgaste público. Talvez,

²⁰² Ib.. p.178.

²⁰³ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año II, número 3, tomo I, volumen III, Madrid, 1876, p.371.

por isso, não tenha afastado as amizades estabelecidas com colegas intelectuais de sua época, estes reféns das estruturas pietistas e wolffianas, “por outro, havia um novo jovem professor que tratava de renovar a filosofia modificando as teorias de Baumgarten na direção da filosofia britânica”²⁰⁴. O que buscava, Kant, era uma autonomia da Filosofia em meio à servidão escolástica, em nome da defesa teológica.

Essa personalidade de Kant é confirmada no relato de Wasiansky y Quincey:

Os assuntos locais de Königsberg deviam ser de bastante alcance para que merecessem ser tratados em sua mesa; e o que é mais singular, nunca, ou quase, nunca, fazia versar a conversação para nenhum dos ramos filosóficos por ele fundados. Estava perfeitamente livre do defeito que aflige a muitos sábios e literários, ou seja, a animosidade por aqueles cuja atividade não merece sua aprovação ou sua simpatia. O estilo de sua conversa era do mais comum e não tinha nada de escolástico; de modo que um estrangeiro que tivesse lido suas obras, mas não o conhecesse pessoalmente, teria resistido a acreditar que aquele delicioso e genial companheiro fosse o profundo autor da Filosofia Transcendental²⁰⁵.

6. A fase adulta de Kant e as leituras das obras de Rousseau

Após o fim da guerra dos sete anos, Kant continuou na posição de professor, ministrando aulas aos militares, não mais aos russos, mas aos prussianos da *École Militaire*. Com o mesmo prestígio, Kant conduziu os seus projetos na perspectiva de lecionar na Universidade. Na ocasião, estava vaga, a cadeira de Poesia, pela morte de Bock, porém, esta não foi concedida a Kant, aliás, parece não ter havido essa hipótese. Na mesma época, chegou a Königsberg, Herder, que se tornou, em seguida, ouvinte das aulas privadas de Kant. Herder levantava as observações dadas por Kant, em que ministrava, em suas aulas, os consagrados teóricos: Leibniz, Wolf, Baumgarten, Crussius, Hume, Newton, Kepler e físicos em geral.

A educação de Kant, por mais que não ensejasse uma abordagem cartesiana, pois Descartes não era um autor do núcleo formativo epistêmico, tanto do *Collegium Fredericum*, quanto da Universidade de Königsberg, estava submersa ao pietismo e/ou ao wolffianismo. Contudo, a reconfiguração sócio educacional, ora imposta, elevava a busca incondicional pela verdade, seja ela

²⁰⁴ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.189.

²⁰⁵ Cfr. Wasianski, E. Quincey, T de. Vida íntima de Kant, Editorial Renacimiento, Sevilla, 2003, p.23. “Los asuntos locales de Königsberg debían ser de bastante alcance para que merecieran ser tratados en su mesa; y lo que es más singular, nunca, o casi, nunca, hacía versar la conversación hacia ninguna de las ramas filosóficas por él fundadas. Estaba perfectamente libre del defecto que aqueja a muchos savans y literari o sea la animadversión por aquellos cuya actividad no merece su aprobación o su simpatía. El estilo de su conversación era de lo más corriente y no tenía nada de escolástico; de modo que un extranjero que hubiese leído sus obras, pero no le conociera personalmente, se hubiese resistido a creer que aquel delicioso y genial compañero fuese el profundo autor de la Filosofía Transcendental”.

revelada na pessoa de Jesus Cristo, ou, intrinsecamente, pela Metafísica, no caráter científico, como fundamento para a realização do Ser.

A infância e a juventude do jovem professor se encontravam marcadas pela busca de uma verdade científica, dos padrões escolares e da dinâmica, encarada pelos estudos que o direcionaram, não somente ao brilhantismo intelectual, mas à compreensão de si, enquanto consequência empírica de um saber racional, compactado com a sua vida metódica, mas, sobretudo, nos parâmetros da liberdade. Durante anos, a esfera dos estudos lhe tocou ao ponto de direcionar a sua vida, por meio do intelectualismo adquirido, talvez, pelo fato de entender que a dignidade, enquanto pessoa, estava correlacionada à ascensão educativa projetada, e, no que diz respeito a essa questão, se empenhou no desenvolvimento de sua autonomia. A estrutura social e cultural de Königsberg não se distanciava da concepção, anteriormente, estabelecida; portanto, a redoma na qual Kant se encontrava não lhe permitia ascender exacerbadamente à concepção de conhecimento, como dimensão única da honra humana.

Um fato que nos interessa nas aulas de Kant, é que, além dos teóricos supracitados, apresentava também, em suas aulas, as obras recentes de Rousseau, dado que se torna destaque para compreender o acompanhamento de Kant sobre os trabalhos do genebrino, em 1762, conforme consta nas anotações de Herder, sobre filosofia moral.

Para distinguir o artificial do natural, devemos, portanto, voltar à origem, como fazemos para distinguir preconceitos (máximas) de certeza. Seria preciso investigar o sentimento do homem natural, e isso é muito melhor do que nosso sentimento artificial; Rousseau havia visto isso.

...²⁰⁶

As anotações de Herder abordam, ainda, uma característica ligada ao sentimentalismo enquanto postura estético-pedagógica exercida por Kant em suas aulas, decorrente das influências de Rousseau. O prussiano, por exemplo, recitava frases ou poemas de ideia rousseauísta. A postura adotada pelo jovem professor prussiano conotava uma dimensão muito diferente do que a tradição crítica dos comentadores de Kant advogará, um kantismo transcendental que coloca, de forma marginal, o sentimento como abordagem intelectual. É certo que estamos a referir sobre o tempo anterior ao, exorbitante, período crítico da década de 80, quando se presume que “Kant pensava então que a reflexão filosófica teria que ocupar um lugar central na vida de um, mas que isso não bastava nem era talvez o mais importante. A elegância e a apreciação do belo na natureza e na literatura teriam mais valor para

²⁰⁶ Cfr. Kant, *Lectures on Ethics*, Cambridge University Presses, Cambridge, 1997, p. 5. “To distinguish the artificial from the natural, we must therefore push back to the origin, as we do to distinguish prejudices (maxims) from certainty. One would have to investigate the feeling of the natural man, and this is far better than our artificial feeling; Rousseau has looked into it. ...”

ele que o árido conhecimento de livros.”²⁰⁷ Essa concepção abranda a personalidade de Kant, ou, ao menos, se verificava uma fase da vida do autor, um tanto quanto, relacionada à experiência estética da educação. Entretanto, é sobre a natureza humana, nomeadamente, sobre a moral, que se centrarão as influências de Rousseau, ao jovem professor Kant, até mesmo para, depois, desenvolver sua própria concepção de natureza humana.

6.1. A compreensão da natureza humana e o campo epistêmico educacional: a influência de Rousseau

O interesse de Kant, nos estudos sobre o homem natural, pensado por Rousseau e demonstrado nas anotações de Herder, recolocou o jovem professor em uma nova perspectiva filosófica e existencial. A natureza humana torna-se premissa para uma visão holística da humanidade, direcionando o campo epistêmico educacional à esfera da liberdade e da autonomia, sem estar preso necessariamente ao cientificismo outrora sustentado. Diante disso, vale apostar, superficialmente, no início de uma filosofia transcendental: o que é possível conhecer? O que se deve fazer? E o que se pode esperar? Esses temas implicam o criticismo kantiano, desenvolvido posteriormente, na década de 80. Contudo, esses temas poderiam até afastar Kant da filosofia rousseuista, ou, simplesmente, demarcar o campo epistêmico entre as filosofias elaboradas. Aliás, não foram essas as preocupações filosóficas de Rousseau, por mais que tenha tratado acerca do progresso humano, no seu primeiro discurso, oferecido à academia de Dijon. Não obstante, Cassirer introduz, sobre a vida de Kant e a influência do pensamento rousseuista, que: “em seu período de juventude e de maturidade se orienta em direção a análise psicológica, para descobrir o novo fundamento da metafísica; e Rousseau é aos seus olhos, o Newton do mundo moral, o descobridor de suas leis e fontes mais secretas”²⁰⁸. Desse modo, Kant passa a ser um profundo conhecedor da filosofia rousseuista, mais do que isso, um hermeneuta de seu pensamento, dado que clarificará o conceito moral e educativo de Rousseau. A obra *Sobre a Pedagogia* será o atestado, enquanto fonte histórica documental, dessas afirmativas. Por sua vez, Aramayo, não só relembra a analogia feita por Kant sobre Rousseau ser o Newton da moral, mas acrescenta:

Poder-se-ia dizer que, tal como Hume o despertara do seu “sonho dogmático”, Rousseau veio tirar-lhe do seu “sono epistemológico” e, ao injetar-lhe preocupações de carácter político-

²⁰⁷ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.202.

²⁰⁸ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 18.

social, sentenciou de uma vez por todas o giro ético que deviam cobrar as abordagens kantianas²⁰⁹.

Encontramos em Kant, nas *Notas sobre as observações acerca do sentimento do belo e do sublime*²¹⁰, o fundamento das suas concepções do filósofo em relação a Rousseau, assegurando desta forma uma fonte autobiográfica. Afirma o prussiano no fragmento:

Newton advertiu pela primeira vez ordem e regularidade, unidos a uma grande simplicidade, ali onde antes não se achava senão caos e diversidade, percorrendo desde então os cometas em trajetórias geométricas. Rousseau descobriu pela primeira vez sob a diversidade das configurações humanas adotadas a natureza profundamente escondida do homem e a lei oculta mercê da qual se justifica a providência de acordo com suas observações²¹¹.

Ratifica a influência que teve de Rousseau:

Por inclinação, me veio impulsado a buscar a verdade. Sinto uma devoradora sede de conhecimento e uma paixão exaltada por aprofundar nele, como também uma grande satisfação ante cada passo conquistado. Houve um tempo em que eu pensava que o conhecimento era o único capaz de conferir honra ao gênero humano, e despreziava a ralé que não conhecia nada. Rousseau me abriu os olhos. Esse cego prejuízo se desvaneceu em mim; aprendi a respeitar a natureza humana, e a considera-me a mim mesmo mais inútil de qualquer trabalhador comum se não creem que esta opinião pudesse ajudar a todos os outros a estabelecer direitos do homem²¹².

Analisa-se que a nota apresentada demonstra a concepção de Kant sobre a questão do conhecimento – leia-se intelecto –, na dimensão da aprendizagem preestabelecida a partir do aprimoramento da apreensão dos conteúdos. Conhecer era, portanto, o esforço científico teórico-técnico

²⁰⁹ Cfr. Aramayo, Roberto Rodríguez, Kant, Antología, Ediciones Península, Barcelona, 1991, p.14. "Podría decirse que, tal y como Hume le despertara de su 'sueño dogmático', Rousseau vino a sacarle de su 'sopor epistemológico' y, al inyectarle inquietudes de carácter político-social, sentenció de una vez por todas el giro ético que habian de cobrar los planteamientos kantianos"

²¹⁰ Anotações sobre o que seria seu primeiro texto do que poderíamos categorizar de estética. Devemos esclarecer que essa expressão não é empregado por Kant para o texto *Observações sobre o belo e o sublime*, o filósofo esclarece de imediato na Obra, que nem se trata de desenvolvimento filosófico, e por várias vezes ao inaugurar um capítulo, expõe que também não versa sobre moral e não tem a pretensão por hora de aprofundar questões densas. O que podemos considerar são as anotações que demonstram a presença do pensamento de Rousseau a essa altura nas leituras e reflexão do prussiano.

²¹¹ Cfr. Kant, Immanuel, Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, Akademie-Ausgabe, Bad. XX, p. 58. "Newton sahe zu allererst Ordnung u. regelmässigkeit mit großer Einfalt verbunden wo vor ihm Unordnung u. schlimm gepaarte Manigfaltigkeit anzutreffen war u. seitdem laufen Cometen in geometrischen Bahnen. Rousseau entdckte zu allererst unter der Mannigfaltigkeit der Menschlichen angenommenen Gestalten die tief verborgene Natur desselben u. das versteckte Gesetz nach welchem die Vorsehung durch seine Beobachtungen gerechtfertigt wird".

²¹² Ibidem. p. 44. "Ich bin selbst aus Neigung ein Forscher. Ich fühle den ganzen Durst nach Erkenntnis u. die begierige Unruhe darin weiter zu kommen oder auch die Zufriedenheit bey jedem Erwerb. Es war eine Zeit da ich glaubte dieses allein könnte die Ehre der Menschheit machen u. ich verachtete den Pöbel der von nichts weis. Rousseau hat mich zurecht gebracht. Dieser verblendende Vorzug verschwindet, ich lerne die Menschen ehren u. ich würde mich unnützer finden wie den gemeinen Arbeiter wenn ich nicht glaubete daß die Betrachtung allen übrigen einen Werth ertheilen könne, die rechte der Menschheit herzustellen

disciplinar, cujo parâmetro era a relação conhecimento-verdade, única e exclusivamente, como elemento garantidor da dignidade do homem. Traça-se, desse modo, uma relação unilateral, uma compreensão, um tanto quanto, racionalista, na verificação do homem enquanto razão, dimensão imposta pela modernidade cartesiana, pautada no *cogito*. Observamos que, na obra originária dessas anotações, Kant irá reportar a uma colocação de Rousseau referente à mulher, empregada no *Discurso sobre as Desigualdades*, o que, do ponto de vista genealógico, nos faz compreender quais obras, além do *Emílio* e *A Nova Heloísa*, foram lidas por Kant.

A explicação posta por Kuehn, em relação às notas, sustenta que:

Estas “Notas”, escritas quase imediatamente depois da publicação das Observações, mostram que a impressão causada por Rousseau em Kant foi tal que despertou nele a necessidade de ‘seguir relendo a Rousseau até que a beleza da expressão deixar de interferir com o conteúdo, porque só então o seria possível examiná-lo de maneira racional’. Rousseau exibiria ‘tal insólita nitidez da mente, tal nobre marca de gênio e tal sensibilidade de alma’, que talvez não haveria existindo nunca um escritor comparável a ele. Pois esta positiva impressão deu passo (cedeu) imediatamente a um certo ‘distanciamento de algumas teses peculiares e contraditórias que eram opostas ao que é geralmente viável’.²¹³

Não se tratava somente de ter ido à filosofia francesa, mas, sobretudo, aos textos do genebrino. Existe uma anedota de que Kant, em 62, rompeu pela primeira vez, com sua forma habitual e sistemática de viver, pelo fato de ler o *Emílio*, freneticamente, com o objetivo de compreender o pensamento rousseuista, na altura, inovador e ousado, para o próprio Iluminismo setecentista. Vale destacar que, em 1762, o mesmo tinha 50 anos de idade e estava recém popularizado na Europa, por isso, é possível, *a priori*, estabelecer que, durante a década de 60, Kant foi um leitor de Rousseau, tendo lido, nesse período, o *Emílio*, quando adotou as teses sobre educação, e principal reformulação feita no campo pedagógico.

Como aborda Cassirer²¹⁴, existiu, preliminarmente, dois olhares, na Alemanha, sobre a filosofia de Rousseau: a ilustração alemã esteve mais propensa, inicialmente, a filosofia de Voltaire, e a forma serena e comedida de Mendelssohn – esse último lançou, até mesmo, uma nota bibliográfica da *Nova Heloísa*, considerando Rousseau um autor abaixo de Richardson, no que se refere ao conhecimento do coração humano –, contudo, Hamann opõe-se a essa posição. Desse modo, será a geração dos jovens gênios como intitula o comentador que irá se empenhar na compreensão do valor artístico de Rousseau, nessas linhas, tanto nos críticos a Rousseau, quanto nos que compactuaram de seu pensamento: a compreensão romântica e estética foi o que veio à baila. Nessas duas concepções, aparece Kant, como

²¹³ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.199.

²¹⁴ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 108.

é quase do seu natural, expondo um terceiro ponto, rigorosamente original, da filosofia rousseauísta, que é a natureza humana, o seu esconderijo moral e a liberdade que, aí, se encontra presente de forma objetiva – conforme o mesmo esforço empregado por Newton em sua física, de quem Kant foi herdeiro. Poderíamos concluir que o prussiano é o primeiro grande hermeneuta das obras do genebrino. Aliás, como sustentamos, é Kant que, na década de 70, em suas lições de pedagogia, não só pensará a educação a sua maneira, mas sobretudo, ao ministrar suas aulas sobre pedagogia, é um comentador e propagador do pensamento de Rousseau.

Em torno dessa relação e encontro literário-filosófico, principalmente ao que se refere à questão da natureza humana e da liberdade, Cassirer, diferentemente de Kuehn, vai assumir uma postura mais branda, enquanto o segundo comentador, mesmo atestando que o *Emílio* influenciou poderosamente a Kant, elabora, muito mais, um distanciamento entre este e Rousseau. Não significa que a postura de Cassirer seja de cristalizar Kant, a concepção de natureza de Rousseau, do contrário, o biógrafo desenvolve a propositura do legado kantiano em torno do problema da liberdade, principalmente, no que desemborcará no período crítico. Por isso, ambos os autores chegam a mesma conclusão, a saber: a ideia de natureza, assumida por Kant nos anos seguintes, se encontra, fundamentalmente, sob a influência de David Hume. Encontramos em Vancourt, ao relatar sobre as influências de Kant e o seu suposto distanciamento da filosofia de Rousseau, um recorte elementar do que permanece na filosofia do prussiano decorrente das leituras do genebrino:

Mais tarde, criticará o sentimentalismo de Rousseau e o seu método; nem por isso deixará de manter as teses fundamentais do rousseuismo: a convicção de que os homens, ao progredirem nas artes e nas ciências, nem por isso se tornarão melhores ou mais felizes; e esta outra convicção, não menos importante: que a metafísica teórica não é indispensável como fundamento da moral²¹⁵.

A tese elaborada compreende, muito mais, o campo dos diálogos, do que a submissão teórica. Direciona o apontamento de um diálogo que será constante, ao menos, no texto sobre educação, de Kant, ou, basilar em sua Filosofia da História. Inicialmente, ficam registrados os indícios da relação entre o jovem professor prussiano e as leituras das obras do, já consagrado, filósofo genebrino. Não havendo mais apontamentos sobre novas menções do nome de Rousseau nas aulas de Kant, o que se pode estabelecer é à análise que será feita, posteriormente, neste trabalho sobre as obras e o pensamento do prussiano, de certa maneira, delimitada ao campo filo-pedagógico.

²¹⁵ Cfr. Vancourt, Raymond, Kant, Edições 70, Lisboa, 1980, p.11.

Na análise de Kuehn, ainda tratando sobre a temática do jovem professor Kant e das suas influências literárias, expõe: “não só conhecia e apreciava os autores alemães, franceses e ingleses contemporâneos, mas que tentava por em prática suas teorias. Por outra parte, sabia adicionar um certo sabor literário a sua vida; [...] isso o distinguia da maioria de seus colegas na universidade”²¹⁶. Em síntese, na década de 60 ou, simplesmente, na reconfiguração genealógica de Kant, no início dos seus trabalhos intelectuais, é demonstrada a conciliação remota no estabelecimento das dimensões que compõem as múltiplas áreas acerca do homem: episteme, moral e estética. Mesmos mesclados, do ponto de vista do senso comum, elas precisam ser compreendidas isoladamente, ainda que pertencentes a um sistema. Assim, obtém-se um grau rigoroso e pormenorizado, com a sistematização dessas categorias, e que evidencia o grande projeto filosófico crítico, resultante de um esforço intelectual, construído a partir da vivência docente, dos estudos de vários autores, não pertencentes, exatamente, ao eixo alemão, e expressos nas aulas ministradas, do exercício filosófico individual e da tentativa de um fundamento, à altura dos embates teóricos que o sucederam, precisamente, no campo metafísico e moral, que será amadurecido na fase adulta.

O ano de 1764 foi o provável indício da vida adulta de Kant, representada pelos seus 40 anos de idade, na perspectiva do que se pode inferir sobre uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem. A faixa etária dos 40 anos é percebida nas lições de Antropologia, quando o marco da “potência da memória começa a debilitasse. Segundo esta teoria todos os materiais do pensamento deveriam ter sido coletados antes dessa idade. ‘não podemos aprender nada novo, embora podemos expandir nosso conhecimento’”.²¹⁷ Essa dimensão também está associada à definição do caráter, ou seja, especulava-se um nível de maturidade do homem pelo arcabouço, não somente da experiência histórica, mas da esfera da consciência.

O ser humano consciente de um caráter em sua índole não recebe esse caráter da natureza, mas precisa sempre tê-lo adquirido. Pode-se admitir também que o estabelecimento dele, como uma espécie de renascimento, como uma certa promessa solene que a pessoa se faz a si mesma, torna inesquecíveis para ele esse renascimento e o momento em que nele ocorreu essa transformação, como se fosse uma nova era. - A educação, os exemplos e o ensino não podem produzir pouco a pouco essa firmeza e perseverança nos princípios em geral, que surge apenas como que por meio de uma explosão que sucede repentinamente ao fastio com o estado oscilante do instinto. Apenas poucos serão talvez os que tentaram essa revolução antes dos trinta anos, e ainda menos os que a fundaram solidamente antes dos quarenta. - Querer se tornar um homem melhor fragmentariamente é uma tentativa inútil, pois uma

²¹⁶ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.202.

²¹⁷ Ibidem. p.217.

impressão se extingue enquanto se trabalha numa outra, mas o estabelecimento de um caráter é unidade absoluta do princípio interno da conduta de vida em geral.²¹⁸

A compreensão do homem como um todo redireciona-o à totalidade que o compõe, enquanto ser racional, moral e estético, portanto, o que se coloca em evidência é o transcendentalismo, por isso, uma compreensão do caráter, do ponto de vista da antropologia pragmática. A questão, e que pode ser o problema a ser discutido, é o parâmetro temporal trazido por Kant, ao estabelecer uma linha da vida humana correlacionada entre os 30 e 40 anos, o que, no campo psíquico-genealógico, pode ser uma prerrogativa interpretativa de um autorretrato elaborado pelo prussiano. Mesmo não sendo, a educação, o exemplo de um fundamento transcendental para a formulação do caráter, Kant fez um esforço em suas lições de Antropologia para sustentar as suas teses morais. Estas, de certa forma, conduziram seus alunos à reflexão do agir moral. Todavia, essa decisão é facultada ao indivíduo pelo uso da razão.

O processo moral, manifesto na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, se baseia no entendimento de um exercício introspectivo do indivíduo ao longo da vida, uma esperança que o acompanha ao longo dos anos, “Numa palavra, ter convertido a veracidade em máxima suprema para si, tanto na confissão interior perante si mesmo quanto no relacionamento com um outro qualquer, é a única prova da consciência de um homem de que tem um caráter”.²¹⁹ Não se trata, exatamente, de um processo natural (Antropologia Física), mas pragmático, considerando o esforço da liberdade enquanto princípio que guia o homem.

7. O período introspectivo e o conhecimento de si

7.1. O método didático da conversação

²¹⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.636. “Der Mensch, der sich eines Charakters in seiner Denkungsart bewußt ist, hat ihn nicht von der Natur, sondern muß ihn jederzeit erworben haben. Man kann auch annehmen: daß die Gründung desselben, gleich einer Art der Wiedergeburt, eine gewisse Feierlichkeit der Angelobung, die er sich selbst tut, sie und den Zeitpunkt, da diese Umwandlung in ihm vorging, gleich einer neuen Epoche, ihm unvergeßlich mache. — Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen überhaupt nicht nach und nach, sondern nur gleichsam durch eine Explosion, die auf den Überdruß am schwankenden Zustande des Instinkts auf einmal erfolgt, bewirken. Vielleicht werden nur wenige sein, die diese Revolution vor dem dreißigsten Jahre versucht, und noch wenigere, die sie vor dem vierzigsten fest gegründet haben. — Fragmentarisch ein besserer Mensch werden zu wollen, ist ein vergeblicher Versuch; denn der eine Eindruck erlischt, während dessen man an einem anderen arbeitet; die Gründung eines Charakters aber ist absolute Einheit des innern Prinzips des Lebenswandels überhaupt”.

²¹⁹ Ibidem. p.637. “Mit einem Worte: Wahrhaftigkeit im Inneren des Geständnisses vor sich selbst und zugleich im Betragen gegen jeden anderen, sich zur obersten Maxime gemacht, ist der einzige Beweis des Bewußtseins eines Menschen, daß er einen Charakter hat”

Os 40 anos de Kant corresponderam a uma fase de muita produção, porém, marcada por um período introspectivo, de modo que a dimensão pública, no perfil do professor, um tanto quanto, hiperativo, reduziu a sua vida à dimensão do intelectual voltado para si. Kant foi atormentado por uma hipocondria, que se tornou simbolicamente uma enfermidade que o conduziu à instância pedagógica do conhecimento sobre si. Nessa questão, buscou na Filosofia e nos estudos minuciosos dos problemas que cercavam sua mente, a superação desse instante melancólico. A Filosofia, nessa ocasião, serviu de instância terapêutica para as enfermidades da mente.

A ausência da vida social estava atrelada ao falecimento de amigos próximos, o que o conduziu ainda mais à solidão. Simultaneamente a esse momento de desesperança, novas amizades surgiram na vida do prussiano, como o inglês comerciante e erudito, chamado Green, admirador de Hume e Rousseau. Tal fato fez com que Kant retornasse modestamente aos autores que lhes eram prediletos. O exercício da conversação entra como método para os diálogos com os recém-amigos. “Uma conversação consta de três partes: uma narração ou história, uma discussão e o contraponto de alguma piada ou comentário engenhoso. Uma conversação começa quando alguém conta uma história, que é então discutida. O debate pode ir se acalorando.”²²⁰

Em uma interpretação expansiva, pode-se intuir que Kant estabeleceu o método socrático enquanto comportamento dialético-discursivo. Se a conversação foi descrita nas lições de *Antropologia*, abre-se a possibilidade de pensá-la enquanto método didático estabelecido pelo professor Kant, sendo de mais valia para a perspectiva da reflexão, do debate e da criação de conceitos. Estabelece-se, a partir dessa leitura, um exercício de autonomia, que vai sendo adquirida pela conversação, pela refutação de ideias preconcebidas. Tal método se confirma em suas lições de pedagogia.

Ainda, em 1764, o nome de Kant começa a se tornar conhecido²²¹, ao ponto de que suas obras passaram a ser analisadas nas universidades, dando-lhe prestígio e inserindo-o no rol dos célebres filósofos setecentistas. Durante esse mesmo ano, em agosto, a Universidade de Königsberg recebeu uma carta autorizando a efetivação de um professor para ocupar a cátedra de Poesia, que se encontrava vazia desde o falecimento do Prof. Bock. Nessa correspondência, constava o nome de Kant, indicação que garante o autêntico reconhecimento de sua produção e atuação intelectual.

Na ocasião, ao ser indagado se estava tendencioso a aceitar o convite, Kant manifestou o seu interesse irreduzível em assumir a cátedra de Lógica e Metafísica, atitude que o levou a negar a proposta e a persistir no seu projeto juvenil. Tal postura demonstra uma vocação docente e uma legítima clareza

²²⁰ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.233.

²²¹ Ibidem. p.235.

de que, a atividade do magistério precisa de uma autenticidade e coerência, sobre qual será a atuação na área de ensino, sem tratar, desse modo, a atividade laboral apenas como obtenção remuneratória. Kant não tratava em absoluto à docência, dentro de uma dimensão mercadológica, talvez, pelo fato de sua concepção de autonomia docente e liberdade intelectual tê-lo acompanhado desde a sua educação infantil, e acentuando-se ainda mais nos estudos superiores, enquanto graduando de Filosofia, na Universidade de Königsberg.

A seguinte oportunidade de ajuda econômica oficial não significava muito, mas era melhor que nada. Esta oportunidade surgiu quando se jubilou o ajudante de bibliotecário da SchloBbibliothek. Esta Biblioteca do Palácio, equivalente a uma biblioteca universitária, mas pouco usada. Kant solicitou este posto em novembro de 1765 e o concederam em fevereiro de 1766.²²²

Enquanto professor, assentou no semestre de inverno de 1765-1766 a convicção do método cético como perspectiva do filosofar, pois não seria possível ensinar Filosofia. Encontramos a abordagem de Kant, em *Notícia do estabelecimento de suas palestras na metade de inverno de 1765-1766*, na qual afirma o filósofo: “Em suma, ele não deve aprender a pensar, mas a pensar; não se deve suportá-lo, mas guiá-lo, se quiser que seja hábil no futuro para ir por si só”²²³. Nesse mesmo período, que encontramos a célebre afirmativa kantiana: “Agora ele acha que aprenderá filosofia, o que é impossível, porque deveria aprenda a filosofar agora”²²⁴. Para o cumprimento dessa tarefa é anunciado o método: “O verdadeiro método de instrução em filosofia é dsetético, como foi chamado por algum dos antigos (derivado de *dsetein*). Consiste em indagar ou inquirir, e em alguma de suas partes pode torna-se dogmático, é dizer, fixado mediante uma razão mais desenvolvida”²²⁵. Se o ceticismo inquisidor é um exercício metodológico e pedagógico para autonomia, é de se verificar, contudo, que “não era seu objetivo transmitir resultados adquiridos, mas diante de seus próprios ouvintes ele prosseguia com a investigação, fazia com que seguissem a operação científica e brotassem em seus olhos as justas concepções, despertando [...] a atividade do pensamento”²²⁶. A pretensão kantiana salvaguardava a filosofia do dogmatismo, decorrente das convicções metafísicas, ensinadas pela tradição filosófica.

²²² Ib.. p.235.

²²³ Cfr. Kant, Immanuel, “Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.908. “Kurz, er soll nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll”

²²⁴ Ibidem. p.908. “Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophiren lernen”

²²⁵ Ib.. p.908. “Die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist zetetisch, wie sie einige Alte nannten (von ζῆτειν), d. i. forschend, und wird nur bei schon geübterer Vernunft in verschiedenen Stücken dogmatisch, d. i. entschieden”.

²²⁶ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.111.

Fazia final de 1769, Kant recebeu ‘uma oferta’ da Universidade de Erlangen, uma pequena instituição prussiana afastada de Königsberg. O que se oferecia era a primeira cátedra de filosofia teórica (lógica e metafísica). O posto estava bem remunerado e Kant aceitou provisoriamente aquela proposta. Em 13 de dezembro de 1769 recebeu a petição oficial e se viu então na necessidade de tomar uma decisão final, que foi negativa.²²⁷

8. O período crítico: uma nova etapa acadêmica

O que sucedeu a Kant, até 1770, foi a permanência como membro da Universidade Königsberg. Sobre isso, Kuehn²²⁸ retrata Kant como um homem não aventureiro, o que não significa deixá-lo cair no estereótipo do “cidadão que nunca saíra de sua cidade”. Além de não ser, bem verdade, é possível conjecturar, sobre essa expressão pejorativa, o quanto o filósofo prussiano pertencia a uma teia de relações sociais que lhe dava uma concepção abrangente dos acontecimentos contemporâneos, sem escapar da percepção de que Königsberg tinha seu ar cosmopolita. Mas a imagem de “não aventureiro” especifica, de certo modo, que Kant, tampouco, não era um homem do campo. Sua forma discreta manifesta-se no exílio que fez da própria sociedade, após seus 40 anos.

Sua vida também não oferece nada dos terríveis contrastes que consumiram a juventude de Descartes; Ele não precisava dessa agitação externa, dos desejos frenéticos de movimento e viagens, que tanto preocuparam o filósofo francês na primeira vez em sua vida e que poucos o arrastaram para extravagâncias e aventuras. A própria vida de Kant se centraliza, progride lenta e seguramente, com regularidade completa e com uma lembrança cada vez maior. Esse personagem parece, em todas as suas características, formado para encontrar apenas seu centro em si mesmo, e certamente que esse deve ser o caráter da filosofia do autoconhecimento. E assim como o espírito em Kant está constantemente caminhando em direção a esse ponto único, que fora dele não pode encontrar, também sua vida exterior, quero dizer, sua vida local, obedece à mesma concentração²²⁹.

O início da década de 70 parece ter sido inevitável para a concretização do projeto de Kant, em pertencer ao seleto grupo de professores efetivos da Universidade de Königsberg. Tendo rejeitado, mais uma vez, outro posto universitário, no mês de janeiro, em 15 março da corrente década, ocorreu o falecimento do professor Langhansen, que ocupava a disciplina de Matemática, na Universidade, outrora, almejada pelo professor prussiano. No dia seguinte à notícia fúnebre, Kant enviou, em 16 de março, sua solicitação e pretensão em assumir, não o cargo vacante, mas de trocar o posto com o professor de Filosofia Moral, Christiani. Se este recusasse o pedido, Kant negociaria com o, então, professor Buck, de Lógica e Metafísica, que também ministrava um curso livre de Matemática.

²²⁷ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.240.

²²⁸ Ibidem. p.241.

²²⁹ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.100.

Em 31 de março de 1770 concretizou-se a nomeação de Kant como *Professore Ordinario der Logic und Metaphysic*, consagrando os anos, não somente de persistência, mas, sobretudo, de empenho que o, recém-empossado professor, desempenhou durante mais ou menos 20 anos. O ano de 1770 marcou, não apenas uma nova etapa acadêmica profissional, pela qual Kant foi premiado, mas, quanto ao seu legado filosófico, inaugura-se o **período crítico**, de máxima referência à filosofia do prussiano. Esse período ficou conhecido como revolução copernicana na Filosofia, que eclodiu, indiscutivelmente, na década de 80.

Tão pronto se converteu em 'professor Kant' podendo relaxar um pouco. A partir de então procurou ensinar menos. Porém, não reduziu drasticamente sua carga docente. Seguia explicando durante dezesseis horas na maioria dos semestres, e as vezes mais. Por outra parte, tinha mais alunos que antes. O cargo de professor levava anexado novos deveres. Tinha que transmitir as aulas públicas obrigatórias para todo professor de dedicação exclusiva.²³⁰

A docência universitária não distanciou Kant dos seus anseios e compreensões sobre o ensino da Filosofia, muito menos o acomodou diante das circunstâncias em que se encontrava. Aperfeiçoando-se, dedicou-se, na década de 70, à discussão, na Universidade de Königsberg, dos temas que vinha se dedicando nas duas últimas décadas. A prática docente de Kant parece ser a institucionalização pública do ensino privado que, outrora, ministrava, retornando, por exemplo, ao tema da Antropologia, no intuito de tornar essa disciplina oficial, na universidade, não se limitando apenas à sua cátedra de Lógica e Metafísica.

Os seis anos de desempenho da função como professor o conduziu, em 1776, a ser nomeado decano da Faculdade de Filosofia, função que lhe foi confiada por seis vezes, além de, conseqüentemente, pela ocasião, ter a obrigatoriedade de pertencer ao Senado como membro, outorgando a capacidade de participar, de forma aproximada das decisões administrativas da Universidade de Königsberg. Tal atuação coloca Kant numa apropriação empírica fundamental para discutir com franqueza os temas voltados à educação, além da gestão educacional. Ademais, pelas circunstâncias, era responsável pelo exame de ingresso dos estudantes na Universidade, naquele período²³¹. Contudo, considerando seu peculiar fundamento educacional voltado à liberdade do pensamento, esse exercício proposto por Kant, é diferente do modelo autoritário e disciplinar, da forma de ingresso encabeçado pela Universidade.

²³⁰ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.295.

²³¹ Ibidem. p.298.

Ele fazia seus cursos, como sempre, por manuais impressos, que, assim como seus discípulos, eram muito úteis para o grande número de cursos que ele ministrava. No entanto, não estava sujeito ao manual, nem se reduziu a converter seus cursos em meras explicações dos parágrafos impressos. Ele também usou nele a espontaneidade que ele queria surgir no humor de seus ouvintes. Sem qualquer obstáculo, ele se entregou completamente ao curso livre de seus pensamentos e, quando o arrastaram muito longe do assunto em questão, ele repentinamente cortou o fio com um "assim por diante" ou "etcetera" e voltou a tratar do assunto. com um "in summa, senhores.» Mas o que cativou acima de tudo seus ouvintes, mesmo os mais incapazes de pensar por si mesmos, foi, além dessa liberdade em suas explicações e em seus modos animados, as aplicações interessantes, engraçadas e às vezes poéticas que ele fez quando Para tornar suas lições mais claras, ele procurou exemplos e comparações em poetas, viajantes ou historiadores²³².

8.1. As Lições de Pedagogia

Foi, ainda, na década de 70 que Kant se deparou, efetivamente, com a Pedagogia enquanto disciplina acadêmica²³³, uma vez que, no inverno de 1776 a 1777, devia ministrar o curso de Prática Pedagógica. Na oportunidade, Kant usava o *Methodenbuch*, de 1770, de Basedow, na perspectiva da máxima: só havia de ser ensinado o que se fosse útil. Kant retornou à ministração do mesmo curso, em 1780, quando utilizou o texto *Livro do texto sobre a arte da educação para padres cristãos e futuros professores da juventude*, escrito por Bock. Kant haveria de compactuar mais com a temática de Basedow do que a de Bock, mas é relevante sinalizar as premissas que orientavam as concepções iniciais sobre pedagogia do catedrático professor. Ao que parece, era modelo de docente para alguns jovens intelectuais da época.

É verdade que as experiências são individuais, e algum possível retrato bibliográfico realizado por um aluno, em relação ao seu professor, tem seu cunho subjetivo. Todavia, em meio a alguns relatos e em períodos distintos, é oportuno destacar a análise de Kraus sobre a experiência com seu professor, já que foi aluno de Kant:

E Kant, pesa ao grande número de estudantes que reunia em suas aulas, não deixou de observar a atenção exemplar e o vivo interesse que mostrava Kraus. Posto que o motivo de sua assistência a aquelas aulas não foi nunca o simples feito de estar presente, se não porque desejava obter novos materiais para pensar e investigar, não cessava de colocar questões, reservas, dúvidas, enigmas e outros pensamentos que o atormentavam até leva-lo quase ao ponto da loucura. Pois em parte devido a sua natureza vergonhosa e tímida, e em parte pela grande distância entre o professor acadêmico e os estudantes que até existia então e que fazia muito raro um intercambio amistoso entre eles, Kraus não se atreveu a visitar Kant. Mas seu desejo se veio satisfazer por outra via. Sendo também membro das aulas sobre a arte da discussão que ensinava Kant, colocou uma vez umas objeções tão profundas ao grande filósofo e mostrou tal capacidade ao pensamento filosófico (a especulação) que deixou maravilhado a Kant, que o pediu que se ficasse na sala após a aula a fim de conhecê-lo melhor. Parecia como se Kant tivera escolhido seu estudante. Para o jovem aluno, a qual contato foi

²³² Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.111.

²³³ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.298.

de uma importância decisiva..., sim Kant, que se converteu ao seu só e único professor, tal vez Kraus, no tivera legado nunca a ser a figura que foi²³⁴.

A atuação de um professor não deve estar voltada para a segregação dos alunos, mas para a atenção em torno das especificidades encontradas em sala, percebendo, por intermédio de uma inter-relação, a ação transformadora, no que tange à esfera pedagógica. Kant rompe, em certa medida, com o distanciamento professor-aluno, recorrente no século XVIII, não assumindo a postura de um catedrático portador e detentor do conhecimento, mas consegue chegar até o aluno e envolvê-lo no jogo dialético que ocorre no cotidiano da sala de aula. Essas são premissas que modificam o rumo da história do educando.

De qualquer forma, no final da década de 70, Kant não assumiu mais o perfil do professor popular, sendo difícil de ser compreendido pelos seus alunos. Suas aulas converteram-se em obscuridade. “Kant ganhou a reputação de ser um filósofo difícil. Havia um grupo de alunos [...] que se sentiam impressionados ante a profundidade e obscuridade de Kant. Iam às suas aulas justamente porque não as entendiam. E Kant tinha plena consciência disso.”²³⁵ O que se estabelece é uma questão e/ou querela, entre o professor de Filosofia e o filósofo, aliás, um problema difícil de resolver. Talvez, por algum motivo involuntário ou circunstancial, Kant tenha caído nesse dilema. Por outro lado, aposta-se, ao afirmar que “Kant sabia perfeitamente que muitos de seus alunos tinham problemas em suas aulas, e era evidente que aquilo não o preocupava demasiado.”²³⁶ Isso não significa dizer que Kant se distanciava da temática da educação, aliás, esta se encontrava presente nos interesses filosóficos do prussiano, ao que consta até o fim de sua atividade intelectual.

E esse interesse não o vinha só por sua leitura do *Emílio* de Rousseau durante os anos sessenta; era um problema que o havia preocupado ao menos desde seus tempos de Hofmeister. O título da conferência que deu na ocasião da obtenção do grau de *Magister* era: ‘Sobre o modo mais fácil e direto de apresentar a filosofia’.²³⁷

O apreço, não somente filosófico, pelas questões ligadas à educação, tornaram-se mais evidentes na década de 70, quando teve o objetivo de usar a educação para popularizar e/ou divulgar os ideais do Iluminismo. Kant parece não recorrer somente às teorias ou à elaboração de um grande sistema filosófico, pois a efetivação do projeto pedagógico iluminista só seria viável com a criação de

²³⁴ Ibidem. p.301.

²³⁵ Ib.. p.305.

²³⁶ Ib.. p.305.

²³⁷ Ib.. p.325.

uma instituição que rompesse com os paradigmas educacionais presentes. Não bastaria ter uma escola que presasse pela autonomia, era preciso formar uma geração de intelectuais e professores que pudessem disseminar o modelo aplicado.

Em 1774, seus interesses pela educação recebeu um novo impulso quando Johann Bernhard Basedow (1723-1790) fundou uma escola altruísta em Dessau, a *Philanthropinum*. Esta escola estava concebida com um espírito muito 'progressista' e quase imediatamente provocou acesas discussões nos periódicos alemães. [...] Em outras palavras, o enfoque de Basedow era radicalmente diferente da educação pietista que o próprio Kant havia recebido.²³⁸

Kant aderiu completamente a esse projeto pedagógico, encaminhando e motivando os amigos e conhecidos a enviar seus filhos a essa escola, escrevendo um artigo para a *Königsberg gelehrten und politischen Zeitungen*, com recomendações sobre os princípios educacionais para estimular, ainda mais, a propagação do modelo defendido. Kant também incentivou donativos para a manutenção financeira da escola. “De resto, apenas se havia coisas pequenas ou pouco importantes na campanha de Kant pela reforma da educação prática. Seu compromisso com este grande ideal democrático da Ilustração seguia sendo muito exigente”²³⁹. Dessa forma, Kant deu, não somente uma contribuição teórica à reformulação do ensino setecentista, mas, na prática, tornou-se um agente da efetivação de um modelo de gestão pedagógica, aplicado à instituição escolar com perfil iluminista, o que significa dizer, não confessional (ligado a um modelo religioso) e não aparelhado, ideologicamente, pelo Estado (desprendido do poder político)²⁴⁰. Em suas lições de antropologia, Kant manifesta o legado axiomático do Filantrópico de Dessau, considerando ser o maior fenômeno educativo surgido no século XVIII, sendo capaz de promover o aprimoramento dos indivíduos. Note-se que a corrente que sustenta pedagogicamente o Instituto de Dessau é a teoria de Rousseau, portanto, existindo uma relação entre instituição educativa e as bases conceituais que orientam o modelo pedagógico.

Nos anos seguintes à década de 80 do século XVIII, Kant tornou-se ainda mais conhecido, consequência dos empenhos dedicados à elaboração de uma Filosofia rigorosamente sistemáticas do ponto de vista da crítica à Metafísica tradicional. Os estudos futuros do pensamento kantiano correspondem a uma exaustão interpretativa dos textos das décadas de 80 e 90. Tal valorização implica a importância das obras do período crítico do autor, mas, por se tratar de uma Filosofia sistemática,

²³⁸ Ib.. p.325.

²³⁹ Ib.. p.328.

²⁴⁰ Os aspectos inerentes ao sistema educacional serão observados na análise da obra *Sobre a Pedagogia*, principalmente na parte física da educação física, nomeadamente: cultivo do espírito (ânimo). Entretanto, faremos uma explanação nas análises e apresentação das Obras e escritos de Kant, relativamente aos dois ensaios de Kant referente ao Filantrópico. Portanto, a discursão fica para os próximos capítulos e seções.

outros temas viriam à tona. Mas pode-se afirmar que exista um cenário como este, apresentado, que se lê Kant, a partir do que é chamado de textos menores.

9. Uma teoria filosófica da educação

A genealogia apresentada do filósofo prussiano advoga pela sua inerente atuação enquanto professor, justificando seu interesse em elaborar, senão um sistema filosófico educacional, uma teoria filosófica da educação, por ser a prática exercida, ao menos, por 50 anos. Ainda se sustenta que o período crítico, inaugurado na década de 80, traz um rompimento com a Metafísica, a partir da perspectiva de um sujeito transcendental, ressignificando o campo epistêmico ocidental. Portanto, não seria temerária a tese dos efeitos que o criticismo trouxe à educação.

Se a discussão sobre as possibilidades do conhecimento foi trazida à baila por Kant, de forma revolucionária, por que não seria, a escola, o espaço para efetivação dessas discussões? Essas nuances acompanham a teoria da educação, principalmente quando se percebe a defesa do Método Cético, apresentada pelo professor Kant. Ora, se Kant, na década de 70, lutou pela reforma educacional, já que percebia a possibilidade de disseminar o Iluminismo, é um tanto quanto paradoxal, distanciar o período crítico das concepções educacionais do prussiano, e das inúmeras compreensões, destas, decorridas.

A terceira experiência de Kant, na gestão educacional, foi a função de reitor da Universidade de Königsberg, no inverno de 1786. Observa-se que o cargo de reitor era ocupado pelos membros do Senado e sofria uma rotatividade semestral pelos decanos veteranos. Kant, nessa altura, já tinha um legado histórico na Universidade. Foi uma gestão exitosa, mas pontuada por algumas disputas próprias do sistema político educacional e da relação com a comunidade docente. No final do mesmo ano, Kant ascendeu como membro da Academia de Ciências de Berlim. Aos 60 anos, Kant mantinha uma vitalidade docente. Ainda quisto pela comunidade discente, exercia com maestria, sua profissão, mas a idade já era um fator que anunciava a necessidade de manejar um pouco a vida universitária, ou, como ocorreu, manteve uma vida social mais reservada. No entanto, do final da década de 80 até 1795 foi o período de maior produção e embates, no campo da política.

Kant cumpriu seus deveres acadêmicos com quarenta anos de zelo. depois vieram os obstáculos: primeiro, o conflito que ele teve com o governo; Segundo, sua idade avançada. Em 1794, ele interrompeu seu curso de teologia racional, causa do conflito com o governo. No verão de 1795, ele suspendeu todas as suas aulas particulares e só continuou com o

público de lógica e metafísica. Finalmente, no outono de 1797, ele terminou seus cursos acadêmicos para sempre²⁴¹.

É durante esse último ciclo que Kant, não somente vive os ideais da Revolução Francesa, como sente o peso do sistema político autoritário. “A cólera real era dirigida contra todos os pregadores renegados, mestres de escolas e professores”²⁴². Por outro lado, Kant “nunca havia mostrado negligência em seus deveres como professor da juventude. Tão pouco era negligente em seu dever como mestre do povo”²⁴³. Certamente, Kant denunciou discretamente o sistema político através de suas obras e textos diversos, porém, sua história docente poderia ter sido levada em consideração.

Nos registros do Senado da universidade para o semestre de inverno de 1796-1797 figura a seguinte entrada: Immanuel Kant, *Log. Et Metaph. Prof. Ordin. Facult. Phil. Senior*. ‘Não há dado nenhuma aula devido a idade e a debilidade’. Outra entrada para o verão de 1797 diz: ‘Não tem podido ensinar por razões da idade e debilidade’, e na correspondente ao inverso de 1797-98 se ler: ‘Não tem podido dá aulas devido a idade e a enfermidade’²⁴⁴.

O final da vida de Kant é descrito pela ausência das atividades de ensino e de suas funções como decano, pertencente ao Senado, ocasião em que não foi possível ser reitor, pela segunda vez. A vida produtiva, no que tange às obras, ficou a cargo da reunião das várias anotações que fez, ao longo da docência, mas escrever um texto novo já não era mais possível, dada a debilidade em que se encontrava.

Kant não terá sido um aventureiro. É possível deduzir que foi um retirante, ao final de sua vida, em sua própria casa, amenizando o convívio social e condicionando-se à vida introspectiva.

Em 1792, um dos discípulos mais assíduos de Kant, Borowski, escreveu um resumo biográfico da vida de seu professor; ele queria ler este escrito na Sociedade Alemã de Königsberg, e antes de fazê-lo, ele enviou a Kant para obter seu consentimento e fazer as retificações que julgava apropriadas. Kant concordou em examiná-la, mas o proibiu estritamente de fazer de seus escritos antes de sua morte, e implorou ao autor que evitasse lê-la na Sociedade Alemã²⁴⁵.

A ausência das aulas e das atividades administrativas não inibiram, totalmente, Kant, em relação às discussões que lhe eram contemporâneas. O filósofo continuou na atuação intelectual de pensar o mundo acadêmico, publicando textos (breves ensaios) que traziam entraves com as faculdades

²⁴¹ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.112.

²⁴² Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.524.

²⁴³ Ibidem. p.525.

²⁴⁴ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: A Biography, Cambridge University Press, New York, 2001, p.386.

²⁴⁵ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporânea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875, p.98.

da Universidade de Königsberg. Doravante, esse conflito demonstra um caráter otimista na Revolução Francesa e sua intrínseca ligação com a educação.

A Revolução Francesa não será ouvida nunca, pois é o sinal da nossa possibilidade de progredir e melhorar. Os políticos (e as hierarquias eclesiásticas) teriam que compreender isto. Não deveriam opor-se, se não impulsionar a Ilustração. Porque 'a ilustração do povo é a educação pública das gentes em seus deveres e direitos com respeito ao estado ao que pertencem'. Não se pode esperar professo do 'movimento das coisas de baixo para cima, se não de cima para baixo'. Esta é a razão de que a educação contenha em última instância uma das maiores esperanças que a revolução. Dito em outras palavras, que devem ser os filósofos, e não os políticos nem os eclesiásticos, os encarregados pela educação²⁴⁶.

É nesse contexto que se encerra a genealogia da vida de Kant, na perspectiva da sua atuação enquanto professor. "As duas características fundamentais do caráter de Kant que são apontadas mesmo nas menores particularidade e que são unidas e completadas de maneira extraordinária, são os sentimentos de independência pessoal e o da mais rigorosa pontualidade"²⁴⁷. O perfil docente reconfigura a atuação do intelectual, que se encontra entrelaçado nas questões práticas da educação. Para isso, dedicou-se, durante mais ou menos 50 anos, a construir e desconstruir paradigmas pedagógicos, seja como professor ou como aluno. Talvez, por esse motivo, a sua obra sobre educação tenha sido publicada somente em 1803, um ano antes do seu falecimento, mesmo sendo, esta, um compilado das anotações de suas aulas.

²⁴⁶ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p.558.

²⁴⁷ Cfr. Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporánea, año II, número 3, tomo I, volumen III, Madrid, 1876, p.370.

CAPÍTULO SEGUNDO
A GENEALOGIA EDUCACIONAL DAS OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E
DE IMMANUEL KANT

I. GENEALOGIA DAS OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E DE IMMANUEL KANT NO CONTEXTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL

O século XVIII ofereceu ao mundo Ocidental um panorama revolucionário, centrado na figura do indivíduo, numa singular convicção da natureza humana como fundamento para as explicações antropológicas. A Era das Luzes, não deve ser percebida distante das implicações e transformações paradigmáticas que lhe sucederam desde o Renascimento do século XVI, tais como o modelo heliocêntrico de Copérnico, a reforma protestante do monge Lutero e o experimentalismo de Francis Bacon. A França e a Inglaterra são os primeiros espaços das manifestações modernas iniciadas no século XVII, respectivamente com o racionalismo de Descartes e as reivindicações empiristas de Locke. O arsenal moderno torna-se posto, e as compreensões filosóficas desenraizadas de fatores teocêntricos reivindicam ao indivíduo o protagonismo da densa complexidade que é o mundo social. Enquanto a Inglaterra vivencia um célere processo de industrialização, a França constitui-se na dimensão revolucionária no campo da política. Mas é só a partir da segunda metade do séc. XVIII, pelas disposições que se seguem, que o Iluminismo coloca-se de forma mais afincado, culminando-se na Alemanha no final do século.

As novas conjunturas estabelecidas no séc. XVI e XVII tornam gradativamente as antigas instituições insustentáveis. A uniformidade institucional na relação Estado, Igreja e Sociedade, fragmenta-se, não existindo mais uma só religião, o modelo de Estado e a forma de governo são redimensionados ao crivo da opinião pública, por consequência evidencia um parâmetro social ainda mais antagônico que irá cobrar o exercício da liberdade individual. O Iluminismo, advento que se levanta sobremaneira na França setecentista, depara-se efetivamente com um novo conceito de homem, não é apenas o retrato filosófico-antropológico do que a ciência e a filosofia dizem sobre o sujeito, mas como o indivíduo se percebe e vê o mundo.

O pressuposto da Ilustração é a autolegislação que o indivíduo exerce sobre si e sobre os fenômenos antropológicos nos quais encontra-se inserido. O fator tempo, no que diz respeito a celeridade das transformações sociais desencadeadas no século XVIII, vislumbra uma massa populacional que outrora processava a vida social de forma pacata. Essa dinâmica é narrada e compreendida pela filosofia, fazendo sentido uma estrutura cultural intelectual que não tutela o homem, mas expressa e interpreta os anseios sociais. Aliás, em uma visão platônica baseada na narrativa do Mito da Caverna, o brilho das luzes (claridade do sol) ofusca inicialmente o indivíduo desacorrentado, é nessa lente analógica que podemos compreender o Iluminismo e seu gradual amadurecimento até o final do século XVIII.

A França e a Inglaterra, ambas impactadas por um sentimento revolucionário no itinerário das luzes partilham de experiências diferentes. Enquanto os Ingleses percorrem o caminho da industrialização, os Franceses militam para a revolução política, isso implica dizer numa reestruturação cultural e intelectual em França, tendo como marco a *Enciclopédia* de Diderot e D'Alembert, daí a primazia de centrarmos os estudos nos intelectuais franceses ou francófonos²⁴⁸, no que fora oferecido nas grandes obras do século XVIII. No impulso revolucionário intelectual Francês, - não estamos a negar que a Inglaterra deu célebres nomes como Locke e Hume -, chega posteriormente na Alemanha o movimento da Ilustração. Assim temos, na França *des Lumières*, na Inglaterra o *Enlightment* e na Alemanha a *Aufklärung*. Ou seja, será a luz das obras e das produções dos intelectuais deste período, que faremos o recorte contextual da presença de Rousseau e Kant no movimento educacional Iluminista setecentista.

A sensibilidade dos homens pode ser a fonte de todas as virtudes e, porque não, também de uma < felicidade confiante > (veja-se humanidade). Para tal, impõe-se o recurso a uma pedagogia que respeite também a infância: é necessário desenvolver no seio dos jovens o “sentimento virtuoso de pátria” (é invocado o exemplo espartano), é necessário inspirar preconceitos favoráveis ao bem comum e, em particular, a sociedade, *educar não só com preceitos mas também exemplos*²⁴⁹. (*grifos nossos*)

As reconfigurações pedagógicas no século XVIII desposaram a uma sólida fundamentação sistemática da educação, contudo, em uma leitura pragmática do período iluminista, percebe-se o aumento dos incentivos financeiros através do governo as escolas, passam a ter maiores financiamentos, aspecto positivo, uma vez que a preocupação do Estado, desde quase sempre, implicou no fortalecimento de medidas legiferantes, aparelhando ideologicamente a educação por “simples publicação de decretos, como havia feito durante séculos sem grandes efeitos”²⁵⁰. A educação moderna, pressupõe um novo modelo de homem e uma escola que venha a colaborar com esse projeto²⁵¹.

²⁴⁸ Em atenção a presença de Rousseau entre **a)** o contexto político da Genebra do século XVIII e das disputas políticas, **b)** a cidadania perdida quando professou a fé católica aos 16 anos, contudo, no fim da vida, retorna ao protestantismo, **c)** além do mais, durante sua vida intelectual pública não se afastou de Genebra. Por isso, sua presença enquanto filósofo francês transita, também, num contexto francófono.

²⁴⁹ Cfr. Vovelle, Michel, O homem do iluminismo, Presença, Lisboa, 1997, p.9.

²⁵⁰ Cfr. BOWEN, James, “Tomo 3 : El Occidente moderno: europa y el Nuevo Mundo: siglos XVII-XX” in: *Historia de la educación occidental*, Editorial Herder, Barcelona, 1985, p. 226.

²⁵¹ A esse respeito, indicamos três obras de Carlota Boto, que auxiliam numa contribuição significativa na interpretação do século XVIII, em seu sentido histórico-pedagógico: 1. Cfr. Boto, Carlota, Instrução Pública e Projeto Civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola, Editora Unesp, São Paulo, 2017; 2. Cfr. Boto, Carlota, A liturgia Escolar na Idade Moderna, Papyrus Editora, São Paulo, 2017; e por último, Cfr. Boto, Carlota, A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa, Editora Unesp, São Paulo, 1996.

Ocorre uma via de mão dupla, ao mesmo tempo que é valorativo o crescimento do investimento financeiro para readequação estrutural da escola, essa conduz-se sem uma teoria filo-pedagógica que pense a educação do homem para os paradigmas emergentes, tendo como base uma proposta sistemática. A questão não é simplesmente formar um tipo de homem para o seu século, mas como se dão os elementos técnicos desta formação, no que se remete à prática pedagógica, nesse horizonte, a consistência filosófica torna-se pressuposto para as reformas educacionais.

Apesar dos esforços do movimento utópico reformista do século XVII, não existia um corpo adequado de doutrina sobre educação para guiar o processo da instrução: não havia uma concepção da natureza da infância e da infância, nem uma percepção clara da psicologia da aprendizagem, do papel do jogo, da fantasia ou da imaginação, da necessidade de organizar os graus segundo a idade e as etapas do crescimento e interesse; toda a preocupação estava centrada na lógica externa de organizar a matéria; as atitudes diante da existência humana seguiam dominadas pela preocupação pelo pecado e a necessidade da salvação²⁵².

O que sustenta-se no campo filo-pedagógico iluminista é um olhar educacional voltado para a criança, respeitando sobretudo a autonomia presente nessa faixa etária. De outro modo, a força do pensamento pedagógico que irá constituir-se é uma tentativa de requerer a criança a participação no Iluminismo. Os processos dinâmicos do mundo letrado da ilustração e das projeções técnicas científicas são mantidas a partir de uma geração que é educada culturalmente para o novo modelo de sociedade que se instaura.

É legitimado uma educação que se dá por duas categorias presentes na modernidade, o racionalismo e o empirismo. Significa que o paradigma educar por preceitos e exemplos, conforme grifado na penúltima citação, redireciona a uma compreensão de que a formação deste homem que está por vir no iluminismo, dever-se-á ser sedimentado por um relutante fator racional, intelectual, nisto o movimento enciclopedista tem sua representatividade, contudo, a faceta do exemplo, põe à criança as circunstâncias empíricas da revolução. Não é mais uma educação na figura do ideal homérico ou moralizante da religião como exemplo a ser cumprido. Numa proposta ainda mais complexa e densa, se visualiza a educação na dimensão teoria e prática, no diálogo entre intelecto (ciência) e moralidade centrada no interior do sujeito. Por fim, preceitos e exemplos, são o mecanismo educacional que liga o indivíduo à sociedade, numa conciliação entre as esferas do público e do privado.

A maturidade, no sentido de um processo claro de compreensão de si na relação com o outro, é fomentada pela educação ainda na infância. “Isso explica o papel-chave da pedagogia neste movimento, pois é na infância que convém moldar o ser humano, a fim de o preparar para a sua função de Homem,

²⁵² Ibidem. p. 227.

desenvolvendo as suas boas tendências e os seus conhecimentos mediante uma educação adequada [...]”²⁵³. As categorias: religião, conhecimento, arte e política modificam-se nesse movimento, viabilizando o nascimento de uma nova ideia de civilização, analisada seja do ponto de vista radicalmente otimista, ou na cautela elaborada pelo projeto educacional iniciado na França por Rousseau, ou ainda, decorrente de um criticismo maturado por Kant em solo prussiano. De qualquer forma, o pensamento dos ditames da natureza e da história humana reconduzem a partir desses filósofos a uma perspectiva não tanto entusiasmada da civilização, mas filosofam sobre o período emergente, na esteira da sensibilidade e da racionalidade, ou em termos finais do século XVIII, no fenômeno do ponto de vista do criticismo.

O esplendor do século das Luzes, evoca o esforço da inflexão a partir dos questionamentos sobre o melhoramento moral decorrente das artes e das ciências. Ao que se propõe o debate presente na Academia de Dijon, torna-se factual a primazia de pensar, também no melhoramento das instituições educacionais ou da própria reforma do ensino. O século XVIII, através de Rousseau e Kant, pergunta-se pelas questões triviais de uma pedagogia que seja narrada a luz do progresso humano ou que corresponda as exigências do seu contexto histórico, não tutelando o modelo subjacente, mas trazendo a possibilidade de uma teoria filosófica-pedagógica que pensa a regeneração do próprio homem em um cenário iluminista, não necessariamente para reforçá-lo, mas colocá-lo em questão. As contribuições de Rousseau e Kant são paradigmáticas nesse processo, justamente por escreverem novas bases conceituais do que seja um indivíduo esclarecido, isso é evidente ao longo da construção genealógica de suas obras, conseqüentemente, dos seus pensamentos.

É uma assertiva antagônica e complexa supor que o homem do Iluminismo precise regenerar-se ou repensar a sua atuação diante do progresso almejado. Nas palavras de Vovelle, “é uma cidade nova a criar, a unificar segundo normas inéditas que se apresentam à iniciativa voluntarista dos novos agentes de transformações – ousar-se-á falar de ‘regeneração’ durante a revolução – do Homem no espírito da luz”²⁵⁴. A voz tanto de Rousseau, quanto de Kant, em suas obras direcionam-nos a repensar os pressupostos de uma sociedade ainda não esclarecida e que não se orienta pela autonomia reivindicada, demonstrando que o século XVIII é muito mais um período cercado de incertezas, paradoxos e contradições frente às luzes, do que um projeto realmente em ascensão e autossuficiente.

Vale destacar que o crescimento demográfico nos países de efervescência Iluminista, estamos a referir a França e a Inglaterra, mas pode-se estender à Alemanha, trouxeram epidemias e doenças, que mesmo o tremendo esforço da medicina da época não foi capaz de amenizar. O retrato trazido por

²⁵³ Cfr. Vovelle, Michel, O homem do iluminismo, Presença, Lisboa, 1997, p.12.

²⁵⁴ Ibidem. p.16.

Voltaire em sua obra o *Cândido*²⁵⁵, descrevendo uma faceta pessimista do Iluminismo, que por vezes é silenciada em detrimento do grande sonho visionário do progresso humano.

A Revolução Industrial já em marcha nas Ilhas Britânicas e as formas de protoindustrialização que se vão manifestando na Europa Ocidental introduzem, do ponto de vista que mais nos interessa, novidades mais relevantes no campo do que na cidade. Mas este ingresso num modernismo ainda limitado insere-se na vida dos homens tanto em termos de novas dependências, de desestabilização e de crise da antiga solidariedade corporativa, como de progresso efetivamente registado. Somos da opinião de Pierre Chaunu de que, para a esmagadora maioria dos operários, nas cidades ou nos campos, não houve ainda revolução²⁵⁶.

Os contrastes ainda se encontram presentes no Iluminismo, existindo uma tensão entre o mundo urbano e o mundo rural. Essa ponte, parece um tanto quanto interligada por Rousseau, como vemos na genealogia de sua vida, na expressiva alternância empírica entre a cidade e o campo. Até que ponto, Rousseau ao assumir o protagonismo do mundo natural, não significa afirmar (reivindicar) a consciência Iluminista; ou a reivindicação iluminista para os camponeses, representados na população rural? Este questionamento põe em evidência não somente o grau de realismo rousseauísta para com o seu século, mas a presunção de compreender um filósofo que tramita nas múltiplas esferas (classes) sociais.

O horizonte de uma filosofia iluminista, contextualizada nas dimensões do campo e da cidade, acaba por expor a categoria da regeneração como fator de ligação, entre uma suposta saída do estado de barbárie para os aspectos da civilização. A educação permeia os entraves dos debates políticos trazidos pelos filósofos setecentistas, nessa direção torna-se problema essencial para uma nova pedagogia que pretende fundamentar a formação desse novo homem da luz. A imagem do campo e da cidade acompanham o desenvolvimento das luzes, para alavancar os projetos filosóficos de ressignificação e leitura do século vivenciado. Na relação campo e cidade, se verifica que o processo de urbanização emergente e as novas reconfigurações sociais em torno de um projeto modernista, baseiam-se em compreensões cosmopolitas, ou seja, em “mudanças e acréscimo da circulação de homem e ideias”²⁵⁷

Se a Europa vê resplandecer nos grandes centros as luzes de seu século, o fenômeno da alfabetização aparece como ponto de mediação no que tange ao acesso do homem do campo e do homem da cidade à cultura letrada. Esse letramento, não permeia a dimensão da ascensão cultural das

²⁵⁵ Cfr. Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, Didier, Paris 1972.

²⁵⁶ Cfr. Vovelle, Michel, *O homem do iluminismo*, Presença, Lisboa, 1997, p.14.

²⁵⁷ *Ibidem*. p.17.

belas artes e das belas letras, mas abre margens de possibilidade para a democratização do conhecimento. Todavia, a tarefa do pensamento, da autonomia e do acesso à produção cultural intelectual são os atributos de uma legítima ação pedagógica que se propõe iluminista, uma educação nesse sentido, ultrapassa a mecanização da alfabetização. Só assim, obras filo-pedagógicas tornam-se revolucionárias.

No entanto, pelo menos convém recordar sumariamente os frutos desta atividade multiforme: a preocupação pedagógica, inseparável da vontade de conhecer, a preocupação utilitarista de um comportamento que, repudiando toda e qualquer metafísica, procura manter-se em estreito contacto com as realidades de um mundo por descobrir, a fim de um transformar. É nesta perspectiva que se insere o novo papel do explorador no início do século, ainda semelhante ao observador que integra o corpo de exploradores, que no fim se transforma no batedor da civilização, no agente de uma curiosidade desinteressada que, não obstante, contribui para o domínio de um mundo que revela os seus próprios segredos²⁵⁸.

Na sequência dos marcos referenciais do iluminismo no ápice do século XVIII, torna-se remota a expressão homem de letras. A sociedade letrada, também nomeada como *República das Letras*, é o nicho constitutivo da construção de um projeto moderno aos moldes do ideal de liberdade, no estabelecimento de uma democratização do conhecimento autônomo. A enciclopédia de Diderot e D'Alambert reúne a consagração escrita do iluminismo que pretende discutir ideias, formular conceitos e principalmente colocar-se como prova material do pensamento intelectual vigente a época.

O modelo enciclopédico no entendimento metafísico de uma teoria do conhecimento racionalista e sistemática direcionava metodologicamente a educação para um saber de igual proporção, portanto, a prática do estudo acaba por se caracterizar em um processo mecânico que unifica a multiplicidade das categorias acessadas pelo intelecto. Uma teoria da aprendizagem aplicada pedagogicamente neste modelo de ensino tem sua relevância, contudo não responde aos anseios da autonomia. Diante de tantas vozes, o fenômeno teórico da educação permanece tímido nas fundamentações dos homens de letras, pois suas preocupações majoritariamente aparecem sob os escritos de cunho político, ético e metafísico. As obras de educação no Iluminismo, manifestam um peculiar salto revolucionário e reformista, tanto na defesa do livre pensamento, quanto na execução de um projeto que visa o melhoramento da sociedade, tendo como pano de fundo a unificação do progresso científico e moral. A República das Letras, torna-se viável do ponto de vista da filosofia da educação, tendo como pressuposto um homem pedagogicamente conduzido para a autonomia.

²⁵⁸ Ib., p.24.

As obras sobre educação no cânone filosófico ocidental, por mais que possam vir a ser enxergadas como marginais, foram e são elucidativas, marcando uma escala, não somente revolucionária, mas reacionária na boa acepção do termo, desequilibrando o *status quo*. Fora assim com a *República* de Platão, tornar-se com a mesma magnitude na modernidade com o *Emílio* de Rousseau e as lições *Sobre a Pedagogia* de Kant, nos mostrando que a educação ultrapassa o caráter científico pedagógico, tornando-se entre os homens de letra categoria central para a circulação das ideias e o uso público da razão. Fazendo sentindo a concretização de uma República das Letras, composta simultaneamente por indivíduos esclarecidos, que sejam capazes de manifestar o livre pensamento.

No que tange a República das Letras, enquanto representação coletiva da manifestação intelectual do século XVIII, podemos destacar dois espaços que expressam o local do debate e por consequência da produção do conhecimento, são eles: as universidades e os salões. Necessitando de um espaço para circulação das ideias, os ambientes educacionais assumem por excelência o protagonismo da difusão do conhecimento, mesmo que atrelados ao aparelho político-religioso emergente, ou como narra Vovelle:

Sob a égide directa ou indirecta do príncipe, este mundo conserva a sua hierarquia e reflecte as estruturas da sociedade existente, muito embora se verifiquem grandes diferenças – o modelo inglês, o modelo francês, e também o modelo alemão, que não se faz tardar, a academia continua a ser o ponto de referência que associa um grupo de personagens de vulto que integram a sua comissão de honra, como dizemos hoje, o grupo restrito dos membros efectivos, e não apenas os membros associados e os correspondentes²⁵⁹.

Ao que se sabe, as universidades não são um fenômeno próprio do Iluminismo, tendo sua origem no séc. XI e XII, com a fundação das universidades medievais, dentro dos ditames da filosofia escolástica. O que é posto em questão, são as reais circunstâncias das universidades no séc. XVIII, em serem locais do exercício formativo, institucional e educativo do pensamento Iluminista. Supõe-se que os ambientes universitários sejam a expressão remota do cientificismo, desprendido do paradigma teocêntrico outrora estabelecido. É o aperfeiçoamento das instituições, das discussões exercidas em suas instalações que tornam salutar o agrupamento do pensamento coletivo que fomentará uma nova estrutura intelectual, tendo como elemento central a liberdade. Nesse sentido, dentro do espaço acadêmico temos a figura de Kant, dedicando uma vida à universidade, o que para nós indica nesse aspecto como modelo.

²⁵⁹ Ib.. p.23.

Embora o conhecimento e a circulação das ideias, tornarem-se primazia das instituições constituídas, nem todo homem de letras, participa do rol docente. Nessa figura se encontra Rousseau, que dialoga com a academia, é lido por ela, mas frequenta um outro ambiente, que também é espaço para o debate intelectual iluminista, a saber: os salões. A figura do salão expressa não somente a extensão da vida acadêmica iluminista, mas um outro ambiente que reside o livre pensamento fora das amarras institucionais e do Estado, além do favorecimento da própria constituição do diálogo que fortalece a relação amistosa dos intelectuais, ou seja, como visto na genealogia da vida de Rousseau, foram nessas circunstâncias que conheceu e fez amizades com personagens de referência, como por exemplo Voltaire. O salão acaba por preservar a dimensão pedagógica da coletividade.

Aquilo que é válido para o topo, para o grupo restrito dos intelectuais mais famosos, por maioria de razão será também válido para a opinião pública esclarecida, cuja extensão é provavelmente uma das características mais notória do século. Paris possui os seus salões, espaços femininos unicamente na aparência porque presididos por senhoras nobres: Madame Geoffrin, Madame Du Deffand, Mademoiselle de Lespinasse..., mas na verdade frequentado por homens, onde tem lugar o intercâmbio de ideias num clima de liberdade que, todavia, não exclui a observância de um certo ritual²⁶⁰.

O que se desprende desses dois espaços (os salões e a universidade) é a perspectiva de pensarmos, igualmente, dois filósofos que estabeleceram uma leitura pedagógica iluminista, como expressão dos campos que estão implicados. Enquanto, Rousseau desprende-se da instituição acadêmica, acabando por dialogar em seus escritos com a esfera natural, educando o homem para a vida humana, mas acaba experienciando dos salões parisienses²⁶¹; Kant assegura-se na academia, como voz preeminente da síntese iluminista no final do século XVIII, na observação atenta dos escritos do genebrino, elaborando uma educação moral.

O pensamento de Rousseau se encontrará, um tanto quanto para além do Iluminismo, numa especulação o tanto quanto extemporânea, não se limita somente a uma mudança de época, mas evidencia um novo status paradigmático da educação, pelo simples fato de as suas obras ultrapassarem os marcos iniciais e referências do Iluminismo Francês. Assim, se constitui também Kant, ao se deparar

²⁶⁰ Ib.. p.24.

²⁶¹ A questão dos salões em Rousseau, merece atenção, considerando que tanto pela via das *Confissões*, quanto dos *Devaneios do Caminhante Solitário*, igualmente, posto no *Emílio*, é um dos ambientes responsáveis pela corrupção social, dado que reproduzem um tipo de intelectualismo, que podemos chamar de vaidoso. Veremos nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, que a vida solitária é fruto justamente das discussões realizadas nos salões. Portanto, mesmo sendo seu frequentador, é ao mesmo tempo crítico, ao ponto de não mais frequentá-los, justamente, por reivindicar o espaço do campo enquanto vertente natural. Nesse sentido, poderíamos afirmar, que não estamos diante de um paradoxo, mas de um indivíduo crítico, que reflete o espaço por ele frequentado. Por outro, lado se quisermos, estabelecer o paradoxo, lançaríamos a interpretação, que a crítica aos salões, se origina na rejeição que Rousseau sente dos seus contemporâneos, mas nesse caso, reduziríamos a uma compreensão da subjetividade e especulativa do autor. De todo modo, o importante é estabelecer, a figura dos salões, como um outro espaço coletivo de discussões dos intelectuais, que difere do ambiente universitário.

com o Iluminismo Alemão (*Aufklärung*) e as transformações culturais durante o governo de Frederico II (1740 – 1786), contribuíram de forma substancial para uma virada copernicana a partir do criticismo, que alcançará seu projeto filosófico educativo. “Por outra parte, o pensamento de Kant, que se encerra com broche de ouro a contribuição alemã ao problema intelectual do século, alcança, como o de Rousseau, a categoria de fundamento teórico de uma nova ordem educativa”²⁶².

Desse modo, se Rousseau inicia um projeto filo-pedagógico iluminista; o próprio percurso da história nos oferece a culminância desse projeto das luzes através de Kant. Longe de ser um a complementação do outro, a tese que segue é a que procura saber de que modo estes filósofos leem a sociedade pela ótica educativa. Como é que ambos encaram o cenário iluminista e participam cada qual ao seu modo do século das Luzes. Aproximá-los não significa torná-los iguais, ou reconstruir um pensamento inacabado no caso de Kant para com Rousseau, ainda mais não se cogita no aperfeiçoamento de um sistema filosófico educativo, e muito menos no seu melhoramento. Aproximá-los é antes de tudo, entender cada qual em sua contribuição através de suas obras. Mesmo sendo inevitável, perceber um Kant, como um célebre intérprete do pensamento de Rousseau.

Não encontraremos em boa parte das obras de Rousseau, a explanação sistemática de um conceito ou de uma categoria, como por exemplo, fará Kant. É nessa perspectiva que surge uma complexa dificuldade no tratamento dos textos a qual colocamos como núcleo fundamental da teoria educacional rousseauísta. Partindo dessa interpretação, começamos a atender que a forma de trabalhar os escritos filosóficos de Rousseau é uma, e a de Kant outra. Não significa na valorização de uma produção filosófica em detrimento da outra ou vice-versa, mas de esclarecer-lha, com a finalidade de desfazer qualquer preconceito que doravante possa existir sobre um autor e outro.

A título de exemplificação, basta entender que sobre educação, mas também outros temas como a política, epistemologia, moral (ética) e o que poderíamos chamar de estética, Rousseau escreveu a *Nova Heloísa* e densamente o *Emílio* para se colocar ao crivo do julgamento público; por sua vez, Kant escreveu uma *Crítica da Razão Pura* (epistemologia), uma *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (ética), e suas lições *Sobre a Pedagogia*, obras que na sua essência revelam seu autor, escritas por um acadêmico e professor universitário. Compactuamos com a observação feita por Salinas em *Rousseau*,

²⁶² “Por outra parte, el pensamiento de Kant, que cierra con broche de oro la contribución alemana al desarrollo intelectual del siglo, alcanza, como el de Rousseau, la categoría de fundamento teórico de un nuevo orden educativo”. Cfr. Rodríguez, Teresa Nava, *La educación en la Europa Moderna*, Síntesis, D.L. Madrid, 1992, p. 117.

o bom selvagem no séc. XX²⁶³, que permanece ao que nos parece suficientemente atual em relação a Rousseau e seus escritos:

Rousseau é, por excelência, o autor sobre o qual todo mundo se julga apto a discutir, sem se dar ao trabalho de ler de fato sua obra. Quem fez essa observação, por volta de 1912, foi o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941). Ainda hoje muito se discute acerca de Rousseau, como ocorreu em 1750, data da publicação de seu primeiro livro — *Discurso sobre as ciências e as artes* — e mais ainda depois que ele foi transformado no principal profeta dos revolucionários franceses do século XVIII, a começar pelo próprio Robespierre (1758-1794), chamado “O incorruptível”, que foi o grande líder da Revolução Francesa²⁶⁴.

De certo modo não é apenas Rousseau e seu pensamento que são reféns dessa degeneração, o mesmo serve para Kant. O próprio genebrino já fazia no século XVIII a advertência do volumoso acervo bibliográfico que se apresentou nesse período, mas que não formava intelectuais filósofos no sentido de um conhecimento para a vida. Como veremos, essa crítica foi abordada ao menos em suas *Confissões*, na *Nova Heloísa* e nos *Devaneios do Caminhante Solitário*.

Apresentar o conjunto das obras de um filósofo é transcender para além de um esboço, esse processo tem por finalidade torná-lo visível ao leitor, como se este estivesse adentrando num grande acervo no intuito de selecionar obras a partir de seus interesses de leitura, contudo, ser ao mesmo tempo surpreendido com o que aquele autor, e o que ele tem ainda mais por transmitir, quais os demais temas que aborda, ou seja, o que constitui amplamente a sua produção e interesses enquanto pensador. Rousseau parece sofrer não só da ausência de leitura por parte do público, mas também de um filtro realizado em sua bibliografia, levando ao desconhecimento ou grau de relevância de algumas das suas obras. Muitos ouviram falar do *Discurso sobre a desigualdade*, ou do *Contrato Social*²⁶⁵, não obstante, podem vir a desconhecer os *Devaneios do Caminhante Solitário*, ou as inúmeras cartas escritas pelo filósofo como forma de responder aos entraves polêmicos de suas ideias.

Existe ainda o fato, no caso daqueles que conhecem os textos de Rousseau passarem por padronizar um tema específico, rotulando o filósofo, como é o caso de sê-lo lido universalmente pelo

²⁶³ De acordo com a nota do editor da obra de Salinas Fortes: “‘Rousseau, o bom selvagem’ é um livro póstumo. Foi escrito com a intenção original de apresentar a iniciantes o pensamento do filósofo suíço. Este propósito levou-nos a incluir a obra na coleção ‘Prazer em Conhecer’, fato que a engrandece”. (Cfr. O autor, in: “Rousseau: o bom selvagem”, FTD, São Paulo, 1996, p. 3).

²⁶⁴ Cfr. Fortes, Salinas, Rousseau: o bom selvagem, FTD, São Paulo, 1996, p. 4.

²⁶⁵ Nas palavras de Vilaverde: “Dele dizia Louis-Sébastien Mercier, em 1791, que, deste ser o escrito menos lido de Rousseau, passou a converter-se, depois da Revolução, no livro que todos os cidadãos conheciam de memória. E Auguste Comte chegava a afirmar que despertou mais admiração que a Bíblia e o Alcorão”. (Cfr. Vilaverde, Maria José, Rousseau y el Pensamiento de las Luces, Vol. I, Tecnos, Madrid, 1987, p.15). “De él decía Louis-Sébastien Mercier, en 1791, que, de ser el escrito menos leído de Rousseau, pasó a convertirse, después de la Revolución, en el libro que todos los ciudadanos conocían de memoria. Y Auguste Comte llegaba a afirmar que despertó más admiración que la Biblia y el Corán”.

campo da filosofia política, quando muito, se avançou para estética, mas pouco apresentaram Rousseau no campo educativo, e quando se apresenta o fim é quase sempre com objetivo político, centrado na figura do cidadão, na crítica a ordem social e ao Estado, ou na elaboração estigmatizada de Rousseau na figura do bom selvagem. Por conseguinte, *Emílio*, quase não é apresentado essencialmente como uma obra pedagógica ou de filosofia da educação, mas tal como as demais, tornaram na atualidade uma obra de filosofia política. Nesse ponto, temos a consciência que na Pedagogia, Rousseau e seu *Emílio* tomaram o protagonismo, no que se refere a uma pedagogia moderna, centrada na infância, não negamos o paradigma constituído, contudo, não pode ser apenas um conceito educacional repetitivo; por isso, não nos tornando, mais do mesmo, fundamentamos a hipótese que o tema da educação no genebrino, está para além do *Emílio*, nesse sentido, a genealogia educacional das obras nos conduz ao desvelamento bibliográfico e o núcleo fundante de uma complexa teoria da educação, pautada na autonomia.

Devemos ainda observar, que apresentar as obras de um filósofo com intuito de ser lido é conceber preliminarmente o eu do autor, sua psicologia, suas motivações e o seu contexto, mesmo que por vezes destoem entre si, é neste momento que entra o intérprete, o comentador, o pesquisador em filosofia, que faz o filtro necessário pelos pressupostos que lhe confere o ofício. Na seção anterior, apresentamos a genealogia da educação do ponto de vista da vida do genebrino, no seu texto confessional, elegendo os recortes que permitem uma narrativa filo-pedagógica, metodologicamente fizemos o mesmo com a biografia de Kant. Nesta seção como anunciado, apresentaremos as obras, agrupando aquelas que sistematizaremos como fundamento de uma filosofia educacional para a autonomia.

Essa escolha, não exclui as demais obras, mas aponta a sistematicidade filosófica e científica a qual desenvolve a filosofia de Rousseau e de Kant, as demais obras se tornam subsidiárias, mas nunca irrelevantes para a integralização dos conceitos apreendidos. O pensamento de um filósofo e sua hermenêutica, mesmo que com recorte metodológico, deve prezar pela sistematicidade, seja para compreender as complexidades ou os paradoxos, mas no caso de Rousseau, e muito mais em Kant, essa última categoria não torna-se suficientemente cabível, por ser um filósofo rigorosamente sistemático.

II. GENEALOGIA EDUCACIONAL NA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Ao nos colocamos a investigar a genealogia educacional de Rousseau, inicialmente realizada a partir do cunho dissertativo referente à autobiografia, fundamenta-se uma sincronização, interligação ou se quisermos uma sistematização entre vida, obra e pensamento. Em relação às obras de Rousseau apresentadas neste capítulo observamos metodologicamente que: **a)** não se objetiva inferir apenas com a descrição estrutural, o que a grosso modo não é uma empreitada menos significativa e rigorosa para conhecer as aptidões do filósofo e seus interesses, entretanto é a partir desse norteamento que se propõe compreender filosoficamente ao menos dentro de uma estrutura conceitual as bases que endossam o problema da educação e da autonomia; **b)** busca-se tratar as obras de Rousseau com um roteiro diferente das obras dos filósofos que lhe são contemporâneos, mas até mesmo, e chamamos a atenção para isso, relativamente as obras de Kant.

Nesse aspecto, em distanciar hermeneuticamente Rousseau, analisando seus escritos conforme a sua estilista, que é suficientemente diferenciada, o que lhe dá não só singularidade, mas o direciona a um filosofar o qual influenciará esteticamente ao séc. XIX por diante, na forma de escrever uma obra filosófica. Nessa interpretação, não poderíamos ir às obras de Rousseau com a intenção de encontrar um acadêmico tal como Kant, ou um escolástico como Descartes, isso porque, como percebido em sua genealogia educacional referente à vida, percebermos que sua experiência com a filosofia é profundamente por intermédio de uma educação doméstica, autodidata e quando se relaciona com o “mundo” letrado coloca-se numa construção textual estética, pelas influências e aptidões que estão implicadas dentre elas: a música e as leituras da infância²⁶⁶.

As obras como a *Nova Heloísa* e o *Emílio*, historicamente ocasionaram maiores murmúrios no séc. XVIII, que na seara da repressão política sofreram e fizeram sofrer seu autor bem mais que as demais, são imbuídas das experiências educacionais, da formação intelectual e de como Rousseau se compreende. Por outro lado, obras como as *Confissões* e *Os Devaneios do Caminhante Solitário*, refletem em comum uma escrita demasiadamente diferente, que unidas com as duas primeiras, caminham por uma filosofia educacional, mas textualmente conduzidas para uma narrativa literária e ou, conforme

²⁶⁶ Nas últimas páginas do livro VII das *Confissões*, o genebrino é enfático em abordar que a metafísica não era um tema muito em moda naquele período, fazendo com que os livreiros não tivessem interesse na publicação de obras de cunho Metafísico, julgando ainda não serem sedutoras. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 347). Nesse sentido é de apontarmos que a França se conduzia para embates no campo da política, com maestria Rousseau soube enveredar não somente para os temas da moda, mas com a sua *Nova Heloísa* e *Emílio* apresentou novos rumos para a produção vigente, ou seja, inaugurando um estilo literário.

alguns casos, romanescas. Rousseau, já nas *Confissões*, atesta a sincronização destas obras em relação tanto ao conceito, quanto ao conteúdo, ou como por ele chamado, de coisas ousadas:

Tudo o que há de ousado no *Contrato social* existia anteriormente no *Discurso sobre a desigualdade*; tudo o que há de ousado no *Emílio* existia anteriormente na *Júlia*. Ora, *estas coisas ousadas nenhum alarido levantaram contra as duas primeiras obras*; não foram elas portanto que o levantaram contra as últimas²⁶⁷. (*grifos nossos*).

1. A Categoria Educacional no Filosofar Sistemático da Obra

A obra de Rousseau, ao expressar sua vida autobiográfica, faz-se a partir de um filosofar sistemático²⁶⁸, tendo como pano de fundo um roteiro estético (literário), social, político, moral e educacional. É sobre esse último que esta seção estará atenta. Neste momento, desdobra-se por meio de uma síntese analítica estrutural a introdução do filósofo a partir de suas obras. Isso significa esclarecer que, ao lançar possivelmente alguma interpretação extensiva sobre os textos, não se torna essencialmente o espaço para uma maior elucidação dos conceitos educacionais e pedagógicos sobre a autonomia, tendo em vista que essa é a proposta do último capítulo.

Se em Rousseau há sistema, esse sistema é a sua vida, não uma construção abstracta. A sua obra, e o significado que lhe pertence, não pode ser dissociada do momento em que foi produzida. A relação entre a obra e o contexto biográfico em que ela é produzida é absolutamente essencial para uma compreensão integral e plena²⁶⁹.

Sobre Rousseau e seu pensamento:

Com ele, não se termina nunca: é preciso sempre recomeçar de maneira nova, reorientar-se ou desorientar-se, esquecer as fórmulas e as imagens que no-lo tornavam familiar e nos davam a tranquilizadora convicção de tê-lo definido de uma vez por toda. Cada geração descobre um novo Rousseau, em quem encontra o exemplo do que ela quer ser, ou do que recusa apaixonadamente²⁷⁰.

²⁶⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Confessions de J.J. Rousseau", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.407.

"Tout ce qu'il y a de hardi dans le Contrat social étoit auparavant dans le *Discours sur l'inégalité*; tout ce qu'il y a de hardi dans l'*Emile* étoit auparavant dans la *Julie*. Or ces choses hardies n'excitèrent aucune rumeur contre les deux premiers ouvrages; donc ce ne furent pas elles qui l'excitèrent contre les derniers".

²⁶⁸ Cfr. Fortes, Salinas, Rousseau: o bom selvagem, FTD, São Paulo, 1996, p. 5. "Mas novas dificuldades nos esperam, numerosas dúvidas nos assaltam. Como classificar essa vasta obra? Estaríamos diante de um texto filosófico propriamente dito? Há quem duvide, já que, na sua aparência, ele não tem muito a ver com obras tradicionalmente classificadas como 'filosóficas', pois Rousseau cultivou os gêneros mais variados". Ao trabalharmos as obras de Rousseau, tarefa apreendida por muitos, mas assim como também fez Custódia Martins, realizamos a empreitada de sistematizar as obras de Rousseau dentro de um quadro temático e conceitual, evidenciando o rigor filosófico do genebrino.

²⁶⁹ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p.125.

²⁷⁰ Cfr. Starobinski, Jean, "Rousseau e a busca das origens", in Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p. 366.

A interpretação de Martins²⁷¹, em sua análise categorial das obras de Rousseau, conduz a uma divisão sistemática e conceitual, compreendendo-a em quatro períodos, distribuída ao longa da vida do genebrino, autenticando a premissa dialógica de que a obra acompanha a vida, contudo, não só a acompanha, mas desvela um jogo hermenêutico, que ultrapassa a simples exegese dos escritos. Assim, a autora estabelece os períodos: precoce, nostálgico, da esperança e do desencanto. Na sua concepção, reporta que esses períodos são facilmente visualizados a partir de datas, concluindo que o primeiro período precoce se concentraria entre os anos de 1728 a 1748 (20 anos); o segundo período, nostálgico, de 1749 a 1756 (7 anos); o da esperança, de 1756 a 1762 (6 anos); e o do desencanto, evidenciando os últimos dias de Rousseau, de 1763 e 1778 (15 anos), portanto, são quarenta e oito anos de história bibliográfica.

Ao seguir com as disposições explicativas sobre a divisão estabelecida, a comentadora aborda suas motivações para designar cada periodicidade das obras de Rousseau, a qual não se encontram, a partir desta leitura, numa perspectiva emotiva e muitos menos subjetiva, mas de uma precisão filosófica-histórica, que alcança um método sistemático de um ciclo que se inicia nos primeiros escritos indo até ao final da vida, o que claramente tangencia uma sincronização. Aliás, no processo de análise das obras de um filósofo, a interação entre elas potencializa o jogo epistêmico, lógico e analítico, para não se cair em contradições. Desse modo, os períodos estabelecidos não são engessados, mas dialogam entre si, tanto para uma síntese integradora quanto para a flexibilização de novas conjecturas estruturais e analíticas.

O motivo porque designamos o primeiro período por precoce tem a ver com o facto de, nele, se manifestarem já todas as ideias básicas que futuramente irão ser desenvolvidas pelo nosso autor. Essas ideias surgem, por assim dizer, de um modo essencialmente espontâneo, mas revelando já uma grande preocupação com a condição humana e com os problemas que a afligem. Mesmo na sua espontaneidade elas não deixam de apontar para o seu carácter alicerçante²⁷².

As obras que remetem a esse **período precoce** (1728 – 1748) são, de forma categorial: as **Literárias**: *Le verger de Madame la Baronne de Warens* (1738)²⁷³; *Épître à M. Bordes* (1741)²⁷⁴, *Épître*

²⁷¹ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009.

²⁷² Ibidem. p. 126.

²⁷³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Le verger de Madame la Baronne de Warens", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1123.

²⁷⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Épître à M. Bordes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1130.

à *Monsieur Parisot* (1742)²⁷⁵, *Vers à la louange des religieux de la Grand-Chartreuse* (1740)²⁷⁶, *L'Allée de Silvie* (1747)²⁷⁷, *Sur l'éloquence* (1735)²⁷⁸, *Idée de la méthode dans la composition d'un livre* (1745)²⁷⁹, *Un ménage de la rue Saint-Denis* (1735)²⁸⁰, *Sur les femmes* (1735)²⁸¹, *Essai sur les événements importants dont les femmes ont été la cause secrète* (1745)²⁸², *Les Muses galantes* (1745)²⁸³, *Les Festes de Ramire* (1745)²⁸⁴, *Iphis* (1740)²⁸⁵, *Arlequin amoureux malgré lui* (1747)²⁸⁶, *La Découverte du nouveau monde* (1741)²⁸⁷, *Les Prisonniers de guerre* (1743)²⁸⁸, *Narcise ou L'Amant de lui-même* (1740)²⁸⁹; os escritos de **Educação e Moral**²⁹⁰: *Sur Dieu* (1735)²⁹¹, *Prière (I)* (1738-1739)²⁹², *Prière (II)* (1738-1739)²⁹³, *Mémoire remis le 19 Avril 1742 à M. Boudet* (1742)²⁹⁴, *Mémoire présenté a Monsieur de Mably sur l'éducation de M. son fils* (1740)²⁹⁵, *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie (S/D)*²⁹⁶; os escritos sobre

²⁷⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Épître à Monsieur Parisot", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1136.

²⁷⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Vers à la louange des religieux de la Grand-Chartreuse", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1120.

²⁷⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "L'Allée de Silvie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1146.

²⁷⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Sur l'éloquence", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1241.

²⁷⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Idée de la méthode dans la composition d'un livre", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1242.

²⁸⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Un ménage de la rue Saint-Denis", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1256.

²⁸¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Sur les femmes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1254.

²⁸² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Essai sur les événements importants dont les femmes ont été la cause secrète", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.1257.

²⁸³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Muses galantes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1049.

²⁸⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Festes de Ramire", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1079.

²⁸⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Iphis", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 797.

²⁸⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Arlequin amoureux malgré Lui", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 933.

²⁸⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "La Découverte du nouveau monde", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 811.

²⁸⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Prisonniers de guerre", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 843.

²⁸⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Narcise ou L'Amant de lui-même", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 957.

²⁹⁰ Cfr. Fortes, Salinas, Rousseau: o bom selvagem, FTD, São Paulo, 1996, p. 06. "Se alguma autoridade nos é necessária, fiquemos com a do grande filósofo Emmanuel Kant, que era um admirador de Rousseau e o chamou de "Newton da moral". Kant dizia ser necessário lê-lo várias vezes, pois só depois de termos deixado de nos seduzir pela magia de seu belo estilo, é que podíamos de fato apreciar profundidade de seus pensamentos". Essa mesma revolução relatada por Kant, acontece sem dúvidas no campo das obras de educação.

²⁹¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Sur Dieu", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1033.

²⁹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Prière I", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1034.

²⁹³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Prière II", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1036.

²⁹⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Mémoire remis le 19 Avril 1742 à M. Boudet", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1040.

²⁹⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Mémoire présenté a Monsieur de Mably sur l'éducation de M. son fils", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 3.

²⁹⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 35.

Música, Língua e Teatro: *Cours de geographie* (1738)²⁹⁷, *Réponse au mémoire anonyme* (1738)²⁹⁸, *Chronologie universelle ou histoire generale des tems depuis la creation du monde jusques à présent* (1738)²⁹⁹, *Projet concernat de nouveaux signes pour la musique* (1742)³⁰⁰, *Dissertation sur la musique modern* (1743)³⁰¹, *Lettre sur l'opéra italien et français* (1745)³⁰².

Faz-se jus observar que ainda não está posto o legado bibliográfico de cunho político-filosófico de Rousseau no primeiro período - precoce, o que não anula por essa vertente uma personalidade à luz do cidadão, uma vez que a imagem do homem público perpassa pela esfera de uma formação-educação, cujo ponto de partida e de chegada é a constituição de uma consciência eminentemente privada. Portanto, a motivação de Rousseau, em seus primeiros escritos, o conduziu para o campo literário-estético. A genealogia da vida do genebrino nos faz determinar que a sua educação teve início em casa, no convívio paterno, com as leituras eminentemente literárias. O caminho seguinte não significou o fim do autor precoce, mas a pressuposição de uma fronteira, que nostalgicamente se regenerou no tempo presente através das implicações sociais e políticas, mas sobretudo das experiências que afetam Rousseau.

Dada a precocidade de um sujeito, os ditames da vida natural imbuíram a um segundo debate, não somente necessário, mas um tanto quanto espontâneo. Ao tratar de uma França iluminista, a figura do cidadão, do homem público e da tentativa de ler o progresso humano à luz do desenrolar das ciências e das artes, outorgaram a Rousseau uma participação na ilustração do século XVIII. Esse projeto foi realizado voltando-se para si e projetando-se para a vida pública, não para compactuar com ela, mas com intuito de perceber na crítica a sociedade degenerada, um aperfeiçoamento humano, no fim transcende a vida pública mesmo estando nela, a partir de um único conceito, a autonomia educativa no estado de solidão. De outra maneira, o realismo acompanhou a nostalgia de Rousseau em seus escritos, o que talvez defina o conceito de memória.

O segundo período é nostálgico porque Rousseau tem o propósito de resgatar a natureza humana, a qual está esquecida. Trata-se de recuperar tudo aquilo de que o homem se esqueceu ao longo do processo histórico. É nesse esquecimento que está a origem, não só da sua queda, como de todos os males de que a vida em sociedade padece. Não se trata de um regresso ao passado: não só isso não é, em termos práticos, possível, como a evolução histórica do ser humano fez com que ele irremediavelmente se afastasse de um tempo

²⁹⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Cours de geographie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 535.

²⁹⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Réponse au mémoire anonyme", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 545.

²⁹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Chronologie universelle ou histoire generale des tems depuis la creation du monde jusques à présent", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 487.

³⁰⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Projet concernat de nouveaux signes pour la musique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 129.

³⁰¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Dissertation sur la musique modern", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 157.

³⁰² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettre sur l'opéra italien et français", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol.V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 249.

originário. É porque está ciente disso que Rousseau é nostálgico. A nostalgia é a marca da impossibilidade de um regresso, não o de um desejo insensato pelo reviver de um passado alcançável no futuro. Um exercício de memória, que se confunde com o de um autoconhecimento, é, nesse caso, tudo o que resta a recuperar: não a materialidade de um tempo mítico e irrecuperável, mas o seu mero relembrar. Para Rousseau, a natureza humana torna-se conhecida empreendendo um tal exercício de memória, conspicuamente próximo da anamnese platônica. A natureza humana é, por conseguinte, a memória de uma época primordial, prévia à História e aos seus diversos processos de corrupção³⁰³.

Assim, apareceram no **período nostálgico** os primeiros escritos de categoria **Política**: *Discours sur les sciences et les arts* (1750)³⁰⁴, *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes* (1754)³⁰⁵, *Discours sur l'économie politique* (1754)³⁰⁶; escritos sobre **Música, Língua e Teatro**: *Sur les richesses, suivi de deux fragments sur le gout* (1756)³⁰⁷, *Dictionnaire de musique* (1764)³⁰⁸, Primeiro momento da história da composição da obra: *Lettre a M. Grimm, au sujet des remarques ajoutées à sa lettre sur Omphale* (1752)³⁰⁹, Segundo momento da história da composição da obra: *Lettre d'un symphoniste de l'academie royale de musique à ses camarades de l'orchestre* (1753 - 1756)³¹⁰, *Lettre sur la musique française* (1753)³¹¹, *L'Origine de la mélodie* (1755)³¹², *Examen de deux principes avances par M. Rameau* (1755)³¹³, Terceiro momento da história da composição da obra (1756 e 1762), Quarto momento da história da composição da obra (1762 – 1764), *Traité de sphère* (1751)³¹⁴, *Fragments d'une histoire du Valais* (1756)³¹⁵; Obras **Literárias**: Teatro: *La mort de Lucrèce* (1754)³¹⁶, Poesia: *Épître à M. de L'Étang, Vicaire de Marcoussis* (1749)³¹⁷, *Imitation libre d'une chanson italienne*

³⁰³ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p. 126.

³⁰⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur les sciences et les arts", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 3.

³⁰⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 111.

³⁰⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur l'économie politique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 241.

³⁰⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Sur les richesses, suivi de deux fragments sur le gout", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 469.

³⁰⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Dictionnaire de musique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 605.

³⁰⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettre a M. Grimm, au sujet des remarques ajoutées à sa lettre sur Omphale", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 261

³¹⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettre d'un symphoniste de l'academie royale de musique à ses camarades de l'orchestre", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 277.

³¹¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettre sur la musique française", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 289.

³¹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "L'Origine de la mélodie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 331.

³¹³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Examen de deux principes avances par M. Rameau", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 347.

³¹⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Traité de sphère", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 585.

³¹⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Fragments d'une histoire du Valais", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 493.

³¹⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "La mort de Lucrèce", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1019.

³¹⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Épître à M. de L'Étang, Vicaire de Marcoussis", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1150.

de Métastase (1750)³¹⁸, Pastoral: *Le Devin du village* (1752)³¹⁹, Textos de Literatura e de Moral: *Conseils a un Curé* (1749)³²⁰, *Discours sur cette question: quelle est la vertu la plus nécessaire au héros* (1751)³²¹, *Oraison funèbre de S. A. S. Monsieur le Duc D'Orléans* (1752)³²²; além da novidade dos textos políticos, começaram a se datar alguns fragmentos que pertenciam, a partir dessa sistemática, à categoria de textos **Autobiográficos**: *Le Persiffler* (1749)³²³, *Fragment biographique* (1755-56)^{324*}; escritos sobre **Educação e Moral**: Fragmento sobre Deus e sobre a Revelação: *Fiction ou morceau allégorique sur la révélation* (1756)³²⁵.

Na narrativa construída entre um escritor precoce e nostálgico, o que corresponderia às fronteiras entre privado e público, sobrevêm a Rousseau os escritos do período da esperança. Arrisca-se a conceituar esperança como sinônimo de maturidade, no limiar de uma fase adulta, de quem atravessou o caminho da vida privada e se percebeu nas encruzilhadas da civilização, motivação que conduziu Rousseau a projetar em seus escritos a figura do caminhante solitário. Talvez, não seja seguro apostar que a esperança se equivale ao entusiasmo e/ou ao otimismo, pois essas categorias podem invalidar, em certa medida, os horizontes da perfectibilidade. Por ser um instante de maturidade, a esperança expressa nos escritos desse período constitui peça-chave para o enredo bibliográfico que desestabilizou as esferas antropológicas da sociedade e da política.

Facilmente se percebe, então, por que motivo o terceiro período é de esperança. Rousseau pretende erigir um sistema filosófico com repercussões a todos os níveis: social, político, educacional e moral. Pensa elaborar um quadro conceptual que permita ao homem conciliar a sua situação atual, resultante do processo histórico, decaída e desnaturada, com a posição que foi esquecida, de um estado primeiro e originário, para dessa forma reatualizar o humano no homem. Erige um sistema que tenta um compromisso entre o homem natural e o cidadão. Mas a consequência final desse sistema, a sua conclusão teleológica superlativa, é, não a figura do cidadão, a qual permanece forçosamente amnésica, de um humano desnaturado, mas a do solitário. O solitário é, não quem regressa a um passado absoluto e pré-histórico, tarefa impossível, mas quem, através de um processo correspondente ao de uma aprendizagem, ao contrário do cidadão, se pôde lembrar da sua natureza humana esquecida,

³¹⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Imitation libre d'une chanson italienne de Métastase", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1153.

³¹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Le Devin du village", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1093.

³²⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Conseils a un Curé", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1260.

³²¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur cette question: quelle est la vertu la plus nécessaire au héros", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1262.

³²² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Oraison funèbre de S. A. S. Monsieur le Duc D'Orléans", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1275.

³²³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Le Persiffler", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1103.

³²⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Fragment biographique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1113.

³²⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Fiction ou morceau allégorique sur la révélation", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1044.

obtida num tempo antes da história. Dito de outra forma, o solitário é unicamente aquele que aprendeu a sê-lo. Ser solitário não significa, para Rousseau, abdicar da sociedade. Significa não reduzir o homem, enquanto cidadão, a uma função na sociedade. O que não devemos é considerar que a sociedade, a relação institucionalmente medida com os outros, feche em si toda a possibilidade do humano³²⁶.

O **período da esperança** (1756 – 1762) evocou no seu início os escritos sobre **Educação e Moral**: *Lettre de J. J. Rousseau a M. de Voltaire* (1756)³²⁷, *Lettres morales* (1758)³²⁸, *Notes sur «De l'esprit»* (1758)³²⁹, *Emile ou De l'éducation* (1761)³³⁰; os escritos **Políticos**: Escritos Sobre o Abade De Saint-Pierre: *Extrait du projet de paix perpétuelle* (1758-59)³³¹, *Jugement sur le projet de paix perpétuelle* (1758)³³², *Que l'état de guerre naît de l'état social* (1758)³³³, *Polysynodie de L'Abbé de Saint-Pierre* (1758)³³⁴, *Jugement sur la Polysynodie* (1758)³³⁵, *Du contract social ou Principes du droit politique* (1762)³³⁶; das obras **Literárias**: Contos e Apólogos: *La Reine fantasque* (1755-56)³³⁷, *Les Amours de Claire et de Marcellin* (1760)³³⁸, *Le Petit savoyard ou La Vie de Claude Noyer* (1756)³³⁹, *Le Lévitte D'Éphraïm* (1762)³⁴⁰, *Pygmalion, scène lyrique* (1762)³⁴¹; Textos de **Literatura e de Moral**: *Lettres a Sara* (1757)³⁴², *Pensées d'un esprit droit et sentimens d'un cœur vertueux* (1757-58)³⁴³, *Remarques sur*

³²⁶ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p. 126.

³²⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettre de J.J. Rousseau a M. de Voltaire", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1059.

³²⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettres morales", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1079.

³²⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Notes sur «De l'esprit»", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1121.

³³⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 241.

³³¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Extrait du projet de paix perpétuelle", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 563.

³³² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Jugement sur le projet de paix perpétuelle", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 591.

³³³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Que l'état de guerre naît de l'état social", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 601.

³³⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Polysynodie de L'Abbé de Saint-Pierre", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 617.

³³⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Jugement sur la polysynodie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 635.

³³⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Du contract social ou principes du droit politique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 349.

³³⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "La Reine fantasque", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1177.

³³⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Amours de Claire et de Marcellin", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1193.

³³⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Le Petit savoyard ou La Vie de Claude Noyer", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1200.

³⁴⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Le Lévitte D'Éphraïm", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1205.

³⁴¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Pygmalion, scène lyrique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1224.

³⁴² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettres a Sara", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1290.

³⁴³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Pensées d'un esprit droit et sentimens d'un coeur vertueux", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1299.

les lettres sur les anglois et les françois de Beat de Muralt (1756-57)³⁴⁴, *Remarques lexicologiques* (1761)³⁴⁵, *Prononciation* (1761)³⁴⁶, *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* (1760)³⁴⁷; reaparece os escritos **Autobiográficos**: Fragmentos: *Mon portrait* (1762)³⁴⁸, *Art de jouir et autres fragments* (1758-59)³⁴⁹, *Lettres à Malesherbes* (1762)³⁵⁰; por fim os escritos **Sobre Língua e Teatro**, versando mais sobre a música: *Essai sur l'origine des langues* (1761)³⁵¹, *À M. D'Alembert* (1758)³⁵².

São necessários dois apontamentos como destaque para o período da esperança: o primeiro é *Emílio, ou Sobre a Educação*, que foi uma das obras mais lidas no século XVIII, mas também condenada ao ponto de ser censurada; o segundo é que, no mesmo período, tem-se *Júlia ou A Nova Heloísa*, que anteriormente, com simultânea repercussão, desestabilizou as instituições da época. Evidencia-se que a representativa dessas obras, por pertencerem a um período a partir da linha escolhida, revela os fundamentos para a Educação e uma interligação entre esperança e educação, já que o projeto de autonomia esperado não podia ser feito com as sobras do entusiasmo, mas a partir de mecanismos educativos-pedagógicos, como propomos a fundamentar.

Nessa empreitada, o ciclo se fechou com o período do desencanto, que remonta a ideia de que os pressupostos filo-pedagógicos para autonomia se encerram nestas linhas reflexivas e com uma narrativa autobiográfica da própria natureza, projeto ocorrido desde o período precoce.

O quarto período, de desencanto, surge quando Rousseau se apercebe do carácter impositivo da sociedade e de como ela circunscreve impropriamente o humano à figura do cidadão, remetendo-o a um estado de irrecuperável esquecimento. Esse carácter fechado e totalitário que caracteriza a sociedade, o estado civil, e que leva à atrofia do indivíduo, só plenamente expressa pelo solitário, levou a que Rousseau fosse obrigado a dela afastar-se; primeiro por coacção externa, depois por opção própria. O desencanto do autor dirige-se aos outros homens; ele nunca afirmou estar desencantado com a natureza humana, que só deve ser reconhecida enquanto tal, mas com a auto-cegueira que os seus contemporâneos manifestam face a ela. Assim se explica, no final da sua vida, a sua atitude de constante suspeita face aos outros e a sua obsessão com a conspiração³⁵³.

³⁴⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Remarques sur les lettres sur les anglois et les françois de Beat de Muralt", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1315.

³⁴⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Remarques lexicologiques", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1253.

³⁴⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Prononciation", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1248.

³⁴⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 5.

³⁴⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Mon portrait", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1120.

³⁴⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Art de jouir et autres fragments", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1173.

³⁵⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Lettres à Malesherbes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1130.

³⁵¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Essai sur l'origine des langues", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 373.

³⁵² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "À M. D'Alembert", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 3.

³⁵³ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p. 127.

O último período, intitulado de Desencanto (1763 – 1778), foi concretizado com os escritos sobre **Educação, Moral e Botânica** (texto sobre botânica aparece pela primeira vez): *ean Jaques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe De Beaumont* (1763)³⁵⁴, *Emile et Sophie, ou Les Solitaires* (1768)³⁵⁵, *Lettre a M. de Franquières* (1769)³⁵⁶, *Lettres sur la botanique* (1773)³⁵⁷; *Fragments pour un dictionnaire des termes d'usage en botanique* (1773)³⁵⁸, *Caracteres de botanique* (1733)³⁵⁹, neste último período, são trazidos os escritos não somente de política, mas agrupado a este o de história, **Escritos de História e Política**: *Histoire du gouvernement de Genève* (1764)³⁶⁰, *Lettres écrites de la montagne* (1764)³⁶¹, *Projet de constitution pour la Corse* (1765)³⁶², *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (1771)³⁶³; as **Obras Literárias**: Contos e Apólogos: *Vision de Pierre de la Montagne, dit le voyant* (1765)³⁶⁴, Bailados, Pastorais, Poesias: *Romances* (1770)³⁶⁵ e *Les Consolations des misères de ma vie* (1770)³⁶⁶; destaca-se a maior obra dos **Escritos Autobiográfico**: *Les Confessions de J. J. Rousseau* (1770)³⁶⁷, Fragmentos autobiográficos: *Déclaration destinée à un journal* (1766)³⁶⁸, *Note mémorative sur la maladie et la mort de M. Deschamps* (1768)³⁶⁹, *Sentiment du public sur mon compte dans les divers états qui le composent* (1768)³⁷⁰, *Quiconque sans urgente nécessité* (1770)³⁷¹, *Discours prononcé ou*

³⁵⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Jean-Jacques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe De Beaumont”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 927.

³⁵⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile et Sophie, ou Les Solitaires”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 881.

³⁵⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Lettre a Franquières”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1133.

³⁵⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Lettres sur la botanique”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1151.

³⁵⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Fragments pour un dictionnaire des termes d'usage en botanique”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1201.

³⁵⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Caracteres de botanique”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 1196.

³⁶⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Histoire du gouvernement de Genève”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995, p. 497.

³⁶¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Lettres écrites de la montagne”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 685.

³⁶² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Projet de constitution pour la Corse”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 901.

³⁶³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Considérations sur le gouvernement de Pologne”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 953.

³⁶⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Vision de Pierre de la Montagne, dit le voyant”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1232.

³⁶⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Romances”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1162.

³⁶⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Consolations des misères de ma vie”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 1166.

³⁶⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1.

³⁶⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Déclaration destinée à un journal”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1178.

³⁶⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Note mémorative sur la maladie et la mort de M. Deschamps”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1179.

³⁷⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Sentiment du public sur mon compte dans les divers états qui le composent”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1183.

³⁷¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Quiconque sans urgente nécessité”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1189.

Projeté pour introduire la lecture des confessions (1770)³⁷², *Déclaration relative à différentes réimpressions de ses ouvrages* (1774)³⁷³, por fim, *Rousseau Juge de Jean Jaques – Dialogues* (1776)³⁷⁴ e *Les Rêveries du promeneur solitaire* (1778)³⁷⁵.

Observa-se que a divisão das categorias apresentadas nas *Oeuvres Complètes da Bibliothèque de La Pléiade das Éditions Gallimard* (1959) – **Escritos Autobiográficos** - Vol. I³⁷⁶; **Obras Literárias**, subdividindo-se em: teatro, bailados, pastorais, poesias, contos e apólogos, textos de literatura e de moral - Vol. II³⁷⁷; **Escritos Políticos** - Vol. III³⁷⁸; **Escritos sobre Educação e Moral** - Vol. IV³⁷⁹; **Escritos sobre Música, Língua e Teatro** - Vol. V³⁸⁰ – não presume dogmaticamente que seja a única maneira de organizar as obras de Rousseau, mas permite estabelecer um direcionamento que propõe critérios objetivos diante de categorias que se encontram dispersas. Se existe um risco em categorizar determinadas obras filosóficas, este seria do engessamento teórico, ao ponto de não se levar em consideração os recortes metodológicos qualitativos.

A defesa que fazemos e se encontra no desenrolar deste trabalho é que nos aglomerados dos textos escritos por Rousseau, suas obras, aquelas que foram eleitas como de cunho **Político**: *Discurso sobre ciência e artes – Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens – Discurso sobre economia política – Do contrato social* (primeira versão, manuscrito de Genebra) - *Do contrato social – Fragmentos políticos – Escritos sobre o abade de Saint-Pierre – Cartas escritas das montanhas – Projeto de Constituição para a Córsega – Considerações sobre o governo da Polônia – Expedições de Veneza. Apêndices: Fragmento de liberdade – Paralelo de Sócrates e Cato – Guerra e estado de guerra*; **Literário**: Teatro – Balés – Pastoral – Poemas – *Contos e apologistas – Misturas de literatura e ética, com exceção da Nova Heloísa*; **Música, Língua e Teatro**: *A M. d’Alembert – Projeto sobre novos sinais musicais – Dissertação sobre música moderna - Carta sobre ópera italiana e francesa – Carta a M. Grimm, sobre as observações acrescentadas à sua carta sobre Omphale – Letra d sinfonista*

³⁷² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours prononcé ou Projeté pour introduire la lecture des confessions”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1184.

³⁷³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Déclaration relative à différentes réimpressions de ses ouvrages”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1186.

³⁷⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Rousseau Juge de Jean Jaques – Dialogues”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 657.

³⁷⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 993.

³⁷⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1964

³⁷⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

³⁷⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

³⁷⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

³⁸⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

*da academia real de música a seus companheiros na orquestra – Carta sobre música francesa – A origem da melodia – Exame de dois princípios avançados por M. Rameau – Ensaio sobre a origem das línguas – Carta ao Sr. Burney e fragmentos de observações sobre o Alceste de Gluck – Extrato de uma resposta do pequeno criador de Orfeu de Gluck – Sobre riquezas, sobre o gosto – Textos históricos – Textos científicos – Dicionário de música. Apêndices: Da imitação teatral – Tradução da apokolokintosis de Sêneca – Tradução do primeiro livro da História de Tácito – Ensaio da tradução da Canção I da Taça – Olinde e Sophrony da Taça – Tradução de vários fragmentos de Platão; **escritos sobre Moral:** - Fragmentos de Deus e revelação – Carta a Voltaire – Cartas morais – Notas sobre "De l'Esprit" - Carta a Franquières – tornar-se-ão subsidiárias quando houver necessidade de consulta.*

A fundamentação educacional dar-se-á na perspectiva categórica de conjugação dos textos. Nesse sentido, afastando-nos de Martins, propomos a unificação de algumas obras e criando para efeito de fundamentação uma só categoria, a **Categoria Educacional**, sendo nomeadamente, a junção das obras: autobiográficas, sobre educação e a *Nova Heloísa*, a qual teve de ser retirada dos escritos literatos. Partindo dessa premissa, forma-se uma estrutura epistêmica-pedagógica com as seguintes obras, analiticamente estruturadas: *As Confissões*, *Emílio*, *Nova Heloísa* e os *Devaneios do Caminhante Solitário*. Essas obras assumem na sequência apresentada, com exceção das *Confissões*, a categorização educativa destinada aos pressupostos filo-pedagógicos em Rousseau para autonomia.

A especificação, de subtrair as *Confissões* dos fundamentos filosóficos-pedagógicos, não significa desagrupá-la da categoria educacional. Mas, ratificá-la como fundamento conceitual de uma genealogia educacional, como abordado no primeiro capítulo. Sendo as demais, o desdobramento que alicerçam o pensamento filosófico-pedagógico de Rousseau. Educador de si, propõe já em seu projeto pedagógico uma autoimagem para o preceptor do Emílio. Aliás, um dos esforços hermenêuticos na análise das obras é se o genebrino é o próprio Emílio, resolução que aparece possível somente a partir dos textos confessionais, que se concretiza na figura do Solitário, em um diálogo com a *Nova Heloísa*. Essa questão será abordada no terceiro capítulo deste trabalho. Ao iniciar o presente trabalho pela genealogia da vida e prosseguir com a genealogia das obras, essa narração sistematiza uma cronologia que a reduz a si mesma, pois a vida também é o fim, tendo em vista a retirada.

Sob forma de entrelaçamento, pertencendo ainda ao rol educativo, conjugam-se os demais escritos: *Juiz de Rousseau por Jean-Jacques*, *Diálogos – Fragmentos autobiográficos e documentos biográficos*, *Memórias apresentadas a Monsieur de Mably sobre a educação de seu filho – Projeto para a educação de Monsieur de Sainte-Marie – Émile* (primeira versão, manuscrito Favre) - *Émile e Sophie ou os solitários*.

2. Genealogia e Fundamentação Educacional nas Obras Filo-Pedagógicas

2.1. A Nova Heloísa

*Julie, ou La Nouvelle Héloïse*³⁸¹, de Rousseau escrita em 1760 e publicada em 1761, tornou-se o maior romance lido no período setecentista. Sendo-lhe atribuída até mesmo a responsabilidade pela expansão do letramento da população na França setecentista em decorrência do grande número de leitores. O que existe de extraordinário nesse romance ou de singularidade realizado pelo seu autor, é que inaugura as veias do romantismo do século XIX. É o prevalecer da dimensão da interioridade, da vida privada, do eu, mas sob o crivo da transparência, acarretado no drama da vida social; a vida pública coloca-se em questão pela escrita literária que se propõe sobretudo a não ser escandalosa, mas que confere uma ousadia filosófica no campo moral, sobre o prisma educacional.

A estrutura romanesca através de cartas formando um conjunto epistolar que consiste a *Nova Heloísa*, não é um estilo originalmente exclusivo de Rousseau, o próprio título se remonta ao romance histórico de Pedro Abelardo e Heloísa do século XII. Mas como orienta Danilo Streck³⁸², o que distingue ambas as obras é o fato de que enquanto a história do casal medieval conduz os seus protagonistas, o filósofo Abelardo à castração e Heloísa ao confinamento no convento até o fim de sua vida, faz por atestar a autoridade da Igreja e das concepções teológicas da época. De alguma forma, a moral teocêntrica triunfa em relação a liberdade do indivíduo.

Em Rousseau, sua Obra acaba por substituir a autoridade eclesiástica por uma racionalidade fundada na consciência dentro dos paradigmas do sentimento, adquire ou ganha em nossa concepção o destaque da autonomia em ocasião das escolhas objetivamente feitas por cada um dos seus personagens, principalmente na vontade de Júlia, e como esta se faz presente enquanto eixo central de todas as vontades presentes, não obstante as demais vontades revelam a condição humana, na contingência da existência. Rousseau é categórico quanto ao marco histórico-filosófico da *Nova Heloísa*: “Vi os costumes de meu tempo e publiquei estas cartas”³⁸³.

³⁸¹ O título em Frances das obras de Rousseau, será empregado apenas uma vez no ponto 2. “Genealogia e Fundamentação Educacional nas Obras Filo-Pedagógicas”. Como forma de destacar ao leitor o título original.

³⁸² Cfr. Streck, Danilo R., *Rousseau & a Educação*, Autêntica Editora, São Paulo, 2004, p. 16.

³⁸³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.5. “J’ai vu les mœurs de mon tems, et j’ai publié ces lettres”

O que Rousseau inaugura em tom romântico, como salientamos, é a linguagem da transparência, um romance que não tem a teleologia da obscuridade comum à época, mas coloca-se objetivamente para discutir os costumes da sociedade de forma desvelada, tornando-se rigorosamente uma obra filosófica, não ditada pela moda. O genebrino, avança sobremaneira em confrontar o indivíduo consigo mesmo, na possibilidade de libertar-se dos sentimentos e desejos que o aprisionam. Na verdade, a *Nova Heloísa* assume o protagonismo revolucionário moderno, exatamente pelo fato de compreender o indivíduo no campo do sentimento. Logo, não há de se falar em condenação e repressão dos desejos e vontades, mas de liberdade, ou seja, de autonomia. Para o autor da *Nova Heloísa*, após saber da repercussão de sua obra, expõe nos primeiros parágrafos do livro XI de suas *Confissões*:

Através de tantos prejuízos e paixões factícias, mister se torna saber analisar devidamente o coração humano para nele destrinçar os verdadeiros sentimentos da natureza. É mister uma grande delicadeza de tacto, que só se adquire na educação da alta sociedade, para sentir, se assim ousar dizer, as subtilezas de coração de que esta obra se acha repleta. Ponho sem receio a quarta parte ao lado da Princesa de Clèves³⁸⁴, e afirmo que se estes dois trechos só na província fossem lidos, nunca todo o seu valor teria sido devidamente apreciado³⁸⁵.

Rousseau, diferentemente dos romancistas que estavam em voga no seu século, aquilo que visualiza é uma sociedade que exalta a arte em nome de moralidade aparente, e para isso lançam-se ao culto do teatro ou do romance, a fim de esconderem uma estrutura moral a qual simplesmente reforçam a hipocrisia social, posto que não corresponde à vida privada. O que Rousseau traz à tona de forma desvelada é o modelo camponês, atribuindo-lhe a prerrogativa do valor moral. Ou seja, a sociedade se enobrece das artes, mas não assume o protagonismo da vivência ética no mundo prático, nesse aspecto passam a existir duas realidades culturalmente aceitáveis e dicotômicas, a vivida no campo social e a que é narrada na literatura, cujo teor educacional é desprezado. Tal antagonismo é posto em crítica pelo genebrino, elevando sua Obra à magnificência pelo caráter natural e simples que desenvolve o romance. Logo, a *Nova Heloísa*, é o romance possível da regeneração do homem natural, que após viver em uma sociedade corrompida, trilha o percurso da perfectibilidade, entendida na hipótese educacional, enquanto autoconhecimento.

³⁸⁴ Romance de Madame de La Fayette. Cfr. La Fayette, Madame de, La Princesse de Cleves, Paris, Gallimard, 1972

³⁸⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Confessions de J.J. Rousseau", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.546. "Il faut, à travers tant de préjugés et de passions factices savoir bien analyser le cœur humain pour y démêler les vrais sentimens de la nature. Il faut une délicatesse de tact qui ne s'aquiert que dans l'éducation du grand monde, pour sentir, si j'ose ainsi dire, les finesses de cœur dont cet ouvrage est rempli. Je mets sans crainte sa quatrième partie À coté de la Princesse de Cleves, et je dis que si ces deux morceaux n'eussent été lus qu'en Province, on n'auroit jamais senti tout leur prix".

O que em Júlia menos se viu, e o que dela fará sempre uma obra única, é a simplicidade do tema e o encadeamento do interesse que, concentrado em três pessoas, se mantém durante seis volumes, sem episódios, sem aventuras romanescas, sem maldade de espécie nenhuma, nem nos personagens, nem nas ações³⁹⁶.

A narrativa de Rousseau é simples, sem alegorias ou aventuras que distanciem o leitor do mundo factual. Contudo, as três primeiras partes da obra se constroem nas trocas de cartas, decorrente da aventura de um romance que não pode vir a ser desvelado. Seus personagens, não são apenas cúmplices da sua relação, mas escravos da condição moral imposta pelo cenário familiar, entre a anarquia da Mãe e o despotismo do Pai. Amantes que carregam inicialmente o peso da não vivência de suas vontades, que acabam por envolverem amigos que se associam ao mesmo drama, como por exemplo a prima Clara, que acaba por se tornar a figura racional do enredo.

Apesar de uma mãe que sofre, da negação de um pai fidalgo que não aceita de forma alguma o romance entre o casal, entregando sua filha em casamento a um amigo, as Cartas trazem, ainda assim, uma leveza. Portanto, o que caracteriza a suavidade à qual Rousseau reivindica ao desenvolver sua estilística, se configura em oferecer ao leitor a oportunidade de ser instruído sem enredos escandalosos, ou constituídos por fábulas e imagens que transcendam a verdadeira imagem da sociedade e da natureza. A obra torna-se uma proposta de educar pelo romance e por cartas desde os inocentes camponeses, até à alta corte que se esconde por trás de suas máscaras. Por essa razão, o leitor se reconhece no cenário, mesmo não conhecendo Paris, Genebra ou Clarens, é possível visualizar os espaços em que se passa cada cena. Rousseau, com sua estética literária, educa ontologicamente o seu leitor.

A constituição desse enredo é iniciada por dois prefácios, os quais servem para fins de esclarecimentos sobre a obra, realizado pelo próprio Rousseau, seu autor. Inaugurando a *Nova Heloísa* antes por meio de uma Advertência, o filósofo genebrino elucidará que os prefácios ultrapassaram a dimensão introdutória de apresentação do romance entre Júlia e Saint-Preux, tornando-se um valoroso extrato explicativo. Sobre a novidade do estilo literário utilizado em forma de cartas, a percepção é que esses prefácios evidenciam o núcleo fundante da obra, um diálogo eminentemente crítico-filosófico no qual o autor se debruça sobre os reais problemas e categorias que estão em plano de fundo. Nas palavras de Rousseau:

Este suposto diálogo ou conversa era destinado, no início, a servir de prefácio às cartas dos dois amantes. Mas como sua forma e sua extensão somente me permitiram colocá-lo como

³⁹⁶ Ibidem. p.546. "La chose qu'on y a le moins vue et qui en fera toujours un ouvrage unique est la simplicité du sujet et la chaîne de l'intérêt qui concentré entre trois personnes se soutient durant six volumes sans épisode, sans aventure romanesque, sans méchanceté d'aucune espèce, ni dans les personnages, ni dans les actions".

extrato no início da coletânea, publico-o aqui, por inteiro, na esperança de que encontrar-se-ão nele algumas ideias úteis sobre essas espécies de escritos. Aliás, pensei ser conveniente esperar que o livro tivesse causado seu efeito antes de discutir seus inconvenientes e suas vantagens, pois não queria prejudicar o editor nem mendigar a indulgência do público³⁸⁷.

O primeiro prefácio, um tanto quanto mais sintético, se desdobrará por meio de um diálogo em um segundo prefácio. Desse modo, o segundo prefácio é o primeiro de forma expansiva. Ambos trazem a tônica de questões-chave sobre as correspondências: a *Nova Heloísa* é um romance ou uma obra filosófica? Trata-se de ficção ou realidade? Esses emblemas se convertem numa convicção, de acordo com Rousseau: “este livro não é feito para circular na sociedade e convém a pouquíssimos leitores”³⁸⁸.

A *Nova Heloísa* rompe, em partes, com o estilo literário filosófico e reconfigura a compreensão de virtude a partir de uma crítica densa sobre a sociedade do século XVIII, a qual se efetiva por meio de um diálogo factual, revela uma autoimagem do retrato dos seus leitores como num espelho literário-filosófico, ou ainda por um efeito contrário, num não reconhecimento, dado a superficialidade da vida na cidade, por isso as cartas tornam-se ficção para seus leitores por estarem circunstanciados à ordem social. É no primeiro prefácio que Rousseau³⁸⁹ distingue ao mesmo tempo a função política-social e educacional do teatro e do romance, uma vez que as grandes cidades precisam de espetáculos e os povos corrompidos de romances, questão que será abordada pelo filósofo na segunda parte da *Nova Heloísa*.

O primeiro Prefácio, ao abordar nomeadamente os personagens deste enredo coloca-os determinantemente como seres inexistentes, não existem na região que se passa a obra. Sendo assim, explicitamente fora construída uma topografia camponesa, expondo o romance de dois amantes que habitam uma vila ao pé dos alpes, é mero espaço fictício e não tem valor factual. Entretanto, vale salientar que nessa ótica, Rousseau traz o espaço conveniente a narrativa, no objetivo de evidenciar os atributos quer sejam literários ou filosóficos. Exemplificando: no campo educativo reporta-se ao jardim de Júlia, bem como ao bosquezinho, o que requer dos leitores uma análise mais metafórica para efeitos filosóficos, do que por uma geografia.

³⁸⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.9. “Ce Dialogue ou Entretien supposé étoit d’abord destiné à servir de Préface aux Lettres des deux Amans. Mais sa forme et sa longueur ne m’ayant permis de le mettre que par extrait à la tête du recueil, je le donne ici tout entier, dans l’espoir qu’on y trouvera quelques vues utiles sur l’objet de ces sortes d’Ecrits. J’ai cru d’ailleurs devoir attendre que le Livre eût fait son effet avant d’en discuter les inconvénients et les avantages, ne voulant ni faire tort au Libraire, ni mendier l’indulgence du Public”.

³⁸⁸ Ibidem. p. 5. “Ce livre n’est point fait pour circuler dans le monde, et convient à très peu de lecteurs”.

³⁸⁹ Ib.. p.5.

Decorrente desse contexto, um outro elemento apresentando que julgamos significativo para a compreensão hermenêutica, é que a *Nova Heloísa* deve ser lida de maneira ‘psicanalítica’, como cada personagem estivesse dizendo e revelando sobre o seu eu, assumindo da mesma forma categorias e elementos constitutivos das formulações filosóficas de Rousseau desenhada em cada personagem. Uma vez compreendida a individualidade de cada personagem, o passo simultâneo é a apreensão de forma conjunta e integral, o que por consequência estabelece o sentido da *Nova Heloísa* como uma obra filosófica, mas com uma linguagem que lhe é própria, fruto da experiência de seu autor conforme já salientamos. Por isso, Rousseau adverte:

deve dizer a si mesmo desde já que os que escrevem não são franceses, pessoas cultas, acadêmicos, filósofos, mas provincianos, estrangeiros, solitários, jovens, quase crianças que, em suas imaginações romanescas, tomam como filosofia os delírios de seus cérebros³⁹⁰.

O segundo prefácio tem em seu início a especulação por meio de um interlocutor a quem Rousseau assegurou a análise da obra, ser a *Nova Heloísa* uma obra ficcional ou real, o que não difere potencialmente do primeiro. Para seu autor, essa questão pouco importará, pois a magnitude se encontra na apreensão do que reflete a obra, logo torna-se fundamental sua leitura do começo ao fim. Rousseau não se esquiva de assinar a obra, confessando-se como seu autor e assumindo o peso e a responsabilidade das consequências que poderão lhe ocorrer, por ter colocado a apreciação pública uma obra que apresenta na relação de dois jovens amantes a dimensão da moral e da virtude. O emblema decorrente, se são cartas, romances, ou filosofia, se expressa em uma frase: “um Solitário, pode apreciá-los”³⁹¹.

2.1.1. Análise estrutural-conceitual das seis partes da obra *Nova Heloísa*

A *Nova Heloísa* é composta estruturalmente por seis partes ou seis livros³⁹² e cada uma delas consiste respectivamente numa trama de trocas de cartas, não somente pelo casal, mas por todos os

³⁹⁰ Ib.. p. 6. “il doit se dire d’avance que ceux qui les écrivent ne sont pas des François, des beaux-esprits, des académiciens, des philosophes, mais des provinciaux, des étrangers, des solitaires, de jeunes gens, presque des enfans, qui dans leurs imaginations romanesques prennent pour de la philosophie les honnêtes délires de leur cerveau”.

³⁹¹ Ib.. p.18. “Un Solitaire peut les goûter”

³⁹² Utilizaremos o termo partes para nos referirmos as seis divisões presente na obra, sendo que, cada parte tem um conjunto de cartas. Observamos que Rousseau empregou o termo partes em suas *Confissões*. Por cartas subtende as correspondências entre os personagens. A cada parte da Obra, Rousseau, recomeça a renumerar as cartas, por isso, como existem na *Nova Heloísa*, cartas com o mesmo número, quando nos referirmos a uma das cartas de uma outra parte diferente da intitulada no escopo inicial da exposição, indicaremos de qual parte da obra corresponde.

personagens que vão adquirindo expressivamente uma personalidade. No âmbito do desenvolvimento de uma teoria educacional para a autonomia, a *Nova Heloísa*, apresenta conforme demonstraremos na análise estrutural, quatro dimensões ou acepções filosóficas de autonomia, que estão interligadas, contudo metodologicamente destacadas em algumas cartas. A saber: primeira parte – ontológica e estética; segunda parte – política; terceira parte – moral e religiosa; quarta parte – pedagógica. Todas elas norteadas pela via educacional³⁹³.

A **primeira parte**³⁹⁴ formada pelo maior número de cartas, um quantitativo de 65³⁹⁵, inicia toda a estrutura narrativa entre a declaração de amor de Saint-Preux, o preceptor de Júlia e a reciprocidade da jovem, que terá outro caminho a percorrer. Esse redirecionamento no que tange ao futuro de Júlia em não se casar com seu preceptor, se dá inicialmente pela imposição paterna, mas que se desenvolverá nas partes seguintes como uma opção livre, ou seja, a não vivência do romance perpassará pelo crivo da escolha de Júlia. As doze primeiras cartas constitui um preâmbulo educativo, não revelando de imediato o entrave de um romance secreto entre Júlia e seu preceptor que não pode vir a ser revelado, por isso Rousseau numa escrita suave desenvolve um texto que esclarece nas primeiras trocas de cartas os elementos originários dessa relação, que como pode ser visto na obra é primeiramente educativo³⁹⁶.

Alguns pontos são apresentados nessas cartas iniciais, que retiram o teor meramente e não menos importante da vivência de um romance proibido entre um preceptor e sua aluna, constituindo o que podemos chamar de etapas pedagógicas que caracterizam o tema da educação, ou de outro modo o início de um projeto pedagógico no pensamento educacional de Rousseau em a *Nova Heloísa*, a saber: **a)** uma mãe que convida um homem cultivado para educar e ser preceptor de sua filha (Carta I); **b)** O convite de Júlia à prima Clara que se encontra no sofrimento pela ausência de sua ama, para receber as instruções do seu estimado preceptor (Carta VI); **c)** um pai ausente, por estar viajando e por isso não sabe que sua filha tem um preceptor responsável pela sua educação, fato que só tomará conhecimento dado o seu regresso ao seio familiar (Carta XXII).

Nesse cenário, não escapando simultaneamente da relação amorosa apresentada, salientamos que tendo o preceptor declarado seu amor, a Carta I redigida por ele, coloca-se subliminarmente como

³⁹³ Como será apresentada no terceiro capítulo, em seção específica para a *Nova Heloísa*.

³⁹⁴ Quando nos referirmos a alguma carta de outra parte que não seja da primeira, faremos a indicação. Essa observação serve para as demais partes.

³⁹⁵ Não significa ser o Livro mais volumoso, pois nas partes seguintes é de se observar que mesmo apresentando menor número de correspondência entre os personagens envolvidos no romance, são cartas mais extensas, até mesmo trazerem a tona o desenvolvimento de temas que circulam os aspectos filosóficos, políticos, estéticos e educacionais da obra, seguindo desta maneira para além de um simples romance ou história romanesca.

³⁹⁶ Trataremos essas cartas no terceiro capítulo, na seção sobre a *Nova Heloísa*.

se o romance deveria ser findado logo em seu começo: “mostrai minha carta a vossos pais, fazei com que me recusem vossa porta, expulsai-me como quiserdes, posso tudo suportar de vós, não posso fugir-vos por minha vontade”³⁹⁷. Não pode fugir, pois além do amor que sente por Júlia, o preceptor tem a responsabilidade de educá-la conforme incumbência da mãe. Doravante a essa questão, uma outra fica ainda mais complexa nas primeiras linhas da Carta I: “É preciso fugir-vos, Senhora, sinto-o bem: deveria ter esperado bem menos ou, antes, teria sido preciso nunca vos ter visto. Mas que fazer hoje? Como agir? Prometeste-me a amizade, vede minha perplexidade e aconselha-me”³⁹⁸, o que evidencia ser a primeira carta escrita após um segredo já consolidado. Contudo, o silêncio de Júlia, ou seja, a não obtenção de resposta por parte do preceptor de sua aluna, revela uma persistência que se desdobra nas outras duas Cartas (Carta II e Carta III), mas que confirma ao mesmo tempo um desejo de viver o romance, mas também de se afastar dos males da paixão.

O que decorre desse conjunto de vontades, sentimentos, desejos abafados e silenciados é consequentemente uma paixão recíproca por parte de Júlia, que não começa a escrever cartas mas bilhetes (três) autorizando a presença de seu preceptor, “Mas vós... vós podeis ficar”³⁹⁹ dando assim o início às correspondências, um vez que Júlia pela primeira vez responde através de uma carta ao seu preceptor (Carta IV), que só nas partes seguintes, perceberão que deveriam ter encerrado o romance neste exato momento, mas se encontram demasiadamente envolvidos e o segredo foi firmado, a virtude coloca-se sob questão, os sentimentos e a razão tornam-se guia dessa história, que logo saberemos no que resultará. Além do enredo do amor proibido ou do encanto entre os jovens, as narrativas iniciais destacam as razões sociais distintas entre Júlia e Saint-Preux, contudo, destacamos que são apenas jovens, com mais ou menos 20 anos de idade, essa temporalidade é importante para que possamos compreender as cadeias de sentimento, racionalidade e desenvolvimento em que ambos estão inseridos, assim como Clara.

Conforme evidenciamos Júlia convidará sua prima para também tomar as lições com seu preceptor (Carta IV), inserindo-se a partir desse momento o enredo das confidências de Júlia à Clara, por encontrar nela uma fonte de apoio e a figura capaz de preservá-la nas virtudes. Aliás, Clara será na *Nova Héloïsa* a imagem da razão, demonstrada não somente nas cartas iniciais como nas demais quando assumirá o modelo da mulher casada, Sra. D’Orbe. Independente do romance que começa a emergir,

³⁹⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.32. “Montrez ma lettre à vos parents; faites-moi refuser votre porte; chassez-moi comme il vous plaira, je puis tout endurer de vous; je ne puis vous fuir de moi-même”.

³⁹⁸ Ibidem. p.31. “Il faut vous fuir, Mademoiselle, je le sens bien: j’aurois dû beaucoup moins attendre, ou plutôt il falloit ne vous voir jamais. Mais que faire aujourd’hui? Comment m’y prendre? Vous m’avez promis de l’amitié; voyez mes perplexités, et conseillez-moi”

³⁹⁹ Ib.. p.37. “Mais vous..... vous pouvez rester”.

a Carta XII representa consideravelmente os aspectos pedagógicos desse primeiro período, onde o Preceptor desenvolverá uma narrativa sobre o conhecimento e a educação proposta a sua aluna através de um plano educativo, mas com isso não perde a oportunidade de lançar duras críticas ao contexto iluminista e ao esclarecimento do século XVIII, expondo sobre a educação de Júlia os reais valores da educação e do processo de aprendizagem, e do que realmente formam um intelectual e um sábio. Em resposta, à Carta XIII, anuncia um dos elementos centrais da topografia educacional do romance, que é a figura do bosquezinho a qual Júlia tem o objetivo de preparar uma surpresa neste local ao seu preceptor. Esse bosque adquirirá a tônica educativa na quarta parte da obra, mas antes Júlia anuncia a Saint-Preux em uma única carta sobre a chegada de seu pai.

Continuai, todavia, a comprazer em tudo a minha mãe e preparai-vos, quando da volta de meu pai, que se aposenta enfim completamente após trinta anos de serviço, para suportar o orgulho de um velho fidalgo ríspido mas cheio de honra que vos amará sem lisonjear-vos e vos estimará sem dizê-lo⁴⁰⁰.

É a partir da Carta XIII que encontramos a transição entre os germes de um romance que circulam as bases introdutórias da educação de Júlia, e o romance propriamente dito, em alusão ao desejo desfreado de um encontro no bosquezinho que não fora possível de acontecer (Carta XV), mas preconcebido e imaginado por Saint-Preux (Carta XIV)⁴⁰¹ que se sucede em inquietações até a Carta XX, com o anúncio de Júlia da chegada de seu Pai, a qual contar-lhe-á (Carta XXII): sobre seu preceptor, da educação que está recebendo e dos melhoramentos que teve durante esse período.

O Pai da jovem percebe os talentos de seu preceptor e os progressos de Júlia, mas o grande dilema que começa a reprovar a presença do preceptor é a divergência da classe social, essa será uma questão tanto para no primeiro momento negar os cuidados educativos do preceptor, como mais ainda desaprovar uma possibilidade de união matrimonial entre os dois jovens. Devemos sublinhar que mesmo sendo colocada a distinção de classe, o Pai de Júlia se prontifica a remunerar o preceptor. Este, porém, se continuasse a rejeitar a pecúnia por parte da família não teria mais como permanecer na função de preceptor da sua filha. Já é possível imaginar que Saint-Preux não aceitará a proposta de receber valores pela educação de sua amante, e foi exatamente o que relata na Carta XXIV. É a partir daí que Saint-Preux

⁴⁰⁰ Ib.. p. 62. "Continuez, cependant, à complaire en tout à ma mere, et préparez-vous, au retour de mon pere qui se retire enfin tout à fait après trente ans de service, à supporter les hauteurs d'un vieux gentilhomme brusque mais plein d'honneur, qui vous aimera sans vous caresser et vous estimera sans le dire".

⁴⁰¹ No terceiro capítulo, faremos uma análise em seção específica sobre a alegoria do bosquezinho na filosofia educacional presente na *Nova Heloísa*.

está desautorizado a ser preceptor de Júlia, não frequentará mais sua casa e o romance efetivamente tem seu desdobramento (Carta XXVI).

As partes seguintes, respectivamente II e III, serão norteadas pelo tema da educação, mas não tendo o mesmo parâmetro e dimensão pedagógica, enquanto a responsabilidade laboral de um preceptor, uma vez que Saint-Preux adquire integralmente a condição de amante de sua (ex)aluna. A educação se apresentará dentre os conceitos filosóficos: estéticos e políticos, como forma de traçar ao leitor o pensamento do filósofo autor da obra, além do sentido moral que condiciona a história dos jovens amantes. Relativamente à categoria da educação, essa regressa numa nova estrutura, nas partes IV e V pelas condições que também se encontrará a relação de Júlia (Sra. de Wolmar) e Saint-Preux.

Em atenção à primeira parte e do romance que se estabelece, é na Carta XXVII escrita por Clara que se coloca pela primeira vez a desconfiança da mãe de Júlia sobre o romance, mas na Carta XXXII Júlia relatará a seu amante “vejo claramente que minha mãe tem suspeitas e que nos observa. Meu pai não chegou a esse ponto”⁴⁰². Desse modo a jovem amante, propõe novamente que o preceptor aceite a oferta de seu pai, a fim que continuem se vendo, não obstante é uma questão seguramente resolvida por seu preceptor. Júlia de alguma forma deseja aproximar seu Pai e Saint-Preux, para esse feito cogita um jantar (Carta XXXV) que mesmo apreciado por ambos, não chega a acontecer, pois seus pais farão uma viagem a Berna (Carta XXXVI). Aproveitando-se dessa ausência, torna-se a ocasião perfeita para Júlia novamente sugerir um encontro a seu amante e consumir os desejos que atravessam seus corações.

Paralelamente, Júlia propõe (Carta XXXIX) a Saint-Preux que vá resolver uma dívida do pretense esposo de sua criada Fanchon, para que assim estes possam se casar. Após a chegada de Saint-Preux, com o entrave que impedia o casamento de Fanchon e Adnet resolvido, é a sua vez de propor a Júlia (Carta XLIII) o encontro anteriormente planejado “segundo meus cálculos, temos ainda pelo menos cinco ou seis dias até a volta da mamãe. Seria impossível, neste intervalo, uma peregrinação ao chalé?”⁴⁰³. Assim como o encontro do bosquezinho, este também não se concretizou, pois a mãe de Júlia regressou antecipadamente como consta na Carta XLIV.

Na mesma ocasião a jovem amante anuncia um novo personagem por nome de Milord Bomston, um filósofo inglês, bastante sucedido e amigo de seu preceptor, que terá na obra grande destaque para os acontecimentos que estão por vir, principalmente no desvelamento do romance e no

⁴⁰² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 103. “Je vois clairement que ma mere a conçu des soupçons et qu'elle nous observe. Mon pere n'en est pas là, je l'avoue”.

⁴⁰³ Ibidem. p. 122. “Suivant mon calcul, nous avons encore au moins cinq ou six jours jusqu'au retour de la Maman. Seroit-il impossible durant cet intervalle de faire un pèlerinage au Chalet?”

auxílio que prestará a Saint-Preux; ao mesmo tempo que este personagem significa, em nossas leituras: a presença da filosofia inglesa na *Nova Heloísa*; a influência inglesa na filosofia política de Rousseau; e o prestígio da música italiana (Carta XLVIII), como poderá ser conferido em várias outras cartas ao longo das duas partes seguintes.

Na insistência mútua de concretizar o encontro esperado, Júlia organiza mais uma vez (Carta LIII) uma ocasião favorável para que assim o casal possa deleitar-se em seus amores. Em resposta (Carta LIV) seu preceptor como aconteceu nas duas vezes anteriores no que diz respeito ao encontro no bosquezinho, imaginou a cena, mas agora na casa de Júlia e em seu quarto. Na realidade, o que é segredo entre os jovens amantes é apenas o romance proibido, tendo em vista que de fato nunca ocorreu a consumação das vontades e do ato libidinoso, e se existe alguma narrativa é sobre a imaginação do jovem preceptor. Todavia, o infortúnio para a irrealização desse terceiro plano é muito mais grave e lastimável do que os anteriores, posto na Carta LVI de Clara a Júlia, descrevendo o acontecimento em que Milord Edouard insinuou saber do romance entre Saint-Preux e a jovem aluna, ato que desequilibrou o preceptor e visivelmente fora percebido pelos presentes que existia algo fora do normal, confirmando a especulação de Milord Edouard.

Disto ocorrido, Júlia escreve a Milord Edouard revelando o segredo que cobre os dois jovens, pedindo ao Inglês que desconsidere os entraves que ocorreram com Saint-Preux (Carta LVIII). A narrativa persuadiu-o de tal maneira que Milord Edouard foi ao encontro de seu amigo, pediu-lhe desculpa na frente de duas testemunhas para tornar o ato público (Carta LX) e assim reconstituíram a amizade num gesto que enobreceram o filósofo inglês. Isso não foi tudo, não se dando por satisfeito Milord Edouard, ao saber que uns dos motivos da desaprovação do relacionamento pelo pai de Júlia é a condição social de seu amigo, vai ao encontro do Barão d' Etange na casa do Pai de Clara (Carta LXII) a fim de propor o casamento de Júlia com Saint-Preux, oferecendo-lhe seus bens para tornar o jovem amante afortunado.

É certo que o Pai de Júlia havia tomado a decisão de entregá-la como esposa ao barão de Wolmar, amigo que adquiriu no tempo de guerra, ocasião que havia feito anteriormente ao saber dessa promessa, de Júlia querer se entregar ao seu amado preceptor como visto nas cartas anteriores, e em certa medida continuar as sombras do misterioso segredo. A situação provocada por Milorde Eduardo, nada confortável ao pai de Júlia, torna-se o desfecho da primeira parte, numa negação absurda a qualquer possibilidade de envolvimento da sua filha com Saint-Preux; o que restará aos demais personagens que circulam em torno do segredo, é afastar o preceptor geograficamente, com isso Milorde Eduardo foge com seu amigo para Paris, uma vez que a situação tornou-se insustentável, fato que tem seu desdobramento na parte seguinte.

A **segunda parte** integra em seu bojo 28 cartas. Conforme abordamos no início da explanação anterior, os números de correspondências não implicam necessariamente numa volumosidade menor, pois a saída de Saint-Preux contribui para tornar as cartas mais extensas, relatos que esboçam temas que circulam categorias filosóficas perceptíveis em obras como *Carta a D'Alambert: sobre o teatro*; revelam simultaneamente uma autobiografia de Rousseau, como se o autor aproveitasse o enredo para transportar em Saint-Preux suas experiências. Nessa perspectiva, percebemos numa análise comparada entre a vida e a obra que demonstram similitudes entre a vida do filósofo e seu personagem, por julgarmos fatos correlatos, a partir de elementos geográficos, empíricos e temporais, o que não torna forçoso chegar a esta interpretação.

Um outro ponto que presumimos, é que a segunda parte carrega um certo desconhecimento pela parte do seu próprio autor, relativo ao teor filosófico expresso. Ao verificarmos a nota de rodapé apresentada por Rousseau, no qual escreve: “penso que não será necessário advertir que nesta segunda parte e na seguinte os dois Amantes separados apenas estão desatinados e divagam; suas pobres cabeças mais nada percebem”⁴⁰⁴, percebemos uma diminuição valorativa do conteúdo desta parte com as demais, o que não é verdade de acordo com o que será demonstrado. Ao fazermos uma leitura pessoal da obra, podemos especular que Rousseau esteja se direcionando especificamente ao romance, nesse ponto tem razão em apontar que o enredo se difere do anterior, em ocasião do afastamento provocado no fim da primeira parte.

A primeira Carta escrita na partida cujo o destinado final será Paris mostra o profundo trauma ocasionado em Saint-Preux com o acontecimento da cisão geográfica⁴⁰⁵, lamento confirmado na Carta II

⁴⁰⁴ Ib.. p.189. “Je n'ai gueres besoin, je crois, d'avertir que dans cette seconde partie et dans la suivante, les deux Amans séparés ne font que déraisonner et battre la campagne; leurs pauvres têtes n'y sont plus”.

⁴⁰⁵ Clara na Carta VIII afirmará que foi a mentora do afastamento, isso porque Saint-Preux na sua primeira carta faz um prejulgamento acusando sua amante de tal ato, o que não é verdade: “queixai-vos somente a mim que sou a única autora de vosso afastamento. Sim, meu Amigo, adivinhastes perfeitamente, sugeri-lhe a decisão que exigia sua honra em perigo, ou antes, forcei-a a torná-la, exagerando o perigo; determinei-vos a vós mesmo e cada um cumpriu seu dever” (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.214) “ou du moins ne vous en plaignez qu'à moi qui suis l'unique auteur de votre éloignement. Oui, mon Ami, vous avez deviné juste; je lui ai suggéré le parti qu'exigeoit son honneur en péril, ou plutôt je l'ai forcée à le prendre en exagérant le danger; je vous ai déterminé vous même, et chacun a rempli son devoir”. Portanto, Clara sempre quer ser o protagonismo da razão e do discernimento. Entretanto, na mesma Carta finaliza: “Não esqueci o que me ensinaste outrora sobre a constância do sábio nas desgraças e poderia, parece-me, oportunamente lembrar-vos alguns princípios, mas o exemplo de Júlia ensina-me que uma moça da minha idade é para um filósofo da vossa um tão mau preceptor quanto a um perigoso discípulo e não me conviria a dar aulas a meu mestre”. Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.215. “Je n'ai pas oublié ce que vous m'avez appris autrefois de la constance du sage dans les disgraces, et je pourrois ce me semble vous en rapeller à propos quelques maximes; mais l'exemple de Julie m'apprend qu'une fille de mon âge est pour un philosophe du votre un aussi mauvais precepteur qu'un dangereux disciple, et il ne me conviendrait pas de donner des leçons à mon maitre”

Podemos avançar um pouco mais, e citar a resposta de Saint-Preux (Carta X) sobre esse governo que Clara toma: “Ah! Não me faleis mais de filosofia! Desprezo essa enganadora ostentação que consiste apenas em vãs palavras, esse fantasma que é apenas uma sombra, que nos excita a ameaçar de longe

por Milord Edouard destinada a Clara, que evidencia o valor moral da relação dos dois amantes no seio de uma filosofia que educa pela natureza, e é a esse serviço que se serve a *Nova Heloísa* no romance dos dois jovens:

Tende certeza, amável Clara, não me interesso menos do que vós pela sorte deste casal infeliz; não por um sentimento de comiseração, que pode ser apenas uma fraqueza, mas por consideração pela justiça e pela ordem, que querem que cada um seja colado da forma mais vantajosa para ele mesmo e para a sociedade. Estas duas belas almas saíram uma para a outra das mãos da natureza, é numa doce união, é no seio da felicidade que, livres de manifestar suas forças e de exercer suas virtudes, teriam instruído a terra com seus exemplos⁴⁰⁶.

Claramente Milord Edouardo é a figura que deseja com todas as forças e vivacidade filosófica unir os jovens amantes⁴⁰⁷, fato que se coloca sobremaneira ao pedir desculpa a Júlia na Carta III, propondo-lhe que vá com Saint-Preux para Inglaterra viver o amor que os une, para isso, oferta uma de suas propriedades, porém, mais uma vez Júlia ratifica seu dever moral de não viver o romance⁴⁰⁸, até então não só proibido bem como rigorosamente escondido e acobertado por seus amigos (Carta IV).

as paixões e nos deixa como um falso valente à sua aproximação. [...] *dignai-vos fazer-me voltar a mim e que vossa voz doce substitua, neste coração doente, a voz da razão*” (*grifos nossos*). Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.220. “ah ne me parlez plus de philosophie! je méprise ce trompeur étalage qui ne consiste qu'en vains discours; ce fantôme qui n'est qu'une ombre, qui nous excite à menacer de loin les passions et nous laisse comme un faux brave à leur approche. [...] daignez me rappeler à moi-même, et que votre douce voix supplée en ce cœur malade à celle de la raison”.

⁴⁰⁶Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.193. “Soyez em sure, aimable Claire; je ne m'intéresse pas moins que vous au sort de ce couple infortuné; non par un sentiment de commisération qui peut n'être qu'une foiblesse; mais par la considération de la justice et de l'ordre, qui veulent que chacun soit placé de la maniere la plus avantageuse à lui-même et à la société. Ces deux belles ames sortirent l'une pour l'autre des mains de la nature; c'est dans une douce union, c'est dans le sein du bonheur que, libres de déployer leurs forces et d'exercer leurs vertus, elles eussent éclairé la terre de leurs exemples”.

⁴⁰⁷ Precisamos frisar que Milorde Eduardo é filósofo, característica que não pertence apenas a Saint-Preux na *Nova Heloísa*, portanto, no que se refere a ordem, a justiça e a política é plausivelmente refletida em sua Carta II a luz do contexto do romance. Na carta VI, Júlia em resposta atesta o valor de Milorde Eduardo: “vossa Carta, Milorde, me imbui de enternecimento e de admiração. O amigo que vos dignais proteger não será menos sensível a ela quando souber tudo o quisestes fazer por nós”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.207). “Votre Lettre, Milord, me pénètre d'attendrissement et d'admiration. L'ami que vous daignez protéger n'y sera pas moins sensible quand il saura tout ce que vous avez voulu faire pour nous”.

⁴⁰⁸ “Sabes que Esposo meu pai me destina, sabes que laços o amor me deu: quero ser virtuosa? a obediência e a fé me impõem deveres opostos. Quero seguir a tendência de meu coração? A quem preferir, um amante ou um pai? Ai de mim, ao ouvir o amor ou a natureza, não posso evitar lançar um ou outro no desespero; sacrificando-me ao dever, não posso evitar cometer um crime e seja qual for o partido que tomar, ser-me-á preciso morrer ao mesmo tempo infeliz e culpada”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.201). “Tu sais quel Epoux mon pere me destine; tu sais quels liens l'amour m'a donnés: veux-je être vertueuse? l'obéissance et la foi m'imposent des devoirs opposés. Veux-je suivre le penchant de mon cœur? qui préférer d'un amant ou d'un pere? Hélas, en écoutant l'amour ou la nature, je ne plus éviter de mettre l'un ou l'autre a desesperoir; en me sacrifiant au devoir je ne puis éviter de commettre un crime, et quelque parti que je prenne, il faut que je meure à la fois malheureuse et coupable”

Essa obrigação moral tem uma teleologia educativa: “aquela que desonra sua família ensinará a seus filhos a honrá-la?”⁴⁰⁹.

Na Carta V, Clara⁴¹⁰ em resposta a sua prima, traz a tônica que qualquer decisão é um ato deliberativo unicamente pertencente a Júlia, mas qualquer decisão será autorizada ou condenada pela natureza, em consequência a natureza respectivamente censura ou aprova; restando ao dever o silêncio ou o opor-se a si mesmo, por fim não cabe à prima - uma razão externa - dizer o que deve Júlia fazer, mas a sua inclinação, premissa que se efetivará em resposta a Milord na Carta VI, quando resolve permanecer na casa paterna e seguir seu destino. A forma como a jovem amante toma essa decisão coloca elementos tanto quanto dicotômicos, por exemplo: ser infeliz no seio da felicidade, o que reflete uma consciência agitada pela condição humana.

As perturbações e contingências apresentadas ao longo do romance, um pensamento que coloca sobremaneira a condição humana, sem nenhum ideal, nenhuma metafísica que despersonalize o indivíduo, que vise amenizar a condição servil imposta pela ordem social, é a vida tal como ela é filosoficamente posta por Rousseau no horizonte da perfectibilidade, por meio da educação do eu, tendo em vista a virtude e a autonomia das paixões⁴¹¹. É desta forma que Júlia invoca sobre Saint-Preux a instrução potencializadora capaz de receber por intermédio de Milord Edouard:

Sim, sede seu consolador, seu protetor, seu amigo, seu pai; é ao mesmo tempo por vós e por ele que vos suplico: ele justificará vossa confiança, honrará vossos benefícios, *praticará vossas lições*, imitará vossas virtudes, de vós aprenderá a sabedoria. Ah! Milorde, se ele se tornar em vossas mãos, tudo o que poder, como sereis orgulhoso, um dia, de vossa obra!⁴¹² (*grifos nossos*)

⁴⁰⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 202. “Celle qui deshonor sa famille apprendra-t-elle à ses enfans à l’honorer?”.

⁴¹⁰ Ibidem. p.203.

⁴¹¹ Na Carta VII a primeira em que Júlia encaminha a Saint-Preux na segunda parte, se coloca as categorias de autonomia e resistência de forma suficientemente aproximadas em oposição a tirania, que devem ser analisadas a quem interessar: “Passamos assim nossos belos dias sob a tirania das conveniências agravadas pela dos pais num vínculo mal ajustado. Mas forcem-se em vão nossas inclinações, *o coração somente recebe leis de si mesmo*, ele escapa a escravidão, dá-se a seu bel-prazer. *Sob um julgo de ferro que o céu não impõe*, somente se subjuga um corpo sem alma: a pessoa e a fé mantêm-se separadamente comprometidas e força-se ao crime uma infeliz vítima forçando-a a faltar, de um lado ou de outro, ao dever sagrado da fidelidade. Existem outras mais sábias? Ah! Sei-o! Elas não amaram? Como são felizes! Resistem? *Eu quis resistir*”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.212). “On passe ainsi ses beaux jours sous la tyrannie des bienséances, qu’aggrave enfin celle des parens dans un lien mal assorti. Mais on gêne en vain nos inclinations; le cœur ne reçoit de loix que de lui-même; il échape à l’esclavage; il se donne à son gré. Sous un joug de fer que le ciel m’impose pas on n’asservit qu’un corps sans ame: la personne et la foi restent séparément engagées, et l’on force au crime une malheureuse victime, en la forçant de manquer de part ou d’autre au devoir sacré de la fidélité. Il en est de plus sages? ah, je le sais! Elles resistant? J’ai voulu résister”.

⁴¹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.209. “Oui, soyez son consolateur, son protecteur, son ami, son pere, c’est à la fois pour vous et pour lui que je vous en conjure; il justifiera votre confiance, il honorera vos bienfaits, il pratiquera vos leçons, il imitera vos vertus, il apprendra de vous la sagesse. Ah, Milord! S’il devient entre vos mains tout ce qu’il peut être, que vous serez fier un jour de votre ouvrage”.

A Carta IX deixa transparecer que o empenho foi preliminarmente realizado e de acordo com o relato de Milord Edouard a Júlia, como se o jovem amante estivesse transfigurado. Essa reviravolta de consciência manifesta o que realmente ele é, um homem cultivado, um mestre, um aprendiz, um sábio, alguém que carrega a autopedagogia enquanto princípio. Retornando a razão, Saint-Preux resolve em acordo com Milord ir para Paris e, de lá, passa a enviar correspondências tanto a Júlia quanto à sua prima Clara, que tornou-se até então após a fuga por ela coordenada, intermediária dos amantes. Podemos compreender que o plano realizado, é apenas um estilo literário do próprio Rousseau para dar lugar ao desenvolvimento de novos problemas e categorias de sua filosofia, portanto, é um afastamento que transcende ao romance e desemboca no seio do pensamento rousseauísta. É nessa conjuntura que atestamos o real valor dessa segunda parte, que é muito mais do que a simples deturpação da mente de dois jovens que sentem a ausência da pessoa amada.

A proposta de Eduardo é que seu amigo chegue nessa fuga - que com a pactuação de Saint-Preux tornou-se uma viagem – até a Inglaterra: “Londres é o único teatro digno dos grandes talentos e onde sua carreira é mais extensa”⁴¹³, frase que Rousseau intervirá com uma nota de rodapé podendo ser consultada na própria Carta IX⁴¹⁴. Do ponto de vista filosófico tem implicações óbvias, Rousseau está a realizar um contraponto entre a Filosofia Francesa e a Filosofia Inglesa, seja: no campo político ou no campo estético da música e do teatro, debate que se segue até a terceira parte, mas que já vem desenvolvendo desde a primeira; também no campo educacional explorado na quarta parte, opondo o Jardim a maneira francesa ao Jardim a maneira inglesa. Em momentos pontuais o filósofo genebrino também expressará a Filosofia Alemã. Esses encontros colocam Rousseau num nível de discussão não meramente fechado ao Iluminismo Francês, mas transcende a uma concepção geral tanto da historicidade filosófica, como do contexto no qual se encontra, pautando seu pensamento de maneira que recaí sobre si a peculiaridade de suas ideias com a publicação da *Nova Heloísa*.

A carta XI é um ponto de intersecção, inicia-se a partir de então uma nova relação na vida dos jovens amantes e principalmente insere Saint-Preux em um novo contexto de experiência e observação da ordem social, uma vez que as angústias e inquietações que ocasionaram o seu afastamento e sua partida não são mais razões para que as trocas de cartas cessem entre o casal e muito menos que a vida do preceptor seja estagnada. “Dir-te-ei mais, agora que podemos falar livremente de nossos assuntos; o que agravava meu desespero era ver que o teu nos retirava o único recurso que poderia restar-nos no

⁴¹³ Ibidem. p.216. “Londres est le seul théâtre digne des grands talents, et où leur carrière est le plus étendue”.

⁴¹⁴ Ib.. p.216.

uso de seus talentos”⁴¹⁵. Para Júlia, como fora dito e ratificado nessa carta, é na companhia e influência de Milord Edouard que Saint-Preux pode ascender à sociedade e daí mostrar realmente sua grandeza para aqueles que não o reconhecem, nomeadamente como sabemos, um Pai que despreza a condição social do preceptor, sendo a execução desse projeto obra da educação: “Quantos conselhos ser-te-iam necessários nesse mundo desconhecido em que vais entrar! Não é a mim, jovem, sem experiência, e que tenho menos estudo e reflexão do que tu, que cabe dar-te opiniões nesse ponto; é um cuidado que deixo a Milorde Eduardo”⁴¹⁶.

Júlia esboça um aspecto que é o mesmo conferido no início da *Nova Heloísa*, a figura do homem cultivado. À época Saint-Preux com 20 anos de idade a convite de sua Mãe tornou-se preceptor, agora se encontra mais ou menos com 24 anos e tem um potencial gigantesco no meio não simplesmente da sociedade, mas dos intelectuais franceses e de toda a europeu. “O céu prodigou-te seus dons, teu feliz natural cultivado por teu gosto dotou-te de todos os talentos; com menos de vinte e quatro anos, unes os atrativos de tua idade à maturidade que compensa mais tarde o progresso dos anos”⁴¹⁷. É a partir dessas linhas interpretativas que sustentamos umas das nossas hipóteses que circulam o pensamento educacional de Rousseau, que corresponde na plena integralização não só de suas ideias, isso é fato, mas **a)** na total correspondência e semelhança dos personagens em relação às obras que catalogamos como educativas, todavia estendemos ainda mais esse nexos, **b)** em defesa de serem esses personagens a imagem psicológica do autor, queremos dizer com isso: Saint-Preux é Rousseau, logo é o preceptor de Emílio, e Emílio é o filho a quem Júlia e Sr. de Wolmar confiaram a educação para Saint-Preux, como veremos na quarta parte, toda essa cadeia culmina-se na figura do solitário que é o próprio Rousseau, que começou a ser desenhado desde as *Confissões*⁴¹⁸.

A relevância dessa interpretação para o pressuposto de autonomia através da educação em Rousseau, é que a possibilidade primeira de se pensar a categoria da autonomia, perpassa muito mais o núcleo e a esfera educacional do que a esfera política. A autonomia está muito mais para uma autopedagogia, para o governo do eu, do que para a condição social refletida na vida política. Isso é

⁴¹⁵ Ib.. p.221. “Je te dirai plus, à présent que nous pouvons parler librement de nos affaires; ce qui aggravoit mon desespoir étoit de voir que le tien nous ôtoit la seule ressource qui pouvoit nous rester, dans l'usage de tes talents”.

⁴¹⁶ Ib.. p.223. “Que de conseils te seroient nécessaires dans ce monde inconnu où tu vas t'engager! Ce n'est pas à moi jeune, sans expérience, et qui ai moins d'étude et de réflexion que toi, qu'il appartient de te donner là-dessus des avis; c'est un soin que je laisse à Milord Edouard”.

⁴¹⁷ Ib.. p.222. “Le Ciel t'a prodigué ses dons; ton heureux naturel cultivé par ton goût t'a doué de tous les talents; à moins de vingt-quatre ans tu joins les grâces de ton âge à la maturité qui dédomage plus tard du progrès des ans”.

⁴¹⁸ A investigação por completa trabalha nesse fundamento, na relação *Nova Heloísa e Emílio*, na segunda parte, capítulo dedicado ao pensamento educacional de Rousseau, sobre a *Nova Heloísa*, reforçamos a partir dos conceitos apresentados, uma interpretação daquilo que fora afirmado pelo próprio Rousseau em suas *Confissões*, além das similaridades dos fatos e dos textos que demonstram a sincronização que estamos evidenciado desde já, como fio condutor.

comprovado quando nos *Devaneios do Caminhante Solitário* entra enquanto protagonista na etapa final do projeto educativo, Rousseau, que rejeita toda estrutura social, para conduzir-se no percurso do autoconhecimento. Desprende-se da sociedade, da vida pública para elevar o seu eu. Portanto, a autonomia como propósito educativo, é a autolegislação do eu, por isso, qualquer pedagogia deveria atuar no campo formativo para que o aluno ao sair da escola não somente esteja emancipado, mas venha a ser autônomo. A vida como condição humana, torna-se muito mais do que a cidadania, ela se expande na proporção do espírito, isso já é anunciado por Rousseau em seu projeto educacional.

Essa Carta como as próximas que se seguem precisam ser acompanhadas pelo crivo das *Confissões*, ou melhor, na linha interpretativa da vida de Rousseau. As reflexões trazidas por Júlia se assemelham a um Rousseau que chegou a Paris na mesma época que seu preceptor está chegando, anuncia, relata e aconselha o que demonstra de forma previsível, como que o autor da Obra, passando pela mesma experiência do jovem filósofo, diz a si mesmo o que deveria ter escutado na sua vida. Rousseau vai pela primeira vez a Paris em 1731, e retorna em 1742 aos 30 anos de idade, contextualmente é o começo de sua vida pública em meio à sociedade e dos intelectuais franceses; se considerarmos Saint-Preux nascido em 1712, e chegando, como relata Júlia, aos 24 anos em Paris, logo estamos inferindo sobre a década de 30 (1736), tornando o nível de correspondência e coincidência suficientemente significativo entre ambos, o que nos coloca na prerrogativa de compreender uma narrativa intrínseca do autor personalizado no personagem.

Dada a essa interpretação, a *Nova Heloísa* não é meramente um romance, mas uma exposição objetiva do pensamento de Rousseau e das suas experiências no seio da sociedade iluminista, a mesma que viverá Saint-Preux e falará na Carta XIII em diante destinada a dizer a Júlia as suas primeiras impressões sobre Paris. Logo Saint-Preux não é meramente um eu lírico da *Nova Heloísa*, mas torna-se um heterônimo de Rousseau, sendo a obra um romance psicanalítico, em decorrência da unificação entre autor-personagem, ocasionando uma desordem simultânea, com a questão do prefácio: eles existem... Júlia não... o romance não, mas o filósofo evidente que sim, e se chama Jean-Jacques, seu autor, tendo como pseudônimo Saint-Preux!

Da Carta XI, sublinhamos outras características e elementos que na voz de Júlia são apresentados que se servem de explanação sobre o tema da educação, uma vez que para Saint-Preux se inserir na sociedade e não ser corrompido, não degenerar é necessário que apareça o caráter educacional enquanto elemento de condução. Se em Milord recai a responsabilidade da educação enquanto razão filosófica, em Júlia temos a figura da pedagogia do sentimento para o alcance da virtude, o que no campo prático é primordial para o sucesso e felicidade de Saint-Preux na sociedade: “Limito-

me a recomendar-te duas coisas, porque dizem respeito ao sentimento do que à experiência e porque, se conheço pouco o mundo, penso conhecer bem teu coração: nunca abandones a virtude e nunca esqueças tua Júlia”⁴¹⁹. Júlia sabe perfeitamente que sobre o conhecimento que não torna o homem sábio, prudente e justo, seu preceptor se encontra inteirado e por isso sabe muito bem como desprezá-lo, mas precisa sempre guardar as virtudes, que não se encontram a grosso modo na estrutura argumentativa de uma vã e súpil filosofia.

Júlia recorda da concepção heroica tanto dos personagens gregos como dos romanos, lembra dos filósofos clássicos lidos, para apontar a Saint-Preux o quanto é preciso que conduza sua vida pela verdadeira educação moral. “Não quero ensinar-te aqui teus próprios princípios, mas aplicá-los um momento a ti mesmo para ver de que modo de podem ser aplicados, pois chegou o tempo de praticar tuas próprias lições e de mostrar como se executa o que sabes dizer”⁴²⁰. Na advertência da jovem moça, temos uma recordação da infância de Rousseau e de suas predileções literárias, por se tratar das mesmas leituras que permeiam a formação do filósofo. A recomendação de Júlia, é como se Rousseau tivesse falando a si mesmo e de como deveria ter se comportando em meio à sociedade, tornando prático a aprendizagem adquirida ao longo da vida. A mesma premissa trazida por Júlia, também servirá a Emílio após a idade da razão.

A Carta XIII é a confirmação de que Saint-Preux chegou em Paris, reconhecendo que “aquele que não podia viver separado de ti por duas ruas o está agora por mais de cem léguas”⁴²¹. Metáfora que exprime como o processo de libertação foi ocorrendo, mas não deixando apagar o fogo do amor que queima o coração dos jovens amantes. Na Carta XIV, Saint-Preux relata a Júlia sua concepção sobre a sociedade parisiense, a esse respeito Rousseau abre uma nota tomando partido por essa etapa vivida por seu personagem, a qual transcrevemos por confirmar as hipóteses que temos sustentando nesta segunda parte:

Sem prevenir o julgamento do Leitor e o de Júlia sobre estes relatos, creio poder dizer que, se tivesse de fazê-los e não os fizesse melhores, eu os faria pelo menos muito diferente. Estive várias vezes a ponto de retirá-los e de substituir-lhes outros à minha maneira; enfim, deixo-os e gabo-me dessa coragem. Digo a mim mesmo que um jovem de vinte e quatro anos que

⁴¹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.223. “Je me borne à te recommander deux choses, parce qu’elles tiennent plus au sentiment qu’à l’expérience, et que si je connois peu le monde, je crois bien connoître ton cœur: N’abandonne jamais la vertu, et n’oublie jamais tá Julie”.

⁴²⁰ Ibidem. p.224. “Je ne veux point t’enseigner ici tes propres maximes, mais t’en faire un moment l’application, pour voir ce qu’elles ont à ton usage; car voici le tems de pratiquer tes propres leçons, et de montrer comment on exécute ce que tu sais dire”.

⁴²¹ Ib.. p.228. “et celui qui ne pouvoit vivre séparé de toi par deux rues em est maintenant à plus de cent lieues”.

entra na sociedade não deve vê-la como um homem de cinquenta a quem a experiência ensinou muito bem a conhecê-la⁴²².

Prossegue ainda Rousseau numa conclusão, que anuncia uma obra futura, a qual o autor possa na velhice dizer realmente o que é a sociedade, não mais como a mesma percepção das *Confissões* e muito menos as iniciadas na *Nova Heloísa*, tal empreendimento são os *Devaneios do Caminhante Solitário*:

Digo ainda a mim mesmo que, sem ter nele desempenhado um grande papel, contudo não estou mais em condições de falar dela com imparcialidade. Deixemos pois estas Cartas como estão. Que os fastos lugares comuns permaneçam, que as observações triviais permaneçam, tudo isso é um mal pequeno. Mas importa ao amigo da verdade que até o final de sua vida suas paixões não maculem seus escritos⁴²³.

Os olhares e percepções de Saint-Preux a respeito de Paris se desenvolve numa troca de correspondências com Júlia até à Carta XXVII, com exceção quando falará da ópera de Paris a qual dedicará a Clara na Carta XXIII, portanto, a segunda parte se desenvolve por último no pensamento estético educativo de Rousseau. Observamos que a partir de então cada carta será o desenvolvimento sobre uma arte específica, desde o teatro, a música, o balé, a ópera, até a poesia e a pintura, toda essa cadeia de experiência estética acontece na vivência de Saint-Preux na sociedade parisiense. As concepções trazidas estão simultaneamente postas para levantar a crítica à arte moderna, ou para reforçar a teoria estética presente na concepção de Rousseau. No fim da segunda parte, um fato novo ocorre, pois as cartas foram interceptadas por Mme. Étange, mãe de Júlia, uma vez que na Carta XVIII Júlia propõe o fim das confidências com sua prima, passando as correspondências para um novo endereço, contudo, esse local secreto em que se encontrarão as correspondências foi descoberto como visto na Carta XVIII.

A **terceira parte** da obra, que inclui 26 cartas, é o desdobramento da segunda e suas reais consequências na vida dos familiares de Júlia. Entendemos ainda, que é uma parte de transição, cujo seu respaldo epistêmico se encontra nas alternâncias da ontologia posto por Rousseau na *Nova Heloísa*, metodologicamente dividida em: duas partes que narram a saga do jovem casal em torno de um segredo;

⁴²² Ib.. p.231. "Sans prévenir le jugement du Lecteur et celui de Julie sur ces relations, je crois pouvoir dire que si j'avois à les faire et que je ne les fisse pas meilleures, je les ferois du moins fort différentes. J'ai été plusieurs fois sur le point de les ôter et d'en substituer de ma façon; enfin je les laisse, et je me vante de ce courage. Je me dis qu'un jeune homme de vingt-quatre ans entrant dans le monde ne doit pas le voir comme le voit un homme de cinquante, à qui l'expérience n'a que trop appris à le connoître".

⁴²³ Ib.. p.231. "Je me dis encore que sans y avoir fait un fort grand rôle, je ne suis pourtant plus dans le cas d'en pouvoir parler avec impartialité. Laissons donc ces Lettres comme elles sont. Que les lieux-communs usés restent; que les observations à l'ami de la vérité que jusqu'à la fin de sa vie ses passions ne souillent point ses écrits".

por último as três partes (IV, V e VI) que discorrerão sobre uma nova etapa da vida de ambos até culminar no encerramento da obra. É de considerar, no que se refere as duas próximas partes (IV e V), o próprio autor expressa nas *Confissões* sua estima e o valor filosófico dessas partes. Nesse itinerário, a terceira parte enquanto transição, tem em sua Carta I escrita pela Sr. D`Orbe ao preceptor o lamento de sua tia ao saber do romance:

Sabeis de que maneira o segredo de vosso amor, escondido por tanto tempo às suspeitas da minha tia, foi-lhe revelado por vossas cartas. Por mais forte que seja um tal golpe para essa mãe terna e virtuosa, menos irritada convosco do que consigo mesma, somente responsabiliza ela sua cega negligência, deplora sua fatal ilusão; seu mais cruel sofrimento é o de ter podido estimar por demais sua filha e sua dor é para Júlia um castigo cem vezes pior do que suas censuras⁴²⁴.

O sentimento de culpa já era esperado, pelos motivos que conhecemos, uma vez que foi a Mãe quem colocou diante de sua filha um jovem preceptor. Diante da inteira confiança de uma Mãe que deixou sua filha à livre legislação de si, Júlia se percebe deprimida, por não ter o bom proveito de sua condução diante da liberdade que lhe foi colocada. Mas é de entender a perturbação de Júlia diante do contrário que também reside em sua vida, na figura déspota do Pai. Nesse cenário o qual ainda aterroriza a casa de Júlia, sua mãe compactua com o segredo: “esse constrangimento aumenta ainda pelo cuidado de ocultá-lo aos olhos de um pai colérico ao qual uma mãe preocupada com a vida de sua filha quer esconder esse perigoso segredo”⁴²⁵. A partir desse momento, conforme garante Clara, o segredo é compartilhado seguramente por seis pessoas.

O preceptor redige a Carta II para pedir desculpas à mãe da jovem moça, nessa altura demonstra os efeitos pedagógicos nas ações e exemplos de Júlia: “ensinou-me por demais bem como se deve imolar a felicidade ao dever, ela me deu por demais corajosamente o exemplo para que, pelo menos uma vez, eu não a saiba imitar”⁴²⁶, o que ratifica a hipótese levantada sobre a educação através do exemplo, nesse caso o próprio preceptor se vê nessa circunstância formativa, por isso promete à Sra. D`Etange não mais escrever a sua filha e nem viver próximo dela. Afastar-se mais uma vez é o melhor exercício. Essa atitude não só convence a mãe de Júlia, como a persuade e a seduz (Carta IV), como diz

⁴²⁴ Ib.. p.307. “Vous savez de quelle maniere le secret de vos feux, dérobé si longtems aux soupçons de ma tante, lui fut dévoilé par vos lettres. Quelque sensible que soit un tel coup à cette mere tendre et vertueuse; moins irritée contre vous que contre elle-memê, elle ne s’en prend qu’à son aveugle négligence; elle déplore sa fatale illusion; as plus cruelle peine est d’avoir pu trop estimer sa fille, et sa douleur est pour Julie un châtimeut cent fois pire que ses reproches”

⁴²⁵ Ib.. p.308. “Cette contrainte augmente encore par le soin de la dérober aux yeux d’un pere emporté auquel une mere tremplante pour les jours de sa fille veut cacher ce dangereux secret”

⁴²⁶ Ib.. p.311. “m’a trop appris comment il faut immoler le bonheur au devoir; elle m’en a trop courageusement donné l’exemple, pour qu’au moins une fois je ne sache pas l’imiter”

Clara “Mãe, parente, amigos, tudo está agora do vosso lado, exceto um pai que se conquistará por esse caminho, ou que nada poderia conquistar”⁴²⁷, este caminho é o da virtude, mas quem será o seu guia, é a resposta que encontramos na Carta VII: “ensinando-nos a pensar, aprendestes conosco a ser sensível e, diga o que disser vosso Filósofo inglês, esta educação vale bem a outra, se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz”⁴²⁸.

O emprego do sentimento como guia, não anula o caráter formativo do homem pela razão, o que insere no pensamento de Rousseau, não somente a reivindicação dos sentimentos na educação do indivíduo, mas uma harmonia com a razão que não deve ser desconsiderada. Nesse horizonte, podemos inferir que a relação pedagógica entre sentimento e razão é muito mais simétrica, do que de sobreposição, justificada numa proposta rousseauísta de compreender na *Nova Heloísa* o sujeito na sua integralidade, do que simplesmente em reduzi-lo a uma faceta de sua vertente ou a somente uma condição como fizeram boa parte dos modernos, ao estabelecer o paradigma do império da razão na formação humana ou da experiência. Na Carta III em conjunto com a Carta II, Saint-Preux comete o erro em culpar a Sra. D’Orbe da quebra do segredo, o que não é verdade como se confirma na Carta XVIII escrita por Júlia, “Babi, a quem o fatal efeito de minha queda forçara-me a me confiar, traiu-me e lhe revelou nossos amores e minhas faltas. Mal havia retirado vossas cartas da casa de minha Prima, elas foram descobertas”⁴²⁹. Nesse caso, concebe-se que a ama é mais fiel à mãe da aluna do que o preceptor.

Júlia na Carta V conta sobre a morte de sua mãe, Madame Étange: “ela não mais existe. Meus olhos viram fecharem-se os seus para sempre, minha boca recebeu seu último suspiro, meu nome foi a última palavra que ela pronunciou, seu último olhar foi dirigido a mim”⁴³⁰, o que faz com que Júlia se sinta culpada, tendo que renunciar ao seu amor e casar-se com o Barão, ocasião em que se vê caindo numa enfermidade. Essa experiência evidencia filosoficamente a condição humana, o eu que se depara com situações extremas e que tem a capacidade de suportá-las, pois independente da descoberta do segredo que acentuou a enfermidade da Mãe, essa tinha um curto fim, pois se encontrava com uma Pleurisia, o que conseqüentemente lhe levaria brevemente a um falecimento (Carta VII), independente do impacto emotivo em saber do romance da filha.

⁴²⁷ Ib.. p.314. “Mere, parens, amis, tout est maintenant pour vous, hors un pere qu'on gagnera par cette voye, ou que rien ne sauroit gagner”.

⁴²⁸ Ib.. p.319. “En nous apprenant à penser, vous avez appris de nous à être sensible, et quoiqu'en dise votre Philosophe anglois, cette éducation vaut bien l'autre; si c'est la raison qui fait l'homme, c'est le sentiment qui le conduit”.

⁴²⁹ Ib.. p.447. “Babi à qui le fatal effet de ma chute m'avoit forcée à me confier, me trahit et lui découvrit nos amours et mes fautes. A peine eus-je retiré vous lettres de chez ma Cousine, qu'elles furent surprises”.

⁴³⁰ Ib.. p.315. “Elle n'est plus. Mes yeux ont vû fermer les siens pour jamais; ma bouche a reçu son dernier soupir; mon non fut le dernier mot qu'elle prononça; son dernier regard fut tourné sur moi”.

Antes de chegar a todo esse cenário do casamento de Júlia com o Sr. Wolmar, é imprescindível que não se deixe de fora a Carta VI, do Preceptor à prima Clara, a qual lamenta a perda da Mãe de Júlia, contudo, nesse episódio podemos considerar todo sentimento que Rousseau emprega na escrita de Saint-Preux: “Ai de mim! ela era filha e não tem mais mãe! Eis a perda que não se repara e da qual jamais nos consolamos quando pudermos a censurar”⁴³¹. Consideramos aqui a dureza do filósofo, que perdera sua mãe, esse flagelo que lhe acompanhou por toda a vida, as relações são quase as mesmas. O sentimento de culpabilidade permeia tanto Júlia, quanto Rousseau, o que não significa que ambos sejam incapazes de ressignificar suas vidas mesmo diante da experiência vivenciada.

Na Carta VII de Clara a Saint-Preux, coloca-se a concepção de que o amor do preceptor superou o amor-próprio transformou-o em amor de si: “Vosso amor, confesso-o, suportou a prova da posse, a do tempo, a da ausência e de todos os tipos de sofrimentos; venceu todos os obstáculos exceto o mais poderoso de todos, que é o de não mais ter o que vencer e de alimentar-se unicamente de si mesmo”⁴³², o que significa um progresso na vida de Saint-Preux e de sua autonomia. Quando houve o declínio da experiência que poderia corromper e aniquilar os jovens amantes, seja no bosquezinho, ou no encontro às escondidas no quarto de Júlia preconcebidos na primeira parte da obra, se concretizando as consequências deveriam ser as mais cruéis e infelizes, portanto, o amor de si, falou mais alto do que as paixões egoístas que escravizam a vontade humana.

É de se intervir, que a terceira parte não se baseia somente no desdobramento da descoberta do segredo por parte da Mãe de Júlia, mas também, é o descobrimento por parte do Pai. Na Carta X redigida pelo próprio Barão D´Etange a Saint-Preux, é enfático em sua concepção sobre a atitude de sua filha: “pouco me espantarei se a mesma filosofia que lhe ensinou a atirar-se nos braços de qualquer um lhe ensine ainda a desobedecer a seu pai”⁴³³, o que é um engano sobre a concepção do ensino filosófico a qual o preceptor dedicou à sua aluna, mesmo tendo sido depois sua amante, como discorre na Carta XI em resposta ao Barão.

Se vossa filha se tivesse dignado consultar-me sobre os limites de vossa autoridade, não duvideis de que eu lhe teria ensinado a resistir a vossas pretensões injustas. Seja qual for a autoridade de que abusais, meus direitos são mais sagrados do que os vossos, a corrente que

⁴³¹ Ib.. p.318. “Hélas! Elle étoit fille, et n’a plus de mere! Voila la perte qui ne se répare point et dont on ne se console jamais quand on a pu se la reprocher”.

⁴³² Ib.. p.320. “Vous feux, je l’avoue, ont soutenu l’épreuve de la possession, celle du tems, celle de l’absence et des peines de toute espece; ils ont vaincu tous les obstacles hors le plus puissant de tous, qui est de n’en avoir plus à vaincre, et de se nourrir uniquement d’eux-mêmes”.

⁴³³ Ib.. p.325. “Je m’étonnerai peu que la même philosophie qui lui apprit à se jeter à la tête du premier venu, lui apprenne encore à desobéir à son pere”.

nos liga é o limite do amor paterno, mesmo diante dos tribunais humanos e, quando ousais invocar a natureza, é somente vós que desafiáis suas leis⁴³⁴.

A carta resposta do preceptor é a desconstrução do legado totalitário presente desde o início da *Nova Heloísa*, direcionando-a no campo da filosofia política coloca-se a premissa da resistência diante das leis injustas que destoam e afrontam a lei da natureza. Doravante a essa conjuntura temos um pressuposto do ensino enquanto sua finalidade para a autonomia, a qual a filosofia não se deve furtar todas as vezes que é consultada a se manifestar diante do autoritarismo.

Dadas as circunstâncias de que seu pai sabe do romance, Júlia é acometida de uma grave enfermidade. Clara comunica a Saint-Preux e permite-lhe que visite sua amada (Carta XIV), ao chegar ao encontro de Júlia, a qual se encontrava adormecida, Saint-Preux contrai a mesma enfermidade de sua amada, uma varíola, em decorrência do beijo que lhe deu durante a visita, disso seguiu enfermo para Dijon, mas com o passar dos dias ficou curado e partiu com Milord Edouard novamente para Paris. Júlia ao regressar do estado enfermo que se encontrava e tendo sabido por intermédio de sua prima de tudo que se passara, resolve casar com o barão Wolmar, mesmo amando seu preceptor, tendo em vista a intenção de preservar os valores da virtude (Carta XV).

No dia de seu casamento (Carta XVIII⁴³⁵), Júlia promete inteira fidelidade ao Sr. de Wolmar, recordando que faz seis anos que olhou pela primeira vez o seu preceptor e de sua primeira carta, “em lugar de atirar ao fogo vossa primeira carta ou de levá-la a minha mãe, usei abri-la. Foi esse o meu crime e todo o resto foi inevitável”⁴³⁶, nesse prisma confirma-se que o terceiro livro é um resumo, um fim, a síntese do romance que chegara ao seu término, uma transição para que o preceptor e os demais personagens adentrem a uma nova fase de suas existências.

Se até nessas linhas consideramos o Pai de Júlia a imagem do totalitário, é nessa carta, que se encontra o seu declínio, a queda do autoritarismo diante do sentimento de liberdade da filha: “Ele viu que eu tomara minha resolução e que pela autoridade nada obteria de mim. Por um momento, julguei-

⁴³⁴ Ib.. p.326. “Si votre fille eut daigné me consulter sur les bornes de votre autorité, ne doutez-pas que je ne lui eusse appris à résister à vos prétentions injustes. Quel que soit l’empire dont vous abusez, mes droits sont plus sacrés que les vôtres; la chaîne qui nous lie est la borne du pouvoir paternel, même devant les tribunaux humains, et quand vous osez réclamer la nature, c’est vous seul qui bravez ses loix”

⁴³⁵ Nessa carta que é uma síntese: “Eis o fiel quadro de minha vida e a história exata de tudo o que aconteceu no meu coração”. Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.364. “Voilà le difelle tablau de ma vie, et l’histoire naïve de tout ce qui s’est passé dans mon cœur”. Júlia avança sobre alguns temas filosóficos e sobre a própria filosofia, especificamente expõe o campo da metafísica e de uma filosofia da religião. Portanto, não é somente a parte final da obra que se coloca a questão da religião natural e da profissão de fé da jovem moça.

⁴³⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.341. “Au lieu de jeter au feu votre première lettre, ou de la porter à ma mère, j’osai l’ouvrir. Ce fut là mon crime, et tout le reste fut forcé”.

me livre de suas perseguições. Mas que houve comigo quando, de repente, vi a meus pés o mais severo dos pais, enternecido e desfazendo-se em lágrimas?”⁴³⁷, portanto, é na resistência que o pai deixa de ser tirano, mas a filha cumpre “a lei do dever e da natureza”⁴³⁸. Saint-Preux, ao tomar conhecimento do propósito de Júlia, escolhe como medida o suicídio, mas seu amigo Milord Edouardo convence-o a não cometer tamanha injúria, propondo-lhe que realize uma viagem ao mundo. As correspondências de Saint-Preux com seu amigo presente nas Cartas XXI e XXII são uma exposição do que contemporaneamente chamamos de bioética, pois Rousseau leva a questão do suicídio ao grau da racionalidade. A terceira parte se encerra com a viagem de volta ao mundo que Milord Eduardo propões a Sain-Preux, “parto, cara e encantadora Prima, para dar a volta ao globo; vou procurar num outro hemisfério a paz de que não pude gozar neste”⁴³⁹, o que evidencia uma similaridade com a vida do filósofo genebrino, em seus dilemas e crises colocava-se a viajar, ou como fez no fim da vida, a fazer suas caminhadas e devaneios.

A **quarta parte**, com suas 17 cartas, inicia-se dentro de um outro contexto: Júlia passa a ser intitulada como Sra. de Wolmar, mudando não só sua condição social ou estado civil, como condição existencial, manifestada na maneira que se percebe diante do seu segredo e como seu comportamento difere daquela jovem moça, amante de seu preceptor.

A primeira Carta pertencente a Sra. de Wolmar direcionando-se à sua prima, Sra. D’Orbe após 4 anos da partida de Saint-Preux. O aspecto inicial é a reminiscência da juventude e o convite da Sra. de Wolmar à sua prima que se encontra viúva⁴⁴⁰, para ir morar em sua casa, educar os seus filhos: “viste-me sucessivamente, filha, amiga, amante, esposa e mãe”⁴⁴¹. Rousseau a partir desse momento inaugura

⁴³⁷ Ibidem. p.348. “Il vit que j’avois pris mon parti, et qu’il ne gagneroit rien sur moi par autorité. Un instant je me crus délivrée de ses persécutions. Mais que devins-je quand tout à coup je vis à mes pieds le plus sévère des peres attendri et fondant en larmes?”

⁴³⁸ Ib.. p.354. “la loi du devoir et de la nature”.

⁴³⁹ Ib.. p.396. “Je pars, chere et charmant Cousine, pour faire le tour du globe; je vais chercher dans un autre hémisphere la paix dont je n’ai pû jouir dans celui-ci”

⁴⁴⁰ Logo percebemos Rousseau iniciar uma ‘nova obra’, tal como a primeira, pois se na primeira parte, é a ama que se encontra falecida, agora é o esposo de Clara que não se faz presente, na carta em resposta encontramos a seguinte declaração: “a experiência deu-me, do casamento, uma idéia melhor daquela que eu concebera e destruí as impressões que deixara a Chaillot”, o que confirma a sucessividade de ausências na Obra. Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.407. “L’expérience me donna du mariage une idée plus avantageuse que celle que j’en avois conçue et détruisit les impressions que m’en avoit laissé la Chaillot”.

Essa ausência proposital colocam alguns apontamentos que não se concretizam, uma vez que, Saint-Preux ocupará o espaço que a Sra. de Wolmar diz pertencer a sua prima, principalmente ao que se refere a educação de seus filhos (Carta I). “Tenhamos apenas uma família, como temos apenas uma alma para amá-la; velaráis pela educação de meus filhos, velarei pela de tua filha: partilharemos nossos deveres de mãe e duplicaremos seus prazeres. Elevaremos nossos corações unidos àquele que purificou o meu por teus cuidados [...]”. Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.404. “N’ayons plus qu’une famille, comme nous n’avons qu’une ame pour la chérir, tu veilleras sur l’éducation de mes fils, je veillerai sur celle de ta fille : nous nous partagerons les devoirs de mere, et nous en doublerons les plaisirs. Nous eleverons nos cœur ensemble à celui qui purifia le mien par tes soins [...]”.

⁴⁴¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.399. “Tu m’as vue successivement fille, amie, amante, épouse, et mere”.

não somente uma quarta parte, mas uma subdivisão na *Nova Heloísa* que terá seu ponto de cisão no desvelamento do segredo, ou seja, o passado (segredo) pode ainda perseguir a antiga aluna, mas não será mais o fio condutor da obra, essa mudança acontece de imediato nesta primeira carta: “meu odioso segredo pesa-me cada vez mais e parece torna-se a cada dia mais indispensável”⁴⁴², contudo, se vive a tensão pois não saberá qual será a reação do Sr. de Wolmar. Em carta resposta, a Sra. D´Orbe concebe nessa reunião em Clarens sugerida por sua prima, que sua filha se case com o filho do casal Wolmar, aqui quebra-se o paradigma da situação financeira e diferença de classe, uma vez que a Sra. D´Orbe é enfática em reservar um dote para sua filha a fim de entregar ao pretense esposo.

A Carta III relata o retorno de Saint-Preux após percorrer o mundo por 4 anos, dizendo à Sra. D´Orbe a sua percepção sobre as regiões por onde passou. Nesse relato, é possível desconstruir uma leitura eurocêntrica atribuída a Rousseau. Sabendo do regresso, Clara comunica a Júlia e, nesse instante, a jovem fiel esposa conta a seu marido toda a verdade do antigo romance. Em vez de se render ao ciúme, o Sr. Wolmar acolhe Saint-Preux (Carta IV), oferecendo-lhe uma boa estadia, convite que é reforçado por Clara na Carta V: “O Sr. de Wolmar deseja ver-vos, oferece-vos sua casa, sua amizade, seus conselhos”⁴⁴³.

O emblema norteador como ponto de partida na quarta parte da *Nova Heloísa*, é o desvelamento do romance vivenciado por Júlia e seu preceptor, é a quebra do véu que subjugava os jovens amantes. Duas interpretações parecem-nos pertinentes para justificar este desvelamento: o desvelamento descrito na Carta IV em que o Sr. de Wolmar convida Saint-Preux para residir em sua casa, junto com Júlia, que se tornou Sra. de Wolmar, esta mudança de nome é importante de ser observada, pelo fato da nova caracterização e estrutura de significado que acarreta; e o segundo que consiste na aceitação deste convite e dos diálogos que se sucederam na Casa dos Wolmar. Vale salientar que Saint-Preux não aceita de pronto a separação por completo de sua ex-amante e a nova fase de Júlia como mulher casada, ou seja, da escolha que a mesma fez, em pretender unir-se ao Sr. de Wolmar, em vez de abandonar-se em seus braços, fugindo de casa e contrariando a escolha de seu Pai, enredo presente na terceira parte da obra.

Desse fato, é provável imaginar que a ação de Júlia se encontre muito mais no campo da submissão do que da autonomia e da liberdade, por não revoltar-se contra a ordem paterna, em certa medida Saint-Preux demonstra essa mesma compreensão, mas nesse aspecto a narrativa vai mostrando o quanto ele cometera equívoco, por isso a relevância do convite do Sr. de Wolmar ao saber do segredo que assombrava a sua esposa. De certo que a atitude do Sr. Wolmar é de causar espanto em qualquer

⁴⁴² Ibidem. p.400. “Mon odieux secret me pese de plus en plus, et semble chaque jour devenir plus indispensable”.

⁴⁴³ Ib.. p.417. “M. de Wolmar veut vous voir, il vous offre sa maison, son amitié, ses conseils”.

um, principalmente num leitor do século XVIII, todavia, Rousseau nos apresenta uma outra reconfiguração, uma nova lógica de liberdade, que não está inteiramente ligada à violência e muito menos ao ressentimento, e isto vai se confirmando gradativamente.

Embora ainda não nos conhecemos, estou encarregado de vos escrever. A mais modesta e mais cara das mulheres acaba de abrir seu coração a seu feliz esposo. Ele vos julga digno de ter sido amado por ela e vos oferece sua casa. Nela reinam a inocência e a paz, nela encontrareis a amizade, a hospitalidade, a estima, a confiança. Consultai vosso coração e, se nele não houver nada que vos assuste, vinde sem medo. Não partireis daqui sem deixar um amigo⁴⁴⁴.

Este desvelamento exposto pelo Sr. de Wolmar é ratificado por Júlia na mesma carta, em uma nota observativa, “P.S. Vinde, meu amigo, esperamo-nos com solicitude. Não terei a dor de uma vossa recusa”⁴⁴⁵. O desvelamento das correspondências que formam o corpo epistolar da obra, das trocas de cartas entre Júlia e seu preceptor, adquire a cena contrária ao espetáculo, ratificando o que fora dito por Rousseau em seu prefácio. O choque ocorrido para o leitor, decorrente da passividade do Sr. Wolmar em convidar Saint-Preux para residir em sua casa, se anuncia como o início de um novo ciclo ou fase da vida de Saint-Preux. É a forma à qual esteticamente a obra se redireciona a uma nova perspectiva, confirmando em si, o que Rousseau sinalizou, de sê-la escrita em tom harmônico.

A atitude tomada pelo Sr. de Wolmar em convidar o antigo preceptor de Júlia, lança-o no paradigma da autonomia, uma vez que Saint-Preux é quem tem o poder de tomar a decisão, de eleger suas próprias leis para bem orientar a esse novo cenário em que não existe mais segredo. Nesse sentido, podemos lançar as questões: estariam os personagens desta coletânea livres de seu passado, dos seus afetos, e da paixão que em certa medida os escravizava, em não poderem viver o elo amoroso originado na juventude durante as aulas na casa de Júlia? A casa do casal Wolmar é o cenário do descobrimento da autonomia? Estariam os jovens amantes numa nova reconfiguração da existência de suas relações? Esse jogo introdutório, nos leva a compreender que do ponto de vista estético educativo, a autonomia torna-se um processo iniciado pelo espanto. Tal espanto se manifesta quando o eu se vê convidado a ser senhor dos sentimentos, a colocar-se numa relação próxima com aquilo que é o maior causador da escravidão interna que são os sentimentos desordenados. Em certa medida, Rousseau vai traçando o percurso do homem natural.

⁴⁴⁴ Ib.. p.416. “Quoique nous ne nous connoissions pas encore, je suis chargé de vous écrire. La plus sage et la plus chérie des femmes vient d’ouvrir son cœur à son heureux époux. Il vous croit digne d’avoir été aimé d’elle, et il vous offre sa maison. L’innocence et la paix y regnent; vous y trouverez l’amitié, l’hospitalité, l’estime, la confiance. Consultez votre cœur, et s’il n’y a rien là qui vous effraye, venez sans crainte. Vous ne partirez point d’ici sans y laisser un ami”.

⁴⁴⁵ Ib.. p.416. “Venez, mon ami, nous vous attendons avec empressement. Je n’aurai pas la douleur que vous nous deviez un refus”.

A convivência proposta pelo Sr. Wolmar, faz com que tanto Júlia, na figura da Sra. de Wolmar e o seu antigo preceptor, que só a partir de então é revelado seu nome, Saint-Preux, possam adentrar ao exercício pedagógico de saberem lidar com as suas presenças, o que significa: paixão, personalidades, vontades, instintos e tudo aquilo que na obscuridade da relação anterior seria motivo de escândalo se fosse a ser revelado; não se encontram mais sob o protagonismo do medo e da angústia que impulsionava seus dramas.

A autonomia dos sentimentos, se concretiza na clareza das relações, no qual podemos fazer uma interligação com o iluminismo que se encontra em voga no século XVIII. Se o contexto é de luzes, de esclarecimento, logo orientar-se pela razão, é tornar o eu e tudo que nele venha habitar evidente, ou seja, desvelado. Essa chave de leitura vai tomando forma ao longo do enredo nas últimas três partes da coletânea, portanto, razão e sentimento, encontram nas luzes o itinerário pedagógico para autonomia, logrado no convite de habitar a casa do Sr. Wolmar, que culmina no estabelecimento da vida virtuosa. Clara na Carta V, é categórica em dizer que o Sr. de Wolmar deseja oferecer seus conselhos, estabelecendo nesse parâmetro uma mudança de ótica, a ponto de colocar Saint-Preux diante do convite, na esfera educativa. Para a Sra. D'orbe, o convite supracitado é por fim a cura para Saint-Preux, e a concretização da felicidade de todos⁴⁴⁶.

Ressaltamos que a jovem Júlia se tornou uma outra mulher a essas alturas, mas Saint-Preux não hesitou em revelar seu sentimento a Milord Edouard (Carta VI), ao descrever sua chegada na casa do casal, relatando o início dessa experiência ao se encontrar próximo de Júlia.: “Via-a, Milorde! Meus olhos a viram! Ouvi sua voz, suas mãos tocaram as minhas, reconheceu-me, mostrou alegria por ver-me, chamou-me seu amigo, seu caro amigo, recebeu-me em sua casa; mais feliz do que já fui em toda a minha vida [...]”⁴⁴⁷. Segundo sua narrativa, precisando extravasar, encontra-se agitado e exaltado, por isso deposita em Milord o relato da experiência prazerosa que lhe ocorre nesse instante, tornando evidente um certo sentimento de incerteza e projeções no que diz respeito ao desdobramento do convite realizado, contudo a recepção de Júlia, seus abraços e afagos revelam o estado de sua alma, que muito difere de seu antigo preceptor, não mais subjugada e bastante contrária ao que pensava Saint-Preux: “vi com surpresa amarga e doce que estava realmente mais bela e mais brilhante do que nunca”⁴⁴⁸. Nessa mesma Carta, Saint-Preux coloca a dimensão do campo e da cidade ao saber que a residência do Sr. e Sra. Wolmar é em Clarens, o que lhe traz um alívio, retirando-lhe o peso que carregava pelo romance

⁴⁴⁶ Ib.. p.417.

⁴⁴⁷ Ib.. p.418. “Je l'ai vue, Milord! Mes yeux l'ont vue! J'ai entendu sa voix, ses mains ont touché les miennes; elle m'a reconnu; elle a marqué de la joie à me voir; elle m'a appelé son ami, son cher ami; elle m'a reçu dans sa maison; plus heureux que je ne fus de ma vie...”.

⁴⁴⁸ Ib.. p.421. “je vis avec une surprise amere et douce qu'elle étoit réellement plus belle et plus brillante que jamais”.

não concretizado, ou seja, de suas paixões. A topografia do mundo natural é a mesma encontrada nas dicotomias e imagens trazidas por Rousseau sobre a relação natureza e sociedade.

No que se refere estritamente ao campo pedagógico desenvolvido a partir das partes finais da *Nova Heloísa*, observamos que na chegada de Saint-Preux, quando são apresentados os filhos do casal, dá-se uma expressiva virada ontológica na esfera educacional, atestando a integralização e constituindo o elo bibliográfico e teórico do pensamento rousseauísta. Menciona Saint-Preux: “lindíssimos e já trazendo em suas fisionomias infantis o encanto e os atrativos da mãe”⁴⁴⁹, é só a partir de então que o preceptor compreende que não se encontra na casa de uma jovem, mas agora de uma Júlia que é mãe, nesse sentido é tocado pela consciência e o realismo da nova condição de sua aluna, que até então não existia desde o início da recepção. Esse registro da chegada dos filhos da Sra. de Wolmar é singular na medida em que serão eles a conexão, conforme nossa interpretação, para o projeto educativo apresentado na *Nova Heloísa* para avançarmos na leitura do *Emílio*, o que implica inferir que desconsiderar a *Nova Heloísa* no projeto pedagógico de Rousseau, é invalidar o itinerário do seu projeto no *Emílio*. Assim, prossegue Saint-Preux, a Sra. de Wolmar, trouxe seus filhos pela mão dizendo:

Vede, disse-me com um tom que me transpassou a alma, eis os filhos de vossa amiga, serão vossos amigos um dia. Sede o deles desde hoje. Imediatamente, essas duas pequenas criaturas mostraram-se pressurosas ao meu redor, tomaram-me as mãos e, cumulando-me com seus inocentes afagos, transformaram toda a minha emoção em enternecimento. Tomei-os ambos em meus braços e apertando-os contra o meu coração agitado: caras e amáveis crianças, disse-lhes com um suspiro, tendes uma grande tarefa a preencher. Possais assemelhar-vos àqueles de quem recebestes a vida, possais imitar suas virtudes e fazer um dia, com as vossas a consolação de seus amigos infelizes⁴⁵⁰.

Este fato chama a atenção, por ser a primeira impressão ocasionada em Saint-Preux logo de sua chegada. A Carta VI desta quarta parte, demonstra a importância que os filhos do casal Wolmar tem na obra e o que eles revelam, é o prenúncio de que também o fim do enredo se concretiza na figura dessas crianças, seja para concluir a obra como veremos em seu desfecho; ou ainda no que significa, em nossa especulação e fundamentação para iniciar uma nova obra, o que presume em conceber o *Emílio* enquanto continuação e desdobramento da *Nova Heloísa*. Para não nos precipitarmos na interpretação dessa hipótese, é preciso observar algumas outras chaves de leitura neste primeiro

⁴⁴⁹ Ib.. p.422. “plus beaux que le jour, et portant déjà sur leur physionomie enfantine le charme et l’attrait de leur mere”.

⁴⁵⁰ Ib.. p.422. “Tenez, me dit-elle d’un ton qui me perça l’ame, voilà les enfans de votre amie; ils seront vos amis un jour. Soyez le leur dès aujourd’hui. Aussitôt ces deux petites créatures s’empreserent autour de moi, me prirent les mains, et m’accablant de leurs innocentes carresses tournerent vers l’attendrissement toute mon émotion. Je les pris dans mes bras l’un et l’autre, et les pressant contre ce cœur agité; chers et aimables enfans, dis-je avec un soupir, vous avez à remplir une grande tâche. Puissiez-vous ressembler à ceux de qui vous tenez la vie; puissiez-vous imiter leurs vertus, et faire un jour par les vôtres la consolation de leurs mais infelices”.

encontro de Saint-Preux com os filhos de Júlia. O primeiro, é o quando Júlia anuncia uma futura amizade de seus filhos para com seu antigo preceptor, ordenando de imediato que Saint-Preux seja amigo de seus filhos, depositando nele um grande grau de confiança.

O hóspede recém-chegado, coloca em evidência a sua primeira instrução direcionada a essas crianças, a assemelharem-se aos pais, imitando as suas virtudes. Presumimos que nesse contexto a virtude é um processo pedagógico, que se dá primeiramente no núcleo familiar. A educação se dá, pela história descrita, enquanto coletânea da vida daqueles que deram a vida a essas crianças, Júlia e seu esposo tornam-se o grande livro instrutivo. Mais à frente, o anúncio feito por Júlia se concretiza, na medida em que será confiada a educação dessas crianças a quem neste exato momento anuncia o seu dever moral.

Ao prosseguir, Saint-Preux demonstra o motivo da educação moral dessas crianças, e ser consolação aos amigos infelizes. Nesse momento, Rousseau evidencia a partir das palavras dirigidas aos filhos do casal Wolmar, a projeção de um modelo educacional que sirva de exemplo a outros, que não tem a mesma sorte de serem bem-educados. Nesse desenhar teórico fica o questionamento se Rousseau está anunciando através da educação dos filhos de Júlia, uma outra obra que sirva como continuação da *Nova Heloísa*, a fim de mostrar o passo a passo da tarefa educativa. Objetivamente, levantamos a hipótese do *Emílio*, ser a continuação deste enredo.

Tendo passado esse breve momento da chegada das crianças, o Sr. Wolmar acredita na possibilidade de reacender entre Júlia e Saint-Preux o antigo amor, intuição que leva a deixar o casal a sós. Saint-Preux demonstra que não se encontra sarado dos amores que tem por aquela que ainda é para ele sua Júlia. O constrangimento toma conta da cena, pois as memórias do passado o levavam ao silêncio diante daquele momento a sós com a Sra. de Wolmar. Tal ocorrência na casa dos Wolmar, revela o total aprisionamento de Saint-Preux, ao mesmo tempo demonstra o início de um processo educativo, em relação a autonomia dos sentimentos. Diferentemente, a Sra. de Wolmar parece tranquila, indaga-o da viagem feita ao redor do globo, e se justifica previamente da decisão que tomou, em casar-se.

Nesse momento da narrativa o Sr. de Wolmar chega discretamente próximo ao casal, o que assusta Saint-Preux por Júlia continuar o assunto da conversa: “Quando ela acabou, ele me disse: vedes um exemplo da franqueza que reina aqui: se quiserdes sinceramente ser virtuoso aprendei a imitá-la, é o único pedido e a única lição que tenho a dar-vos”⁴⁵¹. Preconiza nessa ocasião, o legado da transparência, que unifica os campos prático e teórico da virtude. O Sr. de Wolmar é o educador de Saint-Preux,

⁴⁵¹ Ib., p.424. “Après qu'elle eut fini, il me dit: vous voyez un exemple de la franchise qui regne ici. Si vous voulez sincèrement être vertueux, apprenez à l'imiter: c'est la seule prière et la seule leçon que j'aye à vous faire”.

ensinando-lhe que ao esconder os sentimentos obtém-se grande espaço para o desencadeamento dos vícios. A transparência é por excelência o cenário da vida virtuosa, sendo assim, a casa de Wolmar fora construída para ver o que nela se faz. Desse modo, Saint-Preux está autorizado a ficar a sós com Júlia pelos motivos da premissa levantada.

Essa atitude não é suficiente para que o hóspede recém-chegado entenda a transparência que habita nessa casa. Ao chamar Júlia de senhora, o Sr. Wolmar, indaga Saint-Preux, dando-lhe uma segunda lição de virtude e de autonomia: “Falai-me francamente, disse enfim seu marido interrompendo-me, na conversa de ainda a pouco dizíeis *Senhora?* Não, disse eu um pouco confuso, mas o decoro... o decoro, respondeu, é somente a máscara do vício, onde reina a virtude ele é inútil, não o quero”⁴⁵². Tal circunstância fez com que Saint-Preux entendesse quem é o Sr. de Wolmar, tornando seu coração transparente ao mais novo amigo. Essa transparência conecta-os a todos, na construção da personalidade moral. São os ensinamentos básicos de quem pretende ser virtuoso. Nesse aspecto, Rousseau, compreende a virtude, enquanto realidade possível no mundo empírico, não a torna uma ação mascarada, um ato heroico ou uma instância metafísica que vislumbra o inteligível inalcançável. Nesse sentido, a autonomia é a capacidade humana de decidir como se guiar, querendo ou não viver no desvelamento.

Ser virtuoso nessas condições é educar pela imagem da transparência. A vida autônoma torna-se um desvelamento das ações, e qualquer escolha a ser tomada está sobre o crivo da publicidade, ou seja, do dever enquanto reconhecimento coletivo. O que torna o indivíduo virtuoso, é aquilo que no campo da escolha o leva à transparência. Isso pode ser realizado, até mesmo quando não se tem um terceiro elemento para verificar (no caso de Saint-Preux e Júlia, da presença do Sr. de Wolmar), pois as ações tomadas entre o ex-amantes a sós, podem e devem ser realizadas com a presença do esposo de Júlia. Esse é o ensinamento decorrente desse preâmbulo, o qual projeta o pensamento ético de Rousseau que não estar alicerçado numa filosofia moral de gabinete, que só serve ao manual e a doutrina, não sendo vivenciada no campo prático por quem a escreve.

Na visão da Sra. de Wolmar este primeiro encontro pode ser exprimido da seguinte forma:

Em lugar da submissão de um escravo, ele tem agora o respeito de um amigo que sabe honrar o que estima e mantém, com segurança, conversas honestas; não teme que suas máximas de virtude contrariem seus interesses, [...] sente-se em tudo o que diz a confiança de um homem íntegro e seguro de si mesmo que extrai de seu próprio coração a aprovação que outrora somente procura em meu olhar. Acho também que a prática do mundo e a experiência retiraram-lhe esse tom dogmático e categórico que se usa num gabinete, que é menos rápido

⁴⁵² Ib.. p.425. “Parlez-moi franchement, dit enfin son mari en m’interrompant; dans l’entretien de tout à l’heure disiez-vous *Madame?* Non, dis-je un peu peu déconcerté; mais la bienséance... la bienséance, reprit-il, n’est que le masque du vice; où la vertu regne, elle est inutile; je n’en veux point”.

em julgar os homens desde que observou muitos, tem menos pressas em estabelecer proposições universais após ter visto tantas exceções e que em geral o amor pela verdade curou-o do espírito de sistema, de maneira que se tornou menos brilhante e mais sensato e que nos instruimos muito melhor com ele desde quando não é mais tão sábio⁴⁵³.

Júlia atesta uma faceta da autonomia em Saint-Preux, por não mais pautar suas decisões na vontade de sua amada. É a confirmação de que uma proposta filosófica que visa a autonomia do ponto de vista moral, seja visualizada na realidade dos costumes, que os sistemas compreendam as experiências. A forma de Saint-Preux fazer filosofia e de guiar seus valores morais é expressa na fala de Júlia enquanto antítese da viagem realizada, pelas muitas referências e diversidades vivenciadas. Portanto, quando falamos de autonomia não estamos desconsiderando os aspectos singulares da vivência humana, não se trata de um sistema além da realidade, mas de um conjunto de observações das quais os preconceitos são vencidos.

Nessa reflexão, a universalidade ao nível do sistema se justifica quando visa o cumprimento da unificação de valores principiológicos para a manutenção da sociabilidade. Nesse cenário, moral e cultura se associam na formação do indivíduo. A exposição da Sra. de Wolmar, desconstrói qualquer rotulação à imagem eurocêntrica estigmatizada na filosofia de Rousseau. Saint-Preux é a personificação filosófica e literária na tentativa de compreender os vários contextos geográficos e culturais em que os indivíduos estão inseridos. A instrução ganha uma nova conjuntura, não do dogmatismo de uma filosofia pautada no sábio senhor da verdade, que carrega a verdade dogmática e absoluta, mas de uma espécie de sábio que ensina a partir das compreensões dos fenômenos sociais, um conhecedor da existência humana e de sua natureza.

Saint-Preux ao descrever a casa da Sra. e do Sr. de Wolmar, na Carta X endereçada a Milord Eduoard, justifica que a virtude, a transparência e a liberdade são sinônimos entre os habitantes do lar de Clarens, vilarejo que está situado a morada dos Wolmar, escolhida por Júlia após o casamento. Conforme sinalizamos anteriormente a casa de Clarens, é o lar da transparência, dessa maneira a virtude se manifesta na autonomia de viver conforme os preceitos da razão pública, preconizada nessa modéstia sociabilidade. Para o preceptor, diferentemente de Paris e Londres, cujo o costume é contratar pessoas com um perfil preestabelecido para a função desejada, na casa de Clarens, o processo é rigorosamente

⁴⁵³ Ib.. p.427. "Au lieu de la soumission d'un esclave, il a maintenant le respect d'un ami qui sait honorer ce qu'il estime, il tient avec assurance des propos honnêtes; il n'a pas peur que ses maximes de vertu contrarient ses intérêts; [...] l'on sent dans tout ce qu'il dit la confiance d'un homme droit et sûr de lui-même, qui tire de son propre cœur l'approbation qu'il ne cherchoit autrefois que dans mes regards. Je trouve aussi que l'usage de monde et l'expérience lui ont ôté ce ton dogmatique et tranchant qu'on prend dans le cabinet, qu'il est moins prompt à juger les hommes depuis qu'il en a beaucoup observé, moins pressé d'établir des propositions universelles depuis qu'il a tant vu d'exceptions, et qu'en général l'amour de la vérité l'a guéri de l'esprit de systèmes; de sorte qu'il est devenu moins brillant et plus raisonnable, et qu'on s'instruit beaucoup mieux avec lui depuis qu'il n'est plus si savant".

educacional. Saint-Preux comenta na carta ao seu amigo como todos são instruídos para suas funções e para os valores cultivados nesta habitação, o que nos leva a atestar que é um lar essencialmente educacional, logo a virtude pode ser ensinada, sendo a educação a ferramenta tanto para a formação humana, quanto para a sociabilidade.

A instrução para a virtude se insere no campo do exemplo, tarefa realizada pelos patrões. “[...] a grande arte dos patrões, para tornar seus criados como querem que sejam, é mostrar-se a eles como são. Sua conduta é sempre franca e aberta, porque não têm medo de que suas ações desmintam suas palavras”⁴⁵⁴. Não é pelo autoritarismo que se educa, mas pela liberdade, mediante as ações. Provavelmente Rousseau entende que o ressentimento pode vir a ser um mal na relação senhor e patrão. As ações tomadas na casa do casal Wolmar, inibem o desenrolar do amor-próprio, causador dos vícios em qualquer vivência social degenerada. A quarta parte é encerrada quando o Sr. Wolmar confia a educação de seus filhos aos cuidados de Saint-Preux.

A **quinta parte**, composta por 14 cartas, apresenta a questão da educação, posta de forma explícita a partir da educação dada por Wolmar aos seus filhos. Aborda sobre a insatisfação de Júlia por seu marido, que mesmo sendo um homem justo, não acredita em Deus. Essa penúltima parte é encerrada com a partida conjunta de Saint-Preux e seu amigo Bonstom para Itália. O preceptor perturba-se ao sonhar com Júlia morta e com o rosto coberto por um véu.

A **sexta e última parte**, composta por 13 cartas, revela a triste concretização do sonho de Saint-Preux. Tendo o filho mais novo de Júlia, durante um passeio por Chillon caído no lago, sua mãe, na tentativa de querer salvá-lo, joga-se ao seu encontro. Em contato com a água, contrai uma pneumonia que a leva ao óbito. A narrativa da morte de Júlia, culmina nas premissas levantadas por Rousseau e seu objetivo na escrita do romance.

Wolmar relata, a Saint-Preux, os últimos dias de vida de Julie. Julie revelou uma serenidade perante a morte, uma sabedoria nas conversas com o pastor e um amor total pelos seus e por Deus, algo que espantou o próprio Wolmar. Numa última carta de Julie, entregue por Wolmar a Saint-Preux, esta pede-lhe que cuide do seu marido, dos seus filhos e de Claire e confessa-lhe um amor que não será satisfeito senão na vida eterna. O romance termina com Claire, Saint-Preux e Wolmar a viverem juntos na mesma propriedade e unidos pela lembrança de Julie⁴⁵⁵.

⁴⁵⁴ Ib.. p.468. “et le grand art des maitres pour rendre leurs domestiques tels qu'ils les veulent est de se montrer à eux tels qu'ils sont. Leur conduite est toujours franche et ouverte, parce qu'ils n'ont pas peur que leurs actions démentent leurs discours”.

⁴⁵⁵ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p. 208.

A leitura da *Nova Heloísa*, reverberou e reverbera na comunidade acadêmica de língua portuguesa, mas não se distancia da mesma forma na comunidade francófona, como um romance filosófico a qual se utiliza para compreender conceitos elementares da relação filosofia e literatura, consoantes aos elementos de virtude, moral, ética, em outros casos em conceitos como educação moral, até mesmo lida no campo da política e da religião. Esta explanação sintética, é antecedida por referências basilares do conjunto interpretativo da Academia, que lançou-se na hermenêutica filosófica literária da obra.

2.2. *Emílio Ou Da Educação*: as quatro fases de desenvolvimento e aprendizagem humana

O *Emile ou De L'éducation*⁴⁵⁶, obra publicada em 1761, ocasionou simultaneamente uma revolução na Europa tanto no sentido positivo trazendo gozo ao seu autor Rousseau, por ser uma obra gigantesca sobre educação, de um conteúdo nunca antes visto, revolucionando paradigmaticamente o sistema teórico educacional e pedagógico presente no ocidente; quanto no sentido negativo, ocasionando uma sombra caótica, primeiro por sua impressão ser queimada publicamente, segundo porque o seu autor, condenado à prisão, carregou até os últimos dias de vida o estigma e o peso da censura, privando-se de uma liberdade civil. Se o fato de ver a si e a sua obra condenada lhe gerou infelicidade, tudo indica que não. Nas palavras de Rousseau, “hesitei muito tempo em publicá-la [...] creio que devo entregá-la tal como está, [...] mesmo que minhas ideias fossem más, se fizesse com que outras boas ideias nascessem em outras pessoas, não teria perdido de todo o meu tempo”⁴⁵⁷.

Qual é a constituição do seu conteúdo para deliberar ofensas, desequilíbrio e desordem na França iluminista? A análise estrutural-filosófica, de acordo com o prefácio escrito por Rousseau, auxilia nesse processo científico-interpretativo. A obra, nascida *a priori* sem a intenção de vir a ser um volumoso tratado pedagógico, composto por cinco densos livros, demonstrou após sua conclusão, “grande demais,

⁴⁵⁶ “Existem três versões do manuscrito *Emile ou De l'éducation*. A primeira, o manuscrito Favre, é uma versão incompleta do texto e está ao cuidado da Sociedade J.-J. Rousseau de Genebra; a segunda, o manuscrito do autor, é constituída por três volumes e encontra-se guardado no Palácio Bourhon de Paris; a terceira é um manuscrito de impressão incompleta e é constituído por dois volumes, encontrando-se guardado na BPU de Genebra. A esses manuscritos deve-se juntar uma cópia autografada do texto ‘Profession de foi du Vicaire savoyard’, que também está guardada na BPU de Genebra”. (Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, *A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos*, CIED, Braga, 2009, p. 191).

⁴⁵⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “*Emile ou De l'éducation*”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.241. “J'ai balancé longtems à le publier; [...] je crois devoir le donne tel qu'il este, [...] et que, quand mes idées seroient mauvaises, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurai pas tout-à-fait perdu mon tems”.

sem dúvida, para o que contém, mas pequena demais para a matéria que trata”⁴⁵⁸. Quanto ao que consiste o *Emílio*, a não ser em síntese, antes de tudo, um projeto que propõe a edificação da formação do homem. “Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só têm por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é de formar os homens, ainda está esquecida”⁴⁵⁹. Essa premissa tem no propósito deste trabalho um fundamental valor axiomático, servindo como chave de leitura para a justificativa da tese apresentada, numa formação para a humanidade.

A propósito do que é tratado na obra, segue a justificativa a partir do que diz Rousseau: “pouco falarei da importância de uma boa educação; tão pouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem”⁴⁶⁰. O que é falado na obra não se reduz à adjetivação valorativa ou desqualificadora da educação, pois tal fenômeno é reconhecido por todos. O filósofo genebrino já constata duas obviedades, ao que parece não gerar atenção: a educação é um ideal benéfico reconhecido por todos, portanto, cortejá-la não a eleva às reformas necessárias, uma vez que se reduziria apenas ao mero discurso, convincente e audível, mas que não ganha efeito prático; a educação mostra as suas mazelas, recai numa antítese que tem seu desdobramento na primeira premissa, portanto, reduzida ao discurso da satisfação, que pouco contribuiu para os efeitos práticos. Nessa ordem, um projeto como o *Emílio* deve ser preservado dessa enfermidade.

Não sendo exaustivo, a pretensão de originalidade tida por Rousseau se encontra na ordem de uma reforma educacional a partir de uma narrativa construtiva. Assim, prossegue sendo enfático: “observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor. A literatura e o saber de nosso século tendem muito mais a destruir do que edificar”⁴⁶¹. A advertência continua por ser contemporânea, indicando que o termo crítica não deve ser acompanhado pelo sinônimo de destruição, nem de construção, pois o uso da crítica como forma de protestar sobre algo ou alguma coisa, tem como ponto de referência a desconstrução, o que torna o mesmo núcleo intencional e semântico. A reivindicação rousseuista é de um modelo filosófico para a edificação.

⁴⁵⁸ Ibidem.. p. 241. “trop gros, sans doute, pour ce qu’il contient, mais trop petit pour la matiere qu’il traite”.

⁴⁵⁹ Ib.. p.241. “Malgré tant d’écrits, qui n’ont, dit-on, pour but que l’utilité publique, la premiere de toutes les utilités, qui est l’art de former des hommes, est encore oubliée”.

⁴⁶⁰ Ib.. p.241. “Je parlerai peu de l’importance d’une bonne éducation; je ne m’arrêterai pas non plus à prouver que celle qui est en usage est mauvaise; mille autres l’ont fait avant moi, et je n’aime point à remplir un livre de choses que tout le monde sait”

⁴⁶¹ Ib.. p. 241. “Je remarquerai seulement, que depuis des tems infinis il n’y a qu’un cri contre la pratique établie, sans que personne s’avise d’en proposer une meilleure”. La Littérature et le savoir de notre siècle tendent beaucoup plus à détruire qu’à édifier”.

Uma teoria educacional, nos moldes rousseauísta, é a antecipação daquilo que Kant estabeleceria como crítica, não com a mesma profundidade e sistematicidade como fará o prussiano, isso é bem verdade. Contudo, não é o totalitarismo moral da razão que tutela a partir de uma estrutura de poder as premissas teóricas; e nem uma postura de que a descrição do mundo empírico, dada as sensações, é o ponto fundante para uma obra sobre a educação do homem. “Censura-se com um tom de mestre; para propor, é preciso assumir uma outra postura, com a qual a altivez filosófica se compraz menos”⁴⁶². Mas o diálogo Rousseau-Kant precisa muito ser maturado, tornando evidente seguir com o percurso das explicações. Ainda no prefácio, é manifesto referencialmente ao menos um distanciamento de Locke: “Meu assunto era totalmente novo após o livro de Locke, e temo muito que continue sendo depois do meu”⁴⁶³.

Em Rousseau, resulta uma perspectiva da educação como fenômeno. “Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis; ora, se lerdes este livro dentro desta perspectiva, creio que ele não carecerá de utilidade para vós”⁴⁶⁴. Um projeto inovador que inaugura na ótica metodológica e estabeleça, do ponto de vista pedagógico, uma teoria pensada na criança. “Não se conhece a infância; [...] Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me apliquei”⁴⁶⁵. A partir disso, instaura-se uma revolução paradigmática na pedagogia, tornando-se o *Emílio* um marco divisorio para uma teoria moderna e iluminista.

Em última análise, mas não definitiva sobre a estruturação conceitual da obra - “no que diz respeito a parte sistemática, que aqui não é senão a marcha da natureza, é ela que mais desconcerta o leitor; será também por aí, sem dúvida, que me atacarão, e talvez com alguma razão”⁴⁶⁶, esta corresponde ao núcleo epistêmico-filosófico que dialoga com os demais escritos de Rousseau, ou seja, a natureza como fundamento do homem e o modo de entender antropologicamente sua condição social.

Ao considerar o projeto pedagogicamente inaugurado, é necessário estabelecer as fases de desenvolvimento e aprendizagem humana. Assim, a obra, nos seus cinco livros, conforme inferimos está dividida em quatro partes que correspondem as etapas da vida do indivíduo:

⁴⁶² Ib.. p.241. “On censure d’un ton de maître; pour proposer, il en faut prendre un autre, auquel la hauteur philosophique se complait moins”.

⁴⁶³ Ib.. p. 241. “Mon sujet étoit tout neuf après le livre de Locke, et je crains fort qu’il ne le soit encore après le mien”

⁴⁶⁴ Ib.. p. 242. “Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très-assurément, vous ne les connoissez point. Or si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous”.

⁴⁶⁵ Ib.. p.242. “On ne connoit point l’enfance [...]. Ils cherchent toujours l’homme dans l’enfant, sans penser à ce qu’il est avant que d’être homme. Voilà l’étude à laquelle je me suis le plus appliqué”

⁴⁶⁶ Ib.. p. 242. “A l’égard de ce qu’on appellera la partie systématique, qui n’est autre chose ici que la marche de la nature, c’est-là ce qui déroutera le plus le Lecteur; c’est aussi par-là qu’on m’attaquera sans doute; et peut-être n’aura-t-on pas tort”.

A primeira refere-se à idade da natureza, terminando por volta dos doze anos; a segunda refere-se à idade da razão, terminando por volta dos quinze anos; a terceira refere-se à idade da força, terminando por volta dos vinte anos; a quarta refere-se à idade da sabedoria, terminando por volta dos vinte e cinco anos. Por fim, a idade da bondade, esta prolonga-se até ao final da vida⁴⁶⁷.

A primeira parte corresponde aos livros I e II remetem à idade da natureza, o que significa, a partir da definição da sua teoria pedagógica, a divisão em dois princípios: um de seguir a natureza e o outro de deixar as crianças viverem livremente a sua infância. Esses princípios, em certa medida, estariam conceitualmente unificados e/ou compreendidos como os primeiros anos de vida do bebê e o período dos 2 aos 12 anos, respectivamente. A segunda parte corresponde ao livro III, tido como a idade da força, levaria em conta a idade dos 12 aos 15 anos, percebendo a potência do educando na perspectiva intelectual dos estudos, mas também do ofício. A terceira parte corresponde ao livro IV, o qual, faz correspondência à idade da razão, dos 15 aos 20 anos. É importante trazer a evidência da dimensão moral e religiosa nesse penúltimo livro, circunstancialmente por inserir o texto *Profession de foi du Vicaire savoyard*, que impactará a sociedade da época. Por fim, a quarta parte corresponde ao livro V, o qual faz referência à idade da bondade/sabedoria, dos 20 aos 25 anos, logo, compreende um Emílio adulto, nas dimensões do casamento e da paternidade, tendo como fim a sua própria educação.

2.3. As Confissões: as alternâncias no campo da historicidade e dos sentimentos

Nas *Confissões*, obra publicada em 1770, aos 58 anos, Jean-Jacques Rousseau coloca como ponto de reflexão e análise a sua vida. Esse estilo literário/gênero textual não está atrelado à vaidade ou narcisismo intelectual, mas expõe aos leitores uma fonte histórica sobre o autor e, principalmente, sobre o contexto sócio-psíquico-temporal, expressando os axiomas culturais. Em Rousseau abre-se a teia e a possibilidade da autobiografia ser um texto filosófico⁴⁶⁸ e não meramente historiográfico. Portanto, para além de uma autobiografia nela manifesta, torna-se uma obra filosófica. É nessa dinâmica epistêmica que são levantados os conceitos preliminares de uma educação na ótica da vida.

467 Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, 192.

468 A respeito da tentativa de elucidar e fundamentar a perspectiva das *Confissões* de Rousseau ser uma obra filosófica: Cfr. Marques, José Oscar de Almeida, Rousseau e a possibilidade de uma autobiografia filosófica, in Reflexos de Rousseau, Org. Marques, José Oscar de Almeida, Associação Editorial Humanitas / FAPESP, São Paulo, 2007. Posição na qual concebemos do ponto de vista de uma Filosofia da Educação, como tratamos no primeiro capítulo, na seção referente a "Genealogia Educacional e Autonomia em Jean-Jacques Rousseau: Vida"

Vou empreender uma coisa sem exemplo, e cuja realização não será imitada. Quero mostrar aos meus semelhantes um homem em toda a verdade da natureza, e esse homem serei eu. Eu só. Sinto o meu coração, e conheço os homens. Não sou feito como nenhum dos que tenho visto; ousou crer não ser feito como nenhum dos que existem. Se não valho mais, sou pelo menos diferente. Se a natureza fez bem ou mal, ao quebrar o molde em, que me vazou, é o que só poderá ser julgado depois de me haverem lido⁴⁶⁹.

As *Confissões* segundo o próprio confesso, manifesta pela escrita as motivações de seu empreendimento, na revelação de um homem natural. Rousseau assume a figura do bom selvagem, demonstrando que a natureza humana, tem suas complexidades, suas oscilações e sua linha histórica no indivíduo; provavelmente um dos aspectos centrais das *Confissões* é a ratificação da antropologia rousseauísta, de suas ideias no que concerne ao homem natural que vive numa sociedade corrompida, tangenciando-se para uma perfectibilidade, que só é possível à maneira da condição humana, tal como, o genebrino se desenhou ao longa da obra. É por isso, que além de ter dito as verdades, e desvelado a sua natureza ao público, coloca-se ao julgamento do supremo tribunal. De forma textual expressa: “Soe a trombeta do juízo final quando lhe aprover; irei com este livro na mão apresentar-me ao juiz supremo. Direi em voz alta: Eis aqui o que fiz, o que pensei, aquilo que fui. Falei, com igual franqueza, do bem e do mal”⁴⁷⁰. Interessante notar, que Rousseau vai diante do Ser supremo, com um livro, parecendo que a onisciência não esteja presente diante de si após soar a trombeta, portanto, o filósofo genebrino ao escrever as *Confissões*, continua a ser o literato filósofo, mais do que isso, subtende-se sob o crivo da opinião pública. Nesse sentido, as *Confissões* é uma obra mais preocupada em dizer ao público, do que dizer a si mesmo, do que se conhecer a si mesmo, do que se educar a si mesmo, pois essa tarefa será realizada em uma outra obra do final da vida intitulada os *Devaneios do Caminhante Solitário*.

Uma perspectiva das *Confissões* trazida por Starobinsk⁴⁷¹, reforça que a existência de Rousseau foi constituída pelas cadeias dos sentimentos, em vez de uma cadeia de pensamentos, logo não tem a preocupação exata em retrazar o histórico (biografia) de suas ideias, mas deixa-se invadir pelas mimeses afetivas. Essa compreensão a nosso ver coloca o texto numa perspectiva suficientemente literária, entretanto torna-se pedagógica na medida que os sentimentos ganham a cena de um eu que adquire o início da consciência de si.

⁴⁶⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.5. “Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple, et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montret à mës semblables un homme dans toute la verité de la nature; et cet homme, ce sera moi. Moi seul. Je sens mon coeur et je connois les hommes. Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent. Si je ne vaux pas mieux, au moins je suis autre. Si la nature a bien ou mal fait de briser le moule dans lequel elle m'a jetté c'est ce dont on ne peut juger qu'après m'avoir lu”.

⁴⁷⁰ Ibidem.. p.05. “Que la trompette du jugement dernier sonne quand elle voudra; je viendrai ce livre à la main me présenter devant le souverain juge. Je dirai hautement: voila ce que j'ai fait, ce que j'ai pensé, ce que je je fus. J'ai dit le bien et le mal avec la même franchise”.

⁴⁷¹ Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p. 16.

A obra *Confissões* está esquematicamente estruturada em duas partes, ambas compostas por seis livros. Martins⁴⁷² consegue estabelecer na linha dos sentimentos e das emoções a historicidade a qual interpreta Starobinsk, contudo a autora avança trazendo de forma esquemática a divisão feita por Rousseau, com a qual estamos de acordo, entretanto com advertência ao leitor que essa narrativa se reconfigura ao processo autopedagógico o qual fundamenta sistematicamente uma filosofia educacional à luz da autonomia. Se quisermos podemos reivindicar ao texto confessional a autonomia na perspectiva do eu que confessa as alternâncias no campo da historicidade e dos sentimentos, portanto as *Confissões*, torna-se uma obra em que verificamos na autobiografia a intimidade de um homem em sua plena natureza, mas que vive em sociedade, significando a imagem real de um eu que tem suas oscilações e precisa ser educado:

Podemos dizer que o tempo de escrita que separa a primeira da segunda parte desta obra não é só uma divisão ocasional e temporal, mas exprime, também, a passagem de um estado emocional caracterizado pela estabilidade e serenidade para um outro que evidencia alguma revolta e exaltação. Este intervalo temporal é já expressão de um estado emocional debilitado⁴⁷³.

O livro primeiro tem início com uma manifestação de veracidade por parte do autor, atestando o seu compromisso com a narrativa autobiográfica, revelando enquanto humano os contrapontos da memória, expressando preambularmente suas motivações e predisposição sincera.

Nada calei de mau, nada acrescentei de bom, e, se me aconteceu empregar qualquer insignificante adorno, foi tão-somente para tapar uma lacuna motivada pela minha falta de memória; posso ter tomado como verdadeiro o que sabia havê-lo podido ser, nunca o que sabia ser falso. Mostrei-me tal qual fui: desprezível e vil, quando o hei sido; bom, generoso, sublime, quando o hei sido: revelei o meu íntimo tal qual como tu próprio o viste⁴⁷⁴.

Tendo feito a princípio um introito que justifica a finalidade das *Confissões*, o primeiro livro narra o nascimento de Rousseau, a vida em Família, os ofícios e a união dos seus pais. De forma dramática, relata a morte de sua mãe, lembrando a sua primeira infância e o convívio paterno, o começo do seu apego pela leitura. Doravante, expressa com pesar o abandono de seu pai, no momento que ele encontra-se obrigado a sair Genebra. Consequentemente, o fim da criança Rousseau foi o pensionato do

⁴⁷²Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p. 231.

⁴⁷³Ibidem. p. 231.

⁴⁷⁴Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Confessions de J.J. Rousseau", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.05. " Je n'ai rien tu de mauvais, rien ajouté de bon, et s'il m'est arrivé d'employer quelque ornement indifférent, ce n'a jamais été que pour remplir un vide occasionné par mon défaut de mémoire; j'ai pu supposer vrai ce que je savais avoir pu l'être, jamais ce que je savais être faux. Je me suis montré tel que je fus, méprisable et vil quand je l'ai été, bon, généreux, sublime, quand je l'ai été: j'ai dévoilé mon intérieur tel que tu l'as vu toi-même".

pastor Lambercier, em Bossey. Aí evidencia não somente a afeição para com seu primo Bernard, como expressa as punições de Mademoiselle de Lambercier, as quais se tornaram a primeira experiência psíquico-educativa.

No primeiro livro, da primeira parte da obra, o genebrino contextualiza a sua sensualidade precoce e o regresso a Genebra com o primo Bernard. Conta as suas brincadeiras de infância e os primeiros amores. Nesse entrave introdutório, Rousseau aborda o início da sua fase laboral, a busca por um ofício, que culmina, após não se identificar com o trabalho no escritório de advocacia, com o ofício de gravador. Conclui com os relatos sobre a vida na oficina e o abandono do ofício de gravador.

No livro segundo, Rousseau comenta sobre sua vida errante e o bom caráter do prior de Confignon, por nome de Benoit de Pontverre (no texto das *Confissões*, nomeado por Rousseau de Monsieur de Pontverre). É esse mesmo abade que propõe a Rousseau o abandono da religião protestante, ato que se concretiza. Em seguida, o genebrino, vai para Annecy, onde tem o primeiro encontro com Madame de Warens. Em ato contínuo, parte para Turim e entra num hospício de catecúmenos. Comenta ainda, sobre o seu encontro com o pai em Annecy. Este, mesmo sabendo da partida de Rousseau, não evita a ação tomada pelo jovem rapaz. Rousseau descreve a viagem para Turim, narrando toda a experiência que teve no hospício dos catecúmenos e os seus locatários até sua saída, após converter-se ao catolicismo e ter uma vida independente, o que o levou a descrever outras aventuras.

O livro terceiro dá continuidade às suas várias experiências positivas e negativas, relacionadas à teia de contato que vai estabelecendo. Algumas se desfazem de imediato, mas Rousseau segue seu caminho na busca de uma vida laboral que o satisfaça tanto prazerosamente, quanto financeiramente. Ao retornar a Annecy, é recepcionado por Madame de Warens. Rousseau vai habitar a casa da Madame de Warens até começar seus estudos no seminário, a fim de ser eclesiástico, obtenção frustrada. O genebrino relata sobre seu gosto pela música, o que o conduz à casa de Monsieur Le Maitre para aprender música. Ambos decidem viajar juntos para Lyon. Rousseau demonstra os motivos covardes que o faz regressar a Annecy, além da ausência de Madame de Warens, tendo em vista que esta partira para Paris.

No livro quarto, ele comenta sobre a vida em Annecy sem a presença de Madame de Warens, algumas aventuras e sua partida com Merceret para Friburgo. Após uma viagem conturbada, Rousseau estabelece-se como professor de Música em Lausana. Nesse período compõe uma peça para um concerto, que, infelizmente, torna-se um fiasco. Em uma vida um tanto quanto difícil em Lausana, recorda-se de Madame Warens. Ao viajar para Neuchâtel, evidencia seus progressos como professor de Música. Ainda narrando sobre algumas outras experiências, finaliza-a com sua ida a Paris, esclarecendo

suas primeiras impressões. Rousseau abandona Paris, em busca de Madame de Warens, situação que a encontra. O filósofo finaliza o livro com sua entrada a serviço do Rei Vitor Amadeu.

No livro quinto, Rousseau relata sua residência e vida em Chambéry. Comenta sobre a guerra franco-austriaca. O genebrino abandona o serviço do Rei Vitor Amadeu para se dedicar ao ofício de professor de música. Parte para Besançon com o objetivo de tomar lições de harmonia, ocasião em que faz uma segunda visita ao seu pai e regressa a Chambéry. Salienta-se que é nesse livro que Rousseau fala pela primeira vez sobre Voltaire. Por fim, traz reflexões sobre a guerra civil, comenta a morte do tio e do primo Bernard, aborda algumas experiências, suas doenças e agravamento da saúde, o que o conduz à residência no campo, relatando sobre as Charmettes.

O último livro da primeira parte, livro sexto, inicia com um tom de exílio, mas regenerante sobre a vida tranquila das Charmettes. Mesmo com o agravamento de sua saúde, sua recuperação parcial e o retorno a Chambéry, o primeiro ponto-chave dessa parte é a vida nas Charmettes, demonstrando seu amor pelos estudos etc. Todavia, após um período, parte para Genebra, quando decide reclamar a herança da mãe. Em seguida, viaja para Montpellier, onde consulta um médico célebre. O segundo ponto do livro corresponde ao retorno frustrante de Rousseau para junto de Madame de Warens, marcando o início de um desprendimento da sua zona de conforto. Encerra-se, portanto, com a primeira experiência de Rousseau como preceptor dos filhos de Monsieur de Mably, descobrindo a sua pouca vocação para esse ofício. Rousseau partirá para Paris com um sistema de notação musical. Fecha-se, dessa forma, o primeiro ciclo da vida autobiográfica de Rousseau.

A segunda parte das *Confissões* demonstra, simultaneamente, uma releitura da primeira quanto à fragilidade de narrar sua vida pública-filosófica. Todavia, uma vida adulta e experimentada vai constituindo a estrutura do solitário e esculpindo a genealogia de suas obras. O livro sétimo inicia com reflexões acerca das suas *Confissões*. Ao chegar em Paris, é apresentado à Academia Francesa por Réaumur, a quem mostra seu sistema musical. Contudo, uma comissão examina o sistema de notação, negando a Rousseau a originalidade. Em Paris, narra seus amores e experiências das mais variadas, até que parte para Veneza na qualidade de secretário do embaixador Conde de Montaignu. Após o sentimento de inveja que germinou naqueles que viram a excelente atuação articulada do genebrino em assuntos diplomáticos, tramam a demissão de Rousseau. Tendo momentos divertidos e satisfatórios em Veneza, parte para Paris na intenção de se queixar do embaixador. O retorno de Rousseau a Paris acaba por tratar de um recomeço, pois, ao conhecer Teresa Le Vasseur, junta-se a ela como sua esposa.

Rousseau, no livro sétimo, descreve um momento altivo e também alguns outros insucessos, porém, sua produtividade se encaminha a pleno vigor, como, por exemplo: é encarregado de modificar

o drama de Voltaire, intitulado *A Princesa de Navarra*; representação de sua ópera; a comédia *Narciso* é aceita pelos italianos etc. Ainda por essas alturas, ocorre a morte do pai de Rousseau, mas têm-se os nascimentos do primeiro e segundo filhos, os quais são deixados no orfanato. Por último, conta sobre a prisão de Diderot.

É somente no livro oitavo que Rousseau conta que trava conhecimento com Grimm; resolve um trabalho sobre um tema proposto pela Academia de Dijon, tendo como resultado o prêmio da Academia e alguns embates, por conta da repercussão. Repercute ainda sua ópera, o *Bruxo da aldeia*. Surge a *Carta sobre a música francesa*, motivo de censura e conspiração para com a vida de Rousseau. Tem-se o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Rousseau renega o catolicismo e regressa à igreja protestante. Encerra esse livro com outras infelicidades, como as censuras sobre a sua pessoa.

No livro nono, Rousseau instala-se na Hermitage, mas tem recordações das Charmettes. De outro modo, esse período proporcionou-lhe liberdade e a procura por um estilo de vida próprio, que é apresentado à Teresa. Nesse instante, elabora seus projetos futuros: *As instituições políticas*; *O extrato das obras do abade Saint-Pierre*; *A moral sensitiva*; *O dicionário de música*. A *Nova Heloísa* começa a ter repercussão após embates com Grimm, Diderot, Teresa, dentre outros. Rousseau resolve abandonar a Hermitage e instala-se em Mont-Louis.

O livro décimo tem seu começo com os rotineiros mal-estados de saúde de Rousseau. Em Genebra e em Paris, alguns conspiram contra Rousseau. Por outro lado, continuam os embates de Rousseau com Diderot. Esclarece sobre sua vida tranquila em Mont-Louis. Nesse momento já é um filósofo consagrado, passando a relatar convites para pertencer a algumas academias, como a francesa. Rousseau resolve escrever as suas *Confissões*; publicamente, a *Nova Heloísa* começa a ser conhecida, mas recusam a publicação do *Emílio* na França.

O décimo primeiro livro inicia com a publicação da *Nova Heloísa*, o seu grande êxito. Rousseau negocia a publicação do *Emílio* e esta obra torna-se inicialmente suspensa. Posteriormente, consegue ser impressa, mesmo com demora. Um fato a ser reportado com destaque é que Rousseau tenta encontrar seus filhos na roda. Esse livro é um relato extremamente angustiante, pois Rousseau é aconselhado a retirar-se para Inglaterra, pois tem sua ordem de prisão decretada, fato que o leva a fugir às pressas, até chegar a Yverdun-les Bains na Suíça. Portanto, já se compreende os motivos do filósofo não ter criado seus filhos.

Os últimos dias de Rousseau, em seus textos confessionais, demonstram-se conturbados. O livro décimo segundo trata sobre a rejeição da obra *Emílio*, esta publicamente queimada em Genebra,

ocasião em que foi decretada, mais uma vez, ordem de prisão contra Rousseau. Os ânimos não são dos melhores e muito menos seguros para o genebrino, sendo obrigado a sair de Berna. Pede proteção ao Rei da Prússia, ou seja, cogita, até mesmo, morar na Alemanha. Nesse caminho de tribulações, Rousseau deseja ser admitido à Comunhão, porém, muitos entraves já o cercam, como a redação das *Confissões*, que provoca sua expulsão da Suíça, além da obra *Cartas escritas da Montanha*, estas queimadas em Paris. Rousseau recebe o conselho de não se apresentar à Comunhão.

Por fim, são muitos os lugares onde Rousseau procura abrigo e proteção, como Berna, a qual é abandonada por ele. O desfecho é a conclusão das *Confissões*, que se torna a obra de julgamento da vida de Rousseau, e as razões das mazelas nos seus últimos dias. Rousseau encerra com o mesmo sentimento que iniciou a primeira parte, no livro I, quando fala do homem natural.

2.4. Os Devaneios do Caminhante Solitário

A obra *Les Rêveries du promeneur solitaire*, composta por dez caminhadas, é uma espécie de meditação ou devaneios, seu cunho é uma linguagem clássica, já que Rousseau expõe uma escrita similar a um jogo linguístico, entre o antigo e o moderno. Manifesta-se, assim, seu legado para o romantismo, tornando-se um de seus precursores. *Os Devaneios do Caminhante Solitário*, tiveram sua publicação após a morte de seu autor, em 1782, por Du Peyrou, ao que tudo indica livreiro suíço da confiança de Rousseau. Nas primeiras obras completas de Rousseau:

O manuscrito, que pertence hoje à Biblioteca de Neuchâtel, é formado de um caderno de 140 páginas in 8º, cuidadosamente escrito, contendo os sete primeiros “Devaneios” e de 57 páginas in 8º, soltas, 21 das quais contendo os rascunhos dos três últimos, que não foram passados a limpo pelo autor. Acompanham o conjunto 27 cartas de jogo em que Rousseau escrevia ideias, frases soltas, que mais tarde desenvolveu em seu livro⁴⁷⁵.

De forma inusitada, a obra não se estrutura com demarcações próprias de um livro: prefácio ou introdução, muito menos capítulos intitulados. Portanto, é uma obra tecnicamente despadronizada, mas constrói um enredo, próprio de um filósofo que teve a caminhada e o caminho como uma de suas maiores simbologias, tese que é apresentada em sua genealogia através do texto autoconfessional. O caminhante solitário é uma descrição do estado em que se encontra Rousseau, na sua mais honesta elaboração psicanalítica, “seu estado de espírito é de desânimo e invadido por um sentimento de

⁴⁷⁵ Cfr. Morreto, Maria Luiza, Introdução, In: Rousseau, Jean-Jacques, *Os Devaneios do caminhante solitário*, Editora Nova Alexandria, São Paulo, 2018, p. 09.

abandono. [...] Decide então, como se fosse o seu último gesto empreendedor, fazer um auto-estudo”⁴⁷⁶. Logo, a nostalgia e o desencanto o recebem nessas caminhadas, pois se vê injustiçado ao ver suas obras e sua imagem tendo um fim completamente diferente daquilo que almejava. Observa-se que o itinerário frustrante do genebrino o torna, de algum modo, livre, pois não se encontra preso às amarras do sistema científico posto, servindo-se desse alívio.

Há, no entanto, algo que parece permanecer, de uma forma aprazível, na memória do nosso autor: o conhecimento da natureza humana. Por isso, valoriza o que observou no comportamento das crianças – “Si j’ai fait quelque progrès dans la connoissance du coeur humain c’est le plaisir que j’avois à voir et observer les enfans ...”. Rousseau mostra conhecer bem as crianças na medida em que entende e respeita os seus comportamentos⁴⁷⁷.

A síntese apresentada confirma o esboço teórico-educativo-pedagógico elaborado por Rousseau. Sua preocupação com a natureza humana, seja do ponto de vista de uma autobiografia, ou do romance, sustenta a tese da educação da criança. Na teia analítica, crítica, e autorreflexiva, atesta seu pensamento iluminista no toque denso da modernidade e modernismo, que influenciará não somente seu século, como no caso de Kant, que encontra inevitavelmente os fundamentos iniciais para elaborar suas teorias no campo da política, da moral, do direito e, no caso específico – em comunhão com o Iluminismo francês –, da educação, mas na geração que revisita suas obras.

⁴⁷⁶ Cfr. Martins, Custódia Alexandra Almeida, A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos, CIED, Braga, 2009, p.235 .

⁴⁷⁷ ibidem. p. 236.

III. GENEALOGIA EDUCACIONAL NA OBRA DE IMMANUEL KANT

A construção de uma genealogia das obras em Immanuel Kant perpassa pelo núcleo rígido e sistemático de sua filosofia⁴⁷⁸, dividida em dois períodos: **Pré-crítico**, que vai dos anos de 1749 até ±1780; e **Crítico**, que começa na década de 80 e se estende até o fim da vida do autor. Cabe destacar que os anos áureos da produção do filósofo de Königsberg se centram entre as décadas de 80 e 90, por considerar suas relevantes contribuições não só da publicação das três *Críticas*, mas de obras emblemáticas de Filosofia da História, numa participação e contributo com o Iluminismo do século XVIII, na seara da política, do direito, da antropologia e por fim da educação enquanto uma síntese da trajetória acadêmica e intelectual do professor e filósofo Kant, iniciada em suas aulas e relação com o Instituto de Dessau desde a década de 70. Por isso, as duas décadas, 80-90, constituem e revelam sobretudo o amadurecimento do percurso elaborado nos anos anteriores, tendo em vista que suas produções de maior impacto começam por serem escritas em meados dos anos 60, sendo a própria obra inaugural do período crítico, nomeadamente, a *Crítica da Razão Pura* com o começo da sua escrita datada ao longo da década de 70⁴⁷⁹.

As obras de Kant podem ainda ser agrupadas nos célebres textos a partir da década de 80, que corresponde a título de exemplificação, às obras: *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita* (1784); *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* (1784). Essas obras dialogam, em grande medida, com o projeto iluminista, nesses escritos, e no percurso que vem desenhando seu sistema crítico, Kant discute questões que narram uma elucidação sobre o campo antropológico da Moral, da Política, do Direito, em diálogo pontual com o Esclarecimento, são as obras que se propõem a fundamentação de uma Filosofia da História⁴⁸⁰; segue adentrando nesse percurso a década de 90, quando está concluindo sua terceira crítica, já tendo consolidado sua crítica à razão e à prática, pode-se percorrer com as obras que alicerçam ainda mais seus temas nas categorias supracitadas: *Sobre a*

⁴⁷⁸ Reis, confere a dimensão sistemática da filosofia de Kant, como possibilidade de “alimentar o pensamento filosófico numa multiplicidade de perspectiva”. (Cfr. Reis, José Andrade Alberto, E. Kant: Textos Pré-Críticos, Rés-editora, Porto, 1983, p.9).

⁴⁷⁹ Encontramos em Reis, primeiramente, a interpretação que: “a ruptura crítica ocorrida a partir de 1770 não significa uma alteração de preocupações e de temas, mas antes uma mudança de método afim de mais fácil e profundamente poder analisar aquelas questões”. (Cfr. Reis, José Andrade Alberto, E. Kant: Textos Pré-Críticos, Rés-editora, Porto, 1983, p.9). Em Kuehn, observamos uma longa exposição sobre a primeira crítica começar a ser esboçada ainda na década de 70. Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p. 330ss.

⁴⁸⁰ Kant apresenta um ponto fundamental em sua proposta filosófica e elucida duas facetas da história: a primeira está ligada a uma perspectiva temporal (tendo em vista que os acontecimentos são representados como sucessão gradativa); a segunda está conectada à espacialidade, uma vez que o desencadear da história dá-se no mundo sensível, território da manifestação da razão prática. Isso significa que a Filosofia da História tem o interesse de analisar e explicar o homem a partir de suas ações no mundo fenomênico. Afinal, o homem, estando no mundo, sofre não somente as variáveis que lhe secundam como sujeito histórico noumênico, mas também aquelas que concernem a sua realidade fenomênica.

expressão corrente: isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática (1793); *A Paz Perpétua* (1795); e *Metafísica dos Costumes* (1797); *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798) e *Sobre a Pedagogia* (1804). Kant, com suas obras, é fundamentalmente o filósofo que encerra o Iluminismo do século XVIII.

A conclusão à qual se chega, referente à produção intelectual de Kant não é necessariamente a quebra desse dualismo histórico e academicista, perfeitamente estruturado e demarcado do ponto de vista do paradigma o qual o filósofo inaugura com as suas três Críticas, mas a compreensão de que a integralização da historicidade filosófica e intelectual do prussiano, decorre da vida acadêmica do autor enquanto aluno e professor da Universidade de Königsberg em conjunto com sua ascensão bibliográfica, por meio de elevadas obras e manuscritos, enquanto um percurso gradual e não necessariamente excludente de um período ou outro. Por sua vez, assentar uma divisão em dois períodos: pré-crítico e crítico, não é apenas uma categorização metodológica, ou uma questão meramente estilística, mas corresponde ao núcleo epistêmico que marca paradigmaticamente o legado filosófico do Ocidente, à luz do setecentismo no que se refere a uma filosofia transcendental, a qual o pensamento filosófico e científico posterior é confrontado e encorajado a seguir em um novo rumo histórico, seja no contraponto ou no aperfeiçoamento das ideias kantianas.

Se por um lado a modernidade é estritamente constituída em sua gênese no racionalismo de René Descartes, não podemos negar a atuação dos filósofos empiristas, preconizado por John Locke, chegando no seu núcleo mais denso com o ceticismo de David Hume. Na compreensão desse cenário epistêmico, nas facetas do racionalismo e empirismo, que Kant e seu criticismo se constrói enquanto uma filosofia paradigmática com toda a aceção que o emprego dessa terminologia nos faz compreender as mudanças epistêmicas. Um novo modelo nasce com a filosofia crítica de Kant, pautado no conhecimento transcendental. Nesse processo, é inevitável que a educação e a pedagogia não somente se adéquem diante das fundamentações em torno do campo da teoria do conhecimento, mas é estruturalmente repensada, percebemos isso quando Locke escreve *Alguns pensamentos sobre a Educação*⁴⁸¹, com forte vertente empirista, à qual já Rousseau se colocará num nível de contraponto, mas também de originalidade. Assim as lições de pedagogia ministradas por Kant, que se materializaram na obra *Über Pädagogik*, é fruto de sua própria filosofia crítica, é óbvio que Kant não teve tempo, por mais que desejasse, de formular tal como Rousseau um tratado sobre educação, mas os apontamentos trazidos são suficientes para travarmos um diálogo em torno tanto da educação, quanto do pressuposto de autonomia que perpassa outras obras do autor.

⁴⁸¹ Cfr. Locke, John, *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, Edições 70, Lisboa, 2019.

Observamos que, mesmo sendo usualmente estabelecido a divisão das obras de Kant por período pré-crítico e crítico, o que postulamos não haver necessariamente uma ruptura, mas um aperfeiçoamento dos problemas filosóficos iniciados no período pré-crítico, no entanto, o modesto apreço aos escritos a partir da década de 80, acaba por preponderar uma exclusividade aos textos do período crítico, no sentido de serem obras balizadoras para a leitura dos textos pré-críticos. De qualquer forma, é relevante estabelecer os limites dessa divisão, principalmente compreender que se trata de um processo gradual do próprio autor e de seu amadurecimento, e principalmente do contexto no qual se encontra inserido. Levando em consideração que Kant é um filósofo por excelência que protagonizou a reivindicação em sua filosofia da história, no que concerne ao melhoramento gradativo do indivíduo e da espécie humana enquanto sujeitos que percorrem uma finalidade visando o aperfeiçoamento, seria estranho não atribuir esse processo também na vida de Kant enquanto sujeito, o seu desenvolvimento e o conjunto histórico sistemático de seus escritos que foram adquirindo ao longo dos anos uma filosofia sistemática e eminentemente crítica.

Em relação à obra educativa de Kant trazida no bojo e escopo de sua bibliografia não houve uma adequada aderência e impacto no que diz respeito ao campo filosófico, tal como suas obras críticas, o que passa a ser elemento subsidiário. De qualquer forma não se nega a relevância do seu texto pedagógico no recorte correspondente ao campo da Filosofia da Educação. Ao desenvolvemos uma análise da genealogia do pensamento educacional à luz das obras kantianas, demonstramos ser especificamente no campo pedagógico que o pensamento crítico sobre a razão pura, razão prática e a faculdade julgar, respectivamente os temas da epistemologia, da moral e da estética, encontram o uso factual na densa teoria desenvolvida desde a década de 60, que inaugura o fundamento do melhoramento moral tanto do indivíduo, quanto da espécie humana. Inferimos com essa premissa, que as obras filosoficamente complexas de Kant, seja do ponto de vista da fundamentação, da teoria e da doutrina, encontram sua objetividade em *Sobre a Pedagogia*, ou de uma forma mais ampla, na Educação.

A educação é a condição necessária para que o progresso e o desenvolvimento humano ocorra, ou seja, que se construa uma sociedade de indivíduos autônomos e que acompanhe o período da crítica. Percebemos numa genealogia das obras de Kant, que a educação, por meio da instituição escolar e dos seus sujeitos, nomeadamente professores, culminam pragmaticamente no ideal kantiano do melhoramento moral da espécie humana, ou seja, a realização dos fins da natureza. É bem capaz, que a partir desta explanação, um leitor conhecedor do pensamento e das obras de Kant, se depare fazendo diversos questionamentos, e por ventura com apontamentos contrários as hipóteses que se encontram subentendidas, nessa integralização bibliográfica e teórica. Mas ao longo das fundamentações

apresentadas, vão se confirmando o elo conceitual entre educação, pedagogia e autonomia no rigor da filosofia kantiana, por vezes, rigidamente formal.

Sendo a Pedagogia e os manuscritos referentes à educação contextualmente inseridos na década de 70, consequência da relação de Kant, tanto com o Instituto de Dessau e de suas aulas de Pedagogia. Será, porém, no final dos anos 90 que Rilke mostrará a Kant seus rascunhos (anotações) das lições do seu professor, para que faça revisão e autorize a publicação, tornando assim, uma obra filosófica. O que significa duas compreensões básicas referente a *Sobre a Pedagogia*: primeira, é uma obra fruto de uma vivência do professor da universidade de Königsberg no contexto mais intenso de sua vida intelectual e laboral; segunda, é uma obra revisada e publicada após as três críticas o que a torna significativamente uma síntese amadurecida da filosofia de seu autor, podendo ser percebida ao nível da aplicabilidade e não do formalismo. O certo é, que Kant mesmo não escrevendo um tratado filosófico específico sobre educação, tal como se empenhou Rousseau, contribui para a história da pedagogia e da filosofia da educação, em decorrência de sua concepção de autonomia e cosmopolitismo como propósito, não só do sujeito racional, mas da educação em seu sentido antropológico pragmático.

Consideramos suficientemente provável a obra educacional ser a resposta para a acusação do exacerbado formalismo kantiano, que não podemos negar ser sua filosofia crítica, o que não significa exatamente um problema que venha a denegrir o postulado do seu sistema. Nesse prisma, o direcionamento para uma filosofia da educação e fundamentação pedagógica, ameniza uma bibliografia sobre o abrigo do formalismo, compreendendo nas obras de Kant, sua parte factível no campo da experiência, ou não formal. Portanto, não estamos tratando da fórmula, mas como é possível perceber a educação enquanto mecanismo para o desenvolvimento das disposições naturais do indivíduo e da espécie humana no mundo da vida, ou de outro modo, na esfera social.

Empregamos a mesma advertência realizada sobre as obras de Rousseau. Por sua vez, as obras de Kant, expressam uma intensa produção por um longo período refletida a partir de um filosofar igualmente sistemático, tendo como pano de fundo um roteiro epistêmico, moral, antropológico, político, e educacional, dividido histórico e conceitualmente nos dois períodos já mencionados, pré-crítico e crítico. É sobre os escritos educacionais e pedagógicos que esta seção estará atenta. Portanto, ratificamos que neste momento, tal como em Rousseau, desdobra-se a tarefa por meio de uma síntese analítica estrutural a introdução da filosofia educacional a partir das obras de Kant. Ao lançar possivelmente alguma interpretação extensiva sobre os textos, não se torna essencialmente o espaço para uma maior elucidação dos conceitos educacionais, pedagógicos sobre a autonomia, tendo em vista que essa é a proposta do capítulo seguinte.

1. Período Pré-Crítico: as obras de 1749 – 1770.

O período pré-crítico de Kant, além de ser do ponto de vista filosófico o início de uma genialidade epistêmica, percorrendo caminhos notadamente emblemáticos na história das ideias, que é o problema/questão da Metafísica, corresponde simultaneamente à projeção profissional do filósofo a partir de 1755, quando tenta se inserir academicamente no bojo dos intelectuais de sua época e assumir a cátedra por ele tão almejada na Universidade de Königsberg. Confirma-se desse preâmbulo a tese do Kant professor, pois ganha destaque o seu itinerário genealógico: da obra unificada à vida. Retirá-lo desse espaço institucional/profissional significa aniquilar sua atuação e como se constitui enquanto sujeito, além dos seus reais interesses teóricos na academia, onde teve influência direta.

No momento em que Kant termina o período acadêmico de sua vida e, quando se prepara para começar a de preceptor, escreveu sua primeira dissertação: "*Pensamentos sobre a verdadeira evolução das forças vivas na Natureza*", onde tentou resolver com suas próprias forças um dos problemas mais difíceis e profundos da filosofia da natureza. Imprimiu à sua custa este escrito, ajudado por um parente materno. [...] Com aquele trabalho, Kant selou o curso de sua vida acadêmica e deu o primeiro passo em sua nova carreira⁴⁸².

Desenvolve-se na vida bibliográfica de Kant um percurso entre o professor e o filósofo escritor. A síntese analítica-estrutural de suas obras corresponde a um núcleo rigorosamente sistemático. Enquanto intelectual e futuro professor de Lógica, reproduz em seus textos o rigor não somente da coerência científica, mas de uma sincronização atenciosa, que parece não deixar lacuna nos viesamentos dos conceitos e das categorias estudadas, o que exigirá posteriormente de seus alunos, leitores e estudiosos um esforço sistemático para poder compreendê-lo.

Entre 1749 a 1756 – Percebemos que a discussão de Kant remete-se à questão da Filosofia Natural, de certa forma, estava imbuído do desejo de pertencer a cátedra de lógica e metafísica da Universidade de Königsberg. De qualquer forma, esses primeiros escritos estão correlacionados ao jovem Kant, a um período no qual se encontra na função de preceptor e cuidando da vida financeira de sua família, contudo, é essencialmente de amadurecimento e aperfeiçoamento dos primeiros temas de interesse, uma fase de transição, que irá culminar com seus primeiros anos de lições na cátedra em

⁴⁸² Cfr. Fischer, Kuno, *Vida de Kant, Lecturas hispánicas*, Zaragoza, 2016, p.25. "El momento en que termina Kant el período académico de su vida y en que se dispone a comenzar la del preceptorado, escribió su primera disertación: 'Pensamientos sobre la verdadera evolución de las fuerzas vivas en la Naturaleza,' donde intentó resolver con sus propias fuerzas uno de los problemas más difíciles y profundos de la filosofía de la naturaleza. Imprimió a su costa este escrito, ayudado por un pariente materno. [...] Con aquel trabajo selló Kant el curso de su vida académica, y dio el primer paso en su nueva carrera".

1755. Na perspectiva de Cassirer, ao tratar sobre o primeiro escrito de Kant começado em 1746, mas com publicação em 1749: *Pensamentos sobre a verdadeira avaliação das forças vivas*⁴⁸³; correlaciona um dado contextual presente no século XVIII para fundamentar o interesse do filósofo:

Não possuímos nenhum dado biográfico preciso acerca dos motivos do pensamento que levaram a Kant a eleição deste tema; sem embargo, o conteúdo da obra mesma permite conjecturar o caminho pelo o que o jovem pensador se viu conduzido ao problema da medida das forças. Se dermos uma olhada as publicações das primeiras décadas do século XVIII sobre os problemas da filosofia da natureza e da física, nos damos conta em seguida de que a polémica em torno deste ponto, librada especialmente na Alemanha com grande zelo, envolvia um problema de ordem geral⁴⁸⁴.

Em 1754 Kant escreve dois ensaios: *Primeiro Ensaio: Si a terra tem caminhado em suas revoluções*⁴⁸⁵; o segundo ensaio: 1754 – *Segundo ensaio: Sobre a questão se a terra envelhece desde um ponto de vista físico*⁴⁸⁶. De acordo com Kuehn, o primeiro ensaio tratava-se de uma resposta a questão formulada em carácter de concurso público pela Academia de Berlin, a qual Kant não estava inteiramente preocupado em ganhar o concurso, mas trabalhar os aspectos físicos da questão⁴⁸⁷. O que verificamos, tanto em Kuehn, quanto em Cassirer⁴⁸⁸, a qual estão em comum, é a inclinação de Kant pela Filosofia da Natureza nas publicações desses dois ensaios ao Noticiário Semanal de indagações e anúncios de Königsberg;

No ano de 1755, publica obras que já vem anunciando – *História geral da natureza e teoria do céu*⁴⁸⁹; no mesmo ano começa por apresentar o início de suas dissertações para lograr o grau de *Magister* (professor) e a obtenção de seu doutorado: Primeira dissertação em 1755 (12 de junho) – *Tese Sobre o Fogo*⁴⁹⁰; e sua segunda dissertação em 1755 (27 de setembro): *Tese sobre Uma nova exposição dos*

⁴⁸³ Cfr. Kant, Immanuel, “Gedanken von der wahren schatzung der lebendigen Krafte”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. I. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.7

⁴⁸⁴ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 39.

⁴⁸⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Untersuchung der Frage, ob die Erde in ihrer Umdrehung um die Achse, wodurch sie die Abwechselung des Tages und der Nacht hervorbringt, einige Veränderung seit den ersten Zeiten ihres Ursprungs erlitten habe und woraus man sich ihrer versichern könne, welche von der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin zum Preise für das jetztlaufende Jahr aufgegeben worden“, In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1754, p.183

⁴⁸⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Frage, ob die Erde veralte, physikalisch erwogen“, In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1754, p.193

⁴⁸⁷ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p. 154.

⁴⁸⁸ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p.54.

⁴⁸⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. I. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.219

⁴⁹⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Meditationum quarundam de igne succincta delineatio“, In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1755, p.369

*primeiros princípios da metafísica*⁴⁹¹; encerrando a década de 50, em 1756 (janeiro a abril) publicando três ensaios sobre o terremoto de Lisboa: **(1)** Das causas dos sismos por ocasião da catástrofe que se abateu sobre os países ocidentais da Europa no final do ano passado⁴⁹², **(2)** História e descrição natural das ocorrências mais notáveis do terremoto que abalou grande parte da terra no final do ano 1755⁴⁹³ e **(3)** Revisão contínua dos terremotos que foram detectados por algum tempo⁴⁹⁴; em 1756 (25 de abril); *Novas observações sobre a explicação da teoria dos ventos*⁴⁹⁵ e por último, na trilha das discussões sobre o espaço que tocava as preocupações kantiana nesse momento, temos a *Monadologia Física*⁴⁹⁶.

A década de 60, as obras de Kant não se diferem grandemente dos escritos da década de 50, pois o percurso árduo travado pelo filósofo, as horas exaustivas de trabalho, dão-lhe o entrave de tratar temas com muita atenção, mas ao mesmo tempo “são trabalhos muito pouco extensos [...], porém cada um deles revela um magistral domínio espiritual do tema sobre que versa e um ponto de vista novo e original”⁴⁹⁷. As ciências naturais, torna-se um amplo campo de interesse, todavia o que Kant, tem em vista e vai gradualmente descobrindo e escrevendo é sobre o homem, daí que na segunda metade da década de 60, outros temas, mesmo que estivessem em voga no século XVIII, vão direcionando-o para assim chegar a sua filosofia crítica, como podemos observar desde o texto de 1759 *Uma tentativa de algumas reflexões sobre o otimismo*⁴⁹⁸, tal como refletirá Kuehn sobre a biografia de Kant nesse período⁴⁹⁹.

⁴⁹¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidatio/Neue Erhellung der ersten Grundsätze metaphysischer Erkenntnis”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. I. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.401.

⁴⁹² Cfr. Kant, Immanuel, “Von den Ursachen der Erderschütterungen bei Gelegenheit des Unglücks, welches die westliche Länder von Europa gegen das Ende des vorigen Jahres betroffen hat”, In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756, p.417

⁴⁹³ Cfr. Kant, Immanuel, “Geschichte und Naturbeschreibung der merkwürdigsten Vorfälle des Erdbebens, welches an dem Ende des 1755ten Jahres einen großen Theil der Erde erschüttert hat”, In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756, p.429

⁴⁹⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “ Fortgesetzte Betrachtung der seit einiger Zeit wahrgenommenen Erderschütterungen”, In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756, p.463.

⁴⁹⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Neue Anmerkungen zur Erläuterung der Theorie der Winde”, In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756, p.489.

⁴⁹⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Metaphysicae cum geometria iunctae usus in philosophia naturali, cuius specimen I. continent monadologiam physicam / Der Gebrauch der Metaphysik, sofern sie mit der Geometrie verbunden ist, in der Naturphilosophie, dessen erste Probe die physische Monadologie enthält”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.7

⁴⁹⁷ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 511.

⁴⁹⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Versuch einiger Betrachtungen über den Optimismus”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.583

⁴⁹⁹ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 57

⁴⁹⁹ “Cuando Kant empezó a enseñar en la universidad había publicado ya una serie de libros, disertaciones y artículos. Desde 1756 a 1762 editó solamente tres folletos para anunciar sus clases y un ensayo de naturaleza personal. Esas publicaciones fueron el ‘Anuncio de un curso de geografía física’ (Pascua de 1757), la ‘Nueva doctrina del movimiento y el reposo’ (Pascua de 1758), las ‘Consideraciones sobre el optimismo’ (otoño de 1759) y los ‘Pensamientos con ocasión de la prematura muerte de Sir Johann Friedrich von Funk’ (1760). Todas ellas eran piezas ocasionales que proporcionan una cierta información sobre los intereses de Kant en aquel período, pero que difícilmente constituyen una contribución sustancial a la filosofía cosa que tampoco pretendían. Fueron redactadas para consumo local, y no se proponían realzar la estatura de su autor. Por otra parte, algunas de las razones del posterior incremento en la productividad de Kant pudieron también haber tenido algo que ver con Johann Jakob Kanter (1738-1786), el emprendedor editor que empezó publicando sus libros en esta época y que tenía necesidad de nuevas publicaciones” (Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p. 204).

Em 1762 *A falsa sutileza das quatro figuras silogísticas*⁵⁰⁰; 1763 – *Ensaio sobre as grandezas negativas*⁵⁰¹; 1763 – *O único argumento possível no apoio de uma demonstração da existência de Deus*⁵⁰²; No início de 1764 Kant publica as *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*⁵⁰³; e em 1764 *Ensaio sobre as doenças da cabeça*⁵⁰⁴. Especificamente, essas duas obras diferenciam-se dos elementos bibliográficos metafísicos, em certa medida, é o início de questões relativas a sociedade civil e a moralidade, o que implica o emprego de uma antropologia subjacente nas lições de Kant⁵⁰⁵. Ainda neste período, em 1764 *Ensaio sobre: Investigação sobre a distinção entre os princípios da Teologia natural e os da Moralidade*⁵⁰⁶; 1766 *Os sonhos de um visionário*⁵⁰⁷; 1768 *O primeiro fundamento da diferenciação de direções no espaço*⁵⁰⁸.

Em relação a esse conjunto de textos e temas, Panarra na sua tradução das *Observações sobre o Belo e o Sublime* e dos *Ensaio sobre as doenças mentais*, estabelece uma subdivisão, que assim podemos distinguir uma filosofia acadêmica e uma outra popular a qual Kant desenvolveu seus textos:

Estas duas orientações são os escritos filosóficos de perfil acadêmico e a Popularphilosophie. Entre os primeiros contam-se, por exemplo, os seguintes: *A falsa sutileza das quatro figuras silogísticas* e *Ensaio sobre as grandezas negativas*, entre os segundos, os escritos traduzidos nesta edição, *Sonhos de um visionário explicado pelos sonhos da metafísica*⁵⁰⁹.

No que se refere aos anos de 1755 até 1769 estabelecido enquanto filosofia pré-crítica, Kuehn, faz uma ponderação as diversas compreensões em relação as preocupações filosóficas de Kant nesse

⁵⁰⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Die falsche Spitzfindigkeit der vier syllogistischen Figuren”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015, p.595.

⁵⁰¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Versuch, den Begriff der negativen Grossen in die Weltweisheit einzuführen”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015, p.775.

⁵⁰² Cfr. Kant, Immanuel, “Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015, p.617.

⁵⁰³ Cfr. Kant, Immanuel, “Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015, p.821.

⁵⁰⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Versuch über die Krankheit des Kopfes”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015, p.885.

⁵⁰⁵ Cfr. Panarra, Pedro, Introdução Geral, In: Kant, Immanuel, *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime, Ensaio Sobre as doenças mentais*, Edições 70, Lisboa, 2020, p. 7 ss.

⁵⁰⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Untersuchung über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015, p.739

⁵⁰⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Traume eines Geistersehers, erläutert durch Traume der Metaphysik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015, p.919.

⁵⁰⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Von dem ersten Grunde des Unterschiedes der Gegenden im Raume”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.991.

⁵⁰⁹ Cfr. Panarra, Pedro, Introdução Geral, In: Kant, Immanuel, *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime, Ensaio Sobre as doenças mentais*, Edições 70, Lisboa, 2020, p. 10.

período, nos que advogam principalmente a postura já metafísica do filósofo. Para o comentador, é o um equívoco imputar uma busca pela metafísica durante essas décadas, ressaltando que o trabalho de Kant era em torno da natureza, e não da razão. Portanto, encontra-se sob o abrigo não só de seus contemporâneos, mas das influências rousseauísta:

A palavra natureza resume o fundamental resultado da situação de Kant naquele momento concreto. Era na natureza e não na razão onde ele tratava de encontrar os pontos fixos e os critérios com os que avaliam a ação humana; e antes o contexto desta concepção, se encontrava imponente a figura de Rousseau. Certamente, Kant era um naturalista a maneira em que a maioria de seus contemporâneos eram naturalistas⁵¹⁰.

A conclusão alcançada no próprio Kuehn, é que Kant se encontra seguro que razão e natureza são as mesmas coisas, essa percepção se fundamenta quando nas décadas seguintes, o prussiano mostrará uma crítica a metafísica, assegurando os limites da razão. Nesse prisma, compactuamos que influenciado por Rousseau na década de 50, o filósofo de Königsberg, obtêm o direcionamento para trabalhar e desenvolver sua teoria filosófica, tendo como norte o real valor e significado da natureza, tal como preconizado pelo genebrino na concepção em torno do homem natural e do artificial, o que culmina-se num paradigma moral na concepção de natureza humana na interioridade do sujeito.

Ao mesmo tempo que se problematiza o foco de Kant nesse período, o ponto em comum na historiografia kantiana, são as consequências e reflexos nas obras da década de 60, decorrente da vivência do filósofo em suas lições, que serão acentuadas na década seguinte. Por último, salientamos uma outra divisão estabelecida dentro do período pré-crítico de Kant, da figura inicialmente racionalista entre os anos de 1755 a 1762, influenciada pela filosofia de Wolff e Leibniz; logo após, assumindo uma condição mais empirista até 1769, já nesse último ano sob a influência de David Hume⁵¹¹. Independente dessas classificações, ou enquadramento em correntes epistêmicas, o ponto que se deve ter consciência é o caminho que levou Kant a chegar a uma concepção, não somente diferente, mas com fundamentos consolidados, inaugurando uma nova corrente vertente filosófica, que nasce eminentemente de um percurso de madura compreensão intelectual, somados aos estudos e escritos vivenciados durante basicamente 30 anos. É muito provável que a filosofia rousseauísta, tenha acompanhado Kant até seus últimos escritos.

Com o mesmo espírito com que examinava as doutrinas de Leibniz, Wolff, Baumgarten e Hume e as leis naturais de Kepler, Newton e os físicos, analisava os escritos de Rousseau publicados

⁵¹⁰ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p. 257.

⁵¹¹ Ibidem. p. 258-59.

por aquele então, seu Emílio e sua Eloísa, ao igual que qualquer descobrimento natural de que pudera ter notícias, para retornar sempre, uma ou outra vez, ao livre conhecimento da natureza e ao valor moral do homem⁵¹².

Um ponto central nos anos sessenta, é a *Notícia do estabelecimento de suas palestras na metade de inverno de 1765-1766*⁵¹³, texto que abordamos na genealogia da vida, justamente pelo caráter didático e pedagógico que Kant já entende o trabalho docente e a aprendizagem do educando enquanto uma experiência do filosofar.

2. A década de transição e os escritos sobre educação

A década de 70, torna-se inevitavelmente, o fim de um período, consideramos, os anos que vão de 1770 a 1780, como a transição para o período crítico e o fechamento das questões que Kant vinha percorrendo desde 1749, não se enquadrando ou apegando em correntes, mas traçando seu próprio caminho epistêmico, pois certamente o que estava posto não lhe era suficiente para responder suas indagações no que se refere a natureza. Logo no início da década, em 21 de agosto de 1770, temos a terceira dissertação *Defesa da Dissertação inaugural: Sobre as formas e os princípios do mundo sensível e inteligível*⁵¹⁴, “O pensamento de Kant sofreu uma mudança radical quando compreendeu que a razão e a sensação não podiam ser entendidas como um contínuo. Na *Dissertação Inaugural de 1770* não manteve já a continuidade ou a ponte entre sensação e razão”⁵¹⁵. Nesse aspecto, anuncia um novo itinerário, cujo “as faculdades eram para ele radicalmente descontínuas, e em consequência teve que sustentar que seu anterior enfoque era inútil”⁵¹⁶, essa premissa se encontra em *Sonhos de um visionário*. A dissertação de 1770, é um trabalho rigorosamente sistemático de Kant, cujo sua escrita se encontra numa profunda reflexão e não como na maioria dos textos anteriores, circunstanciadas a fatores quer da vida acadêmica para obtenção do grau de *Magister*, ou pelas questões implicadas pela academia e o debate da tradição filosófica Alemã. No mesmo ano tem-se a origem da *Crítica da Razão Pura*, que será publicada em 1781.

⁵¹² Cfr. Herder, Briefe zur Beforderung der Humanität, carta 79.

⁵¹³ Cfr. Kant, Immanuel, “Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.903.

⁵¹⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p.7

⁵¹⁵ Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003, p. 272.

⁵¹⁶ Ibidem. p. 272.

Em 1771, se encontra umas das primeiras resenhas de Kant sobre textos de alguns intelectuais de seu período, *Moscati: Da diferença corpórea essencial entre a estrutura dos animais e a dos homens*⁵¹⁷

Em 1775, escreve um dos seus textos sobre a raça, esse primeiro intitulado *Das diferentes raças de homens*⁵¹⁸. Em alusão a *Dissertação de 70*, tendo apreendido um novo movimento em suas obras, desconsiderando o caminho anterior, a categoria da educação não sofre nenhum abalo, isso porque, é justamente na segunda metade da década de 70, que aparecem os primeiros escritos referentes ao Instituto Filantrópico de Dessau, que destacamos e compomos em nossa análise enquanto gênese do pensamento educacional, o que demonstra uma atuação de Kant enquanto professor e filósofo, numa preocupação atenciosa ao modelo pedagógico e escolar. Em 1776 com o Ensaio sobre: *Dessau Philanthropinum* na *Königsbergische Zeitung*⁵¹⁹ e em 1777 Outro *Ensaio sobre: Dessau Philanthropinum*⁵²⁰. Portanto, a educação, enquanto pedagogia é um dilema do período crítico de Kant.

O filósofo prussiano, tanto na vida, quanto nas obras deixou as impressões, as marcas de um professor e visionário, cujo seu legado parte do princípio de que a educação objetiva-se categoricamente em transformar a animalidade em humanidade, ou seja, cultivar a natureza humana, para a ação autônoma nas diferentes esferas a qual o indivíduo se insere. Salienta-se que é no contexto dos Ensaio e Cartas relacionadas ao Instituto de Dessau, entre os anos de 1776 e 1777 que Kant, está ministrando o curso de Pedagogia na Universidade Königsberg, que será depois materializado em sua obra *Sobre a Pedagogia*, fruto das anotações de seus alunos. Portanto, a associação desses escritos reforçam o cunho genealógico teórico educativo do filósofo prussiano. Por conseguinte, o que Kant teorizou em suas lições de pedagogia, é percebido na prática nos escritos correlatos a Filantrópico.

É na década de 70, que demarcamos metodologicamente nosso campo de investigação na esfera pedagógica e educacional de Kant, o que para os biógrafos e comentadores é uma transição para o período crítico, pela imponência da dissertação de 70, facto que não desconsideramos. Mas se Cassirer enfatiza as correspondências de Kant em torno do impacto da *Dissertação de 70*⁵²¹; e Kuehn um tanto quanto na mesma linha, avança demonstrando um Kant atuante na carreira docente na Universidade de Königsberg e da relação com o Instituto de Basedow, observamos ainda que o título dado pelo o

⁵¹⁷ Cfr. Kant, Immanuel, "Peter Moscati : Von dem körperlichen wesentlichen Unterschiede zwischen der Struktur der Tiere und Menschen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.765.

⁵¹⁸ Cfr. Kant, Immanuel, "Von den verschiedenen Rassen der Menschen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.7.

⁵¹⁹ Cfr. Kant, Immanuel, "Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Erster Aufsatz", In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bd. II, 1776, p.447

⁵²⁰ Cfr. Kant, Immanuel, "Aufsätze, das Philanthropin betreffend: An das gemeine Wesen", In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bd. II, 1776, p. 449.

⁵²¹ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 143

comentador a sua seção para esse período é um tanto quanto provocativo, nomeadamente intitula a década de 70: “Silent Years (1770-1780)”⁵²² ou seja, os anos de silêncio. Aramayo, também, sustenta a tese que: “Basta olhar para o conjunto dos textos inéditos para comprovar que sua caneta não estava exatamente inativa e que sua mente se encontra polarizada por meditações de ordem moral”⁵²³.

É uma realidade que no campo educacional, temos nesse intervalo a década de maior manifestação de Kant em pró de um novo modelo, tanto no que diz respeito ao ensino, quanto dos objetivos das instituições, mas seria radical compreendê-lo como um militante da pedagogia, contudo, sua reivindicação pela reforma do sistema educacional dar-lhe a prerrogativa de ser um defensor ou um professor que assume o protagonismo não simplesmente no pensamento, mas enquanto intelectual atuante para uma transformação profunda e estrutural na educação. Os escritos sobre o Filantrópico de Dessau, justificam objetivamente a dimensão moral e o pensamento prático de Kant, que se culmina a partir de suas lições de Pedagogia na obra que virá ser publicada em 1801.

3. Período Crítico: as obras após 1780

A filosofia de Kant é uma verdadeira revolução copernicana, uma vez que redireciona a ordem das coisas, dotando a razão tão somente à crítica quanto aos limites que a mesma pode percorrer. Em síntese, direciona na epistemologia a concepção da impossibilidade do sujeito conhecer a coisa em si, ou seja, a totalidade fica a cargo da representação do sujeito transcendental, que só conhece aquilo que é mostrado pelo fenômeno. O homem, visto pela esfera da razão, reocupa o lugar privilegiado no sistema crítico-filosófico do prussiano, conforme visto em *Crítica da Razão Pura* (1781), *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790)⁵²⁴. Portanto, o indivíduo ocupa nas obras críticas um lugar que antes não era percebido, assim como assume profundo destaque no campo epistêmico, ético e estético, pois ele é direcionado para uma nova conjuntura no paradigma social, moral, político, consequentemente, educacional.

Uma síntese clássica sobre os escritos kantianos e que clarearam as intenções do período/sistema crítico, encontram-se na formulação das respostas para perguntas centrais do homem.

⁵²² Cfr. Kuehn, Manfred, Kant: A Biography, Cambridge University Press, New York, 2001, p.188.

⁵²³ Cfr. Aramayo, Roberto Rodríguez, Kant, Antología, Ediciones Peninsula, Barcelona, 1991, p. 12. “Basta con asomarse al conjunto de los textos inéditos para comprobar que su pluma no estaba precisamente inactiva y que su mente se halla polarizada por meditaciones de orden moral”

⁵²⁴ Sobre a filosofia crítica de Kant, indicamos a leitura de Deleuze, numa análise sintética e didática sobre as três críticas. Cfr. Deleuze, Gilles, A Filosofia Crítica de Kant, Edições 70, Lisboa, 2021.

Essas perguntas correspondem a três eixos fundamentais, tanto para a Filosofia quanto para outros campos do conhecimento: o que se pode conhecer? (para isso, a primeira crítica); o que se deve fazer? (relaciona-se à segunda crítica); e, por fim, o que se pode esperar? (síntese gerada pela terceira crítica). As demais obras subsidiam, cada uma ao seu modo, as três formulações centrais da filosofia de Kant. Portanto, a integralidade do sistema acompanha o processo de análise das obras, não tornando os demais escritos menores, mas componentes de uma filosofia que pretende englobar as principais demandas da esfera humana. Nesse sentido, a construção narrativa sobre educação incluída, num contexto crítico, compactua com o modo que Kant intervém no desenvolvimento do Esclarecimento na Alemanha setecentista.

Podemos inferir que a publicação da *Crítica da Razão Pura*, ao inaugurar a década 80, tem seu nexos com a obra *Sobre a Pedagogia*, não só no sentido do retorno a passagens que compõem a construção da escrita, mas principalmente pelas possibilidades que podem ser ajuizadas em relação à educação intelectual. Ou seja, inaugura-se uma mudança paradigmática no que tange às faculdades e ao processo de conhecimento, que certamente repensa as estruturas de quaisquer das teorias educacionais que se coloque após o século XVIII. Por isso, fazemos a defesa de ser uma reivindicação da autonomia no campo epistêmico, que vai ter consequências no processo de aprendizagem. Mesmo que Kant, destinará o conceito de autonomia para o campo moral, no interior de uma fundamentação metafísica, devemos considerar que o campo prático é antecedido pela discussão de uma razão pura, que é autônoma do ponto de vista do sujeito transcendental. Aliás, a razão é uma só faculdade, logo a autonomia é liberdade em seu sentido moral, mas orientação do pensamento no que diz respeito aos seus princípios subjetivos empregados pela razão.

Nessa ótica, no fim da década de 80, com base na Filosofia Moral, leia-se *Crítica da Razão Prática*, elucida-se a compreensão sobre o princípio de autonomia, sustentado na “*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*” (1785) e de como esta se localiza no conceito de humanidade dentro da Filosofia da História kantiana. Ambas as obras têm por desdobramento os fundamentos que serão trazidos em torno da educação, na obra *Sobre a Pedagogia*, demonstrando o caminho advogado por Kant para a educação cosmopolita, ou seja, dando luzes a uma educação para autonomia. A *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* é em tese, o preâmbulo da autonomia, a qual, por sua vez, tem como princípio a dignidade humana na esfera da autonomia, da liberdade e da razão pública, decorrente dos textos: *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? Aufklärung, Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* e o *Que significa orientar-se no pensamento?*, ambas as obras da década de 80.

3.1. *Crítica da Razão Pura*

A *Crítica da Razão Pura* 1781 (maio)⁵²⁵, cuja segunda edição data de 1787; é uma obra não somente da maturidade de Kant, mas, sobretudo, um autêntico compêndio de um esforço intelectual de 30 anos. Ao admitir a defesa da dissertação inaugural *Sobre as formas e os princípios do mundo sensível e inteligível*, em agosto de 1770, como preâmbulo do que se tornaria a *Crítica da Razão Pura*, podemos ratificar a tese de que, nos anos 70, Kant já tinha consciência e clareza de sua filosofia crítica. Vale ressaltar que, nesse mesmo ano, os rascunhos iniciais que darão origem à primeira crítica foram escritos por completo em um período curto de quatro a cinco meses (maio a junho de 1780), podendo confirmar a compilação tardia. No entanto, é possível que esses meses indicados se refiram muito mais a uma organização do que a uma escrita efetiva, sendo assim produto de todas as suas análises teóricas e discussões com pessoas próximas, como o professor Green. De qualquer forma, segundo a cronologia das suas obras, a publicação só ocorreu em 1781, ou seja, dez anos após sua origem.

Em uma nota de rodapé, no primeiro prefácio da *Crítica da Razão Pura*, Kant sintetiza de forma calorosa o enredo do seu sistema crítico. Evidencia a falsa acusação da degeneração da ciência de sua época, advogando através dessa nota em favor de uma ciência (Matemática e Física) que se constituiu rigorosamente fundamentada. O que se sublinha dessa defesa é a construção que será feita pelo prussiano de uma rigorosa metafísica, reconhecendo desta vez os limites da razão, as possibilidades do conhecimento em torno da totalidade do mundo, de Deus e da imortalidade da alma, caminho que a filosofia ainda não havia trilhado. De outro modo, a *Crítica da Razão Pura* traz a baila um verdadeiro compêndio da história da Filosofia, tornando-se por excelência o manual de um novo período inaugurado pelo seu autor, a filosofia transcendental.

Portanto, cabe à própria Filosofia (Metafísica) examinar seus fundamentos, já que não foram estabelecidos os princípios necessários para o despertar do dogmatismo. Assim, a nota se encerra com a reivindicação do seu caráter público, próprio das manifestações elaboradas por Kant sobre o Iluminismo alemão, que recai sobre toda conjuntura do século XVIII.

De vez em quando, ouvem-se queixas acerca da superficialidade do modo de pensar da nossa época e sobre a decadência da ciência rigorosa. Pois eu não vejo que as ciências, cujo fundamento está bem assente, como a matemática, a física, etc., mereçam, no mínimo que seja, uma censura. Pelo contrário, mantêm a antiga reputação de bem fundamentadas e

⁵²⁵ Cfr. Kant, Immanuel, "Kritik der reinen Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. III/IV. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

ultrapassam-na mesmo nos últimos tempos. Esse mesmo espírito mostrar-se-ia também eficaz nas demais espécies de conhecimentos, se houvesse o cuidado prévio de retificar os princípios dessas ciências. À falta desta retificação, a indiferença, a dúvida e, finalmente, a crítica severa são outras provas de um modo de pensar rigoroso. A nossa época é a época da crítica, à qual tudo tem que submeter-se. A religião, pela sua santidade, e a legislação, pela sua majestade, querem igualmente subtrair-se a ela. Mas então suscitam contra elas justificadas suspeitas e não podem aspirar ao sincero respeito, que a razão só concede a quem pode sustentar o seu livre e público exame⁵²⁶.

A *Crítica da Razão Pura* está estruturada da seguinte forma: dois prefácios e duas introduções, respectivamente elaboradas para a primeira edição de 1781 e segunda edição de 1787. Essas introduções põem em evidência as substanciais modificações realizadas na obra. Tanto o prefácio quanto a introdução da primeira edição são sintéticos, enquanto na segunda edição, Kant se propõe a uma vasta explanação sobre sua obra, fazendo com que seu leitor compreenda de forma aprimorada o denso conteúdo abordado. Nas palavras de Kant, assim se justifica:

No que diz respeito a esta segunda edição, eu não quis deixar passar a oportunidade, como é justo, de remover ao máximo as dificuldades e obscuridades de que podem ter-se originado os muitos mal-entendidos que, talvez não sem minha culpa, alguns homens perspicazes manifestaram ao julgar este livro. Nas proposições mesmas em suas demonstrações, assim como na forma e na completude do plano, não encontrei nada que tivesse de ser modificado⁵²⁷.

O corpo da obra se encontra organizado em dois livros. O livro I – Doutrina Transcendental dos Elementos - está subdividido em uma primeira parte, que aborda a Estética Transcendental em duas seções, sendo a primeira seção sobre o espaço e a outra seção sobre o tempo, ambas trazendo a exposição metafísica e transcendental desses conceitos (tempo e espaço) e suas consequências. Essa primeira parte também explica, observa e conclui sobre a estética transcendental. A segunda parte, correspondente à Lógica Transcendental, Kant, além de elaborar uma introdução e fundamentação do

⁵²⁶ Cfr. Kant, Immanuel, "Kritik der reinen Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. III. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.13. "Man hört hin und wieder Klagen über Seichtigkeit der Denkungsart unserer Zeit und den Verfall gründlicher Wissenschaft. Allein ich sehe nicht, daß die, deren Grund gut gelegt ist, als Mathematik, Naturlehre u. s. w., diesen Vorwurf im mindesten verdienen, sondern vielmehr den alten Ruhm der Gründlichkeit behaupten, in der letzteren aber sogar übertreffen. Eben derselbe Geist würde sich nun auch in anderen Arten von Erkenntnis wirksam beweisen, wäre nur allererst vor die Berichtigung ihrer Prinzipien gesorgt worden. In Ermangelung derselben sind Gleichgültigkeit und Zweifel, und, endlich, strenge Kritik, vielmehr Beweise einer gründlichen Denkungsart. Unser Zeitalter ist das eigentliche Zeitalter der Kritik, der sich alles unterwerfen muß. Religion, durch ihre Heiligkeit, und Gesetzgebung, durch ihre Majestät, wollen sich gemeinlich derselben entziehen. Aber alsdann erregen sie gerechten Verdacht wider sich, und können auf unverstellte Achtung nicht Anspruch machen, die die Vernunft nur demjenigen bewilligt, was ihre freie und öffentliche Prüfung hat aushalten können".

⁵²⁷ Ibidem. p.37. "Was diese zweite Auflage betrifft, so habe ich, wie billig, die Gelegenheit derselben nicht vorbeilassen wollen, um den Schwierigkeiten und der Dunkelheit so viel möglich abzuhefen, woraus manche Mißdeutungen entsprungen sein mögen, welche scharfsinnigen Männern, vielleicht nicht ohne meine Schuld, in der Beurteilung dieses Buchs aufgestoßen sind. In den Sätzen selbst und ihren Beweisgründen, imgleichen der Form sowohl als der Vollständigkeit des Plans, habe ich nichts zu ändern gefunden".

tema proposto, justifica uma divisão da lógica em analítica transcendental e dialética transcendental, passando o filósofo a discutir essas divisões estabelecidas em livros, capítulos e seções.

O Livro II – Doutrina Transcendental do Método – está dividido em quatro capítulos e, comparado ao Livro I, traz um formato mais conciso. O Capítulo I – A disciplina da razão pura - é composto por duas seções, sendo a primeira destinada à disciplina da razão pura no uso dogmático, e a segunda referente à disciplina da razão pura relativamente ao seu uso polêmico. Considerando o desacordo da razão pura consigo própria, que tenta encontrar a paz no cepticismo, há uma terceira seção, destinada à disciplina da razão pura em relação às hipóteses, e uma quarta seção, que trata da disciplina da razão pura em relação às suas demonstrações. O Capítulo II – O cânone da razão pura - possui três seções: do fim último do uso puro da nossa razão; do ideal do Sumo Bem como fundamento determinante do fim último da razão pura; da opinião, da ciência e da fé. O Capítulo III intitula-se: A arquitetônica da razão pura; e o Capítulo IV: A história da razão pura, no qual encerra a obra. Destacamos que os dois últimos capítulos não têm subdivisões.

3.2. Outras Obras da década de 80

Na sequência, pública em 1783 – *Prolegômenos a toda a metafísica futura que queira apresentar-se como ciência*⁵²⁸. No ano de 1784, Kant publicará um conjunto de obras referentes à Filosofia da História, seguindo ao mesmo tempo um debate em torno do progresso moral. Assim, insere a filosofia alemã num debate que já tinha adquirido maior desenvoltura na filosofia francesa. O filósofo de Königsberg, não lança uma mera compreensão analítica do cenário setecentista, ou da filosofia política e moral, mas eleva o debate ao campo metafísico, concebe uma articulação da história humana, não como um dado antropológico, mas pragmático. É nesse sentido, que Kant ao seu modo de filosofar, traduz radicalmente o pensamento moral de Rousseau e da filosofia da história do genebrino, posto em seus dois discursos. Em novembro de 1784, Kant publica a *Ideia de uma história Universal do ponto de Vista Cosmopolita*⁵²⁹.

⁵²⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Prolegomena zu einer jeden Künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p.109.

⁵²⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.31.

Em dezembro do mesmo ano, *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*⁵³⁰ Nesse opúsculo, Kant estabelece sua compreensão sobre o Iluminismo, este podendo ser entendido como o período do século XVIII marcado por profundas transformações institucionais, mas também no processo interno do indivíduo, atrelado ao conceito de esclarecimento e entendimento. Nesse aspecto, a razão entra em cena, no caso do prussiano dentro do arcabouço crítico, logo a *Aufklärung* relaciona-se, nesse caso, ao questionamento kantiano sobre a possibilidade e os limites do conhecimento, analisado em *Crítica da Razão Pura*, simultaneamente, estabelece o desafio jurídico-político. Ao que concerne a educação o núcleo paradigmático aqui posto será em construir uma fundamentação sobre o emprego formativo para a reges do uso público da liberdade, nesse apontamento, razão, liberdade e publicidade se encontram dentro de uma dimensão educativa pragmática para a autonomia, ou como se desenhará na década de 90, numa antropologia pragmática.

Podemos extrair uma questão educacional-pedagógica da definição de Kant a respeito do Iluminismo, tendo em vista que a maioria se adquire na teleologia kantiana, quando o homem não utiliza-se de um outrem enquanto guia. Ora, nesse sentido, remete-se ao mesmo dilema que aparecerá em Rousseau, a presença de um preceptor, de um guia que não venha infligir o desenvolvimento da autonomia do educando, tendo em vista que a educação enquanto um processo pedagógico insere necessariamente o indivíduo na responsabilidade momentânea de um educador. Na filosofia do prussiano, o lema *Sapere Aude* (Ouse saber), máxima do Iluminismo, é realocado como um imperativo, por isso, o *Aufklärung* é um processo contínuo de emancipação. O esforço de Kant é muito mais do que estabelecer uma Filosofia da Educação ligada aos métodos, mas pensar em uma educação moral e a esfera pública. A liberdade é faculdade fundamental para o homem desenvolver seu esclarecimento. Nesse caso, a Filosofia da Educação se apresenta como possibilidade de investigar a formação moral dos indivíduos, mas também sua atuação política, mas ambas só se fazem alcançável num processo de desenvolvimento da razão como legisladora da ação humana.

No ano seguinte, em 1785 (de janeiro a novembro) publica, mais uma resenha, *Recensões às ideias para uma filosofia da história da humanidade de J. G. Herder*⁵³¹; e em 1785 (março) *Sobre os vulcões da lua*⁵³²; ainda em 1785 (abril), Kant publica a *Fundamentação da metafísica dos costumes*⁵³³.

⁵³⁰ Cfr. Kant, Immanuel, "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.51.

⁵³¹ Cfr. Kant, Immanuel, "Johann Gottfried Herder : Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.779

⁵³² Cfr. Kant, Immanuel, "Über die Vulkane im Monde", In: Abhandlungen nach 1781, Akademie-Ausgabe, Bd. XIII, 1785, p.67

⁵³³ Cfr. Kant, Immanuel, "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.7.

É a obra que constitui pontualmente o conceito de autonomia em seu aspecto moral, elaborado pelo filósofo. Portanto, a obra comunga do contexto epistêmico aqui trazido da *Aufklärung* alemã, considerada fundamento metafísico da moral na perspectiva de ser a base filosófica para a educação moral, apresentando um conceito de autonomia, que será expresso em *Sobre a Pedagogia*, numa pedagogia que trabalhe em prol do desenvolvimento das máximas, como princípio objetivo para a ação humana. Dessa forma, o sistema educacional kantiano adquire consistência no prisma metafísico no ápice do século XVIII, tornando-se uma sólida produção intelectual no campo crítico ao revisitar a história das ideias, e desenvolver um novo paradigma ético, na ótica do agir pautado em regras fornecidas pela razão, por consequência, na percepção de todo ser racional como ser autônomo, o que significa como ser autônomo, isto é, autolegisador.

Em 1785 (maio) *Sobre a reprodução ilegal de livros*⁵³⁴; também em 1785 (novembro) mais uma obra relacionada a raça humana, *Sobre a definição do conceito de raça humana*⁵³⁵; 1786 (janeiro) *Começo conjectural da história humana*⁵³⁶; 1786 *Fundamentação metafísica da ciência natural*⁵³⁷; ainda em 1786 uma nova resenha, *Recensões do ensaio de Hufeland sobre: O princípio do Direito Natural*⁵³⁸; por último, 1786 (outubro) *O que significa orientar-se no pensamento?*⁵³⁹

3.3. Crítica da Razão Prática

Em 1788, Kant publica a sua segunda *Crítica*, a *Crítica da razão Prática*⁵⁴⁰, No que se refere à obra que encerra a década de 80, o seu valor pedagógico é destacado por Cassirer, no qual compartilhamos:

⁵³⁴ Cfr. Kant, Immanuel, "Von der Unrechtmäßigkeit des Büchernachdrucks", In: Abhandlungen nach 1781, Akademie-Ausgabe, Bd. VIII, 1785, p.77.

⁵³⁵ Cfr. Kant, Immanuel, "Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.63.

⁵³⁶ Cfr. Kant, Immanuel, "Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.83.

⁵³⁷ Cfr. Kant, Immanuel, "Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. IX. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.7.

⁵³⁸ Cfr. Kant, Immanuel, "Gottlieb Hufeland: Versuch über den Grundsatz des Naturrechts", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.807.

⁵³⁹ Cfr. Kant, Immanuel, "Was heißt: sich im Denken orientieren?", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p.265.

⁵⁴⁰ Cfr. Kant, Immanuel, "Kritik der praktischen Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.103.

O conceito de 'razão prática', tal como aqui o emprega Kant, deve interpreta-se no mais dos sentidos: abarca o destino moral geral do homem e aquela suma de 'conhecimentos do mundo e do homem' que tão importante papel desempenhavam em todo programa pedagógico da época da Ilustração. Para poder preencher completamente o lugar que ocupa dentro da criação, o homem necessita, antes de tudo, conhecê-lo, necessita compreender-se a si mesmo como membro da natureza, porém, colocado, ao mesmo tempo, por encima dela enquanto sua meta final⁵⁴¹.

Ao considerarmos o prefácio da *Crítica da Razão Prática*, encontramos, igualmente, numa nota de rodapé a característica fundamental da passagem da primeira *Crítica*, para o entendimento desta segunda. Kant, está seguramente amarrando seu sistema crítico, desta vez, compreendendo o homem enquanto sujeito de uma consciência empírica, ou seja, natureza e liberdade se cruzam para estabelecer a finalidade da história humana, isto é, as leis que conduzem o indivíduo.

A reunião da causalidade, como liberdade, com a causalidade enquanto mecanismo da natureza, estabelecendo-se a primeira pela lei moral e a segunda mediante a lei natural, num só e mesmo sujeito, o homem é impossível, sem representar este, em relação à primeira, como ser em si mesmo, mas relativamente à segunda como fenômeno, aquele na consciência pura, este na consciência empírica. Sem isso é inevitável a contradição da razão consigo mesma⁵⁴².

Ainda em 1788 (janeiro) publicou *Sobre o uso de princípios teleológicos na filosofia*⁵⁴³.

3.4. Crítica da Faculdade de Julgar

Em 1790 é publicada a terceira *Crítica* de Kant, *Crítica da Faculdade Julgar*⁵⁴⁴, vindo a ser a última do projeto sistemático do filósofo, iniciado na *Crítica da Razão Pura*. Considerando a origem da primeira crítica na década de 70, o sistema kantiano se encaminhou durante duas décadas, mesmo se levamos em consideração que a *Crítica da Faculdade de Julgar* teve duas outras edições na década de 90, sendo a segunda edição em 1793 e a terceira em 1799, não podemos afirmar que houve um

⁵⁴¹ Cfr. Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, p. 66.

⁵⁴² Cfr. Kant, Immanuel, "Kritik der Praktischen Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.110. "Die Vereinigung der Kausalität, als Freiheit, mit ihr, als Naturmechanism, davon die erste durchs Sittengesetz, die zweite durchs Naturgesetz, und zwar in einem und demselben Subjekte, dem Menschen, fest steht, ist unmöglich, ohne diesen in Beziehung auf das erstere als Wesen an sich selbst, auf das zweite aber als Erscheinung, jenes im reinen, dieses im empirischen Bewußtsein, vorzustellen. Ohne dieses ist der Widerspruch der Vernunft mit sich selbst unvermeidlich".

⁵⁴³ Cfr. Kant, Immanuel, "Über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. IX. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.137.

⁵⁴⁴ Cfr. Kant, Immanuel, "Kritik der Urteilkraft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.113.

prolongamento das discussões, pois a inserção da revisão da segunda edição, não caracteriza um melhoramento da obra ou que esta estivesse inacabada.

A *Terceira Crítica* é composta por duas partes: a **primeira** versa sobre a Crítica da Faculdade de Julgar Estético e a **segunda** da Crítica da Faculdade de Julgar Teleológica. Só por essa divisão em torno da apreensão sensível (estético) e da finalidade (destinação do sujeito), enquanto ser racional que legisla sua ação por regras objetivas, poderíamos inferir que Kant se lança a análise da correspondência entre natureza e liberdade, ou seja, filosofia teórica e filosofia prática. Nesse caso, a natureza se encontra assegurada na legislação do entendimento e a liberdade na legislação da razão, de toda sorte, ambas (entendimento e razão) são faculdades superiores, entretanto, o ponto médio é a faculdade do juízo, esta legislando *a priori* o sentimento de prazer e desprazer. Contudo, só é possível, na medida que compreendemos que os objetos estão em conformidade com os fins da natureza. É verdade, que para a verificação desse argumento, se faz necessário uma extensa discussão, na qual metodologicamente não é o intuito do nosso percurso teórico. Mas vejamos, o que para Kant é a faculdade do juízo.

A faculdade do juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no universal. No caso deste (a regra, o princípio, a lei) ser dado, a faculdade do juízo que nele subsumi o particular, é determinante (o mesmo acontece se ela, enquanto faculdade de juízo transcendental, indica a priori as condições de acordo com as quais apenas naquele universal é possível subsumir). Porém se só o particular for dado, para o qual ela deve encontrar o universal, então a faculdade do juízo é simplesmente reflexiva⁵⁴⁵.

Kant, na introdução da Obra, explica textualmente do que se trata a divisão apresentada:

É sobre isto que se funda a divisão da crítica da faculdade do juízo na da faculdade do juízo estética e teleológico: enquanto que pela primeira entendemos a faculdade de ajuizar a conformidade a fins formal (também chamada subjetiva), mediante o sentimento de prazer ou desprazer, pela segunda entendemos a faculdade de ajuizar a conformidade a fins real (objetiva) da natureza mediante o entendimento e a razão⁵⁴⁶.

As consequências da terceira *Crítica* para o campo filo-pedagógico estaria numa educação estética, enquanto possibilidade do ensino da arte como experiência reflexionante, sendo ponte entre a natureza e a liberdade, ou seja, o entendimento (faculdade do conhecimento) e a razão (faculdade de

⁵⁴⁵ Ibidem. p.87. "Urteilkraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilkraft, welche das Besondere darunter subsumiert (auch, wenn sie, als transzendente Urteilkraft, a priori die Bedingungen angibt, *welchen* gemäßallein unter jenem Allgemeinen subsumiert werden kann) bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilkraft bloß reflektierend".

⁵⁴⁶ Ib.. p.104. "Hierauf gründet sich die Einteilung der Kritik der Urteilkraft in die der ästhetischen und teleologischen; indem unter der ersteren das Vermögen, die formale Zweckmäßigkeit (sonst auch subjektive genannt) durch das Gefühl der Lust oder Unlust; unter der zweiten das Vermögen, die reale Zweckmäßigkeit (objektive) der Natur durch Verstand und Vernunft zu beurteilen, verstanden wird".

desejar). Mas um ponto fundamental nessa questão, é o destaque sobre a autonomia, pois em Kant, essa se comporta tanto no intelecto, pois dá leis a natureza, quanto na moral, compreendida na vontade autolegisladora (leis da liberdade), por conseguinte, no que diz respeito a educação podemos pensar a formação do indivíduo autônomo pautada nessas duas faculdades. Entretanto, em relação a faculdade do juízo, Kant, atribui não a autonomia, mas a heautonomia, sendo a legislação que o indivíduo confere a si mesmo, enquanto princípio da faculdade reflexionante, conseqüentemente o juízo estético e de gosto estariam apoiados. Desse modo a única lei que a faculdade dá é a si mesma, com propósito de ligar o entendimento e a razão.

A faculdade de julgar também tem, portanto, um princípio a priori para a possibilidade da natureza, mas apenas de um ponto de vista subjetivo, pelo qual ela prescreve uma lei não à natureza (como autonomia), mas a si mesma (como heautonomia) para a reflexão sobre aquela; uma lei que se poderia denominar lei da especificação da natureza em vista de suas leis empíricas, e que a faculdade de julgar não reconhece a priori na natureza, mas apenas admite em nome de uma ordem desta última que seja cognoscível para o nosso entendimento na divisão que ela faz de suas leis universais quando quer subordinar a estas uma diversidade de leis particulares⁵⁴⁷.

É nessa concepção, que ao menos no nosso recorte investigativo, percorremos a formação do sujeito autônomo na educação do intelecto e moral, como será verificado em *Sobre a Pedagogia*. Conseqüentemente, temos os pressupostos da advertência sobre a educação do indivíduo no que diz respeito ao fortalecimento da imaginação, anteriormente criticado por Rousseau, e do ponto de vista da terceira crítica, se desdobra em Kant em *Sobre a Pedagogia* a atenção sobre o cultivo da imaginação na educação da criança. “Agora, que a imaginação seja livre e, não obstante, por si mesma conforme a leis, isto é, que traga consigo uma autonomia, isto constitui uma contradição. Somente o entendimento dá a lei”⁵⁴⁸. Não estamos negando os pressupostos de uma educação estética no pensamento de Kant, apenas demarcamos o propósito da educação para a autonomia, nesse caso qualquer pretensão educativa em relação a arte tem que perceber a finalidade da formação humana. Nesse sentido, o filósofo prussiano afirma a necessidade do cultivo do gosto, considerando a moralidade do indivíduo:

⁵⁴⁷ Ib.. p.95. “Die Urteilskraft hat also auch ein Prinzip a priori für die Möglichkeit der Natur, aber nur in subjektiver Rücksicht, in sich, wodurch sie, nicht der Natur (als Autonomie), sondern ihr selbst (als Heautonomie) für die Reflexion über jene, ein Gesetz vorschreibt, welches man das Gesetz der Spezifikation der Natur in Ansehung ihrer empirischen Gesetze nennen könnte, das sie a priori an ihr nicht erkennt, sondern zum Behuf einer für unseren Verstand erkennbaren Ordnung derselben in der Einteilung, die sie von ihren allgemeinen Gesetzen macht, annimmt, wenn sie diesen eine Mannigfaltigkeit der besondern unterordnen will”.

⁵⁴⁸ Ib.. p.160. “Allein daß die Einbildungskraft frei und doch von selbst gesetzmäßig sei, d. i. daß sie eine Autonomie bei sich führe, ist ein Widerspruch. Der Verstand allein gibt das Gesetz”.

Do fato, porém, de o juízo sobre o sublime da natureza requerer cultura (mais do que aquele sobre o belo), não decorre que ele foi criado pela cultura e, digamos, convencionalmente introduzido na sociedade, mas antes que tem seus fundamentos na natureza humana, e aliás naquilo que se pode, juntamente com o entendimento saudável, esperar e exigir de qualquer um, a saber, na disposição para o sentimento por ideias (práticas), isto é, o sentimento moral⁵⁴⁹.

Nisso consiste, que por vezes, com as devidas cautelas Kant irá conceder a presença do sentimento moral em sua concepção filosófica em relação a virtude. Mas sabemos que essa questão merece um recorte explanativo na moral kantiana, o que não é tarefa realizar nessa dissertação, por isso, cabe-nos evidenciar a presença do sentimento na filosofia de Kant numa concepção estética, tendo lugar numa ética.

3.5. Outras Obras da década de 90

A década de 90, é um período de grande produção de Kant, são uma série de textos e obras, dos mais diversos temas que são publicadas. Em 1790 *Contra Eberhard, Sobre uma descoberta segundo a qual toda nova crítica da razão pura deveria ser tornada supérflua por uma anterior*⁵⁵⁰; 1791 – *Sobre o fracasso de todo intento de ensaio de uma Teodiceia*⁵⁵¹; 1792 (páscoa) *Religião nos limites da simples razão*⁵⁵²; (sua segunda edição será em 1793)⁵⁵³; 1792 (setembro) *Sobre a expressão corrente: isto pode ser correto na teoria, mas não serve para a prática*⁵⁵⁴; 1793 (maio) – *Reflexão sobre a influência da lua sobre o clima*⁵⁵⁵; 1793 (junho) – *Os fins de todas as coisas*⁵⁵⁶; 1795 – *À paz perpétua*⁵⁵⁷ (segunda edição

⁵⁴⁹ Ib.. p.190. “Darum aber, weil das Urteil über das Erhabene der Natur Kultur bedarf (mehr als das über das Schöne), ist es doch dadurch nicht eben von der Kultur zuerst erzeugt, und etwa bloß konventionsmäßig in der Gesellschaft eingeführt; sondern es hat *seine* Grundlage in der menschlichen Natur, und zwar demjenigen, was man mit dem gesunden Verstande zugleich jedermann ansinnen und von ihm fordern kann, nämlich in der Anlage zum Gefühl für (praktische) Ideen, d. i. zu dem moralischen”.

⁵⁵⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über eine Entdeckung, nach der alle neue Kritik der reinen Vernunft durch eine ältere entbehrlich gemacht werden soll”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p.293.

⁵⁵¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über das Misslingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.103.

⁵⁵² Cfr. Kant, Immanuel, “Die Religion innerhalb der bloß Vernunft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.645.

⁵⁵³ A obra de Kant sobre a religião trouxe-lhe problema com a censura, conforme aborda Aramayo. Cfr. Aramayo, Roberto Rodríguez, Kant, Antologia, Ediciones Peninsula, Barcelona, 1991, p.15ss.

⁵⁵⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.125.

⁵⁵⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Etwas über den Einfluß des Mondes auf die Witterung”, In: Abhandlungen nach 1781, Akademie-Ausgabe, Bd. VIII, 1794, p.315

⁵⁵⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Das Ende aller Dinge”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.173.

⁵⁵⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Zum ewigen Frieden”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.191.

será publicada em 1796); 1796 *Apêndice da obra de Sommerring: sobre o organo da alma*⁵⁵⁸; 1796 (maio) *Sobre um suposto novo tom elevado na filosofia*⁵⁵⁹; 1796 (outubro) *Solução de uma disputa matemática baseada em um mal entendido*⁵⁶⁰; 1796 (dezembro) *Anúncio de um próximo Tratado sobre paz perpétua em filosofia*⁵⁶¹;

Em 1797 a *Fundamentação da metafísica na doutrina do direito* e a *Fundamentação da metafísica da doutrina da virtude*; esses dois textos constituem a obra *Metafísica dos Costumes*⁵⁶². Lamego explica que:

Em Janeiro de 1797, cerca de 3 meses antes do septuagésimo terceiro aniversário de Kant, era publicada a primeira parte de A Metafísica dos Costumes, sob o título Princípios metafísicos da doutrina do Direito, na editora Friedrich Nicolovius, de Königsberg. A segunda parte, intitulada Princípios metafísicos da doutrina da virtude, só veio a ser dada à estampa em Agosto desse mesmo ano. A junção das duas partes num único volume teve lugar somente após a morte de Kant⁵⁶³

O que aparentemente poderia ser uma obra que versa sobre a sistemática da filosofia prática kantiana, nos coloca diante de um problema fundante no que se refere ao campo pedagógico em linhas com o conceito de autonomia, ou em termos gerais com a filosofia moral kantiana, a saber: a possibilidade prática para se educar para a autonomia, o que pode ser respondida a partir da Metodologia ética, em sua Primeira seção: A didática ética.

Ainda em 1797, *Sobre um pressuposto direito de mentir por amor a humanidade*⁵⁶⁴; 1798 *Conflito das faculdades*⁵⁶⁵; Em 1798 *Antropologia em sentido pragmático*⁵⁶⁶, Kant fará várias referências

⁵⁵⁸ Cfr. Kant, Immanuel, "Aus Sommerring, uber das Organ der Seele", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.253.

⁵⁵⁹ Cfr. Kant, Immanuel, "Von einem neuerdings erhobenen Ton in der Philosophie", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.375.

⁵⁶⁰ Cfr. Kant, Immanuel, "Ausgleichung eines auf Missverstand beruhenden mathematischen Streits", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.399.

⁵⁶¹ Cfr. Kant, Immanuel, "Verkündigung des nahen Abschlusses eines Traktats zum ewigen Frieden in der Philosophie", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.403.

⁵⁶² Cfr. Kant, Immanuel, "Die Metaphysik der Sitten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.303.

⁵⁶³ Cfr. Lamego, José, "A Metafísica dos Costumes: a apresentação sistemática da filosofia prática de Kant", in: Kant, Immanuel, A metafísica dos Costumes, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017, p. XIII.

⁵⁶⁴ Cfr. Kant, Immanuel, "Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.635.

⁵⁶⁵ Cfr. Kant, Immanuel, "Der Streit der Fakultäten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.261

⁵⁶⁶ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.395.

a Rousseau e a educação como elemento necessário para a moral. Destacamos uma passagem que demonstra no que diz respeito a genealogia das Obras a ligação entre ambos os filósofos:

Suas três obras sobre o dano que causaram à nossa espécie a saída da natureza para a cultura, pelo enfraquecimento de nossa força, a civilização, pela desigualdade e opressão recíproca, a suposta moralização por meio de uma educação contrária à natureza e uma deformação da índole moral -, essas três obras, digo, que apresentaram o estado de natureza como um estado de inocência (ao qual o guardião da porta de um paraíso, com sua espada de fogo, impede retornar), deviam apenas servir de fio condutor para seu Contrato social, seu Emílio e seu Vigário de Sabóia, a fim de que se descobrisse uma saída para a complexidade de males em que nossa espécie se enredou por sua própria culpa⁵⁶⁷.

O texto de Kant revela seu profundo conhecimento sobre as obras de Rousseau, ao fazer ao mesmo tempo uma sincronização não só metodológica, mas conceitual destas: a) *Discurso sobre as ciências e as artes*; b) *Sobre a origem da desigualdade entre os homens* e c) *A Nova Heloísa*.

Em 1800 *Lógica*⁵⁶⁸ (editada por Jäsche – Última publicação realizada por Kant); 1802 *Geografia Física*⁵⁶⁹ (editada por Rink); 1803 *Sobre a pedagogia*⁵⁷⁰ (editada por Rink); 1804 - *Ensaio para o prêmio - Quais são os verdadeiros progressos que a metafísica realizou na Alemanha desde a época de Leibniz e Wolff?*⁵⁷¹

A análise das obras, a partir da construção de uma narrativa sistemática, se dá por meio de uma discussão contextualizada sobre a *Aufklärung* alemã do século XVIII e pela compreensão da crítica feita por Kant, evidenciada, como já sabemos, no período crítico, com a publicação da *Crítica da Razão Pura*. Involuntariamente, as obras que fundamentam uma teoria filosófico-pedagógica analisadas nesta seção se centram nesse último período, justificando a cronologia da publicação. A genealogia educacional esboçada, fundamenta substancialmente a premissa, que, por vezes, pequenos manuscritos e cartas revelam muito mais do que o autor diz sobre um determinado tema, do que escritas volumosas. Kant,

⁵⁶⁷ Ibidem. p.681. "Seine drei Schriften von dem Schaden, den 1. der Ausgang aus der Natur in die Kultur unserer Gattung durch Schwächung unserer Kraft, 2. die Zivilisierung, durch Ungleichheit und wechselseitige Unterdrückung, 3. die vermeinte Moralisierung, durch naturwidrige Erziehung und Mißbildung der Denkungsart, angerichtet hat: - Diese drei Schriften, sage ich, welche den Naturzustand gleich als einen Stand der Unschuld vorstellig machten (dahin wieder zurückzukehren der Torwächter eines Paradieses mit feurigem Schwert verhindert), sollten nur seinem Sozialkontrakt, seinem Emil und seinem Savoyardischen Vikar zum Leitfaden dienen, aus dem Irrsal der Übel sich heraus zu finden, womit sich unsere Gattung, durch ihre eigene Schuld, umgeben hat".

⁵⁶⁸ Cfr. Kant, Immanuel, "Logik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.417.

⁵⁶⁹ Cfr. Kant, Immanuel, "Physische Geographie", In: Logik – Physische, Geographie, Pädagogik, Akademie-Ausgabe, Bd. IX, p.1

⁵⁷⁰ Cfr. Kant, Immanuel, "Über Pädagogik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.691.

⁵⁷¹ Cfr. Kant, Immanuel, "Welches sind die wirklichen Fortschritte, die die Metaphysik seit Leibnizens und Wolffs Zeiten in Deutschland gemacht hat?", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.583.

no que se refere a educação soube trilhar perfeitamente sobre essas duas dimensões, infelizmente, em ocasião da idade avançada não lhe era mais possível escrever como o próprio revelará, uma Doutrina da Educação.

Nos propomos a (re)construir um caminho teórico educativo, que desemboca no aspecto pedagógico kantiano e sua relação com o Instituto de Dessau. Esse percurso, segue numa estruturação, primeiramente (1) entre as Cartas e Os ensaios referente ao Instituto de Dessau; segundo entre as Obras: (2) – *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Metafísica dos Costumes*, estas devem ser sucedidas pelos textos: *Resposta a questão: o que é o esclarecimento?* e o *Que significa Orientar-se no pensamento?*, uma vez que respondem e fundamentam um dos problemas elementares para a tese: “é possível educar para a autonomia”, para isso é necessário compreender o que Kant entende por autonomia; por último (3) - *Sobre a Pedagogia*, entretanto, percebermos nesse texto pedagógico lacunas, para as quais encontramos seu preenchimento e fundamentação na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* e *Ideia de uma história universal de um ponto de vista Cosmopolita*, ou seja, cumpre compreender do ponto de vista antropológico a exequibilidade do projeto pedagógico kantiano, pois do contrário, será mero formalismo e elucubração teórica⁵⁷². Na genealogia aqui apresentada, daremos uma atenção específica às cartas de Kant ao Filantrópico, tratando em seguida da *Fundamentação da Metafísica* e do *Sobre a Pedagogia*.

4. Os Escritos Filo-Pedagógicos de Kant: Genealogia e Fundamentação Educacional para a Autonomia

4.1. Escritos Filantrópicos: Os Ensaios e as Cartas sobre educação entre 1776 e 1778

O Philanthopin de Dessau, foi fundado em 27 de dezembro de 1774, tendo como estrutura pedagógica-filosófica as ideias de Locke e Rousseau, provavelmente muito mais influenciado pela filosofia francesa do que pela inglesa, uma vez que o método basilar é rousseauísta, na concepção de deixar a natureza agir na criança. O idealizador desse modelo escolar, foi o filósofo e teórico pedagogo Johann Bernhard Basedow. É somente após um ano e três meses da fundação, que Kant fala ao Instituto

⁵⁷² Veremos que Kant, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, julga ser uma mais valia, o simples fato de realizar um emprego teórico sobre a autonomia e a liberdade. Contudo, não nos contentando, lançaremos ao horizonte de compreender o campo antropológico, e desse modo chegar a uma composição hermenêutica, que fora iniciada por Rousseau, a saber uma educação e pedagogia para a autonomia.

Filantrópico, por meio de ensaios e cartas. Os manuscritos consistem em **a)** doze correspondências trocadas entre Kant e os filantrópicos, durante os anos de 1776 e 1778⁵⁷³, sendo sete cartas escritas por Kant, nomeadamente: 109, 110, 114, 121, 122, 136 e 138; e as demais não são necessariamente respostas, mas questões gerais, por exemplo, chegada de filantropos, questões correlatas ao governo, os desafios em convencer os pais a enviarem seus filhos ao Instituto.

Consiste ainda, **b)** as publicações de dois ensaios, o primeiro em 1776 não assinado por Kant, e o segundo, desta vez pondo à autoria, em 1777⁵⁷⁴. Esses escritos são relevantes, na medida que embasam o cunho prático do autor, revelando como percebe o modelo institucional educativo, portanto, não é apenas *Sobre a Pedagogia* o escrito sistematicamente direcionado a questão da educação, mas do ponto de vista do acervo, temos nesses manuscritos da década de 70 uma fonte histórica-genealógica sobre o paradigma da educação que precisa ser visitada, dentro do acervo bibliográfico do filósofo prussiano.

4.1.1. Carta a Christian Heinrich Wolke: ideias gerais sobre a educação da criança

Em 28 de março de 1776, Kant destina uma carta (Carta 109) a Christian Heinrich Wolke (1741-1825), na ocasião diretor responsável pelo instituto de educação, observa-se que o prussiano anexa o primeiro ensaio à essa carta. Kant, inicia sua correspondência, demonstrando sua admiração ao Philanthopin, intencionalmente revela um sentimento empático com as ideias e os métodos empregados.

⁵⁷³ Observamos, que esses escritos não se encontram integralmente traduzidos para a língua portuguesa e as poucas cartas, são traduções recentes. Em 2016, o Prof. Dr. Edmilson Menezes (Universidade Federal de Sergipe - Brasil) publicou sua tradução das Cartas 109, 122 e 136 nos Cadernos de Filosofia Alemã. Cfr. Kant, I., & Menezes, E. (2016). Cartas sobre educação e ensino (cartas 109, 122 e 136). Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade, 21(1), 163-171. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v21i1p163-171>.

Afirma o tradutor que: "cotejada com a tradução francesa Kant, E. (1969) *Lettres sur la morale et la religion*. Trad. de J-L Bruch. Paris: Aubier Montaigne". Cfr. Kant, I., & Menezes, E. (2016). Cartas sobre educação e ensino (cartas 109, 122 e 136). Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade, 21(1), p.164.

Julgamos que das sete (7) cartas assinadas por Kant, as três (3) que compõe a tradução supracitada, referem-se do ponto de vista do conteúdo um esboço pessoal de Kant, sobre a Filantropia de Basedow, numa conexão com a teoria desenvolvida em suas lições na Universidade, que depois será condensada na obra: "*Sobre a Pedagogia*".

⁵⁷⁴ A tradução dos Ensaios em língua portuguesa, são ainda mais recentes do que as Cartas. Em 2020, o Prof. Dr. Alexandre Hahn (Universidade de Brasília - Brasil), publicou sua tradução referente aos dois ensaios, na Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea. Cfr. Hahn, Alexandre. "Ensaio relativo ao Filantrópico" de Immanuel Kant. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 371-380, 2020. DOI: 10.26512/rfmc.v7i3.29148. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/29148>. Acesso em: 3 fev. 2022.

O tradutor teve a preocupação em confrontar com a tradução inglesa de Robert Loudon: *Essays regarding the Philanthropinum*, inserida in *Anthropology, History, and Education*. Cfr. Kant, Immanuel, *Essays regarding the Philanthropinum*, Translated by Robert Loudon, In: Kant, Immanuel. *Anthropology, History, and Education*. Edited by Günter Zöller e Robert Loudon. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2007.

A Carta trata-se a princípio de um pedido elaborado por Kant, para que recebam a criança George Motherby, filho do Sr. Robert Motherby, um comerciante inglês e amigo do filósofo, que também comungava com as mesmas ideias do Philanthropin, nesse caso, não haveria nenhum inconveniente no emprego do método utilizado⁵⁷⁵. Contudo, a criança só tinha 5 anos e 7 meses, o que tornaria a grosso modo inviável sua entrada aos cuidados do Filantrópico, sendo que a idade aceita no instituto eram 7 anos completos. Mas Kant, relata à Wolke⁵⁷⁶ o quanto a criança é naturalmente bem desenvolvida, só precisando ligeiramente receber os cultivos educativo no que dispõe as disposições naturais, “a fim de que tal pendor não faça nascer defeitos que só tornarão mais difícil sua futura formação”⁵⁷⁷. Kant entende que a educação é o elemento essencial para salvaguardar moralmente os indivíduos, por isso, a parte positiva da educação física, deve ser prontamente estabelecida quando a criança dê sinais que a educação negativa não lhe é mais suficiente, para isso passa-se a cultura. Kantianamente, uma educação tardia promove males, vícios, comportamentos etc., praticamente irreparáveis de serem corrigidos na fase adulta.

No que se reflete a educação de George Motherby, Kant faz uma defesa positiva do estágio em que a criança se encontra cultivado. Se quisermos estabelecer uma estrutura filosófica-pedagógica para essa Carta, devemos primeiro conceber que se trata da Educação Física, divididas nas etapas, que estarão em consonância com a Pedagogia: Em primeiro remete-se a educação negativa, defesa que fará Kant em *Sobre a Pedagogia* acerca da educação do indivíduo que se inicia logo ao nascimento, e nos primeiros anos da infância, deixando a natureza agir, livrando a criança apenas dos males físicos. Pois, a educação é para Kant, inicialmente **a) cuidado**. No caso do filho do Sr. Motherby, o filósofo prussiano admite:

Sua educação foi, até o momento, negativa; a melhor, a meu ver, que se pudesse dar a uma criança de sua idade: deixou se desenvolver, sem constrangimento, a natureza e a sã razão próprias à sua idade, e impediu-se o que pudesse lhe propiciar, assim como ao seu

⁵⁷⁵ Kant, Immanuel, Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.192. “Os seus princípios estão em mais perfeito acordo com aqueles sobre os quais está edificado o vosso Estabelecimento, mesmo lá, onde mais se distancia dos prejuízos comuns; e o que ele possui de insólito, não impedirá jamais o Sr. Motherby de aderir, de bom grado, em tudo que é nobre e bom, às vossas proposições e disposições ulteriores”.

⁵⁷⁶ Não haveria grande problema em recepcionar a jovem criança, pois o que tudo indica o próprio Wolke é suficientemente habilitado na tarefa educativa, como demonstra em sua biografia ao educar os filhos de Basedow, principalmente a filha Emilie: “Gradualmente, Basedow o deixou quase inteiramente para cuidar de seus negócios econômicos e para ensinar seus filhos, inicialmente a Emilie, que se tornara famosa por sua precocidade cultivada artificialmente. Aos três anos, ela conseguiu terminar de ler alemão com as aulas de Wolke, logo depois aprendeu francês em três meses e começou o latim aos cinco anos, cuidadosamente protegida contra todos os jogos de fantasia em que as crianças, de outra forma, encontram seu maior prazer.” (Sander, “Wolke, Christian Heinrich” em: Allgemeine Deutsche Biographie 44 (1898), pp. 134-136 [versão online]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd117432792.html#adbcontent>).

⁵⁷⁷ Cfr. Kant, Immanuel, Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.192. “damit der Trieb beschäftigt zu seyn ihm nicht Unarten zuziehe, welche seine künftige Bildung nur schwerer machen würden.

temperamento, uma má orientação. Ele foi educado na liberdade, sem se tornar, por isso, insuportável⁵⁷⁸.

Devermos levar em consideração que Kant, não faz simplesmente uma previsão, mas parece conhecer muito bem a educação dos pais, sabendo ao mesmo tempo o temperamento, o ânimo e o caráter da jovem criança e como gradualmente as disposições naturais foram se desenvolvendo e sendo cultivadas, ao que tudo indica a jovem criança não foi educada como um adulto em miniatura. Ratifica-se nessa passagem, que a natureza e a razão se harmonizam na medida que se inserem no tempo correto a educação da criança, não extrapolando as etapas do indivíduo, mas conduzindo-o ao seu melhoramento e desenvolvimento das disposições naturais, tendo por base a liberdade de maneira gradual.

A compreensão de que o educar pela liberdade, não é necessariamente deixar a criança fazer o que ela quiser, e tripudiar sobre o adulto no aumento exacerbado de suas forças é apresentada, quando Kant dá ênfase ao outro aspecto da educação negativa da criança que será a **b) disciplina**: “jamais se foi áspero com ele, e sempre se conservou sua brandura por meio de observações feitas com serenidade. Conquanto não tenha sido adestrado nas boas maneiras, ele foi preservado da má educação sem tornar-se medroso e tímido por repressão”⁵⁷⁹. Por mais uma vez, o filósofo prussiano reitera o que advoga em suas lições de pedagogia. Os efeitos positivos entre liberdade e disciplina⁵⁸⁰ na primeira educação, se baseiam no fato de coibir a dissimulação da criança, torná-la sociável e entender a força da lei, ou seja, experimentar a coação necessária, mas não a servidão. Portanto, o cuidado e a disciplina, são dimensões educativas que pertencem a família, restando a criança no segundo momento, que corresponde a parte positiva da educação, tendo o cultivo do intelecto enquanto seu primeiro elemento formativo. A função dessa tarefa é para Kant responsabilidade da escola, desse modo a criança Motherby, aprendeu apenas o mínimo da grafia latina e só escreve de forma mecânica, chegando a conclusão que: “Ele é, desse

⁵⁷⁸ Ibidem. p.192. “Die Erziehung desselben ist bisher nur negativ gewesen, die beste, welche man ihm, wie ich glaube, vor sein Alter nur hat geben können. Man hat die Natur und den gesunden Verstand seinen lahren gemäß sich ohne Zwang entwickeln lassen, und nur alles abgehalten, was ihnen und der Gemüthsart eine falsche Richtung geben könnte. Er ist frey erzogen, doch ohne beschwerlich zu fallen”.

⁵⁷⁹ Ib.. p.192. “Er hat niemals die Härte erfahren und ist immer lenksam in Ansehung gelinder Vorstellungen erhalten worden. Ob er gleich nicht zu Manieren dressirt worden ist, so hat man doch die Ungezogenheit verhütet, ohne ihn durch Verweise verschämt und blöde zu machen”.

⁵⁸⁰ “Em especial, isso foi necessário, para nele suscitar uma franqueza descente e, sobretudo, para que não fosse impellido a se refugiar na mentira. Eis a razão pela qual se preferiu perdoar alguns de seus erros infantis, do que vê-lo tentar transgredir as regras da veracidade”. Cfr. Kant, Immanuel, Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.192. “Dieses war um desto nothwendiger, damit eine anständige Freymüthigkeit sich in ihm gründe und vornemlich, damit er nicht in die Nothwendigkeit versetzt würde, zur Lüge seine Zuflucht zu nehmen. Um deswillen sind ihm einige kindische Fehler auch lieber verziehen worden, als daß er in Versuchung gebracht würde die Regel der Warhaftigkeit zu übertreten”.

modo, a tábula rasa sobre a qual nada foi ainda escrito, e que convém, agora, ser confiado a uma mão de mestre, para que aí sejam gravados os caracteres indelévels da sã razão, da ciência e da probidade”⁵⁸¹.

No final da carta, Kant só faz uma sutil exigência no que se refere a educação dessa criança: “Seu pai ficaria extremamente satisfeito, se também fosse possível, ao jovem, aprender a língua inglesa no Philanthropin, segundo o método fácil e seguro que aí se usa, pois ele está destinado a ir para a Inglaterra, uma vez concluída sua educação”⁵⁸². Até onde sabemos, o Filantrópico tem como propósito uma educação cosmopolita, o que desencadeou em seu processo pedagógico a inclusão do ensino das línguas, ao que tudo se aponta, Kant, se encontra convicto no cumprimento desse feito metodológico. Como salientamos, Wolke ensinou à Emile filha de Basedow, tornando ela ainda quando criança falante de francês e latim, além de aprender a ler sua língua própria, o alemão.

O último paradigma da educação positiva, mas que se encontra apoiado na educação Física, é o cultivo da moralidade, a qual Kant aproveita conseqüentemente para abrir espaço sobre o tema da religião na formação da criança, categoria que pertence evidentemente a questão moral. Um dos maiores desafios do Instituto de Dessau é se instalar e conseguir aderência por parte dos pais ao seu programa educativo, encaminhando seus filhos para serem alunos conforme o modelo pedagógico estabelecido, mas também entenderem a formação religiosa dentro de uma conjuntura natural, próxima da defendida por Rousseau no *Emílio*. Portanto, não objetiva-se no filantthopin educar para religião civil e para a piedade. Kant, relata a Christian Wolke que o Sr. Robert Motherby concorda com o método educativo do Instituto, referente a religião: “Esse último, pensa mesmo que o conhecimento natural de Deus, na medida em que a criança possa atingi-lo, passo a passo, enquanto cresce em idade e em razão, não seja diretamente orientado para os atos piedosos⁵⁸³”, logo não haveria problema a utilização do método pedagógico. Partindo desse princípio que surge a questão sobre a moralidade, pois não deve a criança ser educada de modo que faculte suas ações mediante o temor a Deus, mas seja antes um processo de consciência. Nesse aspecto, é evidente a concepção da formação autônoma que ganha corpo no ambiente educativo do Philanthropin e do que Kant compreende como o melhor princípio a ser seguido na educação moral.

⁵⁸¹ Cfr. Kant, Immanuel, Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.192. “Er ist also die glatte Tafel, auf die noch nichts gekritzelt ist, und die itzt einer Meisterhand überliefert werden soll, um die unauslöschliche Züge der gesunden Vernunft, der Wissenschaft und Rechtschaffenheit darein zu graben”.

⁵⁸² Ibidem. p.193. “Es wird auch seinem Vater zu der größten Befriedigung gereichen, wenn sich in der Folge im Philanthropin Gelegenheit hervorfände, die englische Sprache nach der leichten und sicheren dasigen Methode zu erlernen; da er dazu bestimmt ist nach vollendeter Erziehung nach England zu gehen”.

⁵⁸³ Ib.. p.192. “mit der Denkungsart des Vaters einstimmig, so sehr, daß er wünscht: daß selbst die natürliche Erkenntnis von Gott, so viel er mit dem Anwachs seines Alters und Verstandes davon nach und nach erlangen mag, eben nicht gerade zu auf Andachtshandlungen”

Em síntese, Kant, parte da premissa que a educação moral, venha antes da formação religiosa⁵⁸⁴, concepção que será suficientemente defendida na Pedagogia. Na Carta Kant é categórico, em confiar a educação religiosa da criança ao Instituto: “São essas as razões pelas quais o nosso jovem aluno ignora até o presente o que é um ato piedoso. Seria necessário, portanto, encontrar o meio de lhe proporcionar uma ideia justa e compreensível de tal prática, se julgardes bom que ele a tenha pela primeira vez”⁵⁸⁵. Assim, o filósofo prussiano tem a segurança de que o pretendo aluno seja aceito, demonstrando ao Diretor do Philanthropin não só o seu respeito pelo método pedagógico, mas refletindo filosoficamente sobre o tema da educação. De qualquer forma, supomos que um professor de pedagogia da Universidade Königsberg tem o seu prestígio diante dos dirigentes do Instituto de Dessau, que na altura trabalham para terem aderentes ao seu ideal pedagógico, e Kant, será um autêntico promotor em defesa e difusão do instituto. Como o mesmo afirma: “Todos esses projetos não são vagos esboços, mas firmes decisões”⁵⁸⁶. É nessa ocasião, que mesmo sem manifestar autoria, anexa na presente Carta o seu primeiro Ensaio dedicado ao Instituto de Dessau, explorando ainda mais o tema da educação.

4.1.2. Primeiro ensaio dedicado ao Instituto de Dessau: a possibilidade do melhoramento moral através da escola

O primeiro ensaio em 28 de março de 1776, de forma anônima dedicado ao Instituto de Dessau, é uma visão de Kant sobre o Philanthropin, contudo, aponta questões cujo o principal valor filosófico e pedagógico é a concepção de que as escolas não só podem, como devem e são os motores para o desenvolvimento das disposições naturais, ou seja, o melhoramento dos indivíduos e da espécie, em consonância com o princípio de humanidade. Essa dimensão carrega um peso dentro da filosofia kantiana, na medida em que o filósofo materializa suas densas obras: sobre moral, seja, a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, ou a própria *Metafísica dos Costumes*, ou nas que

⁵⁸⁴Menezes se encontra correto ao afirmar que: “Para Kant, a moralidade deve vir primeiro e, só depois, segue-se a teologia, isto é, a religião. Se a religião não se liga à consciência moral ela é sem efeito, é somente um culto supersticioso. Por isso, a criança deve ser preservada das cerimônias exteriores, e, ao contrário, pouco a pouco, identificar Deus com a lei moral, à qual ela confere assentimento como legislador”. Cfr. Kant, I., & Menezes, E. (2016). Cartas sobre educação e ensino (cartas 109, 122 e 136). Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade, 21(1), p. 167. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v21i1p163-171>.

Contudo, em *Sobre a Pedagogia*, essa tônica será retomada e esplanada no terceiro capítulo deste trabalho, em conjunto com a *Metafísica dos Costumes*, por sustentar a mesma afirmativa.

⁵⁸⁵Cfr. Kant, Immanuel, Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.193. “Aus diesen Gründen ist es unserem Zögling bis itzt noch unbekannt geblieben, was Andachtshandlung sey. Daher es einiger Kunst bedürfen möchte, ihm, wenn er derselben, Ihrem Gutbefinden nach, zum erstenmale beywohnen müste, davon einen faßlichen und richtigen Begriff bezubringen”.

⁵⁸⁶ Ibidem. p.193. “Alle diese Anschläge sind nicht unreife Entwürfe, sondern veste Entschliebungen”.

elencamos como Filosofia da História, por exemplo, *Ideia de uma História Universal do ponto de vista cosmopolita*. De qualquer forma, se evidencia que um pequeno ensaio, carrega dimensões empíricas que muito revela o espírito de Kant, enquanto professor e filósofo preocupado enfaticamente sobre a educação da humanidade.

O plano de fundo do ensaio relativo ao filantropo de Dessau, em 1776, se conduz por uma trilha filosófica e conceitual eminentemente trabalhado por Kant em sua Filosofia da História, tendo como propositura o melhoramento da humanidade em seu aspecto moral e político. Contudo, sustamos a tese de que diferentemente das demais obras, o Ensaio carrega uma escrita pragmática, em relação direta com uma instituição escolar, para fundamentar a teoria. Esse é um diferencial que dá um relativo valor axiomático e personalizado do manuscrito, na medida em que não é usual nos textos e na escrita do filósofo de Königsberg, trabalhar com questões empíricas, exemplos e situações. Partimos desses apontamentos, não só para analiticamente perceber o ensaio em questão, mas somá-lo dentro de um sistema filosófico à maneira que reforça o paradigma do melhoramento humano pela via da educação. Ou seja, é das poucas vezes que se localiza em Kant o mundo físico enquanto suporte para elementos profundamente teórico. Existe uma impregnação afetiva do teórico sobre uma realidade concreta. Não seria absurdo dizer, que o prussiano tem um autêntico sentimento revolucionário no âmbito educacional e pedagógico na experiência do Filantrópico, tornando-se um entusiasta, não simplesmente promovendo-o filosoficamente, mas concretamente, auxiliando dentro das suas possibilidades no crescimento desta instituição.

Provavelmente, jamais uma demanda mais justa foi apresentada ao gênero humano, e jamais um benefício tão grande e autopropagador foi a ele desinteressadamente oferecido, como é o caso aqui do senhor Basedow, um homem que, junto com seus renomados ajudantes, dedicou-se enfaticamente ao bem-estar e à melhoria dos seres humanos⁵⁸⁷.

Para Kant, Basedow é a síntese de todo o arcabouço filosófico-pedagógico do ocidente. Isso pelo fato de institucionalizar do ponto de visto metodológico uma pedagogia que objetiva-se tornar o indivíduo cosmopolita, para esse feito, a concepção de natureza e desenvolvimento humano estão fortemente alicerçadas no modelo educativo. O elogio de Kant ao fundador do Filantrópico, demonstra sobremaneira a capacidade da materialização de um legado filosófico no que diz respeito a melhor educação que sirva

⁵⁸⁷ Cfr. Kant, Immanuel, Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Erster Aufsatz, In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bad. II, 1776, p.447. "Niemals ist wohl eine billigere Forderung an das menschliche Geschlecht gethan und niemals ein so großer und sich selbst ausbreitender Nutzen dafür uneigennützig angeboten worden, als es hier von Herren Basedow geschieht, der sich sammt seinen ruhmwürdigen Mitgehülffen hiemit der Wohlfahrt und Verbesserung der Menschen feierlich geweiht hat".

ao progresso humano, portanto, não é simplesmente um desejo, mas uma ideia factível, possível de ser replicada e expandida:

a saber, a autêntica instituição de ensino, adequada tanto à natureza quanto a todos os fins civis –, encontra-se agora efetivamente disponível, com seus inesperadamente rápidos efeitos, e demanda assistência externa tão somente para expandir-se na sua forma atual, disseminar suas sementes sobre outros países e perpetuar sua espécie⁵⁸⁸.

Percebemos que Kant, associa a uma instituição a capacidade de cumprir ou de ser mecanismo para a obtenção de duas finalidades da educação, trabalhando tanto de acordo com a natureza, quanto da sociedade, logo a liberdade natural e a liberdade civil demonstram suficientemente possível, na medida que a educação através do ensino cumpre seu papel em desenvolver as disposições morais do indivíduo. É importante destacar essa concepção, pois no campo moral, como já estabelecido por Rousseau, compreendendo um declínio da humanidade, conseqüentemente da civilização e a corrupção das instituições sócias pelo distanciamento do homem para com a natureza, desse modo, é muito difícil para o genebrino pensar a liberdade natural se harmonizando com a civil, quando a educação tem por objetivo a ordem social, mas também se apoia que a educação é o elemento que pode vir preservar e cultivar o homem da servidão social, mas a escola não participa essencialmente dessa tarefa, uma vez que se encontra, como todas as instituições sociais corrompidas. Não sabemos, se Rousseau ao conhecer o Filantrópico de Basedow, teria alguma esperança a esse respeito, tal como enfaticamente protagonizou Kant.

Kant concederá ao Instituto de Dessau e a Basedow como participantes de um processo de melhoramento dos indivíduos e da possibilidade de unificar natureza e sociedade através da educação. Torna-se ainda mais relevante e profundo o manuscrito de Kant, quando esse atribui ao Filantrópico, a adequação aos fins, o que significa na filosofia kantiana o melhoramento moral da humanidade, uma vez que por fins ou, reino dos fins, tem dimensões de grande magnitude no projeto ético e político de Kant, relativamente apoiado na sua filosofia da história. Logo, a educação por meio da instituição educativa, é convidada a compactuar responsabilmente com o desenvolvimento da humanidade. “Pois, esse desenvolvimento das disposições naturais presentes na humanidade tem em comum com a

⁵⁸⁸ Ibidem. p.447. “nämlich die ächte, der Natur sowohl als allen bürgerlichen Zwecken angemessene Erziehungsanstalt, das steht jetzt mit seinen unerwartet schnellen Wirkungen wirklich da und fordert fremde Beihülfe auf, nur um sich, so wie sie jetzt da ist, zu erweitern, ihren Samen über andere Länder auszustreuen und ihre Gattung zu verewigen”

universal mãe natureza a propriedade de não permitir que suas sementes se esgotem, já que multiplica a si mesma e preserva sua espécie”⁵⁸⁹.

O tom filosófico empregado por Kant, visa a real finalidade de uma instituição, seja ela educativa ou não, que é o desenvolvimento e o cumprimento da humanidade, rumo ao ideal cosmopolita, que indubitavelmente é uma sociedade de indivíduos autônomos. Para o filósofo prussiano o conhecimento e a difusão do método e do pensamento de Basedow, iniciado na obra *Para Cosmopolitas Lerem*, é capaz “de produzir uma reforma tão grande e tão prospectiva na vida privada e na sociedade civil, que não se poderia facilmente imaginar de relance”⁵⁹⁰. Não é simplesmente pela popularização da obra⁵⁹¹, mas principalmente por uma capacitação e conhecimento de causa, para que os professores venham a aprender o método da filantropia. Daí a responsabilidade dos professores em cultivar os germes da natureza e promoverem o desenvolvimento de uma humanidade cosmopolita e socialmente melhorada. Ratifica-se em Kant, que uma geração educa a outra, esse é o propósito e broto iniciado pelo Filantrópico de Dessau, sendo sua disseminação um elevado contributo para o melhoramento da espécie e das instituições civis⁵⁹². Nesse impulso e admiração o filósofo prussiano, envia seu ensaio a Wolke e ao Instituto de Dessau, justamente com a intenção de atrair benfeitores, com o objetivo de angariar fundos e investimentos para a formação de professores a fim de apreenderem o método lá empregado, da mesma forma auxiliar na formação e manutenção dos alunos.

⁵⁸⁹ Ib.. p.447. “Denn darin hat das, was nur die Entwicklung der in der Menschheit liegenden natürlichen Anlagen ist, einerlei Eigenschaft mit der allgemeinen Mutter Natur: daß sie ihre Samen nicht ausgehen läßt, sondern sich selbst vervielfältigt und ihre Gattung erhält”

⁵⁹⁰ Ib.. p.448. “und die, wenn sie schnell ausgebreitet wird, eine so große und so weit hinausgehende Reform im Privatleben sowohl, als im bürgerlichen Wesen hervorbringen muß”.

⁵⁹¹ “Na expectativa de que esse desejo seja em breve satisfeito, é muito recomendável a todos os professores de escolas de instrução privada e pública se servirem das publicações de Basedow e dos livros escolares editados por ele, tanto para sua própria instrução quanto também para o exercício dos jovens a eles confiados, e, desta maneira, fazer o quanto puder ser feito para que já agora sua instrução seja filantrópica. Na livraria de Kanter, custa 15 Groschen”. Cfr. Kant, Immanuel, Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Erster Aufsatz, In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bad. II, 1776, p.448. “In Erwartung: daß dieser Wunsch auch bald in seine Erfüllung gehe, ist es allen Lehrern sowohl in der Privat als öffentlichen Schulunterweisung sehr zu empfehlen: sich der Basedow'schen Schriften und von ihm herausgegebenen Schulbücher sowohl zu eigener Belehrung, als der letzteren zur Übung ihrer anvertrauten Jugend zu bedienen und dadurch, so viel als vorläufig geschehen kann, ihre Unterweisung schon jetzt philanthropisch zu machen. Kostet in der Kanterschen Buchhandlung 15 gr”

⁵⁹² “Por essa razão, o verdadeiro ofício de todo filantropo é também cultivar cuidadosamente e o quanto puder esse delicado broto, protegê-lo ou ao menos recomendá-lo continuamente à proteção daqueles que combinam uma boa vontade com a capacidade de fazer o bem; pois, quando tiver alcançado o completo desenvolvimento, como o afortunado início permite esperar, seus frutos logo se espalharão por todos os países e alcançarão até as gerações mais remotas”. Cfr. Kant, Immanuel, Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Erster Aufsatz, In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bad. II, 1776, p.448. “Um deswillen ist es auch der eigentliche Beruf jedes Menschenfreundes, diesen noch zarten Keim, so viel an ihm ist, mit Sorgfalt zu pflegen, zu beschützen, oder ihn wenigstens dem Schutze derer, die mit einem guten Willen das Vermögen verbinden Gutes zu thun, unablässig zu empfehlen; denn wenn er, wie der glückliche Anfang hoffen läßt, einmal zum vollständigen Wachstume gelangt sein wird, so werden die Früchte desselben sich bald in alle Länder und bis zur spätesten Nachkommenschaft verbreiten”.

Após, escrever a Wolke pedindo a adentrada do filho do senhor Robert Motherby, Kant em 19 de junho de 1776, escreve diretamente ao Prof. Iohann Bernhard Basedow (Carta 110), na qual consta a resposta da aceitação da entrada de George Motherby.

4.1.3. Segundo Ensaio de 27 de março 1777 dedicado a toda comunidade: a formação de professores

Antes do segundo ensaio, Kant envia uma correspondência (Carta 114) para Friedrich Wilhelm Regge, em 22 de março de 1777, relatando sua preocupação com a pouca aderência e falta de filantropos ao Instituto de Dessau. Portanto, o espírito deste ensaio, tal como o primeiro ensaio, mas agora dedicado a toda comunidade e assinado por Kant, com o objetivo de atrair não somente benfeitores, mas pais que enviem seus filhos para receber formação junto ao Filantrópico⁵⁹³. Nesse segundo ensaio, Kant avança muito mais em seu esboço filosófico para explicar a relevância pedagógica do Instituto fundado por Basedow.

A primeira advertência feita no Ensaio por Kant, é que nos países civilizados da Europa existem tantas instituições, quanto professores comprometidos em realizar uma boa educação, contudo, foram originalmente corrompidas. Nesse sentido, a partida kantiana é a mesma rousseauísta, numa compreensão empírica do modelo educativo, que em vez de melhorar o indivíduo, o desnaturalizam do ponto de vista moral. Definitivamente para Kant, as instituições educativas na Europa, não cumprem a primeira tarefa, que é transformar a animalidade em humanidade, em toda parte, trabalham contra a natureza, o que significa inibir a liberdade e autonomia do indivíduo por intermédio do desenvolvimento. Dessa forma, não faz os seres humanos melhores, como deveria ser o contributo das instituições escolares e também dos professores, no que tange aos últimos, como veremos, são consequência de uma ausência de formação enquanto ao método. Portanto, o primeiro método é “derivado da própria

⁵⁹³ Como explica Alexandre Hahn em sua tradução portuguesa dos Ensaios: “Diferente do primeiro ensaio, a autoria do segundo sempre foi publicamente conhecida. Além do nome do filósofo constar no texto, duas outras fontes associam-no a ele. Nos *Tratados Pedagógicos*, editados por Basedow e Joachim Heinrich Campe (1746-1818), o texto em questão foi integralmente reproduzido, precedido por um breve agradecimento à ‘recomendação do ilustre Senhor Professor Kant, [...] contida no número 25 do *Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitungen*’ (*Pädagogischen Unterhandlungen*. Hrsg. von J. B. Basedow und J. H. Campe. Dessau, 1777, p. 296-301). Em carta a Friedrich Wilhelm Regge de 22 de março de 1777, após relatar as dificuldades financeiras enfrentadas pelo Filantrópico, o filósofo se refere ao seu ensaio, dizendo que publicará na próxima quinta-feira (27 de março de 1777), no *Jornal de Kanter* (*Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitungen*), um anúncio encorajando a realização de assinaturas dos *Tratados pedagógicos* (Br, AA 10, 203)” Cfr. Hahn, Alexandre. “Ensaio relativo ao Filantrópico” de Immanuel Kant. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 371, 2020. DOI: 10.26512/rfmc.v7i3.29148. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/29148>. Acesso em: 3 fev. 2022.

natureza e que não foi copiado servilmente de velhos hábitos e épocas inexperientes”⁵⁹⁴. Kant, é um tanto quanto pessimista, por isso utiliza-se da crítica ao sistema educacional, no objetivo de que ocorra uma grande reforma, ou como dirá, uma revolução:

Mas é vão esperar essa salvação do gênero humano de uma melhoria gradual das escolas. Elas têm de ser reconstituídas para que algo de bom surja delas, porque são defeituosas em sua organização original, e até mesmo os professores precisam adquirir uma nova formação. Não uma lenta reforma, mas uma rápida revolução pode ocasionar isso⁵⁹⁵.

É certo que no que se refere ao melhoramento moral do indivíduo e da espécie humana, Kant em outros textos aponta um processo gradativo. Não passa a princípio pelo filósofo prussiano que uma revolução seja capaz de melhorar profundamente as instituições que se encontram corrompidas, por isso, se faz jus a moderação sobre o que é dito nesse ensaio, como estamos analisando, é carregado de um entusiasmo, e seu cunho objetiva-se ser endereçado a toda a comunidade, ou seja, é um discurso com uma intencionalidade que ultrapassar o denso rigor filosófico, desembocando, assim, numa narrativa tanto afetiva, quanto numa propaganda a fim de favorecer a aderência ao método e princípios do Instituto de Dessau.

A relação entre revolução e reforma em Kant, não recai sob paradoxo, pois em *Resposta à pergunta: que é o iluminismo?* o filósofo elucida sobre essas categorias. Veremos que a revolução é um paradigma singular, que pertence ao melhoramento do indivíduo, enquanto a reforma está direcionada ao público, ou seja, ao aperfeiçoamento moral da espécie, do coletivo e das instituições. Todavia, dadas as circunstâncias, e a vontade do filósofo em ver grandes instituições educativas e modelos pedagógicos que sirvam ao protagonismo do melhoramento humano, Kant, torna-se enfático, em primeiro lançar a crítica a uma corrupção das instituições educativas, do ponto de vista de suas bases, logo é necessário uma reforma suficientemente profunda, pois existe um problema ontológico na elaboração pedagógica das estruturas educativas, tal como Rousseau já havia sinalizado em seu *Emílio*.

Por outro lado, o prussiano torna-se categórico em salientar a necessidade de uma nova formação de professores, daí podemos imaginar, que não se trata de um problema exclusivamente contemporâneo, contudo, no século XVIII, encontra-se em plena observância por Kant. Estamos diante

⁵⁹⁴ Cfr. Kant, Immanuel, Aufsätze, das Philanthropin betreffend: An das gemeine Wesen, In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bad. II,1776, p. 449. “die weislich aus der Natur selbst gezogen und nicht von der alten Gewohnheit vorher und unerfahrener Zeitalter sklavisch nachgeahmt worden.

⁵⁹⁵ Ibidem. p. 449. “Es ist aber vergeblich dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll: weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken”.

de um paradigma iluminista moderno, na tentativa de trazer para as discussões do período revolucionário o debate sobre o aperfeiçoamento das instituições de ensino e a formação de professores. Por mais que Kant tenha sido afirmativo em dizer que não basta uma reforma, deve ser uma revolução, contudo prossegue, numa elaboração que compactua na elucidação de um melhoramento gradativo:

E, para isso, nada é mais necessário do que uma escola estabelecida de maneira radicalmente nova, segundo o autêntico método, dirigida por homens esclarecidos (instigados não pelo salário, mas por nobre diligência), observada e julgada durante seu progresso em direção à perfeição pelos olhos atentos de especialistas de todos os países, mas também sustentada e auxiliada pela contribuição conjunta de todos os filantropos até atingir sua completude⁵⁹⁶.

Comprendemos literalmente que não se trata estritamente de uma revolução, mas de uma reforma, uma vez que, o direcionamento kantiano se coloca no debate iluminista sem perder de vista o progresso das instituições escolares. Essa sinalização manifestada por Kant, fundamentará a obra *Sobre a Pedagogia*, na medida que, diferentemente de Rousseau, acredita em um novo modelo de Escola, todavia, dificilmente exequível em seu contexto. Mas assemelha-se no que se refere ao protagonismo de Rousseau, a liberdade natural enquanto método pedagógico por excelência. O avanço de Kant em seu ensaio, é no desenvolvimento e aplicação do método na formação de professores e nos alunos, que serão gradativamente melhorados no Instituto de Dessau.

Tal escola não é exclusiva para aqueles que ela educa, mas sim, o que é infinitamente mais importante, também para aqueles que em número crescente ela dá a oportunidade de se formarem professores segundo o verdadeiro método educativo – uma semente que, por meio desse cuidadoso cultivo, pode gerar em pouco tempo uma multidão de professores bem instruídos, e que em breve cobrirão um país inteiro com boas escolas⁵⁹⁷.

Kant acredita fortemente que qualquer proposta de mudança e melhoramento das escolas, se encontra num projeto que atinja diretamente os educadores. É a partir de um novo modelo de professores, que podemos atingir as grandes reformas sociais e humanas. Esse paradigma kantiano não será de todo elucidado e trazido em *Sobre a Pedagogia*, portanto, o segundo ensaio tem sua dimensão singular de como Kant percebe a tarefa da transformação dos sistemas de ensino, o que podemos nomear: Nova

⁵⁹⁶ Ib.. p.449. "Und dazu gehört nichts weiter, als nur eine Schule, die nach der ächten Methode von Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern nicht mit lohnsüchtigem, sondern edelmüthigem Eifer bearbeitet und während ihrem Fortschritte zur Vollkommenheit von dem aufmerksamen Auge der Kenner in allen Ländern beobachtet und beurtheilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menschenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollständigkeit unterstützt und fortgeholfen würde".

⁵⁹⁷ Ib.. p.449. "Eine solche Schule ist nicht bloß für die, welche sie erzieht, sondern, welches unendlich wichtiger ist, durch diejenige, denen sie Gelegenheit giebt, sich nach und nach in großer Zahl bei ihr nach der wahren Erziehungsmethode zu Lehrern zu bilden, ein Samkorn, vermittelt dessen sorgfältiger Pflege in kurzer Zeit eine Menge wohl unterwiesener Lehrer erwachsen kann, die ein ganzes Land bald mit guten Schulen bedecken werden".

Escola. Sobremaneira, o filósofo fará a defesa pelo Instituto de Dessau, não sendo necessário fundar novas correntes, propostas pedagógicas e escolares, mas multiplicar o modelo proposto, pois este é o grande laboratório pedagógico.

Os esforços da comunidade de todos os países deveriam agora ser primeiro direcionados a prestar assistência em todos os aspectos a tal escola-modelo, ajudando-a a alcançar rapidamente a completa perfeição para a qual já contém em si mesma as fontes. Pois, querer imediatamente replicar sua organização e instalações em outros países, enquanto aquela que deve se tornar o primeiro exemplo completo e viveiro de boa educação não avança em seu progresso rumo à perfeição, por privações e obstáculos, isso equivale a espalhar as sementes antes do amadurecimento e mais tarde colher ervas daninhas⁹⁸.

Um segundo ponto que deve ser considerado nos ensaios ao Filantrópico é o financiamento da educação. Circunstância que motivou Kant a assinar o ensaio, e também a enviar outras cartas aos diretores do Instituto. O professor Kant, encontra-se realmente preocupado sobretudo com a deficiência financeira, o que influencia decisivamente na não permanência do modelo escolar, uma vez que, torna-se insustentável a sua manutenção. O relato e as Cartas ao Instituto de Dessau, demonstram a fragilidade histórica de se constituir financeiramente escolas que promovam um processo revolucionário ou reformista. Diga-se de passagem, que este, como se vê, não é um problema criado por nosso século, mas tem raízes profundas na história humana.

Ainda no ano de 1777, após o segundo ensaio, Kant envia duas correspondências endereçadas a Joachim Heinrich Campe, na ocasião era diretor do Instituto de Dessau, Carta 121 em 26 de agosto; e uma outra em 31 de outubro a Carta 122. Sustentados pela Pedagogia de Kant, podemos inferir no que diz respeito ao investimento financeiro na educação, que o filósofo na época percebia o desinteresse do Estado em tornar-se responsável pelo custeamento das escolas. Apontamos que, mesmo o Filantrópico de início tendo podido contar com o apoio do Príncipe Friedrich Franz Leopold III de Anhalt-Dessau, não foi o suficiente para custear o Instituto.

Na Carta 122, Kant assiná-la a Campe que se encontra com saúde frágil e de certa forma desgastado pelo trabalho realizado no Filantrópico, o motivo da carta é para que este assumo o posto de primeiro predador da Corte que se encontra vago. O posto corresponde a uma remuneração de 1.200 taleres, mas quando unificado com a cátedra de professor ordinário de teologia, corresponde um

⁹⁸ Ib., p.450. "Die Bemühungen des gemeinen Wesens aller Länder sollten nun darauf zuerst gerichtet sein, einer solchen Musterschule von allen Orten und Enden Handreichung zu thun, um sie bald zu der ganzen Vollkommenheit zu verhelfen, dazu sie in sich selbst schon die Quellen enthält. Denn ihre Einrichtung und Anlage sofort in anderen Ländern nachahmen zu wollen und sie selbst, die das erste vollständige Beispiel und Pflanzschule der guten Erziehung werden soll, indessen unter Mangel und Hindernissen in ihrem Fortschritt zur Vollkommenheit aufhalten, das heißt so viel: als den Samen vor der Reife aussäen, um hernach Unkraut zu ernten".

acréscimo de mais ou menos 400 taleres, o que seria na visão de Kant uma ajuda. Essa Carta demonstra como Kant passeia nesse período em alguns cenários das instituições de Königsberg, dessa influência faz o possível para contribuir da melhor forma com a educação. Observamos sua conclusão:

Então, meu caro amigo, se puderes, com alguma expectativa, contar com um período mais favorável para a conservação do instituto e da vossa própria, mais glorioso será reservar-vos para essa tarefa; caso contrário, encontrareis aqui a ocasião para abolir toda a inquietação no tocante as obrigações privadas e, não obstante, talvez descobrir alguma coisa que seja favorável ao progresso daquele estabelecimento⁵⁹⁹.

Em 1778, ano das últimas correspondências de Kant: Carta 136 em 29 de julho destinada a Wilhelm Crichton, predicador da Corte, com a intenção de sua influência promover melhores ânimos em relação a manutenção do Instituto de Dessau, que conforme afirma Kant, é o único ainda ativo, graças ao esforço do então diretor Christian Heinrich Wolke⁶⁰⁰. “O mundo atual sente, vivamente, a necessidade de uma melhoria na educação, embora diferentes tentativas de realizá-la não lograram êxito”⁶⁰¹. O relato de Kant, é um tanto quanto, esperançoso, mas, ao mesmo tempo, ver sobre seus olhos a diluição de um modelo institucional que traria bons proveitos para o melhoramento da espécie humana.

Em 04 de agosto, ao enviar a Carta (138) ao Diretor Christian Heinrich Wolke, relatando sua tentativa de conquistar a benfeitoria e apoio do capelão Wilhelm Crichton, Kant, manifesta os profundos elogios a Wolke, por ser na sua concepção o último âncora e esperança, na causa em torno de um modelo escolar e pedagógico com a melhor finalidade já vista. Segundo o filósofo prussiano, Wolke é um perseverante em meio a tantos obstáculos, sacrificando seus interesses pessoais, em detrimento do interesse público. O Philanthropinum de Dessau, conseguiu manter suas funcionalidades até 1793,

⁵⁹⁹ Cfr. Kant, Immanuel, 122. An Joachim Heinrich Campe, In: Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.218. “Und nun, geehrtester Freund: können Sie sich vor die Zukunft im Philanthropin mit einiger Warscheinlichkeit günstigere Zeittläufte vor Ihre und des Instituts Erhaltung versprechen, so ist es ruhmwürdiger Sich demselben vorzuspahren; wo nicht, so haben Sie hier Gelegenheit Sich wegen Ihrer häuslichen Pflichten ausser Unruhe zu setzen und dennoch vielleicht etwas auszufinden, was jene Anstalt im Fortgange erhalten könnte.

⁶⁰⁰ Assim se direciona Kant ao predicador Crichton: “Ouso anunciar a mim próprio, sem hesitações, vossa participação mais completa e mais ativa na manutenção e na prosperidade de um estabelecimento criado para o maior bem da humanidade, a partir do momento em que fordes convencido de sua utilidade. O Instituto, fundado por Basedow, que agora está sob a integral direção do Sr. Wolke, tomou nova forma graças a esse homem infatigável, talhado para a reforma da educação, como testemunham, sem dúvida, as novas informações publicadas pelo Philanthropin, e que terei a honra de vos enviar”. Cfr. Kant, Immanuel, 136. An Wilhelm Crichton, In: Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.234. “darf ich mir ohne Bedenken an der Erhaltung und Beförderung einer vor das Weltbeste gemachten Anstalt den größten und mitwirkenden Antheil versprechen, so bald Sie sich von deren Nützlichkeit überzeugt haben. Das von Basedow angefangene Institut, welches itzt unter der volligen Direktion des HEn. Wolke steht, hat, unter diesem unermüdeten und vor die reform des Edukationswesens geschaffenen Manne, eine neue Gestalt gewonnen, wie die neue vom Philanthropin herausgegebene Nachrichten, die ich zuzuschicken die Ehre haben werde, ungezweifelt zu erkennen geben”.

⁶⁰¹ Cfr. Kant, Immanuel, 136. An Wilhelm Crichton, In: Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788, p.234. “Die Welt fühlt ietziger Zeit die Nothwendigkeit der verbeßerten Erziehung lebhaft; aber verschiedene deshalb gemachte Versuche wollen nicht gelingen”.

contudo, não se tem maiores registros da relação de Kant após os anos de 1778, ao que tudo indica pela biografia do filósofo, a partir da década de 80, tanto no que tange a produção acadêmica e suas tarefas junto a Universidade de Königsberg, o fez se manter demasiadamente ocupado.

4.2. Fundamentação da Metafísica dos Costumes

O Prefácio, escrito por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, evidencia ao que se propõe a obra, como quase sempre, o filósofo tem a maestria de explanar e sistematizar o tema que se coloca a discorrer, dizendo ao seu leitor sua metodologia, mas sobretudo do recorte epistêmico da obra, o que de certa forma, não só assegura-lhe a não ultrapassar o conteúdo, mas restringe conceitualmente a uma análise suficientemente expansiva, de tal forma que obriga o leitor a ir em suas demais obras. No caso de um intérprete ou comentador exige ainda mais, a análise sistemática. O prussiano, estabelece e recupera de forma sucinta a sistematização filosófico-grega, dividida classicamente em três ciências: Física, Ética e Lógica⁶⁰². Ao recordar essa divisão originalmente grega, Kant não se coloca em discordância, mas visa acrescentar os princípios que ela se baseia, justamente para garantir a perfeição dessa divisão clássica, e conseqüentemente proceder com as subdivisões de cada uma dessas ciências. No caso da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, tratar sobre a Ética.

Kant, ao expressar os elementos primários do princípio filosófico nos atributos constitutivos da sua razão de ser, compreende que todo o conhecimento se dá ou do ponto de vista da forma, ocupando-se de leis universais e necessárias, ou da matéria, preocupando-se com o objeto. Logo, todo conhecimento racional é inteligível ou sensível, teórico ou prático, categorias que impulsionaram epistemologicamente o ocidente. Para Kant, indagar e fundamentar os princípios dessas ciências – Física, Ética e Lógica – é o método crítico exequível para o seu aperfeiçoamento.

Ao introduzir os pressupostos do conhecimento, Kant compreende que a filosofia formal é eminentemente lógica, não contendo em si parte empírica, o que implica ser constituída por leis universais e necessárias, não tendo como princípio a experiência. No caso da filosofia material, esta não se ocupa apenas dos objetos, mas das leis que regulamentam a esfera prática, ou seja, são leis da natureza ou da liberdade. Estabelece, então, que a ciência que se ocupa das leis da natureza é a Física (Teoria da Natureza), e das leis da liberdade a Ética (Teoria dos Costumes). Nesse último ponto, que o

⁶⁰² Paulo Quintela, a esse respeito esboça em sua tradução que: "Essa distinção, muito usada na filosofia helenística, costuma ser atribuída a Xenócrates (396-314 a.C), um discípulo de Platão que acabou por assumir a direção da Academia". Cf. Quintela, Paulo, in Immanuel, Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2011, p. 13.

prussiano, contribuiu fortemente para uma mudança paradigmática na esfera moral, junto ao conceito de autonomia.

Esse quadro sintetiza a inquietação do filósofo prussiano em desenvolver uma obra capaz de estabelecer filosoficamente as leis que regulamentam a esfera da Ética, compreendendo sua parte teórica e prática, especificamente aquelas atreladas ao comportamento humano, ou seja, aos costumes: moral enquanto categoria pura; ou, em sua parte empírica, enquanto Antropologia prática. Kant irá se ater na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* exclusivamente à Moral, uma vez que é necessário estabelecer e conhecer as leis objetivas que regulamentam a ação humana, como os princípios puros (supremos) da moralidade; ficando para a *Metafísica dos Costumes*, o trabalho cuidadoso na explanação da parte pragmática da moralidade (Doutrina da Virtude).

Uma Metafísica dos Costumes, é, pois, indispensavelmente necessária, não só por motivos de ordem especulativa para investigar a fonte dos princípios práticos que residem a priori na nossa razão, mas também porque os próprios costumes ficam sujeitos a toda a sorte de perversão enquanto lhes faltar aquele fio condutor e norma suprema do seu exato julgamento⁶⁰³.

Kant, tem dimensão da necessidade filosófica, de compreender os princípios da ação humana, considerando a lacuna presente na história da filosofia. Afirma o filósofo: “A presente Fundamentação nada mais é, porém, do que a busca e fixação do princípio supremo da moralidade, o que constitui só por si no seu propósito uma tarefa completa e bem distinta de qualquer outra investigação moral”⁶⁰⁴. Para o cumprimento desse projeto, desenvolveu em sua obra três seções, ao que chama de método, analisando o conhecimento vulgar sobre a moralidade, até chegar ao instante de uma metafísica dos costumes e ao lugar que a moralidade ocupa na razão pura prática, vejamos a estrutura da obra: a **primeira** seção intitula-se Transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico; a **segunda** Transição da filosofia moral popular para a Metafísica dos costumes; e a **terceira** Último passo da Metafísica dos costumes para a Crítica da Razão Pura Prática. Constrói-se um denso conteúdo propedêutico, que servirá como norte para o que Kant entende por moral e por princípios objetivos que regulamentam a ação humana. Ocorrendo na segunda seção a emblemática conceituação do que estabelece por autonomia.

⁶⁰³ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.14. “Eine Metaphysik der Sitten ist also unentbehrlich notwendig, nicht bloß aus einem Bewegungsgrunde der Spekulation, um die Quelle der a priori in unserer Vernunft liegenden praktischen Grundsätze zu erforschen, sondern weil die Sitten selber allerlei Verderbnis unterworfen bleiben, so lange jener Leitfaden und oberste Norm ihrer richtigen Beurteilung fehlt”.

⁶⁰⁴ Ibidem. p.16. “Gegenwärtige Grundlegung ist aber nichts mehr, als die Aufsuchung und Festsetzung des obersten Prinzips der Moralität, welche allein ein, in seiner Absicht, ganzes und von aller anderen sittlichen Untersuchung abzusonderndes Geschäft ausmacht.

4.3. Sobre a Pedagogia

O texto que se dedica integralmente a Filosofia da Educação em Kant, “*Sobre a Pedagogia*”, precisa de uma nota prévia para sua compreensão, pois se trata de um texto compilado e publicado pelo discente Friedrich Theodor Rink, após o falecimento de Kant em 1803, na altura tomou notas das aulas e material de seu professor nos semestres correspondentes ao inverno de 1776 a 1777, e, posteriormente, ao do verão de 1780 e do inverno de 1786 e 1787. Duas observações devem ser tomadas, que asseguram a Obra como um texto rigorosamente filosófico e pertencente ao cânone da filosofia e história da educação: primeiro, as aulas transitavam entre a década de 70 e 80, logo após a *Dissertação* de 1770, onde tem o início dos escritos elementares para o criticismo da década de 80, e chegando ao período crítico, com a então publicação da *Crítica da Razão Pura*, portanto, demonstra ser um tema de maturidade; segundo, a autenticidade e veracidade dos conceitos trazidos na obra foram revisados em vida por Kant, o que demonstra pleno acordo do autor sobre a obra.

A obra é composta por uma densa Introdução, seção em que Kant inicia a discussão sobre a Educação. De imediato, o filósofo chama a atenção para o fato de que a educação de então não colaborava para o alcance da finalidade da existência do homem, o que faz do prussiano ser não somente um crítico, mas um realista em torno do sistema educacional de sua época, já que os objetivos elementares da educação não eram considerados na formação, tendo em vista a humanidade, ou seja, a autonomia. A maneira como se dará a criação do homem (sua educação) influenciará diretamente na vida civil. Ademais, o princípio da autonomia conduz a um outro conceito, com o qual se relaciona: o de reino dos fins. Esse conceito é aquele em que todos os seres racionais estão conectados de forma universal para cumprir toda a boa vontade através de máximas, no agir por dever, ou seja, pela autonomia da vontade, da qual a humanidade pode fazer uso plenamente.

A perspectiva kantiana parte da emancipação do homem, no sentido de que esta só é possível com o usufruto da liberdade e do melhoramento humano em direção ao cosmopolitismo, implicado a dignidade humana. Tal como havia defendido nos ensaios relativos ao Filantrópico, o plano ou o programa educativo tem de vir a ser em torno do cosmopolitismo. Entende-se, portanto, que existe uma possibilidade interpretativa a ser realizada na organização sistemática da filosofia kantiana, apresentando o percurso feito pelo filósofo na consolidação de uma teoria da educação antropológica, colocada como resposta para uma autêntica Filosofia da Educação, enquanto pedagogia.

A educação se torna um paradigma importante para a resolução da moralidade implicada ao homem e em direção ao cosmopolitismo. O homem necessita de cuidados e formação. A formação

compreende disciplina e instrução. A natureza humana só é capaz de progredir quando entra em contato com os ensinamentos; as instruções guiarão o homem para afastá-lo da sua animalidade e aproximá-lo do ideal de humanidade. A educação no aspecto do melhoramento das futuras gerações, objetivada em Kant, na tarefa de uma geração ser responsável pela educação de uma outra. Nesse sentido, evidenciam-se os parâmetros elaborados na Filosofia da História e no percurso da humanidade para o progresso moral da espécie.

Ao proceder em *Sobre a Pedagogia*, após a Introdução, tem-se uma curta dissertação em que Kant apresenta a estruturação da obra, dividindo-a em Educação Física e Educação Prática (Moral). Na Educação Física Kant, trabalhará as seguintes dimensões: **1** - Educação do corpo, essa tendo duas partes, **a)** negativa e **b)** positiva; **2** – Educação do Intelecto e por último **3** – A Cultura, que corresponde a sistemática para o fim e o alcance da efetivação da educação. Ao que se refere a educação prática, mesmo Kant não estruturando como feito na educação física, podemos construir uma estrutura explanativa: **a)** uma introdução; **b)** educação religiosa; **c)** educação do adolescente, **d)** chegando a conclusão de uma educação para o cosmopolitismo.

Nessa arquitetura pedagógica, confirma-se primeiro que a autonomia é pensada em Kant de um ponto de vista moral, entretanto nossa tese funda-se não numa construção da autonomia moral, ou seja, de uma filosofia moral, mas do educar para a autonomia, o que corresponde a uma filo-pedagogia. Percebendo em Kant, no desenvolver de sua filosofia acerca da autonomia moral, como educarmos seres autônomos. Mas se é possível educar para a autonomia dentro de um plano *a priori* formal preconizado no sistema kantiano, nesse caso devemos ir não somente às obras relativamente à moral, mas também à filosofia da história planejando o conceito proposto de autonomia por Kant, e como essa é possível de ser efetuada.

CAPÍTULO TERCEIRO
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS NAS OBRAS DE JEAN-JACQUES
ROUSSEAU

I. A NOVA HELOÍSA COMO FUNDAMENTO PROPEDÊUTICO DO PROJETO FILOSÓFICO-EDUCATIVO DE ROUSSEAU

O nosso intuito é desenvolver uma fundamentação que aponte para os aspectos educacionais, não alicerçados ou direcionados simplesmente para a moralidade educativa sob a categoria da virtude e da moral, mas compreender a *Nova Heloísa* como uma obra marcada pela sua personalidade, singularizada sobre o prisma filo-pedagógico e introdutório para a autonomia. Realizaremos a análise da obra na defesa desta ser fundamento preambular para o *Emílio ou da Educação*: o que implica na assertiva de torná-la uma propedêutica ao projeto educacional contido na referida obra; ou dito de uma outra forma, o *Emílio ou da Educação* inserido intrinsecamente na *Nova Heloísa*, numa relação profunda e densa para construir uma epistemologia educacional rousseauísta a nível pedagógico. Não é preciso muito para fundamentar esse recorte proposto, mesmo que possa ser controverso entre os intérpretes do pensamento rousseauísta e da *Nova Heloísa*. Ao nos direcionarmos ao livro IX das *Confissões* de Rousseau, encontramos de forma expressa a hipótese levantada:

Depois disso, apareceu ainda *A Nova Heloísa* com a mesma facilidade, ousou dizer com o mesmo aplauso, e o que parece quase inacreditável, a profissão de fé desta mesma Heloísa agonizante é exatamente a mesma do *Vigário Saboiano*. Tudo o que há de ousado no Contrato social existia anteriormente no Discurso sobre a desigualdade; tudo o que há de ousado no *Emílio* existia anteriormente na Júlia. Ora, estas coisas ousadas nenhum alarido levantaram contra as duas primeiras obras; não foram elas portanto que o levantaram contra as últimas⁶⁰⁵.

Esta exposição realizada por Rousseau em suas *Confissões*, fundamenta suficientemente a presença de uma sistematização teórica em suas obras, um fio condutor bibliográfico e teórico no qual evidencia um processo gradual de seus escritos, depositando na *Nova Heloísa* o atributo de ser uma obra que ao mesmo tempo fala por si, nas características de um romance filosófico, portanto, que tem sua própria personalidade e estilística; mas que anuncia preambularmente o projeto educacional desenvolvido no *Emílio*, ou como se refere seu autor, tudo que terá de ousado. Veremos que essa ousadia se centra além do legado moral e estético, na preconcepção de um projeto pedagógico anunciado na quinta parte da obra, que não pode ser desassociado dos seus atores.

⁶⁰⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Confessions de J.J. Rousseau", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.407. "Depuis lors *La Nouvelle Héloïse* parut encore avec la même facilité, j'ose dire avec le même applaudissement, et, ce qui semble presque incroyable, la profession de foi de cette même Héloïse mourante est exactement la même que celle du Vicaire Savoyard. Tout ce qu'il y a de hardi dans le Contrat social étoit auparavant dans le *Discours sur l'inégalité*, tout ce qu'il y a de hardi dans l'*Emile* étoit auparavant dans la *Julie*. Or ces choses hardies n'excitèrent aucune rumeur contre les deux premiers ouvrages; donc ce ne furent pas elles qui l'excitèrent contre les derniers".

Os personagens e os espaços deste enredo, compõem da mesma forma a sincronia que integraliza a *Nova Heloísa* ao *Emílio* e por consequência aos *Devaneios do Caminhante Solitário*, numa síntese que culmina no autor das obras. Esse é o horizonte interpretativo que nos colocamos em posição de discutir analiticamente o tema da educação e da autonomia. O legado pedagógico de Rousseau, é de imediato percebido ao lançamos os estudos nas cartas iniciais da primeira parte da obra *Nova Heloísa*, mas vai adquirindo ousadia educativa e pedagógica sobre a quarta e quinta parte.

A quarta parte da *Nova Heloísa*, não é uma predileção ou escolha infortuna apenas da inclinação da temática apresentada, em trazer os fundamentos educacionais os quais se estão a investigar, ela é apreciada pelo seu próprio autor, que declara sua importância (relevância) dentre das demais partes da obra, conforme observamos nas *Confissões* ao relatar sobre o julgamento de Diderot. O filósofo francês em relação as primeiras partes da obra disse francamente a seu amigo:

Há perto de seis meses que eu lhe havia enviado as duas primeiras partes de *Júlia*, para que me desse a sua opinião. Ainda as não tinha lido. Lemos juntos um caderno. Achou tudo isto repolhudo, foi a sua expressão; isto é, sobrecarregado de palavras e redundante. Eu próprio me havia já apercebido disso perfeitamente: era contudo a verbosidade da febre; nunca pude corrigi-la. As últimas partes não são assim. A quarta sobretudo, e a sexta, são obras-primas de estilo⁶⁰⁶.

Nessa perspectiva, julgamos que a quinta parte carrega um valor metodológico sobre a temática da educação, mesmo que não seja no tom de imagens e no poder filosófico da metáfora como apresentado na quarta parte na figura (alegoria) do Jardim (Eliseu) e do bosquezinho. Em suas *Confissões* Rousseau revela seu estado ao escrever sobre os acontecimentos narrados e as imagens trazidas na quarta parte de sua *Nova Heloísa*, porém, mais uma vez o filósofo coloca o leitor em advertência ao julgar a narrativa apresentada, chamando a sua atenção sobre qualquer pretensão de julgamento que esteja fora do devido sentimento empregado:

O regresso da Primavera tinha renovado o meu lânguido delírio, e nos meus eróticos arrebatamentos havia composto para as últimas partes de *Júlia* várias cartas que se ressentem do arroubo com que as escrevi. Entre outras, posso citar as do Eliseu e do passeio no lago, as quais, se bem me recordo, figuram no fim da quarta parte. Quem quer que, ao ler estas cartas, não sinta embrandecer e fundir-se-lhe o coração na ternura que mais ditou, deve fechar o livro: não nasceu para julgar das coisas do sentimento⁶⁰⁷.

⁶⁰⁶ Ibidem. p.460. "Il y avoit près de six mois que je lui avois envoyé les deux premières parties de la Julie pour m'en dire son avis. Il ne les avoit pas encore lues. Nous en lumes un cahier ensemble. Il trouva tout cela *feuillu*, ce fut son terme; c'est à dire, chargé de paroles et redondant. Je l'avois déjà bien senti moi-même: mais c'étoit le bavardage de la fièvre; je ne l'ai jamais pu corriger. Les dernières Parties ne sont pas comme cela. La quatrième, surtout, et la sixième sont des chef d'œuvres de diction".

⁶⁰⁷ Ib.. p.438. "Le retour du Printemps avoit redoublé mon tendre délire, et dans mes érotiques transports j'avois composé pour les dernières Parties de la Julie plusieurs lettres qui se sentent du ravissement dans lequel je les écrivis. Je puis citer entre autres celles de l'Elysée et de la promenade sur le lac, qui si je

Rousseau quando julga suas obras, carrega por muitas vezes a autocompreensão de ser prolixo em seu texto, contudo, consideramos que o filósofo acaba de algum modo não percebendo sua capacidade filosófica de traçar um desenvolvimento que sustenta seus próprios fundamentos, as quais sem esses elementos ficaria uma lacuna que traria em certa medida uma dificuldade para seus leitores, é o caso das demais partes a qual tanto ele como Diderot julgaram redundantes, extensivas etc. É nesse ponto, que hermeneuticamente a Obra não pertence necessariamente ao autor, e acaba por se colocar ao crivo do público, o que significa numa concepção metodológica, que podemos de algum modo recuperar e visualizar o que não fora percebido pelo filósofo/escritor. Nesse sentido, que nos propomos antes de analisar no campo filosófico educacional as partes que são *obras primas de estilo*, o que seria inegável, iremos nos atrever a lançar a perspectiva pedagógica inserida na primeira parte da obra, quando se tem início a função pedagógica de Saint-Preux sobre Júlia⁶⁰⁸.

Nesse cadenciamento bibliográfico, temos por consequência um segundo objetivo em meio a fundamentação pedagógica que se constitui essa seção, no intuito de compreender os personagens dos dois romances, *Nova Heloísa e Emílio* como o corpo que constitui a existência do próprio filósofo solitário. É Rousseau, novamente em suas *Confissões* que manifesta seu autorreconhecimento nos personagens, ou melhor, equipara-se a Saint-Preux: “Enamorado dos meus dois encantadores modelos, identifiquei-me o melhor possível com o amante e o amigo; fi-lo no entanto amável e jovem, dando-lhe de resto as virtudes e os defeitos que sentia em mim”⁶⁰⁹. Encontramos em Starobinski o início dessa hipótese, mas com pouco desenvolvimento teórico capaz de fundamentar a argumentação, como discutiremos

m'en souviens bien sont à la fin de la quatrième partie. Quiconque en lisant ces deux lettres ne sent pas amolir et fondre son cœur dans l'attendrissement qui me les dicta, doit fermer le livre; il n'est pas fait pour juger des choses de sentiment”.

⁶⁰⁸ Dozol, manifesta a esse respeito, compondo numa síntese, o que buscamos verificar na forma integral no campo pedagógico em a *Nova Heloísa*: “Já o romance *Júlia ou a nova Heloísa*, embora especificamente a educação na Carta III da Quinta Parte – uma espécie de prenúncio dos princípios que irão orientar a educação no *Emílio* -, contempla aspectos educativos espalhados por toda a obra”. (Cfr. Dozol, Marlene de Sousa, Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003, p.110). Em diálogo com a comentadora nos conduzimos sobre duas colocações: 1 - ao colocar em evidência a obra supracitada como um prenúncio, dispomos a nomear categoricamente de projeto propedêutico, não somente em relação ao Emílio, mas ao sistema educacional rousseauiano; 2 – confirmamos em relação a autora da difusão presente na *Nova Heloísa* em relação ao problema da educação, no qual estabelecemos, a) pedagogicamente a constituição de um projeto pedagógico a partir da educação de Júlia e de Clara, b) o fundamento educacional a partir do Eliseu, c) o bosque como simbologia máxima da filosofia da educação de Rousseau, d) a educação na alegoria da casa de Clarens, e por fim, e) a educação, dos filhos de Júlia como esboçada na III Carta. Esse percurso, confere a *Nova Heloísa* uma distinção filosófica-educacional do pensamento de Rousseau.

⁶⁰⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.430. “Epris de mes deux charmans modèles, je m'identifiois avec l'emant et l'ami le plus qu'il m'étoit possible; mais je le fiz aimable et jeune, lui donnant au surplus les vertus et les défauts que je me sentoís”.

modestamente ao longo do texto, seja até mesmo para nos colocar por vezes na divergência⁶¹⁰. Por outro lado, na relação entre autor, obras e personagens feita por Rousseau, seja numa lógica figurada, simbólica ou encarnada, podemos traçar um percurso teórico estabelecido pela via pedagógica, que vai se afirmando substancialmente no enredo sistemático e metodológico das obras apresentadas.

1. O Projeto Pedagógico de Rousseau sob o prisma da primeira parte da *Nova Heloísa*

A Nova Heloísa é uma obra de educação, antes de tudo por tratar de uma mãe que entrega a educação de sua filha a um preceptor desconhecido, mas referência em seu vilarejo por ser um homem a princípio cultivado. Nesse aspecto, imediatamente se apresenta a concepção educacional numa relação direta entre natureza e cultura em Rousseau: “Sabeis que somente entrei em vossa casa a convite da Senhora vossa mãe. Sabendo que eu cultivara alguns talentos agradáveis, pensou que não seriam inúteis, num lugar desprovido de mestres, à educação de uma filha que adora”⁶¹¹. A narrativa que inaugura a primeira carta destinada à Júlia, não só descreve o início da educação da jovem moça, mas começa por trazer elementos preliminares que destoam das referências conceituais usualmente sustentadas por Rousseau quando escreve especificamente sobre educação e sobre a quem pertence a prerrogativa da função de educar. Difere substancialmente do que se lerá na quarta parte da *Nova Heloísa*, mas também no que é esboçado no *Emílio* a respeito de quem tem o dever de educar. O filósofo sempre fará a defesa do ato de educar como responsabilidade primeira dos pais (principalmente do pai, a figura masculina), contudo se eles não puderem exercer este ofício natural, que o pai chame um amigo para ser preceptor dos filhos.

Estaríamos diante de um paradoxo? Não exatamente, uma vez que na *Nova Heloísa* os elementos que se diferem não tornam o pensamento do filósofo genebrino em paradoxos, ainda mais quando lançamos a interpretação desta ser a primeira obra educacional de Rousseau, lançando suas considerações preliminares sobre a educação (procuremos evitar o uso dessa categoria para todas as vezes que parece existir uma ideia e um elemento novo nos textos, ou uma proposição que se inaugura

⁶¹⁰ O célebre intérprete teve a maestria de compreender que com Rousseau: “não se termina nunca: é preciso sempre recomeçar de maneira nova, reorientar-se ou desorientar-se, esquecer as fórmulas e as imagens que no-lo tornavam familiar e nos davam a tranquilizadora convicção de tê-lo definido de uma vez por todas. Cada geração descobre um novo Rousseau, em quem encontra o exemplo do que ela quer ser, ou do que recusa apaixonadamente” (Cfr. Starobinski, Jean, “Rousseau e a busca das origens”, In Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.366).

⁶¹¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.31. “Vous savez que je ne suis entré dans votre maison que sur l’invitation de Madame votre mere. Sachant que j’avois cultivé quelques talens agréables, elle a cru qu’ils ne seroient pas inutiles, dans un lieu dépourvu de maîtres, à l’éducation d’une fille qu’elle adore”.

em Rousseau), por isso não reflete uma contradição, mas demonstra a capacidade filosófica do autor de esboçar já nesse primeiro esboço educativo um roteiro filosófico que abarca as múltiplas facetas da existência humana, ou seja, da *Paideia*, da formação que garante a compreensão da totalidade do eu, portanto, não trata-se de um paradoxo, é antes um olhar sobre a complexidade humana e de sua educação, no caso da *Nova Heloísa* como instrumento filo-pedagógico para a virtude e por que não, para a autonomia. É essa singularidade propedêutica presente na *Nova Heloísa* que a torna uma obra clássica no campo educativo e também em relação aos demais escritos de Rousseau, sendo um projeto pedagógico com todo o rigor que o autor reivindicará posteriormente em seu *Emílio*⁶¹².

Fica assentado especificamente na educação de Júlia, como nos escreve seu preceptor, que é a Mãe a responsável de entregar a educação da filha, não a um conhecido amigo da família mas àquele que é a única opção na cidadezinha – aos pés dos alpes –, que nesse primeiro momento não tem seu nome revelado na Obra. Sabemos que o nome do preceptor é Saint-Preux⁶¹³, um jovem que aos vinte anos de idade é a única opção por ser a figura do homem cultivado, qualidade favorável para poder conduzir a natureza de outrem (outra), é a imagem do conceito de educação ratificada nos ditames da cultura, a ele se confia não a formação da criança, mas a formação de uma jovem que está alcançando a idade da razão para instruí-la e conduzir sua natureza para a cultura. “Quanto a mim, orgulhoso por ornar com algumas flores um tão belo natural, ousei encarregar-me deste arriscado encargo sem prever seu perigo ou pelo menos, sem temê-lo”⁶¹⁴. Não se trata da educação como disciplina, essa tarefa é imprescindivelmente função dos pais, mas como instrução e formação, uma vez que Júlia tem 19 anos, logo está entrando no que no *Emílio* se refere a idade da razão.

Saint-Preux tem plena consciência dos serviços que deve prestar a família de sua aluna, que no caso recai sobre o desenvolvimento das habilidades e competências de Júlia, num processo não meramente técnico da aprendizagem: “Como privar essa terna mãe do prazer de surpreender um dia

⁶¹² A partir desse momento, começamos a evidenciar o campo epistêmico que estamos trabalhando as Cartas da *Nova Heloísa*. Como uma obra pedagógica, por isso, não iremos ter a presunção de levantar os grandes dilemas morais sobre a educação, virtude e sentimentos. Nossa preocupação e atenção é em construir o sistema pedagógico de Rousseau por sua filosofia. Mas a segunda parte da Obra, nos exige ao mesmo tempo que recorramos a essas categorias, por grande medida elucidar a educação no seu sentido mais ontológico.

⁶¹³ Nomeamos o preceptor de Júlia, contudo, como sabemos o seu nome será revelado posteriormente. Rousseau tem essa expertise para enfatizar no enredo o segredo no romance. Em relação a Saint-Preux não conhecemos também a sua origem familiar, não é dito quem são seus pais, se tinha irmãos, o que remete a uma ligeira coincidência com Rousseau, de um jovem que vive nas mesmas circunstâncias que seu criador. Clara na Carta VII, parte I, diz sobre o preceptor: um pequeno burguês sem fortuna. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.45). “un petit bourgeois sans fortune”.

⁶¹⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.31. “Fier, à mon tour, d’ornier de quelques fleurs un si beau naturel, j’osai me charger de ce dangereux soin sans en prévoir le péril, ou du moins sans le redouter”.

seu esposo com vossos progressos nos estudos que ela lhe esconde com essa finalidade”⁶¹⁵. Em se tratando de um filósofo preceptor, a dimensão da formação é revista de forma a torna-se compatível com o pensamento de Rousseau, cujo o valor da aprendizagem é assegurado por uma autopedagogia em torno do conhecimento do eu, por isso, o preceptor deve ser aquele que na sociedade se encontra cultivado, em termos rousseuista, educado pela natureza e não condicionado a ordem social.

Observamos que Saint-Preux está em termo de idade praticamente equiparado a sua aluna: “ousou lisonjear-me, às vezes, pensando que o Céu colocou uma certa conformidade entre nossas afeições assim como entre nossos gostos e nossas idades”⁶¹⁶. Daí começamos a intuir que não será possível realizar integralmente a educação de Júlia, ou seja, que tudo condiz para um rompimento nessa relação tão recíproca, simétrica e igual entre gostos, ideias e idade. A cisão que deverá ocorrer entre preceptor e aluna, não se efetivará necessariamente porque o Pai da jovem proibirá a presença de Saint-Preux, pois entendemos que o fato implicado corresponde a uma narrativa temporária de Rousseau, considerando o preceptor assim como Júlia em processo de aprendizagem e amadurecimento, logo só a figura de um mais velho (Sr. de Wolmar), como veremos poderá educar a ambos⁶¹⁷, daí sim, a comunidade estará formada em Clarens. Nesse sentido a pouca diferença de idade conta de maneira significativa, provavelmente exigindo de Saint-Preux o que a própria longitude da vida ainda não lhe concedeu, a sabedoria como conhecimento do seu eu.

Por sua vez, já se evidencia que o preceptor é o real aluno a ser educado na *Nova Heloísa*, o que se confirma ao longo das partes que integralizam o romance, o que não significa a retirada do empreendimento e a tarefa pedagógica realizada na imagem do Saint-Preux. Na conjuntura da Obra, a educação em seu sentido ontológico perpassa a vida de praticamente todos os personagens criados por Rousseau, uma vez que o plano de fundo é a certeza que todos, do mais novo ao mais velho, precisam ser educados e autônomos, dentro da singularidade (personalidade) de cada um. Essa visão filosófica passa a compreender a educação no seu sentido mais holístico, quando transcende a figura do indivíduo

⁶¹⁵ Ibidem. p.32. “Comment frustrer cette tendre mere du plaisir de surprendre un jour son époux par vos progrès dans des études qu'elle lui cache à ce dessein?”.

⁶¹⁶ Ib.. p.32. “J'ose me flater quelque que le Ciel a mis une conformité secrete entre nos affections, ainsi qu'entre nos goûts et nos âges”.

⁶¹⁷ Observa-se que: “Mesmo que a proposta educativa de Rousseau tenha como uma das aspirações máximas o indivíduo autônomo, este só será possível mediante a colaboração de alguém, geralmente mais velho”. (Cfr. Dozol, Marlene de Sousa, Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003, p.112). Mas não podemos perder de vista que a autonomia não é fruto do acaso, se faz necessário um processo pedagógico para o cumprimento deste fim, claro que não é um dado determinado, uma condição necessária entre educar e ser autônomo, por isso que Rousseau desenvolverá um projeto filosófico-educacional, que não compactua com a servidão da ordem social, e ao menos se alcance de algum modo a autolegislação. Por isso, que precisa-se do preceptor, não como um obstáculo, não como um senhor, mas um sábio, um guia. Nesse sentido, o Sr. de Wolmar ocupará esse personagem simbólico.

pronto e acabado. Ou seja, enquanto existe vida, em todas as suas etapas, nos encontramos em processo educativo.

Sabemos que existe na *Nova Heloísa* um romance proibido, um segredo que não pode vir a público, conhecemos o desfecho, que de imediato acusaríamos o preceptor e sua degeneração, revelando-o precipitadamente um indivíduo sem cultura, um errante, um igual a todos na vila à qual foi retirado, para frequentar a casa de Júlia e tornar-se responsável por sua educação, mas também concebemos que esse preceptor encontra-se no processo do autoconhecimento, tornou-se desde logo preceptor e aluno, ao mesmo tempo que responsável por guiar foi conduzido para os dilemas da virtude e da autonomia. Esse dualismo (preceptor - aluno) aparecerá por outros momentos e se culminará na parte quarta e quinta diante da mesma figura: o Sr. Wolmar.

O preceptor em sua ação autopedagógica, é antes de tudo um indivíduo que se encontra entre a razão e a natureza conforme ele próprio adianta na Carta I: “Sim, prometo, juro fazer, de minha parte, todos os esforços para recuperar minha razão ou concentrar no fundo de minha alma a perturbação que nela sinto nascer”⁶¹⁸, a racionalidade é transportada para o autogoverno do eu, que se encontra em concentrar as perturbações, as paixões que querem nascer ou já nasceram no amor à Júlia. Uma outra faceta apresentada na imagem do preceptor de Júlia no início do romance, é que ele carrega o dilema da sujeição completa, perceptível em sua II Carta, “por piedade, não me abandoneis a mim mesmo”⁶¹⁹, é escravo não de sua aluna, mas de sua paixão, por isso suplica a piedade dela, pois Júlia é a figura da dureza (coaço), da instrução enquanto disciplina, “sois ainda mais severa a sós comigo e vosso engenhoso rigor exerce-se igualmente por vossa complacência e por vossas recusas”⁶²⁰, talvez seja esse o motivo para o preceptor chamá-la de senhora nas três primeiras cartas que iniciam a primeira parte da *Nova Heloísa* e não pelo seu nome. Não obstante, metaforicamente Júlia é o personagem da virtude, a quem Saint-Preux deve ter como guiar até ser possível viver por si mesmo.

Considerando o comportamento inicial de Júlia descrito na primeira carta, ela se anima e festeja quando se encontra no meio público, mas durante as aulas se comporta de forma séria diante de seu preceptor e não é recíproca a qualquer sinal que ultrapasse a relação educador-aluna. Por esses motivos, além de uma leve apatia demonstrada por Júlia, a segunda carta é uma retratação da primeira feita por Saint-Preux, que conclui após a consciência do seu amor que se encontra submisso e escravo da paixão, desejando se retirar da presença de sua aluna e não mais vê-la “a partir de amanhã não me

⁶¹⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.33. “Oui, je promets, je jure de faire de mon côté tous mes efforts pour recouvrer ma raison, ou concentrer au fond de mon ame le trouble que j’y sens naître”.

⁶¹⁹ Ibidem. p.35. “Par pitié ne m'abandonnez pas à moi-même”.

⁶²⁰ Ib.. p.35. “mais vous n'en êtes que plus sévère dans le particulier, et votre ingénieuse rigueur s'exerce également par votre complaisance et par vos refus”.

vereis mais”⁶²¹. Essa suposta retirada da presença de Júlia, a princípio para não alimentar de alguma maneira o fogo que o consome, seria se fosse cumprido, também, o fim de seus trabalhos educacionais e o projeto do qual foi responsável, por conseguinte o romance não seria completado. *A Nova Heloísa* acabaria nesse exato momento. O que tem Júlia a dizer na primeira de suas cartas, após os pequenos bilhetes, sobre seu preceptor e sua educação, vejamos:

[...] eu não tinha na alma inclinações viciosas. A modéstia e a honestidade me eram caras, gostava de alimentá-las numa vida simples e laboriosa. De que me serviram cuidados que o Céu rejeitou? Desde o primeiro dia em que tive a infelicidade de ver-te, senti o veneno que corrompe meus sentidos e minha razão, senti-o no primeiro instante e teus olhos, teus sentimentos, tuas palavras, tua pena criminosa o tornam a cada dia mais mortal⁶²².

Júlia revela a educação como cuidado e disciplina que recebeu desde cedo por seus progenitores, que mantiveram sua alma conforme sua natureza, transformaram sua animalidade em humanidade, princípio básico da educação. Diferentemente, acusa o seu preceptor, àquele que deveria instruir e formá-la, o responsável por implantar a corrupção não só de sua razão, mais dos seus sentidos. Aquele que era para conduzir a aluna e não ser o pivô de sua regeneração ou na medida de seu ofício não deixá-la degenerar, torna-se a figura da ordem social e da corrupção, da educação não pela natureza, uma vez que até então não existe cultivo. De fato, o preceptor de Júlia só entenderá a educação pela natureza que conduz a autonomia lá mais para frente, seja por ironia ou por capricho de Rousseau, quem ensinará Saint-Preux sobre os fundamentos da educação pela natureza será sua própria aluna (Sra. de Wolmar).

Júlia, agora corrompida e degenerada, guarda o segredo que constitui o núcleo do romance, não podendo tornar público aos seus primeiros educadores: “Cem vezes quis atirar-me aos pés dos autores de meus dias, cem vezes quis abri-lhes meu coração culpado, eles não podem saber o que nele se passa: desejarão aplicar remédios comuns a um mal desesperado”⁶²³. Não pode dizer, porque também seus primeiros educadores carregam o julgo da corrupção social e da condição desigual por ela imposta, quando não reina o estado de natureza: “minha mãe é fraca e sem autoridade, conheço a inflexível severidade de meu pai”⁶²⁴, estabelecendo assim a imagem de um lado do Estado anárquico na figura da

⁶²¹ Ib.. p.37. *dès demain vous ne me verrez plus*”.

⁶²² Ib.. p.39. *“je n’avois point dans l’ame des inclinations vicieuses. La modestie et l’honnêteté m’étoient chères; j’aimois à les nourrir dans une vie simple et laborieuse. Que m’ont servi des soins que le Ciel a rejettés? Dès le premier jour que j’eus le malheur de te voir, je sentis du premier instant, et tes yeux, tes sentimens, tes discours, tà plume criminelle le rendent chaque jour plus mortel”*.

⁶²³ Ib.. p.39. *“Cent fois j’ai voulu me jeter aux pieds des auteurs de mes jours, cent fois j’ai voulu leur ouvrir mon coeur coupable; ils ne peuvent connoître ce qui s’y passe: ils voudront appliquer des remèdes ordinaires à un mal desespéré”*.

⁶²⁴ Ib.. p.39. *“ma mere est foible et sans autorité; je connois l’inflexible sévérité de mon pere”*.

mãe e do outro totalitário na representação do pai. Disso decorre que o bom governo, o autogoverno, a autonomia não existem no lar de Júlia⁶²⁵. Mas os jovens amantes, vão se conduzindo a um processo de consciência, até chegarem ao nível da vontade, seja qual for e de quem for, é produto da natureza:

Nos termos em que se colocam as relações amorosas em Rousseau, este elemento autoritário de repressão, de proibição, é negado a nível consciente. Se ele aparecer como um obstáculo exterior ao amor - a autoridade que representa o pai de Julie - a sua interiorização e os sentimentos de culpa que são as suas consequências realizam uma transformação da própria natureza da autoridade: tornou-se ideal, virtude⁶²⁶.

Na Carta II da segunda parte da *Nova Héloísa* a hipótese aqui levantada, tornar-se-á evidente e sustentável através do discurso de Milorde Eduardo:

Por que é preciso que um insensato preconceito venha mudar as direções eternas e perturbar a harmonia dos seres bem-pensantes? Por que a vaidade de um Pai bárbaro esconde assim a luz sob o alqueire e faz gemer nas lágrimas corações ternos e bondosos, nascidos para enxugar as lágrimas alheias? O laço conjugal não é o mais livre assim como o mais sagrado dos compromissos? Sim, todas as leis que o constroem são injustas, *todos os pais que ousam criá-lo ou rompê-lo são tiranos. Este casto laço da natureza não está submetido ao poder soberano nem à autoridade paterna*, mas somente à autoridade do pai comum que sabe comandar os corações e que, ordenando-lhe que se unam, pode obrigá-los a se amarem⁶²⁷.
(grifos nossos)

Nesse retrato percebemos que a autonomia não está nem na anarquia, na ausência de autoridade ou na fraqueza, da mesma forma não se encontra diante da severidade déspota. É preciso ser autônomo para estabelecer a lei e a ordem como autolegislação, mas é necessário acima de tudo ser autônomo para vencer a servidão. Não temos a intenção de construir os fundamentos de uma filosofia

⁶²⁵ A imagem paterna associada a servidão política (totalitária) é estabelecida no *Discurso sobre a Desigualdade*. Cfr. "Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes", in J.-J. Rousseau: *Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.182.

⁶²⁶ "Nos termos em que se colocam as relações amorosas em Rousseau, este elemento autoritário de repressão, de proibição, é negado a nível consciente. Se ele aparece como obstáculo exterior ao amor - a autoridade que representa o pai de Julie - sua interiorização e os sentimentos de culpa que são consequências, realizam uma transformação da própria natureza da autoridade: ela se tornou ideal, virtude". (Cfr. Ansart-Dourlen, Michèle, *Dénaturation et violence dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau*, Klincksieck, Paris, 1975 p.169). "Dans les termes où se posent les relations amoureuses chez Rousseau, cet élément autoritaire de répression, d'interdiction, est nié au niveau conscient. S'il apparaît en tant qu'obstacle extérieur à l'amour - l'autorité que représente le père de Julie - son intériorisation et les sentiments de culpabilité qui en sont les conséquences réalisent une transformation de la nature même de l'autorité : elle est devenue idéal, vertu".

⁶²⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in J.-J. Rousseau: *Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.193. "Pourquoi faut-il qu'un insensé préjugé vienne changer les directions éternelles, et bouleverser l'harmonie des êtres pensans? Pourquoi la vanité d'un pere barbare cache-t-elle ainsi la lumière sous le boisseau, et fait-elle gémir dans les larmes des coeurs tendres et bien faisans nés pour essayer celles d'autrui? Le lien conjugal n'est-il pas le plus libre ainsi que le plus sacré des engagements? Oui, toutes les loix qui le gênent sont injustes; tous les peres qui l'osent former ou rompre sont des tirans. Ce chaste noeud de la nature n'est soumis ni au pouvoir souverain ni à l'autorité paternelle, mais à la seule autorité du pere commun qui sait commander aux coeurs, et qui leur ordonnant de s'unir, les peut contraindre à s'aimer".

política pela autonomia nas imagens da mãe e do pai de Júlia, mas compreender a autonomia que nasce num eu para aplicar suas próprias leis, seja para vencer a anarquia a qual se encontra, ou a escravidão com a qual se conduz que nem sempre está atrelada nos parâmetros da relação externa, no caso da política, mas na dimensão da própria existência e condição humana⁶²⁸. Júlia na Carta IX da primeira parte assegura ao seu preceptor sobre a educação recebida: “Tudo me ensinava ou me fazia crer que uma moça sensível estaria perdida após a primeira palavra terna que lhe escapasse a boca...”⁶²⁹.

Na Carta II da quarta parte temos uma citação da Sra. D`Orbe a sua prima, que reflete consideravelmente a imagem de Júlia e o seu papel acima do autoritarismo, mesmo diante do retrato da fraqueza imposto pelo romance que a perturba: “Minha Júlia, és feita para reinar. Teu poder é o mais absoluto que conheço. [...] Explica, se puderes, este enigma, quanto a mim, nada entendo”⁶³⁰. Dessa situação, retorna-se mais uma vez a responsabilidade da educação de Júlia na figura do seu preceptor: “[...] susterás minha fraqueza, tornar-te-ás minha salvaguarda, protegerás minha pessoa contra meu próprio coração. Tuas virtudes são o último refúgio de minha inocência, minha honra ousa confiar na tua, não podes conservar uma sem a outra; alma generosa, ah!”⁶³¹, o escopo da autonomia educativa é redimensionada para o eu moral.

Em resposta a Júlia, o cultivo de Saint-Preux se confirma na Carta V, “não sou um vil sedutor como me chamas em teu desespero, mas um homem simples e sensível”⁶³². A maneira de colocar ambos (preceptor e aluna) na condição de jovens, de conhecedores de si, a tudo aquilo referente ao universo do eu: razão e paixão, são dignos de aprendizagem tendo como guia a virtude pelos sentimentos: “Somos ambos jovens, é verdade, amamos pela primeira e única vez na vida e não temos nenhuma experiência das paixões, mas a honra que nos conduz será um guia enganador?”⁶³³. Sentimento e razão trabalham para orientar o eu conforme a virtude. Em termos rigorosamente filosóficos a autonomia se coloca no

⁶²⁸ Starobinsk, recorrendo ao campo moral por meio da virtude, chega a conclusão que: “No final da quinta parte do romance, as almas elevaram-se ao mesmo tempo acima do absurdo das instituições que haviam constituído obstáculo à satisfação do desejo, e acima da embriaguez desordenada da paixão. Uma dupla negação ocorreu, um duplo esforço libertador realizou-se: em nome da natureza, o amor-paixão infringiu as regras e as convenções da sociedade tradicional, que o sr. d´Etanges (o pai ciumento) defendia com o mais estrito rigor”. (Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.121).

⁶²⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.50. “Tout m’apprenoit ou me me faisoit croire qu’une fille sensible étoit perdue au premier mot tendre échappé de sa bouche...”.

⁶³⁰ Ibidem. p.409. “Ma Julie, tu es faite pour regner. Ton empire est le plus absolu que je connoisse. [...] Explique si tu peux cette énigme; quant à moi, je n’y entends rien”.

⁶³¹ Ib.. p.40. “tu soutiendras ma foiblesse, tu deviendras ma sauvegarde, tu protègeras ma personne contre mon propre cœur. Tes vertus sont le dernier refuge de mon innocence; mon honneur s’ose confier au tien, tu ne peux conserver l’un sans l’autre; ame généreuse, ah!”.

⁶³² Ib.. p.42. “Je ne suis point un vil séducteur comme tu m’appelles dans ton désespoir, mais un homme simple et sensible”.

⁶³³ Ib.. p.42. “Nous sommes jeunes tous deux, il est vrai; nous aimons pour la première et l’unique fois de la vie, et n’avons nulle expérience des passions; mais l’honneur qui nous conduit est-il un guide trompeur?”.

romance tendo como guia a virtude, como nossa intenção é traçar um caminho pedagógico dessa educação guiada pela virtude em direção a autonomia, se faz jus que avancemos dentro dos fundamentos educacionais rousseauístas expressos na *Nova Heloísa*. Se a virtude é a grande guia, no mundo prático é pela educação que se executa o campo moral.

Na VI Carta, Rousseau apresenta uma nova personagem através de Júlia, por nome de Clara (prima de Júlia). Não é uma entronização desinteressada subscrita por Jean-Jacques, é antes a criação e a confirmação de uma nova dimensão pedagógica da *Nova Heloísa*, passando a reunir e evocar a figura da ama e simultaneamente do desprendimento que deve ser feito para com essa imagem, depositando ao preceptor uma vez por toda a responsabilidade educativa. Júlia ao convidar sua prima Clara para ir morar em sua casa, adverte-a da necessidade de se desprender do sentimento que tem pela falecida ama. Isso porque, Clara ao perder a Mãe ficou aos cuidados de sua ama Chaillot: “desde a perda de tua mãe, ela te criara com o maior cuidado, era antes tua amiga que tua governanta. Amava-te ternamente e me amava porque tu me amas, somente nos inspirou princípios de sabedoria e de honra”⁶³⁴. É intencional que Rousseau cite a figura da ama, uma vez que abordará no *Emílio*, do contrário não estaria por completo a integralização dos personagens agentes da educação (mãe, pai, ama e preceptor), havendo uma ausência da ama, invalidaria em certa medida a *Nova Heloísa* como projeto possível de ser compreendido na esfera educativa e pedagógica, por fim, recupera a figura da ama porque não é ela que deve ser responsável para educar e instruir. A incumbência da ama é peremptória, transitória, fluida e efêmera, por isso que é apresentada já morta. Por outro lado, a forma que é trazida e mencionada a ama por Clara na *Nova Heloísa*, tem muito mais maestria do que no *Emílio*. Na *Nova Heloísa*, a ama educa pelo cuidado, mas não governa, não instrui, entretanto inspira princípios de sabedoria e honradez (lembramos que é a honra o guia do preceptor e da aluna), mesmo com essas qualidades, Júlia colocará a ama como responsável por um ensino que causa perversão nas moças, ou seja, degeneração moral:

Mas concorda também que a boa mulher era pouco prudente conosco, que nos fazia, sem necessidade, as mais levianas confidências, que nos falava sem cessar das máximas da galanteria, das aventuras de sua juventude, das artimanhas dos amantes e que, para nos defender das armadilhas dos homens, se não nos *ensinava* a armá-las, pelo menos *instruía-nos* sobre mil coisas que as jovens poderiam perfeitamente ignorar. Portanto, consola-te com sua perda como de um mal que não deixa de ter alguma compensação. Em nossa idade atual, suas *lições* começavam a torna-se perigosa [...] ⁶³⁵ (*grifos nossos*)

⁶³⁴ Ib.. p.43. “Depuis la perte de ta mere elle t’avoit élevée avec le plus grand soin; elle étoit plutôt ton amie que ta gouvernante. Elle t’aimoit tendrement et m’aimoit parce que tu m’aimes; elle ne nous inspira jamais que des principes de sagesse et d’honneur”.

⁶³⁵ Ib.. p.43. “Mais conviens aussi que la bonne femme étoit peu prudente avec nous, qu’elle nous faisoit sans nécessité les confidences les plus indiscrettes, qu’elle nous entretenoit sans ce sse des maximes de la galanterie, des aventures de as jeunesse, du manège des amans, et que pour nous garantir des pièges des hommes, si elle ne nous apprenoit pas à leur en tendre, elle nous instruioit au moins de mille choses que de jeunes filles se passeroient bien de

A ama Chaillot é a definição que a educação na filosofia de Rousseau, na qualidade do ensino e da instrução é prerrogativa do preceptor, não tem como fugirmos dessa compreensão e sermos enfáticos com essa prerrogativa; por outro lado o retrato da ama feito por Júlia à sua prima Clara tem como pano de fundo uma contrição sobre seu estado de espírito, é a justificativa penitente de seu romance, de suas paixões e do estado no qual se encontra, culpando a má forma do que lhe foi ensinado e que não poderia continuar na juventude⁶³⁶. Todavia, Júlia escreve sua carta a maneira que não existisse nenhum dilema por hora em sua vida moral e educativa, tornando esta uma correspondência que se pretende saltar o drama núcleo do enredo, prendendo-se a dimensão intrinsecamente técnica: pedagógica, convidando a prima para experienciar a educação de sua casa por intermédio das lições de seu preceptor.

É um convite não para habitar o lar de Júlia, é um chamado para ascender um novo aspecto educativo, a uma formação pelo ensino. Daí retoma a figura do Pai, Mãe e de Babi: “desde a partida de meu Pai, retomamos nossa antiga maneira de viver e minha mãe separa-se menos de mim. Sua vida social toma-lhe ainda muito tempo que ela não quer roubar a meus pequenos estudos, e Babi toma então seu lugar com muita negligência”⁶³⁷. Esses personagens não cumprem seu o papel educativo sobre a filha, o Pai se faz ausente⁶³⁸, a mãe vive a ordem social, recaindo na ama os cuidados que são

savoir. Console toi donc de sa perte, comme d'un mal qui n'est pas sans quelque dédomagement. A l'âge où nous sommes, ses leçons commençoient à devenir dangereuses”.

⁶³⁶ Clara em carta resposta diverge, levando essa instrução precoce ao nível da autonomia, da escolha pessoal que se realizou em cada uma no campo moral: Se sabemos demais para nossa idade, pelo menos tal estudo nada nos custou a nossos costumes. “Acredita, minha cara, que há muitas moças mais simples que são menos honestas do que nós: somo-lo porque queremos sê-lo e, o que quer que possam dizer, é a maneira de sê-lo com maior segurança”.(Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.45). “Croi, ma chère, qu'il y a bien des filles plus simples, qui sont moins honnêtes que nous: nous le sommes parce que nous voulons l'être, et quoi qu'on en puisse dire, c'est le moyen de l'être plus surement”. Indicamos a leitura do final da carta VI, primeira parte, que Clara concordará com Júlia sobre a instrução da ama. Mas a jovem prima ligado ao sentimento de sua ama, prefere guardar das boas instruções. Portanto, nesse sentido não existe dicotomia sobre o pensamento rousseauísta a esse respeito.

⁶³⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.44. “Depuis le départ de mon Pere nous avons repris notre ancienne maniere de vivre et ma mere me quite moins. Mais c'est par habitude plus que par défiance. Ses sociétés lui prennent encore bien des momens qu'elle ne veut pas dérober à mes petites études, et Babi remplit alors sa place assés négligemment”.

⁶³⁸ Saint-Preux afirma na Carta VIII, da primeira parte: “A partida de vosso pai longe está de vos ter deixado uma maior liberdade, mal podeis ser vista sozinha”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.48) “Bien loin que le départ de votre pere nous ait laissé plus de liberté, à peine peut-on vous voir seule”. O que confirma a tese levantada do governo déspota representada neste momento na figura educativa do pai, e em sua ausência ficará Clara, conforme prossegue Saint-Preux: “Vossa inseparável prima não voz abandona mais”. (Ibidem.) “Votre inséparable Cousine ne vous quite plus”.

negligenciados, portanto, o preceptor é o único que restaria a maestria da educação, tanto de Júlia, quanto de sua prima que é convidada a adentrar nessa nova dimensão:

Lamento as lições a que assisto sem ti e tenho medo de torna-me por demais sabia. Nosso professor é não apenas um homem de mérito, é virtuoso, e isto o faz mais temível. Estou por demais satisfeita com ele para o estar comigo. Na sua idade e na nossa, com o mais virtuoso dos homens, quando ele é amável, é preferível sermos duas moças a sermos uma só⁶³⁹.

Rousseau pensa a educação no campo doméstico e de forma privada, resquício do contexto do seu século. Mesmo vanguardista no campo pedagógico, a educação pública aparentemente fica em segundo plano, mas no texto supracitado é apresentada uma sociedade que Júlia pretende constituir junto a sua prima e seu preceptor, estabelecendo um grupo, uma sala de aula em sua casa, nesse aspecto difere substancialmente ao aluno Emílio. A figura do todo estabelecida por Júlia, coloca a sabedoria em tons não supostamente democrático, mas dotando a acepção de um saber ao menos compartilhado, possível de ser universalizado. Nesse retrato que Júlia faz a Clara sobre o preceptor, difere suficientemente do que é encontrado nas cartas anteriores, o que confere uma distinção consciente: quando é amante potencializa-se até as mais duras dores da paixão, mas quando é preceptor, age com a mesma vitalidade a qual a responsabilidade e esta condição o obriga.

Clara na Carta VII rebate sua prima a respeito da ama, pois visualiza na imagem de Chaillot as beneficências da instrução recebida e do autogoverno fruto de sua instrução peremptória: “Talvez o tivesse sido ter caído a princípio em mãos mais seguras, mas estamos por demais instruídas ao sair das suas para nos governarmos a nós mesmas [...] Ensinou-nos muito e, parece-me, pensamos muito para nossa idade”⁶⁴⁰. Estaria aqui uma contradição, uma divergência de ideias e percepção sobre a instrução recebida? Rousseau não correu esse risco, ao modo que em seguida, Clara ao pontuar a instrução recebida pela ama refere-se que esta desde cedo ensinou os efeitos e sinais das paixões, mas não lhes instruiu “a arte de reprimi-las”⁶⁴¹. Quem terá essa técnica é o preceptor, afinal “Deus queira que teu jovem filósofo conheça melhor do que nós essa arte”⁶⁴², ou seja, que o jovem preceptor filósofo conheça

⁶³⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.44. “J’ai regret aux leçons que je prens sans toi, et j’ai peur de devenir trop savant. Notre maître n’est pas seulement un homme de mérite ; il est vertueux, et n’en est que plus à craindre. Je sui trop contente de lui pour l’être de moi. A son âge et au notre, avec l’homme le plus vertueux, quand il est aimable, il vaut mieux être deux filles qu’une”.

⁶⁴⁰ Ibidem. p.45. “Il l’eut été, peut-être, de tomber d’abord en de plus sures mains, mais nous sommes trop instruites en sortant des siennes pour nous laisser gouverner par d’autres, et pas assés pour nous gouverner nous-mêmes. [...] Elle nous a beaucoup appris, et nous avons, ce me semble, beaucoup pensé pour notre âge”.

⁶⁴¹ Ib.. p.45. “L’art de les réprimer”.

⁶⁴² Ib.. p.45. “Dieu veuille que ton jeune philosophe connoisse mieux que nous cet art là”.

melhor do que Clara, a ama e sobretudo Júlia a autonomia sobre os sentimentos, pois em relação a sua educação, a ama não obteve esse êxito.

Na mesma carta de Clara à sua prima, ratifica na *Nova Heloísa*, a educação compreendida em etapas, essa categorização é a base e a originalidade do pensamento rousseuista, sistematicamente apresentada em cada capítulo (livro) do *Emílio*. Escreve Clara: “imagino que cada relação, cada idade tem suas máximas, seus deveres, suas virtudes, que o que seria prudência para outros para mim seria perfídia e que em lugar de nos tornamos sábios, tornamo-nos maus ao confundir tudo isso”⁶⁴³. Aqui não se relativiza a educação e a moral, mais assegura a categoria do desenvolvimento e da aprendizagem no pensamento educacional do filósofo.

Júlia na Carta IX, relembra das suas perturbações anteriores, da decisão que lhe faria viver os sentimentos que a tornou cúmplice do romance proibido, seus temores são frutos da sua educação moral: “fui educada dentro de máximas tão severas que o mais puro dos amores parecia o auge da desonra”⁶⁴⁴. A jovem até o encontro com seu preceptor carregava sobre si o julgo dos afetos, conceder a si mesmo os prazeres e os desejos era motivo de desonra, de violação do próprio eu, nessa perspectiva sua formação não era para a liberdade dos sentimentos, mas para a subjugação. Com a experiência iniciada, o fato de externar através da sua primeira carta os seus sentimentos, após um grande silêncio, educou-se como nunca para a autonomia dos sentidos, “dois meses de experiência ensinaram-me que meu coração, por demais terno, precisa de amor, mas que meus sentidos absolutamente não precisam de um amante”⁶⁴⁵, portanto, a experiência educativa de Júlia não a conduziu necessariamente para a desonra de uma relação proibida, pelo contrário adquiriu a consciência sobre seu eu, pois viver qualquer relação secreta ou ceder as persuasões amoras de seu preceptor estaria primeiramente sobre o crivo de sua vontade e não de outrem, nesse sentido a experiência é educadora. Essa tese se confirmará quando Júlia, preferi o casamento com o Sr. de Wolmar, do que assumir o amante. Logo essa decisão, escolha e autolegislação é fruto de uma educação.

A satisfação de Júlia é tão grande, a paz que sente em descobrir que é capaz não de controlar suas vontades, mas de sê-la a senhora de sua decisão, a faz querer compartilhar com seu preceptor: “se pudesse ensinar-vos a gozar tranquilamente do mais delicioso estado de vida”⁶⁴⁶, mas não é possível uma vez que a autonomia do eu, perpassa por uma autopedagogia, assim como aconteceu com a jovem

⁶⁴³ Ib.. p.46. “J’imagine que chaque relation, chaque âge a ses maximes, ses devoirs, ses vertus, que ce qui seroit prudence à d’autres, à moi seroit perfidie, et qu’au lieu de nous rendre sages, on nous rend méchants en confondant tout cela”.

⁶⁴⁴ Ib.. p.50. “J’ai été élevée dans des maximes si sévères que l’amour le plus pur me paroussoit le comble du deshonneur”.

⁶⁴⁵ Ib.. p. 51. “deux mois d’expérience m’ont appris que mon cœur trop tendre a besoin d’amour, mais que mes sens n’ont aucun besoin d’amant”.

⁶⁴⁶ Ib.. p.51. “Que ne puis-je vous apprendre à jouir tranquillement du plus délicieux état de la vie”.

aluna, por isso ela encerra-se em sua carta expressando o modelo educativo estabelecido com seu preceptor em seu atual momento, mesmo diante do romance e das circunstâncias que impedem a publicidade da relação secreta⁶⁴⁷. “Saboreemos em paz nossa situação presente. Gostas de instruir-me e sabes perfeitamente se gosto de tuas lições. Tornemo-las ainda mais frequentes, separemo-nos somente o necessário para o decoro”⁶⁴⁸.

A Carta XII é uma dessas correspondências onde o ofício (exercício) educativo pedagógico prevalece (eleva-se) sobre o romance ao observarmos a escrita do preceptor, datando a experiência dos estudos empregados e se preocupando sobremaneira e exclusivamente com a responsabilidade que lhe foi confiada, sobre a educação de Júlia: “Desde que estamos juntos, há um ano, fizemos apenas leituras sem ordem e quase ao acaso, mais para consultar vosso gosto do que para esclarecê-lo. Aliás, tanta perturbação na alma quase não nos deixava liberdade de espírito”⁶⁴⁹. Saint-Preux tem a consciência da instrução por ele ministrada, ofertando até o momento a Júlia leituras dentro de uma espontaneidade, mas não aquela que propicia o autodidatismo e o processo livre da aprendizagem, ao mesmo tempo não assegurando o seu esclarecimento. Logo, torna a jovem moça letrada e conhecedora de obras, mas não mulher esclarecida. Aliás Júlia não adquire inicialmente na obra a compreensão (dimensão) da razão enquanto ciência, “os olhos fixavam mal o livro, a boca pronunciava suas palavras, a atenção faltava sempre”⁶⁵⁰. Os paradigmas que lhes serão atribuídos são outros que veremos em seguida, por outro lado, é Clara que assume o papel representativo do esclarecimento enquanto ciência, inserida dentro do contexto setecentista, a qual Rousseau fará duras críticas e ressignificações. Mas não podemos esquecer, que será essa mesma Prima, a protetora de Júlia⁶⁵¹.

A postura de Clara durante as aulas, é fato que torna motivo de zombaria para o preceptor: “insensivelmente, tornou-se o mestre do mestre e, embora tenhamos por vezes rido de suas pretensões,

⁶⁴⁷ Esses lapsos sobre o tema da educação que se apresenta, nas alternâncias entre a figura do preceptor e do amante, coloca a *Nova Heloísa* na linha pedagógica dentro do enredo moral filosófico e literário, o que novamente se justifica a prerrogativa de traçar os momentos que explicitamente o tema da educação no âmbito pedagógico ganha respaldo, antes mesmo de chegar aos livros IV e V cujo a categoria da educação ganha expansão ou melhor salientando, é o livro em que Rousseau dedica por construir a abordagem educativa de forma mais objetiva. Trabalhamos sobre o tema da educação principalmente quando captamos no texto uma Júlia que é aluna e o homem cultivado que foi chamado a ser preceptor assume prioritariamente sua responsabilidade.

⁶⁴⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.52. “Goûtons en paix notre situation présent. Tu te plais à m’instruire, et tu sais trop si je me plais à recevoir tes leçons. Rendons-les encore plus fréquentes; ne nous quittons qu’autant qu’il faut pour la bienséance”.

⁶⁴⁹ Ibidem. p.57. “Depuis un an que nous étudions ensemble, nus n’avons gueres fait que des lectures sans ordre et presque au hazard, plus pour consulter votre goût que pour l’éclairer. D’ailleurs tant de trouble dans l’ame ne nous laissoit gueres de liberté d’esprit”.

⁶⁵⁰ Ib.. p.57. “Les yeux étoient mal fixés sur le livre, la bouche en prononçoit les mots, l’attention manquoit toujours”.

⁶⁵¹ Como também observa Michèle, “Ainsi Claire apparaît-elle comme la protectrice de l’honneur et de la vertu de Julie”. (Cfr. Ansart-Dourlen, Michèle, *Dénaturation et violence dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau*, Klincksieck, Paris, 1975 p.178).

ela é no fundo a única dos três que sabe alguma coisa de tudo o que aprendemos”⁶⁵². O preceptor ri de Clara por ela estar motivada pela ciência, segue sua instrução no caminho do que podemos chamar da instrumentalização da razão, contudo, o sarcasmo é ao mesmo tempo a manifestação que a educação tem sua via racional para alcançar o esclarecimento, mas não deve estar a serviço do modelo estrutural do conhecimento, do imperativo externo, mas sobretudo de uma espontaneidade que se correlaciona com a liberdade. Essa compreensão é plausível se acompanhada com uma outra obra de Rousseau, intitulada o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. O que Rousseau expressa nesse depoimento de Saint-Preux é a relação entre o melhoramento moral acompanhado da ideia de progresso e do saber científico contextualmente posto.

O preceptor tendo consciência que só Clara busca ser esclarecida pela instrução, e que conseqüentemente surge uma lacuna em Júlia, diz ele que elaborará um plano para preencher essa ausência. Perguntaríamos se esse plano educativo fará com que a ciência prevaleça ou Rousseau continuará a crítica a sociedade que moralmente não avança com o desenvolvimento das ciências e das artes? A resposta positiva a essa questão no que tange a educação de Júlia, faria dela igual aos demais indivíduos educados pela ordem social. Para desvincular sua aluna do modelo científico que não conduz (guia) para o melhoramento moral, o genebrino ao colocar essa questão sob o refúgio (as sombras) do problema da educação, desenvolve um outro paradigma pedagógico, para que a razão atinja sua autonomia diante de uma concepção científica escolar que colabora para a degeneração moral, fazendo com que o indivíduo se submeta ao juízo da ordem social, pressuposto filosófico constituído sob o *Emílio*. A educação em Rousseau deve levar ao esclarecimento, não temos dúvidas enquanto a essa premissa, mas a noção de esclarecimento por intermédio da educação, ganha um estatuto diferente, vejamos o que se coloca em seguida na Carta XII:

Se quiséssemos, minha encantadora amiga, sobrecarregar-vos com ostentação de erudição e saber para os outros mais do que para nós, meu sistema não valeria nada, pois tende sempre a existir pouco de muitas coisas e a fazer uma pequena coletânea de uma grande biblioteca. A ciência é, na maioria dos que a cultivam, uma moeda de muito apreciada que, contudo somente aumento o bem-estar na medida em que for comunicada e somente é boa na permuta⁶⁵³.

⁶⁵² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.57.

“Insensiblement elle est devenue le maître du maître, et quoique nous ayons quelquefois ri de ses prétentions, elle est au fond la seule de trois qui sait quelque chose de tout ce que nous avons appris”.

⁶⁵³ Ibidem. p.57. “Si nous voulions, ma charmante amie, nous charger d’un étalage d’érudition, et savoir pour les autres plus que pour nous, mon système ne vaudrait rien ; car il tend toujours à tirer peu de beaucoup de choses, et à faire un petit recueil d’une grande bibliothèque. La science est dans la plupart de ceux qui la cultivent une monnoye dont on fait grand cas, qui cependant n’ajoute au bien être qu’autant qu’on la communique, et n’est bonne que dans le commerce”.

Em Saint-Preux (preceptor) a questão colocada pela academia de Dijon, é respondido pela categoria da educação, o que significa dizer que é preciso educar o indivíduo a fim de que o progresso moral aconteça, do contrário não há do que se falar de melhoramento moral pela ciência, nesse caso, uma vez que o modelo educativo empregado pela ordem social apenas reforça a corrupção humana, torna-se essencial repensar a pedagogia e os métodos de ensino. O modelo científico questionado por Rousseau é aquele que não serve para o melhoramento do indivíduo, não forma para a autonomia, para o esclarecimento, por ser um saber cujo interesse é o da publicidade e não do autoconhecimento, da autoinstrução, da autopedagogia.

O filósofo genebrino redimensiona a noção do saber compartilhado, enquanto no convite de Júlia a Clara o objetivo da relação de aprender em conjunto é de não se tornar mais sábia do que a prima; no Iluminismo (esclarecimento), como questionado pelo genebrino, tem a primazia de entender o compartilhamento não como forma de auto educar-se, a maneira que só o outro tem a necessidade de ser educado, menos aquele que é o intelectual, portanto, uma ciência que não seja capaz de melhorar o indivíduo a si mesmo, é apenas vaidade, leia-se degeneração. Mas, quando o conhecimento científico é antes uma introspecção de um saber que aprimora o indivíduo pelo autoconhecimento temos a ascensão em termos positivos do processo de aprendizagem, o que seria o verdadeiro esclarecimento. Da mesma forma, o saber público é colocado em constrangimento, uma vez que, quando a ideia do público não perpassa a experiência da autonomia do indivíduo é mero tecnicismo e reforço do sistema social corrompido.

Nesse cenário, devemos tomar o devido cuidado sobre a noção do público em Rousseau, na medida que esse não se coloca contra, mas faz valer por intermédio do seu pensamento a reconstrução de paradigmas, no objetivo de pensar instâncias transformadoras, no que se refere ao campo da educação desempenha o papel de compreender um novo indivíduo para atuar no melhoramento da esfera pública, mas antes é latente que se melhore, se aperfeiçoe enquanto humano, o que significa, no aperfeiçoamento de todas as zonas (dimensões) que esse humano se encontra inserido, a esfera pública é uma dessas facetas e campo de atuação.

Prossegue Saint-Preux “retirai a nossos Sábios o prazer de se fazerem ouvir, o saber nada será para eles. Não acumulam no gabinete senão para derramar entre o público, somente querem ser sábios aos olhos alheios e não se preocupariam mais com o estudo se não tivessem mais admiradores”⁶⁵⁴.

⁶⁵⁴ Ib.. p.57. “Otez à nos Savans le plaisir de se faire écouter, le savoir ne sera rien pour eux. Ils n’amassent dans le cabinet que pour répandre dans le public; ils ne veulent être sages qu’aux yeux d’autrui, et ils ne se soucieraient plus de l’étude s’ils n’avoient plus d’admirateurs”.

Nesse ponto, Rousseau é enfático em desconstruir a figura do sábio, do homem de letras, de todos aqueles que se propõe a uma educação científica que é servil e não libertadora e autônoma. Isso se constatará evidentemente não só no *Emílio*, mas nos *Devaneios do Caminhante Solitário* como poderemos verificar. Mais uma vez, visualizamos como o pensamento e as obras de Rousseau se encontram filosoficamente unificadas sobre o fio condutor da educação.

1.1. Uma Metodologia de Ensino

O preceptor de Júlia não perde a oportunidade para estabelecer a verdadeira finalidade (teleologia) da educação: “quanto a nós, que queremos aproveitar em nossos conhecimentos, *não os acumulamos para revendê-los mas para revertê-los para nosso uso*, nem para com eles nos sobrecarregar mas para nos alimentarmos”⁶⁵⁵ (*grifos nossos*). A educação não está só para o aluno, mais para o preceptor, é uma relação dialética cujo a síntese se encontra dentro de si, quer seja para o educando como para quem tem a tarefa de educar. O objetivo da educação esclarecida é para a autonomia, não para necessariamente a vida pública (dentro da concepção de público que se concebe numa sociedade degenerada), mas principalmente, e o que é o mais importante de sua finalidade para fins do autoconhecimento, ou seja, a criação de uma ordem com o objetivo de si autogovernar. Por isso se existe um método pedagógico elaborado na Carta XII da primeira parte, este se configura em:

Ler pouco e meditar muito nossas leituras ou, o que é a mesma coisa, delas falar muito entre nós é o meio de bem dirigi-las. Penso que quando, finalmente, temos o entendimento aberto pelo hábito de refletir é sempre melhor encontrar por si mesmo as coisas que encontraríamos nos livros: é o verdadeiro segredo de bem moldá-las à própria cabeça e de se apropriar delas. Enquanto, recebendo-as tais como nos são dadas é sempre sob uma forma que não é nossa⁶⁵⁶.

Se queremos uma concepção perfeitamente categórica do projeto pedagógico de Rousseau, já temos nessas linhas da Carta XII uma complexidade que dialoga e se estende fundamentalmente sobre as demais obras que serão apresentadas nas próximas seções, e que foram cronologicamente publicadas por Rousseau, numa sequência de interdependência, que hermeneuticamente nos faz compreender a

⁶⁵⁵ Ib.. p.57. “Pour nous qui voulons profiter de nos connoissances, nous ne les amassons point pour les revendre, mais pour les convertir à notre usage, ni pour nous en charger, mais pour nous en nourrir”.

⁶⁵⁶ Ib.. p.57. “Peu lire, et beaucoup méditer nos lectures, ou ce qui est la même chose en causer beaucoup entre nous, est le moyen de les bien digérer. Je pense que quand on a une fois l'entendement ouvert par l'habitude de réfléchir, il vaut toujours mieux trouver de soi-même les choses qu'on trouveroit dans les livres : c'est le vrai secret de les bien mouler à sa tête et de se les approprier. Au lieu qu'en les recevant telles qu'on nous les donne, c'est presque toujours sous une forme qui n'est pas la notre”.

filosofia educacional e pedagógica do genebrino. Além desse itinerário, que tem seu início na *Nova Heloísa*, caracterizamos que Rousseau, ao dizer ao público, antes disse a si mesmo, através das obras autopedagógicas (autobiográficas), as *Confissões* e os *Devaneios do Caminhante Solitário*, o filósofo seguiu rigorosamente o conceito educativo-pedagógico que já é respaldado na educação de sua Júlia.

Encontramos na Carta XII a possibilidade de um método educativo, que é o mesmo do solitário: os devaneios⁶⁵⁷. Devanear é fazer poucas leituras, lança-se na meditação e na reflexão para dirigir a si mesmo. O plano educativo de Saint-Preux a Júlia confirma a liberdade do aprendiz, o autodidatismo percebido nas *Confissões*, na ótica pedagógica, significa que, o processo de aprendizagem não é privar o aluno da leitura, não é escolher o que se quer ler, portanto, a autonomia na prática pedagógica não é a liberdade como falta de direcionamento, mas é justamente a capacidade do professor em oferecer uma leitura, uma instrução que tenha a maestria (sabedoria) de propor o aluno a experiência do refletir, desse modo a partir do hábito chegar-se-á ao entendimento, ou seja, num processo que perpassa da, a) instrumentalização escolar e didática, para (seguindo) b) a reflexão, c) chegando, por fim, na autonomia da aprendizagem e do conhecimento, dentro dos ditames da razão enquanto processo, tendo como finalidade a sabedoria (autoconhecimento) e não um indivíduo sendo educado para ser moldada sua razão ao critério externo: “recomendo-vos exatamente o contrário, a vós que colocais em vossas leituras mais do que nelas encontrais e cujo espírito ativo faz sobre o livro um outro livro, às vezes melhor do que o primeiro”⁶⁵⁸.

Ora, vejamos que Rousseau na fala de Saint-Preux entende a capacidade do aluno transgredir, transcender e fazer uso da própria razão (espírito ativo) diante das leituras dos livros, podendo até mesmo elaborar um livro melhor do que é lido, nessa perspectiva, não podemos nos furtar de entender que o filósofo genebrino em sua *Nova Heloísa* elabora densamente paradigmas ressignificadores da prática pedagógica, colocando no aluno o pressuposto do processo de aprendizagem, acompanhado pelo preceptor. Se encontra de forma exponencial uma revolução educativa e pedagógica nesses escritos, antes mesmo do *Emílio*, ou seja, temos os pressupostos pedagógicos que reivindicam o uso da razão, numa interdependência da estrutura academicamente posta.

É importante observar, que encontramos ressalvas, no uso espontâneo (autônomo) da razão diante dos estudos, pois o conhecimento adquirido ou a aplicação do método não é retirar ou facultar a

⁶⁵⁷ Sobre os devaneios como método, ver seção própria sobre os *Devaneios do Caminhante Solitário*. Fixemos nossa atenção na *Nova Heloísa* para extrair o que ela diz por si própria a nós leitores, no intuito de estabelecer a singularidade desta obra como projeto educativo, sobretudo pedagógico.

⁶⁵⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.58. “Je vous recommande tout le contraire, à vous qui mettez dans vos lectures mieux que ce que vous y trouvez, et dont l’esprit actif fait sur le livre un autre livre, quelquefois meilleur que le premier”.

leitura dos livros, dando a entender que autonomia e/ou espontaneidade pedagógica seria começar a aprendizagem sem nenhum aporte teórico. O que se apresenta na Carta XII é justamente o contrário, fazer uso do saber culturalmente posto e transcender-lhe (aprimorá-lo se for necessário), essa chave interpretativa deve ser fio condutor para que não caiamos numa leviana teoria educacional e pedagógica que retira a responsabilidade do educador e sobretudo o rigor do conhecimento sobre o que historicamente se construiu do ponto de vista do acervo cultural para o processo de aprendizagem.

De nenhuma forma Rousseau está excluindo a leitura e a apropriação do saber ao reivindicar uma educação (pedagogia) para a autonomia. Sobre essa questão, o preceptor de Júlia é rigorosamente didático-pedagógico: “comunicar-nos-emos nossas ideias, eu vos direi o que os outros tiverem pensado, vós me direis, sobre o mesmo assunto, o que pensais vós mesma e frequentemente, após a lição, sairei mais instruídos do que vós”⁶⁵⁹. Nesse trecho temos uma verdadeira aula de metodologia de ensino para uma aprendizagem que visa a autonomia e não a instrumentalização do pensamento.

O grande erro dos que estudam é, como acabo de dizer-vos, o de confiar demais em seus livros e de não extrair suficientemente de seu âmago, sem pensar que, de todos os Sofistas, nossa própria razão é quase sempre aqueles que nos enganam menos. Logo que se quer refletir, cada um sente o que é bem, cada um discerne o que é o belo; não precisamos que nos ensinem a conhecer nem um nem outro e apenas nos iludimos neste ponto quanto nos quisermos iludir⁶⁶⁰.

A concepção exposta pelo Preceptor difere também da educação socrática, por isso, que não se estabelece uma maiêutica ao modo do pensamento grego clássico, na perspectiva de um diálogo que meramente faz o outro descobrir sua ignorância, refutando o falso, para preencher a alma com uma verdade inata, não é disso que se trata no processo pedagógico estipulado no filósofo genebrino. Rousseau acaba por demonstrar o quanto a educação na concepção socrática ao se coloca contra os sofistas não preconiza o livre exercício e orientação da razão, a maneira que a pessoa não seja capaz intelectualmente de refutar os argumentos persuasivos, reduzindo em certa medida a alma numa estrutura de passividade, sendo esta ativada quando um outro (no caso o filósofo) a exercita maieuticamente, ou seja, a razão (alma) precisa de um estímulo para conhecer a si mesmo, o que não é bem verdade pelo fato da razão ter seus limites.

⁶⁵⁹ Ibidem. p.58. “Nous nous communiquerons donc nos idées; je vous dirai ce que les autres auront pensé, vous me direz sur le même sujet ce que vous pensez vous-même, et souvent après la leçon j’en sortirai plus instruit que vous”.

⁶⁶⁰ Ib.. p. 58. “La grande erreur de ceux qui étudient est, comme je viens de vous dire, de se fier trop à leurs livres et de ne pas tirer assés de leur fond; sans songer que de tous les Sophistes, notre propre raison est presque toujours celui qui nous abuse le moins. Si tôt qu’on veut rentrer en soi-même, chacun sent ce qui est bien, chacun discerne ce qui est beau; nous n’avons pas besoin qu’on nous apprenne à connoître ni l’un ni l’autre, et l’on ne s’en impose là-dessus qu’autant qu’on s’en veut imposer”.

Numa leve aversão, o filósofo genebrino não se importa se existem sofistas, é a razão mesmo que limitada que melhor direciona o pensamento, mas ela não se encontra sozinha nessa tarefa, tem o auxílio da reflexão e do sentido. Rousseau discutirá esse entrelaçamento sobre a educação do Emilio quando chega na idade da razão. Mas poderíamos lançar o questionamento, se seria o preceptor uma espécie de agente estimulador, que faz as vezes do filósofo ao modo socrático. Ao que tudo indica, não necessariamente, pelo fato de que em Rousseau, a tarefa do preceptor estaria em deixar a razão (indivíduo) auto guiar-se através de instrumentos menos invasivos do que o jogo retórico maiêutico. Existe um exercício individual por parte do educando.

O grande fundamento posto é a reivindicação da razão e sua independência, principalmente no que se refere a moralidade como produto externo, “portanto, não vamos procurar nos livros princípios e regras que encontramos com maior segurança dentro de nós”⁶⁶¹. A colisão entre educação e moralidade, assim como será em Kant, é um problema filosófico complexo, isso porque, se a moral está para a autonomia, utilizando-se de princípio (máximas) internas, como também entende Rousseau nessa Carta XII, o desafio é pensar não somente a ação, ou seja, a aplicação prática, o grande desafio será compreender (justificar) o elemento educativo que serve à moralidade sem romper com a autonomia da razão. Esse problema se encontra na filosofia do genebrino e apontado na *Nova Heloisa*, mas sua resolução é um tanto quanto confusa, pois advoga numa certa altura a educação moral mais no campo dos exemplos do que dos princípios filosóficos, escreve Saint-Preux:

Abandonemos todas essas vãs disputas dos filósofos sobre a felicidade e sobre a virtude, empreguemos, para nos tornarmos bons e felizes, o tempo que eles perdem em procurar como se deve sê-lo e proponhamo-nos antes grandes exemplos a serem imitados do que vãos sistemas a seguir⁶⁶².

O empreendimento rousseauísta em requerer que nos preocupemos mais em exercer a ação moral (tornando-nos melhores e felizes) do que estarmos refém a teorias filosóficas, nos faz adentrar a dinâmica da livre ação e estabelece um desprendimento de qualquer juízo ético fora de nós (heteronomia); entretanto majorar o exemplo como condição para o agir moral, poderia ocasionar um problema de ordem principiológica, uma vez que relativizaria a moral, dadas as circunstâncias que o exemplo moral se encontra personificado num sujeito, este possível de corrupção, e se houve ao melhoramento, esse se encontra na perfectibilidade, portanto, nunca uma pessoa (a não ser Deus) poderá ser considerado

⁶⁶¹ Ib.. p.59. “N’allons donc pas chercher dans les livres des principes et des regles que nous trouvons plus surement au dedans de nous”.

⁶⁶² Ib.. p.59. “Laissons-là toutes ces vaines disputes des philosophes sur le bonheur et sur la vertu; employons à nous rendre bons et heureux le tems qu’ils perdent à chercher comment on doit l’être, et proposons-nous de grands exemples à imiter plutôt que de vains sistêmes à suivre”.

modelo moral, por isso só um princípio, uma máxima pode ser paradigma ético, como orienta o pensamento kantiano.

A justifica, para trazer a simetria (diálogo) nessa questão, é concebendo que no campo pedagógico estamos apenas ilustrando uma ação moral para um(a) aluno(a), se partimos dessa interpretação, não existirá contraposição entre ambos os filosóficos, muito menos da fragmentação do paradigma moral compreendido enquanto princípio. O mesmo preceptor já havia dito que não é preciso que nos ensine sobre o bem e o belo, é mera ilusão e quimérico, portanto, só o indivíduo pode chegar a essa validade, afirma ainda que: “os exemplos do muito bom e do muito belo são mais raros e menos conhecidos, é preciso ir procurá-los longe de nós”⁶⁶³, mas prossegue Saint-Preux esclarecendo que devemos destruir a noção de fraqueza, de impossibilidade da realização do bem (virtude), pensando que aquilo que realizou os grandes exemplos, não seja possível de também nós realizarmos, portanto, devemos nos habituar a possibilidade de também realizarmos a virtude, tal como os grandes modelos.

É nesse campo que a educação atua, em não enfraquecer a natureza, mas cultivá-la por meio de uma educação no campo pragmático. O que Rousseau está dizendo é que no campo educacional devemos nos valer do modelo para representar (simulacro) de um princípio moral, mas em hipótese alguma, substituí-lo ou tornar máxima principiológica. É uma concessão feita pelo filósofo genebrino. Exemplificando: se dermos a uma criança, ou a um indivíduo (no caso Júlia), uma máxima ética, podemos ilustrar com personagens, não que estes sejam fundamentos. Kant fará essa mesma concessão e com as cautelas necessárias sobre a educação da criança, nesse caso atribuindo ao professor a responsabilidade de ser modelo para o educando.

1.1.1. A educação estética como paradigma na filosofia educacional de Rousseau

Nesse sentido Rousseau tem coerência, e mais do que isso, compactua com o seu pensamento educacional ao escrever um romance que se propõe a ser educativo no campo moral. A *Nova Heloísa*, é um exemplo claro da educação através da representação (ilustração), logo um personagem histórico, assume a mesma finalidade pedagógica. Portanto, a educação estética entra como paradigma na filosofia educacional de Rousseau, é nesse momento que se coloca em cena o sentimento, como agente pedagógico para auxiliar a razão:

⁶⁶³ Ib.. p. 58. “les exemples du très bon et du très beau sont plus rares et moins connus, il les faut aller chercher loin de nous”.

Quantas coisas percebemos somente com o sentimento e de que é impossível explicar a razão? Quantos desses não se vêem que voltam tão frequentemente e de que só o gosto decide? O gosto é, de algum modo, o microscópio do julgamento, é ele que coloca os pequenos objetos ao seu alcance, e suas operações começam onde se detêm as do último. Que é necessário então para cultivá-lo? Exercitar-se para ver assim como para sentir e para julgar o belo por inspeção como o bom por sentimento. Não, afirmo que não depende nem mesmo de todos os corações o fato de se emocionar ao primeiro olhar de Júlia⁶⁶⁴.

O que Rousseau inaugura nessas linhas, terá seu desdobramento filosófico compreensível, apenas no século XIX, com o idealismo alemão, configurado na filosofia de Schiller. Nessa sequência iniciada por Rousseau devemos antes de irmos ao idealismo alemão, atravessar sobremaneira o pensamento de Kant, por ter prosseguido (ao seu modo) com esse dilema estético filosófico na *Crítica da Faculdade de Julgar*. Por mais que ao nível da relação estética e educação, Rousseau é quem melhor precedeu o século XIX, será com Kant que surge a possibilidade sistemática de outros autores voltarem seu olhar para a estética enquanto ciência, após a densa filosofia crítica. Em síntese, como podemos interpretar esse pressuposto rousseauísta no campo educativo pedagógico?⁶⁶⁵ Provavelmente pela via de uma pedagogia do sentimento, que tem seu mecanismo na didática apresentada por Saint-Preux.

Eis minha boa encantadora Aluna, por que limito todos os vossos estudos a livros de bom gosto e de bons costumes. Eis por que, transformando todo o meu método em exemplos, não vou dou outra definição das virtudes a não ser pinturas de pessoas virtuosas, nem outras regras para bem escrever a não ser livros bem escritos⁶⁶⁶.

Rousseau, sobre a educação de Júlia, de caso pensado, coloca-lhe os estudos dos grandes modelos, suprimindo os estudos de outros idiomas, menos da língua italiana, considerando como é percebido na Obra, a aptidão do autor pela música italiana, portanto, não é desinteressado o plano

⁶⁶⁴ Ib.. p.59. "Combien de choses qu'on n'apperçoit que par sentiment et dont il est impossible de rendre raison ? Combien de ces je-ne-sais-quoi qui reviennent si fréquemment et dont le goût seul décide? Le goût est en quelque maniere le microscope du jugement; c'est lui qui met les petits objets à sa portée, et ses opérations commencent où s'arrêtent celles du dernier. Que faut il donc pour le cultiver? s'exercer à voir ainsi qu'à sentir, et à juger du beau par inspection comme du bon par sentiment. Non, je soutiens qu'il n'appartient pas même à tous les cœurs d'être émus au premier regard de Julie".

⁶⁶⁵ Não temos a finalidade de percorrer a temática sobre a estética de Rousseau. Nosso objetivo, é fundamentar na Nova Heloísa, como uma obra propedêutica do projeto educacional de Rousseau, o que significa lançar a prerrogativa dos temas que nela estão inseridos e que implicam decisivamente para a área pedagógica, justificada simultaneamente por uma psicologia do autor. "Em vez de uma justificação estética, Rousseau invoca aqui o princípio moral da comunicação das almas. Nas Confissões, Rousseau comentará seu romance de maneira a justificar a uniformidade do estilo pela presença imanente de sua própria fantasia e de seu próprio desejo em cada uma de suas personagens: assim relacionará a unidade do livro ao eu do autor, e não mais à irradiação da figura central da Obra. Fica-se reduzido, finalmente, apenas ao problema da expressão do eu" (Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.120). Em nossa leitura e interpretação, depositamos na dimensão pedagógica a prerrogativa do eu, que vai sendo formado da *Nova Heloísa*, passando pelo Emilio e se encerrando,(se é que se finaliza) nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, como processo de alcançar uma autonomia, uma vez que esse eu é afirmado.

⁶⁶⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.59. "Voilà, ma charmante Ecolière, pourquoi je borne toutes vos études à des livres de goût et de mœurs. Voilà pourquoi tournant toute ma méthode en exemples, je ne vous donne point d'autre définition des vertus qu'un tableau des gens vertueux, ni d'autres règles pour bien écrire, que les livres qui sont bien écrits".

educativo de Saint-Preux a sua aluna, que chega a um outro aspecto de crítica, propondo a renúncia para sempre dos estudos de história moderna, a não ser a história do país a qual pertencem, leia-se Genebra, isso porque, diz o autor, ser um país livre e simples, de qualquer forma o que se subentende é o valor político que Rousseau deposita em sua pátria, nessa dimensão dos estudos de história, a política e moralidade encontram-se correlacionadas no aspecto pedagógico: “a história mais interessante é aquela em que encontramos o maior número de exemplos, de costumes, de caracteres de todas as espécies: numa palavra, maior instrução”⁶⁶⁷. O teor filosófico educacional apontado nessas linhas, esboça a compreensão de Rousseau, sobre a perfectibilidade, em torno da educação do indivíduo, inserido no conjunto da espécie humana, da educação entendida também, como cultura.

No plano da história, no que concerne a espécie humana, que conseguimos instruir para a moralidade, conseqüentemente para a política. Júlia com os planos educativos elaborado pelo seu preceptor em mãos, anuncia em uma única carta (XIII) o retorno de seu pai, o que delimitará o início propriamente dito do romance, cujo sabemos na perspectiva do enredo o processo gradual em que ocorrerá o desvelamento do segredo, é nesse entrelaçamento que se cria uma sociedade autônoma, cujo todos podem ser realmente o que são a partir de suas próprias leis.

A alienação total pela qual os seres se oferecem e se tornam mutualmente visíveis lhes restituem finalmente o direito de existir como pessoas autônomas e livres; a partir daí, não sofrem solidão nem servidão; sua existência pessoal é justificada e sustentada pelo reconhecimento de outrem, fundada em uma benevolência unânime. Vivem sob os olhares uns dos outros; constituem um corpo social⁶⁶⁸.

Contudo, essa sociedade só se torna possível, em nossa concepção pela dimensão pedagógica a qual Rousseau conduziu o desvelamento do romance, bem como a unificação dessa sociedade a qual concebe Starobinski. Temos uma propedêutica educativa, que estabelece as raízes das concepções educacionais pedagógicas na filosofia de Rousseau, que ganha mais corpo epistêmico nas partes IV e V, sob a perspectiva de uma Júlia reconfigurada na figura da Sra. de Wolmar, nome que adquire com o casamento, contudo é ela o centro de ligação para o processo de autonomia, concretizada na natureza e nos deveres de humanidade, que comunica a todos com sua ausência, tornando-os efetivamente sem a presença da pregadora⁶⁶⁹, senhores de si. A decisão de Júlia, em tornar-se Sra. de Wolmar, ou seja,

⁶⁶⁷ Ibidem. p.60. “L’histoire la plus intéressante est celle où l’on trouve le plus d’exemples, de mœurs, de caracteres de toute espece; en un mot, le plus d’instruction”.

⁶⁶⁸ Cfr. Starobinski, Jean, “Rousseau e a busca das origens”, In Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.366.

⁶⁶⁹ Adjetivo em muitas vezes utilizado por Clara e o preceptor sobre a representação de Júlia

escolher o casamento, é um ato de autonomia, pois como interpreta Burgelin⁶⁷⁰, é a reconciliação entre os dois inimigos: a lei do dever e a natureza. Nesse desenvolvimento analítico da primeira parte da *Nova Heloísa*, a educação enquanto prática de ensino é o fundamento para a formação do indivíduo autônomo.

2. As representações de autonomia e educação dos filhos na quarta parte: jardim, bosque e casa

O final da Carta X presente na quarta parte, Saint-Preux anuncia a tarefa de explanar os assuntos referentes a vida da Sra. de Wolmar e do Sr. de Wolmar (como patrões) e a direção das crianças, após ter realizado uma apresentação a seu amigo Milorde Eduardo, sobre a economia da casa, referente aos empregados⁶⁷¹. É no fio condutor expresso nesse parágrafo, que tomamos a liberdade de categorizar o tema da educação e da autonomia, como tipologias educativas: Jardim, bosquezinho, Casa de Clarens e Educação das crianças:

Quanto à maneira de viver dos patrões e à direção das crianças, cada um desses pontos merece perfeitamente uma carta à parte. Sabeis com que intenção comecei estas observações, mas na verdade tudo isto forma um conjunto tão encantador que para gostar de contemplá-lo basta o prazer que se sente⁶⁷².

A Carta XI da quarta parte da *Nova Heloísa*, endereçada a Milorde Eduardo, decorrente do texto supracitado⁶⁷³, Saint-Preux apresenta um ambiente ainda mais íntimo e misterioso na habitação em Clarens⁶⁷⁴, por nome de Eliseu, que foi lhe apresentado em passeio após almoço pelo Sr. de Wolmar na

⁶⁷⁰ Cfr. Burgelin, Pierre, *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris, 1973, p. 394.

⁶⁷¹ Tema que retomaremos a partir da quinta parte da *Nova Heloísa* na concepção da educação na metáfora da casa de Clarens ainda nesta seção.

⁶⁷² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.470. "Quant à la manière de vivre des maîtres et au gouvernement des enfants, chacun de ces articles mérite bien une lettre à part. Vous savez à quelle intention j'ai commencé ces remarques; mais en vérité, tout cela forme un tableau si ravissant qu'il ne faut pour aimer à le contempler, d'autre intérêt que le plaisir qu'on y trouve".

⁶⁷³ "Não, Milorde, não estou me desdizendo, nada se vê nesta casa que não associe o agradável ao útil, mas as ocupações úteis não se limitam aos trabalhos que trazem proveito, compreendem ainda todo o divertimento inocente e simples que alimenta o gosto da vida retirada, do trabalho, da moderação e conserva, para aquele que a ela se entrega, uma alma sadia, um coração livre da perturbação e das paixões" (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.470). "Non, Milord, je ne m'en dédis point; on ne voit rien dans cette maison qui n'associe l'agréable à l'utile; mais les occupations utiles ne se bornent pas aux soins qui donnent du profit; elles comprennent encore tout amusement innocent et simple qui nourrit le goût de la retraite, du travail, de la modération, et conserve à celui qui s'y livre une âme saine, un cœur libre du trouble des passions". Deste ponto, começamos a supor o quão a autonomia é característica da casa nos vários aspectos que ela representa. Da mesma forma, não é imprudente lançar a premissa, que o Lar de Clarens, comporta o ambiente ideal para a educação de uma criança pela via da natureza, como reivindicará Rousseau a educação do Emilio no campo.

⁶⁷⁴ Starobinski, nos assegura que: "A síntese da natureza e da cultura, tal como vimos realizar-se Clarens, foi Kant que nos sugeriu buscá-la". (Cfr. Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.120). O que significa o estatuto filosófico e o

companhia da Sra. de Wolmar. Se apresenta a partir dessa correspondência, uma fundamentação da filosofia natural e educativa de Rousseau, que convida o leitor a uma análise pelo sentimento, como refere o filósofo a esse espaço em suas *Confissões*:

Entre outras, posso citar as do Eliseu e do passeio no lago, as quais, se bem me recordo, figuram no fim da quarta parte. Quem quer que, ao ler estas cartas, não sinta embrandecer e fundir-se-lhe o coração na ternura que mais ditou, deve fechar o livro: não nasceu para julgar das coisas do sentimento⁶⁷⁵.

O Eliseu, nome dado por Júlia ao jardim da residência de Clarens, de acordo com Saint-Preux⁶⁷⁶ mesmo estando próximo a casa, encontra-se escondido pela alameda coberta, de tal forma que ao entrar parece tê-lo caído direto do céu neste lugar, pois a entrada também se escondia. O Eliseu, de imediato ganha a imagem do templo da solidão, um espaço selvagem próximo da sociabilidade da casa, reservado a poucos, a qual conserva a natureza em seu pleno estado *a priori*, sem apresentar resquícios da ação humana. Esse contraste é descrito por Saint-Preux a Milorde Eduardo na medida que para ele se encontra no limite (fim) do mundo; Júlia o adverte dizendo que a vinte passos já estaria em Clarens. Confirma nossa hipótese da topografia rousseauísta, que não retira inteiramente o indivíduo das proximidades sociais, primeiro porque a casa do Casal de Wolmar é a sociabilidade em que Saint-Preux adentrou para compartilhar da experiência da virtude e ser educado; segundo porque a casa pertence a uma comunidade que é Clarens, logo o Eliseu, é a possibilidade humana de constituir (cultivar) ambientes que correspondam a esfera natural⁶⁷⁷. Esse contraste nos reorienta a condição natural que se encontra no ambiente selvagem, possível de ser criado aos redores da vida civil, de qualquer forma Clarens está muito mais para uma ilha (vilarejo), do que para uma geografia urbana (cidade). Mas quem construiu esse jardim: a natureza ou Júlia?

esforço que Kant empreendeu em sua concepção de natureza, cultura e também de educação se encontra baseado de forma considerável em Rousseau. Esses dois filósofos estão mais próximos, do que a dicotomia dos seus estilos de escritas. Só não chegamos ao extremo de Eric Weil que expressou: “era preciso Kant para pensar os pensamentos de Rousseau”. (Cfr. Weil, Eric, “Rousseau et sa politique”, In: Pensée de Rousseau (In: Critique, VIII, 1952). Éd. du Seuil, Genebra, 1984, p.18).

⁶⁷⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Confessions de J.J. Rousseau”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.438. “Je puis citer entre autres celles de l’Elysée et de la promenade sur le lac, qui si je m’en souviens bien sont à la fin de la quatrième partie. Quiconque en lisant ces deux lettres ne sent pas amolir et fondre son cœur dans l’attendrissement qui me les dicta, doit fermer le livre; il n’est pas fait pour juger des choses de sentiment”.

⁶⁷⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.471.

⁶⁷⁷ “Ao mesmo tempo, julguei ver o lugar mais selvagem, mais solitário da natureza e parecia-me ser o primeiro mortal a ter alguma vez penetrado nesse deserto” (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.471). “mais en même tems je crus voir le lieu le plus sauvage, le plus solitaire de la nature, et il me sembloit d’être le premier mortel qui jamais eut pénétré dans ce desert”.

Este lugar é encantador, é verdade, mas agreste e abandonado, nele não vejo trabalho humano. Fechastes a porta, a água veio não sei como, somente a natureza fez o resto e vós mesma nunca teríeis sabido agir tão bem quanto ela. É verdade, disse, que a natureza fez tudo, mas sob minha direção e nada há aqui que eu não tenha organizado⁶⁷⁸.

Saint-Preux aborda a relação homem e natureza, trazendo a primazia da natureza diante do trabalho humano, aliás não é de se esperar o contrário de um personagem criado por Rousseau. A natureza realiza sua ação com maestria, desenvolve a capacidade pedagógica por excelência, assumindo o protagonismo como verdadeira criadora e formadora de todas as coisas. Contudo, a intervenção de Júlia não acarreta na degeneração da esfera natural, seu cultivo pauta-se numa relação harmônica, que deve ser de fato a tarefa do homem, temos nesse sentido a intercalação preambular entre natureza e cultura, ligeiramente assegurados pelo Eliseu, mas sendo um reflexo da educação negativa a ser elaborada no *Emílio*⁶⁷⁹. O que se coloca nessas linhas, é a concepção por uma outra ótica, em redimensionar no homem a condição ativa de organizar a voluntariedade (espontaneidade) da natureza, mas não como força destrutiva e se guiar por suas leis, afinal é ela (a natureza) que ordena⁶⁸⁰.

Filosoficamente, parafraseamos Júlia: tudo quem faz é a natureza, mas a organização e direção é do homem, ou seja, a natureza não anula o homem, mas o convida ao seu pleno estado. É importante tornar isso evidente, para compreender a natureza que conserva na sua liberdade a capacidade humana de ser autônomo, ou de outro modo, assumir a vida ativa, logo a mesma mão (ação) que pode ocasionar a degeneração, tem a possibilidade de agir em harmonia com a natureza, o homem não é escravo da

⁶⁷⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.472. Ce lieu est charmant, il est vrai, mais agreste et abandonné; je n'y vois point de travail humain. Vous avez fermé la porte; l'eau est venue je ne sais comment; la nature seule a fait tout le reste et vous-même n'eussiez jamais su faire aussi bien qu'elle. Il est vrai, dit-elle, que la nature a tout fait, mais sous ma direction, et il n'y a rien là que je n'aye ordonné.

⁶⁷⁹ Observamos o que fora exposto por Martin: "Sem dúvida nenhuma a fórmula que define mais exatamente o próprio princípio da educação negativa no *Emílio*, supõe permitir moldar um ser radicalmente diferente dos seus semelhantes, sem transgredir o Interdito maior: fazer violência à natureza na criança". (Cfr. Martin, Christophe, "'Faire violence à la nature? Éducation Négative et tentation expérimentale dans *Émile*", in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.205). "Nulle formule ne définit sans doute plus exactement le principe même de l'éducation négative dans *l'Émile*, censée permettre de façonner un être radicalement différent de ses semblables sans transgresser l'Interdit majeur: faire violence à la nature en l'enfant". Encontramos simultaneamente uma resposta para nossa tese em relação ao Eliseu e ao Bosque, como cenários distintos da educação. Se o Eliseu é imagem da educação negativa, por um lado é também instrumento científico; o bosque por sua vez é a autonomia do agir não só moral e político, mas enquanto destinação do homem, no reconhecimento da sua própria pessoa, sendo imagem do princípio de autonomia. O bosque, como veremos se encaixa perfeitamente nas linhas da educação do Livro IV do *Emílio* em diante, por isso é destinado ao adulto, mas que se segue na propositura dos *Devaneios do Caminhante Solitário*. Reduzir a pedagogia na *Nova Heloisa* pela simbologia do *Eliseu* é simplório, seria como pararmos na educação negativa no *Emílio* e não prosseguir o percurso formativo humano tanto da obra, quando do pensamento de Rousseau. Estando em conformidade com *Emílio*, trata-se da educação do homem, que o direciona ao encontro de sua natureza.

⁶⁸⁰ Aqui uma resposta 'positiva' sobre o início do primeiro livro do *Emílio*, no que diz respeito as coisas que saem da mão do autor, e degeneram nas mãos dos homens. Júlia, é a mão que não degenera a natureza, mas cultiva, tornando sua ação o menos visível possível.

natureza, todavia, a ação do homem gera responsabilidades, uma vez que eventualmente pode deixar rastros no jardim, questão que será trazida ainda dentro do Eliseu.

Saint-Preux, não se encontra conformado com a natureza selvagem do ambiente, tendo em vista a ação de Júlia, nesse sentido sua indagação se manifesta na tentativa de levantar evidências de alguma desordem na natureza que está a sua volta como fruto da ação humana. Mas o que Júlia revela junto com seu esposo e convida a Saint-Preux que o compreenda com a própria experiência dentro do seu Jardim, que a administração que ela realiza para tornar o Jardim tão natural, é deixar a natureza agir por ela mesma. Nesse aspecto, aquilo que se nomeia jardim na perspectiva de um espaço visivelmente artificial, ganha uma outra conjuntura, tudo que há no Eliseu é ato voluntário da própria natureza e não propriamente uma atividade humana. “Eu nada compreendia desse enigma mas Júlia, que até então me retirava, disse-me deixando-me ir: avança e compreenderás”⁶⁸¹. Ao andar por ele, a tese vai se confirmando como é demonstrado na percepção de Saint-Preux:

Mais percorria esse agréable asile mais sentia augmenter la sensation délicate que expérimentara en entrant; cependant, la curiosité me tenoit en haleine: J'étois plus empressé de voir les objets que d'examiner leurs impressions, et j'aimois à me livrer à cette charmante contemplation sans prendre la peine de penser; mais Made de Wolmar me tirant de ma rêverie me dit en me prenant sous le bras: tout ce que vous voyez n'est que la nature végétale et inanimée, et quoiqu'on puisse faire, elle laisse toujours une idée de solitude qui attriste⁶⁸².

As palavras de Saint-Preux colocam duas dimensões da aprendizagem ao se conhecer e caminhar no Eliseu, são elas: a experiência e a contemplação, retornando ao legado grego especificamente platônico-aristotélico da filosofia como espanto e admiração. A curiosidade que lhe mantém suspenso, ou em profundo devaneio, coloca-o para fora da dimensão sistemática e da tarefa científica do pensar, leia-se racional⁶⁸³. A retomada de Júlia a cena, ao recolocar Saint-Preux na esfera da realidade, atesta a ideia central do Jardim, sendo este o lugar dos solitários. Percebemos essa concepção

⁶⁸¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.472. “Je ne comprenois rien à cette énigme; mais Julie qui jusques-là m'avoit retenu, me dit en me laissant aller: avancez et vous comprendez”.

⁶⁸² Ibidem. p.475. “Plus je parcourois cet agréable azile, plus je sentois augmenter la sensation délicate que j'avois éprouvée en y entrant; cependant la curiosité me tenoit en haleine: J'étois plus empressé de voir les objets que d'examiner leurs impressions, et j'aimois à me livrer à cette charmante contemplation sans prendre la peine de penser; mais Made de Wolmar me tirant de ma rêverie me dit en me prenant sous le bras: tout ce que vous voyez n'est que la nature végétale et inanimée, et quoiqu'on puisse faire, elle laisse toujours une idée de solitude qui attriste”.

⁶⁸³ Assim como veremos no *Emílio*, as sensações (sensibilidade) é a experiência primeira da aprendizagem, leia-se também, conhecimento. Após esse estágio, chegando a um nível de consciência, a razão se apresenta, contudo não anula-se a sensibilidade, ela permanece: estamos diante da novidade colocada por Rousseau, diferente de Locke e demais empiristas que colocam nas sensações um estágio que se anula com as ideias complexas, no caso do nosso autor, fica-se a sensibilidade como elemento contínuo, por isso ela será compreendida no *Emílio*, como elemento racional (razão sensível), o que não é diferente em a *Nova Heloísa*, cujo essa razão sensível tem profundo destaque.

tanto na chegada de Saint-Preux ao pomar; quanto na revelação anteriormente averbada pelo Sr. de Wolmar ao salientar que o Jardim fora começado por Júlia, após a morte de sua Mãe como forma de viver a solidão em conjunto com seu pai em Clarens⁶⁸⁴. Esse aspecto deve ser considerado, uma vez que o Jardim (Eliseu), desde da chegada dos personagens, parece ser um espaço da solidão compartilhada e individualmente experienciado por todos, de maneira que revela a possibilidade de constituir uma sociedade de solitários⁶⁸⁵. Este espaço para o solitário, ganha forma, ainda no final da quarta parte e em diversos outros momentos até o término da obra, como se poderá verificar.

Ao longo do passeio, mais um contraste é posto no Jardim, quando Júlia convida Saint-Preux a conhecer o cativo. Sendo seu antigo preceptor um filósofo, a palavra carregou consigo a força da contradição, como haver cativo dentro de um Jardim tão natural e selvagem. Mas o Sr. de Wolmar se encarregará de mostrar os pássaros que vivem livremente dentro do Eliseu, no espaço aberto que fora destinado. Nesse desbravamento, exclama Saint-Preux⁶⁸⁶ encantado pela cena dos pássaros, afirmando sua surpresa ao escutar a palavra viveiro, mas agora compreendia, pois via que Júlia desejava ter hóspedes e não prisioneiros no Jardim. Júlia, intervém sob esta assertiva, questionando Saint-Preux, sobre a quem ele se refere como hóspede, dando-lhe a lição, que hóspedes são todos eles que visitam o Eliseu, são todos hóspedes dos pássaros que lá habitam, são eles os patrões e o que Júlia e os demais fazem é uma espécie de tributo, de pedágio para que os pássaros suportem sua presença. Júlia, se refere a cena a qual o Sr. de Wolmar discretamente coloca grãos ao redor do tanque, manobrando os pássaros a comer, induzindo-os a ficar nesse ambiente. Mas o segredo de fazer com que os pássaros lá residem livremente segundo o Sr. de Wolmar é a paciência e o tempo, ornada pelo cuidado de Júlia em selecionar o plantio correto, dispendo de plantas com grão que servem de alimento e na preservação do ambiente, não deixando entrar os inimigos. Por inimigos, Rousseau⁶⁸⁷ abre nota explicativa, destacando os leitões, os camundongos, as corujas e enfatiza dizendo: sobretudo as crianças.

O que caracteriza nesta análise, que as crianças cabem no jardim em um outro tipo de experiência educativa e de sociabilidade. Ainda não é chegada a hora de conhecerem plenamente certos ambientes, que pertencem integralmente aos solitários adultos, as crianças cabem serem educadas para

⁶⁸⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.472.

⁶⁸⁵ A pluralidade no tema da solidão não é de se estranhar. Rousseau intitula o romance *Emílio e Sofia*, como também *Os Solitários*. Logo a solidão não trata-se nem de uma favoritismo, muito menos de uma natureza divinamente individualizada, sendo incapaz de ser vivenciada pelo gênero humano. Júlia é solitária, seu pai é solitário, Saint-Preux é solitário, sucessivamente a solidão é uma condição de autoconhecimento, que encontra raízes consistentes e paradigmáticas nos *Devaneios do Caminhante Solitário*.

⁶⁸⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.476.

⁶⁸⁷ *Ibidem*. p. 477.

tal finalidade. Conforme observa Júlia⁶⁸⁸ a Saint-Preux que na ocasião encantado pelo ambiente, queria invadir um tanto mais o espaço reservado aos pássaros, adverti-o que era o primeiro hóspede a adentrar o asilo. Esclarece ainda, que existe quatro chaves, uma que pertence ao seu Pai, duas ao casal, e uma outra com Fanchon, para levar as vezes as crianças ao jardim, é neste momento que Júlia em tom fático sobre a presença da criança expressa: extrema circunspeção que se exige deles enquanto estão aqui.

Finaliza-se a estada dentro do Jardim com a máxima inicialmente posta por Saint-Preux de se encontrar no fim do mundo⁶⁸⁹, Júlia toma a liberdade de lhe perguntar se continua com a impressão anterior, a resposta do hóspede a proposição acaba retornando a primeira concepção que se depreendeu na relação natureza e homem:

Contudo, há aqui, continuei, uma coisa que não posso compreender. É que um lugar tão diferente do que era só pode ter-se tornado o que é com *cultivo e cuidados*, todavia, não vejo em parte alguma o menor traço de cultivo. Tudo é verdejante, fresco, vigoroso e a *mão do jardineiro não aparece*: nada desmente a ideia de uma *ilha deserta* que me veio a mente ao entrar e não percebo nenhum passo humano⁶⁹⁰.

Saint-Preux parece convencido que está fora do mundo civil, mas que entrou no mais íntimo de si estando no Eliseu. A interjeição colocada no decurso do seu argumento, relata sua incompreensão sobre a inexistência dos traços humanos no jardim. Se conduzirmos a reflexão para a ontologia educacional, passamos a entender que a formação humana para a virtude, ou como estamos trabalhando, para a autonomia, o êxito dessa alternância na vida do indivíduo, é possível no entendimento da educação como cuidado e cultivo. Mas aonde se encontra os traços do educador, é a questão posta. Nesse sentido, educar pela natureza, que também será a proposta do *Emílio*, preexiste na *Nova Heloísa*, como fio condutor do modelo educativo, que não visa o *telos* da vida humana como condição civil, mas como pessoa humana, naturalmente enraizado na estrutura mais íntima de si (natureza humana). A mão do Jardineiro, no caso do educador, é deixar a natureza educadora seguir com suas leis e ficar integralmente a mostra. Ou seja, a imagem do humano desvelado, contido na transparência, sem o véu das instituições e da moral coercitiva.

⁶⁸⁸ lb.. p.477.

⁶⁸⁹ "Estais ainda no fim do mundo? Não, disse, eis-me completamente fora dele e, de fato, transportaste-me ao Eliseu". (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.478). "Etes-vous encore au bout du monde? Non, dis-je, m'en voici tout-à-fait dehors, et vous m'avez en effet transporté dans l'Elisée".

⁶⁹⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.478. "Il y a pourtant ici, continuai-je, une chose que je ne puis comprendre. C'est qu'un lieu si différent de ce qu'il étoit ne peut être devenu ce qu'il est qu'avec de la culture et du soin; cependant je ne vois nulle part la moindre trace de culture. Tout est verdoyant, frais, vigoureux, et la main du jardinier ne se montre point: rien ne dément l'idée d'une Isle déserte qui m'est venue en entrant, et je n'apperçois aucuns pas d'hommes".

O Jardim de Júlia, revela a virtude de quem o cultivou, essa analogia é ferramenta sistemática de um novo modelo de filosofia da educação que visa uma pedagogia para autonomia. Deixar o jardim revelar o que ele é e quem o cultiva, mas sem a necessidade da vaidade do jardineiro, pois quem realmente age é a natureza, significa que a tarefa do preceptor é conduzir a criança a ponto que não exista a degeneração da natureza, mas também que a natureza não seja alterada pela educação do preceptor. Percebemos a complexidade, que poderíamos demonstrar em um plano: Natureza – Educação (Cultivo) – Natureza. A natureza é uma permanência, é um ato contínuo cujo no homem enquanto animal é o único a ser educado para que a natureza permaneça, é essa permanência que exige do homem a autonomia, no dever interno de seguir conforme as leis da natureza. Sendo mais claro, o homem precisa ser educado para ser autônomo, sozinho (naturalmente) não é possível. Essa é a premissa que encontramos em Rousseau e que será ratificada por Kant na introdução de sua obra *Sobre a Pedagogia*. Rousseau faz a luz do romance (filosófico); Kant fará no plano sistemático.

O Sr. de Wolmar confirma que existe uma ação humana, um empenho para esconder os seus próprios vestígios no Jardim. Ao saber disso, por mais uma vez o hóspede cético, quer de alguma forma imputar ao jardim de Júlia uma desnaturalização e superficialidade, percebemos claramente que Saint-Preux é a representação de quem está sendo formado para assumir uma nova postura enquanto preceptor, entendendo a mais perfeita relação educativa (pedagógica) entre natureza e cultura. A esse respeito, nesse efeito negativo e intencional, coloca mais uma vez em contraposição e sobre suspeita a natureza presente ao lado da casa de Clarens, mas Júlia é a voz que sentencia o pressuposto natural do seu Eliseu⁶⁹¹.

⁶⁹¹ Na seção seguinte iremos trazer o bosque como elemento educativo. Contudo, vale ressaltar que o Eliseu é rodeado pelo bosque, Júlia teve a esperteza ou sabedoria de deixar o bosque invadir o Eliseu para garantir seu aspecto selvagem, que é de todo concebido somente no bosque. Por três vezes encontramos a invasão do bosque no Eliseu, o que se presume onde Saint-Preux queira chegar com esse conjunto de questionamentos: **primeiro** ao adentrar o Eliseu se “encontrava, de vez em quando, touceiras escuras, impenetráveis aos raios do sol, como na mais espessa floresta; essas touceiras eram formadas pelas árvores do bosque mais flexível do qual se haviam feito recurvar os galhos, alcançar o chão e deitar raízes com uma arte semelhante ao que fazem naturalmente os frutos do paletúvio na América”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.473). “Je recontrais de tems en tems des touffes obscures, impénétrables aux rayons du soleil comme dans la plus épaisse forêt; ces touffes étoient formées des arbres du bois le plus flexible, dont on avoit fait recourber les branches, pendre en terre, et prendre racine, par un art semblable à ce que font naturellement les mangles en Amérique”; **segundo**: a localização do Eliseu a que tudo indica ser, é uma artificialidade criada no fundo do bosque, “se pensais como é encantador às vezes, no fundo de um bosque, ver uma fruta selvagem e mesmo com ela refrescar-se, compreendereis o prazer que sentimos ao encontrar neste deserto artificial frutas excelentes e maduras [...]”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.473). “Si vous songez combien au fond d’un bois on est charmé quelquefois de voir un fruit sauvage et même de s’en rafraichir, vous comprenez le plaisir qu’on a de trouver dans ce desert artificiel des fruits excellens et murs [...]”; **terceiro**, a tentativa de fazer com que o Eliseu se assemelhe ao bosque: “estes dois lados, continuou, estavam fechados por muros, os muros foram escondidos não por árvores de latada mas por espessos arbustos que fazem com que os limites do local pareçam o início de um bosque”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.479). “Ces

Considerando tudo isso, achei muito estranho que se dessem tanto trabalho para esconder o que se deram: não teria sido preferível não se darem ao trabalho? Apesar de tudo o que vos disseram, respondeu-me Júlia, julgais o trabalho pelo efeito e vos enganais. Tudo o que vedes são plantas selvagens ou fortes que basta pôr na terra e que crescem em seguida por si mesmas. Aliás, a natureza parece querer ocultar aos olhos dos homens seus verdadeiros atrativos, aos quais são por demais pouco sensíveis e que desfiguram quando estão ao seu alcance: *ela foge dos lugares frequentados, é no cume das montanhas, no fundo das flores, nas ilhas desertas que ela ostenta seus mais emocionantes encantos*. Os que a amam e que não podem ir procurá-la tão longe estão reduzidos a violentá-la, a *forçá-la*, de algum modo, a *vir morar com eles*, e tudo isso não pode ser feito sem um pouco de ilusão⁶⁹². (*grifos nossos*)

Saint-Preux está referindo aos inúmeros cuidados do casal para conservar o aspecto selvagem do Jardim, mas Júlia o interrompe argumentando que o esforço do seu trabalho é ornar os traços humanos no Eliseu com vegetação selvagem, que tem sua liberdade em meio a suposta plantação. Contudo, a verdadeira natureza encontra-se distante do indivíduos e o que se faz ao ter um Jardim, por mais natural que seja é acrescentar um pouco de ilusão. Essa ilusão é a máscara da suposta integralização da natureza na vida social, portanto, acaba por ser representação, instrumento para educar o homem degenerado. Starobinski, fundamentado em Shiller faz uma síntese coerente da natureza presente no Eliseu: “Essa natureza assim redescoberta não é, por certo, aquela na qual vive o primitivo, e pela qual ele está em contato imediato pela simples sensação. O Eliseu é uma natureza reconstruída por seres racionais que passaram da existência sensível à existência moral⁶⁹³”. De qualquer forma a tarefa do homem que deseja está na natureza, é trazer um pouco para si elementos que minimizem os danos da degeneração social e das leis impostas por ela.

A natureza esconde seus verdadeiros atrativos, e que sim, estão no interior do homem, para conhecer é necessário que encontre a humanidade. Em paralelo, recorrendo ao Emílio, a infância é a existência sensível abordada por Starobinski, por consequência seu preceptor (Rousseau), tem a tarefa de fazê-lo passar para a idade da razão, para reconstruir uma natureza pela autonomia, encontrando a natureza nativa dentro de si, conseqüentemente é a chegada de Emílio a moralidade, mas seu destino

deux côtés, continua-t-il, étoient fermés par des murs; le murs ont été masqués, non par des espaliers, mais par d'épais arbrisseaux qui font prendre les bornes du lieu pour le commencement d'un bois”.

⁶⁹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.479. “En considérant tout cela, je trouvois assés bizarre qu'on prit tant de peine pour se cacher celle qu'on avoit prise; n'auroit-il pas mieux valu n'en point prendre? Malgré tout ce qu'on vous a dit, me répondit Julie, vous jugez du travail par l'effet, et vous vous trompez. Tout ce que vous voyez sont des plantes sauvages ou robustes qu'il suffit de mettre en terre, et qui viennent ensuite d'elles-mêmes. D'ailleurs, la nature semble vouloir dérober aux yeux des hommes ses vrais attraits, auxquels ils sont trop peu sensibles, et qu'ils défigurent quand ils sont à leur portée: elle fuit les lieux fréquentés; c'est au sommet des montagnes, au fond des forêts, dans des Isles désertes qu'elle étale ses charmes les plus touchans. Ceux qui l'aiment et ne peuvent l'aller chercher si loin sont réduits à lui fai re violence, à la forcer en quelque sorte à venir habiter avec eux, et tout cela ne peut se faire sans un peu d'illusion”.

⁶⁹³ Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.154.

não é construir uma natureza superficial, mesmo que positiva no campo da moral, entendemos que seu fim real é a proposta rousseuista em suas caminhadas nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, de qualquer forma encontraremos em seguida na *Nova Heloísa* o legado de um outro ambiente, verdadeiramente composto por uma natureza selvagem, sem a necessidade de ir a montanha ou fazer-se distante da sociedade, ou ausenta-se da ilha que é Clarens.

É nesse contexto que inaugura na *Nova Heloísa*, na sua quarta parte, a discussão de Saint-Preux sobre a diferença do Jardim Inglês em relação ao Francês. Rousseau aproveita a situação, para construir um pressuposto que demonstra quais efeitos podem levar a ação do homem na figura do Jardim, a reconstituir a natureza no seio da sociedade. Abre-se um espaço para nessa metáfora, mostrar os danos da ciência sobre a natureza humana, numa crítica incisiva a sociedade degenerada pelo próprio desenvolvimento das ciências e das artes, que em nada melhorou os costumes, estendendo o plano interpretativo, assim se equivale também os sistemas educacionais operados até o século das luzes, além de metaforicamente está reforçando por imagens, o célebre *Discurso Sobre as Ciências e Artes*, a partir da analogia do arquiteto:

Imagino, disse-lhes um homem rico, de Paris ou de Londres, dono desta casa e que trouxesse com ele um Arquiteto a quem pagasse um alto preço para estragar natureza. Com que desdém entraria neste lugar simples e pequeno! Com que desprezo mandaria arrancar todas estas ninharias! Que belos alinhamentos faria! Que belas avenidas mandaria abrir. Que belas encruzilhadas, que belas árvores em forma de guarda-sol, de leque! Que belos gradeamentos bem cinzelados! Que belas alamedas arborizadas, bem desenhadas, bem esquadriadas, bem contornadas! Que belos relvados de fina relva da Inglaterra, redondos, quadrados, em meia lua, ovais! Que belos Teixos recortados em forma de dragões, de pagodes, de figuras grotescas, de todo tipo de monstros! Que belos vasos de bronze, que belas frutas de pedra com os quais ornará seu jardim!⁶⁹⁴

Saint-Preux, ao fazer essa reflexão, que arrancou risos do casal Wolmar, está evidenciando um retrato não tanto simplório a qual podemos imaginar dos modelos de Jardins, no qual alguns interpretes da *Nova Heloísa*, sinalizaram substancialmente a dicotomia entre o Jardim Francês e o Jardim Inglês. Antes, julgamos necessário, que se faça uma contextualização histórico-filosófica dos tipos (modas) de Jardins, pois sendo a *Nova Heloísa* uma coletânea de cartas, a linguagem literária, diferente de um sistema de escrita que rigorosamente são feitos os textos filosóficos, deixa uma lacuna, sendo necessário

⁶⁹⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.480. "Je me figure, leur dis-je, un homme riche de Paris ou de Londres, maître de cette maison et amenant avec lui un Architecte cherement payé pour gâter la nature. Avec quel dédain il entreroit dans ce lieu simple et mesquin! avec quel mépris il feroit arracher toutes ces guenilles! Les beaux alignemens qu'il prendroit! Les belles allées qu'il feroit percer! Les belles pattes d'oye, les beaux arbres en parasol, en éventail! Les beaux treillages bien sculptés! Les belles charmilles bien dessinées, bien équarries, bien contournées! Les beaux boulingrins de fin gazon d'Angleterre, ronds, carrés, échancrés, ovales! Les beaux ifs taillés en dragons, en pagodes, en marmousets, en toutes sortes de monstres! Les beaux vases de bronze, les beaux fruits de pierre dont il ornera son jardin!"

traçar o plano de fundo das representações desenvolvidas. Evocamos novamente o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, e percebemos distintamente que Rousseau já demonstra a representação pedagógica do Jardim e seus efeitos na educação da criança:

Nossos jardins são ornados de estátuas e nossas galerias de quadros. Que pensais que representam essas obras-primas de arte expostas à admiração pública? Os defensores da pátria? ou esses homens ainda maiores que a enriqueceram com suas virtudes? Não. São imagens de todos os desvarios do coração e da razão, tiradas cuidadosamente da antiga mitologia e apresentadas oportunamente à curiosidade dos nossos filhos, sem dúvida a fim de que tenham sob os olhos modelos de más ações, antes mesmo de saberem ler⁶⁹⁵.

Consideramos que Rousseau irá desenhar na *Nova Heloísa*, não somente dois modelos de Jardins, mas no mínimo cinco: o **primeiro** reporta-se como é de conhecimento ao jardim a moda Francesa; no **segundo** como evidenciado o da moda inglesa; mas ainda é apresentado um **terceiro** que é o jardim chinês; e um **quarto** que é o próprio Eliseu; que se desdobra numa **quinta** referência com relação ao Campos Elísios; consideramos o Eliseu de Júlia, que mesmo relacionado a moda inglesa, na figura de Milorde Eduardo que trouxe a técnica, precisa ser percebido numa autenticidade que sustenta a nível filosófico a figura educativa do Jardim, carregado de uma dinâmica, abarcada no distanciamento dos modelos supracitados; dizemos com isso, que não é suficiente dizer que o jardim a moda inglesa bastaria como representação, nesse direcionamento, até este momento evidenciamos inicialmente o significado, do Eliseu de Júlia, suas imagens, as percepções de Saint-Preux, não obstante requer agora intercalá-lo dentro do corpo do texto, e nas arquiteturas apresentadas por Rousseau.

No que tange ao espaço naturalmente educativo em a *Nova Heloísa*, existe um **sexto** espaço, no qual sinalizamos a tese de que Rousseau fará uma defesa mais direcionada ao bosque como modelo de espaço educativo, contudo, devemos caminhar a passos lentos, pois esta resposta só será completa com os *Devaneios do Caminhante Solitário*, mesmo que rigorosamente presente na *Nova Heloísa*. Em todas as dimensões espaciais elencadas e seus respectivos modelos, percebemos que o estudo dos jardins, é uma enciclopédia da história, da cultura e do sistema filosófico-político de cada época, Rousseau esteticamente soube demonstrar essas categorias na *Nova Heloísa*, passear intencionalmente pelos elementos evidenciados. Essa premissa, se fundamenta na síntese filosófica e historicamente exposta no cânone da arquitetura.

⁶⁹⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur les sciences et les arts", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 25. "Nous Jardins sont ornés de statues et nos Galeries de tableaux. Que penseriez-vous que représentent ces chefs-d'œuvre de l'art exposés à l'admiration publique? Les défenseurs de la Patrie? ou ces hommes plus grands encore qui l'ont enrichie par leurs vertus? Non. Ce sont des images de tous les égarements du cœur et de la raison, tirées soigneusement de l'ancienne Mythologie, et présentées de bonne heure à la curiosité de nos enfants; sans doute afin qu'ils aient sous leurs yeux des modèles de mauvaises actions, avant même que de savoir lire".

2.1. As tipologias do Jardim

2.1.1. O Jardim Estilo *Campos Elísios*

O Jardim de Júlia, se refere ao menos no nome, aos ***Campos Elísios*** da Mitologia grega, de acordo com Brandão⁶⁹⁶, no que diz respeito a topografia, o Eliseu, se encontra nas três regiões órficas distintas do *Hades*: sendo a parte mais profunda, abissal e trevosa, o Tártaro; a média, o Érebo, sendo o Elision ou Elýsia Pedia, os campos Elísios a parte mais alta e nobre. Ao que tudo se remete, tanto o Tártaro, como o Érebo eram destinados aos tormentos, os castigos e penas imputadas as almas, no primeiro e conseqüentemente mais profundo, eram muito mais violento e cruel, do que no Érebo. Os Campos Elísios estavam destinados aos que, havendo passado pelos flagelos anteriores, aguardavam o retorno. O que significa que o Hades era uma estadia não permanente. Divergindo dessa topografia, Manuel Ramos⁶⁹⁷, coloca os Campos Elísios numa clara oposição ao Hades, justificando sua tese, na *Odisseia* de Homero, canto IV, 561-569, sendo de acordo com o autor, um novo lugar de eterna felicidade, espaço dos bem-aventurados, abrigo de conforto após a morte, que nem é Hades e nem Olimpo (espaço destinado aos deuses), ainda, na interpretação de Ramos, segue dizendo que é um lugar para os Heróis que escapam da Morte e do Hades, não por obtenção de mérito, mas por especial dileção dos deuses, ratifica-se, portanto, como um local de delícias, contrariamente ao Hades. Vejamos na *Odisseia*, o postulado de fundamento:

E para ti não há dito divino, Menelau criado-por-Zeus, que em Argos nutre-potro vais morrer e achar o fado, mas a ti até o campo Elísio, os limites da terra, os imortais conduzirão, onde está o loiro Radamanto – lá a subsistência é a mais fácil para os homens: não há neve, nem forte tempestade nem chuva, mas sempre rajadas de Zéfiro, soprando soantes, Oceano envia para refrescar os homens –, porque tens Helena e para eles és genro de Zeus⁶⁹⁸.

Se supormos por semelhança de Rousseau colocar a maneira proposital o Eliseu de Júlia na quarta parte da *Nova Heloísa*, a coincidência nos indicaria que está se referindo ao canto IV da *Odisseia* e pegando dela suas referências, o que colocaria de lado o Jardim do Éder, o que de certo modo, nem entraria em questão. Aliás, Saint-Preux, na saída do Eliseu de Júlia, conforme descrevemos, remeteu-se

⁶⁹⁶ Cfr. Brandão, Junito de Souza, *Mitologia Grega*, Volume II, Vozes, Petrópolis, 1987, p. 163.

⁶⁹⁷ Cfr. Ramos, Manuel Francisco, “Do Bolorento Hades à Utopia dos Campos Elísios”, In: Vieira, Fátima e Castilho, Maria Teresa, orgs. *Estilhaços de Sonhos: Espaços de Utopia*, Quasi Edições, Vila Nova de Famalicão, 2004, p.190.

⁶⁹⁸ Cfr. Homero, *Odisseia*, Canto IV, 561 – 569, trad. de Frederico Lourenço, Quetzal, Lisboa, 2019, p.149.

a Júlia, que foi transportado ao Eliseu o que objetiva-se ao mundo grego. O Sr. de Wolmar, responde-lhe nesta altura da seguinte forma:

O nome pomposo que ela deu a este pomar, disse o Sr. de Wolmar, merece realmente esta zombaria. Louvai moderadamente estas infantilidades e pensai que nunca prejudicaram a mãe de família. Sei-o, repliquei, tenho toda a certeza e as infantilidades me agradam mais neste sentido do que os trabalhos dos homens⁶⁹⁹.

Numa passagem, que encerra o diálogo sobre o Eliseu, a própria Júlia, revela os motivos de nomear o Jardim por Eliseu: “Na verdade, meu amigo, disse-me com voz comovida, dias vividos dessa maneira parecem felicidade da outra vida e não é sem razão que, pensando nisso, dei de antemão a este o lugar o nome de Eliseu”⁷⁰⁰. Deixemos para a análise final do jardim de Júlia, ao menos na Carta XI, a qual se desdobra este preâmbulo estético, mas que se requer o rigor analítico descritivo, que reivindica uma hermenêutica educacional.

2.1.2. O Jardim Estilo Francês

Ao regressarmos, para o jogo imagético de Saint-Preux, conjecturando a metrificacão do arquiteto ao fazer um Jardim, se revela por trás dessa observação a narrativa sobre o modelo do Jardim Francês, cujo o extremo valor simbólico-estrutural se encontra nas raízes filosóficas e culturais renascentistas, o que a grosso modo, revela a vertente cartesiana, e a profunda analogia com o modelo científico moderno. O Jardim Francês, distancia-se da perspectiva rousseunista sobre o melhoramento moral, pelo avanço das ciências, dito de uma outra forma, o Jardim Francês é a representação de uma arte que concretiza, o quão destoante é a ciência da vida moral. Enquanto, o jardim e, nossa hipótese rousseuniana tem por objetivo o passeio, a solidão, metafisicamente um paraíso, e ontologicamente o espaço próximo da vida civil que busca um microcosmo capaz de representar o ápice da vida natural, o Jardim Francês despreza essas condições para enraizar conceitualmente no jardim um espaço similar a vida social.

⁶⁹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.478. “Le nom pompeux qu’elle a donné à ce verger, dit M. de Wolmar, mérite bien cette raillerie. Louez modestement des jeux d’enfant, et songez qu’ils n’ont jamais rien pris sur les soins de la mere de famille. Je le sais, repris-je, j’en suis très sûr, et les jeux d’enfant me plaisent plus en ce genre que les travaux des hommes”.

⁷⁰⁰ Ibidem. p.485. En vérité, mon ami, me dit-elle voix émue, des jours ainsi passés tiennent du bonheur de l’autre vie, et ce n’est pas sans raison qu’en y pensant j’ai donné d’avance à ce lieu le nom d’Elisée”.

Ao reportarmos as origens do Jardim moderno, cujo data-se o nascimento das ideias do Jardim Francês no século XVI, mas com sua ascensão no século XVII, tendo ainda sua origem no Jardim Italiano, este berço dos traços renascentistas que darão a toda Europa o apogeu de uma nova topografia de lugar natural, que trará perspectivas imanentemente filosóficas, em vários aspectos, mas sublinha-se em termos epistemológicos e políticos.

No século XVII, o espírito da Contra Reforma e a progressiva afirmação da autoridade monárquica permitem o surgimento de um modelo original de jardim. Pensa-se que a Natureza, viciada desde o pecado original de Adão, tem que ser corrigida pela razão para obedecer à Ordem imutável do Universo, ordem encarnada no plano político pelas instituições monárquicas. O mundo, reelaborado pelo homem, será melhor na medida em que será submetido a ordem física, inteligível e compatível com a idade da razão anunciada por Descartes⁷⁰¹.

É nítido que as indagações de Saint-Preux no diálogo com Sr. e a Sra. de Wolmar, remetem a conjuntura histórica-filosófica de como a sociedade Francesa, leia-se, também, o Iluminismo, tornou o sujeito escravo de uma técnica, dessa forma, coloca-se a crítica ao cientificismo, que apesar de revolucionário do ponto de vista de trazer o homem no limiar da razão, principalmente para os fenômenos políticos e não mais ornado pela metafísica medieval que legislava sobre o homem o império do poder político-religioso que ordenava toda a cultura ocidental. O Jardim moderno é a cosmologia da ação humana, antropologicamente visa demonstrar os efeitos do homem sobre a natureza. Fazer um Jardim as margens da habitação (da casa) valoriza o homem enquanto ser racional que opera sobre o mundo físico, o poder humano ordena as estruturas naturais, seja criando ruas para ele próprio passear no jardim, podando uma árvore a sua maneira, de tal modo que lhe permita ao passear no Jardim, visualizar o horizonte enquanto perspectiva.

A questão a ser considerada, que o Jardim nesse modelo evidencia a superficialidade e acaba por hipervalorizar essa perspectiva estética a luz de uma arte enquanto iminente técnica. De certo, que todo o Jardim pressupõe minimamente uma superficialidade, isto é fato, mas a questão para efeitos de análise e sobremaneira que está sendo posta por Rousseau na *Nova Heloísa*: é saber qual o modelo de jardim que seria menos superficial, ou seja, onde os traços humanos não fiquem com tanta evidência ao projetar um Jardim. Por isso, a beleza do Eliseu, a qual Júlia claramente tomou esta precaução, como anteriormente relatado.

⁷⁰¹ Cfr. Prous, André, "Jardins do Ser, Jardins do Estar", In: Revista de História da Arte e Arqueologia, Vol 3, UNICAMP, Campinas, 2000, p.153.

Ainda sobre o Jardim Francês, André Prous em seu ensaio: *Jardins do Ser, Jardins do Estar* retrata de forma minuciosa a caracterização deste modelo de Jardim, o que colabora efetivamente com o cenário imagético dito por Saint-Preux quando se chama um arquiteto para projetar um jardim:

Tal tendência manifesta-se nos jardins desde o início do século, evidenciada pela preferência dos franceses pelos grandes espaços planos (enquanto os italianos procuravam aproveitar-se essencialmente do relevo das encostas). Para permitirem a visão do conjunto, os franceses criam artificialmente vastos patamares levemente escalonados (para que a visão abrace o horizonte) cujo alto custo torna impossível a realização de jardins para simples particulares. [...] O parque organiza-se a partir da residência, na frente da qual encontra-se o ponto de vista preferencial: os passeios principais, retos, divergem a partir de um grande pátio retangular ou semicircular; a largura deles aumenta em função da distância do castelo, para corrigir o efeito de perspectiva que faz com que percebamos a extremidade mais longínqua de um caminho como sendo mais estreita que a parte mais próxima. Ainda, perto de casa, os canteiros devem ser muito floridos e complexos; mais longe a grama torna-se o elemento principal, segundo uma lei de simplificação progressiva da ornamentação. O jardim é concebido tanto para ser visto e dominado desde a residência quanto para ser percorrido⁷⁰².

Fazendo um paralelo com a nota de rodapé feita por Rousseau, quando o Sr. de Wolmar de forma sucinta descreve com negatividade a moda de podar as árvores nos jardins francês, justifica mais uma vez o retrato a qual o filósofo genebrino se esforça na narrativa estética de levantar não somente a crítica ao modelo de jardim, mas se propor na reconstituição de um novo modelo de jardim, construído na quarta parte da *Nova Heloísa*, prezando pela sustentação do seu pensamento filosófico sobre a questão da natureza e da educação pela natureza. De forma mais objetiva, estamos clarificando nesta explanação o que Rousseau está a demonstrar no Eliseu de Júlia.

Ele devia, de fato, estender-se um pouco sobre o mau gosto de podar as árvores de maneira ridícula, para lançá-las nas nuvens, retirando-lhe seus belos topos, suas sombras, esgotando sua seiva e impedindo-as de extrair algum proveito. [...] Julgar-se-ia que a natureza, na França, é feita de maneira diferente do que no resto do mundo, tanto é o cuidado que se toma para desfigurá-la. Os parques somente são plantados de longas varas, são florestas de mastros ou de maías e passeia-se no meio dos bosques sem encontrar sombra⁷⁰³.

Conforme anunciado, a função do Jardim é o passeio e são feitos para esse destino como atesta o Sr. de Wolmar⁷⁰⁴, que em seguida expando sua reflexão, ao comentar sobre uma outra espécie

⁷⁰² Ibidem. p.153.

⁷⁰³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.481. Il devoit bien s'étendre un peu sur le mauvais gout d'élaguer ridiculement les arbres, pour les élaner dans les nues, en leur ôtant leurs belles têtes, leurs ombrages, en épuisant leur séve, et les empêchant de profiter.[...] On croiroit que la nature est faire en France autrement que dans tout le reste du monde, tant on y prend soin de la défigurer. Les parcs n'y sont plantés que de longues perches; ce sont des forets de mats ou de maïs, et l'on s'y promène au milieu de bois sans trouver d'ombre".

⁷⁰⁴ Ibidem. p.481.

de jardim cujo o passeio não é possível de ser gozado, se referindo aos modelos de jardins cujo as flores, por exemplo a tulipa e ranúnculo, são a grande atração. Este modelo que inclui flores, sintetiza ainda o modelo Frances, cujo objetivo é de ser visto e percorrido, dessa forma não vivenciado, mas apreciado pelo público, ao modo de um teatro. O ápice da representação do jardim francês é o Jardim de Versalhes, projetado por Le Notrê a pedido do Rei Louis XIV. O diferencial deste Jardim é a integralização ao palácio, o que torna o padrão geométrico ainda mais projetado em reverência a grandeza da realeza para apreciação do público, nesse sentido, o jardim é um teatro aberto no meio da cidade cuja a função é representar a ordem e o poder, por consequência o Jardim Francês revela a submissão, geometricamente arquitetada e estruturada para este fim. Daí a ironia aos arquitetos e o que estes estão a representar na elucidação de Saint-Preux, toda uma estrutura científica e artística que reforça o poder do soberano. Vale lembrar o relato de Saint-Preux ao entrar no Eliseu, no objetivo totalmente averso ao que é posto no Jardim Francês: impactado pelo Jardim de Júlia, busca viver o jardim, experienciá-lo e não pensar, mas contemplar. O Eliseu, é a experiência estética da autonomia como força da contemplação, não existindo o horizonte, o encontro consigo numa sensação de solidão é direcionado pela experiência da caminhada.

Desde a entrada no Eliseu o Jardim tornou-se para Saint-Preux um exercício da imaginação, ou em outras palavras, metamorfose, mas o conjunto do enredo disposto, conforme podemos observar, é do espaço dedicado ao exercício pedagógico da solidão, da convivência consigo. Se lançarmos a perspectiva do Jardim como o lugar da tarefa educativa (conforme será discutido no *Emílio*), seus alunos são os solitários, portanto, deve-se ser mantido com as formas da natureza, ao ponto que o jardineiro (preceptor) não deve ceder o seu lugar ao arquiteto. O que fará o preceptor arquiteto a não ser estragar a natureza, colocando formas, métricas e sistematização no espaço que deveria ser eminentemente da espontaneidade e do exercício da autonomia.

Dessa reflexão trazida por Saint-Preux, podemos traçar a imagem, de uma escola habitada pelo que estamos chamando de arquitetos educadores, contratados por Ricos (a estrutura que governa a escola), o desdenho do arquiteto educador não é diferente ao olhar para o lugar que fora contratado para realizar sua função. Logo a figura do arquiteto educador, é de somente embelezar, adornar e construir caminhos retos, como que a vida força uma condição linear e não contingente. Esse é o modelo educacional a qual se assume a crítica, que compreende o educando como sujeito pré-formado, que precisa ser podado para alcançar os objetivos da sociedade e não seus próprios interesses. Vejamos se não é verdade, o fato de rotineiramente se visualizar uma escola composta com uma equipe de arquiteto educador, cujo a percepção de beleza, de satisfação da tarefa de educar é cumprida mediante o papel

de definir a condição civil ao educando. A escola que contrata um arquiteto educador forma para a sociedade, a escola que se tem jardineiro virtuoso como no Eliseu, forma-se para a vida⁷⁰⁵.

Aqui não cabe, a discussão se Rousseau está a discutir sobre o jardim Francês ou Inglês, mas qual é o jardim que queremos, a questão principal é a educação pela natureza e como ela se relaciona com a cultura, conceito que ganha corpo teórico no *Emílio*. Aliás, o homem rico imaginado por Saint-Preux pode ser tanto Inglês, quanto Frances (um homem rico de Paris ou de Londres), é assim que se inicia essa conversa com o Sr. de Wolmar. Nesse sentido, não é se a educação francesa, inglesa, alemã ou outra que melhor contrata seus profissionais da educação, mas o que se coloca em jogo, é o tipo de educação que queremos construir e qual modelo de educador estamos formando, é exatamente por isso que o *Emílio*, não é apenas a educação do indivíduo aluno, mas do indivíduo educador (preceptor), da mesma forma na *Nova Heloísa*, Saint-Preux vai sendo formado em certa medida para ser o educador orientado pela natureza.

Rousseau se utiliza da metáfora do Jardim e seguimos sua construção imagética através de Saint-Preux para desenhar sistematicamente a estética educacional narrada nessa Carta a Milorde. O Sr. de Wolmar é quem auxilia de forma significativa a cena metafórica do jardim construído que serve simplesmente para a apreciação pública, a representação do poder e a superficialidade exagerada da natureza⁷⁰⁶:

Quando tudo isso estiver executado, disse o Sr. de Wolmar, terá feito um local bellissimo onde quase não se irá e de onde sempre se sairá apressadamente para ir procurar o campo, um lugar triste onde não se passeará mas por onde se passará para ir passear, enquanto em minhas andanças pelo campo apresso-me muitas vezes em voltar para vir passear aqui⁷⁰⁷.

Ao trazermos a escola (educação) representada no jardim, se esta não for um lugar da autonomia, mesmo ornada com todo tipo de métodos, não será um espaço propício para o

⁷⁰⁵ Podemos observar a advertência feita por Rousseau no *Emílio*, quando irá discorrer sobre a Educação Pública e a Educação doméstica, momento que apresenta sua crítica aos Colégios, mas abre uma nota de rodapé para deixar claro que nas universidades como a Sorbonne tem bons amigos professores. (ver seção sobre o *Emílio*).

⁷⁰⁶ Na crítica ao modelo francês, reitera-se não simplesmente o antagonismo para com o jardim inglês que virá no diálogo seguinte, sobretudo é posto a grandeza da natureza na sua representação selvagem do bosque: “Vê-se nos bosques areia dos rios ou os pés repousam com mais suavidade nessa areia do que sobre o musgo ou o relvado? A natureza usa continuamente o esquadro e a régua?”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.482). “Voit-on dans les bois du sable de riviere, ou le pied se repose-t-il plus doucement sur ce sable que sur la mousse ou la pelouse? La nature employe-t-elle sans cesse l'equerre et la regle?”.

⁷⁰⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.480. “Quand tout cela sera exécuté, dit M. de Wolmar, il aura fait un très beau lieu dans lequel on n'ira gueres, et dont on sortira toujours avec empressement pour aller chercher la campagne, un lieu triste où l'on ne se promenera point, mais par où l'on passera pour s'aller promener; au lieu que dans mes courses champêtres, je me hâte souvent de rentrer pour venir me promener ici”.

desenvolvimento do indivíduo. Não estamos a inferir, que a escola tradicional é o modelo do jardim criticado, pois seja ela tradicional ou progressista, se não deixar a natureza agir, se não formar para a vida, pouco adianta as transformações metodológicas. A Escola pode deixar se ser rigorosamente sistemática, e aplicar regras que engessam a autonomia pedagógica do ensino-aprendizagem, continuar a ser da mesma forma cheia de processos metodológicos mas com vestes inovadoras, não deixando de cumprir um papel que produz sistemas que não formam o aluno para a vida e para a espontaneidade do pensamento. Na continuação da reflexão do Sr. de Wolmar, temos exatamente esta compreensão a qual os novos modelos arquitetônicos podem ser apenas para a vaidade, no caso de nossa analogia, vaidade do educador: “Nessas terras tão vastas e tão ricamente ornadas vejo apenas a vaidade do proprietário e do artista que, sempre apressados em ostentar, um sua riqueza e outro seu talento, preparam, com grandes despesas, tédio para quem quer que deseje gozar de sua obra”⁷⁰⁸. A escola como jardim, deve tornar-se o espaço a qual não se queira ir embora, pois o aluno encontrará nela o ambiente para o entusiasmo e não para o tédio. Nesse sentido, a escola pode ser um lugar que serve apenas para podar a autonomia do aluno, com instrumentos que se intitulam por vezes como modernos.

2.1.3. O Jardim Estilo Inglês

Por outro lado, temos o Jardim Inglês, um tanto quanto, semelhante ao Eliseu. Lembremos que Milorde Eduardo (inglês) foi quem deu a Júlia os musgos que apagam o rastro da ação humana, conforme afirma o Sr. de Wolmar: “quanto ao musgo que cobre algumas alamedas, foi Milorde Eduardo que nos enviou da Inglaterra o segredo para fazê-lo nascer”⁷⁰⁹. Nesse parâmetro, faz total sentido a carta XI ser endereçada a Eduardo Milorde, pois o mesmo tem a capacidade enquanto receptor, de compreender o diálogo narrado⁷¹⁰. Do ponto de vista histórico-filosófico⁷¹¹ em 1753 Pope sugere que os jardins devam imitar a natureza e sonha com um jardim paisagem que finge ser natural. Nessa concepção, acaba por se reivindicar um jardim com nada de árvores podadas, ou de setores geometrizados, delimitados que proporcionam passeios retos; procura-se um contraste entre as matas escuras e as claras pradarias e relvas, os jogos de luz e de sombra, espaços copiando os pintores

⁷⁰⁸ Ibidem. p.480. “Je ne vois dans ces terrains si vastes et si richement ornés que la vanité du propriétaire et de l'artiste qui toujours empressés d'étaler, l'un sa richesse et l'autre son talent, préparent à grands frais de l'ennui à quiconque voudra jouir de leur ouvrage”.

⁷⁰⁹ Ib.. p.479. “A l'égard de la mousse qui couvre quelques allées, c'est Milord Edouard qui nous a envoyé d'Angleterre le secret pour la faire naître”.

⁷¹⁰ Milorde Eduardo tem um função filosófica na Nova Heloísa, é um guia, uma espécie enigmática de preceptor e cultivador da natureza do seu amigo, pois “Recorda a Saint-Preux o preço da razão e da firmeza da alma”. (Cfr. Ansart-Dourlen, Michèle, Dénaturation et violence dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau, Klincksieck, Paris, 1975 p.178). “rappelle à Saint-Preux le prix de la raison et de la fermeté d'âme”.

⁷¹¹ Prous, André, “Jardins do Ser, Jardins do Estar”, In: Revista de História da Arte e Arqueologia, Vol 3, UNICAMP, Campinas, 2000, p.155.

italianos e franceses. Passa-se na Europa do século XVIII a um novo paisagismo que retira o lugar estético do Jardim Francês.

A *Nova Heloísa* de Rousseau é um dos marcos que reforça a moda do jardim inglês, abrindo a aptidão dos seus leitores a readaptarem ou fazerem um novo jardim. Se o jardim francês é teatral e serve ao público, o jardim inglês é de certa forma o tanto quanto escondido, mas sendo uma extensão da casa, entretanto, é intimista, particular e serve para a introspecção, um espaço que propicia o lugar de referência para o filósofo e o filosofar, por propiciar o deslocamento da esfera social para um autoconhecimento, propiciando o desenvolvimento de um estilo que é o do solitário. Nesse sentido, a *Nova Heloísa*, é uma obra introdutória e que revela o percurso propedêutico da filosofia do seu autor, ao conceber as virtudes e o anúncio de um modelo estético formativo e educativo na narrativa de Rousseau que é relatada no jardim a moda inglesa; o *Emílio* é o projeto posterior (consequente) que culmina-se na nossa interpretação nos *Devaneios do Caminhante Solitário*. Mas devemos observar que a predileção de Rousseau será um outro espaço que logo será expresso por Saint-Preux, e isto se confirmará nos *Devaneios do Caminhante Solitário*.

É nítido como Rousseau desenvolve uma sistematização filosófica entre as suas obras: *Júlia*, *Emílio* e os *Devaneios do Caminhante Solitário*, sendo o jardim o elo que constrói o pano de fundo do seu pensamento, até se desdobrar no apogeu de seu ideal (projeto) de espaço natural. Vejamos, a conjuntura e como se introduz as variantes em torno da dicotomia entre os Jardins e o impacto na vida humana, abordado pelo Sr. de Wolmar, se referindo ao jardim inglês:

Que fará portanto o homem de gosto que vive por viver, que sabe gozar de si mesmo, procura os prazeres verdadeiros e simples e que deseja criar uma avenida à porta de sua casa? Ele o fará tão cômodo e tão agradável que nela possa comprazer-se em todas as horas do dia e conto tão simples e tão natural que pareça nada ter feito. Reunirá a água, a verdura, a sombra e o frescor, pois a natureza também reúne todas essas coisas. A nada dará simetria, ela é inimiga da natureza e da variedade e todas as alamedas de um jardim comum se assemelham tanto que temos a impressão de estar sempre na mesma. Desbravará o terreno para nele passear comodamente, mas os dois lados de suas alamedas nem sempre serão exatamente paralelos, a direção não será sempre a linha reta, terá não sei que de vago como o andar de um homem ocioso que vagueia ao passear: não se preocupará em abrir ao longe belas perspectivas⁷¹².

⁷¹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.482. "Que fera donc l'homme de goût qui vit pour vivre, qui sait jouir de lui-même, qui cherche les plaisirs vrais et simples, et qui veut se faire une promenade à la porte de sa maison? Il la fera si comode et si agréable qu'il s'y puisse plaire à toutes les heures de la journée, et pourtant si simple et si naturelle qu'il semble n'avoir rien fait. Il rassemblera l'eau, la verdure, l'ombre et la fraîcheur; car la nature aussi rassemble toutes ces choses. Il ne donnera à rien de la simétrie; elle est ennemie de la nature et de la variété, et toutes les allées d'un jardin ordinaire se ressemblent si fort qu'on croit être toujours dans la même. Il élarguera le terrain pour s'y promener comodément; mais les deux côtés de ses allées ne seront point toujours exactement paralleles; la direction n'en sera pas toujours em ligne droite; elle aura je ne sais quoi de vague comme la démarche d'un homme oisif qui erre en se promenant: il ne s'inquiétera point de se percer au loin de belles perspectives".

O Sr. de Wolmar demonstra a sensibilidade do indivíduo em meio a espontaneidade da vida. O Jardim nas referências posta à moda Inglesa, nos sensibiliza para a esfera do mundo real, esteticamente no teatro da vida popular e não da vida política, ou numa simetria que representa a legitimidade da ordem que escraviza. O homem de gosto, é aquele que faz a experiência estética da natureza, a bela natura, sem fazer juízo epistêmico sobre as representações, mas se contagia com a espontaneidade da natureza.

O jardim inglês, acaba por ser o espelho da vida, da condição humana, fazendo que o homem compreenda a perspectiva de uma existência que não se dá simetricamente, ou seja, a contingência é um dado real da existência humana. A vida é a condição: do sofrimento e da alegria, da dor e da saúde, de oscilações, é muito mais do que uma dicotomia, ou vivência de realidades antagônicas, mas é uma pluralidade de perspectivas que cabe ao sujeito autônomo decidir por quais ângulos deseja se direcionar dentro de um jardim tão pouco linear, com alamedas tão poucas desenhadas para a passividade. A vida ativa é representada na lógica do jardim inglês apresentado pelo Sr. de Wolmar, mas circunstanciada pelo aspecto do solitário e da perspectiva que se abre nesse estilo de vida que está imerso na natureza, ou seja, volta para si.

Os gostos dos pontos de vista e das distâncias vêm da inclinação que tem a maioria dos homens para somente se comprazerem onde não estão. Estão sempre ávidos pelo que está longe deles e o artista, que não sabe torná-los suficiente satisfeitos com o que os rodeia, lança mão deste recurso para diverti-los, mas o homem de que falo não tem essa aflição e quando se sente bem onde está não se preocupa em estar em outro lugar. Aqui, por exemplo, não se tem perspectiva para fora e estamos muito contentes por não tê-la. Pensaríamos de boa vontade que todos os encantos da natureza estão encerrados aqui e eu temeria muito que a menor perspectiva para o exterior não retirasse muitos dos atrativos deste passeio⁷¹³.

Rousseau projeta na fala do Sr. de Wolmar um modelo de homem, que ao remeter-se na natureza, forma-se solitário. Logo o jardim apresentado é o espaço da educação para a autonomia, no momento que o modelo de homem não é exatamente um modelo, por não ser padronizado, pré-moldado, nivelado e geometricamente conjecturado tal como a filosofia moderna cartesiana, numa arquitetura tida como perfeição, racionalizada, matematicamente elaborada para definir o homem e o seu lugar na vida

⁷¹³ Ibidem. p.483. "Le goût des points-de-vue et des lointains vient du penchant qu'on la plupart des hommes à ne se plaire qu'ou ils ne sont pas. Ils son toujours avides de ce qui est loin d'eux, et l'artiste qui ne sait pas les rendre assés contens de ce qui les entoure, se donne cette ressource pour les amuser; mais l'homme dont je parle n'a pas cette inquiétude, et quand il est bien où il est, il ne se soucie point d'être ailleurs. Ici par exemple, on n'a pas de vue hors du lieu, et l'on est très content de n'en pas avoir. On penseroit volontiers que tous les charmes de la nature y sont renfermés, et je craindrois fort que la moindre échappée de vue au dehors n'ôtât beaucoup d'agrement à cette promenade".

pública. O homem que experiencia a solidão do passeio junto a um jardim não simétrico não se torna igual, mas compreende a diversidade da própria natureza, a qual sem poda revela a espontaneidade da vida. Esse é o modelo educativo que forma o indivíduo para si, e não para a representação social, conduzido pela perspectiva da aparência.

No *Emílio*, como poderemos observar, visualizar-se-á esse modelo de jardim enquanto ferramenta pedagógica, que se concretiza no pensamento de Rousseau na perspectiva mais profunda do caminhante solitário, um projeto autoeducativo. “Certamente todo homem que não goste de passar belos dias num lugar tão simples e tão agradável, não possui um gosto puro nem uma alma sã”⁷¹⁴. A fim de não cairmos em extremismos de um pensamento rousseunista que retira o homem da esfera social em detrimento da esfera natural, tornamos evidente a compreensão, que este homem solitário e que passeia no espaço natural, é pedagogicamente formado neste jardim para lograr o espaço sociopolítico, mesmo que tal premissa não seria tão mal ao homem. Contudo, o que se afirma e devemos fazer ressalvas é a ineficiência de uma formação desenhada simetricamente ao modelo da sociedade, presumida artificialmente, fazendo do homem um sujeito negador da sua condição, passando a se servir de máscaras.

Do contrário, a beleza do projeto educativo de Rousseau, assim como seu pensamento filosófico, redirecionam o homem por ele mesmo, naquilo que hipoteticamente seria sua origem, e concretamente poderia vir a ser experienciado no jardim para assumir sua autonomia antes de tudo para si, conseqüentemente apenas se tiver interesse, na sociedade, que é diferente do corpo social, pois deste participa sempre que é educado pela natureza uma vez que encontrou em si o reconhecimento de humanidade, objetivo da educação no que se remete ao aspecto moral⁷¹⁵. Fora de uma educação para a autonomia, estaria o indivíduo escravo da condição socialmente imposta e criada pela ordem política educativa, leiamos ordem, como poder emanado das instituições, portanto, trata-se do ordenamento superficial que dita a forma de ser dos indivíduos, pedagogicamente os escravizando, como podemos observar nos primeiros livros do *Emílio*, traçando objetivamente no homem os determinismos desde a infância para os padrões de comportamento que lhe convém, fazendo da criança um adulto em miniatura e socialmente projetado. Ratifica-se: não pode ser esta a educação que forma para a autonomia.

Reforçando a compreensão de que o solitário visitante do jardim não se exime da sociedade, os que entram no Jardim de Júlia, são hóspedes e não moradores. Regressar para a vida social é um

⁷¹⁴ Ib.. p.483. “Certainement tout homme qui n’aimera pas à passer les beaux jours dans un lieu si simple et si agréable n’a pas le goût pur ni l’ame saine”.

⁷¹⁵ Veremos no *Emílio* que os termos “educação moral”, bem como “educação para política” é uma categoria que pouco coaduna com as nomenclaturas conceituais de Rousseau. O que temos é a educação da natureza, cujo fazendo o homem vir a ser homem, a moral e a política tornam elementos consequentes a ‘boa’ educação ofertada pelo preceptor, objetivo do projeto elaborado na Obra.

fator circunstancial, contudo, esse indivíduo sai do jardim compreendendo aquilo que ele o é, o que por ele próprio chegou a si definir enquanto sujeito, obviamente no reconhecimento do gênero humano. Confirmando a tese exposta do Sr. de Wolmar, afirma Saint-Preux: “senhor, disse-lhe, essas pessoas tão ricas que faz tão belos jardins, possuem muito boas razões para não gostarem de passear sozinhas, nem para se encontrarem a sós consigo mesmas: assim, fazem muito bem nesse ponto em somente pensar nos outros”⁷¹⁶.

2.1.4. O Jardim Estilo Chinês

Elencamos no início desta explanação, um outro tipo de jardim, para além do modelo francês e inglês, que é o jardim chinês. A representação do jardim chinês é introduzida por Saint-Preux a partir do ideal de jardim exposto pelo Sr. de Wolmar, ou seja, ambos compactuam que o melhor jardim é aquele que menos revela a superficialidade e a influência do artista na natureza, também, o que melhor propicia o passeio solitário como Júlia tentou replicar no Eliseu. Mas o jardim chinês extrapola o conceito de espontaneidade, é o polo oposto do jardim francês e radicalmente ultrapassa o jardim inglês, não pela sua naturalidade, mas pelo microcosmo que constitui para além do espaço terrestre. Isso porque, enquanto o ocidente constrói o jardim na perspectiva de um microcosmo natural; os orientais (chineses e japoneses), pensam na perspectiva macro, relacionando-o ao universo. Portanto, torna-se uma dimensão mais ampla, o que induz um conjunto de elementos, mesmo sendo harmônicos, são diversos, o que acaba por não haver uma relação tão semelhante. É neste plano que Saint-Preux se espanta ao relatar o jardim chinês:

De resto, vi na China jardins como os que desejais e feitos com tanta arte, que a arte não era percebida, mas de maneira tão dispendiosa e mantidos com tal custo, que essa ideia retirava-me todo o prazer que poderia ter tido em vê-los. Eram rochas, grutas, cascatas artificiais em lugares planos e arenosos onde só existe água de poço; eram flores e plantas raras de todos os climas da china e da Tartária, reunidas e cultivadas num mesmo solo. Na verdade, não se viam nem belas alamedas nem desenhos regulares, mas viam-se profusamente acumuladas maravilhas que só são encontradas espalhadas e separadas. A natureza apresentava-se sob mil aspectos diversos e todo o conjunto não era natural⁷¹⁷.

⁷¹⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.484. Monsieur, lui dis-je, ces gens si riches qui font de si beaux jardins ont de fort bonnes raisons pour n'aimer guerre à se promener tout seuls, ni à se trouver vis-à-vis d'eux-mêmes; ainsi ils font très bien de ne songer en cela qu'aux autres”.

⁷¹⁷ Ibidem. p.484. “Au reste, j'ai vu à la Chine des jardins tels que vous les demandez, et faits avec tant d'art que l'art n'y paroissoit point, mais d'une maniere si dispendieuse et entretenus à si grands fraix que cette idée m'ôtoit tout le plaisir que j'aurois pu goûter à les voir. C'étoient des roches, des grottes, des cascades artificielles dans des lieux plains et sabloneux où l'on n'a que de l'eau de puits; c'étoient des fleurs et des plantes rares de tous les climats de la Chine et de la Tartarie rassemblées et cultivées en un même sol. On n'y voyoit à la vérité ni belles allées ni compartimens réguliers; mais on y voyoit entassées

A descrição feita é perfeitamente correta por Saint-Preux, de fato este é o modelo chinês, contudo, torna-se importante caracterizar que a lógica presente no Oriente é substancialmente diferenciada da percepção histórico-filosófica e cultural do pensamento ocidental, que se encontra no seu ponto mais elevado de racionalização da natureza, evidente no projeto iluminista, a qual Rousseau se apresenta na suspeita, mas é participante a partir do seu próprio entendimento sobre a natureza. Nesta narrativa, consideramos que é muito novo trazer um paradigma oriental para a esfera ocidental que segue num processo de profunda transformação interna ainda no século XVIII.

Se o pensamento de Rousseau em discutir o seu século no que se refere onde se chegou no ocidente com as ciências e artes, bem como as origens das desigualdades, tentando em certa medida, filosoficamente, fazer com que o sujeito se perceba na condição originária, recuperando um modelo educativo formativo totalmente averso ao *status quo*, e por tudo isso ocasionou murmúros na Europa do século XVIII, torna-se muito mais interessante trazer o leitor da *Nova Heloísa* para um equilíbrio, recentrando o indivíduo a uma natureza ao modo originário, ainda mesmo com traços representativos do ecossistema ocidental, do que abrir a possibilidade de uma nova ótica, ainda mais distante que é a cultura oriental e sua percepção de natureza. Partimos da premissa que Rousseau está tentando se fazer entendido para a sua própria cultura, mesmo que tenha compreensão de outros modelos educativos. A esse respeito, evidenciar o jardim chinês na *Nova Heloísa* demonstra uma riqueza do ponto de vista do capital cultural por parte de Rousseau, mesmo que colocará Saint-Preux em oposição, pelos motivos demonstrados, nomeadamente a dispersão entre os elementos que compõe o jardim chinês, a qual a natureza não encontra seu conjunto, além do seu gigantismo, que mostra uma magnificência para além da humana.

2.1.5. Do Eliseu de Júlia ao Bosquezinho

Do exposto compreendemos que o jardim é a representação da autonomia, quando rompe com os paradigmas medieval, renascentista e moderno. A imagem do jardim retratado na *Nova Heloísa*, ao menos nesse primeiro encontro de Saint-Preux com o Eliseu, expõe de maneira enfática o modo que Rousseau discute os efeitos das transformações ocasionadas no iluminismo. Comprova ainda, que não existe paradoxo no enredo sistemático da filosofia sobre a natureza e da educação natural presente em

avec profusion des merveilles qu'on ne trouve qu'éparses et séparées. La nature s'y présente sous mille aspects divers, et le tout ensemble n'étoit point naturel".

suas demais obras. Mas a reflexão sobre o Eliseu, não se encerra, é um itinerário ainda a ser vivenciado em outras ocasiões por Saint-Preux, nessa perspectiva muito tem as nos dizer.

A cena seguinte, integraliza a função do Eliseu, uma vez que ao chegar os filhos de Júlia se confirma a tese levantada que o Eliseu é o espaço educativo destinado a eles.

No caminho, ela me disse que depois de ter-se tornado mãe tivera, sobre esse passeio, uma ideia que aumentara seu zelo em embelezá-lo. Pensei, disse-me no divertimento de meus filhos e na sua saúde quando forem maiores. A manutenção deste lugar exige maiores cuidados do que trabalho; trata-se antes de dar certo contorno aos ramos das plantas do que de cavar e arar a terra; quero fazer deles, um dia, meus pequenos jardineiros. [...] Não saberia dizer-vos, acrescentou, que doçura sinto em imaginar meus filhos ocupados em devolve-me todas as pequenas atenções que tenho por eles com tanto prazer e a alegria de seus ternos corações, vendo sua mãe passear com prazer sob estas sombras cultivadas pelas mãos deles⁷¹⁸.

Júlia confirma a máxima do Eliseu ser dedicado a educação de seus filhos, ratificando a educação enquanto cuidado e cultivo, de uma arte que dá forma aos contornos, um direcionamento necessário para o crescimento das árvores, não se trata de podá-las mas favorecer os contornos e não adentrar aos fundamentos da natureza. Observando pelo ângulo pedagógico educacional que tomará corpo no *Emílio*, a educação natural é exatamente a mesma, deixar que aquilo que é de mais íntimo da vida humana floresça, ganhe corpo, ocupe espaços tanto vertical, quanto horizontal, ou nas múltiplas formas possíveis de sua natureza, mas com a presença do jardineiro (preceptor) que se faz presente para favorecer os cuidados e ser atento para que nenhuma força além da natureza determine o crescimento do indivíduo. Estamos nos referindo ao protagonismo da criança e a autonomia que essa adquire no projeto educacional de Rousseau no *Emílio*, que compactua mais uma vez com o enredo estético da *Nova Heloísa*, em tornar a criança um futuro jardineiro⁷¹⁹.

Se a crítica no *Emílio* será do modelo educacional social em tornar a criança um adulto em miniatura, a imagem do jardineiro se sobrepõe na medida que este ofício (que não é exatamente um ofício mais uma arte) de forma muito bem elaborado, conduza a criança a aprender o cultivo enquanto atividade ativa do seu eu no mundo. O protagonismo educativo, não se trata em tornar a criança desde cedo tomadora de decisões a nível do adulto, mas que no processo de aprendizagem sejam ensinadas

⁷¹⁸ Ib.. p. 485. "Chemin faisant elle me dit qu'après être devenue mere, il lui étoit venu sur cette promenade une idée qui avoit augmenté son zele pour l'embellir. J'ai pensé, me dit-elle, à l'amusement de mes enfans et à leur santé quand ils seront plus âgés. L'entretien de ce lieu demande plus de soin que de peine; il s'agit plutôt de donner un certain contour aux rameaux des plantes que de bêcher et labourer la terre; j'en veux faire un jour mes petits jardiniers. [...] Je ne saurois vous dire, ajoutat-elle, quelle douceur je goûte à me représenter mes enfans occupés à me rendre les petits soins que je prens avec tant de plaisir pour eux, et la joye de leurs tendres cœurs en voyant leur mere se promener avec délices sous des ombrages cultivés de leurs mains".

⁷¹⁹ Rousseau no que se refere ao ofício de Emílio, enquanto adolescente será iniciado pela agronomia, na idade da razão terá a primazia laboral de ser caçador. Mas será na imagem do Jardim que encontrará o conceito positivo de propriedade.

a fazer os cultivos necessários que lhes darão substancialmente a experiência que precisam para vida quando forem adultas. Júlia não nega a condição de criança aos filhos, os preparam para a vida adulta, sem antecipar as demais etapas que estão por vir.

A noite que sucedeu a visitação vespertina de Saint-Preux⁷²⁰ no Eliseu, este aproveitou para pedir a chave de Fanchon ao Sr. de Wolmar, pedindo simultaneamente a função de dar comida aos pássaros. Júlia passa a sua chave ao ex-amante. Portanto, ainda não é chegada a hora de Saint-Preux assumir funções que só será lhe destinada nas Cartas anteriores. No dia seguinte, Saint-Preux, com a pressa de uma criança se direciona ao Eliseu, este se confirma, mais uma vez como o lugar do passeio solitário, destinado a contemplação, a ilha deserta na qual a natureza refrigera a alma, expulsando das reminiscências a ordem social e artificial que tornam o homem infeliz. Esse estado a qual Saint-Preux experimenta por duas horas no Eliseu o redimensiona ao mais íntimo de si para corrigir os infortúnios da imaginação, livrando a sua alma das perturbações e agitações, desse modo é a correção dos vícios em detrimento da virtude: “julguei que há na meditação dos pensamentos honestos uma espécie de bem-estar que os maus nunca conheceram, é o de com-prazer-se consigo mesmo. [...] Sinto, pelo menos, que quem quer que goste tanto quanto eu da solidão deve temer encontrar nela tormentos”⁷²¹. Logo a solidão do Eliseu, se conecta com a transparência e com a virtude, ou seja, a capacidade de estar de frente consigo mesmo.

Levante-se a questão, qual o espaço natural de Rousseau que solidifica realmente uma educação para a autonomia? Regressemos a cena anterior, durante a saída do Eliseu: “Censuro apenas uma coisa a vosso Eliseu, acrescentei olhando Júlia, mas que vos parecerá grave, é de ser um divertimento supérfluo. Para que criar um novo passeio tendo, do outro lado da casa, *bosquezinhas* tão encantadores e tão desprezados?”⁷²² (*grifos nossos*). Com esta indagação de Saint-Preux abre-se uma lacuna, coloca em suspenso o Jardim e de certa forma o subtrai, a qual nos leva a uma resposta objetiva sobre a questão que fazemos, tornando o bosque como modelo da absoluta transparência e o lugar em que homem solitário se encontra com a sua mais profunda natureza⁷²³. A resposta será fundamentada a esse respeito nos *Devaneios do Caminhante Solitário*.

⁷²⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.486.

⁷²¹ Ibidem. p.487. “j’ai trouvé qu’il y a dans la méditation des pensées honnêtes une sorte de bien être que les méchants n’ont jamais connu; c’est celui de se plaire avec soi-même. [...] Je sens au moins que quiconque aime autant que moi la solitude doit craindre de s’y préparer des tourmens”.

⁷²² Ib.. p.485. “Je n’ai qu’un seul reproche à faire à votre Elisée, ajoutai-je en regardant Julie, mais qui vous paroitra grave; c’est d’être un amusement superflu. A quoi bon vous faire une nouvelle promenade, ayant de l’autre côté de la maison des bosquets si charmans et si négligés?”.

⁷²³ “O homem portador da natureza primeira, espontânea, apaixonada em *La Nouvelle Héloïse*, solitária e desprendida nos Diálogos e nos Devaneios, exprime um desejo fundamental: o de experimentar a sua existência e as exigências da sua natureza sensível como única”. (Cfr. Ansart-Dourlen, Michèle, *Dénaturation et violence dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau*, Klincksieck, Paris, 1975 p.178). “L’homme porteur de la nature première, spontané, passionné dans

A provocação posta por Saint-Preux não se estende na ocasião por interrupção do Sr. de Wolmar, que mesmo sabendo os reais motivos dos quais levaram Júlia a não mais frequentar o bosquezinho após sua vida matrimonial, prefere ignorar a fala de Saint-Preux. Portanto, a questão fica por um momento em suspenso, e será desenvolvida sob uma outra ótica, no decorrer da obra e da vivência de Saint-Preux nas cartas que sucedem.

2.2. O Bosque e a Representação da Autonomia enquanto Natureza

Na Carta XI, da quarta parte, desenhou-se o Jardim enquanto elemento educativo da hospedagem de Saint-Preux na casa de Clarens a convite do Sr. Wolmar, que indica o projeto de uma vida comum, uma sociabilidade entre os personagens protagonistas da Obra. Todavia o plano aparentemente evidente, ganha um novo contorno, como veremos o projeto do Sr. de Wolmar é muito mais específico e fundamenta a nossa tese do *Emílio* enquanto projeto educativo decorrente da *Nova Heloísa*, tendo sua concretização e apreensão pela imagem dos filhos de Júlia. Ao longo da narração de Saint-Preux à Milorde Eduardo sobre o dialogo ocorrido no Eliseu, ficou uma questão suspensa, prontamente repreendida pelo Sr. de Wolmar, em torno do bosquezinho, que guarda um suposto segredo, na altura seria incômodo para Júlia.

Os reais motivos encontram-se na primeira parte da *Nova Heloísa*, iniciando na Carta XVIII (primeira parte) de Júlia, quando esta se distancia de seu preceptor, e junto com sua mãe vão para Clarens, levando em mãos o plano educativo de Saint-Preux. A jovem moça vê nas proximidades de sua residência, o lugar digno da vivência de um amor com o homem que deixa de ser apenas preceptor, e torna-se seu amante, por ser uma região encantadora, um asilo, desse modo, não indica, por exemplo, se existe jardins, o que faz da casa de Clarens uma habitação perfeitamente natural, selvagem, o lugar em que a natureza é na sua plenitude.

Não obstante: “Entre os bosquezinhos naturais, formados por este lugar encantador, há um mais encantador do que outros, no qual me deleito mais e onde por esta razão, destino uma pequena surpresa a meu amigo”⁷²⁴. É a primeira vez que se fala no bosquezinho na Nova Heloísa, cujo a natureza exterior se relaciona com a natureza humana. Vemos o porquê dessa topografia ser realmente diferente

La Nouvelle Héloïse, solitaire et détaché dans les Dialogues et les Rêveries, exprime un désir fondamental: celui d'éprouver son existence et les exigences de sa nature sensible como unique”.

⁷²⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.62. “Parmi les bosquets naturels que forme ce lieu charmant, il en est un plus charmant que les autres, dans lequel je me plais davantage, et où, par cette raison, je destine une petite surprise à mon ami”.

das tipologias expressadas nos modelos de Jardins, pois não existe a ação humana, não há rastros de cultivo, logo, não se concebe a presença de um educador a não ser o próprio homem, filosoficamente no mais íntimo processo com a natureza, a fim de ritualizar os sentimentos. “é lá que desejo fazer-lhe sentir, apesar dos preconceitos comuns, como o que o coração dá vale mais do que aquilo que a importunidade arranca”⁷²⁵. Júlia anuncia o mistério em torno do bosquezinho, a surpresa que prepara é a sua entrega total, o que custaria a ambos o fim do romance, o ato estaria consumado.

Em resposta, na Carta XIV da primeira parte, o preceptor de Júlia revela seu delírio, diante da possibilidade de um beijo mortal com sua amada no bosquezinho, não só os sentidos se alteram, mas também todas as suas faculdades. É nesse estado de Saint-Preux que fica a cargo da imaginação o protagonismo da cena, que não será exequível pelo casal:

Percorremos o jardim, almoçamos tranquilamente, entregaste-me em segredo a carta que não ousou ler diante dessa temível testemunha; o sol começa a baixar, fugimos os três, para o bosque, do resto de seus raios e minha calma simplicidade nem mesmo imaginava um estado mais doce do que o meu⁷²⁶.

Diferente de Júlia, a imaginação de Saint-Preux evoca a presença do Jardim, certamente, não se encontra no estado cultivado como descrito no diálogo sobre o Eliseu, mas profetiza a morte de Júlia: “Ao aproxima-se do bosquezinho percebi, não sem uma emoção secreta, vossos sinais de convivência, vossos sorrisos mútuos e o colorido de tuas faces tomar um novo brilho”⁷²⁷. A imaginação profética dos acontecimentos que sucederão no romance, ao anunciar a morte de Júlia, coloca sob o bosquezinho a representação da habitação natural a qual a virtude logra seu êxito. Clara é quem primeiro beija o preceptor: “Ao entrar nele, vi com surpresa tua prima aproximar-se de mim e, com um ar agradavelmente suplicante, pedir-me um beijo. Sem entender. Sem nada compreender desse mistério, beijei essa encantadora amiga”⁷²⁸. O preceptor beija a razão (Clara), é ela que avança na habitação, numa simultaneidade o sentimento assume seu posto através das sensações, é Júlia a imagem da virtude que

⁷²⁵ Ibidem. p.63. “C’est là que je veux lui faire sentir, malgré les préjugés vulgaires, combien ce que le cœur donne vaut mieux que ce qu’arrache l’importunité”.

⁷²⁶ Ib.. p.64. “On parcourt le jardin, l’on dîne tranquillement, tu me rends en secret ta lettre que je n’ose lire devant ce redoutable témoin; le soleil commence à baisser, nous fuyons tous trois dans le bois le reste de ses rayons, et ma paisible simplicité n’imagineoit pas même un état plus doux que le mien”.

⁷²⁷ Ib.. p. 64. “En approchant du bosquet j’apperçus, non sans une émotion secrète, vos signes d’intelligence, vos sourires mutuels, et le coloris de tes joues prendre un nouvel éclat”.

⁷²⁸ Ib.. p.64. “En y entrant, je vis avec surprise ta cousine s’approcher de moi et d’un air plaisamment suppliant me demander un baiser. Sans rien comprendre à ce mistere j’embrassai cette charmante amie”.

ao tocar em Saint-Preux, não se entrega ao amante, muito menos as paixões, mas a natureza é por ela integralmente consumida⁷²⁹:

o fogo exalava-se, com nossos suspiros, de nossos lábios ardentes e meu coração expirava sob o peso da volúpia... quando, de repente, vi-te empalidecer, fechar teus belos olhos, apoiar-te em tua prima e cair desfalecida. Assim o medo extinguiu o prazer e minha felicidade foi apenas um relâmpago⁷³⁰.

É esse ato imaginativo, de devaneio por parte do Preceptor, que persegue o segredo dos jovens amantes sobre o bosquezinho, assumindo nessa ocasião o papel da escravidão dos amantes, mas será superado pelo triunfo do eu⁷³¹. A imagem do bosque acompanhará nos demais momentos das primeiras partes da *Nova Heloísa*, seja para relatar a) sobre a natureza em seu estado primitivo, selvagem, portanto, não cultivado, ou b) personificada, portanto, o casal não se encontram radicalmente tão subjugados pelo mistério do bosquezinho. De qualquer forma, como se percebe nessas imagens: “A nova Heloísa, em seu conjunto, aparece-nos como um sonho acordado, em que Rousseau cede ao apelo imaginário da limpidez que não encontra no mundo real e na sociedade dos homens [...]”⁷³².

Vejamos na Carta XXIII da primeira parte, a qual o preceptor se reporta a Júlia, sobre a viagem para Valais após a carta imagética do que haveria de acontecer no bosquezinho: “não vos darei aqui a narração de minha viagem e de minhas observações. [...] É preciso reservar nossa correspondência para as coisas que nos tocam mais de perto a ambos. Contentar-me-ei em falar-vos da situação de minha alma”⁷³³. A esse respeito, Rousseau apresenta mesmo diante das descrições e relatos das experiências, a revelação do eu dos personagens, das relações entre ambos e principalmente desenvolve uma teoria, uma filosofia, um fundamento do seu pensamento, no caso específico desta Carta, o núcleo emblemático é a questão da natureza, enquanto pressuposto de humanidade e liberdade.

⁷²⁹ “Em *A Nova Heloísa*, a pequena comunidade circunscrita tem seu centro em Julie, cuja alma se comunica com todos aqueles que a cercam”. (Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.119).

⁷³⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.64. “Le feu s'exhaloit avec nos soupirs de nos levres brulantes, et mon cœur se mouroit sous le poids de la volupté... quand tout à coup je te vis pâlir, fermer tes beaux yeux, t'apuyer sur ta cousine, et tomber en défaillance. Ainsi la frayeur éteignit le plaisir, et mon bonheur ne fut qu'un éclair”.

⁷³¹ “A exigência erótica e a exigência de ordem são finalmente reconciliadas. Mas a antiga ordem social e antiga embriaguez amorosa foram ambas feridas de morte, para poder ressuscitar por um movimento de regeneração em que os conflitos superados resolvem-se em perfeita unidade. Em uma sociedade regenerada reina uma simpatia benevolente, que é a forma transfigurada do amor”. (Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.121). Essa unidade, essa sociedade que se dá com a morte de Júlia, se reconfigura ao eu regenerado.

⁷³² Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.117.

⁷³³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.76. “Je ne vous ferai point ici un détail de mon voyage et de mes remarques [...]. Il faut réserver notre correspondance pour les choses qui nous touchent de plus près l'un et l'autre. Je me contenterai de vous parler de la situation de mon ame”.

Starobinski lança a prerrogativa de que: “A Nova Heloisa [La nouvelle Héloïse], entre muitos motivos entrelaçados, propõe-nos um devaneio prolongado sobre o tema da transparência e do véu”⁷³⁴, e prossegue no parágrafo seguinte: “Desde o começo do romance, a descrição da montanha valaisiana nos coloca em presença de uma paisagem liberta do véu e devolvida ao brilho que se ensombrecera por ocasião do episódio de Bossey”⁷³⁵, portanto, no que concerne ao Preceptor, é o início de seus devaneios, mas a natureza é lhe tão absurda que distrai-se por seus espetáculos, o que significa um estado de experiência com a natureza cujo o devaneio propriamente como se constitui no caminhante solitário, torna-se quase que secundário. Podemos observar nos *Devaneios do Caminhante Solitário* que esse é um método, que serve aos sujeitos que querem adentrar em si e exilar-se da ordem social, mas, o sublime da natureza tocava Saint-Preux à maneira que, tanto o espaço já constituía uma experiência existencial, quanto ainda refletia uma exterioridade exacerbada cujo o território tão estupendo não deixa o homem adentrar na sua natureza interior, que é a linguagem basilar da obra que narra o caminhante solitário.

Nesse plano afirma o Preceptor: “algumas vezes, perdia-me na obscuridade de um bosque espesso”⁷³⁶, a experiência é um tanto similar ao de Júlia, que ver em Clarens bosques, mais um lhe é especial, pois carrega a conotação da natureza selvagem ao lado da residência. No caso de Saint-Preux, os bosques são densos, amontoados e consistentes, o que não ausenta de ter ao redor a presença humana, como aborda ao sair de um abismo, “uma mistura espantosa de natureza selvagem e de natureza cultivada mostrava por toda parte a mão dos homens onde teríamos pensado que eles nunca tivessem penetrado”⁷³⁷. A pergunta que devemos considerar, é se esses homens estão condicionados a ordem social ou a ordem da natureza. A resposta se encontra nos contrastes percebidos por Saint-Preux, cujo a natureza tem a primazia, a força e a vitalidade sobre o cultivo e a presença humana: “a natureza parecia também ter prazer em colocar-se em oposição a si mesma, de tal forma a víamos diferente no mesmo lugar sob diferentes aspectos”⁷³⁸. A diversidade que espanta o preceptor, é o atestado rousseuista de que a natureza mesmo sendo a mesma, trabalha a seu modo, tem suas formas, suas

⁷³⁴ Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.113.

⁷³⁵ Ibidem. p.113.

⁷³⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.77. “Quelquefois je me perdois dans l’obscurité d’un bois touffu”.

⁷³⁷ Ibidem. p.77. “Un mélange étonnant de la nature sauvage et de la nature cultivée, montrait par tout la main des hommes, où l’on eut cru qu’ils n’avoient jamais pénétré”.

⁷³⁸ Ib.. p. 77. “la nature sembloit encore prendre plaisir à s’y mettre en opposition avec elle-même, tant on la trouvoit différente en un même lieu sous divers aspects”.

características, portanto, sua singularidade é composta de partes, fazendo dessa diversidade, ocasionada pela própria natureza, uma formação harmônica.

A diversidade da natureza, não se eleva ao nível das desigualdades como ocorre na sociedade, do contrário, sobrepõe-se ao mesmo tempo uma desigualdade natural que não faz do homem um ser servil, mas um indivíduo ativo que carrega o signo da espécie humana, ou como percebido por Saint-Preux, o real teatro da natureza, cujo efeito pedagógico se instala no interior do indivíduo: “atribuí aos adornos dessa variedade a calma que sentia renascer em mim. Admirava o domínio que têm sobre nossas mais vivas paixões os seres mais insensíveis e desprezava a filosofia por não poder provocar na alma a mesma coisa que uma série de objetos inanimados”⁷³⁹, como na maioria das vezes, Rousseau assume o tom de crítica e desprezo pela maneira filosófica que não atribui significado à vida humana, não forma o indivíduo para o autoconhecimento, cujo o objetivo só serve para envaidecer as paixões, diferentemente do estado de natureza e do que os devaneios provocam nessa ocasião.

A próxima experiência (aprendizagem) que ocorre ao Preceptor, é sua relação com a montanha, lugar pouco experienciado pelos sábios. Rousseau através da imagem das montanhas acaba por retirar a Deus ou aos deuses o espaço que só a eles são dedicados, a saber: a elevação sobre os humanos. O espaço natural constitui a experiência mística do eu consigo mesmo, não é somente um ser espiritual que é capaz de elevar-se, mas o homem pode transcender a paz interior, cujo as paixões e demais elementos que subjagam o humano adquirem novas proporções, ou seja, o homem tem o controle, o domínio daquilo que poderia torná-lo escravo, vejamos que não é a extinção, mas a sábia convivência e relação com o eu e todos os seus atributos.

Ir à montanha, não é algo exclusivo a alguém, todos podem por lá passar, e experienciá-la, mas compreendê-la como instrumento formativo é capacidade de poucos: “[...] sobre as altas montanhas, onde o ar é puro e sutil, sentimos em nós a respiração mais fácil, o corpo mais leve, maior serenidade de espírito; os prazeres lá são menos ardentes, as paixões mais moderadas”⁷⁴⁰. É a partir desse momento que o absurdo da natureza externa, se encontra por intermédio dos devaneios a experiência existencial de Saint-Preux com sua natureza interior, “a tenuidade da existência pessoal se converte misteriosamente em intensidade de prazer e em limpidez espacial. Tudo me atravessa, mas a tudo alcanço. Não sou mais nada, mas nego o espaço pois me tornei o espaço”⁷⁴¹. De algum modo Rousseau, na imagem da

⁷³⁹ Ib.. p. 78. “J’attribuai durant la première journée aux agréments de cette variété le calme que je sentois renaître en moi. J’admirois l’empire qu’ont sur nos passions les plus vives le êtres les plus insensibles, et je méprisois la philosophie de ne pouvoir pas même autant sur l’ame qu’une suite d’objets inanimés”.

⁷⁴⁰ Ib.. p.78. “sur les hautes montagnes où l’air est pur et subtil, on se sent plus de facilité dans la respiration, plus de légèreté dans le corps, plus de sérénité dans l’esprit, les plaisirs y sont moins ardents, les passions plus modérées”.

⁷⁴¹ Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.115.

montanha insere o homem ou melhor transmuta-o para se encontrar acima da sociedade, não para julgá-la, mas para melhor conhecê-la e perceber também sua atuação:

parece que, elevando-nos acima da morada dos homens, lá *deixamos todos os sentimentos baixos e terrestres* e que, à medida que nos aproximamos das regiões etéreas, a alma adquire alguma coisa de sua *inalterável pureza*. Lá somos graves sem melancolia, calmos sem indolência, *contentes por existir e pensar*: todos os desejos por demais vivos atenuam-se, perdem esse aguilhão agudo que os torna dolorosos, deixam no fundo do coração apenas uma emoção leve e doce e é assim que um clima feliz utiliza, para a felicidade do homem, as paixões que, alhures, fazem seu tormento⁷⁴².

Concebe-se uma inalterável pureza, o que não significa a ausência dos sentimentos, mas uma nova conotação onde o existir e o pensar adquirem aspectos destoantes ao da esfera social, ou seja, o desejo, as vontades não são resultados de um interesse egoísta, mas eminentemente natural. A natureza assume o seu espetáculo, de modo que não existe mais o sujeito como resquício da sociedade, mas um homem natural em seu próprio espaço. Em todo esse cenário, consideramos que a natureza presente em Valais, com seus bosques, é o espaço para vivência definitiva do homem, por isso o preceptor de Júlia estabelece o desejo de lá viver e caminhar com sua amada, o motivo é simples, os moradores a margem dessa natureza sublime, carrega o verdadeiro princípio moral, os reais valores do Estado, no reconhecimento de pertencerem a mesma natureza, pautados nos deveres da humanidade e formados pela ordem natural, esse espaço uma vez que integralizado, se corporifica ao eu, podendo constituir uma comunidade em que seus participantes resguardam por onde estiverem o mesmo princípio natural, uma vez que foram enraizados os deveres da humanidade. O que nos leva a sustentar a correspondência do bosquezinho e sua relação com os bosques de Valais, é a forma como Júlia se comporta diante dessa carta de seu amante:

O relato de vossa viagem é encantador, meu bom amigo, far-me-ia amar aquele que escreveu, ainda que não o conhecesse. Contudo, devo repreender-vos quanto a uma passagem de que suspeitais bem, embora não tenha podido deixar de rir da astúcia com que vos colocastes ao abrigo de Tasso, como atrás de uma muralha. [...] Mas talvez já tenha falado demais sobre um assunto em que não se deveria tocar. [...] Deixemos Valais para uma outra vez⁷⁴³.

⁷⁴² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.78. "Il semble qu'en s'élevant au dessus du séjour des hommes on y laisse tous les sentimens bas et terrestres, et qu'à mesure qu'on approche des régions éthérées l'ame contracte quelque chose de leur inaltérable pureté. On y est grave sans mélancolie, paisible sans indolence, content d'être et de penser: tous les desirs trop vifs s'émoussent; ils perdent cette pointe aigue qui les rend douloureux, ils ne laissent au fond du cœur qu'une émotion légère et douce, et c'est ainsi qu'un heureux climat fait servir à la félicité de l'homme les passions qui font ailleurs son tourment".

⁷⁴³ Ibidem. p.87. "La rélation de votre voyage est charmante, mon bon ami; elle me feroit aimer celui qui l'a écrite, quand même je ne le connoitrois pas. J'ai pourtant à vous tancer sur un passage dont vous vous doutez bien; quoique je n'aye pu m'empêcher de rir de la ruse avec laquelle vous vous êtes mis à l'abri du Tasse, comme derriere un rempart. [...] Mais en voila déjà trop, peut-être sur un sujet qu'il ne faloit point relever. [...] laissons le Valais pour une autre fois".

A jovem moça ignora expressamente os assuntos contidos na Carta XXV (primeira parte) do Valais: justamente por representar aquilo que ela mais teme, a figura do bosquezinho. Pode ser uma estratégia de Rousseau para justamente concentrar esse espaço natural na quarta parte da *Nova Heloisa*, com a conotação da proximidade e não distante da habitação de Clarens. Mas antes, na Carta XXVI da primeira parte, após as desavenças do preceptor com o Pai de sua aluna, em não aceitar ser remunerado para o desempenho de sua função, conseqüentemente o que anula sua presença na casa da jovem, o bosquezinho reaparece conjuntamente com a figura do solitário: “entre os rochedos desta costa, encontrei, num abrigo solitário, uma pequena esplanada de onde se descobre inteiramente a cidade feliz em que morais”⁷⁴⁴. O preceptor deseja estar com sua amada, concretizar o que não fora vivido, aquilo que é mero fruto de sua imaginação, entretanto, é o itinerário do desejo pelo mundo natural, representado na imagem do bosquezinho.

Saint-Preux, ao assumir a figura do solitário, encontra-se na vida selvagem, mas não dentro da natureza presente no espaço natural que prolonga a casa de Clarens, ou melhor, não está com sua Júlia, por isso assume a figura do solitário na natureza selvagem distante, como remediação da ausência de sua amada: “é aqui, minha Júlia, que teu infeliz amante vem gozar os últimos prazeres que experimentará talvez neste mundo”⁷⁴⁵, é desse mesmo lugar que “ousa procurar ainda em teus braços este delírio que sentiu no bosquezinho”⁷⁴⁶. Todo esse enredo se constitui num caminho formativo para o real bosquezinho e não seus simulacros, não para suas representações a qual a virtude e o eu não coabitam. O bosquezinho de Clarens é a consumação do conhecimento do eu a maneira que se encontrará na quarta parte da Obra.

Por mais que haverá uma outra tentativa de um encontro no bosquezinho, não se logrará, como pode ser verificado na Carta XXXVI, da primeira parte, quando a família de Júlia se ausentará. Não se efetiva, porque Júlia, revela outros espaços naturais, parecidos com aqueles de Valais: “bosques espessos oferecem, mais além, asilos mais desertos e mais sombrios”⁷⁴⁷. Provavelmente é uma alusão, numa leve resposta a Saint-Preux sobre sua breve passagem (oito dias) pelo Valais, pois reitera Júlia: “Nem a habilidade nem a mão dos homens mostram em algum lugar seus cuidados inquietantes; veem-se por toda parte apenas os ternos cuidados da Mãe comum. É lá, meu amigo, que se está somente sob

⁷⁴⁴ Ib.. p.90. “Parmi les roches de cette côte, j’ai trouvé dans un abri solitaire une petite esplanade d’où l’on découvre à plein la ville heureuse où vous habitez”.

⁷⁴⁵ Ib.. p.91. “C’est là, ma Julie, que ton malheureux amant acheve de jouir des derniers plaisirs qu’il goûtera peut-être en ce monde”.

⁷⁴⁶ Ib.. p.91. “il ose chercher encore en tes bras ce délire qu’il éprouva dans le bosquet”.

⁷⁴⁷ Ib.. p.113. “Des bois épais offrent au delà des aziles plus deserts et plus sombres”.

seus auspícios e que se podem ouvir apenas suas leis”⁷⁴⁸. Interessante notar, em ambos os bosques a ação humana, essa não existe ou se existe, a natureza tem a primazia sobre ela, coincidindo na prerrogativa de Saint-Preux, logo após a visita no Eliseu com o casal Wolmar, ao fazer a observação sobre o bosquezinho como lugar que melhor lhe agrada.

Levando em consideração essa carta de Júlia a Saint-Preux, a mesma também é sabedora do que representa o bosquezinho, pois não é simplesmente o mistério do romance, mas perfeitamente o espaço natural que não tem a intervenção da ação humana, ou de outro modo, não tem o toque de Júlia na dimensão do ato de cultivar. No Jardim temos o cultivo e a presença de Júlia mesmo que imperceptível, nesse caso a educação é cuidado e cultura, consideravelmente existindo uma relação direta com a atuação autônoma do cidadão na sociedade (civilização); mas o bosquezinho, por não ter cultivo, a natureza educa plenamente o homem, é o elo com a humanidade, não sendo apenas pedagógica como o Eliseu, é essencialmente em sua origem autopedagógica.

Não existe no bosquezinho o outro que forma para a autonomia, é a própria natureza que faz esse empreendimento, o homem escuta, aí sim, suas próprias leis (auto-nómos). Por isso, é que no *Emílio*, reside a imagem do Jardim como modelo natural, inicialmente assim como no Eliseu, reconciliando a natureza com a cultura, por esse motivo, se exige a necessidade de um guia, de um condutor para que a criança entregue na *Nova Heloisa* (como veremos) possa até ser um cidadão autônomo, que atue como o bom cidadão, entretanto não deverá voltar para o bosquezinho de Júlia, mas sim, para a vida solitária, uma vez que se encontrará além da idade da razão. (Devemos seguir com a fundamentação das obras, para chegar nessa tese, que perpassa da ordem pedagógica para a ordem filosófica e existencial da educação para a autonomia).

Por último, devemos destacar que o encontro entre os amantes não acontece, conforme o fato relatado na Carta XXXIX da primeira parte, mas Júlia justifica a não concretização do encontro, por ter colocado acima dos desejos, os deveres de humanidade. “tu mesmo o disseste mil vezes, infeliz daquele que não sabe sacrificar um dia de prazer aos deveres da humanidade”⁷⁴⁹. Rousseau, certamente, dedicará o ápice de sua filosofia moral no encontro do bosquezinho suscitado pelo Sr. de Wolmar na quarta parte.

Uma vez que a figura do bosque é trazida na perspectiva metafórica do espaço natural e selvagem; o segundo símbolo constituído sobre o prisma do bosque é a sua personificação na figura do

⁷⁴⁸ Ib.. p.113. “L’art ni la main des hommes n’y montrent nulle part leurs soins inquietans; on n’y voit par tout que les tendres soins de la Mere commune. C’est là mon ami, qu’on n’est que sous ses auspices et qu’on peut n’écouter que ses loix”.

⁷⁴⁹ Ib.. p.118. “Tu l’as dit mille fois toi-même, malheur à qui ne sait pas sacrifier un jour de plaisir aux devoir de l’humanité”.

preceptor. Devemos lembrar que até ao momento o preceptor não é chamado pelo seu nome (Saint-Preux), contudo na segunda parte, especificamente na Carta XVIII, o preceptor assume o nome fictício de Bosquet (bosque), no momento em que Júlia retira a guarnição das correspondências de sua Prima⁷⁵⁰: “imaginei um outro expediente muito menos seguro, na verdade, mas também menos repreensível, pelo fato de não comprometer ninguém e não nos dar nenhum confidente: o de escrever-me sob um nome fictício, como por exemplo Sr. du Bosquet”⁷⁵¹. É digno de observação, que no momento em que os amantes desejam encerrar as relações cruzadas em torno das correspondências, o preceptor assume a figura do senhor do bosque, de algum modo estaria acima ou imperando sobre o espaço selvagem, contudo, devemos considerar que a natureza é a educadora e o fundamento da humanidade.

Nessa conjuntura, a ficção posta serve muito mais para lembrar o preceptor de seus deveres no estágio que se encontra em Paris, “como uma criança irritada com seus mestres, vingas-te por ser obrigado a estudar o mundo, nos primeiros que te ensinam”⁷⁵². É na dicotomia e embaraço da experiência social, na qual o preceptor é convidado a assumir (personificar-se) a representação do bosque perante a ordem social. É nessa dimensão que a figura do bosque até o momento ganha respaldo filosófico literário, antes da audácia de Saint-Preux realizada na saída do Eliseu.

2.2.1. O sentido moral e educativo do bosque na quarta parte da *Nova Heloísa*

Nos direcionando para a quarta parte da *Nova Heloísa*, o bosquezinho ganha a representação necessária para que se entenda sua diferença com o Eliseu⁷⁵³. Devemos considerar que o bosquezinho

⁷⁵⁰ “Não vejo claramente se todas estas razões são boas, tu serás o juiz, mas um certo sentimento interior adverte-me de que não é bom que minha Prima continue a ser minha confidente nem que seja a primeira a dizê-lo. Muitas vezes senti-me errada em meus raciocínios, nunca nos impulsos secretos que nos inspiram e isto faz com que eu tenha maior confiança em meu instituto do que em minha razão”.(Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.257). “Je ne vois pas clairement si toutes ces raisons sont bonnes; tu en seras le juge; mais un certain sentiment intérieur m’avertit qu’il n’est pas bien que ma Cousine continue d’être ma confidente, ni qu’elle me le dise la première. Je me suis souvent trouvée en faute sur mes raisonnemens, jamais sur les mouvements secrets qui me les inspirent, et cela fait que j’ai plus de confiance à mon instinct qu’à ma raison”. Em conjunto com essa afirmativa, que não ausenta a descoberta das correspondências por parte da Mãe de Júlia, a afirmação da jovem moça, é a mesma trazida no *Emílio*, quando o Rousseau redige a *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*.

⁷⁵¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.258. “j’ai imaginé un autre expédient beaucoup moins sûr, à la vérité, mais aussi moins répréhensible, en ce qu’il ne compromet personne et ne nous donne aucun confident; c’est de m’écrire sous un nom en l’air, comme par exemple, M. du Bosquet”.

⁷⁵² Ibidem. p.258. “comme un enfant qui se dépite contre ses maitres, tu te venges d’être obligé d’étudier le monde, sur les premiers qui te l’apprennent”.

⁷⁵³ Quando Burgelin, afirma que no Bosque de Clarens, Wolmar pronuncia as palavras libertadoras, reportando a essa quarta parte da *Nova Heloísa*, se demonstra que existe uma característica exclusiva ao bosque, que se difere do Eliseu. (Cf. Burgelin, Pierre, *La philosophie de l’existence de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris, 1973, p. 396).

torna-se a representação da autonomia, na medida que esse espaço constitui o ambiente pedagógico para o eu que revela o mais profundo do sentimento humano, não subjugado, mas como um processo de autoconhecimento. Na Carta XII, da Senhora de Wolmar à sua prima Sra. D'Orbe (Clara) este jogo enigmático vai adquirindo forma no relato de Júlia, pois na manhã, provavelmente do dia seguinte, o Sr. de Wolmar convida os ex-amantes a um passeio eventual servindo-se de um pretexto para adentrar ao famoso bosquezinho que tanto incomodava sua esposa. Conforme expressa Júlia é o motivo de todas as suas infelicidades:

Ao entrar no bosquezinho vi meu marido olhar-me e sorrir. Sentou-se entre nós e, após um momento de silêncio, tomando-nos ambos pela mão: meus filhos, disse-nos, começo a ver que meus projetos não serão vãos e que poderemos estar unidos, os três, por uma afeição duradora, própria a fazer nossa felicidade comum e minha consolação nas dificuldades de uma velhice que se aproxima: mas conheço-vos a ambos melhor do que me conheceis, é justo tornar as coisas equivalentes e, embora não tenha nada de muito interessante a dizer-vos; visto que não tendes mais segredos para mim, não quero mais tê-los para vós⁷⁵⁴.

Se o Eliseu é o espaço natural para o solitário, o bosquezinho começa a representar o lugar naturalmente mais intimista para revelação dos segredos⁷⁵⁵. Utilizamos o plural, pois não é apenas o desvelamento do segredo dos jovens amantes, esse já é conhecido, mas um outro segredo, portanto, uma interiorização será exposta tendo como pano de fundo o Sr. de Wolmar. Diferentemente do Jardim que é uma representação da natureza, um ambiente da superficialidade, o bosque é a própria natureza selvagem, por isso o lugar de excelência do homem originário, sem desigualdades, sem propriedades, o verdadeiro espaço que o homem não tem como ser artificial, torna-se guia, é instruído não pelo preceptor,

⁷⁵⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.490. "En entrant dans le bosquet j'ai vu mon mari me jeter un coup d'oeil et sourire. Il s'est assis entre nous, et après un moment de silence, nous prenant tous deux par la main: mes enfans, nous a-t-il dit, je commence à voir que mes projets ne seront point vains et que nous pouvons être unis tous trois d'un attachement durable, propre à faire notre bonheur commun, et ma consolation dans les ennuis d'une vieillesse qui s'approche: mais je vous connois tous deux mieux que vous ne me connoissez; il est juste de rendre les choses égales, et quoique je n'aye rien de fort intéressant à vous apprendre, puisque vous n'avez plus de secret pour moi, je n'en veux plus avois pour vous".

⁷⁵⁵ Encontramos em Deleuze, de forma muito breve em seu curso sobre Rousseau nos anos de 1959-60, aliás, era um curso sobre política, uma observação em relação ao bosquezinho, que caracteriza e categoriza a carta XII da quarta parte como terapêutica: "Carta 12: terapêutica do bosquezinho (lugar onde Saint-Preux havia beijado Julia e ao qual jamais pôde voltar)". (Cfr. Deleuze, Gilles, Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio, Cactus, Buenos Aires, 2016, p.25). Para Deleuze a ação tomada pelo Sr. Wolmar é psicanalítica, em não podendo simplesmente aniquilar a memória, para não reviver o antigo amor do preceptor, realizada um processo de consciência, para que o jovem troque o amor amante, para o amor na figura da amizade. "Trata-se de mudar a situação para se tornar virtuoso. O sábio é aquele que vira o determinismo em proveito da virtude. Pode-se mudar a situação mediante a vontade: é o método de Julie. Wolmar prefere operar na própria situação, operar uma transferência (é o materialismo do sábio)". (Ibidem, p. 26) "Se trata de cambiar la situación para devenir virtuoso. El sabio es aquel que vuelca el determinismo en provecho de la virtud. Se puede cambiar la situación mediante la voluntad: es o método de Julie. Wolmar prefiere operar en la situación misma, operar una transferencia (es o materialismo del sabio)". De qualquer forma, extraímos a propositura terapêutica do bosquezinho, e a autonomia das vontades presentes no bosque.

mas por sua consciência, é o confessionário da alma, a autorregulamentação a partir de uma aprendizagem que perpassa o conhecimento de si.

Talvez, seja este o motivo das cenas mais emblemáticas da *Nova Heloísa* terem ocorridas nesse ambiente, o bosque continua a ser o confessionário dos segredos mais íntimos. Foi lá a convite de Júlia que seu preceptor imaginou a entrega um ao outro, e é nesse mesmo bosquezinho, que o Sr. de Wolmar se entrega por inteiro ao contar os motivos as quais se destinou a casar com Júlia. Não entrando detalhadamente no enredo, fixa a compreensão do rompimento da superficialidade das relações, e a vida dos três passa a ser revelada de forma transparente, levando o leitor nestas confissões a perceber neste ancião o retrato da filosofia de Rousseau, em relação a um indivíduo que confessa os efeitos do amor-próprio em sua vida.

O Sr. de Wolmar⁷⁵⁶ faz no bosquezinho seu autorretrato, de como era antes de conhecer Júlia e tornar-se jardineiro, mesmo já sendo velho. Era um homem insensível tanto ao prazer, quanto a dor, não carregava o sentimento de humanidade, e muito menos era tocado pela piedade; o teatro e a simetria da pintura num quadro eram suas representações estéticas, conduzia seus estudos pelo amor-próprio, em observar os homens nas representações dos seus papéis, dessa forma colocava-se diante da sociedade não para ocupá-la enquanto seu membro, mas para a observá-la, tornando-se ainda mais indiferente.

Se examina do introito confessional realizado no bosquezinho, um Sr. de Wolmar, que preenchido do amor-próprio e sem o sentimento de piedade, julga a sociedade enquanto instância da superficialidade, por isso não deseja participar dela, mas a sua indiferença não o torna independente dos homens, nesse sentido visualizamos um processo gradual de alguém que alimentado pelo desprezo social, e ao mesmo tempo também contrário a ordem natural, coloca-se no mundo da vida para experienciá-lo. É assim que Wolmar, nas contingências da vida, observando as classes sociais, chega a conhecer o Pai de Júlia, e é a ele que responsabiliza pelo início de sua mudança, pois através dele começa a compreender que mesmo numa sociedade a qual o homem vive o jogo do interesse e da representação, existem pessoas virtuosas que não são conduzidas por esse sentimento vil, assim surge dentro de si uma nova opinião sobre a humanidade: Tornando-se ator para ser espectador. Desse modo entra no mais íntimo da sociedade, participando dela, para compreendê-la, pois não vale a observação meramente teatral, de fora da vida dos homens. O Sr. de Wolmar percebe que é preciso viver e ser espectador dentro do teatro, essa experiência de ser ator o levou ao conhecimento mais íntimo da sociedade e dos homens.

⁷⁵⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.490.

Compreendi que o caráter geral do homem é um amor-próprio indiferente em si mesmo, bom ou mau segundo os acidentes que o modificam e que dependem dos costumes, das leis, das classes, da fortuna e de toda a nossa organização humana. Entreguei-me pois à minha inclinação e, desprezando a vã opinião das classes sociais, lancei-me sucessivamente nas diversas camadas sociais que podiam ajudar-me a compará-las todas e a conhecer uma através das outras⁷⁵⁷.

O processo de transformação vivenciado pelo Sr. de Wolmar é educativo na medida, que é formado pelo conhecimento da pluralidade social. Essa conjuntura é interessante na filosofia de Rousseau, na medida que no *Emílio* a educação se apresenta nesse mesmo paradigma. O conhecimento sobre a sociedade, não passa por uma filosofia puramente especulativa, mas no processo empírico de aprendizagem. Uma educação que mostra a sociedade e as variáveis classes nela existente para o aluno apenas pela representação, reforça a segregação, na medida que as classes não deixam de ser apenas algo ficcional exposta num livro, numa exposição em sala de aula, e muito pouco toca o indivíduo. O aluno não se sente pertencente, e se tem algum tipo de sentimento, é o amor-próprio, que legisla ao mesmo tempo uma indiferença em relação a classe do outro ou a estipulação do jogo de interesse, na qual se extingue o verdadeiro sentimento da humanidade (os deveres de humanidade).

Com o verdadeiro conhecimento dos homens, cuja filosofia inútil fornece apenas a aparência, encontrei uma outra vantagem que não esperava. Foi a de aguçar, através de uma vida ativa, este amor de ordem que recebi da natureza e de adquirir um novo gosto pelo bem prazer de para ele contribuir⁷⁵⁸.

2.3. O anúncio do Projeto para a Educação dos filhos do casal Wolmar

Na sequência das trocas de Cartas, como se percebera, o Sr. de Wolmar assumiu o protagonismo, suas lições são transcrições da presença figurada do mais velho, do sábio. Esse personagem é fundamental, pois sua voz na *Nova Heloísa*, se assemelha a um eulirico, que ao mesmo tempo é jovem na pessoa de Saint-Preux, é direcionado pela voz da maturidade. A quarta parte da Obra

⁷⁵⁷ Ibidem. p.491. "Je conçus que le caractère général de l'homme est un amour-propre indifférent par lui-même, bon ou mauvais par les accidens qui le modifient et qui dépendent des coutumes, des loix, des rangs, de la fortune, et de toute notre police humaine. Je me livrai donc à mon penchant, et, méprisant la vaine opinion des conditions, je me jettai successivement dans les divers états qui pouvoient m'aider à les comparer tous et à connoître les uns par les autres".

⁷⁵⁸ Ib.. p.492. "Avec la véritable connoissance des hommes, dont l'oisive philosophie ne donne que l'apparence, je trouvai un autre avantage auquel je ne m'étois point attendu. Ce fut d'aiguiser par une vie active cet amour de l'ordre que j'ai reçu de la nature, et de prendre un nouveau goût pour le bien par le plaisir d'y contribuer".

se constitui dos alicerces de um projeto pedagógico educacional, da representação do Jardim, ao bosquezinho da casa da família Wolmar, o corpo teórico de uma filosofia educacional ganha imagem e sentimento, nessa dinâmica epistolar o projeto do Sr. de Wolmar vai se desvelando ao leitor.

A Carta XIV, ainda na quarta parte, do Sr. de Wolmar à Sra. D'Orbe, demonstra que o seu projeto, não era o que todos esperavam ou que já havia se confirmando no enredo, a união de todos em sua casa⁷⁵⁹. A finalidade da presença de Saint-Preux na casa gira em torno da educação dos filhos do casal. Isto é revelado a Sra. D'Orbe: "Não quis explicar-vos meu projeto sobre o jovem, antes que sua presença tivesse confirmado a boa opinião que dele concebera. Creio já poder confiar suficientemente nele para confiar-vos, entre nós, que *tal projeto é o de encarregá-lo da educação de meus filhos*"⁷⁶⁰ (grifos nossos). Um dos motivos desse projeto, de acordo com o Sr. de Wolmar, é pela sua idade avançada. Fazendo desta fala um retrato literário, a moldura revela-se como a representação estética de como o *Emílio* se configurará, quando Rousseau for abordar a atribuição de quem deve educar os filhos e da caracterização do preceptor, quando necessário, que seja um amigo. Para não nos anteciparmos, fixamos nossa análise nas cartas da *Nova Heloísa*, e que seja verificado na analítica do *Emílio*, ainda no seu primeiro livro, o pressuposto e as similitudes as quais estamos enunciando.

Sempre vi que minha mulher teria grande aversão em confiar seus filhos a mãos mercenárias e não pude censurar seus escrúpulos. A respeitável condição de preceptor exige tantos talentos que não se poderiam pagar, tantas virtudes que não se vendem, que é inútil procurar com dinheiro. Somente num homem de gênio pode-se esperar encontrar as luzes de um mestre, somente a um amigo caro o coração pode inspirar o zelo de um pai e o gênio não se vende, ainda menos a afeição⁷⁶¹.

É nessa passagem que fundamentos a tese de Saint-Preux como preceptor do Emílio, ao mesmo tempo da *Nova Heloísa*, ser a obra de prenúncio do projeto educacional do filósofo genebrino.

⁷⁵⁹ No que se refere a figura do Sr. de Wolmar, desenvolvemos uma compreensão diferente de Ansart-Dourlen, quando toma o posicionamento da impossibilidade de reconciliação entre Júlia e Saint-Preux tentada pelo Sr. de Wolmar: "É Wolmar quem tenderá a conciliar os contrários, a adaptar os antigos amantes a uma nova forma de existência na qual serão devolvidos ao Eros outras funções. Esta adaptação revelar-se-á impossível!". (Cfr. Ansart-Dourlen, Michèle, *Dénaturation et violence dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau*, Klincksieck, Paris, 1975 p.178). "c'est Wolmar qui tendra de concilier les contraires, d'adapter les anciens amants à une nouvelle forme d'existence où seront dévolues à Eros d'autres fonctions. Cette adaptation se révélera impossible". Mesmo entendendo o recorte epistêmico da comentadora, inserimos a reconciliação dos jovens amantes cultivada pelo Sr. de Wolmar na esfera pedagógica, numa reunião em Clarens, que culmina-se na educação dos filhos e naquilo que será o grande projeto de Rousseau, no seu Emílio.

⁷⁶⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.507. "Je n'ai point voulu vous expliquer mon projet au sujet du jeune homme, avant que sa présence eut confirmé la bonne opinion que j'en avois conçue. Je crois déjà m'être assés assuré de lui pour vous confier entre nous que ce projet est de le charger de l'éducation de mes enfans".

⁷⁶¹ Ibidem. p.507. "J'ai toujours vu que ma femme auroit une extrême répugnance à confier ses enfans à des mains mercenaires, et je n'ai pu blâmer ses scrupules. Le respectable état de précepteur exige tant de talens qu'on ne sauroit payer, tant de vertus qui ne sont point à prixm qu'il est inutile d'en chercher un avec de l'argent. Il n'y a qu'un homme de génie en qui l'on puisse espérer de trouver les lumieres d'un maitre; il n'y a qu'un ami très tendre à qui son cœur puisse inspirer le zele d'un pere; et le génie n'est guere à vendre, encore moins l'attachement".

Uma continuação harmônica, que responde da mesma forma as indagações apresentadas ao lermos o *Emílio*: a quem pertence o atributo de educar? A essa questão, a forma utilizada no *Emílio* por Rousseau, é praticamente similar ao do Sr. de Wolmar, apenas com algumas modificações, inerentes do ponto de vista de quem fala, no caso do *Emílio* Rousseau preceptor:

Muito se tem raciocinado sobre as qualidades de um bom preceptor. A primeira qualidade que eu exigiria dele, e só esta supõe muitas outras, é a de não ser um homem venal. Há ofícios tão nobres que ninguém pode fazê-los por dinheiro sem se mostrar digno de fazê-los; é o caso do soldado, e também o do preceptor. Quem, então, educará meu filho? Eu já disse: tu mesmo. Não posso. Não podes?... Arruma um amigo. Não vejo outra saída⁷⁶².

Rousseau ainda acrescenta no parágrafo seguinte no seu *Emílio*: “Um preceptor! Que alma sublime... Na verdade, para criar um homem é preciso ser ou pai, ou mais do que um homem. Eis a função que confiais a mercenários”⁷⁶³. A semelhança do texto chega a ser um parafraseamento, mas além da função de preceptor, Rousseau elenca um outro ofício que é a do soldado, analogia que poderíamos fazer ao trabalho que por muito desempenhou o Sr. de Wolmar. Devemos considerar que no *Emílio*, Rousseau relata que foi convidado em uma dada ocasião a ser preceptor, mas recusou a esta função, em referência a um pequeno ensaio que outrora tinha escrito, é muito provável que esteja se referindo ao *Projeto para a educação do Senhor Sainte-Maire*. Entretanto, ao mesmo tempo que insiste que Emílio é um personagem imagético, a elaboração filosófica (educacional) se reporta em muitos momentos aos pressupostos inseridos na *Nova Heloísa*, seja desde o início do primeiro livro do *Emílio* que de pronto compreende os elementos representativos da natureza, muito similar ao diálogo encontrado no Eliseu. Sem mais delongas, de forma provocativa, chegamos a conclusão que, se o Emílio é um personagem, este é órfão e Rousseau é seu preceptor, tendo sobre ele todos os direitos para educá-lo; o Sr. de Wolmar ao ofertar seus filhos para ser educado a um preceptor, um dos principais motivos é sua idade avançada, o que culmina que Saint-Preux educará órfãos, pelas razões que no desfecho da Obra se apresenta com a morte de Júlia, concretizando integralmente essa hipótese.

Um segundo ponto que suscitamos analogia e hipótese, é a proximidade com a vida do próprio Rousseau (autobiografia), se levarmos em consideração, a especulação do Emílio ser um autorretrato do

⁷⁶² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 263. “On raisonne beaucoup sur les qualités d’un bon gouverneur. La première que j’en exigerois, et celle-là seule en suppose beaucoup d’autres, c’est de n’être point un homme à vendre. Il y a des metiers si nobles qu’on ne peut les faire pour de l’argent sans se montrer indigne de les faire: tel est celui de l’homme de guerre; tel est celui de l’instituteur. Qui doc élèvera mon enfant? Je te l’ai déjà dit, toi-même. Je ne le peux. Tu ne le peux !... fais-toi donc un ami. Je ne vois point d’autre ressource”.

⁷⁶³ Ibidem. p.263. “Un gouverneur! Ô quelle ame sublime... em vérité, pour faire un homme, il faut être ou père ou plus qu’homme soi-même. Voila la fonction que vous confiez tranquillement à des mercenaires”.

filósofo genebrino e da sua própria educação, a *Nova Heloísa* seria o prisma inicial para a efetivação desta perspectiva, pressuposto levantado no capítulo anterior (a obra) ao narrarmos a vida de Saint-Preux em Paris. Vejamos que Rousseau torna-se órfão junto com seu irmão, assim como os filhos de Júlia; sobre o Sr. Wolmar não sabemos exatamente seu fim, tal como não sabemos o final da vida do Pai de Rousseau. Essa dinâmica e entrelaçamento, mesmo que possa ficar suspenso, por elementos que não teríamos condições de afirmar, por questões de cunho científico e metodológico, torna-se inegável o ponto comum entre o texto confessional de Rousseau e suas Obras: *Nova Heloísa* e *Emílio*, e por fim como síntese integradora os *Devaneios do Caminhante Solitário*. O que nos leva ao crivo da hipótese especulativa, são os retratos, frases, parágrafos, situações, contextos, que muito reforçam a evidência da tese levantada. Mas se queremos um respaldo de autoridade intelectual podemos recorrer novamente a Starobinski, “quantos aos filhos de Julie, educados à maneira de Emílio, jamais esconderão segredo algum”⁷⁶⁴, de qualquer forma essas evidências se confirmam pelo fio condutor das obras de Rousseau, cabendo ao julgamento dos leitores.

Ao prosseguirmos na quinta parte, a filosofia educacional da *Nova Heloísa*, culminará na voz de Júlia, que desenvolve não exatamente um projeto educacional, mas põe-se a refletir sobre a educação dos seus filhos e expõe a Saint-Preux a sua compreensão pedagógica. Interessante observar que é Júlia quem fala de educação ao seu antigo preceptor, esta inversão coloca Saint-Preux na qualidade de aluno, e se prestarmos bem atenção, Rousseau colocou Saint-Preux na *Nova Heloísa* muito mais como um personagem aprendiz, do que quem está por ensinar⁷⁶⁵. Não são poucas as vezes que Júlia (Sra. de Wolmar) e o Sr. de Wolmar dão lições de moral a Saint-Preux. Essa mudança ontológica é primordial para compreender o filósofo educador como sábio aprendiz, aquele que observa, contempla e muda de papel para posteriormente colocar em prática o seu pensamento educacional.

Assim aconselha Milorde Eduardo na Carta I da quinta parte à Saint-Preux: “A juventude do sábio é a época de suas experiências, suas paixões são seus instrumentos mas, após ter aplicado a própria alma aos objetos exteriores para senti-los, retira-a para dentro de si mesmo para considerá-los, compará-los, conhecê-los”⁷⁶⁶. A primeira carta tem sua relevância na medida em que Milorde Eduardo consegue interpretar a experiência vivenciada por Saint-Preux desde o seu romance com Júlia, até a fase

⁷⁶⁴ Cfr. Starobinski, Jean, Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.117.

⁷⁶⁵ Essa afirmação se fundamenta na sistematização metodológica que apresentamos. Iniciamos por colocar Saint-Preux enquanto preceptor, dando a *Nova Heloísa* uma dimensão pedagógica como justificado nas cartas da Primeira Parte.

⁷⁶⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.523. “La jeunesse du sage est le tems de ses expériences, ses passions en sont les instrumens; mais après avoir appliqué son ame aux objets extérieurs pour les sentir, il la retire au dedans de lui pour les considérer, les comparer, les connoître”.

que agora vivencia na casa do casal Wolmar; ao mesmo tempo que lança luz a hermenêutica da própria Obra. Milorde Eduardo⁷⁶⁷, alerta Saint-Preux que é chegada hora a qual não se pode mais viver como criança, debruçado sobre o grande sono da razão, portanto, na idade em que se encontra com mais de 30 anos, é primordial que seja sensato, o que implica em voltar para si mesmo e assim a condição de homem, confirmando o advento da idade da razão. Essa advertência, é pelo fato do então o preceptor de Júlia, não a ter ainda reconhecida enquanto Sra. de Wolmar, mulher casada e mãe, ou seja, permanece preso aos seus sentimentos, entretanto precisa adquirir autonomia sobre si, conseqüentemente sobre seus sentimentos. O coração de Saint-Preux tornou-se guia de suas razões, assumindo precocemente a postura de filósofo, mas confundindo o sentimento com a razão.

O processo de aprendizagem está correlacionado a experiência dos sentidos, administrar a relação sentimento e razão é uma tarefa para virtuosos e nesse prisma Saint-Preux pode tanto vivenciar uma boa relação com as coisas, quanto ainda mais experienciar as relações das coisas entre si; vivenciou os inúmeros prazeres e sofrimentos, mesmo sendo jovem teve experiência suficiente como a de um velho, resta-lhe compreender as relações dos objetos com as paixões humanas, integralizar todas as experiências vivenciadas nos últimos 12 anos de sua vida, estudo que requer o exercício da profunda meditação. Essa dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem se encontra na trilha das etapas elaboradas por Rousseau no *Emílio*. Milorde Eduardo, afirma que Saint-Preux experienciou o império da razão pública que é o verdadeiro alicerce da liberdade. Ficando evidente o processo de amadurecimento percorrido pelo jovem preceptor de Júlia, portanto, resta-lhe assumir a condição humana, conhecer a si próprio, revestir-se da vida virtuosa fruto de uma legislação interna, favorecida pelo processo de autonomia. Nesse aspecto, Saint-Preux entrou na idade da razão, e o conhecimento da sociedade e sua relação com ela não é um fim (*telos*), mas um meio; enfatizamos essa narrativa, na perspectiva de compreender também no *Emílio*, o conhecimento e a participação na sociedade por parte do indivíduo enquanto meio, uma passagem e não a determinação do sujeito, de alguma forma a autonomia se constituiu como a quebra dessa determinação, e o encerramento do indivíduo nele mesmo, o que não significa o aniquilamento do corpo social, mas o autêntico contrato, pautado no princípio de humanidade, no reconhecimento da natureza humana, para isso a autopedagogia.

Júlia decidiu ser virtuosa, fez a escolha de ser senhora de sua vida ao casar com o Sr. de Wolmar, tal atitude fez-lhe triunfar sobre si mesma, ação que segundo Milorde Eduardo um filósofo tem dificuldade de vencer-se, por se limitar a fazer obras e não praticar as ações necessárias⁷⁶⁸. Em nota de

⁷⁶⁷ Ibidem. p.523.

⁷⁶⁸ Ib.. p.525.

rodapé, Rousseau manifesta o valor desta carta: “A embrulhada desta carta me agrada pelo fato de responder exatamente ao caráter do bom Eduardo que nunca é mais filósofo do que quando faz tolices e nunca raciocina tanto do que quando não sabe o que diz”⁷⁶⁹. Antes de conferir o término do tema da educação dos filhos do casal Wolmar, passemos a administração da casa do casal enquanto tipologia educativa.

2.4. A Autonomia e Educação na administração da casa de Clarens

Em resposta a Milorde Eduardo, Saint-Preux descreve a casa do Casal Wolmar, evidenciando a Sra. de Wolmar na dimensão da excelência administrativa, o que comprovará a condição de autonomia e liberdade na residência que descreve ao seu amigo inglês. Conhecer a casa, é assumir a árdua tarefa de residir sobre o seu teto, e se verdadeiramente for assumir o projeto da educação dos filhos da família, deverá ter a responsabilidade de bem atuar sobre o peso da liberdade.

Nesta seção, distanciamos-nos da concepção de Starobinski, quando trata sobre a igualdade nas vindimas de Clarens, no capítulo V do livro *Jean-Jacques Rousseau: transparência e obstáculo*. Para o autor “Senhores e servidores são tão desiguais quanto é possível sê-lo. Por certo, os servidores estão ligados aos senhores pela confiança (parte IV, Carta X); mas o método de Wolmar busca a confiança de seus subordinados unicamente para fazer deles bons servidores: é um método de adestramento, que antes visa obter melhores serviços que estabelecer uma solidariedade igualitária⁷⁷⁰”. Não temos a intenção de travar um debate sobre a perspectiva que se apresenta, situamos nesse sentido, apenas para evidenciar nossa posição e a leitura que se distingue de outras interpretações, dando a singularidade necessária para a tese em desenvolvimento. A superação interpretativa da relação senhor e servo como igualdade superficial, na nossa visão é superada em Rousseau, quando se assume a postura filosófica educacional no debate da autonomia. Reforçando, também com Kant, ao acreditar que um dos mecanismos da educação, é educar uma outra geração, lançando assim a perspectiva da história e do desenvolvimento moral, como iremos discorrer nas linhas desta seção. É sob o legado educativo na metáfora da habitação que a autonomia e a liberdade se relacionam com a igualdade, não na retirada do senhor e do servo, mas na autonomia desse último perante ao soberano.

⁷⁶⁹ Ib.. p.526. “Le galimathias de cette Lettre me plait, en ce qu’il est tout à fait dans le caractère du bon Edouard, qui n’est jamais si philosophe que quand il fait des sottises, et ne raisonne jamais tant que quand il ne sait ce qu’il dit”.

⁷⁷⁰ Cfr. Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991, p.136.

Para Starobinski existe uma similaridade entre o preceptor e o senhor de Wolmar: “A superioridade social de Wolmar faz dele um homem dissimulado, e o pedagogo do Emílio é igualmente um homem dissimulado. A diferença essencial, entretanto, consiste no fato de que o preceptor guiará Emílio para fora do estado infantil, ao passo que Wolmar pouco se preocupa em transformar o servidor em homem racional”⁷⁷¹. Mesmo com suas razões bem fundadas para chegar a essa conclusão, vale colocar em questão, se de fato os agentes educativos (Wolmar e o preceptor) carregam a imagem do dissimulado, não só entendemos o contrário, como levantamos a reflexão se de fato, ao retirar o Emílio do estado infantil, este se encerra no homem racional, nos parece pouco provável. Na verdade, Starobinski, quando se trata do tema da educação em Rousseau, estabeleceu muito mais o plano do obstáculo como se examina na obra supracitada do que da transparência. É contrário a isso que fundamentamos os pressupostos de autonomia pelo mecanismo da educação. Se consideramos, que Saint-Preux não cometera equívocos na sua carta a Milorde Eduardo, e considerou Júlia o relato da administração, o itinerário tem um contraste com a fundamentação de Starobinski.

Existe por outro lado, uma íntima relação entre o estado de espírito de Saint-Preux com o ambiente doméstico em que habita, logo a Carta II da quinta parte, cunha aquilo que é ao mesmo tempo a morada do sentimento, ou seja, a residência interior, para estabelecer o processo pedagógico vivenciado na casa dos Wolmar. Saint-Preux à Milorde Eduardo: “É o menor dos títulos que devo a quem quer que me ajude a voltar à virtude. A paz está no fundo de minha alma como na morada em que habito. [...] Passo dias serenos entre a razão viva e a virtude sensível”⁷⁷², logo concretiza a filosofia educacional da *Nova Heloísa*, no seu aspecto de uma educação moral, em torno da temática sobre a virtude, inserindo claramente o seu autor no cânone dos filósofos que se dedicaram a essa categoria. Entretanto, Rousseau estabelece o tema da virtude, como nos é óbvio, em uma narrativa estética, uma obra literária que pretende conduzir o seu leitor ao caminho da virtude. Nesse prisma a casa do casal assume simbolicamente a dinâmica pedagógica que visa tocar a sensibilidade do leitor para uma vida virtuosa.

A descrição realizada por Saint-Preux demonstra uma linha interpretativa do pensamento rousseauísta que observa a vida humana em múltiplos espaços, conforme evidenciados, ao menos em três: jardim, bosque e casa. São elementos visivelmente inerentes à vida privada, o que nos aponta que a virtude como já demonstrado, se apresenta no esconderijo das ações e não na representação de um

⁷⁷¹ Ibidem. p.141.

⁷⁷² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.527. “C’est le moindre titre que je doive à quiconque aide à me rendre à la vertu. La paix est au fond de mon ame comme dans le séjour que j’habite. [...] Je passe des jours serains entre la raison vivante et la vertu sensible”.

papel público. Essa perspectiva é atestada, como citado, logo na chegada de Saint-Preux na casa do casal, o qual é pedindo-lhe transparência na ausência do esposo de Júlia. Essa trama de espaços, dimensiona a educação como categoria interna da vida humana. “Que retiro delicioso! que morada encantadora! Como o doce hábito de nela viver aumenta seu preço! e, se seu aspecto parece a princípio pouco brilhante, como é difícil não amá-la logo que conhecemos!”⁷⁷³. Nessa manifestação de Saint-Preux, habitar é adquirir hábito, portanto, a educação da habitação, da morada coloca a virtude circunstanciada ao hábito, nesse sentido, virtude e posteriormente a autonomia, são inseridas nas condições da ação, muito próximo da compreensão aristotélica, uma vez que os efeitos da condição virtuosa de como Júlia administra a casa revelam como teleologia a felicidade expressa nos rostos alegres e corações satisfeitos, contudo em Rousseau o sentimento é um dos fundamentos dessa virtude. Portanto, na *Nova Heloísa* a virtude adquire configurações estéticas e educacionais doravante a estilística apresentada pela metáfora da habitação (casa de Clarens).

O que mais me impressionou no início, nesta casa, foi encontrar o bem-estar, a liberdade, a alegria no meio da ordem e da exatidão. O grande defeito das casas bem administradas é o de terem um ar triste e forçado. A extrema solicitude dos chefes tem sempre um quê de avareza. Tudo respira coação ao seu redor, o rigor da disciplina tem algo de servil que não se suporta sem dificuldades. Os empregados fazem seu dever mais fazem-no com um ar descontente e temeroso. Os hóspedes são bem recebidos mas só usam com suspeita da liberdade que lhe dão e, como se vêem sempre fora do que é regulamentado, nada fazem sem medo de se tornarem inconvenientes⁷⁷⁴.

Ao anunciar a casa como um lar de liberdade, Rousseau põe uma inversão lógica ao conceito de ordem, que extrapola de forma significativa este conceito. Pois se ordem significa perpetuação de uma vontade, de um modelo, de um sistema, uma dimensão impositiva que coloca refém a ação, no Lar de Júlia, a ordem e a exatidão se encontram em harmonia com a liberdade, com o livre agir, com a manifestação da vontade, ou seja, com a autonomia. Verificamos em Kant, que a lei é a expressão objetiva da liberdade. Logo ordem, não é escravidão mas liberdade, bem-estar e alegria⁷⁷⁵. Quando

⁷⁷³ Ibidem. p.527. “Quelle retraite délicieuse! Quelle charmante habitation! Que la douce habitude d’y vivre en augmente le prix! et que, si l’aspect en paroît d’abord peu brillant, il est difficile de ne pas l’aimer aussi-tôt qu’on la connoit!”.

⁷⁷⁴ Ib.. p.530. “Ce qui m’a d’abord le plus frappé dans cette maison, c’est d’y trouver l’aisance, la liberté, la gaité au milieu de l’ordre et de l’exactitude. Le grand défaut des maisons bien réglées est d’avoir un air triste et contraint. L’extrême sollicitude des chefs sent toujours un peu l’avarice. Tout respire la gêne autour d’eux; la rigueur de l’ordre a quelque chose de servile qu’on ne supporte point sans peine. Les Domestiques font leur devoir, mais ils le font d’un air mécontent et craintif. Les hôtes sont bien reçus, mais ils n’usent qu’avec défiance de la liberté qu’on leur donne, et comme on s’y voit toujours hors de la règle, on n’y fait rien qu’en tremblant de se rendre indiscret”.

⁷⁷⁵ “A ordem que reina em sua casa é a mesma ordem que impera na sua alma, isto é, o exterior é aí um espelho do interior: nem rigor, nem desordem, num coexistir harmonioso da liberdade e da regra. Esclarecimento e entendimento assinalam a faceta racional desse mestre”. (Cfr. Dozol, Marlene de Sousa,

Rousseau, põe esses sentimentos e realidades da condição de vida no lar supracitado, não trata de uma representação ao modo da aparência, tal como se verifica no seio da sociedade civil, pois estaria em paradoxo com seu pensamento. Portanto, o relato de Saint-Preux, apresenta muito mais numa visão da transparência, do que uma maquiagem dos modos operantes do microsistema sociável em que todos participam na casa de Júlia e por sua administração, síntese de uma ordem que tem como fundamento a virtude. Levamos a analogia da crítica feita às casas que se pintam de bem administradas com a escola, para uma reflexão concludente sobre os modelos institucionais que colocam em nome da ordem e da disciplina a imposição de uma formação servil.

Parafraseando Saint-Preux, corroboramos com a mesma análise que: o grande defeito das escolas bem administradas é o de terem um ar triste e forçado. A extrema solicitude da gestão escolar tem sempre um quê de avareza. Tudo respira coação ao seu redor, o rigor da disciplina tem algo de servil que não se suporta sem dificuldades. Os professores fazem seu dever, mas fazem-no com um ar descontente e temeroso. Os alunos são bem recebidos mas só usam com suspeita da liberdade que lhe dão e, como se veem sempre fora do que é regulamentado, nada fazem sem medo de se tornarem inconvenientes. Esse julgamento um tanto quanto pessimista, manifesta o reforço de uma mudança paradigmática na educação de nosso século. Não se trata de uma escola sem ordem, mas de uma escola que saiba administrar o processo educativo tal como Júlia administra a sua casa, pelos preceitos da virtude, da liberdade e da autonomia. Nessa concepção, fundamentamos ao mesmo tempo, o rompimento com a ideia de que umas das diferenças do pensamento educacional de Rousseau e Kant, estaria na defesa do prussiano de uma educação escolar, em detrimento do genebrino, que elaborou no *Emílio*, uma educação a nível privado. É uma alegação que demonstra não ter precedente epistêmico, à medida que avançamos com a análise das obras de Rousseau, e com o diálogo entre os filósofos.

O caminho a ser seguido é o da educação natural, e seu instrumento pedagógico, como podemos visualizar nas palavras de Saint-Preux⁷⁷⁶, é o cultivo da terra para a colheita de seus frutos, por ser esta a condição natural do homem. Nesse sentido, ao assumir sua condição primeira, o homem é educado para a plena felicidade, e se assim não se torna feliz, é porque trocou sua liberdade para a condição servil. Logo o homem é infeliz quando é tiranizado pela violência de um outro ou seduzido pelos vícios. A máxima para este propósito é vista no que a Senhora de Wolmar evoca sobre a educação dos camponeses que estão sobre sua responsabilidade, “a de não favorecer as mudanças de condição mas

Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003 p.118). Por mestre, refere-se pedagogicamente enquanto uma das qualidades do Sr. de Wolmar.

⁷⁷⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.534.

a de contribuir para tornar feliz cada um na sua, sobretudo a de impedir que a mais feliz de todas, que é do camponês num Estado livre, se despoeve em favor das outras”⁷⁷⁷. Nesse parâmetro se apresenta a questão da emancipação da vida natural, portanto, se a emancipação é manifesta no sujeito que realiza sua ação política de forma autônoma na sociedade civil, na máxima posta por Júlia, emancipar é justamente o processo de assumir a sua própria condição, em um sistema de classe que estabelece a condição social como parâmetro, que por sua vez escraviza o homem, nesse sentido assumir a condição de camponês é tomar a feliz decisão de contrariar a ordem civil, em detrimento da vida natural, por ser uma condição livre. A educação não deve ser um instrumento para retirar os indivíduos de sua condição, ou despersonalizando, mas para emancipá-lo, elevando-se ao mais alto grau de sua valorização no plano da humanidade.

O homem, disse ela, é um ser por demais nobre para ter de servir simplesmente de instrumento para os outros e não se deve usá-lo para o que lhes convém sem consultar também o que convém a ele mesmo, pois os homens não são feitos para os lugares mas os lugares são feitos para eles e, para distribuir as coisas convenientemente, não é preciso tanto procurar em partilha o emprego para o qual cada homem é mais próprio, mas aquele que é mais próprio a cada homem para torná-lo bom e feliz tanto quanto for possível. Nunca é permitido deteriorar uma alma humana para vantagem das outras nem fazer um celerado para servir pessoas de bem⁷⁷⁸.

A Senhora de Wolmar lança luz à educação dos camponeses, o que faz entender o quanto Rousseau reivindica o direito de autonomia para o homem. Dito isto, emancipar, torna-se escutar a vontade humana, o que deseja, o que busca, quais os lugares que querem construir para habitar, desse modo torna-se categórico que o homem não pode ser instrumentalizado, muito menos a educação deve compactuar de forma danosa com esse tipo de objetificação do indivíduo. O importante ainda desta compreensão é que nos leva a pensar, o quanto a educação ao mesmo tempo, tanto desnaturaliza o homem, quanto reforça o processo de segregação, fazendo a qualquer custo que o educando reproduza, assimile e personifique a ordem civil e seus vícios. É isto um dos motivos de uma criança ou um jovem negar seu grupo, em detrimento de um não pertencimento e/ou reconhecimento, passando a valorar outras condições que podem ser apenas um *fetich*e posto pela própria escola. Claro que em Rousseau,

⁷⁷⁷ Ibidem. p.536. “est donc de ne point favoriser les changemens de condition, mais de contribuer à rendre heureux chacun dans la sienne, et sur tout d’empêcher que la plus heureuse de toutes, qui est celle du villageois dans un Etat libre, ne se dépeuple en faveur des autres”.

⁷⁷⁸ Ib.. p.536. “L’homme, dit-elle, est un être trop noble pour devoir servir simplement d’instrument à d’autres, et l’on ne doit point l’employer à ce qui leur convient sans consulter aussi ce qui lui convient à lui-même; car les hommes ne sont pas faits pour les places, mais les places sont faites pour eux, et pour distribuer convenablement les choses il ne faut pas tant chercher dans leur partage l’emploi auquel chaque homme est le plus propre, que celui qui est le plus propre à chaque homme, pour le rendre bon et heureux autant qu’il est possible. Il n’est jamais permis de détériorer une ame humaine pour l’avantage des autres, ni de faire un scélérat pour le service des honnêtes-gens”.

nos é apontado que a realização da verdadeira educação se dá eminentemente no homem educado pela natureza, o que implica na afirmação da condição humana, essa assertiva é bem desenvolvida no livro I do *Emílio*. Mas cabe-nos o apontamento de alguns aspectos da prática pedagógica escolar, possíveis de serem entendidos a partir do prisma rousseuista.

Seria a educação para o talento a melhor forma de perceber o exercício da plena vontade e realização do homem na sociedade, ou seja, numa sociedade que todos saibam quais são os seus talentos e executa-os ordenadamente? Seria esta uma educação mais justa e virtuosa? Júlia contraria a noção de talento como remédio para sanar as desigualdades produzidas pela sociedade. A Senhora de Wolmar encara essa questão com estranheza, na tentativa de explicitar que os vícios decorrentes da condição social, impedem na prática a distribuição equitativa das profissões tendo como base o mérito individual. Não há de se falar em esforço, ou ainda, é muito difícil estabelecer no seio social uma ordem por conta da origem desta sociedade. De certa forma, o pensamento a ser apresentado destoa um tanto com a educação platônica que estabelece uma educação cujo os papéis são plenamente organizados tendo como fim um Estado ideal e justo. Verifiquemos o que diz Júlia:

Se existe uma sociedade em que os empregos e as categorias fossem medidos com exatidão pelos talentos e pelo mérito pessoal, cada um poderia aspirar ao cargo que soubesse desempenhar melhor, mas é preciso guiar-se por regras mais seguras e renunciar aos valores dos talentos quando o mais vil de todos é o único que leva a fortuna⁷⁷⁹.

Uma educação que tem por finalidade o florescimento dos talentos, em outras palavras, fazer com que o indivíduo tome para si as suas aptidões como forma de vir a ser no mundo, é reduzir a humanidade a uma pretensa compreensão que deve ocupar um espaço, como estivesse destinado para ele, e não do contrário. O espaço social é uma construção, diferentemente do espaço natural, que é o habitat originário do homem. A casa dos Wolmar representa este espaço que busca uma harmonia com a esfera natural. Por isso, não se objetiva em tornar os camponeses cidadãos, desta maneira são livres e atuam de forma emancipada. Lembremos, que essa casa tem ordem e exatidão, sem ser servil pois seus fundamentos são a virtude, eis o motivo de sua magnificência. Em uma nota de rodapé Rousseau explica: “Numa palavra a verdadeira magnificência é apenas a ordem que se tornou sensível no que é grande, o que faz com que, de todos os espetáculos imagináveis, o mais significativo é o da natureza”⁷⁸⁰.

⁷⁷⁹ Ib.. p.538. “S’il existoit une société où les emplois et les rangs fussent exactement mesurés sur les talens et le mérite personnel, chacun pourroit aspirer à la place qu’il sauroit le mieux remplir; mais il faut se conduire par des regles plus sûres et renoncer au prix des talens, quand le plus vil de tous est le seul qui mene à la fortune”.

⁷⁸⁰ Ib.. p.546. “En un mot, la véritable magnificence n’est que l’ordre rendu sensible dans le grand; ce qui fait que de tous les spectacles imaginables le plus magnifique est celui de la nature”.

É a virtude e a liberdade na ordem natural que tornam a casa da Senhora Wolmar em Etange a representação da possibilidade de uma escola também vir a desempenhar um papel educativo pelos fundamentos da natureza, mesmo estando inserida na esfera social.

A boa gestão da casa é o reflexo de quem a administra e dá ordem interna de quem a direciona. Portanto, a ordem do mundo, deve ser antes a organização mais íntima do indivíduo, nessa concepção um espaço que demonstre liberdade, torna-se possível quando é habitado por uma pessoa livre. Nisso se implica as razões da casa ser virtuosa, por existir uma Júlia⁷⁸¹ dona de si, que sabe direcionar suas paixões e submeter seus desejos diante da regra. Nesse aspecto encontra-se com a sua condição finita, compreende que a vida tem seu fim e seu propósito, por isso coloca-se na existência para tirar o seu melhor proveito. Júlia é a clara representação da autorregulamentação e de uma educação moral, como veremos em Kant, por encontrar o fundamento da sua ação no princípio de autonomia e não de heteronomia. Mas qual a conclusão de tanta liberdade na casa do Sr. e da Sra. Wolmar e do modo de vida que reina neste lar, Saint-Preux o diz:

Acreditaríeis que a própria conversa com camponeses tem encantos para estas almas elevadas com quem o sábio gostaria de instruir-se? O ponderado Wolmar encontra na ingenuidade camponesa caracteres mais definidos, maior número de homens que pensam por si mesmos do que sob a máscara uniforme dos habitantes das cidades, onde cada um se mostra antes como são os outros do que como é ele mesmo. A terna Júlia encontra neles corações sensíveis às menores atenções e que se consideram felizes com o interesse que ela toma pela felicidade deles. Nem seus corações nem seus espíritos são educados pelo artifício, não aprenderam a forma-se segundo nossos modelos e não se tem medo de encontrar neles o homem do homem em lugar do da natureza⁷⁸².

O movimento educativo perpassa sobre a esfera da recepção do outro, e este outro em termos rousseuista é a natureza e os indivíduos que estão sob a reges da condição natural. Quando se trata de educação, o educador é quase sempre no imaginário social a figura da supremacia de um saber que se encerra sobre si mesmo. Rousseau desloca a tarefa do agente educativo, o camponês que ensina o burguês, o preceptor que é educado pela virtude de sua aluna, nesta dimensão a aprendizagem se centra na relação, mas não numa relação subjugada pela condição social, mas pela realidade natural. A consideração que se alcança sobre a administração da casa, se comporta na desconstrução de uma

⁷⁸¹ Ib.. p.542.

⁷⁸² Ib.. p.554. "Croyriez-vous que l'entretien même des paysans a des charmes pour ces ames élevées avec qui le sage aimeroit à s'instruire? Le judicieux Wolmar trouve dans la naïveté villageoise des caracteres plus marqués, plus d'hommes pensans par eux-mêmes que sous le masque uniforme des habitans des villes, où chacun se montre comme sont les autres, plutôt que comme il est lui-même. La tendre Julie trouve en eux des cœurs sensibles aux moindres caresses, et qui s'estiment heureux de l'intérêt qu'elle prend à leur bonheur. Leur cœur ni leur esprit ne sont point façonnés par l'art; ils n'ont point appris à se former sur nos modeles, et l'on n'a pas peur de trouver en eux l'homme de l'homme, au lieu de celui de la nature".

relação hierárquica, que só é possível pela educação natural. Quem é o camponês? É o que pensa por si mesmo, é o que realiza suas vontades, seus desejos, seus interesses sem o viés da representação, pois diferentemente do homem social, o homem natural não usa máscaras, não age na pretensão de construir uma imagem de si para o outro, uma vez que é autossuficiente sobre a sua própria imagem dentro de si. Em termos objetivos, o indivíduo educado pela natureza, não precisa agir na obtenção de receber vantagens, ele já é um ser realizado, não necessita da aprovação do outro, uma vez que a sua consciência é o atestado da sua condição, esta finita. Logo não existe na educação natural um modelo ideal de homem, mas simplesmente o homem em sua condição no mundo. Isso é significativo na medida que nos compreendemos na vida na transparência da vida natural e não numa projeção idealizadora que ganha contornos representativas, um indivíduo como figura, ou seja, tornando-se como um personagem, mascarado. Júlia e o Sr. Wolmar são instruídos pelos camponeses dentro desta magnificência que é a natureza.

3. O Projeto Educacional Pedagógico na *Nova Heloísa*: a partir da concepção de Júlia (Sra. de Wolmar)

Na Carta III, da quinta parte, novamente remetida a Milorde Eduardo⁷⁸³, Saint-Preux relatará sobre a educação das crianças a partir da visão de Júlia, esta assume o protagonismo na constituição do enredo. Observamos a constituição do percurso epistêmico educacional no seu desenvolvimento categórico antes de chegar a uma explanação do projeto educativo: primeiro se passeia pelo Jardim, em seguida ao bosquezinho, chega-se a casa e sobre a sua administração, para só assim tratar textualmente sobre o tema da educação, mesmo que antecipada por Clara o projeto do Sr. de Wolmar. Falamos textual, no sentido que a categoria educação adquire um grande escopo, pois com exceção da Carta XII da primeira parte, em todas as outras instâncias trazidas filosoficamente, a educação foi assimilada em cunho estético, por intermédio das representações (jardim, bosque e casa). A partir de então, é da voz de Júlia que compreenderemos sobre a educação de seus filhos, o que seria a propositura dos conceitos iniciais de um projeto pedagógico contido na *Nova Heloísa*, tal como apresentado no *Emílio*⁷⁸⁴.

⁷⁸³ Não podemos perder o fio condutor inaugural, quando Saint-Preux chegou na casa de Clarens, e relatou a Milorde quealaria de suas percepções, cujo a última se concretiza na educação dos filhos. Assim, culminaremos nesta análise os pressupostos educativos e pedagógicos da *Nova Heloísa*.

⁷⁸⁴ É necessário que se eduque os filhos desde criança, tendo em vista a autonomia diante de uma sociedade que os tornam escravo: “No estado de natureza, relação de cada um por si mesmo com as coisas. A Sociedade instaura uma relação de dependência de uns com os outros, sendo cada um tomado como parte e já não como todo. Relação que começa na infância. A criança mal educada faz fazer o que quer os outros”. (Cfr. Deleuze, Gilles, Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio, Cactus, Buenos Aires, 2016, p.27). “En el estado de naturaleza, relación de cada uno por sí mismo con las cosas. La sociedad instaura una relación de dependencia de unos a los otros, siendo cada uno tomado como parte y ya no como todo. Relación

Definitivamente, a *Nova Heloísa*, enquanto um projeto educativo, é o início da conjectura da educação doméstica, que será melhor elucidada no *Emílio*.

Não seria diferente a constituição literária utilizada por Rousseau, elaborando um cenário para dar segmento a sua discussão. Saint-Preux relata que estava à mesa com Júlia e o Sr. Wolmar quando seus filhos fizeram estripulia, nisto a Sra. de Wolmar tomou a atitude de retirar-lhes o objeto motivo da contenda entre os irmãos. Tal ato levou Saint-Preux⁷⁸⁵ a uma reflexão dentro de si, após um instante de meditação sobre a educação das crianças diante da cena a qual se deparava, externalizando que a índole dos filhos se reflete pela presença virtuosa de Júlia (mãe), entretanto é necessário que essa índole fosse cultivada e para tais fins é desde o nascimento que começa a educação. Torna-se visível a relação virtude e educação, consonantes a categoria do cultivo e da faixa etária, evidenciando o processo educativo como mecanismo de cultivar a personalidade moral desde as primeiras fases da vida, isso porque, a criança ainda não experienciou os vícios da sociedade, e muito menos tem a impetuosidade de apagar os princípios de sua formação, por não ter outros modelos como parâmetro, a sensibilidade é o pressuposto pedagógico da infância. Essa perspectiva se assemelha ao *Emílio*, o que vai aproximando a relação sistemática e preambular da *Nova Heloísa* como obra propedêutica do projeto educacional de Rousseau.

Encontramos com as questões inicialmente postas por Saint-Preux uma resposta a quem acusa a educação da criança em Rousseau como uma voluntariedade (espontaneidade) a qual restringe ou exime o educador (preceptor) da sua função, depositando na criança o peso de sua própria educação. Isto não é verdade, pois educar a criança na liberdade natural, não é entregá-la a si mesma, mas conduzi-la sem deixar fortes marcas, recordando a imagem do Eliseu, sem deixar rastros do cultivo realizado, reivindicando assim, um processo de autonomia. Das indagações de Saint-Preux, Júlia o conduziu em conjunto com seu esposo, para o escritório no intuito de explicar as suas máximas, das quais lançaremos a exegese, percebendo como Rousseau, por intermédio de Júlia lança luz (máximas) ao problema da educação.

A primeira máxima trazida, “é a de preparar a criança para ser educada”⁷⁸⁶, Rousseau observa em nota com tom de crítica, que Locke se esqueceu dessa máxima. A premissa colocada por Júlia, é uma aversão ao modo como os esclarecidos educam, por compreender a criança desde o seu nascimento como um ser com racionalidade preestabelecida ao ponto de lhes falar como adultos fossem.

que comienza en la infancia. El niño mal educado hacer hacer lo que quiere a los otros”. Deste modo, esse último ponto da Nova Heloísa, encontra-se conexo a educação da casa e os objetivos preambular de uma filosofia da educação, que visa educação pela natureza.

⁷⁸⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.561.

⁷⁸⁶ Ibidem. p.562. “est de rendre un enfant propre à être élevé”.

Assim como encontraremos no *Emílio*, coloca em suspeita a educação que prematuramente determina a razão como instrumento, como haveremos de constar essa é uma das últimas ferramentas no processo educativo, sendo normalmente antecipada, percebe-se o quanto é difícil melhorá-la na idade futura e realmente educar a criança para o desenvolvimento moral. Simultaneamente com razão, impõe uma língua e as palavras com os seus mesmos parâmetros, condicionando a criança nas suas primeiras fazes a sobrepor-se aos pais, achando-se sábias, obriga seus genitores a impor-lhes o julgo da ordem por meio do temor. É o começo da impertinência da criança, e também da apatia dos pais, levando-os a entregar a outros(preceptor) a educação de seus filhos⁷⁸⁷.

A natureza, continuou Júlia, *quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens*. Se quisermos alterar essa ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturidade nem sabor e não tardarão a corromper-se; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias. Nada é menos sensato do que a elas querer substituir as nossas e preferiria exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura a exigir que tivesse julgamento aos dez anos⁷⁸⁸. (*grifos nossos*)

Júlia elaborará a sistemática do processo de aprendizagem, compreendendo o êxito da educação com implicações diretas no nível de desenvolvimento e das experiências do biofísico, leia-se sensibilidade. Logo acrescentar a uma faixa etária mecanismos de ensino, formação, educação e racionalidade de maneira precoce constituirá em danos para a criança. A grosso modo se sinaliza nesse texto o adulto em miniatura observado por Rousseau no *Emílio*, salienta-se que o parágrafo supracitado também é encontrado no *Emílio*. Por conseguinte, é caracterizada uma sociedade que envelhece a criança, pois não compreende seu processo de autonomia, que neste caso difere do processo de autonomia do adulto. É sempre importante advertir que a autonomia na criança é relativa, pois essa não tem concepção moral.

A criança é autônoma à sua maneira de pensar, à sua forma de explorar os seus sentidos, portanto, o educador deve alcançar essa forma de ser, e não impor suas próprias experiências adultas no educando; lembrando que o mesmo serve para os pais, ou seja, a todos àqueles que são responsáveis

⁷⁸⁷ No *Emílio*, Rousseau dirá no *Emílio* que a má educação ofertada a criança no nascimento, antes de entregá-la ao preceptor é motivo de depois acusar esse educador por aquilo que a criança se tornou, o que não é verdade, uma vez que já ocorreu a 'degeneração' da infância, e os males já foram germinados. Isso é uma das razões, de Rousseau escolher um aluno imaginário e da mesma forma participar de sua educação logo ao nascimento, seja pelo menos para não deixar cultivar os primeiros males, decorrentes dos pais e da ama.

⁷⁸⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.562. "La nature, a continué Julie, veut que les enfans soient enfans avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfans. L'enfance a des manieres de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres. Rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les notes, et j'aïmerois autant exiger qu'un enfant eut cinq pieds de haut que du jugement à dix ans".

pela educação da criança. Essa visão empregada por Júlia, serve como ótica para enxergarmos nossa relação com a infância, e com a juventude, modificando nossa maneira de tratar os indivíduos segundo as faixas etárias, compreendendo desenvolvimento e aprendizagem de forma integrada, enquanto um processo gradual. O problema é que colocamos nas crianças de imediato na primeira infância a moral dos adultos, levando-as ao que Rousseau chamará de amor-próprio, enquanto este deveria ser moldado primeiramente para transformar-se no reconhecimento de humanidade (seja por isso a necessidade de um projeto educacional pedagógico – *Emílio*). Em síntese, a criança compreende a punição não com palavras de ordem moralmente racionalizadas, mas pelo viés da experiência, da ação do adulto e do exemplo. Eis o motivo da educação física, seja ela negativa ou positiva, como concebida por Kant em *Sobre a Pedagogia*, fruto das reflexões sobre o pensamento de Rousseau.

Qual foi a atitude de Júlia diante da ação dos filhos, em que um provocou o outro, espalhando suas palhetas (brinquedos)? Mandou que alguém retira-se as palhetas! Não foi preciso verbalizar, dá lições orais de moral, apenas uma atitude fora suficiente para os filhos perceberem o seu mau comportamento, sentindo-se culpabilizados internamente pelos seus atos, e muito provável que tenham aprendido uma lição de moral.

A razão somente começa a forma-se a final de vários anos e quando o corpo tiver adquirido uma certa consistência. É intenção da natureza, portanto, que o corpo se fortifique antes que o espírito se exerça. As crianças estão sempre em movimento, o repouso e a reflexão são o desgosto de sua idade, uma vida aplicada e sedentária impede-as de crescer e de aproveitar; nem seu espírito, nem seu corpo podem suportar a sujeição. Continuamente encerrados num quarto com livros, perdem todo o seu vigor, tornam-se delicadas, fracas, de má saúde, mais imbecis do que dotadas de razão; e alma sofre por toda a vida com o definhamento do corpo⁷⁸⁹.

O que está ainda mais profundo nessa discussão, é a reflexão de que os tratados de moral ficam destinados aos adultos, para as etapas anteriores, a saber: na idade da razão; ao que se refere a educação da criança estabelece pela própria ação da natureza a educação física como método de aprendizagem, ou seja, educação negativa⁷⁹⁰. Por outro lado, a racionalização precoce, é o gatilho não

⁷⁸⁹ Ibidem. p.562. “La raison ne commence à se former qu’au bout de plusieurs années, et quand le corps a pris une certaine consistance. L’intention de la nature est donc que le corps se fortifie avant que l’esprit s’exerce. Les enfans sont toujours en mouvement; le repos et la réflexion son l’aversion de leur âge; une vie appliquée et sédentaire les empêche de croître et de profiter; leur esprit ni leur corps ne peuvent supporter la contrainte. Sans cesse enfermés dans une chambre avec des livres, ils perdent toute leur vigueur; ils deviennent délicats, foibles, mal-sains, plutôt hébétés que raisonnables; et l’ame se sent toute la vie du déperissement du corps”.

⁷⁹⁰ No Livro II do *Emílio* esse tema será longamente desenvolvido, mas recuperamos a abordagem de Burgener: Note-se que nunca antes de Rousseau, salvo engano, um pedagogo fez tanto o corpo participar na formação intelectual. A razão sensível, resultado da primeira ginástica, constitui a base e o prato indispensáveis da razão intelectual, mesmo no adulto e no sábio. Privado do corpo e de seus efeitos sobre o meio, a razão ficaria sem domínio sobre as coisas. Toda ideia de dualidade entre a mente e o corpo é assim excluída. O corpo nunca está isolado e neutro, não tem autonomia em relação a inteligência. A sua contínua ligação com o espírito não tem nada de opressivo, pelo contrário”. (Cfr. Burgener, Louis, L’éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi,

para a maturidade ou autonomia, mas para a pseudoscienza de maturidade e autonomia, despontando para uma arrogância radicalmente a versa a intelectualidade dos sábios. Decorre uma criança que aprendeu tratados, manuais, um arcabouço de informações enciclopédicas tidas como formas de esclarecimento, no fundo é uma retaliação do autoconhecimento e o abafamento da natureza. Sabe muito das ciências, sem saber refleti-las e levá-la ao julgamento, ou á crítica e muito menos do seu significado, bem menos ainda conhece o seu interior para atuar com sabedoria e autonomia, o que justifica a escravidão aos sistemas sociais e a ordem da aparência preestabelecida, resultando num homem superficial, configurado na representação do cidadão.

Júlia⁷⁹¹ prossegue sobre as instruções prematuras, na hipótese se porventura restasse algum benefício ao julgamento das crianças, – que não é o caso, pois lhes prejudicam –, haveria ainda um inconveniente, pelo fato da instrução ser dada indistintamente, não levando em consideração, aquelas preferencialmente adequadas ao gênio de cada criança, uma vez que concorre simultaneamente as características que é comum à espécie e o que pertence ao caráter individual (por exemplo os talentos e as aptidões). Nessa linha se compreende que ao nascer cada um carrega um temperamento particular que determina tanto o gênio e o caráter, tais temperamentos não devem ser mudados ou violentados, mas formados e aperfeiçoados. Mas, Júlia ainda ressalta, como lhe ensinou o Sr. de Wolmar, que todos os caracteres são bons e são em si mesmos, por isso, afirma que não há erros na natureza⁷⁹². A educação é colocada não para atuar na transformação do indivíduo, em sua descaracterização natural, mas trata-se em não deixar os vícios naturais serem formados, nesse caso aperfeiçoar o caráter é saber dirigi-lo, organizá-lo e conduzir a criança à virtude. Em termos, também kantianos, para que ela própria saiba quando adulta, utilizar-se das máximas. Explica Júlia:

Não há um só malvado cujas inclinações mais bem dirigidas não tivessem produzido grandes virtudes. Não há um só espírito errôneo, do qual se não tivessem tirado talentos uteis conduzindo-o dum certo modo, como figuras disformes e monstruosas, que se tornam belas e bem-proporcionadas colocando-as no seu ponto de vista. Tudo no sistema universal concorre

Vrin, Paris, 1973, p.18). "Il faut remarquer que jamais avant Rousseau, sauf erreur, un pédagogue n'a fait tant participer le corps à la formation intellectuelle. La raison sensitive, résultat de la toute première gymnastique, constitue la base et l'assiette indispensables de la raison intellectuelle, même chez l'adulte et le savant. Privée du corps et de ses effets sur le milieu, la raison resterait sans de prise sur les choses. Toute idée de dualité entre l'esprit et le corps est ainsi exclue. Le corps n'est jamais isolé et neutre, il n'a pas d'autonomie par rapport à l'intelligence. Sa liaison continue avec l'esprit n'a d'ailleurs rien d'oppressant, au contraire".

⁷⁹¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.563.

⁷⁹² "Tudo o que se pode fazer é, mediante a educação doméstica, impedir a criança que se meta em situações corruptoras". (Cfr. Deleuze, Gilles, Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio, Cactus, Buenos Aires, 2016, p.40). "Todo lo que se puede hacer es, mediante la educación doméstica, impedir al niño que se meta en situaciones corruptoras".

para o bem comum. Todo o homem tem o seu lugar assinado na melhor ordem das cousas; trata-se de se achar este lugar e de não perverter esta ordem⁷⁹³.

Relembramos o Eliseu, o jardim em que existe um esforço árduo para os rastros da ação humana não fiquem visíveis, assim como recordar da casa de Júlia que há ordem sem servidão. Essas representações nos fazem entender as reflexões apontadas, que a natureza é diversa, no jardim são vários tipos de plantas e árvores, mas essa diversidade bem cultivada, na mais perfeita liberdade, que garantem a ordem; a casa de Júlia não deixa de ser diferente, a diversidade se faz presente, desde os camponeses, empregados, hóspedes e moradores, todos seguem o ordenamento da virtude de quem a administra que sabe ordenar cada qual ao sistema da casa. A educação torna-se a constituição factual para que cada indivíduo seja formado dentre suas especificidades, pertencente ao corpo coletivo, que não é exatamente a ordem social, mas a ordem natural, comum a todos que são igualmente legisladores⁷⁹⁴.

Júlia⁷⁹⁵ ainda questiona: qual o resultado de uma educação começada desde o nascimento e sempre debaixo da mesma fórmula, sem a atenção ao prodígio que é a diversidade dos espíritos? Resulta-se dá maior partes instruções deletérias e inapropriadas; privando desde cedo daquelas que são convenientes; constringido de todos os modos a natureza; apagando as grandes qualidades da alma, para reduzi-la as pequenas e aparentes que não existe nenhuma realidade. Por consequência, interferindo no desenvolvimento individual dos talentos que é próprio a cada um, a instrução padronizada coloca em concorrência os talentos, ao ponto destes ao rivalizarem-se acabarem por destruir uns aos outros, passando a se confundirem, especificamente Júlia está se reportando aos talentos naturais e aos talentos sociais. Pelos conceitos anunciados, decorre depois dos tantos excessos de cuidados, em estragar na criança os verdadeiros dons da natureza, vê-se murchar em pouco tempo o esplendor momentâneo e frívolo, abafando de vez o que é natural. O que torna a criança, a não ser um espírito sem força, um adulto cuja a notoriedade está em não ter mérito e ser inútil.

⁷⁹³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.563. "Il n'y a point de scélérat dont les penchans mieux dirigés n'eussent produit de grandes vertus. Il n'y a point d'esprit faux dont on n'eut tiré des talens utiles en le prenant d'un certain biais, comme ces figures difformes et monstrueuses qu'on rend belles et bien proportionnées en les mettant à leur point de vue. Tout concourt au bien commun dans le système universel. Tout homme a sa place assignée dans le meilleur ordre des choses, il s'agit de trouver cette place et de ne pas pervertir cet ordre".

⁷⁹⁴ Em traços gerais, como indica Monroe sobre as ideias de Rousseau: "a felicidade e o bem-estar humanos são direitos naturais de todo indivíduo, não o privilégio especial de uma classe favorecida; e que a organização social e a educação legítimas existem somente para efetuar realização deste desiderato. A isto ele acrescentou como argumento principal – a mecha que havia de fazer explodir a bomba, - que a ciência, a arte, o governo, a educação como estavam constituídos naquela época impediam esta realização e portanto, deviam ser objetos de destruição". (Cfr. Monroe, Paul, *História da Educação*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.256).

⁷⁹⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.563.

Entendo estas máximas, disse eu a Júlia, mas tenho dificuldade em as casar com os vossos próprios sentimentos sobre a pouca vantagem que há em desenvolver o gênio e os talentos naturais de cada indivíduo, seja para sua própria felicidade, seja para o verdadeiro bem da sociedade. Não seria muito melhor formar um perfeito modelo do homem razoável e do homem honrado; aproximar depois a este modelo cada menino por meio da força da educação, excitando um, retendo outro, reprimindo as paixões, aperfeiçoando a razão, corrigindo a natureza.... Corrigir a natureza! Disse Sr. de Wolmar interrompendo-me; eis uma bela palavra, mas antes de a empregar seria preciso responder ao que Júlia acaba de dizer-vos⁷⁹⁶.

Rousseau coloca Saint-Preux muito mais como personagem que está aprendendo a ser preceptor, do que exatamente alguém pertencente a esse ofício, em seu grau mais elevado, enquanto a figura filosófica do sábio. Júlia e o Sr. de Wolmar exercem fortemente o protagonismo no sistema educacional constituído na Carta III da quinta parte⁷⁹⁷. Vejamos que Saint-Preux, reconhecerá em seguida, e assume ter dado uma resposta peremptória, por não considerar o princípio. Isto porque, ao colocar em tensão a argumentação de Júlia em torno de uma padronização da formação que ocasiona o abafamento da natureza, que se desdobra negativamente no caráter, no gênio e nos talentos por não dar atenção à diversidade que constitui cada indivíduo.

Saint Preux passa a defender um modelo de Homem, uma imagem a qual a educação deverá perseguir mesmo diante da diversidade dos espíritos⁷⁹⁸. Em sua concepção se construímos uma representação a ser seguida, seria mais fácil juntar às variações após um processo de educação compreendido como: excitação ou retenção do caráter, repressão dos vícios, e aperfeiçoamento da racionalidade, aperfeiçoando a razão, a finalidade seria a correção da natureza. O que está expresso, é

⁷⁹⁶ Ibidem. p. 564. "J'entends ces maximes, ai-je dit à Julie; mais j'ai peine à les accorder avec vos propres sentimens sur le peu d'avantage qu'il y a de développer le génie et les talens naturels de chaque individu, soit pour son propre bonheur, soit pour le vrai bien de la société. Ne vauit-il pas infiniment mieux former un parfait modele de l'homme raisonnable et de l'honnête homme; puis rapprocher chaque enfant de ce modele par la force de l'éducation, en excitant l'un, en retenant l'autre, en réprimant les passions, en perfectionnant la raison, en corrigeant la nature... Corriger la nature! A dit Wolmar en m'interrompant; ce mot est beau; mais avant que de l'employer, il faloit répondre à ce que Julie vient de vous dire".

⁷⁹⁷ Para Deleuze "A educação tem por sentido apagar a corrupção, o interesse mau", portanto, o método "o de Julie: a virtude; o de Wolmar: a sabedoria", portanto, podemos concluir que Rousseau na *Nova Heloisa* protagoniza esse casal como os grandes primeiros educadores, sendo com eles, por sua vez que Saint-Preux aprenderá as máximas educativas para depois aplicá-las em um projeto mais elaborado. Mas vale nota, que Deleuze faz um caminho contrário, por perceber no *Emílio* uma educação para a revolução, só que a revolução é impossível, é que a *Nova Heloisa* acaba por sobressair uma vez que pela educação privada inibe a corrupção. Em nosso caso, seguimos pela temporalidade das Obras, em uma conexão, que culmina-se nos *Devaneios*. (Cfr. Deleuze, Gilles, Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio, Cactus, Buenos Aires, 2016, p.25-26).

⁷⁹⁸ Considerando àqueles que tendem a conceber no *Emílio* um projeto de Homem, o que seria em nossa concepção uma incongruência. Na *Nova Heloisa*, é muito claro que uma educação com fins de criar um modelo de homem não é possível, pois se retira a liberdade, no caso desta investigação, equivale retirar a autonomia, consequentemente aniquila o homem enquanto sujeito. A autonomia é justamente a categoria que dá lugar a qualquer projeto de homem. No *Emílio*, Rousseau dirá basicamente o que é reportado em sua *Nova Heloisa*, pois cabe ao aluno da natureza a condição humana. Ou seja, não é objetivo da educação definir, mas guiar conforme a natureza. Não podemos negar, que no *Emílio* Rousseau tem convicção que a educação esboçada em etapas e com as metodologias apresentadas têm o êxito esperado, enquanto na formação do homem, entretanto esse homem não como modelo, mas como reconhecimento de humanidade.

a concepção de Saint-Preux fundada numa visão educativa para a sociedade, neste campo, o Homem se reduz a um modelo, a uma representação, um personagem preconcebido e superficial.

A elaboração de um Modelo de Homem é simultaneamente a aniquilação e escravidão do indivíduo, ou seja, a redução de sua autonomia, nesse aspecto uma educação que se serve destas premissas passa a querer corrigir a natureza, como se a natureza precisasse de correção. Não poderíamos esperar outra atitude do Sr. de Wolmar, se não intervir para que Saint-Preux responda à argumentação de Júlia, levando em consideração ao princípio constituído, fundamentado na natureza. Portanto, o que está em jogo para Júlia, bem como para seu esposo, é a formação do homem natural e não um homem para a sociedade; é um homem em si, com aquilo que lhe é próprio, e não aquilo que é imposto e determinado a ser pela imposição do grupo na qual pertence, significa ainda, que nem o *Emílio* é um projeto determinista, mas filosófico, orientativo, cujo o seu preceptor é um condutor e não um tirano apóstolo da natureza. Por sua vez, uma educação que respeita a diversidade do caráter, conduz, forma e orienta o homem para si, esta é a grande obra da natureza. Assim Saint-Preux faz a remediação do que havia abordado a Júlia, considerando desta vez o seu princípio:

Vós supondes sempre que a diversidade de engenhos e de gênios que distingue os indivíduos é obra da natureza; e isso é assaz evidente. Porque enfim, se os engenhos são diferentes, são desiguais, e se a natureza os tornou desiguais, foi dotando uns, com preferência aos outros, de mais fineza, senso, extensão de memória, ou capacidade de atenção. Ora quanto ao senso e á memória, está provado pela experiência que os seus diversos graus de intensidade e perfeição não são a medida do espírito dos homens; e quanto à capacidade de atenção, ela depende unicamente da força das paixões que nos animam, e está também provado que todos os homens são por natureza, susceptíveis de paixões assaz fortes para os dotar do grau de atenção a que se acha unida a superioridade do espírito⁷⁹⁹.

Saint-Preux retoma a natureza como fundamento ontológico com objetivo de compreender a diversidade, estando numa relação gradativa com a desigualdade. Precisamos prestar atenção nestas dimensões colocadas entre diversidade e desigualdade, por só fazem sentido coeso numa dimensão natural. Na argumentação de Saint-Preux é evidente a necessidade ou de uma correção ou de um melhor entendimento, uma vez que coloca a desigualdade natural como justificativa para hierarquização entre os indivíduos, como se fosse preferência da natureza a existência de uma ordem desproporcional entre

⁷⁹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.564. "Vous supposés toujours que cette diversité d'esprits et de génies qui distinguent les individus est l'ouvrage de la nature; et cela n'est rien moins qu'évident. Car enfin, si les esprits sont différents ils sont inégaux, et si la nature les a rendus inégaux, c'est en douant les uns préférentiellement aux autres d'un peu plus de finesse de sens, d'étendu de mémoire, ou de capacité d'attention. Or quant aux sens et à la mémoire, il est prouvé, par l'expérience que leurs divers degrés d'étendue et de perfection ne sont point la mesure de l'esprit des hommes; et quant à la capacité d'attention, elle dépend uniquement de la force des passions qui nous animent, et il est encore prouvé que tous les hommes sont par leur nature susceptibles de passions assés fortes pour les douer du degré d'attention auquel est attachée la supériorité de l'esprit".

os indivíduos, dando mais a um, e a outros bem menos: senso, extensão de memória e capacidade de atenção. Mas vejamos, os graus de intensidade do senso e da memória que diferencia os indivíduos, não servem para medir o espírito (alma). Assim decorre da capacidade de atenção, que está relativa às paixões e todos os homens estão sujeitos à sua força, então o que dota o grau intensivo de atenção são as paixões, e como esta é relativa, a superioridade do espírito entre os indivíduos não seria objetivamente um dado da natureza, colocando em xeque a hierarquização social por meio da desigualdade natural que decorre da diferença.

Saint-Preux lança uma segunda preposição, afinal deseja estabelecer uma clara compreensão sobre a educação e as máximas postas por Júlia.

Se a diversidade dos espíritos, em vez de vir da natureza, fosse um efeito da educação, isto é, das diversas ideias, dos diversos sentimentos que excitam em nós desde a infância os objetos que nos tocam, as circunstâncias em que nos achamos, e todas as impressões que recebemos, bem longe de esperar, para educar os meninos, que se conhecesse o carácter do seu espírito, pelo contrário seria preciso apressar-se a determinar convenientemente este carácter por uma educação adaptada a aquele que se lhe quisesse imprimir⁸⁰⁰.

Neste caso Saint-Preux especula a educação como elemento responsável da diversidade dos espíritos, não se trata de uma educação ministrada por outrem, mas dos fatores externos e dos conjuntos de experiências sensorialmente fornecidas a cada indivíduo. Nesta hipótese, acaba por desassociar a educação como elemento constitutivo por excelência da natureza, imputando a diversidade dos espíritos ao conjunto de experiências individualizadas, a educação como instrumento pedagógico nesse horizonte interpretativo, depende do grau de intenção de um agente educativo, o que poderia tornar inviável o agir da natureza, pela adaptação do projeto educacional a maneira de quem educa e do que se deseja imprimir na criança. Considerando que no *Emílio*, Rousseau passa a eleger os objetos que mostrará na fase da infância ao seu aluno, reforçando a aprendizagem sensorial e empírica como instrumento inicial da formação humana, a lógica de uma adaptação educativa só faz sentido com a leitura do Projeto Educativo do filósofo genebrino, uma vez que sistematizará esse modelo à educação da natureza, não reforçando a servidão no educando.

O Sr. de Wolmar é dotado de uma real clareza sobre a educação natural, insiste na observação como método interpretativo da formação do caráter e da diversidade dos espíritos, por isso cobra de

⁸⁰⁰ Ibidem. p.564. "Que si la diversité des esprits, au lieu de venir de la nature, étoit un effet de l'éducation, c'est à dire, des diverses idées, des divers sentimens qu'excitent en nous dès l'enfance les objets qui nous frappent, les circonstances où nous nous trouvons, et toutes les impressions que nous recevons; bien loin d'attendre pour élever les enfans qu'on connût le caractere de leur esprit, il faudroit au contraire se hâter de déterminer convenablement ce caractere, par une éducation propre à celui qu'on veut leur donner".

Saint-Preux a não reforçar uma atitude especulativa, Metafísica sobre a educação do caráter, mas que esta seja eminentemente empírica. O Sr. de Wolmar⁸⁰¹ está ciente que a observação demonstra que existem caracteres que se revelam desde o berço e em outros passam a se revelar posteriormente quando criança. Em relação aos primeiros é uma classe à parte e ao começar a viver educam-se; os segundos à qual o caráter não se desenvolve de forma acelerada, a formação precoce do seu espírito sem antes conhecê-lo é lançar-se a estragar o bem realizado pela natureza, fazendo mais mal a criança. Nesse ponto, recorre a Platão na perspectiva contrária para fazer com que Saint-Preux compreenda sua explanação.

Platão vosso mestre não sustentava por ventura que todo o saber humano, toda a filosofia não podia tirar duma alma senão o que a natureza lhe tinha dado; como todas as operações químicas nunca tiraram de composto algum mais ouro do que ele continha? Isso não é verdadeiro quanto aos nossos sentimentos e às nossas ideias; mas só quanto às nossas disposições em as adquirir. Para mudar um espírito, seria preciso mudar a organização interior; para mudar um caráter, fora necessário mudar o temperamento de que depende. [...] É pois em vão que se pretenderia refundir *os diversos espíritos sobre um modelo comum*. Pode-se constrangê-los, mas não mudá-los: pode-se impedir que os homens se mostrem tais quais são, mas não fazer que se tornem outros; e se se disfarçam no curso ordinário da vida, vê-lo-emos em todas as ocasiões importantes tornar a tomar o seu caráter primitivo, e entregar-se a ele com tanto menos regra, que não conhecem então nenhuma⁸⁰². (*grifos nossos*)

Não entraremos na discussão platônica apontada pelo Sr. de Wolmar, aliás o mesmo lança lucidez e não se distancia do filósofo grego. Todavia, convêm sustentar que não existe um conteúdo preconcebido na natureza à qual um processo de reminiscência traria em evidência o que é contido na alma humana, uma vez que ideias e sentimentos são elementos externos ao homem, mas sua recepção é posta pela predisposição humana em poder adquirir tais elementos. Só adquirimos ideias e sentimentos pelo fato da natureza dotar os seres humanos de tal predisposição receptiva, o que faz consistir a diversidade dos espíritos e a diferença do caráter ser naturalmente singular a cada indivíduo, e a educação deve levar estas premissas em consideração. O Sr. de Wolmar ratifica a tese da negatividade que é adequar as diversidades dos os espíritos, as diferenças de gênio e caráter ao um modelo comum de homem. Este seria um dos pontos chaves da educação como autonomia na Carta III

⁸⁰¹ Ib.. p.565.

⁸⁰² Ib.. p.565. "Platon votre maitre ne soutenoit-il pas que tout le savoir humain, toute la philosophie ne pouvoit tirer d'une ame humaine que ce que la nature y avoit mais; comme toutes les opérations chymiques n'ont jamais tiré d'aucun mixte qu'autant d'or qu'il en contenoit déjà? Cela n'est vrai ni de nos sentimens ni de nos idées; mais cela est vrai de nos dispositions à les acquérir. Pour changer un esprit, il faudroit changer l'organisation intérieure; pour changer un caractere, il faudroit changer le tempérament dont il dépend. [...] C'est donc en vain qu'on prétendroit refondre les divers esprits sur un modele commun. On peut les contraindre et non les changer: on peut empêcher les hommes de se montrer tels qu'ils sont, mais non les faire devenir autres; et s'ils se déguisent dans le cours ordinaire de la vie, vous les verrez dans toutes les occasions importantes reprendre leur caractere originel, et s'y livrer avec d'autant moins de regle, qu'ils n'en connoissent plus en s'y livrant".

da quinta parte da *Nova Heloisa*, pela sustentação crítica e fundamentada que os instrumentos pedagógicos para desconfigurar os indivíduos a sua aptidão e seu caráter são ineficazes, e por sua vez degenera o homem. A educação deve ser concebida como instrumento que auxilia na completude da natureza e não na retaliação dos temperamentos do indivíduo.

O Sr. de Wolmar materializa seu método a Saint-Preux⁸⁰³, mas antes deixa em transparência que sobre a educação, não se trata de mudar o caráter e de forçar o seu natural, ao contrário, é preciso potencializar o quanto for possível, cultivar e impedir que degenere, conseqüentemente feito isto, o homem se torna tudo o que puder ser e o que a obra da natureza se encerra nele pelos efeitos da educação, portanto, não é necessário um modelo padronizado de homem que o condiciona a vida civil. Ainda em relação ao caráter, o Sr. de Wolmar apresenta o direcionamento a ser seguido, antes de cultivá-lo o primordial é estudá-lo, é esperar que se mostre, fornecer as ocasiões, criando as condições para o seu desenvolvimento, e claro sempre se abster em nada fazer, para agir sem propósito. Nesse ponto vemos uma narrativa tanto filosófica, quanto pedagógica em relação a educação e a formação das aptidões, por isso, é necessário relativizar, a alguns gênios se deve dar asas, mas a outros criar obstáculos; para alguns homens é importante levar ao conhecimento humano até o último limite. O Sr. de Wolmar põe-se a encerrar nesta vasta questão, que o correto é esperarmos pela primeira faísca da razão, põe à luz que é ela que faz revelar o caráter e lhe dá a verdadeira forma; é pela razão que o caráter se cultiva, e antes dela não há verdadeira educação para o homem.

Cada homem traz nascendo um caráter, um gênio e talentos que lhe são próprios. Os que são destinados a viver na simplicidade campestre não tem necessidade, para ser felizes, do desenvolvimento das suas faculdades, e os seus talentos escondidos são como as minas de ouro do Valais que o bem público não permite explorar. Mas, no estado civil, onde se tem menos precisão de braços que de cabeças, e onde cada um deve conta a si e aos outros de tudo o que vale, importa saber tirar dos homens tudo o que a natureza lhes deu, e dirigi-los do lado por que possam ir mais longe, e sobre tudo nutrir as suas inclinações de tudo o que os possa tornar uteis⁸⁰⁴.

Essa variação não se reporta à segregação de classes, mas a leitura que se segue aponta um direcionamento interpretativo, que culmina na compreensão, se estamos falando do camponês, este tem a ótica mais que suficiente para conceber o homem natural, diferentemente do homem na sociedade

⁸⁰³ Ib.. p.566.

⁸⁰⁴ Ib.. p.566. "Chaque homme apporte en naissant un caractere, un génie, et des talens qui lui sont propres. Ceux qui sont destinés à vivre dans la simplicité champêtre n'ont pas besoin pour être heureux du développement de leurs facultés, et leurs talens enfouis sont comme les mines d'or du Valais que le bien public ne permet pas qu'on exploite. Mais dans l'état civil où l'on à moins besoin de bras que de tête, et où chacun doit compte à soi-même et aux autres de tout son prix, il importe d'apprendre à tirer des hommes tout ce que la nature leur a donné, à les diriger du côté où ils peuvent aller le plus loin, et sur tout à nourrir leurs inclinations de tout ce qui peut les rendre utiles".

civil, que precisa de esclarecimento para uma autocompreensão da natureza humana. Portanto, quem tem déficit dentro do sistema colocado é o homem que se encontra na sociedade, e não o camponês. Vale lembrar, ainda, a figura de linguagem destas duas categorias e seu real valor no pensamento de Rousseau, confirmando o quanto se desdobra em figuras conceituais. No fim de toda esta elaboração realizada metodologicamente sobre a educação, o Sr. de Wolmar e Júlia estão a perceber de um lado um homem natural, cujo pelas evidências: “não se atende senão á espécie, cada qual faz o que todos os outros fazem, o exemplo é a única regra, o habito é o único talento, e nenhum exerce da sua alma senão a parte comum á todos”⁸⁰⁵. Do outro, prossegue o Sr. de Wolmar⁸⁰⁶, aplica-se ao indivíduo (ao homem social): neste é preciso reunir tudo que possa ter a mais do que o outro; dirigi-lo tão longe quanto a natureza o conduz, fazendo dele tudo o que pode ser enquanto homem. Nesse dualismo, não se trata de uma educação diferente, mas aplicada a diferenciação que é fruto da própria desigualdade, e de alguma forma, ao indivíduo em sociedade, torná-lo humano sem o aniquilamento do caráter. No que tange a primeira idade, a nenhum dos dois se deve instruir racionalmente na tarefa educativa, e desse modo é preciso deixar a natureza agir espontaneamente. “Em todo o caso, deixa formar-se-lhe o corpo até que a razão comece a despontar: então é chegado o momento de a cultivar”⁸⁰⁷. Considera-se primeiro a educação física, para depois o cultivo do espírito.

Poderíamos, novamente, julgar de maneira preconceituosa que a educação natural e a espontaneidade induzem a uma infância desresponsabilizada, em excluir a culpabilidade, justificando as más ações e seus comportamentos ao grau da idade pertencente. Seja por isso, que após a explicação do Sr. de Wolmar sobre as máximas de Júlia, Saint-Preux, discute esse problema, questionando tanta espontaneidade, aparentemente sem disciplina, tornam as crianças educadas pelos maus exemplos. Contudo, essa assertiva tem uma incoerência conceitual, uma vez que é justamente o tratamento e educação posta de forma desordenada que favorece o nascimento dos vícios e não a espontaneidade.

Acostumados a obter tudo, a fazer em toda a ocasião a sua indiscreta vontade, tornam-se bulhentos, cabeçudos, indomáveis....Porem, replicou o senhor de Wolmar, parece-me que tende observado o contrário nos nossos, se é o que deu lugar a este entretenimento. Confesso-o, respondi eu, e é precisamente o que me espanta. Que fez ela para os tornar dóceis? De que meios se serviu? Que substituiu ao jugo da disciplina? Um jugo muito mais inflexível, disse ele

⁸⁰⁵ Ib.. p.567. “on n'a d'égard qu'à l'espece, chacun fait ce que font tous les autres, l'exemple est la seule regle, l'habitude est le seul talent, et nul n'exerce de son ame que la partie commune à tous”.

⁸⁰⁶ Ib.. p.567.

⁸⁰⁷ Ib.. p.567. “En tout état de cause, laissez former le corps, jusqu'à ce que la raison commence à poindre: Alors c'est le moment de la cultiver”.

no mesmo instante, o da necessidade; mas, circunstanciando-vos a sua conduta, ela melhor vos fará entender as suas vistas⁸⁰⁸.

A curiosidade de Saint-Preux sobre a educação, torna-se para ele um processo de aprendizagem. Consequentemente, a problematização posta equivale muito mais como uma elaboração estilística utilizado por Rousseau para inaugurar um novo assunto, do que especificamente uma aversão ao método utilizado pelo casal Wolmar. Júlia mostrará que bem educa seus filhos, tal como administra a casa, pois a sua esperança é que seus filhos não saíam maus, uma vez que os educará bem, o seu método é muito mais que filosófico, e sim maternal, fundamentado na felicidade dos filhos.

Em certa medida, continua a crítica iniciada ao modelo filosófico e educacional que educa pela razão, de grandes sistemas que por serem tão teóricos não se percebe a teleologia educativa que é a condição humana, uma educação posta pela autonomia, a esse aspecto, Júlia demonstra a liberdade e autonomia na educação dada aos filhos, em empregar conforme a idade o seu método. Os sistemas educacionais até ao momento erraram, pois não consideram a infância. Júlia, teve a sensibilidade de compreender quando teve seus filhos que a infância é a maior parte da etapa da vida, por isso deve torná-la a mais feliz e livre possível, sendo talvez, a ausência da liberdade e consequentemente da felicidade na infância que constitui os males futuro enquanto adulto, ser feliz é ser antes de tudo livre.

Na *Nova Heloísa*, levando em consideração ao contexto do seu século na qual a morte prematura era uma realidade, Rousseau retomará esse tema no *Emílio* sustentando o mesmo entendimento, compreende-se mais uma vez a relação intrínseca entre as duas obras, não no sentido de uma transliterabilidade, mas no que concerne a um movimento de continuidade, cujo *a Nova Heloísa* enquanto obra educacional preconiza o *Emílio*. Não estamos diminuindo o peso desta Obra, como houvesse uma insuficiência que será completada no projeto educacional seguinte, pelo contrário, estamos sustentando que *a Nova Heloísa* é por si só tanto um projeto educacional rigorosamente elaborado, e por sua vez, o *Emílio* deve ser lido a luz deste romance. Aparentemente o que Júlia faz com seus filhos na primeira infância, não é distante do que Rousseau fará com Emílio.

Resolvi poupar ao meu toda a sorte de coação tanto quanto fosse possível, deixar-lhe todo o uso de suas pequenas forças, e não pôr obstáculo algum aos movimentos da natureza. Já com isto ganhei duas grandes vantagens; uma o afastar da sua alma nova a mentira, a vaidade, a cólera, a inveja, em uma palavra, todos os vícios que nascem da escravidão, e que se é

⁸⁰⁸ Ib.. p.567. "Accoutumés à tout obtenir, à faire en toute occasion leur indiscrete volonté, ils deviennent mutins, têtus, indomptables...Mais, a repris M. de Wolmar, il me semble que vous avez remarqué le contraire dans les notres, et que c'est ce qui a donné lieu à cet entretien. Je l'avoue, ai-je dit, et c'est précisément ce qui m'étonne. Qu'a-t-elle fait pour les rendre dociles? Comment s'y est-elle prise? Qu'a-t-elle substitué au joug de la discipline? Un joug bien plus inflexible, a-t-il dit à l'instant, celui de la nécessité: mais en vous détaillant sa conduite, elle vous fera mieux entendre ses vues".

obrigado a fomentar nos meninos para se obter deles o que se exige: outra, o deixar fortificar livremente o seu corpo pelo exercício continuo que o instinto lhe pede⁸⁰⁹.

Júlia não utilizou do governo das crianças, tal como um império por meio do instrumento da autoridade, por entender que a maior parte dos defeitos decorrentes da espontaneidade das crianças entregues a si mesmas é dos pais que realizam todas as vontades dos filhos e não os deixam a eles próprios realizar a sua vontade nas ações possíveis de serem realizadas por uma criança, mas se é necessário intervir e realizar uma ação que pertença a criança, é primordial que os filhos percebam que se os pais lhes fazem alguma vontade, não é por dever, mas por piedade. Para tal incidência, Júlia cria seus filhos junto com os camponeses, desta forma, vivenciam a liberdade do correr, do brincar, do ar livre que os torna fisicamente robustos, mas também, são tocados pelos sentidos e pela liberdade empiricamente vivenciada. Logo, não adquirem a arrogância de obter vontades que não são próprias para a sua idade. Afirma Júlia, “é nisto que julgo seguir uma nova e segura vereda para tornar um menino ao mesmo tempo livre, pacífico, afável, dócil, e isto por um meio muito simples, o de o convencer que ele não é senão uma criança”⁸¹⁰. A tarefa empregada por Júlia é de não despertar nos filhos o sentimento da autoridade em relação aos pais e em seguida tiranos de si mesmo, mas compreender que a própria natureza inicialmente os fizeram fracos e necessitados da piedade do adulto.

A fraqueza natural das crianças, fazê-los suplicar por socorro ao adulto, isso se manifesta inicialmente através do choro, o problema está em que a criança começa a entender e põe em prática por toda vida que só basta reclamar e um outro tem a obrigação de os atender. Como reverter este sentimento, foi o método que Júlia se utilizou, fazendo desde a primeira infância os filhos entenderem que os pais são os inteiros responsáveis pela sua vida, de livrá-los da fome e da morte, mas esta dependência não é de servidão dos pais, mas de pura compaixão. Explicando de uma outra forma: se um filho pede, deve saber que não está se utilizando de autoridade para com os seus pais, mas que os pais por piedade e não por dever estão o livrando do sofrimento, neste caso a educação negativa é aplicada de forma inicial nas crianças, a fim de livrá-las das tiranias, sendo a pior delas, a de si próprio por intermédio dos vícios.

⁸⁰⁹ Ib.. p.568. “Je résolu d'épargner au mien toute contrainte autant qu'il seroit possible, de lui laisser tout l'usage de ses petites forces, et de ne gêner en lui nul des mouvemens de la nature. J'ai déjà gagné à cela deux grands avantages; l'un d'écarter de son ame naissante le mensonge, la vanité, la colere, l'envie, en un mot tous les vices qui naissent de l'esclavage, et qu'on est contraint de fomenter dans les enfans, pour obtenir d'eux ce qu'on en exige: l'autre de laisser fortifier librement son corps par l'exercice continuel que l'instinct lui demande”.

⁸¹⁰ Ib.. p.569. “C'est ici que je crois suivre une route nouvelle et sûre pour rendre à la fois un enfant libre, paisible, carressant, docile, et cela par un moyen fort simple, c'est de le convaincre qu'il n'est qu'un enfant”.

Um dos principais meios que empreguei foi, como vos disse, o de o convencer bem da impossibilidade em que o constituí a sua idade de viver sem a nossa assistência. Depois do que não tive trabalho em lhe mostrar que todos os socorros que se está obrigado a receber de outrem são atos de dependência, que os domésticos têm uma verdadeira superioridade sobre ele, visto que lhe seria impossível passar sem eles, em quanto ele lhes não serve para cousa alguma: de sorte que, longe de ficar vaidoso dos seus serviços, ele os recebe com uma sorte de humilhação, como um testemunho da sua fraqueza, e aspira com ardor a ver chegar o tempo em que será assaz grande e assaz forte para ter a honra de se servir a si mesmo⁸¹¹.

Diante do exposto por Júlia, Saint-Preux traz à tona o nexó fundante de tal educação, simbolicamente apresentada pela boa administração da casa. Preferimos a conjuntura de fazer a analogia com a escola, do que levar essa questão ao cunho político do bom governo, que não deixa de ser relevante, todavia, a educação deve ser pensada nas linhas interpretativas da educação familiar como faz Rousseau, mas da educação nos parâmetros da gestão escolar no prisma de transportar o pensamento rousseauísta à escola de nosso tempo. Não estamos a sustentar a tese que a educação é dever da escola, pelo contrário, estamos construindo um fundamento educacional que perpassa em vários ambientes, cujo o principal dever é de educar para a autonomia, o que significa perceber a criança como um adulto que antes de estar determinado a uma funcionalidade na ordem social, pertence a um ambiente muito maior, que é a vida humana. A criança deve perceber desde o início que nem a família, nem a escola ou qualquer outra pessoa tem a obrigação de fazer as suas vontades, mas que entenda a sua capacidade ativa para realizar suas vontades sem o julgo da autoridade em relação ao outro e de sua escravidão perante a si mesmo.

Retornando as objeções de Saint-Preux sobre como educar a criança sem as imagens do império e da servidão, apresenta a indagação: “Contudo resta-me a conceber como crianças acostumadas a ver prevenir as suas necessidades não levem este direito às suas fantasias, ou como algumas vezes não sofram do mau humor dum criado que tomará por fantasia uma verdadeira necessidade?”⁸¹². A resposta da Sra. de Wolmar (Júlia) demonstra a imagem de um ambiente cujo o princípio é o da liberdade, recuperando o verdadeiro cenário do estado originário, portanto, o lar em que residem as crianças é a representação do pensamento rousseauísta da vida natural, possível de ser

⁸¹¹ Ib.. p.570. “L'un des principaux moyens que j'aye employés a été, comme je vous l'ai dit, de le bien convaincre de l'impossibilité où le tient son âge de vivre sans notre assistance. Après quoi je n'ai pas eu peine à lui montrer que tous les secours qu'on est forcé de recevoir d'autrui sont des actes de dépendance, que les domestiques ont une véritable supériorité sur lui, en ce qu'il ne sauroit se passer d'eux, tandis qu'il ne leur est bon à rien; de sorte que, bien loin de tirer vanité de leurs services, il les reçoit avec une sorte d'humiliation, comme un témoignage de sa foiblesse, et il aspire ardemment au tems où il sera assés grand et assés fort pour avoir l'honneur de se servir lui-même”.

⁸¹² Ib.. p.570. “Cependant il me reste à concevoir comment des enfans accoutumés à voir prévenir leurs besoins n'étendent pas ce droit à leurs fantaisies, ou comment ils ne souffrent pas quelquefois de l'humeur d'un domestique qui traittera de fantaisie un véritable besoin?”.

vivienciado, mesmo rodeado de uma sociedade degenerada. Não é involuntário que a casa é instalada em Etange, numa zona rural.

Ninguém aqui comanda ou obedece. Mas o menino nunca obtém dos que estão encarregados dele mais complacência que ele mesmo tem para com eles. Daqui vem que, conhecendo que não tem sobre tudo o que o cerca outra autoridade mais do que a que provem da benevolência, torna-se dócil e condescendente; procurando cativar o coração dos outros, o seu afeiçoa-se a eles igualmente, porque é amado fazendo-se amar; é o efeito infalível do amor próprio, e desta afeição recíproca, nascida da igualdade, resultam sem esforço as boas qualidades que continuamente se pregam aos meninos sem nunca se obter uma só⁸¹³.

O que é posto por Júlia é a ratificação da tese iniciada que a educação da infância não deve ser pautada por instrumentos de racionalidade, nomeadamente pela argumentação oral, discussões, sermões, vastas explicações, dentre outros mecanismos de linguagem, como que a criança pudesse captar racionalmente o valor moral verbalizado, pois a razão está acima da idade infantil, convencer a criança por intermédio de outros tipos de lições, dentre delas o exemplo por meio de atitudes que os levam sensorialmente a compreender o fenómeno como o erro, a vontade, a sanção dos mais velhos, desse modo a criança compreende as razões sem a necessidade do adulto ter utilizado da fala como instrumento de racionalidade. Júlia ensina seus filhos a não serem intransigentes, perturbadores e inconvenientes, mas crianças que saibam respeitar os espaços. Esta mãe faz isso simplesmente com suas ações.

Um outro instrumento utilizado por Júlia, é de seus filhos terem a liberdade de fazer perguntas, ou seja, do questionamento. Entretanto esta precisa ser instruída da melhor maneira, pois em vez de despertar um pensamento crítico na vida adulta, pode ser o princípio de um adulto vaidoso e orgulhoso, de um saber que não é o mesmo do sábio, apenas puro capricho do amor-próprio. Na concepção de Júlia⁸¹⁴, a interrogação é uma arte, portanto, não é algo fácil como rotineiramente se pensa, esta arte pertence mais aos mestres do que aos discípulos, por isso a criança ao perguntar, suas indagações quase não servem de nada, e quando são profundas a solução não compete à sua idade. Estaria Júlia nesse sentido contrária ao questionamento como método? No ambiente escolar, muito se sustenta a tese de que a criança deve ser curiosa, problematizadora etc., e com isso traria um ganho pedagógico no seu processo de aprendizagem.

⁸¹³ Ib.. p.571. "Personne ici ne commande ni n'obéit. Mais l'enfant n'obtient jamais de ceux qui l'approchent qu'autant de complaisance qu'il en a pour eux. Par là, sentant qu'il n'a sur tout ce qui l'environne d'autre autorité que celle de la bienveillance, il se rend docile et complaisant ; en cherchant à s'attacher les cœurs des autres le sien s'attache à eux à son tour ; car on aime en se faisant aimer ; c'est l'infailible effet de l'amour-propre, et, de cette affection réciproque, née de l'égalité, resultent sans effort les bonnes qualités qu'on prêche sans cesse à tous les enfans, sans jamais en obtenir aucune".

⁸¹⁴ Ib.. p.576.

A proposta de Júlia é muito mais profunda, para isso, precisamos lembrar a maiêutica socrática, que deposita no questionamento um processo de reconhecimento do sujeito, primeiro que não sabe, nesse ponto, é o sábio (filósofo) que pergunta tendo como efeito a aprendizagem de quem é indagado. Nessa lógica é o professor que pergunta para bem guiar os alunos, direcionando o processo compreensivo na busca de obter significado. Mas o questionamento não pode ser um ato deliberado, por isso, de acordo com Júlia, se instruí muito mais perguntando às crianças, do que elas assumirem o papel do interrogante. A instrução por meio da interrogação forma o aluno ativo, autônomo em recorrer dentro de si às respostas, e principalmente se compreender como um sujeito inacabado, sempre pronto a aprender. Uma criança deste modo educada, será um adulto muito mais observador, do que um sujeito que se perde na tagarelice, sabendo mais ouvir do que falar, e quando se pronuncia fala de coisas que não se irá arrepender.

Júlia tem a consciência que seus filhos ficarão adultos, a sua atuação enquanto mãe é de formar homens e prepará-los para serem educados quando chegarem na idade da razão, nesse sentido acredita que suas máximas que decorrem dos métodos do Sr. de Wolmar são condizentes para as suas finalidades, em tornar seus filhos livres e felizes. Saint-Preux declara o quanto se tornou convencido do sistema educacional que segue a natureza como guia: “Um plano tão novo e contrário às ideais recebidas tinha-me chocado ao princípio. A força de me o explicarem, tornaram-me dele por fim o admirador, e senti que, para guiar o homem, a marcha da natureza é sempre a melhor”⁸¹⁵. Não obstante, ainda lhe causa estranheza alguns pontos, como por exemplo a relação memória e juízo, isto porque parece que a educação proposta sublima o entendimento, pondo no lugar a memória, nesta situação, para Saint-Preux ⁸¹⁶ é a memória que deveria suprir a ausência da razão que pelas circunstâncias da idade ainda não está formada na criança e assim nessa altura preparar o terreno da razão. Mas Júlia rebate essa interpretação, perguntando se ele não estaria confundido memória e entendimento, por serem realidades diferentes e contrárias.

Em nota de rodapé, Rousseau⁸¹⁷, manifesta sua opinião dizendo que tal indagação não fora bem observada, uma vez a memória é necessária ao julgamento. Isto também consta no *Emílio*. A grande discussão, é que para o filósofo a memória a qual se reporta é muito mais que um instrumento mecânico, decoração das palavras, daquela ideia de memória que se serve a escola para ensinar os alunos. Trata-se muito mais de um exercício de recordação pessoal do ponto de vista de um autoconhecimento.

⁸¹⁵ Ib.. p.579. “Un plan si nouveau et si contraire aux idées reçues m’avoit d’abord éffarouché . A force de me l’expliquer ils m’en rendirent enfin l’admirateur, et je sentis que pour guider l’homme, la marche de la nature est toujours la meilleure”.

⁸¹⁶ Ib.. p.579.

⁸¹⁷ Ib.. p.579.

O problema trazido por Júlia, em retaliação a Saint-Preux se desdobra nele mesmo na assertiva da crítica dos métodos pedagógicos que fazem um excessivo uso da memória, neste contexto, Rousseau, é significativamente originário. “Confesso que de todas as faculdades do homem a memória é a primeira que se desenvolve e a mais cômoda a cultivar-se nas crianças: mas, segundo o vosso aviso, o que é que se deve preferir, o que é mais fácil de aprender, ou o que importa mais saber?”⁸¹⁸ A real preocupação de Júlia é com um leque de acervo fornecido a criança, cujo não tem significado, utilizando da memória como uma caixa a ser preenchida, e que não implica na estrutura de significado. A memorização por si só, torna-se uma agressão, os frutos desse instrumento não forma a criança autônoma no processo de aprendizagem. Como formá-la autônoma pela memória, pela memorização já se imagina que não é possível. Júlia prioriza memória em detrimento da memorização, é uma mudança paradigmática do ponto de vista pedagógico.

se a natureza deu ao cérebro das crianças essa maleabilidade que o torna próprio a receber toda espécie de impressões, não é para que nele se gravem nomes de Reis, datas, termos de heráldica, de esfera, de geografia e todas essas palavras sem nenhum sentido para sua idade e sem nenhuma utilidade para qualquer idade, com que se sobrecarrega sua triste e estéril infância; mas é para que todas as ideias relativas à condição de homem, todas as que dizem respeito à sua felicidade e o esclarecem sobre seus deveres nele sejam gravadas cedo em caracteres indelévels e lhe sirvam para conduzir-se, durante sua vida, de uma forma que convenha a seu ser e suas faculdades⁸¹⁹.

A memória está para além da memorização dos livros, dos seus conteúdos, ou de uma relação passiva. O desempenho da memória é de caráter ativo, está nas impressões da experiência vivenciada por cada indivíduo, registrando o conteúdo da vivência, o mundo é o livro o qual a criança experimenta, para que possa no futuro colocar em julgamento, quando chegar na idade da razão, sendo o momento de maior proveito e inter-relação entre memória e entendimento. Cabe a quem educa apresentar à criança o que realmente ela deva conhecer, e com isto cultivar a faculdade da memória, refletindo na vivência moral em todas as etapas de sua vida. A memória deve servir para a autonomia e não para a dependência, fomentando as habilidades da criança num processo gradual e contínuo da experiência

⁸¹⁸ Ib.. p.579. “J'avoue que de toutes les facultés de l'homme, la mémoire est la première qui se développe et la plus comode à cultiver dans les enfans: mais à votre avis lequel est à préférer de ce qu'il leur est le plus aisé d'apprendre, ou de ce qu'il leur importe le plus de savoir?”

⁸¹⁹ Ib.. p.580. “Si la nature a donné au cerveau des enfans cette souplesse qui le rend propre à recevoir toutes sortes d'impressions, ce n'est pas pour qu'on y grave des noms de Rois, des dates, des termes de blazon, de sphere, de géographie, et tous ces mots sans aucun sens pour leur âge et sans aucune utilité pour quelque âge que ce soit dont on accable leur triste et stérile enfance; mais c'est pour que toutes les idées relatives à l'état de l'homme toutes celles qui se raportent à son bonheur et l'éclaircent sur ses devoirs s'y tracent de bonne heure en caracteres inéfaçables, et lui servent à se conduire pendant sa vie d'une maniere convenable à son être et à ses facultés”.

com aquilo que verdadeiramente lhe é útil para sua formação e a expansão da sua memória fora dos manuais.

O dilema deste método, “não forma pequenos prodígios e não faz brilhar as governantas e os preceptores mas forma homens sensatos, robustos, são de corpo e de entendimento que, sem serem admirados quando jovens, fazem-se honrar quando adultos”⁸²⁰. Ocorre que, na maioria das vezes quem educa deseja aparecer no educando bem mais do que a natureza, nesse sentido uma escola e um professor pelo exercício da memorização quer apresentar um aluno inteligente, conhecedor de muitos conteúdos, o que não deixa de ser apenas um fantoche, ou tornar-se um indivíduo apático ao processo de aprendizagem, dada a exacerbada instrumentalização e mecanização da aprendizagem.

Júlia é muito clara, e demonstra pelo seu método como seu filho aprendeu a ler, conduzido pela liberdade e longe da imposição memorativa. Tal como se visualiza no *Emílio*, Rousseau na *Nova Heloísa* levanta crítica as fábulas de La Fontaine e faz isso a reportar que Júlia ao apresentá-las como divertimento, seu filho de imediato a indagou se os corvos falavam. Júlia cai em si, toma consciência que as fábulas como método educativo favorecem a mentira e o engano sobre a realidade, sua atitude neste caso foi suprimir La Fontaine e substituir por pequenas histórias que jugava instrutivas e interessantes, retiradas quase sempre da Bíblia, contudo, vendo que as crianças gostavam mais de contos do que de fábulas, começou ela mesma a criar os próprios contos de acordo com o interesse que tinha sobre a educação dos filhos.

O que se torna ainda mais relevante, é que Júlia apenas despertou o interesse das crianças ao contar seus contos, pois com o passar do tempo não os lia mais aos seus filhos, o que fazia com que eles recorressem a outros que sabiam ler, mas que também lhes negava a leitura, e foi assim que eles se interessaram por aprender a ler para não mais serem dependentes dos outros. Júlia de forma natural, sem a imposição soube construir os alicerces da alfabetização de seus filhos, sua atitude ajuda-nos a compreender a tarefa educativa pautada no despertar do gosto, das sensações e principalmente em conduzir a criança a ser o protagonista do seu processo de aprendizagem. Nesta exposição feita por Júlia, ela expressa o mesmo que Rousseau falara sobre seu Emílio: “nunca lhe faço aprender alguma coisa de cor”⁸²¹, a importância dessa frase nas duas obras é como ambos depositam na aprendizagem a capacidade de fomentar um processo livre, espontâneo e autônomo da criança.

⁸²⁰ Ib.. p.581. “ne forme point de petits prodiges, et ne fait pas briller les gouvernantes et les précepteurs ; mais elle forme des hommes judicieux, robustes, sains de corps et d’entendement, qui sans s’être fait admirer étant jeunes, se font honorer étant grands”.

⁸²¹ Ib.. p.582. “je ne lui fais jamais rien apprendre par cœur”.

O último ponto a ser destacado na Carta III da quinta parte, é o relato de Saint-Preux sobre a educação religiosa empregada por Júlia, que não destoa da mesma ensinada ao Emílio, fundada na religião natural. Por isso, não ensina os filhos a repetir suas orações por imposição, apenas ora na presença deles, para que aprendam sem serem obrigados a rezar. O que espantará Saint-Preux⁸²² e claramente a sociedade europeia religiosa que irá ler a *Nova Heloísa*, é a declaração de Júlia que não ensina o catecismo aos seus filhos, quebrando as barreiras da servidão religiosa, demonstrando que o despertar da crença em Deus é um processo natural, e dessa forma um dia seus filhos serão Cristãos. Importante perceber que ao tratar da educação, na *Nova Heloísa* as etapas são muito bem distribuídas, conforme no *Emílio*, por isso, ainda não é a hora do despertar da religião. Saint-Preux conclui com a seguinte descrição o seu relato sobre a educação dos filhos de Júlia:

ela concluiu observando que seu método reportava-se exatamente às duas finalidades que se propusera, isto é, as de deixar que se desenvolva o natural das crianças e de estudá-lo. As minhas não são incomodadas em nada, disse, e não poderiam abusar de sua liberdade, seu caráter não pode nem depravar-se nem reprimir-se; deixa-se seu corpo fortalecer-se em paz e seu julgamento germinar, a escravidão não avilta sua alma, os olhares alheios não fazem fermentar seu amor-próprio e não se julgam nem homens poderosos nem animais acorrentados, mas crianças felizes e livres⁸²³.

Os filhos de Júlia são a representação de uma educação para a autonomia, cujo seu objetivo é a liberdade e a felicidade. Tais efeitos da natureza não produzem máscaras, muito menos artificialidade ao modo da educação externa (social) que deprava a criança e degenera o seu caráter originário. Se existem erros, escravidão e fraqueza no homem, não são obra da natureza, mas da sociedade. Nas Cartas apresentadas, percebemos um enredo constituído por Rousseau na *Nova Heloísa* que esteticamente fundamenta uma educação que faz geminar a virtude ao invés dos vícios; que proporciona ao homem um lugar, um recanto para experienciar a sua solidão ao modo de um jardim, este a margens de uma casa que tem ordem sem ser servil. “Sou apenas, disse-me rindo, a criada do Jardineiro, cultivo o jardim, retiro-lhe as más ervas, cabe a ele cultivar as boas”⁸²⁴.

O que se objetiva toda esta exposição de Saint-Preux a não ser assumir o papel de aluno, sendo instruído sobre a verdadeira educação, para receber uma missão posterior de árdua tarefa, no que diz

⁸²² Ib.. p.582.

⁸²³ Ib.. p.583 “elle a conclu, en observant que sa méthode se rapportoit exactement aux deux objets qu’elle s’étoit proposés, savoir de laisser développer le naturel des enfans, et de l’étudier. Les miens ne sont gênés en rien, dit-elle, et ne sauroient abuser de leur liberté ; leur caractere ne peut ni se depraver ni se contraindre ; on laisse en paix renforcer leur corps et germer leur jugement ; l’escravage n’avilit point leur ame, les regards d’autrui ne font point fermenter leur amour-propre, ils ne se croient ni des hommes puissans ni des animaux enchainés, mais de enfans heureux et libres”.

⁸²⁴ Ib.. p.584. “Je ne suis, m’a-t-elle dit en riant, que la servante du Jardinier; je sarcle le jardin, j’en ôte la mauvaise herbe, c’est à lui de cultiver la bonne”.

respeito ao projeto do casal Wolmar. É na Carta VIII da quinta parte, que se confirma, a revelação de tal projeto do Sr. de Wolmar conhecido pela Sra. D'Orbe. Saint-Preux endereça a Carta ao Sr. de Wolmar expondo que tomou conhecimento de seu projeto: “nada mais falta à minha felicidade, Milorde disse-me tudo. Caro amigo, pertencer-vos-ei então? Educarei vossos filhos? O mais velho dos três educará os dois outros?”⁸²⁵. Saint-Preux ver-se feliz sobre a confiança depositada, e revela que a esperava e compromete-se em realizar as esperanças do casal nessa empreitada.

Sabeis que, depois de nossas conversas a educação de vossos filhos, eu lançara no papel algumas ideias que elas me haviam fornecido e que aprovastes. Depois da minha partida fiz outras reflexões sobre o mesmo assunto e reduzi o conjunto a uma espécie de sistema que vos enviarei quando o tiver organizado melhor, a fim de que o examineis por vossa vez. [...] Esse sistema começa onde acaba o de Júlia, ou antes, ele é apenas sua continuação e seu desenvolvimento, pois tudo consiste em não estragar o homem da natureza ao adaptá-lo à sociedade⁸²⁶.

Essa Carta encerra a propositura epistêmica a qual se sustenta uma relação intrínseca entre a *Nova Heloísa* com o *Emílio*. São muitos os paralelos que sustentam as evidências que inauguramos na hermenêutica realizada pelo viés da educação na *Nova Heloísa*. Saint-Preux anuncia um projeto educativo ao Sr. de Wolmar, mas não é uma refutação sobre o sistema colocado por Júlia ou um novo método para sobrepor ao que fora anunciado. Trata-se categoricamente de uma continuação, de um desenvolvimento da discussão em torno da educação. Nessa conjuntura especulativa, mas com tantas evidências, seria o *Emílio* um projeto decorrente da *Nova Heloísa*? Não se trata de insistir na afirmativa, mas perceber analiticamente como Rousseau constrói em suas obras o problema da educação e de como se porta a questão da autonomia. Se considerarmos o *Emílio* um projeto de continuação da *Nova Heloísa*, o preceptor teria por finalidade um projeto educativo que não estrague o homem da natureza ao torná-lo cidadão. Estaria de fato certo em relação ao seu objetivo enquanto o homem de adaptá-lo a sociedade? Se o *Emílio* de alguma forma se encerrasse na educação do cidadão, bem que poderia ser a única interpretação, mas devemos considerar uma outra obra que poderia formar e completar a tríade, nomeadamente: *Os Devaneios do Caminhante Solitário*. Nesse aspecto, assumiria Rousseau uma figura

⁸²⁵ Ib.. p.612. “Rien ne manque plus à mon bonheur, Milord m'a tout dit. Cher ami, je serai donc à vous? J'éleverai donc vos enfants? L'aîné des trois élèvera les deux autres?”.

⁸²⁶ Ib.. p.612. “Vous savez qu'à la suite de nos conversations sur l'éducation de vos enfants j'avois jetté sur le papier quelques idées qu'elles m'avoient fournies et que vous approuvâtes. Depuis mon départ il m'est venu de nouvelles réflexions sur le même sujet, et j'a réduit le tout en une espece de système que je vous communiquerai quand je l'aurai mieux digéré, afin que vous l'examiniez à votre tour. [...] Ce système commence où finit celui de Julie, ou plutôt il n'en est que la suite et le developement; car tout consiste à ne pas gêner l'homme de la nature en l'appropriant à la société”.

tanto de preceptor, quanto de aluno, é a perspectiva na qual colocamos os pressupostos educativos para a autonomia.

II. A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA OBRA *EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO*

1. Livro I - Autonomia na pedagogia da vida: do nascimento aos 2 anos

Numa primeira leitura do livro primeiro do *Emílio*, visualizamos de início que Rousseau aborda uma imagem negativa da relação homem e natureza⁸²⁷. A negatividade apresentada subtende uma aparente contradição se compreendermos do ponto de vista rousseauísta a relação originária do homem com a natureza, pois no conceito filosófico do pacto originário compreendido especificamente nas suas obras que versam sobre política,⁸²⁸ no estado de natureza existe uma ausência de valor moral: o homem é definitivamente nesse estado um ser amoral⁸²⁹, com isso não sabemos a exata medida de algum lapso de consciência que o responsabilize por suas ações degeneradas, se é que cabe essa categoria (degeneração) no estado natural hipotético, ao qual Rousseau se dedicou na formulação do melhor conceito a ser atribuído que é o das desigualdades naturais. Se existe uma ação nesse estado é absolutamente livre.

A frase que inaugura o Livro I do *Emílio*: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem”⁸³⁰, o que implica na chamada de atenção que, o filósofo, não trata a princípio da degeneração do homem, mas dos feitos das suas ações no mundo natural,

⁸²⁷ Na introdução do *Emílio* nas obras completas da Galimard, Burgelin reflete ao seu modo sobre a categoria de Natureza em Rousseau: “A natureza tem uma voz, mãos, trevas e luzes. É poder e convite, germe e floração. Ela vai das funções fisiológicas à consciência moral, inclui e exclui a sociabilidade, a aventura sexual e o amor conjugal, ela proíbe ciência e reflexão, mas chama a razão. Ela designa enfim a companhia verdejante e o seu autor. Rousseau concorda com o equívoco de indicar discretamente ao filósofo uma essência e de despertar as almas sensíveis a um espetáculo. Que o epíteto natural se una à bondade, ela torna-se por sua vez estranhamente enigmática”. (Cfr. Burgelin, Pierre, “Introductions: Émile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. LXXXIX) “La nature a une voix, des mains, des ténèbres et des lumières. Elle est puissance et invitation, germe et floraison. Elle va des fonctions physiologiques à la conscience morale, inclut et exclut la sociabilité, la passion sexuelle et l'amour conjugal, elle interdit science et réflexion, mais appelle la raison. Elle désigne enfin la compagne verdoyante et son auteur. Rousseau consent à l'équivoque d'indiquer discrètement au philosophe une essence et d'éveiller les âmes sensibles à un spectacle. Que l'épithète naturelle s'accorde à la bonté, celle-ci devient à son tour étrangement énigmatique”.

⁸²⁸ Nos referimos ao *Contrato Social*

⁸²⁹ É dessa maneira que Rousseau entende o homem no estado de natureza, de acordo com o *Segundo Discurso* “Parece, à primeira vista, que os homens nesse estado, não tendo entre si nenhuma espécie de relação moral nem de deveres conhecidos, não podiam ser bons nem maus, nem tinham vícios nem virtudes, a menos que, tomando essas palavras em um sentido físico, se chamem vícios, no indivíduo, as qualidades que podem prejudicar a sua própria conservação, e virtudes as que podem contribuir para essa conservação” (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.152). “Il paroît d'abord que les hommes dans cet état n'ayant entre eux aucune sorte de relation morale, ni de devoirs connus, ne pouvoient être ni bons ni méchants, et n'avoient ni vices ni vertus, à moins que, prenant ces mots dans un sens physique, on n'appelle vices dans l'individu, les qualités qui peuvent nuire à sa propre conservation, et vertus celles qui peuvent y contribuer”.

⁸³⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Émile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.245. “Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme”.

portanto, o homem deforma e desfigura a natureza. Nesse horizonte de reflexão, não se trata de uma transformação social e moral da natureza, as categorias trazidas estão carregadas não somente de um pessimismo, mas de um olhar descritivo-realista do homem que se comporta à revelia da natureza. É inteligível no campo hipotético, pensar o tudo que está nas mãos do ser metafísico e ao cair nas mãos do homem de imediato se degenera, à vista disso, esse percurso vai se tornando histórico (negativo). A nível conceitual, é uma trajetória filosófica que inicia com uma concepção hipotética de homem natural, percebendo a degeneração pelo conceito de propriedade iniciando na história o estado social – quem primeiro assim pensou foi Rousseau. O próprio Genebrino, afirma em sua *Carta ao Bispo Christophe de Beaumont*, “O homem foi criado bom; penso que quanto a isso ambos concordamos. Mas o senhor disse que ele é mau simplesmente porque foi anteriormente mau, enquanto eu mostro como ele ficou mau. Quem de nós, em sua opinião, remota melhor ao princípio?”⁸³¹. No *Emílio*, o projeto pedagógico será o como educar esse homem para não ser ou continuar mau.

Em síntese, Rousseau inaugura o *Emílio*, como se o seu leitor já conhecesse seu Segundo Discurso a Academia de Dijon, nomeadamente, *Discurso Sobre as origens e os fundamentos das desigualdades entre os homens*⁸³². Esse preâmbulo nos direciona a compreender que Rousseau elabora outrora, em primeiro plano, as desigualdades na esfera natural, e assim o faz de forma hipotética, e no *Emílio* aponta para uma descrição sobre a degeneração, por ocasião da ação humana a partir do nascimento do estado social, fundado pela compreensão de propriedade e das instituições por ela circunstanciadas. Consideramos que, não existe uma relação direta da degeneração entre as coisas que saem das mãos do autor para as mãos do homem, essa relação só passa a ser real no estado atual que vivemos (ordem social)⁸³³. O homem dito por Rousseau é o homem social.

⁸³¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe De Beaumont”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.940. “L’homme fut crée bon; nous en convenons, je crois, tous les deux. Mais vous dites qu’il est méchant, parce qu’il a été méchant; et moi je montre comment il a été méchant. Qui de nous, à votre avis, remonte le mieux au principe?”.

⁸³² Rousseau, tem a clara compreensão que *O Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, é um estudo sobre o homem, de tal modo, não devemos estranhar em dizer que o *Emílio* é a obra do como educar esse homem compreendido no Segundo *Discurso*: “Considero, igualmente, o assunto deste discurso como uma das questões mais interessantes que a filosofia possa propor, e, infelizmente para nós, como uma das mais espinhosas que os filósofos possam resolver: com efeito, como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar por conhecer os próprios homens?”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi les hommes”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.122). “Aussi je regarde le sujet de ce Discours comme une des questions les plus intéressantes que la Philosophie puisse proposer, et malheureusement pour nous comme une des plus épineuses que les Philosophes puissent résoudre : Car comment connoître la source de l’inégalité parmi les hommes, si l’on ne commence par les connoître eux mêmes?”.

⁸³³ No que pertence ao campo educativo, Dozol estabelece dois objetivos a partir dessa premissa paradigmática: “impedir que o mestre deturpe o que saiu da mão do autor das coisas em bom estado e compensar aquilo que a natureza não desenvolveu, mas colocou em vias de desenvolvimento”. (Cfr. Dozol, Marlene de Sousa, Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003 p.44).

Se o primeiro ponto, é a ação degenerada do homem na natureza externa (coisas), o segundo, diz respeito, ao reconhecimento da degeneração da natureza no próprio homem (natureza moral). “Não quer nada de maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem”⁸³⁴. Rousseau, unifica o homem em relação à natureza, direcionando-o a si mesmo. Ocorre, de imediato, no campo da autonomia, o conceito de responsabilidade. A ação degenerada é consequência do próprio homem, portanto, não se evoca um ser inanimado, ou uma responsabilização de um outro desconhecido, aliás Deus e a Natureza humana foram resguardados, para culpabilizar as instituições⁸³⁵. Nessas linhas, Rousseau, confronta o homem social a si mesmo, e nos efeitos de sua ação, no que se refere ao mundo externo, mais especificamente ao campo interno, ou seja, do Eu natural que se encontra desfigurado. Mas dar-se-á um passo além no *Emílio*, do que somente culpar o homem que acreditou na voz que disse isto é meu, entregando-o à própria sorte, numa relação direta entre crime e castigo, o que levaria o homem à pena perpétua por culpa da deformação que causou na natureza externa e interna, por ter assumido a condição social⁸³⁶. Encontraremos, não exatamente no *Emílio* mas no *Segundo Discurso*, a tese em Rousseau da autonomia humana, da concepção que naturalmente o homem é um agente livre:

Não é, pois, tanto o entendimento que estabelece entre os animais a distinção específica do homem como sua qualidade de agente livre. A natureza manda em todo animal, e a besta obedece. O homem experimenta a mesma impressão, mas se reconhece livre de aquiescer ou de resistir; e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma; porque a física explica de certa maneira o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias; mas, no poder de querer, ou melhor, de escolher, e no sentimento desse poder, só se encontram atos puramente espirituais, dos quais nada se pode explicar pelas leis da mecânica⁸³⁷.

⁸³⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.245. “Il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme”.

⁸³⁵ Na afirmativa de Souza: “Rousseau, mesmo atribuindo aos homens a inteira responsabilidade por seus males, é levado contudo à necessidade de uma teodicéia: no *Emílio*, o vigário precisa inocentar Deus dos males do mundo” (Cfr. Souza, Maria das Graças de, “Voltaire e Rousseau: Metafísica e História”, In: *História e providência: Bossuet, Vico e Rousseau: textos e estudos*, Org. Edmilson Menezes, Editus, 2006, p. 197).

⁸³⁶ “O homem natural é então o homem entanto que se forme e seja educado. O pressuposto é que o *Emílio* conduz desde o homem em estado de natureza até o homem natural”. (Cfr. Deleuze, Gilles, *Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio*, Cactus, Buenos Aires, 2016, p.35). “El hombre natural es entonces el hombre en tanto que se forma y es educado. El supuesto es que el *Emilio* conduce desde el hombre en estado de naturaleza hasta el hombre natural”.

⁸³⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.141. “Ce n'est donc pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre. La nature commande à tout animal, et la Bête obéit. L'homme éprouve la même impression, mais il se reconnoît libre d'acquiescer, ou de résister; et c'est surtout dans la conscience de cette liberté que se montre la spiritualité de son ame; car la Physique explique en quelque manière le mécanisme des sens et la formation des idées; mais dans la puissance de vouloir ou plutôt de choisir, et dans le sentiment de cette puissance on ne trouve que des actes purement spirituels, dont on n'explique rien par les Loix de la Mécanique”.

O passo dado por Rousseau é o mesmo que teve seu início na *Nova Heloísa*, no *Eliseu* de Júlia, constituído agora no *Emílio* como um projeto filosófico educacional, na tarefa de educar esse agente livre concebido no *Segundo Discurso*: “é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim”⁸³⁸. O cultivo da natureza humana é a recuperação desse homem que não está entregue à revelia, tendo, por fim, uma condenação, sem no mínimo o despertar da consciência do seu agir moral. A educação é instrumento que conduz o homem a entender e legislar sobre seus atos, ela será em seu início como categorizou Kant, provavelmente com base em Rousseau: disciplina. Ao abordar a categoria cultivo, deve estar claro a distinção da educação do homem social em detrimento ao agir do homem natural: “só no instinto, tinha ele tudo o de que necessitava para viver em estado de natureza; numa razão cultivada, tem apenas o que lhe é preciso para viver em sociedade”⁸³⁹. A esse propósito, o ato de cultivar, de educar corresponde na ordem social a uma condição restrita, ao que tudo indica, a pedagogia de Rousseau pretende estabelecer as reais necessidades humanas numa unificação entre natureza e cultura⁸⁴⁰.

Esse instante vivido pelos homens, que é abordado por Rousseau, não comporta a dinâmica do momento anterior à sociedade civil, mas evidencia uma leitura do tempo presente, o que justifica, o argumento apresentado, que não se trata do homem originário, mas de um homem, agora na contingência da sociedade e sob a escravidão das instituições. Assim sendo, o que elencamos como o tempo presente, se configura na interpretação realista, temporal e histórica do homem – é a história da espécie humana e do seu desenvolvimento⁸⁴¹ –.

Sem isso, tudo iria ainda, pior, e nossa espécie não quer ser moldada pela metade. *No estado em que agora as coisas estão*, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, *todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar*. Seria como um arbusto que o acaso faz nascer no meio de uma caminho, e que os passantes logo fazem morrer, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todas as direções⁸⁴². (*grifos nossos*)

⁸³⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.245. “il le faut contourner à as mode comme un arbre de son jardin”.

⁸³⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi les hommes”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.152. “Il avoit dans le seul instinct tout ce qu’il lui falloit pour vivre dans l’état de Nature; il n’a dans une raison cultivée que ce qu’il lui faut pour vivre en société”.

⁸⁴⁰ Em Kant, encontramos a similitude desse conceito, tendo em vista, que em Rousseau se apresenta nessas passagens a ação livre, tal como no prussiano.

⁸⁴¹ “Alias, foi essa intuição genial de Rousseau, ao datar tais fases e estabelecer uma sequência para o progresso da razão, que apontou para a procura de um uso, também, legítimo e diferenciado, da sedução, o que significou uma transformação sem precedentes no modo de conduzir a prática pedagógica”. (Cfr. Dozol, Marlene de Sousa, Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003 p.340).

⁸⁴² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.245. “Sans cela tout iroit plus mal encore, et nôtre espèce ne veut pas être façonnée à demi. Dans l’état où sont desormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres seroit le plus défiguré de tous. Les préjugés, l’autorité, la nécessité, l’exemple, toutes les institutions sociales dans

O *Emílio*, portanto, é uma obra sobre a relação do Eu para com a esfera externa, mas também do Eu para consigo mesmo, ambas compreendidas no tempo presente, ou seja, no mundo socialmente constituído, de certa forma é a estipulação de uma antropologia educativa, ou na elaboração de um método, diferente daquele que julgamos ser desenvolvido no *Segundo Discurso*⁸⁴³. É sobre a formação/educação do Eu que é posto em condições preexistentes e estabelecidas que se narra o processo constitutivo de uma filosofia educacional. Ao que tudo indica, o tempo presente e a realidade existente, não são capazes de educar o homem, ou seja, reconduzir o seu papel autônomo. Aliás o *Emílio*, é o projeto filosófico educativo que fundamenta o desabafamento ou a regeneração da natureza, que seguramente faz do homem um ser autônomo. O conflito teórico antropológico-pedagógico, se coloca na dimensão, que anjos não podem educar homens, pois homens são educados por homens. Assim, como se superará no mundo socialmente caótico, em uma visão realista da degeneração da natureza, ocasionada pela ação humana.

O percurso para responder às exigências preambularmente colocadas, é estritamente pedagógico. Rousseau o fará, numa sequência lógica, aquela decorrente da natureza, do nascimento da criança, até as demais fases da vida do homem, o que implica naturalmente na figura da criança, inicialmente posta desde a maternidade⁸⁴⁴. A mãe⁸⁴⁵, desempenha pelas condições da própria natureza, o instante pedagógica por excelência, sendo capaz de remediar preventivamente de toda degeneração preexistente à criança, certamente, da figura materna, passa-se à metáfora da Mãe natureza. “Forma

lesquelles nous nous trouvons sumergés, etoufferient en lui la nature, et ne mettroient rien à la place. Elle y seroit comme un arbrisseau que le hazard fait naitre au milieu d'un chemin, et que le passans font bientôt périr en le heurtant de toutes parts le pliant dans tous les sens”.

⁸⁴³ Podemos perceber assim como Reis, ao começar pela pergunta contextual e terminar na elaboração de um método respectivamente as duas obras: “Nesse contexto, o que significa conhecer o Homem? Significa tanto apreender o modelo original quanto entender suas transformações – método genealógico do Discurso sobre a origem da desigualdade ou o método genético do Emílio se apresenta naturalmente em Rousseau” (Cfr. Reis, Claudio, “Rousseau entre monstros e quimeras”, in Filosofias da alteridade no século das luzes: Didot, Fontenelle, Kant, Rousseau, Org. Pinheiro, Ulysses, Editora UFPR, Curitiba, 2018, p.97).

⁸⁴⁴ De acordo com Sermain: “O recém-nascido ocupa um lugar absolutamente inédito no projeto de educação, pois encarna a origem e que faz zelar desde o início pela sua preservação e adaptação no caminho rumo à idade adulta. O que era subentendido ou, eventualmente, deixado a guias práticos ou a médicos, muitas vezes conduzia a hábitos que se qualificariam de bom grado de cultural, Rousseau o ignora ou o refuta. Põe tudo em baixo e faz do recém-nascido um objeto novo”. (Cfr. Sermain, Jean-Paul, “La place du nourrisson dans Émile”, in Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.18). “Le nourrisson occupe don une place absolument inédite dans les projets d'éducation, puisqu'il incarne l'origine et qu'il faut veiller d'emblée à la préserver et à s'y conformer dans le chemin vers l'âge adulte. Ce qui était sous-entendu ou laissé éventuellement à des guides pratiques ou médicaux, souvent se ramenait à des habitudes qu'on qualifierait volontiers de culturelles, Rousseau l'ignore ou le refuse. Il met tout à plat et fait du nourrisson un objet neuf”.

⁸⁴⁵ A imagem da mãe, corresponde a uma rigorosa defesa pela atuação da mulher no processo educacional, por outro lado, Rousseau, usará dessa imagem para bem conceituar também sua teoria sobre a natureza. Se em Júlia, a mãe é quem a entrega ao preceptor, no Emílio é a mãe natureza que recupera a originalidade do homem.

desde cedo um cercado ao redor da alma do teu filho; outra pessoa pode marcar o seu traçado, mas apenas tu podes colocar a cerca”⁸⁴⁶. A advertência rousseauísta, antecipa uma resposta singular, à pergunta: Como proteger a criança da degeneração social, se esta vive em uma sociedade corrompida? A preocupação, como se demonstra nas linhas supracitadas, não é a princípio com o homem social (político), talvez, seja uma questão secundária (é a tese que queremos fundamentar), mas com o Eu, ou seja, a alma. “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação”⁸⁴⁷. Desta forma, a dinâmica pedagógica da alma, de um processo de consciência, psíquicopedagógico, manifesta uma peculiar atenção, no que tange a uma educação que favoreça, antes de tudo, a formação do indivíduo, enquanto pessoa.

A condição da infância apresentada como primazia inicial para uma teoria pedagógica, atestada e inaugurada por Rousseau, coloca em tensão e/ou em desconstrução o legado filo-pedagógico historicamente constituindo, a qual visou no ocidente a educação do homem adulto⁸⁴⁸. Contudo, observa Rousseau, “queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança”⁸⁴⁹, tal perecimento se dá, pela necessidade natural da espécie humana, diferente de outras espécies, segue biologicamente de fatores sequenciais para o seu desenvolvimento. Por conseguinte, “tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”⁸⁵⁰. O que se pretende com isso, é saber a qual tipo de educação devemos nos ocupar no campo filosófico, Rousseau elenca os três tipos de mestres que formam o homem, dando origem à educação: a) a natureza, estimulando as disposições naturais do desenvolvimento humano (faculdades e órgãos); b) os homens, numa responsabilidade educativa através do ensino enquanto instrução; d) as coisas, na compreensão do voluntarismo empirista, no que se refere a experiência do homem com o mundo.

⁸⁴⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.246. “Forme de bonne heure une enceinte autour de l’ame de ton enfant: un autre en peut marquer le circuit; mais toi seule y dois poser la barrière”.

⁸⁴⁷ Ibidem. p.246. “On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l’éducation”.

⁸⁴⁸ “Não se trata mais de organizar o conhecimento de forma a se adaptar melhor à mente da criança, como era a preocupação em Comenius ou Locke. Também não faz mais sentido estabelecer regras detalhadas como na Ratio Studiorum dos jesuítas” (Cfr. Streck, Danilo R. Rousseau e a Educação, Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p.27).

⁸⁴⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.246. “On se plaint de l’état de l’enfance! On ne voit pas que la race humaine eut péri si l’homme n’eut commence par être enfant”.

⁸⁵⁰ Ibidem. p.247. “Tout ce que nous n’avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l’éducation”.

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas⁸⁵¹.

A resposta do filósofo sobre a origem da educação, se baseia numa integralização: natureza, homem e experiência, no que podemos chamar de três vetores educativos, cada qual desempenhando sua função, mas cabe ressaltar, que tanto a natureza, quanto a experiência, são funções quase que incondicionadas a fatores determinantes da liberdade, ou seja, no caso da natureza há uma demasiada independência, podemos considerar na perspectiva física como autonomia mecânica; por sua vez, a experiência, depende muito pouco do homem. Não sendo exaustivo na explanação, mas para clarear a independência da experiência a vontade humana, podemos exemplificar, pelo simples fato que estamos condicionados ao mundo, presos em certa medida a um grande número de experiências sensíveis, o que atesta a voluntariedade, desse tipo de educação. Podemos escolher não fazer uso da experiência? Algumas, sim, se requerer o ato deliberativo da vontade humana, ou seja, as experiências morais, mas infinitas outras ao que tudo se evidencia não, pois anulariam o próprio ato de existir, enquanto ser sensorial, isto posto, o homem é um ser de afetos.

O que resta, enquanto responsabilidade humana, é a educação realizada pelo próprio homem. Antecipa-se desta forma, que o próprio conceito de autonomia, estaria embasado numa categoria de sujeição a deliberação da vontade externa de quem educada. Mas é necessário seguir com cautela para responder a esses problemas, do ponto de vista da teoria rousseauísta nas passagens do *Emílio*. Pois, a educação realizada pelos homens, é em tese, “a única, de que somos realmente senhores; mesmo, assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança?”⁸⁵², desse modo, nos direcionamos a inferir que esta última (a educação dos homens), também é dada a um certo voluntarismo, ou seja, a incerteza.

Uma vez que, a educação dos homens se propõe a ensinar o uso do desenvolvimento da natureza, esta acaba por estar condicionada à faculdade de escolha e arbítrio da própria criança. Consequentemente, a figura do guia se estabelece apenas como condutor e não como determinação e coerção externa, o que nesse sentido nos opomos à ideia de que o fato de existir um Preceptor para o aluno Emílio, ou até mesmo na *Nova Heloísa*, faz da educação uma simulação a qual o aluno dificilmente se libertaria. Não nos parece verdadeiro, pois o próprio Rousseau compreende a vontade do educando

⁸⁵¹ Ib.. p.247. “Le developement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce developement est l'éducation des hommes; et l'acquis de nôtre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses”.

⁸⁵² Ib.. p.247. “est la seule dont nous soyons vraiment les maitres; encore ne le sommes-nous que par supposition: car qui est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant?”.

diante da educação dos homens, como dito, se o educador é senhor da educação, é por mera suposição. Por outro lado, o homem só teria o assenhramento sobre a educação, caso vivesse numa comunidade perfeitamente moral e autônoma, cujo as palavras e as ações de todos que circulam a criança desempenhariam as mesmas intenções do preceptor, o que do ponto de vista pragmático não é exequível, dado a estrutura degenerada a qual o homem se encontra.

Em síntese, pode-se concluir em Rousseau: “uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário ao seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo”⁸⁵³. A consideração apresentada, delimita um objetivo, um alvo, no qual devemos (educadores) usar de todos os esforços para alcançar, nessa perspectiva, exige uma tarefa humana, uma responsabilidade dos homens nos ditames da educação da criança, ou seja, regressa-se ao ponto originário da educação, em adequar-se à natureza pedagógica, justificando-se assim, uma integralização educativa dos três vetores: natureza, homem e experiência. Nessa inter-relação, a educação pela natureza, é apresentada ao mesmo tempo, enquanto início e finalidade, cabendo a direção da educação dos homens e das coisas, para que se dediquem a alcançar o fim da natureza, que na verdade é um processo histórico, não culmina-se num indivíduo, mas na educação do gênero humana.

A educação da criança, tensionada pela dinâmica das três modalidades educativas, tende em um propósito final voltar para si, ou seja, para a natureza⁸⁵⁴. A fim de justificar essa teoria, Rousseau, fará uma explanação a luz do empirismo, enquanto corrente filosófica, todavia, acaba por dar um salto ontológico, trazendo o papel crucial da consciência, diante dos fatos sensíveis, o que implica no reconhecimento que a natureza, desempenha as prerrogativas da educação. Antes de mais nada, admite Rousseau, que “talvez o termo natureza tenha um sentido vago demais. Cumpre determiná-lo”⁸⁵⁵. Rousseau relembra que o conceito de natureza, foi usualmente correlacionado ao hábito, contrário a essa suposição, utiliza a imagem dos ventos em direção às árvores naturalmente postas em liberdade, que não necessariamente sufocam a sua natureza vertical, o que significa afirmar, que mesmo dado as condições empíricas (hábito) que contingenciam a forçar o desempenho das funções da natureza, as árvores seguem ao *status quo ante*, ou seja, como as coisas são, o mesmo acontece com a inclinação

⁸⁵³ Ib.. p.247. “Sitot donc que l’éducation est un art, il est presque impossible qu’elle reussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu’on peut faire à force de soins est d’approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l’atteindre”.

⁸⁵⁴ De acordo com Reis, “A possibilidade de um processo de desnaturação que não seja corrupção está no coração do projeto do *Emílio*” (Cfr. Reis, Claudio, “Rousseau entre monstros e quimeras”, in *Filosofias da alteridade no século das luzes: Didotot, Fontenelle, Kant, Rousseau, Org. Pinheiro, Ulysses, Editora UFPR, Curitiba, 2018, p.105*).

⁸⁵⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.247. “Mais peut-être ce mot de nature a-t-il un sens trop vague. Il faut tâcher ici de le fixer”.

dos homens⁸⁵⁶. Nesse contexto a educação é um hábito para o filósofo genebrino dado seu caráter circunstancial, por conta da formação empírica do homem, que pode ou não decidir/determinar sobre as ações humanas, mas não abafam sua natureza, o homem não deixa de ser naturalmente homem.

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá⁸⁵⁷.

Rousseau destaca uma autonomia que se manifesta diante da consciência das sensações, que nos faz tomar decisões, obter gostos e inferir os juízos por meio da razão, tudo isso antes das alterações realizadas pelo hábito, é nesse estágio precedente que se entende por natureza. “Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas, porém por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo de natureza”⁸⁵⁸.

O fator decisivo para a realização da educação natural será sempre a autonomia humana, tornando assim não somente complexa a determinação da educação como mecanismo externo enquanto hábito, mas uma tarefa um tanto quanto frustrante através da educação dos homens, estando superveniente a ocasião dos fenômenos empíricos (educação das coisas), objetivando exclusivamente numa determinação social. Nesta dimensão, resultante de duas razões consonantes aos fatores externos, a natureza se comporta naquilo que o próprio homem é, anterior às experiências decorrente de sua existência no mundo e da educação que lhe é oferecida⁸⁵⁹.

Nesta exposição se presume a diferenciação dos objetivos de cada educação, pois não são somente fragmentadas, quando induz o homem, desde criança à retirada de suas disposições naturais,

⁸⁵⁶ Kant fará a mesma analogia em *Ideia de uma história universal do ponto de vista Cosmopolita*, nas Lições de Ética e em *Sobre a Pedagogia*, como veremos no último capítulo.

⁸⁵⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.248. “Nous naissons sensibles, et dès notre naissance nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons, pour ainsi dire, la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent, d'abord selon qu'elles nous sont agréables ou déplaisantes, puis selon la convenance ou disconvenance que nous trouvons entre nous et ces objets, et enfin selon les jugemens que nous en portons sur l'idée de bonheur ou de perfection que la raison nous donne”.

⁸⁵⁸ Ibidem. p.248. “Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés : mais, contraintes par nos habitudes, elle s'altèrent plus ou moins par nos opinions. Avant cette altération elles sont ce que j'appelle en nous la nature”.

⁸⁵⁹ Conforme Monroe, “O hábito, no sentido de disposição primária, não alterado pela instrução ou pela sugestão de outros, deve merecer consideração. O hábito, em seu significado usual, como método fixo de ação adquirido por imitação direta ou pela sugestão de outros deve ser evitado”. (Cfr. Monroe, Paul, *História da Educação*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.259).

ou seja, a constituição do seu eu, em detrimento da esfera externa, o que decorre de uma negação de si mesmo, ainda mais quando ambas as formas de educação trabalham separadamente no processo educativo, sendo desse modo definitivamente opostas e não supostamente diferentes. Nestas tensões paradigmáticas da educação, daquilo que é da esfera interna (do eu), e do que corresponde a esfera externa (social), se abstrai a formulação expressa: “Forçadas a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo”⁸⁶⁰, colocando em questão a suposta duplicidade da educação, além do pressuposto em reivindicar qual a sua principal tarefa filo-pedagógica.

Preliminarmente, não se trilha um caminho da negação do campo social, mas do exercício pedagógico de recuperar o eu, constituído do conceito mais genuíno que é a sua natureza, em detrimento ao realismo social, em outros termos, a ideia inicialmente defendida de uma análise da conjuntura circunstancial (superficial) criada pelo homem na sociedade, no que podemos considerar enquanto degeneração, implica em certa medida na vida moral. A autonomia do eu (podemos julgar em um outro momento se essa expressão é pleonástica), torna-se fundamento pedagógico, para a atuação do indivíduo frente a uma sociedade corrompida.

Não é difícil extrair das linhas do *Emílio* o conceito antropológico pedagógico a qual nos referimos no pressuposto de autonomia, categoricamente é o homem natural, em que na concepção filosófica de Rousseau, “é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com o seu semelhante”⁸⁶¹, destarte, a redução teórica do homem natural, somente pelas obras de políticas do genebrino, não traz a eficácia metafísica, é necessário uma epistemologia educacional: o *Emílio*⁸⁶². Considerar o homem natural, como modelo teórico pedagógico, entendendo modelo enquanto: padrão, imagem, ideal, parâmetro, é necessário o uso da metafísica, nesse sentido Rousseau, faz uso da matemática, entendendo o homem como unidade de si mesmo, portanto, uma realidade necessária, conseqüentemente, do inteiro absoluto⁸⁶³.

O salto ontológico se constitui na medida que esse eu exposto por Rousseau, enquanto homem natural, dialoga não somente consigo, mas com a mesma realidade semelhante, nos induzindo ao legado hermenêutico de um reconhecimento mais ou menos de outriedade, apesar disso, não se encontra ligado

⁸⁶⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.248. “Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen; car on ne peut faire à la fois l’un et l’autre”.

⁸⁶¹ Ibidem. p.249. “est tout pour lui :il est l’unité numérique, l’entier absolu qui n’a de rapport qu’à lui-même ou à son semblable”.

⁸⁶² Devemos encarar a filosofia de Rousseau sistemática.

⁸⁶³ A ideia de absoluto, faz o genebrino dialogar no campo da história da filosofia, primeiramente com a tradição metafísica, mas o desdobramento em projetar o debate, ou seja, o legado aristotélico da dimensão universal, que atravessa toda a história do ocidente, principalmente daquilo que após Rousseau, se constituirá enquanto absoluto, do ponto de vista da forma em Kant, ou da história como fundamentará Hegel. Essa questão, fica como indicativo filosófico.

à busca do diferente, do sujeito socialmente fragmentado, ou como dirá Rousseau, “unidade fracionária que se liga ao denominador”⁸⁶⁴, mas da unidade unificadora, não obstante, esse encontro com a vida social só fará sentido do ponto de vista de um outro reconhecimento: ao do corpo social, solidificado como instante *posteriori* ao reconhecimento do eu. A questão é que em seu atual modelo:

As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retira-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo⁸⁶⁵.

O texto supracitado, não é somente uma rígida e profunda crítica à sociedade francesa do século XVIII, se nos prendermos a esse tipo de realismo deixamos de fora o jogo ontológico trazido por Rousseau na analítica do homem natural. A discussão nos revela a pseudo imagem de homem construída a luz do melhoramento da civilização, o que faz brotar um desenraizamento do eu, em detrimento da condição social imposta. O homem passa a ser simulacro, buscando ao mesmo tempo uma representação da qual ele mesmo se torna vítima, o que queremos dizer com isso, é a hostil realidade humana que assumiu um papel público como condição de vida, reconfigurando-se a um outro papel, separando-se gradualmente e proporcionalmente de si⁸⁶⁶. Nessa perspectiva, o homem social ao se ver em uma dinâmica de melhoramento moral, compreende sua existência no ápice do ideal civilizatório, ou simplesmente narra a sua história na linha reta do melhoramento, reduzindo-se as circunstâncias do aniquilamento do eu, pois o que importa são as condições civis, o espaço que cada homem ocupa e representa na sociedade. Cria-se uma ideia de coletividade que sufoca o eu enquanto protagonista de uma unidade e inteiro absoluto.

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem

⁸⁶⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.249. “unité fractionnaire qui tient au dénominateur”.

⁸⁶⁵ Ibidem. p.249. “Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l’homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l’unité commune; en sorte que chaque particulier ne se croye plus un, mais partie de l’unité, et ne soit plus sensible que dans le tout”.

⁸⁶⁶ Nessa dimensão, nos opomos a Reis, quando compreende a categoria desnaturar do seguinte modo na citação em discussão: “ ‘Desnaturar’ aqui significa ‘traduzir’ os elementos que modelam o tipo de existência que podemos imaginar para o homem natural nos termos necessários para tornar possível a vida social” (Cfr. Reis, Claudio, “Rousseau entre monstros e quimeras”, in *Filosofias da alteridade no século das luzes: Didot, Fontenelle, Kant, Rousseau*, Org. Pinheiro, Ulysses, Editora UFPR, Curitiba, 2018, p.105).

para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada⁸⁶⁷.

O paradoxo percebido por Rousseau é que na perda do eu, no reducionismo humano na condição de cidadão, haverá a defesa pelo restabelecimento do homem natural. Esse dualismo (ser homem – ser cidadão) é o entrave contraditório que conduz ao niilismo, pois a dinâmica anacrônica, ao que tange no melhoramento civilizatório vivido pela sociedade setecentista e por toda conjuntura social que versa pela primazia do homem social tende a conduzi-lo a um vazio, tanto pela negação do eu, quanto por ausência de uma existência absoluta. A perda da identidade em detrimento do corpo social, na condição relativamente imputada ao homem social, torna insustentável uma educação que não forneça um direcionamento unificante, portanto, para um homem em total contradição consigo estima um tratado pedagógico que deva escolher a que se objetiva educar: a ser homem ou a ser cidadão.

Salienta-se que pensando o homem enquanto realidade unificadora, um inteiro absoluto, universaliza-se a capacidade pedagógica, uma vez que a função é educar o eu. Do ponto de vista filosófico, é construir um modelo teórico cujo teor abarque a completude epistêmica de uma teoria educacional pensada minimamente na formação do eu, ou seja, sem transferir o eu para uma noção relativa de coletividade, mas no absoluto que é a humanidade. Tendo atingindo essa árdua tarefa, podemos compreender o sujeito dentro da cadeia social, mas não sendo esse o fim exclusivo do processo educativo em Rousseau, o que necessariamente ocorreria numa suposta contradição, em se propor um projeto educativo que forme o sujeito para a autonomia, reduzindo o homem a um ideal político e social, cujo o mesmo estaria preso à sua determinação⁸⁶⁸, é nesse aspecto que os devaneios se prestam ao serviço filosófico na figura do Solitário.

Para ser alguma coisa, para ser si mesmo e sempre uno, é preciso agir como se fala; é preciso estar sempre decidido a respeito do partido a tomar, tomá-lo abertamente e continuar sempre

⁸⁶⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.249. "Celui qui dans l'ordre civil veut conserver la primauté des sentimens de la nature, ne sait ce qu'il veut. Toujours en contradiction avec lui-même, toujours flottant entre ses penchans et ses devoirs il ne sera jamais ni homme ni citoyen; il ne sera bon ni pour lui ni pour les autres. Ce sera un de ces hommes de nos jours; un François, un Anglois, un Bourgeois; ce ne sera rien".

⁸⁶⁸ De acordo com Burgener, "tendo em conta a liberdade e a perfectibilidade humana, a educação permite, portanto, adaptar a criança à vida social e política" (Cfr. Burgener, Louis, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, Vrin, Paris, 1973, p.13). "compte tenu de la liberté et de la perfectibilité humaines, l'éducation permet donc d'adapter l'enfant à la vie sociale et politique". O grande dilema que nos opomos, é a perspectiva de reduzir a educação como pressuposto de formar exclusivamente o indivíduo político. A utilização do termo adaptar, é positiva na medida que de fato a educação em Rousseau tem a maestria, como iremos sinalizar ao longo desta seção, de possibilitar a atuação do homem numa sociedade corrompida, mas nossa advertência é a leitura determinista que venha a reduzir a pedagogia rousseauista, enquanto uma teleologia centrada na figura do cidadão. Essa redução é contraposta pelo próprio filósofo ao longo de sua explanação ainda no livro I do *Emilio*.

com ele. Estou esperando que mostrem este prodígio para saber se ele é homem ou cidadão, ou como faz para ser ao mesmo tempo um e outro⁸⁶⁹.

A relação homem e sociedade é um processo sempre contínuo, um oposto necessário, contudo, subtendido na esfera do eu, significa o crescente desafio de ser na prática o que se é enquanto pessoa (ideia), demonstrando a clara sujeição da esfera social ao eu, do contrário, fomenta o declínio do próprio homem, forçado a ser por aquilo que lhe é imposto pelos determinantes sociais. O Eu deve condicionar, determinar e relaciona-se autonomamente com a esfera externa, pois tomar partido, fazer escolhas é utilizar das suas faculdades, o que corresponde à esfera da decisão, tomada de forma individual. Dessa cadeia moral surge enquanto categoria ética a responsabilidade, mas também a da publicidade.

Esse dualismo em Rousseau, do homem e do cidadão, é declaradamente oposto, assim nos faz retornar ao ponto inicial da finalidade da educação, na sua oposição antagonicamente estabelecida, educar a ser cidadão, ou a ser homem. Rousseau⁸⁷⁰ estabelece duas formas contrárias: a educação pública e comum e a educação doméstica e particular. Devemos prestar bastante atenção quanto a esse conceito apresentado no *Emílio*, por vezes a interpretação se centra numa defesa da educação doméstica a partir do filósofo, que por sinal, é anacrônico⁸⁷¹. Primeiro Rousseau, para entender o que é a educação pública, nos convida a ler a *República* de Platão,⁸⁷² o que nos leva de imediato a estabelecer que se trata muito mais de um conceito, do que uma instituição legislada pelo Estado.

⁸⁶⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.250. "Pour être quelque chose, pour être soi-même et toujours un, il faut agir comme on parle; il faut être toujours décidé sur le parti qu'on doit prendre, le prendre hautement et le suivre toujours. J'attends qu'on me montre ce prodige pour savoir s'il est homme ou citoyen, ou comment il s'y prend pour être à la fois l'un et l'autre"
⁸⁷⁰ Ibidem. p.250.

⁸⁷¹ Com as devidas ressalvas, Burgelin tem razão quando afirma que: "É curioso constatar que o Emílio não faz alusão a este problema: escolhe um partido que nem sequer tenta defender. Sem dúvida Rousseau vive em França, em relação com uma sociedade aristocrática onde a educação é sobretudo doméstica, pensa portanto a um certo tipo de leitores. Por outro lado, o livro não é um tratado, mas o desenvolvimento de uma hipótese particular: na corrupção presente nos costumes, imagina um indivíduo isolado e pratica sobre ele uma experiência de laboratório. Do mesmo modo Platão separa as crianças que se destina a formar o núcleo da cidade ideal". (Cfr. Burgelin, Pierre, *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris, 1973, p. 478). "I est curieux de constater que l'Emile ne fait pas allusion a ce problème: il choisit un parti qu'il ne tente même pas de défendre. Sans doute Rousseau vit en France, en rapport avec une société aristocratique où l'éducation est surtout domestique, I pense donc a un certain type de lecteurs. D'autre part le livre n est pas un traité, mais le développement d'une hypothèse particulière: dans la corruption présente des mœurs, imaginons un individu isolé et pratiquons sur lui une expérience de laboratoire. De même Platon sépare les enfants qu'il destine à former le noyau de la cité modèle".

⁸⁷² Na perspectiva da história das ideias pedagógicas, Platão elaborou em sua obra a *República*, um volumoso e autentico tratado sobre educação pública, compreendendo um homem rigorosamente formado para um Estado ideal, executando as funcionalidades de cada cidadão para concretização da verdadeira República. Nem Rousseau, muito menos nós temos o objetivo de fazer uma análise dessa Obra, por isso segue a indicação do modelo de educação pública, que é mesmo arrojado por Rousseau.

Ao se reportar à *República*, Rousseau tem a seguinte concepção: “não é uma obra de política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito”⁸⁷³. Poderíamos usar da mesma afirmativa sobre o *Emílio*, que do contrário, se saíram do título e tornaram a obra quase que um dogma político do que educacional? Nos parece necessário recuperar o seu título *Da educação*, e compreender seu paradigma educacional, que independe da figura política do cidadão. “Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas. Sei muito bem a razão disso, mas não quero dizê-la; ela nada traz ao meu assunto.”⁸⁷⁴; O segundo passo para entender o que a educação pública é em Rousseau, trata de não encarar como instituição pública os colégios⁸⁷⁵, fazendo questão o filósofo em nota de rodapé deixar claro que tem professores na Academia de Genebra e na Universidade de Paris que são capazes de bem instruir a juventude; terceiro diz o genebrino: “tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois”⁸⁷⁶. Portanto, a verdadeira educação pública é aquela que forma exclusivamente o homem para ocupar seu espaço, num processo de constituir a melhor organização do Estado, isso significa, um rigoroso empreendimento filosófico, que as instituições sociais não realizam, por isso não devem ser consideradas e fundadas pelo princípio da educação pública.

Não será o objetivo do *Emílio*, moldar uma espécie de homem, de acordo com os padrões socialmente estabelecidos, empreendimento que tem feito historicamente a educação que visa o cidadão, o que para Rousseau, “assim combatidos e errantes durante toda a nossa vida, terminamo-la sem termos podido entrar em acordo com nós mesmos, e sem termos sido bons nem para nós, nem para os outros”⁸⁷⁷. É a partir dessa exposição filosófica, que começamos a compreender de forma mais expressa a autonomia no *Emílio* através da educação doméstica, o itinerário educativo com que Rousseau desdobra em sua escrita, corresponde a um corpo robusto, de tornar o homem apenas no seu eu. Numa descoberta pelo indivíduo, pelo homem natural, em síntese o homem por ele mesmo. A defesa de Rousseau, a educação doméstica e particular é aquela fundamentada pela própria natureza, o que não significará necessariamente uma educação domiciliar (*homeschooling*).

⁸⁷³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.250. “Ce n'est point un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres. C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait”.

⁸⁷⁴ Ibidem. p.250. “Ces deux mots, patrie et citoyen, doivent être effacés des langues modernes. J'en sais bien la raison, mais je ne veux pas la dire; elle ne fait rien à mon sujet”.

⁸⁷⁵ Para Streck: “Sua crítica está voltada a uma educação ‘inútil’ concentrada nas mãos do poder eclesiástico. Basta lembrar que, no contexto dessas críticas, em 1773, foi suprimida a Ordem dos Jesuítas”(Cfr. Streck, Danilo R. Rousseau e a Educação, Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p.18).

⁸⁷⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.250. “Je ne compte pas non plus l'éducation du monde, parce que cette éducation tendant à deux fins contraires, les manque toutes deux”.

⁸⁷⁷ Ibidem. p.251. “Ainsi combatus et flotans durant tout le cours de nôtre vie, nous la terminons sans avoir pu nous accorder avec nous, et sans avoir été bons ni pour nous ni pour les autres”.

A clareza rousseauísta, se encontra na observância dos pormenores, em formular uma teoria educativa, epistemologicamente fundada no homem natural, assim problematiza a educação doméstica ou pela natureza, a fim de poder justificá-la, projetando ao mesmo tempo o vir a ser do homem por intermédio desta educação, fundamentada no *Emílio*. “[...] O que se tornará para os outros um homem que tenha sido educado unicamente para si mesmo?”⁸⁷⁸. Essa pergunta inaugural tem como plano de fundo uma preocupação concreta, de um homem que irá viver em sociedade após sua educação, portanto, subtende a não anulação do homem para o social, mas do que ele será após compreender a sua capacidade de legislar a sua ação, de ser autônomo. Em Rousseau, essa pergunta visa o conhecimento da completude do ser, o rompimento do dualismo até agora apresentado (homem e cidadão), que só é possível de superar de forma hipotética, uma vez que não foi e não é possível o conhecimento do homem natural e de seu desenvolvimento, a marcha da humanidade antes da degeneração social.

A formulação da pergunta apresentada, corresponde especificamente no *Emílio*, em uma segunda e audaciosa relação, decorrente da anteriormente apresentada, dá um passo a mais através da obra, em formular a reconfiguração do homem natural e da sua suposta contradição: “Acredito que alguns passos terão sido dados nessas buscas após a leitura deste escrito”⁸⁷⁹. Disso exposto, podemos nesse momento afirmar, que o *Emílio*, por meio da educação da natureza, corresponde essencialmente à narrativa filo-pedagógica, no conhecimento, construção do homem natural, ou seja, um homem educado para si, conseqüentemente autônomo.

Na sequência argumentativa, Rousseau acaba por sinalizar a interferência de um outro na educação desse eu, a partir da pergunta: “Para formar esse homem raro, que temos de fazer?”⁸⁸⁰ indicando que a educação pela natureza não se dá inicialmente de forma voluntária, de um homem lançado as incertezas, solto no mundo para uma autopedagogia. Aliás, vale lembrar que as condições naturais não permitem ao homem, diferente dos outros animais como já anunciado, o seu desenvolvimento sem o auxílio de um outro, esse é o legado básico do que podemos chamar de educação e que também se servirá Kant.

O problema do guia, do outro é o rompimento com a autonomia, daí Rousseau estabelece que a ordem social interfere no desenvolvimento do homem, em atribuir nas origens uma função pré-definida, que ela mesmo a impõe: “na ordem social, onde todos os postos são marcados, cada um deve ser

⁸⁷⁸ Ib.. p.251. “Mais que deviendra pour les autres un homme uniquement elevé pour lui?”.

⁸⁷⁹ Ib.. p.251. “Je crois qu'on aura fait quelques pas dans ces recherches après avoir lû cet écrit”.

⁸⁸⁰ Ib.. p.251. “Pour former cet homme rare qu'avons-nous à faire?”.

marcado para o seu”⁸⁸¹, isso torna-se mais visível em sociedades cujo os papéis são mais definidos. Nesse sentido, a educação tem sempre uma finalidade social, uma representação profissional, ‘um para...’, que não permite o desenvolvimento autônomo, que quase sempre está inserido dentro do contexto econômico. Contrária a ordem social, a ordem natural estabelece paradigmática uma concepção educativa que volta o homem para si, em torná-lo apenas homem.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe⁸⁸².

A teleologia educativa se encontra no cumprimento das disposições naturais de ser homem, tornar-se homem, vir a ser homem, e permanecer nessa condição originária. Do contrário, o aniquilamento de sua própria condição reduz o indivíduo ao mecanismo da funcionalidade social, o desempenho de uma atividade pré-formada, o que implica na maléfica condição pedagógica da servidão. Se a educação tem uma finalidade, essa é de proporcionar o desenvolvimento da autonomia humana, através de um sistema pedagógico, também autônomo, em outras palavras, desprendido de uma condição posteriormente criada à vida humana, o que significa na indeterminação dos interesses sociais e laborais da comunidade.

A vida é o dilema da existência humana, o como viver tensiona a expansão da prática pedagógica, redirecionando o homem a uma função mais ampla, ensinando-o como lidar com a vida, isso significa compreender o homem numa totalidade e nas múltiplas dimensões que este há de viver: seus afetos, sentimentos, solidão, necessidades fisiológicas, patologias, até atravessar a dimensão social, com dilemas éticos e políticos. É a complexidade do mundo da vida e de como esse homem se relaciona consigo para poder atuar no campo prático, que se desdobra o sistema educacional pela via da natureza.

A premissa sustentada por Rousseau, não se apresenta ao reducionismo da mera crítica, mas a uma eficácia sistemática da tarefa pedagógica em restaurar um sistema corrompido, cujo objetivo é a manutenção do aparelho social. Conseqüentemente, no momento em que os grupos humanos se utilizaram da tarefa educativa para moldar a outrem para o desempenho e estabelecimento da ordem social, deu-se início a corrupção da educação, pois a tarefa do educar, resumiu-se a ensinar um ofício.

⁸⁸¹ Ib.. p.251. “Dans l'ordre social, où toutes les places sont marquées, chacun doit être élevé pour la sienne”.

⁸⁸² Ib.. p.251. “Dans l'ordre naturel les hommes étant tous égaux leur vocation commune est l'état d'homme, et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élevé à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre”.

Não significa que o ensinamento de uma tarefa, ou modernamente falando, de um trabalho, seja algo negativo, a questão é quando a educação anula a capacidade de escolha do homem (autonomia), impondo totalitariamente uma única forma: a de cidadão de acordo com interesses do próprio grupo⁸⁸³.

As sociedades contemporâneas, industrializadas, não só reforçaram o modelo pedagógica contraditado por Rousseau no *Emílio*, mas criaram um ideal de educação baseado na profissionalização, ao ponto de tornar-lha a única forma ontologicamente de ser no mundo. A educação para o trabalho, trouxe a categoria da competição como instrumento de qualidade entre as instituições de ensino, escravizando o aluno a uma modalidade de conhecimento, em que o conceito do aprender visa em via de regra, o alcance do cumprimento de uma profissão. Portanto, a atuação escolar, objetiva-se no que atualmente chamamos mercado de trabalho: o bom médico, o bom magistrado, o bom operário, etc. Salienta-se, que o cientificismo moderno, universitário, não destoa dessa perspectiva educativa, uma vez que no horizonte da ordem social, comunga com o mesmo plano de fundo, é apenas uma linha sucessiva do sistema pedagógica que visa exclusivamente o cidadão.

Ao sair de minha mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre: será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu.⁸⁸⁴

Sendo mais enfático, Rousseau se colocará na postura de quem educa, assumindo a responsabilidade prática da tarefa em pensar a formação primeira, a de ser homem (humanidade). Se o sujeito educado na perspectiva da educação natural, em ser aquilo que é, condizente com a condição humana buscar algum ofício ou alguma representação social, não irá se perder de si mesmo, essa é a propositura declarada no *Emílio*, justificando que a condição de cidadão pode até ser conferida ao homem, mas não determinará a sua existência, independente do simulacro social que lhe é imposto. Isso porque, toda e qualquer escolha feita pelo indivíduo, terá como princípio aquilo que se é, a autonomia torna-se conectivo entre a condição humana e a condição social, fazendo com que o homem não saia do seu lugar e da sua autoregulação. Logo não precisamos nos preocupar em educar o homem para ser o verdadeiro ou o bom cidadão, é suficiente que se o eduque para a condição humana e a consequência

⁸⁸³ Supomos que o leitor tenha consciência a essa altura, que o grupo ou o coletivo que estamos nos referindo é o que diz respeito a sociedade corrompida. Não trata-se do corpo social e político, enquanto concepção posta no *Contrato Social*.

⁸⁸⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.252. "En sortant de mes mains il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne".

será provavelmente diferente do modelo educativo que visa um dualismo insustentável (homem e cidadão).

A ordem natural é invocada para o seio da prática pedagógica, ressignificando o processo educativo. É a condição humana que pretende o estudo de Rousseau: “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”⁸⁸⁵. Cabe-nos compreender se o filósofo genebrino está inovando ao trazer a categoria condição humana, invés de natureza humana, ou é apenas uma estética do ponto de vista da estilística literária, tendo em vista que só a partir do século XIX esse termo passa a ser usual como expressão filosófica. Por condição, podemos entender a contingência existencial na qual o homem se encontra inserido, portanto, molda-se e acaba por ser aquilo que a própria existência lhe confere que seja, mas vale salientar que essa existência por vezes circunstancial, tende a um processo de escolha do próprio indivíduo. Dessa maneira, é diante da condição humana que revelamos o próprio sujeito, das ações tomadas que diz na prática (no campo existencial) o que o homem é dentro si. Assim, Rousseau consegue projetar um diálogo entre natureza e vida prática, uma vez que a condição naturalmente absoluta e una do homem, não se relativiza como voluntariedade das experiências, ao contrário, é possível a partir da educação realçar a natureza humana, diante das implicações dos fatores empíricos (condição humana): “Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem-educado”⁸⁸⁶.

A educação para a vida é o fenômeno inerente da condição humana. Viver expressa a autenticidade educativa que não desassocia o homem da sua existência, nesse aspecto, educação e vida se encontram intrinsecamente ligadas. “Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco”⁸⁸⁷. A educação não era para ser um instante outro da vida humana, mas o processo existencial a qual o homem se relaciona consigo, no amadurecimento do seu eu, se correlacionando com os fortuitos da vida, com as vulnerabilidades e sobretudo consigo. É a partir desse enredo, que Rousseau começa a estabelecer os conceitos sobre o que nomeamos de personagens da educação: quem será o educador, quem é o educando.

Dada, porém, a mobilidade das coisas humanas, dado o espírito agitado e inquieto deste século que perturba tudo a cada geração, pode-se conceber um método mais insensato do que educar uma criança como se nunca tivesse de sair do seu quarto, como se tivesse

⁸⁸⁵ Ibidem. p.252. “Nôtre véritable étude est celle de la condition humaine”.

⁸⁸⁶ Ib.. p.252. “Celui d’entre nous qui sait le mieux supporter les biens et les maux de cette vie est à mon gré le mieux élevé”.

⁸⁸⁷ Ib.. p.252. “Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre; nôtre éducation commence avec nous”.

de estar sempre rodeada pelos seus? [...] Não se trata de ensiná-la a suportar as dificuldades, mas de exercitá-la para senti-las⁸⁸⁸.

Rousseau, está pensando a educação de uma criança que viverá intensamente a vida, não existe nesse sentido uma outra espécie de vida, ou a criação de uma vida ideal, na perspectiva de uma sociedade pronta para receber esse indivíduo. Do contrário, retorna-se ao realismo, em entender o instante presente e a formação da criança para sentir o mundo, como se verá por diante na leitura do *Emílio*, uma prática pedagógica que não anula as dificuldades, os medos, as incertezas, as quedas, o sofrimento etc. Educar não é tirar o homem de sua condição, mas é antes de tudo entender que por condição se sobrepõe simultaneamente a ideia de mobilidade. A resposta dada por Rousseau à questão de educar uma criança para a condição humana, tendo em vista os dilemas da vida moderna, pensando em seu próprio século, é pedagogicamente centrada no exercício da sensibilidade e não em ensinar a suportar o subjugo das intempéries da vida.

No parágrafo seguinte, Rousseau declara que: “o homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida. Tal homem foi enterrado aos cem anos e estava morto desde o nascimento. Melhor seria ir para a tumba na juventude, se, pelo menos, tivesse vivido até essa idade”⁸⁸⁹. Uma educação para o sentir a vida é a máxima paradigmática trazida pelo nosso autor, o que enfatiza o estabelecimento da liberdade quando a educação nutre a condição humana, do mesmo modo a autonomia, se encontra no distanciamento da imposição servil e escravocrata da vida social. O homem naturalmente educado, ultrapassa a situação de coexistência e assume o protagonismo, pois aprendeu a sentir a vida. Por viver diz Rousseau: “viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmo que nos dão o sentimento de nossa existência”⁸⁹⁰. Assim ratificamos a tese, inicialmente apresentada, a da condição representativa que o homem assume na vida social: escravo por simplesmente exercer funções mecânicas, escapando-se de si mesmo pela representação assumida.

⁸⁸⁸ Ib.. p.252. “Mais vû la mobilité des choses humaines; vû l’esprit inquiet et remuant de ce siècle qui bouleverse tout à chaque génération, peut-on concevoir une méthode plus insensée que d’élever un enfant comme n’ayant jamais à sortir de sa chambre, comme devant être sans cesse entouré de ses gens? [...] Ce n’est pas lui apprendre à supporter la peine; c’est l’exercer à la sentir”.

⁸⁸⁹ Ib.. “L’homme qui a le plus vécu n’est pas celui qui a compté le plus d’années; mais celui qui a le plus senti la vie. Tel s’est fait enterrer à cent ans qui mourut dès sa naissance. Il eut gagné de mourir jeune; au moins eut-il vécu jusqu’à ce tems-là”

⁸⁹⁰ Ib.. p.253. “Vivre, ce n’est pas respirer, c’est agir; c’est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes qui nous donnent le sentiment de nôtre existence”.

Toda a nossa sabedoria consiste em preconceito servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; [...] enquanto conservar a figura humana, estará acorrentado por nossas instituições⁸⁹¹

A educação seria a nutrição da vida, o que faz Rousseau, recuperar o sentido antigo desta palavra, “educação tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos: significava alimentação”⁸⁹². Romper a educação da vida, ou vice-versa, como já demonstrado cria uma outra espécie de homem, ou seja, dado unicamente a ordem social. Essa ruptura, entre vida e educação se estabelece, quando educar se confunde com formar e instruir. Considera-se que “a educação, a formação e a instrução, portanto, são três coisas tão diferentes no que se refere ao seu objeto quanto à governanta, ao preceptor e ao professor. Estas distinções, porém, não são bem compreendidas e, para ser bem dirigida, a criança deve seguir um só guia”⁸⁹³. É a partir da tríade apresentada, e de a quem pertence a educação da criança, que se estabelece duas figuras centrais no *Emílio*, a do preceptor e do aluno enquanto homem abstrato⁸⁹⁴, mas em condições acidentais da vida humana.

1.1. A Primeira Infância: até aos 7 anos

1.1.1. A liberdade no simbolismo da primeira educação: as primeiras sensações que formulam a ideia de tirania e servidão

O Livro I do *Emílio*, além do esforço teórico introdutório de fundamentar a educação da natureza, numa densa discussão que serve de horizonte para muitos ramos interpretativos, dentre eles do entendimento o que elaboramos enquanto uma filosofia da educação para vida, criticando a ordem social que educa para o trabalho; é também o tratado pedagógico que compreende filosoficamente a primeira fase da vida. A dialética entre concepção pedagógica filosófica, torna-se a narrativa dos escritos do *Emílio*,

⁸⁹¹ Ib.. p.253. “Toute nôtre sagesse consiste em préjugés serviles; tous nos usages ne sont qu’assujettissement, gêne, et contrainte. L’homme civil nait, vit et meurt dans l’esclavage: [...] tant qu’il garde la figure humaine il est enchaîné par nos institutions”.

⁸⁹² Ib.. p.252. “Aussi ce mot *éducation* avoit-il chez les anciens un autre sens que nous ne lui donnons plus : il signifioit nourriture”.

⁸⁹³ Ib.. p.252. “l’éducation, l’institution, l’instruction son trois choses aussi différentes dans leur objet que la gouvernante, le précepteur, et le maitre. Mais ces distinctions sont mal entendues; et pour être bien conduit, l’enfant ne doit suivre qu’un seul guide”.

⁸⁹⁴ Berchtold sintetiza que: “O romance *Emílio*, ou *D’l’éducation*, que toma um aluno imaginário, é um tratado de pedagogia revolucionário promovendo a proximidade da natureza e programe uma educação negativa onde o educando seria tomado pela mão de um preceptor onipotente”. (Cfr. Berchtold, Jacques, “Une instruction en diptyque sur le droit jugement: Rousseau Juge de Jean-Jacques, Complément de l’Émile”, in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.185). “Le roman Émile, ou *D’l’éducation*, qui prend un élève imaginaire, est un traité de pédagogie révolutionnaire promouvant la proximité de la nature et programmant une éducation négative où l’élève serait pris main en par un précepteur onnipotent”.

o que nos conduz a uma reflexão de igual teor. Assim, o jogo literário da filosofia educacional de Rousseau se apresenta num cadenciamento lógico, simbólico e estético entre filosofia e pedagogia.

A liberdade é percebida no simbolismo das vestes do bebê, das ações tomadas no nascimento da criança, que ao prender fisicamente, prende o seu espírito. Antes de entrar nesse itinerário simbólico, Rousseau constrói a narrativa do cuidado da criança desde o parto, da seguinte forma: “dizem que muitas parteiras pretendem, ao moldar a cabeça das crianças recém-nascidas, dar-lhes uma forma mais conveniente, e isso é tolerado![...] precisamos tê-las modeladas por fora pelas parteiras e por dentro pelos filósofos”⁸⁹⁵. O Livro I, conforme encerramos a seção anterior, justifica o preceptor como o melhor educador, esse deverá acompanhar a criança desde o seu nascimento⁸⁹⁶, com o objetivo de moldar a sua alma. O papel da parteira revela a dimensão factual, técnica e física, contudo, a imagem do filósofo educador torna-se crucial para intervir numa provável e eventual degeneração, caso a criança perca ao nascer a sua condição de vida, nomeadamente: a liberdade natural.

No objetivo de evidenciar a perda inicial da liberdade na criança, imposta ao nascer, Rousseau⁸⁹⁷ se remete ao texto de *História Natural* do Conde de Buffon, ao entender que a criança bem menos gozou da liberdade, – essa entendida pelos movimentos físicos de levantar os braços, esticar o corpo –, é de imediato preparada sua primeira moldura (os laços, as fraldas, panos etc.), fazendo com que a criança não altere de posição. Essa exposição, demonstra a limitação fisicamente imposta ao recém-nascido, inserindo-o numa dimensão a qual não estava acostumado, ou seja, a do ventre materno. Sendo o homem, uma realidade sensível, a experiência primária revela-se como a perda do desenvolvimento corporal. Essa imagem acompanhará o entendimento de Rousseau da retirada da liberdade⁸⁹⁸, o que ocupará ao longo do texto uma crítica incisiva.

⁸⁹⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.253. “On dit que plusieurs sages-femmes prétendent en païtrissant la tête des enfans nouveaux-nés lui donner une forme plus convenable, et on le souffre! [...] il nous, les faut façonnées au dehors par les sages-femmes et au dedans par les philosophe”.

⁸⁹⁶ Essa discussão ficará para o momento seguinte.

⁸⁹⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.253.

⁸⁹⁸ Nesse ponto, desenvolvemos a hipótese que tanto a liberdade, quanto a escravidão, são apreendidas sem socialmente na infância, portanto, educar é tomar as atitudes que aparentemente simples, trazem fortes consequências, como resume Sermain: “A recomendação relativamente simples de deixar os membros livres do recém-nascido, dando-lhe espaço para se mover, pode suscitar entusiasmo devido às suas implicações: a mudança de tratamento e de vida dá à criança uma maior autonomia que se compreende na perspectiva do cidadão e da liberdade política, em conformidade com a imagem contrária da escravidão e das ferraduras”. (Cfr. Sermain, Jean-Paul, “La place du nourrisson dans Émile”, in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.20). “La recommandation relativement simple de laisser les membres libres du nourrisson en lui donnant la place de bouger a pu susciter l'enthousiasme à cause de ses implications: le changement de traitement et de vie donne à l'enfant une plus grande autonomie qui se comprend dans la perspective du citoyen et de la liberté politique, conformément à l'image contraire de l'esclavage et des fers”.

Assim, o impulso das partes internas de um corpo que tende ao crescimento encontra um obstáculo insuperável para os movimentos que tal impulso requer dele. Continuamente a criança faz esforços inúteis que esgotam suas forças ou atrasam seu progresso. Ela estava menos apertada, menos embaraçada, menos comprimida no âmnio do que entre os cueiros; não percebo o que ela ganhou ao nascer⁸⁹⁹.

A ordem social interfere de imediato na criança, a condição que lhe é imposta corresponde ao modelo socialmente adotado, conseqüentemente, frustrante; dado ao constrangimento físico estabelecido, negligencia seu desenvolvimento físico e suas próprias sensações, crescendo sem perceber do prazer da liberdade. O fenômeno de atar a criança ao nascer e permanecer desta forma ao longo de um tempo é próprio da sofisticação social de certos lugares. Rousseau entende, que lugares que enfaixam a criança ao nascer, torna-as mais propícias a serem corcundas, raquíticas, de obterem várias outras deformações físicas; do contrário, nos lugares que não se tem essas precauções culturais, os homens são grandes e fortes. Dessa compreensão negativa, um tanto quanto assertiva em relação ao enfaixamento do bebê, Rousseau rompe com um costume medieval de agasalhar o máximo o bebê como forma de proteção. É de se esclarecer que a pediatria moderna compactua com a forma de percepção rousseauísta.

Do ponto de vista filosófico o que devemos indagar é da interferência e conseqüências psíquicas que a atitude de enfaixar ocasiona ao indivíduo. “Poderia um constrangimento tão cruel deixar de influir no humor e no temperamento?”⁹⁰⁰ Para Rousseau a resposta para essa questão é afirmativa, os sentimentos iniciais da criança são de dores e sofrimentos, seus movimentos são interrompidos pelos obstáculos (os panos que estão a sua volta), ao nascer são colocadas em condições de prisão. Por isso, choram, esperneiam, tentam se manifestar de alguma forma da inquietação e clausura experienciada. O choro é praticamente sua única manifestação de liberdade e de externar o que sente. Na perspectiva histórica, Rousseau, responsabiliza a alternância cultural, pois a obrigação de cuidar da criança passou a ser da ama de leite, e não mais da mãe. Com isso, enrola-se a criança para que nada a ocorra, ao mesmo tempo é mais cômodo para as amas de leite, que não tem muito em que se ocupar com a criança. Nessa conjuntura, Rousseau⁹⁰¹, faz uma crítica à sociedade, aos costumes de sua época, as amas de leite, e principalmente, acaba por ratificar a ideia de que a educação da criança tem que ser

⁸⁹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.254. “Ainsi l'impulsion des parties internes d'un corps qui tend à l'accroissement trouve un obstacle insurmontable aux mouvemens des efforts inutiles qui épuisent ses forces ou retardent leur progrès. Il étoit moins à l'étroit, moins gêné, moins comprimé dans l'amnions qu'il n'est dans ses langes: je ne vois pas ce qu'il a gagné de naître”.

⁹⁰⁰ Ibidem. p.254. “Une contrainte si cruelle pourroit-elle ne pas influer sur leur humeur, ainsi que sur leur tempérament?”.

⁹⁰¹ Ib.. p.257.

dada pela mãe, isso significa que a amamentação carrega não somente questões fisiológicas ligadas a nutrição, mas a solicitude materna, que não se pode substituir.

Rousseau⁹⁰² esclarece que do conflito entre a ama de leite, a quem a criança aprendeu a amar por direito, afeiçoando-se a ela; e a mãe que exigiu por meio do favor ser amada, resulta na desnaturaçã da criança, um efeito contrário, pois após a amamentação dada a criança pela ama, a mãe cuida em retirar a criança do convívio anterior, tornando a ama mera escrava na imagem da criança, fato que não recupera o amor do filho, mas cria as circunstâncias antagônicas, em que tanto a mãe, quanto a ama são desprezadas. O desequilíbrio se encontra dado, por isso a insistência de Rousseau em problematizar os dilemas decorrentes das circunstâncias da ausência da mãe no amamentação do filho, pois reflete a condição social degenerada, criada pela representação familiar.

Tudo vem sucessivamente dessa primeira depravação, toda a ordem moral fica alterada; a naturalidade apaga-se em todos os corações; o interior das casas assume um ar menos vivo; [...] o hábito já não reforça os laços de sangue; já não há pais, nem mães, nem filhos, nem irmãos; todos mal se conhecem; como se amariam? Cada um já não pensa senão em si mesmo. Quando o lar não passa de uma triste solidão, é preciso divertir-se em outro lugar⁹⁰³.

Essa problemática tem um desdobramento crucial para o estabelecimento do estado originário, ou seja, ao mesmo tempo, que restaura-se o papel da Mulher-mãe na educação do filho, através da amamentação, recupera também a ordem natural do percurso educativo da criança. A leitura que Rousseau realiza sobre o papel da mãe na amamentação do filho, e os benefícios morais ocorridos no seio da família projeta a essência da constituição natural da família, não como um simples fenômeno social e cultural enquanto simples convenção, mas na solidez da constituição natural. Todavia, confessa Rousseau⁹⁰⁴, sobre o ideal de família por ele narrado: discursos supérfluos! Isso, porque, o fenômeno moderno, concebe um distanciamento da instituição família, é o que percebe o filósofo genebrino.

Ao regressar para a discussão da primeira infância, Rousseau atenta a condição de sofrimento imposta pela natureza. Viver é desde o início sentir dor, doenças, perigos, lidar com a fragilidade, mas tudo isso implica no processo pedagógico natural que conduz a criança a força, isso porque, essa se encontra em um processo acelerado de mudança, um mobilismo constante, em que não somente tudo é novo, quanto tudo é fator de experiência. A natureza educa a criança, mas um homem já constituído

⁹⁰² Ib.. p.257.

⁹⁰³ Ib.. p.257. "Tout vient successivement de cette première dépravation; tout l'ordre moral s'altère, le naturel s'éteint dans tous les cœurs; l'intérieur des maisons prend un air moins vivant. [...] l'habitude ne renforce plus les liens du sang; il n'y a plus ni pères ni mères, ni enfans, ni frères ni sœurs; tous se connoissent à peine, comment s'aimeroient-ils? Chacun ne songe plus qu'à soi. Quand la maison n'est qu'une triste solitude, il faut bien aller s'egayer ailleurs".

⁹⁰⁴ Ib.. p.258.

tende a relutar contra os efeitos pedagógicos da natureza, contrariando-a, assume a condição de sua própria negação.

O destino do homem é sofrer em todos os tempos. A própria preocupação com a sua conservação está ligada ao sofrimento. Feliz de quem conhece na infância só os males físicos, males bem menos cruéis, bem menos dolorosos do que os outros, e que bem mais raramente do que eles nos fazem renunciar a vida! Ninguém se mata por causa das dores da gota; quase só as dores da alma produzem o desespero. Lamentamos a sorte da infância, mas é a nossa que deveríamos lamentar. Nossos maiores males vêm-nos de nós mesmos⁹⁰⁵.

A antropologia trazida por Rousseau, lança o homem na dimensão intensa com sua existência, independentemente de ser física ou psicossocial, o sofrer é condição inerente à vida. Em certa medida encontramos uma teoria negativa que favorece o desempenho humano: o sofrimento, enquanto categoria antropológica para preservação da vida. Essa condição não se aplica apenas a vida adulta, ou seja, na idade da razão, mas na própria natureza, portanto, a criança ao experienciar o sofrimento, forma-se, constituindo sua personalidade pela educação da natureza. Contudo, subentende-se uma preocupação rousseauísta com a experiência dos males sociais, que poderíamos referenciar como males psíquicos (doenças da alma), essa produzida pelo próprio homem, nesse sentido, o efeito pedagógico desse sofrimento não é vantajoso, podendo aniquilar a própria existência. Rousseau responsabiliza o próprio homem pelos seus males, esse atributo reflexivo poderia por sorte reconduzir a vida humana social.

Ao regressar para o sofrimento da criança, a condição em que esta se encontra desde o nascimento, Rousseau evidencia as primeiras noções de servidão e de ordem. Essas ideias surgem conforme o genebrino a partir da experiência do choro, pois da parte dos adultos restam-lhes duas escolhas, a primeira de satisfazer a vontade da criança dando-lhe aquilo que ela reivindica pelo choro, à vista disso, ao mimar o adulto obedece à criança; a segunda de negar a sua vontade, utilizando da repressão, fazendo com que a criança obedeça, restringido a categoria da vontade.

Assim suas primeiras ideias são as de domínio e de servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los. É assim que cedo vertemos em seu jovem coração as

⁹⁰⁵ Ib.. p.260. "Le sort de l'homme est de souffrir dans tous les tems. Le soin même de sa conservation est attaché à la peine. Heureux de ne connoître dans son enfance que les maux physiques! maux bien moins cruels, bien moins douloureux que les autres, et qui bien plus rarement qu'eux nous font renoncer à la vie. On ne se tue point pour les douleurs de la goutte; il n'y a guères que celles de l'ame qui produisent le desespero. Nous plaignons le sort de l'enfance, et c'est le nôtre qu'il faudroit plaindre. Nos plus grands maux nous viennent de nous".

paixões que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim⁹⁰⁶.

A autonomia não aparece na condição inicial da criança, essa compreensão é retirada logo de imediato. Restando-lhe as ideias de domínio e servidão, do ponto de vista ético não existe uma consciência moral das ações, pedagogicamente é negada no momento que há a interferência do adulto que antecipa-se em relação ao percurso natural da criança. Um outro elemento que nos é apresentado, é a falta de compreensão dos adultos da sua responsabilidade pela naturalização das categorias morais na criança, principalmente as que aniquilam a sua condição natural. Para nos fazer entendido nessa explanação, não estamos defendendo e nem Rousseau faz isso, o conceito de autonomia para os primeiros anos da vida, tal pressuposição configura-se errônea e eticamente incabível.

Tudo noz indica a assegurar, que Rousseau sinaliza como a natureza moral é deformada logo nos anos iniciais, como que os fatores externos condicionam o entendimento sobre o agir numa fase em que o indivíduo é determinantemente um ser de sensação. Quando nos reportamos à liberdade e à autonomia, estamos desempenhando na perspectiva pragmática as primeiras impressões que externo provoca no indivíduo, e que depois como bem sustenta Rousseau, estabelecemos como fruto da natureza, o que não é verdade. As primeiras ideias são de dominação e submissão, por mais que não tenha ainda o crivo da consciência moral.

Depois de terem enchido sua memória ou de palavras que não pode entender, ou de coisas que não lhe servem para nada, depois de terem sufocado a natureza pelas paixões que fizeram nascer, colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente formadas, e lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, exceto tirar partido de si mesmo, excerto a saber viver e se tornar feliz⁹⁰⁷.

Os anos iniciais das crianças (cronologicamente até os seis ou sete anos) são-constituídos por todo acúmulo moral da vida social, pela educação oferecida pelos adultos, são vetores externos. Enquanto os anos iniciais seriam para formar a criança para experienciar a vida, o sofrimento e prepará-la física e sensorialmente para a condição humana que encarará enquanto adulta, todo o projeto da natureza

⁹⁰⁶ Ib.. p.261. "Ainsi ses premières idées sont celles d'empire et de servitude. Avant de savoir parler, il commande; avant de pouvoir agir, il obéit; et quelquefois on le châtie avant qu'il puisse connoître ses fautes ou plutôt en commettre. C'est ainsi qu'on verse de bonne heure dans son jeune cœur les passions qu'on impute ensuite à la nature, et qu'après avoir pris peine à le rendre méchant, on se plaint de le trouver tel".

⁹⁰⁷ Ib.. p.261. "après avoir chargé sa mémoire ou de mots qu'il ne peut entendre, ou de choses qui ne lui sont bonnes à rien; après avoir étouffé le naturel par les passions qu'on a fait naître, on remet cet être factice entre les mains d'un precepteur, lequel achève de développer les germes artificiels qu'il trouve déjà tout formés, et lui apprend tout, hors à se connoître, hors à tirer parti de lui-même, hors à savoir vivre et se rendre heureux".

correspondente à liberdade e autonomia é corrompido pela educação social⁹⁰⁸. A sociedade forma, educa e modela o homem, depois de constituírem as crianças de todos os vícios, tornando-as ao mesmo tempo, escravas e tiranas, egoístas e carentes, cheias de si mas vazias, igualmente despreparadas para o mundo e principalmente para a vida, entregam sua educação a outrem, ou seja, ao preceptor que igualmente serve a ordem social.

Enfim, quando essa criança, escrava e tirana, cheia de ciência e carente de juízo, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo, mostrando sua incapacidade, seu orgulho e todos os seus vícios, isso faz com que se deplorem a miséria e a perversidades humanas. É engano; aquele é o homem de nossas fantasias; o da natureza é feito de outra maneira⁹⁰⁹.

É partindo desse ponto que Rousseau reivindica a educação da criança na figura do Emílio logo ao seu nascimento: “Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo. Assim que nasce, toma conta dela e não a deixeis até que seja adulta; jamais tereis êxito de outra maneira”⁹¹⁰. O processo pedagógico para a autonomia não pode estar atrelado a fragmentação educativa, se faz necessário um fio condutor, um percurso, o desenvolvimento da ordem natural que ofereça desde o nascimento as condições de possibilidades para os fins desejados, ou seja, educar para a vida e para o conhecimento de si. Aqui retiramos a ideia de que Emílio, personagem abstrato de Rousseau, não tem mãe ou pai, não se trata disso, é superficial partirmos dessa conjuntura; é bem mais seguro compreender que o preceptor lá se encontra desde o nascimento da criança Emílio, mas seguro é entender que Emílio é o filho de Júlia e metaforicamente passeou no Eliseu.

A filosofia educacional e pedagógica de Rousseau é uma forte crítica à cultura e à sociedade. Os modelos familiares, o declínio da civilização, a nova ordem moderna, tangencia o enfraquecimento da vida, é o mal-estar. Não existe na condição social os fenômenos antropológicos para que a criança obtenha uma educação para a vida. A ordem social moderna ordena a criança desde o nascimento pelo modelo já posto, a condição política, a aceitação dos sofrimentos sociais, esses criados por uma

⁹⁰⁸ No projeto de Rousseau, como exposto por Burgener: “Ela retarda a formação intelectual e moral até que o corpo possa sustentá-la, com os órgãos e os sentidos exercitados e as forças corporais adquiridas. Educada pelo meio e pelas coisas, a criança formar-se-á conforme o seu desenvolvimento corporal e moral”. (Cfr. Burgener, Louis, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, Vrin, Paris, 1973, p.15). “Elle retarde la formation intellectuelle et morale jusqu'à ce que le corps puisse soutenir celle-ci, les organes et les sens étant exercés et les forces corporelles acquises. Éduque par le milieu et les choses, l'enfant se formera au gré de son développement corporel et moral”.

⁹⁰⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.261. “Enfin quand cet enfant esclave et tiran, plein de science et dépourvu de sens, également débile de corps et d'ame est jetté dans le monde, en y montrant son ineptie, son orgueil et tous ses vices, il fait déplorer la misère et la perversité humaines. On se trompe; c'est là l'homme de nos fantaisies: celui de la nature est fait autrement”.

⁹¹⁰ *Ibidem.* p.261. “Voulez-vous donc qu'il garde sa forme originelle? Conservez-la dès l'instant qu'il vient au monde. Sitôt qu'il naît, emparez-vous de lui, et ne le quittez plus qu'il ne soit homme: vous ne réussirez jamais sans cela”.

sociedade patologicamente doente; o dualismo servo e senhor é assumido na figura do povo e do tirano; logo empreender uma outra ordem social, moral e política é praticamente inacessível, contudo, parece existir um lapso de esperança, quando a criança é conduzida ao preceptor, ao ponto que esse na ótica dos pais, será capaz de regenerá-la. Mas é pouco provável! Por isso para Rousseau, os papéis educativos devem está muito bem assentados. No intuito de salvar a criança da condição de escravidão ou tirania, é necessário entregá-la desde o início ao preceptor, o que poderíamos deduzir em elevá-la a uma compreensão pedagógica da autonomia, conseqüentemente relacionada à compreensão da consciência de si, ou seja, da condição humana.

A figura de quem deve educar é posta por Rousseau, no esclarecimento de que o Pai seria o detentor dessa obrigação, apesar disso, para não caímos em discussões outras decorrentes do modelo patriarcal, vale lembrar que simultaneamente com a figura do pai enquanto educador, surge uma crítica ao papel da paternidade, quando essa condição se reduz apenas na imagem daquele cuja obrigação seria do sustento dos filhos. Para Rousseau essa não é a tarefa essencial do Pai⁹¹¹, a tarefa maior seria educar, daí nasce uma questão mais filosófica: a ideia de que homens educam homens. É responsabilidade da família, a obrigação exclusiva da ação educativa. Destarte, educar para a vida, para a condição humana e para consciência de si é tarefa de um humano que transcenda a essas condições, desse modo se a família não educa, que seja levada a criança ao preceptor que tenha as mesmas finalidades com o qual a natureza exerça seu papel pedagógico.

Da dificuldade apresentada pela questão do verdadeiro educador ou do melhor educador, em encontrar empiricamente um homem que bem ordene a natureza, Rousseau elabora seu método educativo pautado no ideal de preceptor e na criação imaginária de um aluno, no caso específico o Emílio.

⁹¹¹ Entendemos nessa questão esboçada por Rousseau o paradigma educacional que fornece o elo com a *Nova Heloisa*. 1 - Primeiro a recusa de remuneração de Saint-Preux para educar Júlia por parte do Pai (Sr. D' Etange); "Crês dar com o dinheiro outro pai a teu filho? Não te enganes; não é nem mesmo um professor que lhe dás, mas um criado, que logo fará dele um outro criado" (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.263) "crois-tu donner à ton fils un autre père avec de l'argent? Ne t'y trompe point; ce n'est pas même un maître que tu lui donnes, c'est un valet. Il en formera bientôt un second". Ao recordamos dessa questão na *Nova Heloisa*, o ponto singular é o valor moral inserido nessa questão, no caso o romance dos jovens amantes; no *Emílio* é a servidão moral que aliena a tarefa educativa do preceptor, que filosoficamente não se difere da obra anterior. 2- É a similitude que encontramos apenas na habitação de Clarens, na casa dos Wolmar, vejamos que diz Rousseau no *Emílio* sobre o preceptor e onde encontrá-lo: "Seria preciso que o preceptor tivesse sido educado para seu aluno, que seus empregados tivessem sido educados para seu patrão, que todos os que se aproximam dele tivessem recebido as impressões que devem comunicar-lhe; seria preciso, de educação em educação, remontar até não se sabe onde. Como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha bem educado?". (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.263). "Il faudroit que le gouverneur eût été élevé pour son élève, que ses domestiques eussent été élevés pour leur maître, que tous ceux qui l'approchent eussent reçu les impressions qu'ils doivent lui communiquer; il faudroit d'éducation en éducation remonter jusqu'on ne sait où. Comment se peut-il qu'un enfant soit bien élevé par qui n'a pas été bien élevé lui-même?". Se é coincidência, o fato é que Saint-Preux em muito se assemelha as indicações colocados por Rousseau, bem como a convivência em que se encontra o educando, que muito tem a ver com a casa de Júlia, não seria estranho afirmar, que Clarens é a simbologia aqui aplicada.

“Sem condições de cumprir a tarefa mais útil, ousarei pelo menos tentar a mais fácil. A exemplo de muitos outros, não porei mãos à obra, mas à pluma e, em lugar de fazer o que se deve, empenhar-me-ei em dizê-lo”⁹¹². O Genebrino ao assumir essa postura, sugere-nos conceber uma teoria educacional do ponto de vista filosófico e pedagógico, pois só ela nos dá conta de resolver o problema estabelecido, ao mesmo tempo que se estabelece os pressupostos para as compreensões de autonomia. Deixemos suspenso a tentativa de personificar esses personagens, e nos encarreguemos de captar filosoficamente o empenho teórico de Rousseau.

O *Emílio* enquanto obra filo-pedagógica torna-se de forma justificável uma educação para a autonomia: “Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, não precise de outro guia que não ele mesmo”⁹¹³. O objetivo do preceptor não é a servidão do aluno e muito menos a de ser um tirano, mas a de ser autônomo, o que significa ser guia de si mesmo na fase adulta, nesse horizonte se desestabiliza a noção que o preceptor sempre guiará a criança, que Emílio é servo eterno do preceptor, conclusão que chegará Château⁹¹⁴, nesse caso a pedagogia de Rousseau seria meramente obstáculo e dissimulação como quis Starobinski, o que não

⁹¹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.264. “Hors d'état de remplir la tâche la plus utile, j'oserai du moins essayer de la plus aisée; à l'exemple de tant d'autres je ne mettrai point la main à l'œuvre mais à la plume, et au lieu de faire ce qu'il faut je m'efforcerai de le dire”.

⁹¹³ Ibidem. p.264. “J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances, et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où devenu homme fait il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même”.

⁹¹⁴ Os célebres intérpretes e comentadores de Rousseau, depositaram no que se refere a concepção de pedagogia do *Emílio*, uma limitação, uma ausência de autonomia. Expressamente Château, escreve: “Rousseau não soube, porém, estruturar uma sólida pedagogia da autonomia. Na verdade, Émile obedece sempre. Pouco importa se ao seu preceptor ou a Cidade. No Émile existe uma tendência para a alienação activa que abafa o livre arbítrio e este o motivo por que se pôde precisamente reprovar certa moleza a esta pedagogia (por exemplo, Ravier)”. (Cfr. Château, Jean, “Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação”, in *Os grandes pedagogos*, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.228). É nesse parâmetro da história das ideias pedagógicas e da filosofia da educação, de como Rousseau fora percebido na imagem do preceptor e de seu aluno, que nos colocamos numa perspectiva de lançar a tese contrária, numa análise, não prolixa, mas cautelosa, na afirmativa de Rousseau ter lançado os pressupostos de uma pedagogia e filosofia da educação para a autonomia, assumida e revisitada por Kant em *Sobre a Pedagogia*.

nos parece pelas palavras de Rousseau, uma afirmação coesa⁹¹⁵. Assim o filósofo genebrino escreve uma obra metodologicamente pedagógica, mas densamente filosófica⁹¹⁶.

Este método me parece útil para impedir que um autor que desconfia de si se perca em visões; pois a partir do momento em que se afasta da prática ordinária, ele só tem de dar provas do valor de sua prática em seu aluno, e logo sentirá, ou o leitor sentirá por ele, se está seguindo o progresso da infância e a marcha natural do coração humano⁹¹⁷.

Esse entrelaçamento filo-pedagógico conduz a tarefa educativa para a marcha da natureza⁹¹⁸. Rousseau esclarece sistematicamente que se detém inicialmente em **a)** questões teóricas, o que podemos chamar de parte filosófica, fazendo a figura do Emílio aparecer de forma tímida ou basicamente não aparecer em alguns momentos; todavia ao longo da escrita, no que intitulamos **b)** parte pedagógica o projeto irá se mostrando de forma aplicável, nesse momento a figura do Emílio é condição simbólica

⁹¹⁵ Rousseau ainda no primeiro livro do *Emílio*, prever o afastamento do preceptor e do aluno. Seja pelas razões apresentadas que o preceptor, tornar-se-á amigo: “Assim que vislumbrem a separação no afastamento, assim que previrem o momento que deverá torná-los estranhos um ao outro, já o serão; cada qual faz seus planos à parte, e ambos, ocupados com os tempos em que já não estão juntos, só o permanecem a contragosto. O discípulo só encara o mestre como o emblema e o flagelo da infância; o mestre encara o discípulo apenas como um pesado fardo de que está louco para se livrar; aspiram juntos ao momento de se verem livres um do outro, e, como nunca há entre eles um apego verdadeiro, um tem pouca vigilância e outro, pouca docilidade”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.267). “Sitôt qu'ils envisagent dans l'éloignement leur séparation, sitôt qu'ils prévoient le moment qui doit les rendre étrangers l'un à l'autre, ils le sont déjà; chacun fait son petit système à part; et tous deux, occupés du tems où ils ne seront plus ensemble, n'y restent qu'à contrecœur. Le disciple ne regarde le maître que comme l'enseigne et le fléau de l'enfance: le maître ne regarde le disciple que comme un lourd fardeau dont il brûle d'être déchargé: ils aspirent de concert au moment de se voir délivrés l'un de l'autre, et comme il n'y a jamais entre eux de véritable attachement, l'un doit avoir peu de vigilance, l'autre peu de docilité”.

⁹¹⁶ Dozol percebeu bem a dificuldade no Emílio sobre esse dualismo formativo: preceptor e educando, a qual corroboramos: “Em primeiro lugar, pela fecundidade que a categoria 'formação' adquire na referida obra, ilustrando tanto uma trajetória individual que pressupõe a condução da aprendizagem por um agente externo ao indivíduo, quanto uma construção autônoma de si mesmo segundo um padrão de excelência moral e cultural” (Cfr. Dozol, Marlene de Sousa, Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003 p.33) Nessa proposta fecunda, que ratifica Dozol a inter-relação das demais obras de Rousseau, a qual nomeia a *Nova Heloísa e Emílio e Sofia*, entretanto, colamos nessa perspectiva também os *Devaneios*. Por último reportando ainda a autora, ela ver nessa relação híbrida entre autoridade e autonomia o pressuposto de novidade teórica pedagógica em Rousseau: “Na verdade, ao buscar uma relação equilibrada entre autoridade e autonomia, a pedagogia rousseauiana acaba por superar, ainda num plano teórico e paradigmático, a antinomia comumente estabelecida entre ambas. Tem-se, desse modo, algo inusitado em termos pedagógicos, ou seja, diferente de quase tudo o que se viu antes: um modelo na forma de um híbrido que propõe a internalização da autoridade e da obediência através de uma cooperação ativa e livre por parte do sujeito”. (Cfr. Dozol, Marlene de Sousa, Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003 p.34).

⁹¹⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.264. “Cette methode me paroit utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions; car dès qu'il s'écarte de la pratique ordinaire, il n'a qu'à faire l'épreuve de la sienne sur son élève; il sentira bientôt, ou le lecteur sentira pour lui s'il suit le progrès de l'enfance, et la marche naturelle au cœur humain”.

⁹¹⁸ No Livro II, ao abordar a prática do preceptor em guiar o aluno (criança) sem que ele perceba as direções do seu mestre, Rousseau estabelece: “Temos o direito de supor que tendes as luzes necessárias para exercer o ofício que escolhestes; devemos presumir que conheceis a marcha natural do coração humano e que sabeis estudar o homem e o indivíduo”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.364). “On est en droit de vous supposer les lumières nécessaires pour exercer le métier que vous avez choisi; on doit présumer que vous connoissez la marche naturelle du cœur humain, que vous savez étudier l'homme et l'individu”.

necessária para o projeto proposto à luz do que se atestou ser também um romance. Destacamos nesse feito, o esclarecimento que o *Emílio*, é um projeto teórico pedagógico, o que não significa ser um manual, mas uma obra filosófica que educa o leitor e sua atuação educativa, caso deseje cumprir essa tarefa⁹¹⁹; conseqüentemente enquanto projeto educativo, lança caminhos para repensar a educação pública, com todo o sentido a qual Rousseau deixa a entender ao considerar a *República* como obra de educação e não de política; ratificamos nessa postura a possibilidade construir políticas educacionais possíveis de libertar as instituições sociais e sua prática educativa, reassumindo numa postura cuja finalidade é a autonomia do aluno para que ele seja seu próprio guia na sociedade. Se nos cabe o sentido contrário ao que usualmente fizeram na filosofia com o *Emílio*, numa opção de torná-la obra de filosofia política, um tanto quanto desconsiderando seu legado pedagógico; se mantém a alerta a Pedagogia pós-rousseauíta que estabeleceu modelos com base que pouco representa o pensamento de Rousseau, mas que atribui a ele a fundamentação. “Só há uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem⁹²⁰”. Portanto, nos colocamos no sentido contrário às interpretações que não consideram o *Emílio*, uma Obra, igualmente, pedagógica⁹²¹.

Rousseau realiza uma descrição de forma propedêutica de como o Emílio deve ser direcionado ao início do seu nascimento. O comportamento do preceptor deve ser de alguém que esteja na observância de como a criança é tratada nos anos iniciais. O preceptor é o mediador para que não seja imputado a criança a educação cidadã, da forma como fora dito na experiência sensorial que embasam as primeiras ideias da tirania e da servidão, mesmo que a criança nem saiba realmente seu significado. “Com a vida começam as necessidades”⁹²², a partir dessa premissa, Rousseau não atribui todas as funções da educação da criança à figura do preceptor uma vez que outros personagens são elementares

⁹¹⁹ Em Burgelin, o *Emílio* é uma obra teórica, que constitui uma ciência do homem, ou em termos mais contemporâneos das ciências humanas: “Rousseau fortifica pouco a pouco a sua grande ideia de ciência humana. Uma educação num determinado meio parece-lhe cada vez mais função de uma teoria fundada sobre a análise da natureza do homem”. (Cfr. Burgelin, Pierre, *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris, 1973, p. 480). “Rousseau foute peu à peu sa grande idée d'une science de l'homme. Une éducation dans un milieu donné lui paraît de plus en plus fonction d'une théorie fondée sur l'analyse de la nature de l'homme”.

⁹²⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.266. “Il n'y a qu'une science à enseigner aux enfans; c'est celle des devoirs de l'homme”.

⁹²¹ Nos opomos a Château, famoso comentador das obras de Rousseau, se manifestou no sentido averso a tentativa de procurar uma pedagogia no genebrino, concluindo que, “Rousseau preocupa-se com a filosofia da educação e não com didáticas particulares”. (Cfr. Château, Jean, “Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação”, in *Os grandes pedagogos*, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.188). Constatamos que existe um legado, não só filosófico educacional, mas visivelmente pedagógico, com método ou repensando técnicas. Como poderíamos educar a criança na infância, sem torná-la adulta se não partimos do pressuposto pedagógico? Com as devidas venhas ao ilustre comentador, mas tanto Rousseau, e sutilmente Kant, travam ao seu modelo sobre a didática no processo de aprendizagem da criança, cuja a finalidade em cada processo é de uma construção cognitiva e moral para a autonomia.

⁹²² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.272. “Avec la vie commencent les besoins”.

para a formação do indivíduo como por exemplo a mãe ou a ama de leite⁹²³, por serem aquelas que tem o contato natural no fornecimento da alimentação da criança, condição natural necessária para a sobrevivência da criança. A Educação aparece como cuidado.

Nesse cenário Rousseau nos apresenta um simbolismo que comunga com seu projeto para uma educação pela natureza, trazendo sobremaneira a figura da educação nos aspectos da cidade e em contrapartida a educação no campo. Essa geografia demonstra a sistematicidade com que o filósofo trilhará o percurso pedagógico topográfico da educação do Emílio: “prefiro que a criança vá respirar o bom ar do campo a que respire o mau ar da cidade”⁹²⁴. O Emílio será educado no campo, da mesma forma a sua ama será camponesa. Aqui, também, se encontra um postulado de liberdade uma vez que na cidade, de forma amontoada, a condição de liberdade fica engessada pelos aspectos arquitetônicos desse estilo de vida que favorece conforme o autor a condição de rebanho: “As cidades são o abismo da espécie humana. Ao cabo de algumas gerações, as raças morrem ou degeneram”⁹²⁵. Diferentemente, no campo temos a ilustração da renovação humana, do não agrupamento e conseqüentemente o homem torna-se portador de uma outra ótica de espaço e de estilo de vida. Podemos encarar ainda esta reflexão sob duas percepções simbólicas: trazidas nos aspectos morais do campo e da cidade; mas também aos aspectos fisiológicos e ambientais implicando no melhoramento da vida humana. Pois, Rousseau, nessa altura observa o processo caótico dos impactos ambientais ocasionados na vida moderna. Nesse retrato, a natureza interna e externa se encontram na mesma topografia, nomeadamente, a do campo.

Por fim, retoma novamente a questão de que a criança não precisa ser enfaixada rigorosamente após o nascimento. Insiste o filósofo genebrino em favorecer as condições naturais para o desenvolvimento da criança, deixando-a experienciar as sensações físicas de liberdade. “deixai que a criança se desenvolva e estique as perninhas e os bracinhos e vereis que ela se fortalecerá a cada dia. Comparai-a com outra criança bem enfaixada, da mesma idade, e ficareis admirados com a diferença de seus progressos”⁹²⁶. Justifica nesse contexto a tese de uma teoria do desenvolvimento ligada à da

⁹²³ Sobre a ama, recuperemos a imagem da ama de Clara, e como essa pode formar o caráter da criança. No *Emílio*, destacamos a seguinte passagem que bem sinaliza a preocupação moral de Rousseau: “O leite pode ser bom, e ama, má; um bom caráter é tão essencial quanto um bom temperamento”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.273) “Le lait peut être bon, et la nourrice mauvaise; un bon caractère est aussi essentiel qu’un bon tempérament”.

⁹²⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.276. “J’aime mieux qu’il aille respirer le bon air de la campagne qu’elle le mauvais air de la ville”.

⁹²⁵ Ibidem. p.277. “Les villes sont le gouffre de l’espèce humaine. Au bout de quelques générations les races périssent ou dégènerent”.

⁹²⁶ Ib.. p.278. “laissez lui developper, étendre ses petits membres, vous les verrez se renforcer de jour en jour. Comparez-le avec un enfant bien emmailloté du même age, vous serez étonné de la différence de leur progrès”.

aprendizagem, essas categorias são chaves de leitura para compreender a filosofia educacional de Rousseau que se prolongará ao longo dos demais livros do *Emílio*⁹²⁷.

Não existe ou não parece haver um rompimento entre aquilo que é da esfera empírica influenciando sobre os aspectos fisiológicos da aprendizagem da mesma forma como no desenvolvimento. Mostra-se evidente a reivindicação para a defesa do desenvolvimento humano, guiado pela natureza e assegurado pelo preceptor. Isso porque para Rousseau “a educação começa junto com a vida, ao nascer a criança já é discípula, não do preceptor mas da natureza. O preceptor só estuda com esse primeiro mestre e impede que seus esforços sejam contrariados”⁹²⁸, ratifica a compreensão de que o preceptor tem a única função preliminar de observar e acompanhar o itinerário pedagógico da natureza e no momento oportuno redirecionar o aluno à sua condição originária, essa porventura capaz de ser desvirtuada pela degeneração social existente.

A educação pela natureza não corresponde à sustentação de uma dimensão involuntária do desenvolvimento da criança, é necessário a figura do preceptor. A criança não nasce portadora de todos os elementos naturais que a constituem, por mais que a natureza favoreça as condições para o desenvolvimento, essa dinâmica é um processo que se dá desde o nascer até os últimos anos de vida. “Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecer. [...] Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e vontade”⁹²⁹. A criança não é fisiologicamente desenvolvida, todos os seus efeitos são mecânicos, precisando serem estimulados, ao mesmo tempo que educados, por isso não nascem adultas, mas crianças. Nessa compreensão para Rousseau, supondo uma criança-adulta essa “seria um imbecil, um autômato, uma estátua imóvel e quase insensível”⁹³⁰, sem a unificação do desenvolvimento e aprendizagem a partir das primeiras sensações um indivíduo não é mecanicamente autônomo, como é o homem no estado e na liberdade natural. Dessa forma desenvolvemos porque aprendemos e aprendemos porque nos relacionamos fisiologicamente com o processo de desenvolvimento.

⁹²⁷ “Esta nova perspicácia aparece na pedagogia de Rousseau sob três chefias principais: o que poderíamos chamar ‘de um olhar fisiológico’, o princípio das idades e a teoria das faculdades”. (Cfr. Ravier, André, *L'Éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Emile de J.-J. Rousseau* (2 vols.), Tome II, Ed.Spes, Issoudun, 1941, p. 59). “Cette nouvelle perspicacité apparaît dans la pédagogie de Rousseau sous trois chefs principaux : ce que nous pourrions appeler ‘le coup d’oeil physiologique’, le principe des âges et sa théorie des facultés”.

⁹²⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.279. “l'éducation commence avec la vie, en naissant l'enfant est déjà disciple, non du gouverneur, mais de la nature. Le gouverneur ne fait qu'étudier sous ce premier maître et empêcher que ses soins ne soient contrariés”.

⁹²⁹ Ibidem. p.279. “Nous naissons capables d'apprendre, mais ne sachant rien, ne connaissant rien. [...] Les mouvemens, le cris de l'enfant qui vient de naitre sont des effets purement mécaniques, dépourvus de connoissance et de volonté”.

⁹³⁰ Ib.. p.280. “seroit un parfait imbecille, un automate, une statue immobile et presque insensible”

Rousseau, ainda adverte que: “cada qual avança mais ou menos segundo seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as ocasiões que tem para se entregar a ele”⁹³¹, nesse sentido o filósofo não é inocente em negar as condições físicas as quais o indivíduo se encontra ao nascer. Essa dinâmica entre desenvolver e aprender, é um mecanismo dado pela experiência. “Repito, a educação do homem começa com Nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ir ele já se instrui. A experiência antecipa as lições”⁹³². Do ponto de vista de uma teoria do conhecimento aplicada aos aspectos pedagógicos, Rousseau comunga ao menos neste momento com a filosofia empirista moderna inaugurada por Locke. O genebrino, tratará dois aspectos do conhecimento, um como sensorial, ou outro enquanto aprendizagem científica, ao abordar a idade da razão. A educação é instrução, essa se estabelece antes da idade da razão, através dos sentidos.

Nessas circunstâncias segue o caminho pedagógico do desenvolvimento no que tange a criança aos anos iniciais e o caminho a ser percorrido. Enfatizamos que o conhecimento apontado no capítulo primeiro do *Emílio* corresponde ao processo empírico da criança com a experiência que agora lhe é imputada, e de como esta pode utilizar-se desse conhecimento, chamado de instrução. Os riscos nesta fase é a criança adquirir algum tipo de hábito por conta das sensações empíricas que podem condicioná-las, “o único hábito que devemos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum”⁹³³. Isso porque, o hábito pode introduzir uma necessidade, o que corresponde conforme abordado a uma ideia de servidão ou tirania, é nesse sentido que o cuidado, também, aparece enquanto mecanismo e interferência humana.

Do ponto de vista do conhecimento, “preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver”⁹³⁴. Como fazer reinar o hábito natural na criança? Antes do atributo da linguagem ou da língua a criança interage e responde apenas com as sensações, se o intuito é torná-la corajosa em vez de tímida, a experiência sensorial deve acompanhar os objetos de forma bem direcionada. Em vista disso, Rousseau sugere que seja apresentada à criança objetos que vão de desencontro com a timidez, ou seja, tudo aquilo o que é possível de amedrontá-la nos anos seguintes da sua vida, “quero que habituem a ver objetos novos,

⁹³¹ Ib.. p.281. “Chacun avance plus ou moins selon son genie, son goût, ses besoins, ses talens, son zèle et les occasions qu'il a de s'y livrer”.

⁹³² Ib.. p.281. “Je le répète: l'éducation de l'homme commence à sa naissance; avant de parler, avant que d'entendre il s'instruit déjà. L'expérience prévient les leçons”.

⁹³³ Ib.. p.282. “La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune”.

⁹³⁴ Ib.. p.282. “Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une”.

animais feios, repelentes, esquisitos, mas aos poucos, de longe, até que se acostume e, de tantos vê-los serem pegos pelos outros, também ela, enfim, os pegue”⁹³⁵. O filósofo nos conduz a uma experiência interpretativa, que todas as frustrações, medos etc. são possíveis de serem sanados a partir de uma orientação prévia, nas escolhas bem direcionadas dos objetos sensoriais.

Partindo do princípio que as sensações de medo, raiva ódio, enfim, quaisquer das sensações morais que degeneram a alma humana, ou simplesmente sensações físicas, que podem acarretar servidão não existem naturalmente na criança, o que vai legitimar os elementos degenerativos é o processo educacional imposto pelo malefício do hábito, que corresponde a negação da condição humana, portanto, ao discutir a categoria das sensações, Rousseau elabora um sistema pedagógico capaz de favorecer autonomia da criança.

No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as Sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem ao entendimento. Como, porém, a criança só presta atenção as suas sensações, basta inicialmente que lhe mostremos de maneira bem distinta a ligação dessas mesmas sensações com os objetos que as causam⁹³⁶.

É elaborado nessa conjuntura uma teoria do conhecimento aplicada as noções pedagógicas iniciais da fase da criança. Sensações e memórias intrinsecamente relacionadas favorecem em conjunto com uma boa prática pedagógica o desenvolvimento autônomo da criança. Autonomia nesses aspectos corresponderá aos elementos de coragem e destemor. O mundo não pode ser estranho, algo misterioso, horrendo, absurdo, mas antropologicamente o lugar da manifestação da vida, tendo em vista que a criança durante sua condição humana experienciará o sofrimento e a dor, é necessário que de forma propedêutica ela já experencie sensorialmente nos anos iniciais. Vale lembrar, que quando Rousseau for descrever as circunstâncias de onde o Emilio residirá, qual o lugar ou país ideal, temperatura ideal, o filósofo observa que irá prepará-lo para qualquer circunstância, significando que as sensações muito bem administradas favorecem que o indivíduo se adéque ou viva em qualquer condição, tanto do ponto de vista físico, quanto psíquico e por que não social⁹³⁷. Essa compreensão epistêmica através das sensações

⁹³⁵ Ib.. p.283. “Je veux qu'on l'habitue à voir des objets nouveaux, des animaux laids, dégoûtans,, bizarres, mais peu-à-peu, de loin, jusqu'à ce qu'il y soit accoutumé, et qu'à force de les voir manier à d'autres il les manie enfin lui-même”.

⁹³⁶ Ib.. p.285. “Dans le commencement de la vie où la mémoire et l'imagination sont encore inactives, l'enfant n'est attentif qu'a ce qui affecte actuellement ses sens. Ses sensations étant les premiers matériaux de ses connoissances, les lui offrir dans un ordre convenable, c'est préparer sa mémoire à les fournir un jour dans le même ordre à son entendement: mais comme il n'est attentif qu'à ses sensations, il suffit d'abord de lui montrer bien distinctement la liaison de ces mêmes sensations avec les objets qui les causent”.

⁹³⁷ Recordamos o que está exposto no *Segundo Discurso*, e vejamos quais as intenções e sobretudo as projeções de Rousseau: “Sendo o corpo do homem selvagem o único instrumento que conhece, emprega-o em diversos usos, para os quais, por falta de exercício, os nossos são incapazes; e é nossa indústria

torna-se um postulado de autonomia na medida que favorece as condições da existência, pedagogicamente o indivíduo vir a ser preparado para o mundo.

A criança que tocar em tudo, pegar em tudo: não vos oponhais a esta inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, a sua figura e todas as qualidades sensíveis, olhando, apalpando, escutando e principalmente comparando a visão com o tato, estimando com os olhos a sensação que produziriam em seus dedos⁹³⁸.

Assim, com a categoria das sensações, haverá um reconhecimento de um eu na relação com o objeto. Além do mais, a criança adquire uma outra compreensão que é a ideia de extensão, mentalmente inserindo-se na estrutura de espaço. Os objetos não são apenas mecanismos diferentes da criança, mas a relação com eles se torna mental, partindo desse princípio, é o momento de conduzir a criança aos demais movimentos que a fazem sentir a ideia de distância, de esforço, o que tudo indica é que após esse processo sensorial, os sentidos não serão mais capazes de enganá-la, uma vez que o crivo do conhecimento adquirido já é parâmetro das dimensões de espaço.

Uma questão prévia assinalada pelo filósofo genebrino é a compreensão da linguagem sensorial, numa tentativa de tentar estabelecer a origem da língua natural, não obstante, essa é aniquilada no processo da língua socialmente adquirida. Nesse sentido as sensações se expressam por meio da linguagem corporal, esse é o mecanismo que compreende a capacidade de comunicação da criança⁹³⁹. Rousseau, retoma a discussão sobre o choro, na dimensão que este evidencia o início da relação do

que nos tira a força e a agilidade que a necessidade o obriga a adquirir. Se tivesse um machado, seu pulso quebraria tão fortes galhos? Se tivesse uma funda, lançaria com a mão uma pedra com tanta força? Se tivesse uma escada, treparia tão ligeiro numa árvore? Se tivesse um cavalo, seria tão rápido na carreira? Deixai ao homem civilizado tempo para reunir todas essas máquinas em torno de si, e não se pode duvidar que ultrapasse facilmente o homem selvagem mas quereis ver um combate ainda mais desigual, ponde-os nus e desarmados um diante do outro, e reconheceréis logo, qual é a vantagem de ter sempre todas as suas forças à disposição, de estar sempre pronto para toda eventualidade e de se trazer sempre, por assim dizer, todo consigo" (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.135) "Le corps de l'homme sauvage étant le seul instrument qu'il connoisse, il l'employe à divers usages, dont, par le défaut d'exercice, les nôtres sont incapables, et c'est notre industrie qui nous ôte la force et l'agilité que la nécessité l'oblige d'acquérir. S'il avoit eu une hache, son poignet romproit-il de si fortes branches? S'il avoit eu une fronde, lanceroit-il de la main une pierre avec tant de roideur? S'il avoit eu une échelle, grimperoit-il si légèrement sur un arbre? S'il avoit eu un Cheval, seroit-il si vite à la course? Laissez à l'homme civilisé le temps de rassembler toutes ces machines autour de lui, on ne peut douter qu'il ne surmonte facilement l'homme Sauvage; mais si vous voulés voir un combat plus inegal encore, mettez-les nuds et desarmés vis-à-vis l'un de l'autre, et vous reconnoîtrés bientôt quel est l'avantage d'avoir sans cesse toutes ses forces à sa disposition, d'être toujours prêt à tout evenement, et de se porter, pour ainsi dire, toujours tout entier avec soi".

⁹³⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.284. "Il veut tout toucher, tout manier; ne vous opposez point à cette inquiétude; elle lui suggère un apprentissage très nécessaire, c'est ainsi qu'il apprend à sentir la chaleur, le froid, la dureté, la molesse, la pesanteur, la légèreté des corps, à juger de leurs grandeur, de leur figure et de toutes leurs qualités sensibles en regardant, palpant, écoutant, surtout en comparant la vue au toucher, en estimant à l'œil la sensation qu'ils feroient sous ses doigts".

⁹³⁹ Sobre a linguagem natural, indicamos a Obra de Rousseau: *Ensaio sobre a origem das línguas*. Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Essai sur l'origine des langues", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

homem com a sociedade. As raízes da servidão, da tirania e da ordem são postas nesse instante inicial da vida humana.

Os primeiros choros das crianças são pedidos; se não tomarmos cuidado, logo se tornarão ordens. Começam por se fazer ajudar e acabam por se fazer servir. Assim de sua fraqueza, de onde provém inicialmente o sentimento de dependência, nasce a seguir a ideia de império e dominação⁹⁴⁰.

O choro propicia o reforço da ordem social, tema inaugurado no início do primeiro livro do *Emílio*, isso porque ao nos depararmos com o choro fazemos a vontade da criança e as suas necessidades, ou quando não, as repreendemos, atesta-se, nesse entendimento a compreensão que nesse momento da vida revela (adquire) sensorialmente os primeiros juízes morais, “se eu tivesse dúvida de que o sentimento do justo e do injusto é inato no coração do homem só esse exemplo já me teria convencido”⁹⁴¹. O exemplo do que fala o filósofo é da relação do adulto com a criança para acalmá-la na hora do choro, essa atitude desperta sensações, como por exemplo da cólera. Existe a partir de então uma esteira sintonia ou dialogia entre servidão e tirania, suas raízes e fronteiras estão mais próximas do que supomos.

Na compreensão de Rousseau ambas as categorias possuem a mesma raiz, essas possíveis de serem empoderadas (potencializadas) dependendo da atitude que teremos com a criança na hora do choro. Por um lado, ao dar atenção a criança pode despertar às sensações de que o adulto está obedecendo-a e nesse caráter revela-se a admissão da servidão; por parte do adulto atendendo as reivindicações da criança ao mesmo tempo esta torna-se tirana, na concepção que dá ordens a outros e esse outro tem a obrigação de cumpri-la. Tirania e servidão, estão na mesma escala de relação.

A criança passa a entender que existe uma inteira necessidade de fraqueza, ou seja, a dependência em relação ao adulto, pois não podendo ir sozinha de encontro com seu próprio alimento, com seus próprios interesses, suas próprias vantagens do ponto de vista empírico, precisará do auxílio de outro, mas é nesta relação de dependência que nasce o que para Rousseau faz surgir a ideia de império e dominação⁹⁴². Estabelece, desse modo, a origem da ordem social essa à qual Rousseau quer impedir Emílio de experienciar desde cedo. À luz dessa interpretação remete-se a convicção do filósofo

⁹⁴⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.287. “Les premières pleurs des enfans sont des prières : si on n'y prend garde elles deviennent bientôt des ordres; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir. Ainsi de leur propre foiblesse d'où vient d'abord le sentiment de leur dépendance, nait ensuite l'idée de l'empire et de la domination”.

⁹⁴¹ Ibidem. p.286. “Quand j'aurois douté que le sentiment du juste et de l'injuste fut inné dans le cœur de l'homme, cet exemple seul m'auroit convaincu”.

⁹⁴² Ib.. p.287.

genebrino que os efeitos negativos no campo moral não são da ordem da natureza, mas da ordem social sensorialmente captadas na primeira idade.

Salientamos que só na idade da razão é que o homem adquire a compreensão ou a ideia de bem e mal, o que justifica que ação boa ou ruim é provavelmente involuntária na ação da criança, uma vez que não existe uma consciência por parte dos seus atos, muito menos autonomia no conceito de autolegislação, categoricamente, “não há moralidade em nossas ações”⁹⁴³. Por outro lado, filosoficamente Rousseau exprime a moralidade da ação da criança naquilo que a filosofia chamará de vícios naturais: “o orgulho, o espírito de dominação, a maldade do homem; o sentimento de sua fraqueza, poderá acrescentar ela, torna criança ávida de fazer atos de força e te provar para si mesma seu próprio poder”⁹⁴⁴. Entende-se uma vida ativa na criança, contudo, ao longo dos anos, nas demais idades ou até mesmo na velhice, essa vida ativa é deixada em detrimento da fraqueza.

O entrave favorecido pelos vícios naturais na criança é o fundamento das raízes e dos preconceitos da opinião. Assim, Rousseau dialoga em uma dinâmica entre aquilo que é do campo da opinião e daquilo que é da ordem do conhecimento, estabelecendo princípios e máximas pedagógicas que demonstram o afastamento da criança em relação à natureza, desta maneira, a retirada de sua liberdade. São quatro máximas estabelecidas pelo filósofo, sendo a **primeira** que a criança não é portadora de todas as forças da natureza, precisando assim que facultemos o emprego das forças desnecessárias; decorrente dessa máxima, a **segunda** é a compreensão de que a criança precisa de ajuda e desta forma devemos suprir a inteligência ou em força, a **terceira** máxima nos faz refletir que o auxílio dado a criança deve limitar-se aquilo que é necessariamente a útil, por fim a **quarta** máxima nos diz, que é preciso estudar com atenção a linguagem e os sinais da criança para que assim na idade que ela não sabe fingir possamos distinguir aquilo que é o desejo da natureza ou aquilo que vem de sua mera opinião. Dessas máximas, são dadas às crianças a verdadeira liberdade, de maneira que adquire o esforço, a capacidade de tomar ações por si mesma e necessitar ainda menos dos outros⁹⁴⁵. Consequentemente, limitando as forças, os desejos da criança, ela pode adquirir a categoria da vontade, realizando as suas ações por si mesma. Por conseguinte, a educação enquanto cuidado e instrução para Rousseau, favorece as sensações e a experiência mental gradativa para a autonomia.

⁹⁴³ Ib.. p.288. “et il n’y a point de moralité dans nos actions”.

⁹⁴⁴ Ib.. p.288. “l’orgueil, l’esprit de domination, l’amour-propre, la méchanceté de l’homme; le sentiment de sa foiblesse, pourra-t-elle ajoûter, rend l’enfant avide de faire des actes de force, et de se prouver à lui-même son propre pouvoir”.

⁹⁴⁵ De acordo com Monroe, no qual estamos de acordo, Rousseau “foi o primeiro a pregar efetivamente o evangelho do homem comum e a dar-lhe a educação como um direito de nascimento”.(Cfr. Monroe, Paul, História da Educação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.254).

2. Livro II – Autonomia e pedagogia na segunda infância: dos 7 aos 12 anos

2.1. Início da consciência moral

O Livro II do *Emílio* corresponde à segunda fase da vida, não mais relacionada à infância, mas à condição de criança submetida na idade da fala, ou seja, da aquisição da língua, propondo dessa maneira uma nova etapa do desenvolvimento humano. Rousseau passa a perceber a necessidade da criança ser capaz de lidar com a realidade do sofrimento e da dor. Enquanto na primeira infância, a linguagem que expressa a sensação da dor era o choro, na condição de criança a fala é mecanismo para o dizer. Lembramos que a educação natural pensada por Rousseau se encontra na categoria da condição humana, na compreensão do indivíduo capaz de se relacionar com todas as dimensões do mundo. Nesse sentido, permitir que a criança sinta dores é uma tarefa pedagógica, inicia nesse momento as primeiras lições de coragem.

É preciso criar livremente a criança, que ela corra, brinque, se divirta, aprenda a lidar com as quedas, todas essas dinâmicas vivenciadas enquanto criança favorece, segundo Rousseau, o exercício natural da liberdade. “O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados. Meu aluno muitas vezes terá contusões; em compensação, estará alegre. Se vossos filhos se machucam menos, estão sempre contrariados, sempre presos, sempre tristes”⁹⁴⁶. A dor converte-se em um aspecto relevante ou até mesmo primordial para o desenvolvimento da consciência. Não é uma defesa para os maus-tratos, é apenas a compreensão de como se torna forte a partir das sensações mais básica de dores, mas o cuidado e atenção para com a criança não é descartado, é necessário que o mantenha, do mesmo modo um esforço físico realizado pela criança é eficaz para o seu desenvolvimento, é o limiar da educação negativa.

A figura do preceptor no Livro II não corresponde à imagem do protetor ou de alguém que exerça o papel de retirar a criança da condição de sofrimento, mas seu atributo é de favorecer à criança a dimensão pedagógica da força, pelo efeito negativo do sofrimento, que será ocasionada em todas as idades da vida. Ao lado do sofrimento surge a categoria da coragem, ao sofrer a criança torna-se corajosa, o que para Rousseau seria um progresso para o desenvolvimento humano. Coragem significa força, e com a força desenvolve-se o conhecimento sobre a vida, de como lhe dá com as situações fortuitas,

⁹⁴⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.301. “Le bien-être de la liberté rachette beaucoup de blessures. Mon élève aura souvent des contusions; en revanche il sera toujours gai : si les vôtres en ont moins, ils sont toujours contrariés, toujours enchaînés, toujours tristes”.

nessa perspectiva a criança saberá dirigir a sua vida sem a dependência do adulto, forma-se a consciência. De acordo com Rousseau⁹⁴⁷ será nesse momento do conhecimento das inúmeras experiências, que a vida do indivíduo realmente começa, tendo em vista que é capaz de dirigi-la, adquirindo a partir desse instante a consciência de si mesmo.

Essa consciência de si ao se relacionar com o mundo pelo exercício da força, ameniza a necessidade da criança ter que recorrer a outrem, pois agora é capaz de realizar em certa medida algumas funções. Desempenhando sua vontade, relacionando sozinha com o mundo a criança adquire a memória, ampliando o sentimento da identidade. De forma contínua, a memória das condições de existência torna a criança conhecedora da sua realidade una, uma vez que tudo se encontra sincronizado, tanto a realidade física, quanto psíquica. A criança passa a ser percebida ou deve ser considerada como um ser moral, na medida em que já existe a consciência da ação.

2.2. A Pedagogia descobre a Criança

Um outro ponto analisado pelo filósofo genebrino são os aspectos históricos da expectativa de vida da criança no século XVIII, pondo-se a questionar qual o grau que devemos nos preocupar com o futuro. Essa reflexão é importante, para justificar a preocupação e o interesse de propor um projeto educacional para a criança. Rousseau se dedica densamente a essa etapa da vida (criança), vindo a ser na perspectiva da história do pensamento pedagógico um marco referencial, inaugurando uma proposta filo-pedagógica que legitima uma atenção singular a criança. Ela não pode ser deixada em um projeto educacional, pedagógico, de forma superficial ou marginal. Por ser a parte essencial para tornar o indivíduo autônomo quando chegar a fase adulta. Reiteramos que a criança precisa ser entendida na dimensão da autonomia, da educação pela natureza, isto posto, prepará-la, educá-la, o máximo possível para não se reduzir a ordem social.

Embora se determine aproximadamente a mais longa duração da vida humana e a probabilidade que se tem de chegar perto dessa duração em cada época, nada é mais incerto do que a duração da vida de cada homem em particular; pouquíssimos chegam a essa maior duração. Os maiores riscos da vida estão em seu começo; quanto menos tivermos vivido, menos deveremos esperar viver. das crianças que nascem, no máximo a metade chega a adolescência, e é provável que vosso aluno não alcance a maturidade⁹⁴⁸.

⁹⁴⁷ Ibidem. p.301.

⁹⁴⁸ Ib.. p.301. "Quoiqu'on assigne à peu près le plus long terme de la vie humaine, et les probabilités qu'on a d'approcher de ce terme à chaque âge, rien n'est plus incertain que la durée de la vie de chaque homme en particulier; très peu parviennent à ce plus long terme. Le plus grands risques de la vie sont dans son commencement; moins on a vecu moins on doit espérer de vivre. Des enfans qui naissent, la moitié, tout au plus, parvient à l'adolescence et il est probable que vôtre élève n'atteindra pas l'âge d'homme".

Entendendo não somente a finitude da vida, mas os aspectos históricos da condição da criança, Rousseau nos leva a compreender que a faixa etária dos 7 aos 12 anos deve ser o momento do profundo gozo da liberdade, uma vez que não sabemos ao certo se a criança chegará à adolescência. A educação tem que levar em questão esta condição, considerando o educar pelos fatores do presente e não somente ligada aos aspectos futuros, ou a obediência cega a uma ordem teleológica, o que corresponde a um ideal de finalidade, cujo nem nós sabemos se a criança terá uma vida extensa.

A finalidade da educação como falado em outro momento tem por objetivo a condição social, o que significa a profissionalização, toda preocupação inicial em se educar estava centrada no trabalho. A fim de transcender a essa forma de pensar a educação, Rousseau compreenderá esta faixa etária como a idade da Alegria. Ressalta ainda, que o modelo social pela condição estabelecida não favorece a criança nesta fase o gozo da vida, porque ratifica a escravidão, através do trabalho laboral, dos castigos que lhes são impostos, ou seja, todos os tormentos que atrelam, também a vida adulta.

O *Emílio* de Rousseau, por mais que seja, uma escrita filosófica literária de cunho pedagógico, em que se constrói a imagem de um preceptor e de um aluno, tem sobretudo, seus traços no realismo, no modelo educativo do séc. XVIII. Essa dialogia é salutar para visualizar o mundo social e refazer a prática educacional. Uma educação regada de uma teleologia profissionalizante aniquila a liberdade da criança, não a permite a livre condição natural de ser feliz. Felicidade aqui não entendida somente enquanto um primado filosófico metafísico, mas enquanto uma experiência de gozo, de alegria e diversão.

Que devemos pensar, então, dessa educação barbará que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considera-se razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jogo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis?⁹⁹

A relação da criança com o tempo é outra, da mesma forma com o espaço, e na proposta da natureza precisa exercitar-se livremente no espaço. Mas essa condição lhe fora negada, em detrimento de uma vida enclausurada, engessada, que não permite a experiência profunda com sua faixa etária. A

⁹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.301. "Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais? Quand je supposerois cette éducation raisonnable dans son objet, comment voir sans indignation de pauvres infortunés soumis à un joug insupportable et condamnés à des travaux continus comme des galériens, sans être assuré que tant de soins leur seront jamais utiles?"

idade da alegria, como se refere Rousseau, deve ser vivida, e não atropelada por um futuro incerto. O filósofo atesta a compreensão do tempo presente, no entendimento que a vida deva ser experienciada no tempo certo, assim faz uma crítica a uma educação pautada no futuro, este incerto por não sabermos se criança chegará até ele. Em vista disso, se faz jus a vivência de cada etapa, a educação não pode ser dissociada desse mecanismo dado pela própria natureza, caso contrário dá-se espaço para a frustração, a noção psíquica na vida adulta de uma fase não vivida, uma lacuna que ficou aberta.

Essa nostalgia do tempo passado no adulto, é acompanhada pela ausência de um tempo que deveria ser alegre, mas que não fora vivido. “Amai a infância; favorecei as suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz?”⁹⁵⁰ A fase da criança, sendo a idade da alegria, a felicidade é compreendida no tempo presente, não há por que se visar uma felicidade futura, ainda não alcançada, pois a felicidade acaba por ser apenas um ideal, uma promessa, uma busca. Enquanto se é criança a felicidade pode ser vivenciada nesta fase da vida. Rousseau esclarece que é preciso ensinar a criança a distinguir a diferença entre ser mimada, ou seja, imputá-la uma falsa noção de que tudo está disponível para ela; e de ser feliz, o que corresponderia a felicidade a noção de liberdade, essa adquirida pela possibilidade de ser apenas a sua condição de criança, desfrutando integralmente do tempo presente.

A proposta de Rousseau não é uma supervalorização da criança, em detrimento de um tempo fluído, ao ponto de retirar a sua condição maior que é o da humanidade. “Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém a nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”⁹⁵¹. Mas vislumbra, na valorização de uma proposta educacional na condição humana posta pela natureza, contudo estabelecida em etapas. Desse prisma, destacamos mais uma vez o estabelecimento de uma teoria do desenvolvimento corroborada com a ideia de aprendizagem. É inaugurado através de Rousseau, a importância e o sentido de compreender as fases da vida, pois estando estas bem alicerçadas podemos traçar um percurso pedagógico e o bem-estar do indivíduo na sua integralidade. Considerar a infância por ela mesma, construindo uma prática educacional pensada

⁹⁵⁰ Ibidem. p.302. “Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres et où l'ame est toujours en paix?”.

⁹⁵¹ Ib.. p.303. “Pour ne point courir après des chimères n'oublions pas ce qui convient à notre condition. L'humanité a sa place dans l'ordre de la vie humaine; il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant”.

para a infância, fez com que Rousseau ocasionasse uma mudança paradigmática, uma autêntica revolução copernicana na pedagogia⁹⁵².

2.3. A fase da alegria: educação e felicidade

Ao regressar ao tema da felicidade, categoria norteadora da fase da alegria em detrimento com as etapas da vida e da ordem das coisas, Rousseau evidencia que “nesta vida, tudo está misturado. Não experimentamos nenhum sentimento puro, não permanecemos dois momentos na mesma condição. As afecções de nossas almas, assim como as modificações de nossos corpos, estão no fluxo contínuo”⁹⁵³. Ciente da fase da alegria, o filósofo traz à baila uma discussão filosófica mais complexa da felicidade, justificando que a felicidade no sentido da alegria, não está associada ao legado metafísico. Fundamenta a ideia de que tanto a felicidade como a infelicidade não é possível de ser compreendida no mundo sensível, portanto do ponto de vista filosófico, o que entendemos por felicidade se encontra atrelado a uma compreensão negativa, uma vez que quanto menos males experienciamos, mas parece que somos felizes. Esse parêntese é aberto na pretensão de conduzir a uma autêntica teoria sobre felicidade⁹⁵⁴.

Em Rousseau a felicidade corresponde a uma simetria entre potência e vontade, entre desejo e realização, essa harmonia é o que tranquiliza a alma e ordena o homem. Essa perspectiva é dada pela própria natureza, de acordo com o filósofo, uma vez que a natureza deu ao homem os desejos necessário para sua conservação, deu do mesmo modo as faculdades suficientes para satisfazer os seus desejos, além do mais essa mesma natureza colocou os excessos de desejo na alma, a fim de no momento oportuno, ou seja, quando necessário, o homem fizesse uso. A fundamentação se dá na igualdade entre potência e a vontade. As forças devem estar em ação, à medida que a vontade não é apenas atributo da necessidade através de um desejo frenético, mas como atributo correspondente ao ordenamento da natureza. Em consonância com o *Segundo Discurso*, devemos notar que no homem selvagem o “seu desejo não ultrapassa suas necessidades físicas”⁹⁵⁵.

⁹⁵² Cfr. Burgelin, Pierre, La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau, Vrin, Paris, 1973, p. 485.

⁹⁵³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.303. “Tout est mêlé dans cette vie, on n'y goûte aucun sentiment pur, on n'y reste pas deux momens dans le même état. Les affections de nos ames, ainsi que les modifications de nos corps, sont dans un flux continuel”.

⁹⁵⁴ Em Château, para Rousseau “cada idade encontra-se dotada com a virtude a felicidade características: torna-se necessário tomar em consideração estas fases da vida diferenciadas pela natureza através da vida humana. A cada uma corresponde um determinado equilíbrio entre as faculdades e os desejos, que corresponde à 'sabedoria humana ou o caminho da verdadeira felicidade'”(Cfr. Château, Jean, “Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação”, in *Os grandes pedagogos*, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.206).

⁹⁵⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes”, in J.-J. Rousseau: *Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.143. “ses desirs ne passent pas ses besoins Physiques”.

A faculdade da imaginação passa a ser questionada por Rousseau, é ela que extrapola o mundo real, conduzindo o homem a ampliação dos desejos, o que acarreta numa busca de felicidade inalcançável, pois os prazeres advindos da ampliação da imaginação não são possíveis de serem satisfeitos⁹⁵⁶. A faculdade da imaginação desfavorece a condição natural do homem, uma vez que busca necessidades para além daquelas trazidas pelas faculdades naturais, ou seja, limitada ao mundo real. Ser feliz não é se privar dos desejos, mas viver as necessidades limitadas a condição da natureza, bem como as faculdades. “O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito”⁹⁵⁷. No mundo real, as possibilidades se encontram diante do homem, por potência pode alcançar inúmeras, todavia se sua ação é movida por desejos irrealis, dedica sua vida a escravizar-se por um desejo não realizável. Em certa medida, a autonomia caminha na direção contrária a imaginação.

A noção de força ou conseqüentemente de potência, significa na perspectiva de Rousseau uma relação aplicada ao ser, esta relação é entendida na redução das necessidades. Para que se compreenda um ser forte, a extrapolação das necessidades conduz a redução da força, estabelecendo a fraqueza. “O homem é muito forte quando se contenta com ser o que é, e é muito fraco quando deseja erguer-se acima da humanidade”⁹⁵⁸. A humanidade é constituída da verdadeira força viva, naturalmente o homem se une a essa estrutura de relação, desprendendo-se dela torna-se fraco. O homem é singular, a humanidade é universal, o que legitima um princípio educacional aplicado de forma geral. A reforma no sistema educacional, ou, um projeto pedagógico para ser forte, deverá se sustentar na relação de força abarcado pelo conceito de humanidade. Conseqüentemente, se queremos educar para a força, devemos educar o indivíduo para a humanidade⁹⁵⁹.

Rousseau, na discussão sobre a imaginação, havia alertado que a realidade é limitada, por tanto ampliá-la pela imaginação é conduzir a vida a um projeto de infinitude, o que acarreta ao mesmo tempo numa noção de felicidade distante. A finitude, estabelece a realidade, da mesma forma que modela nossas práticas para o exercício do tempo presente, essa percepção pertence ao homem esclarecido. “O ignorante, que não prevê, mal sente o valor da vida e tem pouco medo de perdê-la; o

⁹⁵⁶ Nessa interpretação podemos captar os motivos dos tomentos do romance entre o preceptor e Júlia, é a imaginação que cria o mistério, e os escravizam até o momento que dela não mais se servem.

⁹⁵⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.305. “Le monde réel a ses bornes, le monde imaginaire est infini”.

⁹⁵⁸ Ibidem. p.305. “L'homme est très fort quand il se contente d'être ce qu'il est, il est très faible quand il veut s'élever au-dessus de l'humanité”.

⁹⁵⁹ “A este título, a educação corporal torna-se o instrumento privilegiado do retorno à natureza, um instrumento que conservará a sua eficácia ao longo de toda a existência humana, como testemunha o lirismo em uma comunhão perfeita entre a paisagem e a alma feliz”. (Cfr. Burgener, Louis, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, Vrin, Paris, 1973, p.22). “A ce titre, l'éducation corporelle devient l'instrument privilégié du retour à la nature, un instrument qui gardera son efficacité tout au long de l'existence humaine, comme en témoignent le lyrisme et une communion parfaite entre le paysage et l'âme heureuse”.

homem esclarecido enxerga bens de maior valor, que prefere àqueles”⁹⁶⁰. A felicidade, a força, a vida acaba sendo para Rousseau uma relação entre conhecimento e sabedoria. Esse autoconhecimento, faz o homem descartar os males morais.

Com o reconhecimento da finitude, nos aspectos da vida e da morte nos relacionamos com a natureza, de modo a não criarmos necessidades e uma projeção escravizada pelo futuro. Assegura Rousseau, “que mania a de um ser tão passageiro como o homem sempre olhar para longe, num futuro que vem tão raramente, e desdenhar o presente de quem tem certeza”⁹⁶¹. O apego às coisas é a prática do indivíduo para negar o presente, em nome de um futuro feliz, esse apego correlaciona-se com as múltiplas formas do ser, não é apenas apegar-se a elementos materiais, mas psíquicos, principalmente o apego ao indivíduo, sendo este filosoficamente para o filósofo parte de um todo que é a humanidade.

Ó homem! Fecha tua existência dentro de ti e não mais serás miserável. Permanece no lugar que a natureza te atribui na cadeia dos seres, nada poderá fazer com que saias dali; não te revoltas contra a dura lei da necessidade, e não esgotes, querendo resistir a ela, forças que o céu não te deu para estenderes ou prolongares tua existência, mas apenas para conservá-la como lhe aprouver e enquanto lhe aprouver. Tua liberdade, teu poder só vão até onde vão duas forças naturais, e não além; todo o resto não passa de escravidão, de ilusão e de prestígio. A própria dominação é servil quando depende da opinião, pois dependes dos preconceitos dos que governas pelo preconceito⁹⁶².

Nesse momento, após uma compreensão densa sobre a vida e a felicidade realizada por Rousseau, será remetida a noção de liberdade e de escravidão. Todavia, inaugura essa discussão numa perspectiva política, numa crítica a estrutura de sujeição atrelada ao sistema político vigente, em que o pensar é atrelado ao jogo das opiniões e conseqüentemente relativizado a manutenção do poder. Pautar a vida em ordens política, sociais e institucionais é transformar-se em escravo e súdito. Não iremos nos alongar nas questões de cunho de filosofia política em Rousseau, mas vale salientar que a fundamentação norteadora apresentada valerá para o paradigma da autonomia na narrativa do *Emílio*, o que se refere a não necessidade de um apoio incondicional a outrem para pautar a vida e as decisões,

⁹⁶⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.306. “L’ignorant qui ne prévoit rien sent peu le prix de la vie et craint peu de la perdre; l’homme éclairé voit des biens d’un plus grand prix qu’il préférera à celui-là”

⁹⁶¹ Ibidem. p.307. “Quelle manie à un être aussi passager que l’homme de regarder toujours au loin dans un avenir qui vient si rarement et de négliger le présent dont il est sur”.

⁹⁶² Ib.. p.308. “Ô homme! Resserre ton existence au dedans de toi, et tu ne seras plus misérable. Reste à la place que la nature t’assigne dans la chaîne des êtres, rien ne t’en pourra faire sortir: ne regimbe point contre la dure loi de la nécessité, et n’épuise pas à vouloir lui résister des forces que le ciel ne t’a point données pour étendre ou prolonger ton existence, mais seulement pour la conserver comme il lui plait et autant qu’il lui plait. Ta liberté, ton pouvoir ne s’étendent qu’aussi loin que tes forces naturelles et pas au delà; tout le reste n’est qu’esclavage, illusion, prestige. La domination même est servile quand elle tient à l’opinion: car tu dépendes des préjugés de ceux que tu gouvernes par les préjugés”.

o que na verdade demonstra um campo mais moral do que necessariamente político. De qualquer forma, é a educação que realiza essa tarefa moral e política.

2.4. A Autonomia: Vontade e Ação

A consequência dessa explanação é o desenvolvimento empírico de um eu que assume suas ações, sem apoiar-se nas instituições sociais. A ordem social diferentemente da ordem natural impõe a vontade do homem a uma estrutura de pensamento limitada, o que corresponde a uma pseudoliberalidade do ponto de vista prático (é a superficialidade), assim o homem exerce uma condição servil, e tal condição é reforçada pela educação social conforme descrito no Livro I do *Emílio*. O projeto educacional de Rousseau corresponde ao conceito de vontade, paralelo ao de autonomia. Ter vontade, é agir por si mesmo, essa ação não é somente ligada à dimensão subjetiva, do desejo de uma ação autônoma, mas é suficientemente prática, ou seja, um ato condizente com o pensamento. Assim, o homem é livre, pois não executa sua vontade por intermédio de outrem. Essa correspondência entre subjetividade e objetividade, entre vontade e ação autônoma, integraliza-se na compreensão do todo (humanidade). Não é suficiente ter uma vontade, pois essa poderia ser realizada por outro o que acarretaria numa ausência subjetiva (pessoal) da ação. A liberdade exposta por Rousseau, redimensiona ao critério de autonomia balizado com a realização da vontade, sem o intermédio e suporte, a não ser a si mesmo⁹⁶³. A educação acompanha essa máxima quando conduz o indivíduo a prática de sua vontade.

O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. *Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela*⁹⁶⁴. (grifos nossos)

Inaugura desse ponto nas linhas do Livro II do *Emílio* a ontologia central para os pressupostos de autonomia na filosofia educacional de Rousseau, para desta forma desenvolver um sistema pedagógico que compactue (reflete) com a teoria. O que autoriza a tese (hipótese) que a preocupação do filósofo é muito mais com os efeitos da educação para a liberdade, de forma primordial na infância,

⁹⁶³ Essa concepção de Rousseau, assemelha a de Kant, como veremos quando analisarmos a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

⁹⁶⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.309. "Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin pour la faire de mettre les bras d'un autre au bout des siens : d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler".

do que se deter a uma teoria política, centrada no cidadão, essa condição é apenas um acréscimo, uma circunstância que só ocorre perfeitamente se em cada etapa obteve-se o êxito educativo sem visar tal finalidade.

Disso elabora uma crítica a sociedade, responsabilizando-a pelo enfraquecimento do homem, pois não só limitou a sua força, mas a tornou insuficiente, por ter multiplicado-lhe os seus desejos, - conforme exposto os acréscimos dos desejos e das necessidades enfraquecem o homem -. Porém, no que se refere a autonomia, aqui entendida sobre a capacidade da autossuficiência, autodeterminação, autorregulamentação em bastar-se a si mesmo é facultado apenas ao adulto, uma vez que a criança ainda precisa do auxílio de outrem para cumprir suas necessidades, além do mais, a criança na infância não tem a ponderação da imaginação, fator que a torna relativamente fraca, precisando desta forma ser educada para ao chegar na fase adulta esteja livre das necessidades e desejos desnecessários. A condição do adulto, que é a real condição de autonomia, é fruto do cultivo precedente.

Se a criança não pode de forma absoluta conduzir-se por si mesmo, Rousseau chama atenção que deve haver uma limitação da extrapolação da presença dos pais, ou seja, reduzir os abusos no auxílio das vontades da criança. Do contrário, a presença do adulto em oferecer e construir na criança necessidades, vontades, desejos, tornam-se vetores da formação fraca desse indivíduo, com isso, constituindo a criança ao mesmo tempo dependente, apegada e porventura escrava. Mas isso pode ser ponderado, conforme Rousseau:

O homem sábio sabe permanecer em seu lugar, mas a criança que não sabe o seu não será capaz de permanecer nele. Junto de nós, existem mil lugares por onde a criança pode sair de seu lugar; cabe aos que a educam mantê-la nele, e esta não é uma tarefa fácil. Ela não deve ser nem um animal, nem um homem, e sim criança. É preciso que ela sinta a sua fraqueza e não que a sofra; é preciso que ela dependa, e não que obedeça; é preciso que ela peça, e não que mande. A criança só está submetida aos outros em razão de suas necessidades; e porque esses veem melhor do que ela o que lhe é útil, o que pode contribuir ou prejudicar a sua conservação⁹⁶⁵.

O olhar pedagógico direcionado à figura da criança é o resgate trazido por Rousseau, ela não é simplesmente um animal, pois sua ação não é apenas instinto, muito menos sua experiência não a torna condicionada e determinada, do contrário, é a educação inicial que a formará para ser ou não humana, livre e autônoma. Tudo na criança, diferente dos animais é aprendizagem, uma vez que esta

⁹⁶⁵ Ibidem. p.310. "L'homme sage sait rester à sa place; mais l'enfant qui ne connoit pas la sienne ne sauroit s'y maintenir. Il a parmi nous mille issues pour en sortir; c'est à ceux qui le gouvernent à l'y retenir, et cette tâche n'est pas facile. Il ne doit être ni bête ni homme, mais enfant; il faut qu'il sente sa foiblesse et non qu'il en souffre; il faut qu'il dépende et non qu'il obéisse; il faut qu'il demande et non qu'il commande. Il n'est soumis aux autres qu'à cause de ses besoins, et parce qu'ils voyent mieux que lui ce qui lui est utile, ce qui peut contribuer ou nuire à sa conservation".

vai adquirindo consciência; de qualquer forma ainda não é um adulto capaz de prover suas necessidades, de assenhorear-se de si, ou fisicamente de agir por si próprio; a criança é criança, essa condição precisa ser afirmada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que visa acompanhar todas as etapas da vida humana, sem negligenciar nenhuma em detrimento de outra.

Apesar disso, a ordem social e a educação que legitima os seus preceitos não observa essas questões, atuam e reforçam a fraqueza de duas maneiras: a primeira oferecendo à criança tudo aquilo que lhe apraz, ao modo que achando ser ela a portadora da liberdade da criança, torna-a escrava de suas demasiadas necessidades; a segunda transforma a criança no adulto, responsabilizando pelos seus vícios, tornando-a tirana, que nada mais é sinônimo de fraqueza, pois precisa servir-se de outrem, por não ser suficientemente capaz de satisfazer suas necessidades. A criança já corrompida, assume falsas noções de liberdade, a partir disso, Rousseau passa a explicar e diferenciar os tipos de liberdade e necessidade, ou seja, aquilo que é da ordem da natureza e o do que é da ordem da sociedade. Essa elaboração argumentativa serve como resposta a possíveis questões atreladas ao campo prático empírico.

Antes que os preconceitos e as instituições humanas tenham alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade. Mas, nos primeiros, esta liberdade é limitada pela fraqueza. Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza. Quem faz o que quer não é feliz quando suas necessidades ultrapassam suas forças: é o caso da criança no mesmo estado. As crianças, até mesmo no estado de natureza, só gozam de uma liberdade imperfeita, semelhante àquela de que gozam os homens no estado civil⁹⁶⁶.

A princípio tanto o adulto, quanto a criança experienciam o exercício da liberdade na ordem natural, sendo assim obtém a felicidade. Felicidade e liberdade se inserem numa relação de instante e plenitude, ser feliz é ser livre no que se refere ao mundo natural. No entanto, a criança não exerce uma liberdade, baseada na categoria do eu quero, do assenhoreamento de sua vontade, pois sua condição de dependência pelo estado de fraqueza que ela se encontra, só assim, a liberdade é reduzida em detrimento da necessidade que a criança tem de um fator externo, que precisa realizar o que ela não é capaz de realizar. Desse modo, na condição natural, a criança não experiencie a liberdade enquanto autonomia, é uma liberdade relativa⁹⁶⁷.

⁹⁶⁶ Ib.. p.310. "Avant que les préjugés et les institutions humaines aient altéré nos penchans naturels le bonheur des enfans ainsi que des hommes consiste dans l'usage de leur liberté; mais cette liberté dans les premiers est bornée par leur foiblesse. Quiconque fait ce qu'il veut n'est pas heureux, si ses besoins passent ses forces; c'est le cas de l'enfant dans le même état. Les enfans ne jouissent, même dans l'état de nature, que d'une liberté imparfaite, semblable à celle dont jouissent les hommes dans l'état civil".

⁹⁶⁷ Château compactua que: "A criança tem consequentemente o seu papel, o seu lugar e como que relativa autonomia". (Cfr. Château, Jean, "Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação", in Os grandes pedagogos, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.202).

Nesse momento, encontramos uma resposta plausível em Rousseau para distinguir liberdade de autonomia, pois a autonomia consiste numa autossuficiência, ao ponto de uma condução própria do indivíduo, sem o auxílio de outrem. A liberdade perfeita existe, quando essa se concretiza na ação autônoma, do contrário é condição infantil e imperfeita. A criança não experimenta dessa autonomia, mas deve ser educada para tal condição, a fim de não vir a ser um adulto infantil, mal este acometido pelas instituições sociais.

A liberdade perfeita é a autonomia, o projeto pedagógico no *Emílio* é o exercício para conduzir a criança ao clareamento da condição natural, no objetivo de ser autônomo na vida adulta, o que estipularia na atuação antropológica de homem, capaz de superar a vida servil na sociedade, nas palavras de Rousseau “éramos feitos para sermos homens; as leis e a sociedade voltaram a mergulhar-nos na infância”⁹⁶⁸. O homem assume a ordem natural, não em um retorno, pois a condição social já lhe é imposta desde o nascimento, mas no exercício de autonomia. A autonomia é o elemento constitutivo da regeneração do homem e a retirada da sua infantilização.

Essas considerações são importantes e servem para resolver todas as contradições do sistema social. Existem dois tipos de dependência: as das coisas, que é da natureza, e as dos homens, que é da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo depravam-se mutuamente⁹⁶⁹.

A relação de dependência nem sempre é negativa, quando se serve da natureza a dependência não gera excessos, ou seja, vícios; a dependência social, acarretada pela moralidade anuncia a vida conflituosa na desordem entre o jogo de interesse, que cria a figura do senhor e do escravo. Superar essa condição é possível, conforme Rousseau no Livro II do *Emílio*, no sistema de direito político, de leis que refletem a lei da natureza numa ordem natural que ocorre na República. Conduzimos o itinerário de perceber a autenticidade pedagógica para tornar a criança um adulto autônomo. “Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação”⁹⁷⁰. Nesse sentido a atuação do preceptor, ou de quem educará a criança, consiste em

⁹⁶⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.310. “Nous étions faits pour être hommes, les loix et la société nous ont replongés dans l’enfance”.

⁹⁶⁹ Ibidem. p.311. “Ces considérations sont importantes et servent à résoudre toutes les contradictions du système social. Il y a deux sortes de dépendance. Celle des choses qui est de la nature; celle des hommes qui est de la société. La dépendance des choses n’ayant aucune moralité ne nuit point à la liberté et n’engendre point de vices. La dépendance des hommes étant désordonnée les engendre tous, et c’est par elle que le maître et l’esclave se dépravent mutuellement”.

⁹⁷⁰ Ib.. p.311. “Maintenez l’enfant dans la seule dépendance des choses; vous aurez suivi l’ordre de la nature dans le progrès de son éducation”.

conduzir um processo de consciência (aprendizagem) com foco na experiência e na impotência, o que se remete a não fazer todas as vontades da criança, mas apenas aquilo que é de sua necessidade.

A ação do fazer ou não fazer aquilo que a criança quer, pode ser contornada por um desafio, a saber: não trazer à criança uma sensação ou ideia de ordem ou submissão. O que equilibrará esse processo é a liberdade, o que corresponde à compreensão na educação da criança que ao se fazer algo por ela, e o que ela faz pela negação adulto, se encontra na liberdade de ambos. Caso contrário, a condição servil, a noção de senhor e escravo, já estará posta. O processo pedagógico, tem como objetivo que a criança gradativamente comece a agir por si mesma, descobrindo a autonomia nos seus atos, sendo conhecedora que ela é capaz de fazer aquilo que necessita.

O que Rousseau está evitando é o apoderamento e uma vontade desfreada ao ponto de tornar a criança um mandante, mas também se tenta evitar um autoritarismo por parte de quem educa, ocasionando um efeito inverso, nomeadamente, o da escravidão. O desequilíbrio entre a vontade da criança e a pseudo compreensão de poder que essa adquire quando mal conduzida (educada), tem como implicação a cólera, o ódio, resultando no entrelaçamento exposto por Rousseau: “É um déspota, ao mesmo tempo, é o mais vil dos escravos e a mais miserável das criaturas”⁹⁷¹. A criança não deve ser educada para mandar, muitos menos para servir, mas para ser autônoma, promovendo desde cedo o processo de solucionar aquilo que é possível na sua fase de desenvolvimento. Isso não significa, que não se fará aquilo que ela pede, apenas o seu pedido deve ser acompanhado com a consciência que a ação do adulto fora realizada, porque o próprio adulto quis, e não pelo fato da criança ter ordenado.

Se tais ideias de dominação e de tirania as tornam miseráveis desde infância, que será delas quando crescerem e suas relações com os outros homens começarem a se ampliar e a se multiplicar? Habitadas a ver todos se curvarem diante delas, que surpresa terão, ao entrarem na sociedade e sentirem que tudo lhes resiste, por se verem esmagadas pelo peso desse universo que julgavam poderem mover à vontade!⁹⁷²

A percepção de um projeto pedagógico voltado para uma relação da aprendizagem e desenvolvimento, está fundamentado no estabelecimento que Rousseau faz na inter-relação entre presente e futuro, a criança e o adulto, observando o que é próprio de cada etapa, sendo uma a constituição da outra, é um processo dinâmico que valoriza no campo prático ações que bem orientadas

⁹⁷¹ Ib.. p.314. “C’est un Despote; c’est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures”.

⁹⁷² Ib.. p.315. “Si ces idées d’empire et de tyrannie les rendent misérables dès leur enfance, que sera-ce quand ils grandiront, et que leurs relations avec les autres hommes commenceront à s’étendre et se multiplier? Accoutumés à voir tout fléchir devant eux, quelle surprise en entrant dans le monde de sentir que tout leur resiste et de se trouver écrasés du poids de cet univers qu’ils pensoient mouvoir à leur gré”.

conduzem a criança a ser um adulto não somente nos ditames da liberdade, mas da autonomia, que aliás é uma relação necessária.

Na argumentação do ponto de vista negativo, uma criança é tirana não somente quando pelas ações delibera suas vontades como ordem para com o adulto, mas também, da própria ideia ou consciência gerada, ter como efeito uma condição de miséria e antagonismo. É uma moral danosa na fase adulta, que nas linhas do *Emílio*, significa não só a idade da razão, mas a vida em sociedade. De qualquer forma se pode abstrair um antagonismo pela ideia de forças contrárias rivalizadas entrem si, pois uma criança formada numa consciência déspota, entrará numa condição desgastante na relação social, tendo em consideração que para cada vontade, advoga para si o imperativo da realização, não aceitando o contraditório, o que favorece o desequilíbrio. Formar a criança para autonomia, é bastar-se a si mesmo, não para ser superior, mas para uma harmonia futura com sua própria existência.

Se com a idade da razão começa a servidão civil, por que antecipá-la com a servidão privada? Deixemos que um momento da vida não carregue esse jugo que a natureza não nos impôs, e entreguemos à infância o exercício da liberdade natural, que, pelo menos, por algum tempo a afasta dos vícios que se contraem na escravidão. Venham, pois, com suas frívolas objeções esses professores severos, esses pais submissos a seus filhos e, antes de fazerem o elogio de seus métodos, aprendam uma vez o método da natureza⁹⁷³.

O cuidado para com a criança é essencial, de qualquer forma a responsabilidade daquilo que a criança se torna em quanto adulta, em grande parcela são frutos das variáveis que a educaram na infância. A criança não só deve ser criança, mas precisa exercitar e viver a liberdade natural que espontaneamente lhe é conferida, o que não significa uma extrapolação de suas vontades, desejos e necessidades, mas a vivência da descoberta das suas capacidades em atuar no mundo. Ser livre na condição infantil é experienciar o mundo no processo de aprendizagem que o faça compreender não só suas potencialidades, mas também os seus limites. Essa consciência não é traumática, se ficarem ausente do mimo ou da repressão, duas realidades doentias para a criança. De qualquer forma, a defesa de Rousseau, está pautada no entendimento que a condição de criança, tem a maior probabilidade de ser o único momento da vida humana em que realmente podemos viver a liberdade natural, uma vez que pelas razões da ordem servil já preexistente na sociedade resultarem nas restrições da liberdade, nesse sentindo só a autonomia superará a condição caótica que há de vir na vida adulta.

⁹⁷³ Ib.. p.316. "Puisqu'avec l'age de raison commence la servitude civile, pourquoi la prévenir par la servitude privée? Souffrons qu'un moment de la vie soit exempt de ce joug que la nature ne nous a par imposé, et laissons à l'enfance l'exercice de la liberté naturelle, qui l'éloigne au moins pour un tems des vices que l'on contracte dans l'esclavage. Que ces Instituteurs sévères, que ces pères asservis à leurs enfans viennent donc les uns et les autres avec leurs frivoles objections, et qu'avant de vanter leurs méthodes ils apprennent une fois celle de la nature".

Nessa análise, Rousseau faz uma crítica ao modelo da educação, tanto no contexto familiar, responsabilizando o pai em ser a figura da consciência déspota e autoritária pelas razões de submissão ao fazer todas as vontades desnecessárias a criança, por outro lado, os professores tornam-se a consciência da sujeição, da escravidão, da impotência, pelos métodos autoritários. A educação familiar e institucional não somente devem ser reformadas, mas precisam de um método, aquele compreendido pela ordem da natureza, conforme, explanado no Livro I do *Emílio*.

Em síntese a parte prática do projeto pedagógico de Rousseau no *Emílio* no Livro II, corresponde às ações que diminuem a influência da vida social na criança. Como as palavras, são o canal de relação entre a vontade do adulto em relação a criança, se faz jus, que os termos morais tais como: dever, obrigação, obedecer, mandar, socialmente estabelecidos, sejam excluídos do vocabulário dos pais, mestres, preceptores e de todos aqueles que de alguma forma são responsáveis pela educação da criança. “Antes da idade da razão, não se poderia ter nenhuma ideia sobre os seres morais ou sobre as relações sociais”⁹⁷⁴, tendo em vista que a idade da criança não lhe permite o crivo da linguagem, as faculdades que corresponderia a crítica e ao filtro destas ideias morais ainda não se encontram muito bem alicerçadas. Nesse sentido, as sensações é o canal de aprendizagem da criança, por isso utilizando-se desse mecanismo que a criança não escute palavras que corroboram para seus vícios e erros. Surge dessa interpretação uma crítica feita a Locke, que ganhou projeção em seu pensamento pedagógico visto a compreensão da racionalidade para educar a criança, Rousseau lança-se na controvérsia, acarretando numa crítica a educação familiar, institucional e a filosofia pedagógica em voga.

De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras! A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isto é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas; mas, falando-se a elas desde a primeira idade numa língua que elas não entendem, estar-se-á acostumando-as a se contentarem com palavras, a controlar tudo o que lhes é dito, a se acreditarem tão sábias quanto seus mestres, a se tornarem altercadoras e rebeldes⁹⁷⁵.

⁹⁷⁴ Ib.. p.316. “Avant l'age de raison l'on ne sauroit avoir aucune idée des êtres moraux ni des relations sociales”.

⁹⁷⁵ Ib.. p.317. “De toutes les facultés de l'homme la raison, qui n'est pour ainsi dire qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard, et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières! Le chef-d'oeuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable, et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire un l'instrument de l'ouvrage. Si les enfans entendoient raison ils n'auroient pas besoin d'être élevés; mais en leur parlant dès leur bas âge une langue qu'ils n'entendent point on les accoutume à se payer de mots, à contrôler tout ce qu'on leur dit, à se croire aussi sages que leurs maitres, à devenir disputeurs et mutins”.

Nessa perspectiva, constitui evidentemente mais uma teoria epistêmica do ponto de vista da aprendizagem, expressamente fundamentada pelo filósofo genebrino. É primordial que se olhe ontologicamente para a argumentação levantada, o que sinaliza o horizonte conceitual, entendendo por mais uma vez, a relação do desenvolvimento com a aprendizagem. Aprender na infância é sensação, na etapa seguinte, usa-se da razão⁹⁷⁶. A inversão dessa ordem reforça uma precocidade, exigindo da criança uma contra-argumentação possível de ser viciosa, como por exemplo, o jogo retórico argumentativo para fim de um interesse subjetivo, relativizando o critério de verdade e validade, pois o que lhe importará é o sucesso da realização de sua vontade, mesmo que isso implique em enganação, mentira, ou qualquer mecanismo que seja conveniente e favorável. Raciocinar com a criança é precarizar seu desenvolvimento empírico, porque sem sentir o mundo, faz uma leitura da realidade sem compreender os significados.

A razão não é negada por Rousseau, ela será a obra final, o imperativo é que obedeça-se as etapas do desenvolvimento natural, e que seja negada uma dialética entre o adulto e a criança, por estarem em condições diferentes do ponto de vista moral. “Conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não são coisas para uma criança”⁹⁷⁷. Em uma relação sobre as origens da língua, podemos estabelecer que a linguagem no sentido do nascimento da língua, favorece o início da compreensão de moralidade, ao mesmo tempo que se apresenta a degeneração do homem ao limitá-lo a condição social⁹⁷⁸.

O diálogo com a criança pela linguagem, para que ela exercite uma dialética argumentativa, é torná-la desde cedo serva de uma estrutura sociolinguística no que concerne a moral. A educação pela linguagem da natureza nos aspectos da criança é a das sensações, não cabendo ser adulto antes do tempo. Enfatiza-se na percepção filosófica pedagógica de Rousseau a partir de uma teoria epistêmica da aprendizagem e do desenvolvimento o empenho para não tornar a criança adulta e conseqüentemente

⁹⁷⁶ “Rousseau insistiu longamente, no livro II, na educação sensorial preparando desta forma as pedagogias de Froebel e de Itard. [...] Os exercícios espontâneos desenvolverão todavia as faculdades intelectuais. Farão surgir a razão sensitiva, por intermédio da qual atingiremos o período seguinte, o da pré-puberdade”. (Cfr. Château, Jean, “Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação”, in *Os grandes pedagogos*, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.215).

⁹⁷⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.318. “Connoître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme n'est pas l'affaire d'un enfant”.

⁹⁷⁸ “Não deis a vosso aluno nenhum tipo de lição verbal. Ele de receber lições somente da experiência; não lhe ordeneis nenhum tipo de castigo, pois ele não sabe o que é ser culpado; não façais nunca com que peça desculpas pois não saberia ofender-vos. Carente de qualquer moralidade em suas ações, ele nada pode fazer que seja moralmente e mereça castigo ou reprimenda”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.321) “Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale, il n'en doit recevoir que de l'expérience; ne lui infligez aucune espèce de châtement, car il ne sait ce que c'est qu'être en faute; ne lui faites jamais demander pardon, car il ne sauroit vous offenser. Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire qui soit moralement mal, et qui mérite ni châtement ni réprimande”.

não infantilizar o adulto. É dessa armadilha que o filósofo deseja livrar os homens, por vezes fundamentada por correntes filo-pedagógicas que só conduzem ainda mais a servidão da vida social.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporários, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio⁹⁷⁹.

Rousseau não tem receio de responsabilizar e culpabilizar os professores pela figura de homem constituída no modelo de educação oferecida. Há uma certa ausência de juízo por parte dos educadores, determinando a responsabilidade da formação do homem por ele mesmo, ao ponto de estabelecerem, que a culpa da servidão moral, dos vícios e dos males é do próprio sujeito que não soube se constituir de outra forma. Assim esquecem que o homem é consequência não somente da educação, mas dá educação ofertada, por isso o nosso autor destaca de maneira afincada sua inconformidade com a hipocrisia doravante a educação vigente⁹⁸⁰, que precocemente condiciona a criança a condição adulta, regada de desobediência e não de liberdade, instrumento este defendido no *Emílio*. “tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada”⁹⁸¹.

Mais uma vez o genebrino retornará a questão sobre onde educar e quem educar. Emílio a partir do método almejado, o que tudo indica e assim será, a educação do Emílio se dará no campo, em meio as experiências sensoriais das coisas do campo, deixando-o naturalmente na experiência com o mundo, progredindo mediante suas escolhas. A proteção moral para com a educação da criança, pretende o amor de si mesmo, “ou o amor-próprio tomado em sentido amplo”⁹⁸², nesse sentindo a

⁹⁷⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.319. “La nature veut que les enfans soient enfans avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur et ne tarderont pas à se corrompre: nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfans. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres, et j'aimerois autant exiger qu'un enfant eut cinq pieds de haut que du jugement à dix ans. En effet, à quoi lui serviroit la raison à cet age? Elle est le frein de la force, et l'enfant n'a pas besoin de ce frein”.

⁹⁸⁰ “A cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade; e depois nos dizem com gravidade: assim é o homem. Sim, assim é o homem que fizestes”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.321) “A chaque instruction précoce qu'on veut faire entrer dans leur tête, on plante un vice au fond de leur cœur; d'insensés instituteurs pensent faire des merveilles en les rendant méchants pour leur apprendre ce que c'est que bonté; et puis ils nous disent gravement: tel est l'homme. Oui, tel est l'homme que vous avez fait”.

⁹⁸¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.321. “On a essayé tous les instrumens hors un. Le seul précisément qui peut réussir; la liberté bien réglée”.

⁹⁸² Ibidem. p.322. “ou l'amour-propre pris dans un sens étendu”.

proteção de si, no sentido natural estabelecido por Rousseau, não acarreta o egoísmo, mas a compreensão moral interna, diferentemente da constituição egoísta da moral social, na ideia de bom ou mal, nesse sentido a criança educada pelo amor de si, ao chegar na idade da razão saberá como discernir a moral social⁹⁸³.

É essencial que a criança esteja não somente bem direcionada, mas que se saiba por onde queira conduzi-la, pois conhecer a finalidade da educação modifica a atuação do educador, o que implica em compreender a dinâmica pedagógica no tempo, pela via do desenvolvimento, o que configura segundo Rousseau⁹⁸⁴ a fase do nascimento até aos doze anos um período de cautela, pois deixar a criança viver a liberdade natural nesse ciclo é condição inerente para a sua maturação, só depois dessa escala, numa educação não imediatista mas gradual, que poderá chegar a idade da razão. Não obstante, para o filósofo, o intervalo temporal supracitado (dos 7 até os 12 anos) é o de maior perigo.

Considerando que no Livro I é apresentada uma análise do ponto de vista histórico, no que infere a expectativa de vida das crianças no século XVIII, de tal maneira que a liberdade defendida por Rousseau consiste a princípio na incerteza do futuro pelas condições apresentadas. Neste momento do Livro II, examinamos uma preocupação do filósofo do ponto de vista moral, tendo como parâmetro o fator tempo no desenvolvimento da criança, estando essas propícias ao desencadeamento dos vícios e dos erros, todavia a questão desdobra-se ainda mais de forma pedagógica, uma vez que se percebe a inexistência de instrumentos adequados para coibir essa germinação moral. “É quando chega o instrumento, as raízes são tão profundas, que já não é tempo de arrancá-las. Se as crianças saltassem de uma vez das tetas para a idade da razão, a educação que lhes damos poderia ser-lhes convenientes”⁹⁸⁵ Essa concepção, justifica a análise elaborada de que não é possível educar a criança pela razão, ou como demonstra Rousseau, pelas fábulas.

⁹⁸³ Como questiona Céline Spector: “O sentido do justo e do injusto seria original, presente por natureza no homem, antes de todo desenvolvimento da razão, anteriormente a toda educação? Rousseau responde positivamente: antes que a consciência se desenvolva com as luzes da razão, as reações da infância testemunham a existência de um sentido que identifica a intenção de afetar e reagir imediatamente, na continuidade, não só do amor de si (atentando à integridade corporal), mas também de uma forma de amor-próprio que talvez se tornará surpreendente descobrir tão cedo presente”. (Cfr. Spector, Céline, “Mais moi je n'ai point de Jardin': La leçon sur la propriété D'Émile”, in : *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.26). “Le sens du juste et de l'injuste serait-il originel, présent par nature en l'homme, avant tout développement de la raison, antérieurement à toute éducation? Rousseau répond positivement: avant que la conscience ne se développe avec les lumières de la raison, les réactions de l'enfance témoignent de l'existence d'un sens qui identifie l'intention de nuire et y réagit immédiatement, dans la continuité, non seulement de l'amour de soi (atteinte à l'intégrité corporelle), mais aussi d'une forme d'amour-propre que l'on s'étonnera peut-être de découvrir si tôt présent”.

⁹⁸⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.323.

⁹⁸⁵ *Ibidem*. p.323. “et quand l'instrument vient les racines sont si profondes qu'il n'est plus tems de les arracher. Si les enfans sautoient tout d'un coup de la mammelle à l'age de raison l'éducation qu'on leur donne pourroit leur convenir”.

Educar as crianças para um raciocínio moral, ou de outra forma, estabelecer um horizonte racional de autonomia não é condizente para quem se encontra em uma outra dimensão da liberdade, que não é a mesma empregada pela natureza aos homens. A estrutura natural das faculdades da criança não estão desenvolvidas para tamanha perspicácia didática, nesse sentido construir um sistema dialético e retórico torna-se vã e inútil.

2.5. Educação Negativa

Atento ao progresso natural desse tempo (intervalo) tão caro a educação do indivíduo, Rousseau aposta na educação negativa enquanto método, no que “consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro”⁹⁸⁶. A célebre definição e diferenciação da educação negativa e positiva se encontra sintetizada na *Carta à Christophe de Beaumont*, como explica Rousseau:

Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade, e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos, e nos prepara para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito pelo 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 à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo⁹⁸⁷.

Como salientado, Rousseau reivindica a maturação da infância na criança, visando o bom aproveitamento do tempo, ou seja, a ação pedagógica do próprio tempo em relação ao desempenho da liberdade. Disso reivindica uma atitude de observância por quem educa a criança, não generalizando, estipula-se o conhecimento da individualidade e da personalidade que ao longo do tempo está se construindo. Essa compreensão, indica-nos a entender a vida como fenômeno do tempo, o que pode vir a transparecer um método pautado em deixar a criança a mercê da própria sorte, em uma liberdade libertina, ou numa educação meramente espontânea durante o ciclo temporal até chegar a fase da razão. Rousseau é didático para compreender o caráter do indivíduo. “Julgais que esse tempo de liberdade seja

⁹⁸⁶ Ib.. p.323. “Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur”.

⁹⁸⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe de Beaumont”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 945. “J'appelle éducation positive celle qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connoissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instrumens de nos connoissances, avant de nous donner ces connoissances et qui prépare la raison par l'exercice des sens. L'éducation négative n'est pas oisive, tant s'en faut. Elle ne donne pas des vertus, mais elle préserve de l'erreur. Elle dispose l'enfant à tout ce qui peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre, et au bien quand il est en état de l'aimer”.

perdido para ele? Pelo contrário, será o mais bem empregado, pois é assim que ensinaremos a não perder um só momento de um tempo precioso; mas, se começardes a agir antes de saber o que é preciso fazer, agireis ao acaso”⁹⁸⁸. O que o genebrino está sinalizando, é a atividade analítica do preceptor durante todo esse período, compreendendo a criança de forma holística e integral, no intuito de propor no momento oportuno um projeto moral de educação, mas para esse cumprimento antevendo-se as ações viciosas da criança.

Sendo a categoria tempo, conforme abordado, um fator pedagógico, o espaço configura-se a face da mesma moeda. Onde educar o Emílio? Lembrando que a vida civil, as condições morais estabelecidas na imagem da cidade, praticamente inviabilizam educar nos modos propostos por Rousseau, de tal forma que ele próprio reconhece essa difícil tarefa, quando indaga sobre colocar essa criança numa redoma, num deserto, ou numa ilha deserta etc., afastando-a dos humanos. Por ventura, o autor do *Contrato Social* não cairia, ao que nos parece, nesse paradoxo em sua Obra sobre educação. O ambiente proporcionado para a educação do Emílio é o campo, talvez por ser uma imagem, conforme visto na autobiografia de Rousseau, de profundo significado, pois sendo ele preceptor saberá administrar o que está a volta da criança, condição necessária para a sua experiência sensorial. “Não sereis senhor da criança se não o fordes de tudo o que o cerca, e essa autoridade nunca será suficiente se não estiver baseado na estima pela virtude”⁹⁸⁹, nesse cenário, o preceptor tem a função de ser exemplo, pois suas ações na relação com a criança, serão instrumentos educativos⁹⁹⁰.

No campo o exercício da autoridade pelo preceptor e a relação da criança será diferente do que na cidade, a rigor usufruirá de muitos mais elementos constitutivos de moralidade, no que tange ainda mais, a submissão (ordens) e autoritarismo (exercício da vontade sobre outrem). Em síntese, justifica desse modo, a relação tempo e espaço como fatores propícios a aplicação da metodologia educativa narrada por Rousseau, a ser trabalhada na parte prática do Livro II do *Emílio*⁹⁹¹.

⁹⁸⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.324. “Pensez-vous que ce tems de liberté soit perdu pour lui? Tout au contraire, il sera le mieux employé; car c’est ainsi que vous apprendrez à ne pas perdre un seul moment dans un tems plus précieux : au lieu que si vous commencez d’agir avant de savoir ce qu’il faut faire, vous agirez au hazard”.

⁹⁸⁹ Ibidem. p.325. “Vous ne serez point maitre de l’enfant si vous ne l’êtes de tout ce qui l’entoure, et cette autorité ne sera jamais suffisante si elle n’est fondée sur l’estime de la vertu”.

⁹⁹⁰ Na *Nova Heloísa* quando o preceptor traça um plano de estudo para Júlia, o exemplo é um dos instrumentos educativos. Em uma passagem no Livro II, em questão, no *Emílio*, Rousseau esclarece sobre a educação pelo exemplo: “Não podendo impedir que a criança se instrua por fora através de exemplos, limitai toda a vossa vigilância a imprimir esses exemplos em seu espírito sob a imagem do que lhe convém”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.327) “ne pouvant empêcher que l’enfant ne s’instruise au dehors par des exemples, bornez toute votre vigilance à imprimer ces exemples dans son esprit sous l’image qui lui convient”.

⁹⁹¹ Observa-se para o leitor, a estrutura metodológica da escrita do Rousseau no *Emílio* como abordamos no Livro I. Cada livro contém uma parte o tanto quanto conceitual (filosófica), quanto prática (pedagógica), em que usando de exemplos e fatores que em relação a educação da criança, trabalha os conceitos.

De resto, é importante que todas as ingenuidades que pode produzir numa criança a simplicidade das ideias que lhe dão nunca sejam comentadas em sua presença, nem citadas de maneira que ela possa vir a reconhecê-las. Uma gargalhada indiscreta pode estragar o trabalho de seis meses e causar um dano irreparável por toda a vida. Nunca é demais repetir que, para ser o mestre da criança, é preciso ser mestre de si mesmo⁹⁹².

Além do tempo e do espaço em que se dão a criação do Emílio, Rousseau retorna a figura do preceptor, para convergir não só com a metodologia pedagógica proposta através da natureza, mas com o próprio projeto de autonomia, portanto, ratificando mais uma vez a necessidade de um mestre autônomo, essa condicionante cria um núcleo comum na relação educando e educador. Aliás o percurso da obra é, também uma justificativa sobre o aluno e preceptor ideal, no objetivo de aplicar em certa medida o projeto a uma sociedade que até então é contrária a vivida pelos personagens imagéticos. Essa contradição permanecerá por toda a vida, pois não sendo possível regressar a condição natural, o retrato imaginário destoa do mundo social, mas ao assumir o projeto relatado na obra, o seu escritor justificou no Livro I do *Emílio* a validade de sua proposta como fundamentamos, de qualquer forma, ao longo do texto Rousseau vai pontuando a realidade educacional de sua época, trazendo evidências, ensinamentos e exemplos do seu contexto histórico, na figura de quem, igualmente, pudesse educar uma criança com os vícios de seu tempo⁹⁹³. O mais importante e crucial é o entendimento que para educar outrem para autonomia deve ser alguém que é mestre de si, conhecedor de si, guia de si próprio.

Nessa conjuntura Rousseau tem uma vasta consciência sobre o projeto pedagógico estabelecido e das variantes que atravessam as questões trazidas na ordem do tempo, espaço e moralidade. “Considero impossível que em meio à sociedade se possa levar uma criança até a idade de doze anos sem lhe dar alguma ideia das relações de homem para homem e da moralidade das ações

Vislumbra-se neste trabalho não fazer de forma estrutural essa diferenciação, mas quando julgar necessário trazer exemplos. De qualquer forma, a sincronia teoria-prática compõe a argumentação analítica que nos propomos em analisar a Obra.

⁹⁹² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.328. “Au reste il importe que toutes les naïvetés que peut produire dans un enfant la simplicité des idées dont il est nourri, ne soient jamais relevées en sa présence ni citées de manière qu'il puisse l'apprendre. Un éclat de rire indiscret peut gâter le travail de six mois et faire un tort irréparable pour toute la vie. Je ne puis assés redire que pour être le maître de l'enfant il faut être son propre maître”.

⁹⁹³ Sobre essa questão, que por vezes invalida a dimensão pedagógica do *Emílio*, tratando-o enquanto um personagem meramente imaginário, revisitamos um termo utilizado por Reis sobre o aluno, em certa altura aborda o comentador “uma figura que representaria uma possível via de conciliação: eu me refiro a Emílio, objeto do longo e elaborado experimento pedagógico descrito no livro que tem seu nome por título” (Cfr. Reis, Claudio, “Rousseau entre monstros e quimeras”, in *Filosofias da alteridade no século das luzes: Didotot, Fontenelle, Kant, Rousseau, Org. Pinheiro, Ulysses*, Editora UFPR, Curitiba, 2018, p.104). Se quisermos, em termos categóricos Emílio é um “experimento pedagógico”, mas conforme estamos desenvolvendo é um projeto filo-pedagógico que nos oferece a possibilidade de ressignificar a pedagogia, aliás, como fundamentaremos, Kant se serviu perfeitamente em Sobre a Pedagogia desse modelo elaborado por Rousseau.

humanas”⁹⁹⁴. Sendo a condição do lugar ideal não comum a todos, a melhor ação é retardar ao máximo as relações sociais da criança, o que reivindica uma narrativa simultânea, criança e seu preceptor em condições ideárias para uma educação perfeita, acompanhada por uma abordagem educativa possível de ser percebida no campo prático correlacionado a sociedade. Ao mesmo tempo que embaraçosa, é compreensível a dimensão prática abordada por Rousseau, porque seus métodos clarificam o leitor educador no propósito de repensar sua relação com a criança a ser educada. Esse olhar individualizado do educar para com a criança, corresponde em certa medida em o *Emílio* ser uma obra sobre a personalidade humana.

2.6. Educação e a noção de Propriedade

O tema da propriedade surge ainda na fase da infância, tal compreensão desemborça no esforço teórico de entender uma categoria a princípio antagônica a autonomia, não tão paradoxal como examinamos na educação de Emílio⁹⁹⁵. Rousseau põe a discutir a relação liberdade e propriedade da seguinte forma:

A primeira ideia, portanto, que lhe devermos dar é menos a de liberdade do que a de propriedade, e, para, que possa ter essa ideia, é preciso que ela tenha algo de seu. Falar de suas roupas, seus móveis e seus brinquedos não significa nada, pois, embora disponha dessas coisas, não sabe nem por quem nem como as tem. Dizer-lhe que as tem porque lhe foram dadas pouco adianta, pois para dar é preciso ter: eis, pois, uma propriedade que lhe queremos explicar⁹⁹⁶.

⁹⁹⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.329. “Je tiens pour impossible qu'au sein de la société l'on puisse amener un enfant à l'âge de douze ans sans lui donner quelque idée des rapports d'homme à homme et de la moralité des actions humaines”.

⁹⁹⁵ “Partindo da origem da ideia de propriedade, Rousseau procede assim a uma genealogia da moral. A experiência da injustiça dá lugar a um primeiro sentimento, para além da reação primitiva face ao atentado ao próprio corpo. A criança compreende agora que pode ser alcançada no que se estende para além dele, que a este respeito é o seu ‘bem’. A encenação é eloquente”. (Cfr. Spector, Céline, “‘Mais moi je n'ai point de Jardin’: La leçon sur la propriété D'Émile”, in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.29). “Remontant à l'origine de l'idée de propriété, Rousseau procède ainsi à une généalogie de la morale. L'expérience de l'injustice donne lieu à un premier sentiment, au-delà de la réaction primitive face à l'atteinte au corps propre. L'enfant comprend désormais qu'il peut être atteint en ce qui s'étend au-delà de lui, qui est à cet égard son « bien ». La mise en scène est éloquent”.

⁹⁹⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.330. “La première idée qu'il faut lui donner est donc moins celle de la liberté que de la propriété, et pour qu'il puisse avoir cette idée il faut qu'il ait quelque chose en propre. Lui citer ses hardes, ses meubles, ses jouets, c'est ne lui rien dire, puisque bien qu'il dispose de ces choses, il ne sait ni pourquoi ni comment il les a. Lui dire qu'il les a parce qu'on les lui a données, c'est ne faire guères mieux, car pour donner il faut avoir : voila donc une propriété antérieure à la sienne et c'est le principe de la propriété qu'on lui veut expliquer”.

A ideia de propriedade dar-se-á na criança não pelo seu conceito, no que se refere ao uso da linguagem, a fim de exigir da criança um raciocínio, em Rousseau já se demonstrou insuficiente enquanto método educativo na infância. O conceito de propriedade é resgatado de forma originária, numa íntima relação com a vida campestre, ou seja, com a natureza. O exemplo considerado como método educativo, retoma como explicação prática sensorial para que a criança experiencie sobre o significado de propriedade, e que esse seja diferente do que é estabelecido na ordem social (fruto das desigualdades⁹⁹⁷).

Usando de uma alegoria, Rousseau segue enfatizando que levaria a criança a plantar um jardim, fazendo uso de todos os mecanismos necessários como semear, regar, cultivar etc., até germinar o que fora plantado. Esse processo natural de aprendizagem, demonstra a seu aluno uma categoria decorrente, que é a do pertencimento. Todo o esforço que se atua naquele jardim, apresenta um grau de pertencimento, fruto de uma ação individualizada, que concebe algo para si. Em meio a essa explanação prática com a criança descrita por Rousseau, aparece um outro jardineiro, por nome de Robert, que reclama do fato ocorrido, lastimando um estrago realizado naquele terreno, pois tinha ele plantado melões dias atrás. A criança passa a interagir com uma confrontação, o meu e o teu.

Como resolver a situação, preservando a ideia originária de propriedade, e assim educar a criança? Dada a reclamação do jardineiro, Rousseau na frente da criança lhe perde desculpas pelos estragos em sua plantação; Robert cordialmente aceita os pedidos de desculpas do preceptor, sinalizando que algumas vezes acontece essa situação; Emílio por sua vez indaga ao jardineiro sobre a frequência de invasores no terreno; o Jardineiro de forma simpática explica a Emílio, que não é sempre que pessoas sem pretensão de posse invadem terreno, contudo, ensina à criança que ninguém deve tocar no jardim do vizinho, atitude primordial para o respeito e segurança do trabalho realizado na terra que pertence a cada um; conseqüentemente, Emílio retruca dizendo que não tem jardim, o que demonstra uma condição desigual da criança.

Será neste momento que Rousseau, enquanto educador e querendo tirar daquela experiência a lição originária de propriedade, propõe um acordo a Robert, que este possa ceder-lhes um pedaço de terreno para que cultivem seus jardins, de modo que ambos possam usufruir do terreno. Tal desfecho,

⁹⁹⁷ A igualdade é uma condição de autonomia segundo Streck, logo “a autonomia no sentido de Rousseau não pode dar origem nem legitimar a desigualdade, uma vez que o contrato social garante condições iguais a todos. Os direitos do indivíduo estão subsumidos no direito maior não por causa da exigência de uma lei, mas como garantia para os próprios direitos do indivíduo. A lei é o arcabouço institucional necessário, mas apenas a educação poderá garantir que a lei não acabe em novo formalismo”. (Cfr. Streck, Danilo R. Rousseau e a Educação, Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p.34).

demonstra não somente o princípio natural da propriedade, mas ratifica a tese da educação através do exemplo⁹⁹⁸ na infância, colocando em oposição a instrução como método neste período.

Vemos também que uma explicação que aqui coloco em duas páginas de escrita talvez seja, na prática, um trabalho de um ano, pois, no curso das ideias morais, nunca podemos avançar com demasiado vagar, nem nos firmar bem demais em cada passo. Jovens mestres, peço-vos que penseis nesse exemplo e vos lembreis de que em todas as coisas vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhe fizemos⁹⁹⁹.

2.7. Memória e Raciocínio: o desejo pelo aprender

Segue o itinerário entre desenvolvimento e aprendizagem, não podemos deixar-nos escapar esse motor, que movimenta no plano pedagógico o processo de autonomia numa abordagem epistêmica, no ensino pautado pelos mecanismos práticos à luz dos dilemas vivenciados pela criança. Exemplo e memória passam a se relacionar no processo por hora defendido, as instruções por depender de um elevado grau de raciocínio e abstração acabam dificultando a memorização daquilo que se pretende educar. Contrariamente, o exemplo fixa na memória, desse modo a criança age por aspectos da imitação, outro fator determinante na educação inicial da criança, o que implica em sua dimensão moral, não exatamente no conceito que esse termo reivindica no sentido da livre ação, mas no que se refere a uma antecipação prática, na descoberta de valores que futuramente será o próprio indivíduo o protagonista de sua execução, esse é um dos objetivos principais da educação.

No caso do Emílio, Rousseau prescreve um tipo de imitação que não seja ligada a uma aparência da moralidade, o que significaria em certa medida, aniquilação da vontade, portanto, a imitação sempre deve ser dosada, sendo simplesmente uma dimensão pedagógica temporária. A educação, conforme ilustrado, se dá inicialmente através dos exemplos e moderadamente pela imitação no âmbito da moral, por conseguinte, a possibilidade de instrução caberá em um tipo de educação que não é a mesma no tempo e no espaço estruturado pelo seu preceptor. “Devem-se dar, necessariamente,

⁹⁹⁸ Podemos considerar que por exemplo, o que chamaríamos em última hipótese, o que fora estabelecido na atualidade de lúdico. Em Rousseau, na infância os exemplos são físicos, métodos de aprendizagem para o conhecimento das coisas, e não para o aprendizado moral que reivindica acima de tudo o autoconhecimento, como se fundamenta no Livro IV na crítica a história e a filosofia que colaboram para estabelecer personagens morais, que na concepção de Rousseau podem tornar o aniquilamento do eu, em detrimento da representação. Por exemplo: o aluno pode querer parecer com... e não ser o que é.

⁹⁹⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.333. “On voit encore qu'une explication que je renferme ici dans deux pages d'écriture sera peut-être l'affaire d'un an pour la pratique : car dans la carrière des idées morales on ne peut avancer trop lentement ni trop bien s'affermir à chaque pas. Jeunes maîtres, pensez, je vous prie, à cet exemple, et souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en action qu'en discours; car les enfans oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait”.

instruções mais precoces aos que são educados em meio à sociedade do que aos que são educados isoladamente. Essa educação solitária seria, portanto, preferível se nos limitássemos a dar à infância o tempo de amadurecer”¹⁰⁰⁰.

Nesse sentido, alertamos para a possibilidade de instruir a criança que vive em meio à sociedade, tal observação caracteriza as concessões feita no *Emilio*, demonstrando a preocupação para com a educação oferecida pelas instituições. A abordagem de Rousseau, não soa nas linhas supracitadas de forma entusiasmada, dado que internamente existe uma objeção ao tipo de educação a qual esboça a crítica, entendendo que, mesmo diante das variáveis e as condições desfavoráveis que vivem os homens na ordem social, o ideal é que sejam educados ao moldes da natureza, aos moldes da natureza, salvaguardando a criança de toda sujeição social. O imperativo é o mesmo, conservar a infância na criança, não transgredir essa etapa da vida, para assim aprendendo na liberdade natural, com pouquíssimas intervenções humanas, possa fazer descansar a razão na criança, pois de acordo com Rousseau¹⁰⁰¹ a infância é o sono da razão.

Disto decorre a questão epistêmica sobre o raciocínio da criança na dimensão de seu desenvolvimento, “embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve realmente sem a outra”¹⁰⁰². A explicação da premissa apresentada por Rousseau, infere no plano do desenvolvimento, que mesmo a criança não tendo chegado à fase seguinte que subtende ser a da razão, neste momento o que lhe vem à mente são imagens e não ideias, ou seja, capta imagens dos objetos por meio das sensações de maneira que não é capaz de fazer uma relação significativa, o que corresponde um processo exclusivamente das ideias. Para o genebrino, as ideias seriam uma ação ativa da mente (enquanto princípio que joga) trabalhando as imagens por meio de associações, sendo assim a mente da criança se dá como mero depósito de imagens do ponto de vista sensorial, pois falta -lhe a faculdade de julgar, confirmando a anulação já estabelecida, que a criança não raciocina, por isso tal exigência é o tanto quanto agressiva, ou de qualquer forma, não imputa significado teórico a criança. Assim, as faculdades ainda estão por serem desenvolvidas, principalmente aquela ligada ao entendimento, “todo o saber está na sensação, nada passou para o entendimento”¹⁰⁰³. Mas se existe um raciocínio esse limita-se as sensações: “No entanto, estou muito distante de achar que as

¹⁰⁰⁰ Ibidem. p.341. “Il faut nécessairement à ceux qu'on élève au milieu du monde des instructions plus précoces qu'à ceux qu'on élève dans la retraite. Cette éducation solitaire seroit donc préférable, quand elle ne feroit que donner à l'enfance le tems de meuir”.

¹⁰⁰¹ Ib.. p.344.

¹⁰⁰² Ib.. p.344. “Quoique la mémoire et le raisonnement soient deux facultés essentiellement différentes; cependant l'une ne se développe véritablement qu'avec l'autre”.

¹⁰⁰³ Ib.. p.345. “Tout leur savoir est dans la sensation, rien n'a passé jusqu'à l'entendement”.

crianças não tenham nenhuma espécie de raciocínio. Pelo contrário, vejo que raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que se relacione com seu interesse presente e sensível”¹⁰⁰⁴.

A crítica de Rousseau está pautada na exigência de um tipo de conhecimento que é imputado a criança que não é cabível na ceara do seu desenvolvimento. As instituições escolares quando mantêm como fundamento de ensino o conhecimento da geometria, geografia, literatura, dentre outros, de forma teórica e com todo o rigor conceitual, revela o seu desconhecimento do processo de aprendizagem da criança. A criança conhece aquilo que faz significado ao seu tempo e a sua faixa etária. Rousseau não está de forma cristalizada dizendo que a criança não é capaz de raciocinar, mas sua maneira de compreender o mundo dá-se de forma sensorial no tempo presente, por consequência, observa-se que a memória da criança também é limitada.

Por último, Rousseau encontra um paradoxo na terminologia raciocínio, dito em outras palavras, o filósofo se percebe a frente de um problema de linguagem em relação ao conhecimento da criança, pois não seria exatamente o termo raciocínio a ser utilizado no caso específico da criança, porque não lhe chegou a idade da razão, sem embargo, não havendo uma outra palavra capaz de nomear a forma em que a criança apreende o mundo e trabalha seus processos mentais a partir da experiência, restou ao genebrino usar a expressão: raciocínio.

Rousseau estabelece na sua filosofia educacional e pedagógica uma relação afinco do desejo de aprender na criança para a obtenção do conhecimento, desenvolvendo uma teoria que atribui ao professor ou a quem quer que seja responsável pela educação, o compromisso de fomentar esse desejo na criança. Essa concepção é mais uma das críticas do filósofo genebrino ao sistema pedagógico baseado no ensino teoricamente rígido para com a criança. A relevância do desejo pelo aprender é tão importante que os demais métodos são possíveis de serem aplicados a criança, essa afirmativa surge quando Rousseau percebe o montante de instrumentos, objetos e recursos didáticos que são utilizados para fazer a criança aprender, principalmente o de aprender a ler através de livros. O desejo enquanto método educativo é o núcleo da aprendizagem da infância.

É praticamente ineficaz o uso de instrumentos quando o desejo se encontra de forma ausente do processo de aprendizagem. Mesmo suscitando críticas ao seu método, Rousseau mantém a convicção que na educação do Emílio obterá êxito, pois pelo desejo, o hábito do pensar coexistirá por toda a sua vida. Manifesta nesse princípio que o problema do sistema pedagógico é a ausência de inserir a criança,

¹⁰⁰⁴ Ib.. p.345. “Je suis cependant bien éloigné de penser que les enfans n’aient aucune espèce de raisonnement. Au contraire, je vois qu’ils raisonnent très biens dans tout ce qu’ils connoissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible”.

por ela mesmo, no centro das discussões, apontamento que direciona Rousseau a chegar na seguinte conclusão:

Se, no plano que comecei a traçar, seguis regras diretamente contrárias às que são estabelecidas; se, em vez de levar para longe o espírito de vosso aluno; se, em vez de desorientá-lo continuamente em outros lugares, em outros climas, em outros séculos, nas extremidades da terra e até nos céus, vos aplicardes a mantê-los sempre em si mesmo, atento ao que o toca imediatamente, então o vereis capaz de percepção, de memória e até de raciocínio: é a ordem da natureza¹⁰⁰⁵.

Inaugurando assim, tais como os autores clássicos da Grécia, um tema sempre peculiar a educação, que é a educação através dos exercícios físicos, prossegue Rousseau:

À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças; e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conversar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de continuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão¹⁰⁰⁶.

A educação física pode ser lida em Rousseau em linha com a categoria da autonomia, quando desenvolve seu papel natural de conduzir o homem a consciência de suas ações, ou em outros termos, o da vida ativa. Todo processo físico deve interagir na realização pedagógica do controle de si, por isso ao modo da natureza, esta análise torna-se livre e desprendida de conceitos morais, diferentemente quando oferecida pelas instituições sociais, em que as regras correspondem muito mais numa imposição, do que um ato deliberado pelo próprio corpo, no como agir, o que implica, no pensar as ações. A educação física através da natureza tem suas vantagens, porque está associada ao fator da racionalização das ações, portanto, estabelece uma relação sintonizada, equilibrada e dinâmica entre corpo e mente; diferentemente, a educação física imposta pela sociedade torna o homem automático, refém de uma obediência servil, sem compreender as consequências de suas ações.

¹⁰⁰⁵ Ib.. p.359. "Si sur le plan que j'ai commencé de tracer vous suivez des règles directement contraires à celles qui sont établies, se au lieu de porter au loin l'esprit de votre élève, si au lieu de l'égarer sans cesse en d'autres lieux, en d'autres climats, en d'autres siècles, aux extrémités de la terre et jusques dans les cieux, vous vous appliquez à le tenir toujours en lui-même et attentif à ce qui le touche immédiatement; alors vous le trouverez capable de perception, de mémoire, et même de raisonnement; c'est l'ordre de la nature".

¹⁰⁰⁶ Ib.. p.359. "A mesure que l'être sensitif devient actif, il acquiert un discernement proportionnel à ses forces et ce n'est qu'avec la force surabondante à celle dont il a besoin pour se conserver que se développe en lui la faculté spéculative propre à employer cet excès de force à d'autres usages. Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève, cultivez les forces qu'elle doit gouverner. Exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable; qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement; qu'il soit homme par la vigueur et bientôt il le sera par la raison".

2.8. Educação Física: corpo e mente

A tarefa do pensamento deve acompanhar o físico, nesse aspecto, o desenvolvimento físico corresponde a seguinte questão pedagógica: o homem ao se perceber no mundo e em tudo aquilo que lhe naturalmente é afetado, corresponderá pela força do pensamento. Significa que o preceptor, o pai ou outrem não deve realizar as funções que são exclusivas ao indivíduo, como se proteger, comer, tomar banho ou saber sobre os fenômenos naturais (chuva, calor etc.), essa ausência da figura do outro ao mesmo tempo que gera autonomia na criança, a conduz a pensar livremente sobre as ações que deve tomar, relacionando desta forma seu corpo com a sua mente.

Afirma Rousseau que “quanto ao meu aluno, ou antes, ao aluno da natureza, desde cedo treinado a bastar a si mesmo tanto quanto possível, ele não se habitua a recorrer continuamente aos outros, e muito menos a lhes exhibir seu grande saber”¹⁰⁰⁷. As consequências óbvias será o raciocínio sobre si mesmo, sobre suas experiências e sobre as tomadas de decisões. Destacamos ainda o papel da autonomia na educação pensada por Rousseau¹⁰⁰⁸, ao abordar que tanto o corpo de Emílio, bem como seu espírito se exercitarão simultaneamente, havendo uma unificação entre corpo e mente, o que o fará agir sempre de acordo com o seu pensamento e não pelos pensamentos de outra pessoa. Dessa forma Emílio, ao ser forte e robusto se torna mais sensato e paralelamente honesto, por consequência o preceptor formou seu aluno, a ter a razão de um sábio e o vigor de um atleta.

Claramente é apresentado uma teoria sobre autonomia a partir da educação física, a que a rigor substituindo a educação pela instrução na infância. Isso porque, a sensação adquire o que Rousseau entende por razão sensitiva: a primeira razão computada ao homem servindo-o como base, antes de chegar a razão intelectual. Lembrando que não havendo uma palavra que substituíria raciocínio, caberá fazer uso dessa subdivisão¹⁰⁰⁹. O corpo unificado a mente é elemento plausível em Rousseau para a

¹⁰⁰⁷ Ib.. p.361. “Pour mon élève, ou plutôt celui de la nature, exercé de bonne heure à se suffire à lui-même autant qu’il est possible, il ne s’accoutume point à recourir sans cesse aux autres, encore moins à leur étaler son grand savoir”.

¹⁰⁰⁸ Ib.. p.362.

¹⁰⁰⁹ Nas páginas finais do Livro II, Rousseau realiza o esforço de compreender esse raciocínio, como podemos conferir: “Resta-me falar nos livros seguintes da cultura de uma espécie de sexto sentido, chamado senso comum, menos por ser comum a todos os homens do que por resultar do uso bem regado dos outros sentidos, e por nos instruir a respeito da natureza das coisas com o auxílio de todas as suas aparências. Esse sexto sentido, por conseguinte, não tem órgão particular; reside apenas no cérebro, e suas sensações, puramente internas, chamam-se percepções ou ideias. A extensão de nossos conhecimentos mede-se pelo número dessas ideias, e é sua nitidez, sua clareza que faz a justeza do espírito; é a arte de compará-las entre si que chamamos razão humana. Assim, o que chamava de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e o que chamo de razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.417) “Il me reste à parler dans les livres suivants de la culture

autonomia da criança, na constituição de um saber próprio, de maneira que seja capaz de orientar a si mesmo, o corpo exerce uma função de mestre, regulando uma sabedoria não pautada no ensinamento impositivo.

Nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livro não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada¹⁰¹⁰.

Os exercícios físicos se concentram na utilização dos instrumentos do próprio corpo, processo este natural de aprendizagem que faz a criança pensar. A conclusão do Livro II do *Emílio*, reporta-se no que se encerra na extensa demonstração de Rousseau sobre o exercitar de cada membro relacionado aos sentidos: olhos, tato, paladar, audição e olfato, apresentando como fará com Emílio para que ele desenvolva de forma salutar, reafirmando o caráter pedagógico da infância, que se concentra em um processo sensorial. “As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; são as únicas que são esquecidas, ou as mais desdenhadas”¹⁰¹¹. É suficiente a criança o conhecimento adquirido pelo exercício do corpo, anulando inicialmente as instruções enquanto método de aprendizagem, pois para Rousseau a criança tem o assenhramento dos sentidos, por isso o ensino perpassa a dinâmica do próprio corpo. “Vede em seus movimentos rápidos mas seguros a vivacidade de sua idade, a firmeza da independência, a experiência dos exercícios multiplicados. Ele tem um jeito aberto e livre, mas não insolente nem vaidoso”¹⁰¹².

Emílio não foi educado na infância pelos livros, por conceitos, teorias, ciência e linguagem previamente estabelecida, todo seu processo educativo foi um esforço individual de conquista e conhecimento da realidade. A consciência não fora formada por um ensino pré-montado, a vida educou Emílio no seu tempo (na sua condição de criança), sem necessitar impor-lhe as condições de adulto.

d'une espèce de sixième sens appelé sens commun, moins parce qu'il est commun à tous les hommes que parce qu'il résulte de l'usage bien réglé des autres sens et qu'il nous instruit de la nature des choses par le concours de toutes leurs apparences. Ce sixième sens n'a point par conséquent d'organe particulier; il ne réside que dans le cerveau, et ses sensations purement internes, s'appellent perceptions ou idées. C'est par le nombre de ces idées que se mesure l'étendue de nos connaissances; c'est leur netteté, leur clarté qui fait la justesse de l'esprit; c'est l'art de les comparer entre elles qu'on appelle raison humaine. Ainsi ce que j'appellois raison sensitive ou puérile consiste à former des idées simples par le concours de plusieurs sensations, et ce que j'appelle raison intellectuelle ou humaine consiste à former des idées complexes par le concours de plusieurs idées simples.

¹⁰¹⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.370. “nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui; c'est nous apprendre à beaucoup croire, et à ne jamais rien savoir”.

¹⁰¹¹ Ibidem. p.380. “Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudroit cultiver; ce sont les seules qu'on oublie ou celles qu'on néglige le plus”.

¹⁰¹² Ib.. p.420. “Voyez dans ses mouvemens prompts mais surs la vivacité de son âge, la fermeté de l'indépendance, l'expérience des exercices multipliés”.

Rousseau tem orgulho dessa maestria, pois educou seu aluno na observação e atenção ao desenvolvimento de sua personalidade, postura que fez Emílio encontrar um professor não autoritário, que não tinha as respostas para suas vontades, ou a opressão para com algum tipo de desejo desfreado. Emílio, descobriu na infância o entendimento da liberdade simultaneamente com o da propriedade, compreendeu aquilo que lhe pertence, mas também aquilo que não é de seu pertencimento, nisso resultou no conhecimento do princípio de propriedade, não pautado no autoritarismo e nem na servidão, mas aquilo que constitui o estado natural.

Recordamos que a fase da infância é a da alegria, todo processo educativo rousseuista sustenta a estética desse período no desenvolvimento natural, concedido pela liberdade, por ser a única etapa da vida humana onde é possível a livre ação. A clareza de Rousseau em relação ao Emílio é que cumpriu pelo método da natureza, outorgado pela liberdade a educação proposta, orgulhando de forma nostálgica de tudo o que propôs ao seu aluno, não retirando o direito de ser criança, de viver intensamente esse ciclo, para assim enfrentar o futuro que lhe restará enquanto homem na vida, e até mesmo na vida social. Rousseau preservou Emílio do hábito ou da rotina, conseqüentemente seu aluno não conhece o peso da servidão dos costumes, é senhor de si mesmo¹⁰¹³.

Segundo o genebrino, os resultados podem ser verificados ao colocar Emílio entre as demais crianças, pois “em tudo o que faz mostra um interesse que faz rir e uma liberdade que agrada, revelando ao mesmo tempo o jeito de seu espírito e as esferas do seu conhecimento”¹⁰¹⁴, é a imagem do espírito livre que irá acompanhá-lo em tese por toda a vida. Ser autônomo na infância é ser criança, portanto, o princípio de autonomia nessa faixa etária em Rousseau, deve ser lido a partir do Emílio¹⁰¹⁵ na seguinte compreensão: “Ele chegou à maturidade da infância, viveu a vida de uma criança, não comprou a perfeição à custa de sua felicidade; pelo contrário, concorreram uma para a outra. Adquirindo toda a

¹⁰¹³ “Não é nem a rastejante e servil submissão de um escravo, nem o tom imperioso de um senhor, mas uma modesta confiança em seu semelhante, a nobre e tocante mansidão de um ser livre, mas sensível e fraco, que implora a ajuda de um ser livre, mas forte e benévolo”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.422). “Ce n'est ni la rampante et servile soumission d'un esclave, ni l'impérieux accent d'un maître; c'est une modeste confiance en son semblable, c'est la noble et touchante douceur d'un être libre mais sensible et foible qui implore l'assistance d'un être libre mais fort et bienfaisant”.

¹⁰¹⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.423. “Il met à tout ce qu'il fait un intérêt qui fait rire et une liberté qui plaît, en montrant à la fois le tour de son esprit et la sphère de ses connaissances”.

¹⁰¹⁵ A descrição pedagógica conclusiva subtende que: “Suas ideias são limitadas, mas claras; se nada sabe de memória, sabe muito por experiência; se lê menos bem do que outra criança em nossos livros, lê melhor no da natureza; seu espírito não está na língua, mas na cabeça; tem menos memória do que juízo; só sabe falar uma língua, mas entende o que diz, e, se não fala tão bem quanto os outros, em compensação faz melhor do que eles”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.420). “Ses idées sont bornées mais nettes; s'il ne sait rien par cœur il sait beaucoup par expérience. S'il lit moins bien qu'un autre enfant dans nos livres, il lit mieux dans celui de la nature; son esprit n'est pas dans sa langue mais dans sa tête; il a moins de mémoire que de jugement; il ne sait parler qu'un langage mais il entend ce qu'il dit; et s'il ne dit pas si bien que les autres disent, en revanche il fait mieux qu'ils ne font”.

razão de sua idade, ele foi tão feliz e livre quanto lhe permitia a sua constituição”¹⁰¹⁶. Concretizando a autonomia na reivindicação de uma educação que não anule a condição da criança.

3. Livro III – Educação e Autonomia na fase de transição: dos 12 aos 13 anos

3.1. Os Estágios da Infância e seu Cuidado

O Livro III do *Emílio* de Rousseau é a narrativa dos 12 aos 13 anos de idade, uma fase de transição entre a infância e a adolescência, caracterizado por um período de força (provavelmente ao extremo) manifesta na criança, que ao ser percebida reivindica uma nova abordagem didática para com a sua educação¹⁰¹⁷. Esse novo modelo educativo não se trata de inserir a criança na fase adulta, porém não devemos considerar que ela esteja nas mesmas condições da etapa anterior, consideramos a partir de então, o terceiro estado (estágio) da infância.

Nesse período a criança adquire uma força relativa, na verdade ela nunca será integralmente forte até que alcance a fase adulta, destarte é forte na condição de criança, mas fraca em relação ao adulto. No caso específico, nas reações correspondentes as mutações que estão sendo ocasionadas na criança, podemos entender esse período tão curto como conclusão de um ciclo, iniciado desde o nascimento, nas palavras de Rousseau “continuo a chamá-lo de infância, na falta de um termo apropriado para designá-lo, pois essa idade está próxima à adolescência, sem ser ainda a da

¹⁰¹⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.423. “Il est parvenu à la maturité de l'enfance, il a vécu de la vie d'un enfant; il n'a point acheté sa perfection aux dépens de son bonheur: au contraire ils ont concouru l'un à l'autre. En acquérant toute la raison de son age il a été heureux et libre autant que sa constitution lui permett de l'être”.

¹⁰¹⁷ Ravier, tem uma perspectiva de que Rousseau compromete seu pensamento social, quando toca no período da puberdade: “Uma outra época da vida de Emilio chama especialmente a atenção de Jean-Jacques sobre o condicionamento fisiológico da educação: a época da puberdade. Infelizmente, o pensamento de Jean-Jacques sobre este ponto se complica com toda a sua filosofia social; como sempre, quando toca nas faltas do homem, e quando é obrigado a constatar um desregramento íntimo da alma, ele rejeita em frases odiosas a responsabilidade desta maldade moral sobre a sociedade. Mas através desta eloquência apaixonada, é ainda possível retocar e desvendar a perspectiva fisiológica”. (Cfr. Ravier, André, *L'Éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Emile de J.-J. Rousseau* (2 vols.), Tome II, Ed.Spes, Issoudun, 1941, p. 59). “Une autre époque de la vie de d'Émile attirer spécialement l'attention de Jean-Jacques sur le conditionnement physiologique de l'éducation : l'époque de la puberté. Malheureusement, la pensée de Jean-Jacques sur ce point se complique de toute sa philosophie sociale; comme toujours, lorsqu'il touche aux fautes de l'homme, et lorsqu'il est obligé de constater un dérèglement intime das l'âme, il rejette en phrases haineuses la responsabilité de cette méchanceté morale sur la société. Mais à travers cette éloquence passionnée, il est encore possible de retrouver et de dégager la perspective physiologique”. Mas iremos constatar que Rousseau avança significativamente, na percepção de que o curto período da puberdade, é uma transição para a idade da razão, o que significa que deve guiar seu aluno para uma autonomia do pensamento, muito diferente do sistema mecânico realizado pelas instituições escolares. Desse modo, não visualizaremos nenhum entrave ou comprometimento a filosofia rousseauísta.

puberdade”¹⁰¹⁸. Mesmo dando a entender que se reporta a força física, no que diz respeito ao desenvolvimento, Rousseau simultaneamente atrela a força do espírito¹⁰¹⁹. A conclusão que se chegará numa certa altura explanativa é que: “a atividade do corpo, que procura desenvolve-se, segue-se a atividade do espírito, que procura instruir-se”¹⁰²⁰.

Vale salientar que rigorosamente em sistemática com a filosofia de Rousseau a vida sempre será sinônimo de fraqueza quando se encontra relativizada pela ordem social, numa condição de desigualdade entre força e desejo, “de onde provém a fraqueza do homem? Da desigualdade existente entre a sua força e os seus desejos”¹⁰²¹. Nessa nova idade da criança a força se apresenta maior que a própria necessidade, para isso justifica-se uma educação que sirva como equilíbrio, ao modo que veremos inteiramente direcionada pela categoria da utilidade. “É, portanto, o tempo dos trabalhos, da instrução, dos estudos; observai que não sou eu quem faz arbitrariamente essa escolha, mas é a própria natureza quem a indica”¹⁰²². Partindo dessa premissa, qual ensino deveria ser dado ao Emílio?

Levando em consideração a crítica que Rousseau faz à ciência e ao progresso de sua época¹⁰²³, da mesma forma ao ensino acadêmico oferecido pelas instituições escolares desde cedo ao público

¹⁰¹⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.426. “Je continue à l'appeller enfance faute de terme propre à l'exprimer; car cet age approche de l'adolescence sans être encore celui de la puberté”.

¹⁰¹⁹ “De resto, não estamos falando aqui apenas de forças físicas, mas sobretudo da força e da capacidade do espírito que as completam ou as dirigem”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.427). “D'ailleurs il n'est pas ici question seulement des forces physiques, mais surtout de la force et capacité de l'esprit qui les supplée ou qui les dirige”.

¹⁰²⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.429. “A l'activité du corps qui cherche à se développer succède l'activité de l'esprit qui cherche à s'instruire”.

¹⁰²¹ Ibidem. p.426. “D'où vient la foiblesse de l'homme? De l'inégalité qui se trouve entre sa force et ses desirs”.

¹⁰²² Ib.. p.427. “Voici donc le tems de travaux, des instructions, des études; et remarquez que ce n'est pas moi qui fais arbitrairement ce choix c'est la nature elle-même qui l'indique”.

¹⁰²³ Mencionamos por três vezes o *Discurso sobre as Ciências e as Artes* ao discutir sobre a educação na *Nova Heloísa*, nas linhas que também dispomos no *Emílio*, enquanto a crítica reflexão desenvolvida por Rousseau. O crucial a ser dito, é que se encontra no *Primeiro Discurso* os germes no qual demonstram que a educação é uma questão filo-pedagógica presente no interior do Rousseau, tal como o enunciado posto: “Se a cultura das ciências é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. Desde os nossos primeiros anos, uma educação insensata orna o nosso espírito e corrumpo o nosso julgamento. Vejo, por toda parte, imensos estabelecimentos onde se educa a juventude por preços exorbitantes, para lhe ensinar todas as coisas, exceto os seus deveres. Vossos filhos ignoram a sua própria língua, mas falarão outras que não se usam em parte alguma; saberão fazer versos que mal poderão compreender; sem saber separar o erro da verdade, possuirão a arte de os tornar irreconhecíveis aos outros por meio de argumentos especiosos; mas, as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade, coragem, eles não saberão o que são; o doce nome de pátria jamais lhes impressionará os ouvidos; e, se ouvirem falar de Deus, será menos por apreendê-lo do que por temê-lo. Eu preferiria que meu aluno passasse o tempo a jogar a péla pelo menos, o corpo se sentiria mais bem-disposto. Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade é para elas o perigo que mais se deve temer. Que é necessário, então, que aprendam? Eis aí uma bela questão. Que aprendam o que devem fazer sendo homens, e não o que devem esquecer”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur les sciences et les arts”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.24). “Si la culture des sciences est nuisible aux qualités guerrières, elle l'est encore plus aux qualités morales. C'est dès nos premières années qu'une éducation insensée orne notre esprit et corrompt notre jugement. Je vois de toutes parts des établissements immenses, où l'on élève à grands frais la jeunesse pour lui apprendre toutes choses, excepté ses devoirs. Vos enfants ignoreront leur propre langue, mais ils en parleront d'autres qui ne sont en usage nulle part : ils sauront composer des Vers qu'à peine ils pourront comprendre: sans savoir démêler l'erreur de la vérité, ils posséderont l'art de les

infantil, como já mencionado, esse modelo de inteligência é vil e vaidosa, desenvolvendo uma espécie de ego, arrogância e prepotência, mas não a sabedoria, que deve ser um dos pilares da finalidade da educação quando se pretende formar o homem ao invés do cidadão, conseqüentemente formá-lo autônomo¹⁰²⁴, instaura-se uma grande dificuldade em instruir a criança.

O que se objetiva é a formação do sábio na figura do Emílio, com isto o genebrino atravessa a educação do filósofo, o que significa a desconstrução de um ensino rigorosamente traçado pelo cânone dos clássicos como foi verificado na *Nova Heloísa* na ocasião do plano de estudo de Saint-Preux a Júlia. É lógico que chegará o período próprio para oferecer o arsenal do mundo letrado, mas para isso a infância deve ser bem conduzida, para quando a criança fizer a leitura do pensamento alheio, o seu já esteja alicerçado, esse grau de autonomia no ensino se encontra no plano de fundo do terceiro livro do *Emílio*. Não trata do preceptor construir as ideias do seu aluno, o que seria submissão, mas criar ferramentas (instrumentos) que possibilite a maturidade intelectual do aluno, para que possa vir a pensar por si.

O ensino se interliga a um projeto educativo para a sabedoria, ser sábio na condição da infância é pautar um conhecimento descoberto pela experiência, na relação do prazer pelo aprender, isso surge quando aprender se correlaciona com aquilo que é útil e não na apropriação do que existe, pois muitas coisas existem, dentre elas muitas não tem significado, conseqüentemente, uma educação pautada em ensinar o conhecimento do que não existe na experiência é um desperdício, não somente de tempo, mas de aprendizagem. O filósofo é taxativo, “não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil”¹⁰²⁵. Rousseau prevê uma cautela nos estudos oferecidos, a educação no que se refere ao ensino não deve está pautada no depósito de informações, tidas como conhecimento, pois conhecer é algo mais amplo e complexo, requer um esforço que pode ser assessorado pela vida prática.

A inteligência humana tem seus limites. Não somente um homem não pode saber tudo, como nem pode saber completamente o pouco que sabem os outros homens. Já que a contraditória de cada proposição falsa é uma verdade, o número das verdades é inesgotável, assim como

rendre méconnoissables aux autres par des arguments spécieux: mais ces mots de magnanimité, d'équité, de tempérance, d'humanité, de courage, ils ne sauront ce que c'est; ce doux nom de Patrie ne frapera jamais leur oreille; et s'ils entendent parler de Dieu, ce sera moins pour le craindre que pour en avoir peur. J'aimerois autant, disoit un Sage, que mon écolier eût passé le tems dans un Jeu de Paume, au moins le corps en seroit plus dispos. Je sais qu'il faut occuper les enfants, et que l'oisiveté est pour eux le danger le plus à craindre. Que faut-il donc qu'ils apprennent? Voilà certes une belle question! Qu'ils apprennent ce qu'ils doivent faire étant hommes; et non ce qu'ils doivent oublier”.

¹⁰²⁴ Essa compreensão rousseuista está presente tanto na *Nova Heloísa*, quanto nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, e as razões são as mesmas como podemos verificar nos textos e no presente trabalho investigativo.

¹⁰²⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.428. “Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile”.

as dos erros. Há, portanto, uma escolha das coisas que devemos ensinar, assim como do tempo próprio para ensiná-las¹⁰²⁶.

Os limites da inteligência, são os mesmos limites da razão? O conhecimento da coisa em si não é possível? Estaria Rousseau elaborando os pressupostos para o que viria a ser o criticismo kantiano, e de alguma maneira aplicando ao campo educativo? Essas questões nos levariam ao desenvolvimento de uma longa fundamentação, a qual não nos cabe metodologicamente travar, ao menos temos em Rousseau a clareza que o conhecimento é um saber complexo, sua apropriação requer a apreensão de partes, que pouco provável se chegará ao todo. O efeito prático é de saber como devemos atuar pedagogicamente em meio desse enfrentamento epistêmico, sobre o conhecimento das coisas. O primeiro passo é recuperar o valor das ciências e do modo que esta deve ser apreendida, pois a geometria, a física, a matemática, a literatura, a filosofia etc., não podem ser vulgarizadas por uma forma de ensino promiscuo e pueril, cenário que se apresenta quando a instrução configura-se como método para o sustento do ego do professor e do seu orgulho. Nesse turbilhão a criança é mero personagem, o que realmente deveria ser a função da instrução torna-se negligenciada pela incapacidade de sua aprendizagem.

Rousseau, demonstrará que nessa idade por meio da utilidade, leia-se experiência enquanto estrutura de significados entre o sujeito e o mundo empírico, a criança aprenderá as ciências, bem como futuramente os conhecimentos especulativos, e formar-se-á para ser sábia. Utilidade pode também ser compreendida, como curiosidade, dito por Rousseau, “existe um ardor de saber que só se baseia no desejo de ser considerado instruído; existe outro que nasce de uma curiosidade natural ao homem por tudo o que pode dizer-lhe respeito de perto e de longe”¹⁰²⁷, esse ardor brotante no homem é o princípio de curiosidade, obtendo pelos instintos o conhecimento sobre o mundo, surge daí a necessidade de saber guiá-las no aluno. Na verdade, para o genebrino¹⁰²⁸ a aprendizagem é um processo gradual, que começa pelas necessidades, depois pela utilidade e culmina-se na conveniência, o que significa uma passagem do campo epistêmico (conhecimento), para o campo moral, não nos resta dúvida inferir sobre o pensamento de Rousseau que o fim último é a moralidade.

Essa fase do desenvolvimento humano é o salto para a expansão da criança em relação ao mundo e as suas experiências. “Transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de

¹⁰²⁶ Ibidem. p.428. “L’intelligence humaine a ses bornes, et non seulement un homme ne peut pas tout savoir, il ne peut pas même savoir en entier le peu que savent les autres hommes. Puisque la contradictoire de chaque proposition fausse est une vérité, le nombre des vérités est inépuisable comme celui des erreurs. Il y a donc un choix dans les choses qu’on doit enseigner ainsi que dans le tems propre à les apprendre”.

¹⁰²⁷ Ib.. p.429. “il en est une autre qui naît d’une curiosité naturelle à l’homme, pour tout ce qui peut l’intéresser de près ou de loin”.

¹⁰²⁸ Ib.. p.428.

repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais”¹⁰²⁹, portanto, o cuidado e o bom direcionamento constitui a prudência do professor tendo em vista um processo gradual de aprendizagem do seu aluno. Para o autor, a criança que é ensinada pela leitura dos livros, não se forma pelo pensamento, pois ler não é necessariamente pensar, sendo apenas uma codificação de letras ou de ideias prontas, em vista disso, a educação da criança, considerando sua instrução se baseia nos fatos, lendo o mundo e suas experiências. “Deixai-a entregue a si mesma e podeis estar certo de que pensará a respeito”¹⁰³⁰, dessa forma é recuperado o sentido clássico da filosofia, o espanto e admiração, dado que, são esses os sentimentos que a criança deve vivenciar.

Essa leitura ao mesmo tempo que revela uma teoria pedagógica, a partir de muitos elementos exemplificativos, mostra a chave interpretativa do que significa filosofar no papel da criança. Atravessada por uma hermenêutica que clarifica a questão: o que é filosofia da educação? No esforço de responder na imagem da educação do Emílio, pelos elementos da curiosidade, da contemplação, da clarificação e da simplicidade que consiste em ver as coisas por elas mesmas¹⁰³¹. Esse é o exercício intelectual para com o a criança, fazendo-a pensar por si mesma, questionar o professor e não obter respostas, para chegar ao pensamento pelo seu próprio esforço e pelo sentimento¹⁰³². Essa educação é eminentemente prática na relação professor e aluno.

Apesar disso, sem dúvida, será preciso guiá-la um pouco, mas muito pouco, sem que pareça. Se ela se enganar, deixai estar, não corrigais os seus erros, aguardai em silêncio que ela esteja em condições de enxergá-los e de corrigi-los por si mesma ou, no máximo, numa ocasião

¹⁰²⁹ *Ib.*, p.430. “Transformons nos sensation en idée, mais ne sautons pas tout d’un coup des objets sensibles aux objets intellectuels”.

¹⁰³⁰ *Ib.*, p.432. “Laissez-le à lui-même, et soyez sur qu’il y pensera”.

¹⁰³¹ “Educada no espírito de nossas máximas, habituada a tirar todos os seus instrumentos de si mesmas e nunca recorrer a outra pessoa a não ser depois de ter reconhecido sua incapacidade, a cada novo objeto que vê, ela o examina bastante tempo sem dizer nada. É pensativa e não questionadora. Contentai-vos com apresentar-lhe de modo correto os objetos; depois, quando virdes a sua curiosidade suficientemente ocupada, dirigi-lhe alguma pergunta lacônica que a coloque no caminho da resposta”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.432) “Elevé dans l’esprit de nos maximes, accoutumé à tirer tous ses instrumens de lui-même et à ne recourir jamais à autrui qu’après avoir reconnu son insuffisance, à chaque nouvel objet qu’il voit il l’examine longtems sans rien dire. Il est pensif et non questionneur. Contentez-vous donc de lui présenter à propos les objets; puis quand vous verrez sa curiosité suffisamment occupée faites-lui quelque question laconique qui le mette sur la voye de la résoudre”.

¹⁰³² Devemos prestar atenção nesse conceito de sensações, aliás corresponde uma relação entre experiência interna e externa, o que para a criança ainda está sendo constituído: “É no coração do homem que está a vida dos espetáculos da natureza; para enxergá-lo, é preciso senti-lo. A criança percebe os objetos, mas não pode perceber as relações que os ligam, não pode ouvir a doce harmonia de seu concerto”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.431). “C’est dans le cœur de l’homme qu’est la vie du spectacle de la nature; pour le voir il faut le sentir. L’enfant aperçoit les objets, mais il ne peut apercevoir les rapports qui les lient, il ne peut entendre la douce harmonie de leur concert”.

favorável, empreendi alguma operação que faça que ela os perceba. Se nunca se enganasse, não aprenderia tão bem¹⁰³³.

3.2. A Autonomia enquanto prática individual de aquisição de conhecimento

Não é preciso esgotar o leitor com a palavra autonomia, por ser uma ideia constitutiva ao longo da Obra, entretanto, no Livro III se expressa enquanto um ato intelectual, no direcionamento da criança para aprender o conhecimento prático, através de um exercício individual¹⁰³⁴. Em raras ocasiões toma-se atitude por parte do preceptor, a sutileza dessa atuação corrobora enquanto processo natural e imperceptível, não subjugando a criança ao imperativo do aprender. O preceptor é mais um guia, um orientador, um acompanhante no processo solitário do aluno, solidão que será tema da grande cadeia conceitual do processo filosófico e pedagógico na formação humana para a autonomia. Nessa dinâmica o erro, o engano, a incerteza, constituem como instrumentos educativos para uma realidade intelectual e cognoscente na tarefa do pensamento.

Se o mestre precisa atuar, que seja durante essa curta fase da vida uma ação visando a experiência da utilidade, se outrora dedicou-se a preservar o longo tempo da primeira infância, que preserve a partir de então uma outra ordem: a de fazer a criança experienciar o maior número de coisas possíveis de conhecer. “Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda boa educação”¹⁰³⁵. Põe-se em evidência que esse período é propício para o despertar da intelectualidade, do amor pelo aprender e pelo conhecer; a força dessa idade bem governada gera-lhe o gosto pela aprendizagem, vale sempre recordar e assinalar que o prazer acompanha o aprender, pedagogicamente, toda potência de desejo precisa ser bem direcionada.

¹⁰³³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.435. “Malgré cela, sans doute, il faudra le guider un peu, mais très peu, sans qu'il y paroisse. S'il se trompe laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs. Attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même, ou tout au plus dans une occasion favorable amenez quelque opération qui les lui fasse sentir. S'il ne se trompoit jamais il n'apprendroit pas si bien”.

¹⁰³⁴ A condição de autonomia da criança é relativa do ponto de vista moral. Mas como relata Vargas, a infância tem sua própria autonomia, em detrimento da sua própria lógica: “Esclareçamos um pouco esta autonomia da infância. A infância tem uma lógica própria, sua razão específica, [...] sua plenitude e maturidade” (Cfr. Vargas, Yves, *Introduction à l'Emile de Rousseau*, Presses Universitaires de France, 1995, p. 46). “Précisons un peu cette autonomie de l'enfance. L'enfance a sa logique propre, sa raison spécifique, [...] sa complétude et sa maturité”.

¹⁰³⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.436. “Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre quand ce goût sera mieux développé. C'est-là très certainement un principe fondamental de toute bonne éducation”.

Essa seria a idade mais justa para bem conduzir a criança, sua curiosidade é o instrumento favorável, não obstante, se à criança forem dadas respostas para as inúmeras perguntas que lhe ocorrerão teremos um projeto insucesso. Perguntar é filosófico, mas respostas dadas é servidão e desfavorece o autoconhecimento sobre o mundo. A função do preceptor é aguçar a curiosidade da criança, a fim dela mesma chegar às respostas. O método de Rousseau, acaba sendo suficientemente socrático, embora, numa pedagogia ao mesmo tempo que da alma (no sentido psíquico) é maieuticamente empírico, se é que podemos considerar o termo maieutica para a proposta do suíço, uma vez que as sensações tornam característica elementar do processo de aprendizagem. Segundo Rousseau: “Há uma cadeia de verdades gerais pela qual todas as ciências se ligam a princípios comuns e se desenvolvem sucessivamente. Essa cadeia é o método dos filósofos; não é disso que se trata aqui”¹⁰³⁶. Os exemplos por vezes expostos sucessivamente clarificam no jogo de experiências, o que faz com que o Emílio encontre respostas, e principalmente que o faça chegar ao conhecimento científico, tudo isso por si próprio, numa relação consigo mas também com o mundo.

Sem contestação, conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem, e, além de não acostumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamos mais engenhos descobrindo relações, unindo ideias, inventando instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal como nos é dado [...]”¹⁰³⁷.

No sentido pedagógico Rousseau intervém para que Emílio e seu preceptor façam seus instrumentos de estudos. Essa independência (autonomia) gera a engenhosidade, a capacidade criativa da criança em meio aos materiais já existentes no mundo. A construção dos próprios instrumentos de aprendizagem e pesquisa, aborda um ponto interessante, o do saber-fazer, concebendo o ensino-aprendizagem uma realidade prática, o saber técnico contido na descoberta dos próprios elementos que estão disponíveis diante do aluno. O mundo, a natureza, as coisas são o laboratório aberto, sua apropriação é um exercício de descoberta que relaciona numa ação intimista entre sujeito e objeto¹⁰³⁸.

¹⁰³⁶ Ibidem. p.436. “Il y a une chaîne de vérités générales par laquelle toutes les sciences tiennent à des principes communs et se développent successivement. Cette chaîne est la methode des philosophes; ce n'est point de celle-là qu'il s'agit ici”.

¹⁰³⁷ Ib.. p.442. “Sans contredit on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres des choses qu'on tient des enseignemens d'autrui, et outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier des idées, à inventer des instrumens que quand, adoptant tout cela tel qu'on nous le donne [...]”.

¹⁰³⁸ “Já disse que os conhecimentos puramente especulativos pouco convinham às crianças, mesmo nas proximidades da adolescência; no entanto, sem fazê-las entrar muito fundo na física sistêmica, fazei que todas as suas experiências unam-se uma à outra por algum tipo de dedução, para que com o auxílio dessa cadeia elas possam colocá-las em ordem em seu espírito, e lembrar-se delas quando preciso; pois é muito difícil que fatos e até raciocínios isolados se mantenham por muito tempo na memória, quando não se têm meios de levá-los até ela”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.443). “J'ai déjà dit que les connoissances purement speculatives ne convenoient guère aux enfants, même approchans de l'adolescence; mais sans les faire entrer bien avant dans la physique systématique, faites pourtant que toutes leurs

Não nos fazendo anacrônicos, mas é imprescindível sustentar que a seu tempo, pedagogicamente, a filosofia educacional de Rousseau anuncia o que depois trabalhou John Dewey¹⁰³⁹, ou o que a nomenclatura do séc. XXI intitulou de *learning by doing*.

A utilidade perpassa conceitualmente em Rousseau, numa terminologia que para o homem contemporâneo é difícil de ser compreendida, pois na construção desse processo educativo, a harmonia entre homem e natureza corresponde a uma utilidade pela responsabilidade, pelo equilíbrio, e não pelo excesso. Rousseau¹⁰⁴⁰ é claro em examinar o conceito da palavra útil na concepção da criança enquanto método educativo, primeiro porque esse termo impressiona a criança, no sentido relativo a sua idade, especificamente entendido em seu bem-estar no momento em que vive; de outro modo, explica que Emílio compreende essa palavra, porque diferente da educação das demais crianças, em que utilidade implica em alguém fazer algo para atender a sua demanda (necessidade), essa torna-se concepção negativa ou até mesmo incompreensível, pois a criança nunca experienciou daquilo que lhe é realmente útil.

Na educação do Emílio, é ele que atende suas próprias demandas naquilo que lhe é útil, como abordado, visando seu bem-estar temporário. A instrução e o ensino alicerçam-se nessa certeza de acordo com Rousseau: “pensando no que lhe pode ser útil em outra idade, não lhe faleis senão daquilo cuja utilidade ela perceba desde agora”¹⁰⁴¹. Portanto, do ponto de vista didático é inútil o ensino por palavras excessivas, da mesma forma demonstrações de teorias que não correspondem a idade do aluno, ainda mais aquelas atreladas ao campo moral. “Nunca mostreis à criança algo que ela não possa ver. Enquanto a humanidade lhe for quase estranha, não podendo elevá-la à condição de homem, rebaixai para ela o homem à condição de criança”¹⁰⁴². Ao professor não cabe simplesmente essa clareza, mas a sensibilidade de entender que a aprendizagem ocorre quando a criança é capaz de alcançar a instrução

expériences se lient l'une à l'autre par quelque sorte de déduction, afin qu'à l'aide de cette chaîne ils puissent les placer par ordre clans leur esprit et se les rappeler au besoin, car il est bien difficile que des faits et même des raisonnemens isolés tiennent longtems dans la mémoire quand on manque de prise pour les y ramener”.

¹⁰³⁹ Visualizamos em Rousseau, as prerrogativas conceituais das teorias educacionais que dialogam com o processo de experiência, práxis pedagógica e economia, promovendo uma nova cultura educacional, como justifica Dewey, a melhor contribuição que poderia oferecer uma escola experimental é a ideia da experiência por ela mesmo, a ideia do método experimental como método com que se pode estudar o problema social. Portanto, a experiência do aluno, do professor e principalmente dos atributos socioculturais é o ponto de partida para a realização da fabricação de ideias. Tendo em vista, que o aprender construindo, ‘pondo a mão na massa’, desenvolve processos cognitivos significativos. (Cfr. Dewey, John. La educación de hoy. 2. ed. Tradução de Carlos Luziaga, Losada, S. A. Buenos Aires, 1957, p.71).

¹⁰⁴⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.445.

¹⁰⁴¹ Ibidem. p.453. “En songeant à ce qui lui peut être utile dans un autre age ne lui parlez que de ce dont il voit dès à present l'utilité”.

¹⁰⁴² Ib.. p.453. “Ne montrez jamais rien à l'enfant qu'il ne puisse voir. Tandis que l'humanité lui est presque étrangère, ne pouvant l'élever à l'état d'homme, rabaissez pour lui l'homme à l'état d'enfant”.

dada, a experiência nessa idade é o método mais útil, que se associa à apropriação do mundo material pela criança.

Emílio ao que tudo indica se relacionará de forma responsável com o mundo material, usará seu saber-fazer à luz da filosofia, enquanto uma engenhosidade que unifica a arte e natureza. “Se, em vez de colar uma criança aos livros, eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofa acreditando ser apenas uma operária”¹⁰⁴³, subtende-se a crítica feita a educação profissionalizante, respondendo nessas linhas ao tipo de educação que Rousseau visa pela ordem natural, assim dissociando a teleologia educativa que visa a instrução da criança para a escolha de uma profissão.

Assim que ela consegue conhecer suficientemente a si mesma para compreender em que consiste seu bem-estar, assim que ela consegue entender relações bastante amplas para julgar o que lhe convém e o que não lhe convém, está em condições de perceber a diferença entre o trabalho e a diversão, e só considerar esta última como o descanso do outro¹⁰⁴⁴.

3.3. A noção de Tempo e a relação com os Livros

A esfera do trabalho, das obrigações e da disciplina em relação ao tempo, só será uma dimensão para a criança, depois de seu autoconhecimento. Se o tempo durante praticamente 12 anos foi muito bem vivido pela criança, é a hora de aprender a disciplina que o próprio tempo lhe imputa, conseqüentemente, a vida ociosa dá lugar a vida laboral pela via dos estudos. Essa organização do tempo ligado as tarefas que agora serão necessárias a criança, será tranquilamente entendida por ela, pois anteriormente já si compreendeu numa relação harmônica com o valor do tempo, inclusive saberá usá-lo para as suas necessidades, dentre elas a que por hora se manifesta: a da inteligência.

Vale salientar que a proposta apresentada por Rousseau baseia-se, conforme se tem defendido, na apropriação de uma educação focada na idade: a responsabilização, a administração do tempo, o autoconhecimento, não corresponde às mesmas exigências da vida adulta, não obstante, esse processo gradual mal direcionado, faz com que a criança mesmo no tempo propício se encontre com aquilo que poderá no futuro a escravizar. Mas experienciando todas essas categorias na sua idade com a mais elevada liberdade, saberá ser livre nas condições futuras. De qualquer forma, não importa ficar pensar

¹⁰⁴³ Ib.. p.443. “Au lieu de coller un enfant sur des livres, si je l’occupe dans un atelier ses mains travaillent au profit de son esprit, il devient philosophe et croit n’être qu’un ouvrier”.

¹⁰⁴⁴ Ib.. p.444. “Sitôt qu’il parvient à se connoître assés lui-même pour concevoir en quoi consiste son bien-être, sitôt qu’il peut saisir des rapports assés étendus pour juger de ce qui lui convient et de ce qui ne lui convient pas, dès lors il est en état de sentir la différence du travail à l’amusement et de ne regarder celui-ci que comme le délassement de l’autre”.

na vida adulta, o relevante é que a criança faça a experiência ao seu modo e com a orientação que lhe é devida pelo preceptor, nessa etapa correlata a tarefa do pensamento.

No que consiste no ensino através dos livros, Rousseau trará essa discussão, pelo mesmo fundamento que vem prezando desde o nascimento do Emílio, pelo princípio da liberdade. É relevante percebermos que toda essa estrutura conceitual é didática, do contrário, estaríamos diante de uma separação entre filosofia e educação, no sentido pedagógico desta última. Chegando a hora de instruir Emílio através de livros, o que não significa abrir mão da experiência, enfatizamos a dialogicidade do uso do material didático, no caso específico da literatura com a aprendizagem sensorial. “Já que precisamos absolutamente de livros, existe um que oferece, a meu ver, o melhor tratado de educação natural. Será o primeiro livro que Emílio lerá; sozinho, constituirá por bastante tempo sua biblioteca inteira, e nela ocupará um lugar de destaque”¹⁰⁴⁵. Vemos de início que os livros são necessários, não sendo negados por Rousseau, a crítica se refere quando estes são didaticamente utilizados, bem como o seu conteúdo, de forma precoce, anulando a capacidade inicial da tarefa do pensamento por intermédio da curiosidade, tornando senhor das ideias da criança, ocasionando uma preguiça mental; por outro lado devemos ponderar que a criança não tem o arcabouço crítico-reflexivo para ler os clássicos e o conjunto de material literário disponível.

Rousseau abordou no Livro II do *Emílio* que não educaria por fábulas, ressaltando a proposta educativa baseada em etapas, pensando as fases ordenadas para cada tipo de metodologia educativa. Considerando esse prisma, invalida-se qualquer pressuposto de contradição ao oferecer a leitura de livros. Por isso, sendo necessário antes da fase da razão, oferecer um livro, o primeiro precisa estar de acordo com a educação natural apresentada. Na experiência do Emílio, o seu preceptor compreende, que suas primeiras leituras não serão as obras de Aristóteles, Caio Plínio Segundo (naturalista romano) ou Conde de Buffon (Georges-Louis Leclerc, Mestre da História Natural no século XVIII), disto isto, as primeiras leituras de Emílio, não se trata de ciência, mas de uma educação pela estética.

Rousseau oferecerá a leitura sobre *Robinson Crusoe*, romance britânico de Daniel Defoe, que narra a história de um, também, Inglês que se estabeleceu no Brasil como fazendeiro num canavial. Após uma experiência entre a vida abastada e de um jovem aventureiro, desejando conhecer o mundo chegou ao Brasil de maneira fortuita. Pois, em um certo dia, ao liderar um navio com intuito de buscar escravos na África, naufraga no mar do Caribe nas proximidades de uma Ilha deserta após uma tempestade, restando como sobrevivente apenas Crusoe, que sem alternativas, viverá na Ilha

¹⁰⁴⁵ Ib.. p.454. “Puis qu’il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit à mon gré le plus heureux traité d’éducation naturelle. Ce livre sera le premier que lira mon Emile; seul il composera durant longtems toute sa bibliotheque, et il y tiendra toujours une place distinguée”.

supostamente deserta por um período de 20 anos. Esse é o cenário ideal para o desempenho das funções naturais, ao mesmo tempo que da ação pedagógica da natureza em linhas com o pensamento de Rousseau.

Crusoé, definitivamente, sem contato com outro humano, esforçando-se para sobreviver, descobre as possibilidades (disposições) materiais disponíveis pela natureza e suas capacidades em meio as engenhosidades inventadas, tudo para assegurar a sua vida, dando-a outro significado. Passados os longos anos, se depara com um nativo capturado por um grupo de canibais, salvando-lhe a vida, Crusoé passa a ser uma espécie de senhor para aquele nativo, transformando-o em seu criado, mas também instruindo, fazendo aprender não somente seu idioma, mas também seu credo religioso, adquirido pelo britânico em meio a uma experiência de fé na própria ilha (religião natural). Após sete anos, Crusoé em conjunto com seu suposto escravo por nome de Sexta-feira, consegue retornar à Inglaterra, regressando a vida em sociedade.

Robinson Crusoé em sua ilha, sozinho, sem o amparo de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo porém à sua subsistência, à sua conservação e conseguindo até uma espécie de bem-estar, eis um tema interessante para qualquer idade e que temos mil maneiras de tornar agradável para as crianças. Eis como realizamos a ilha deserta que inicialmente me servia de comparação. Esse estado não é, concordo, o do homem social; provavelmente não é o de Emílio, mas é através desse mesmo estado que ele deve apreciar todos os outros. O meio mais seguro de nos elevarmos acima dos preconceitos e ordenarmos os juízos de acordo com as verdadeiras relações entre as coisas é colocamo-nos no lugar de um homem isolado e julgarmos tudo como tal homem deve ele próprio julgar, com relação à sua própria utilidade¹⁰⁴⁶.

As imagens das narrativas rousseauísta são das mais diversas, a primeira é a inegável relação sensível e estética como fator decisivo para a escolha do Romance, abordando um desenvolvimento filosófico no preâmbulo literário, assim, também o faz em elevada medida com a pedagogia, pensando a sensibilidade em sua compreensão estética unificada as formas de aprender, aliás uma educação para sensibilidade apoia-se no legado modernista inaugurado por Rousseau no século XVIII em sua *Nova Heloísa*; segundo, inaugura no *Emílio* de maneira mais transparente a figura do solitário, demonstrando que na solidão floresce naturalmente o desempenho e habilidades humanas tangenciadas a sobrevivência, o bem-estar torna-se um conceito para subsidiar a permanência da vida, a solidão assume

¹⁰⁴⁶ Ib.. p.455. "Robinson Crusôé dans son isle, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instrumens de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien-être, voila un objet intéressant pour tout âge et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfans. Voila comment nous réalisons l'isle déserte qui me servoit d'abord de comparaison. Cet état n'est pas, j'en conviens, celui de l'homme social; vraisemblablement il ne doit pas être celui d'Emile; mais c'est sur ce même état qu'il doit apprécier tous les autres. Le plus sur moyen de s'élever au dessus des préjugés et d'ordonner ses jugemens sur les vrais rapports des choses est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même eu égard à sa propre utilité".

a primazia pedagógica da potência humana diante do mundo tanto natural, quanto social, tema desenvolvido nos *Devaneios do Caminhante Solitário* (terá corpo educativo na seção posterior).

Se a instrução, o ensino e a educação como um todo, devem seguir uma efetivação que respeite cada faixa etária, o romance apresentado não fará de Emílio um adulto, mas a se compreender consigo em relação com a realidade fora de si. Enquanto simulacro, a ilha deserta ensina como viver na ordem social, onde a tarefa humana é não se render a vida servil, por isso mesmo a ilha deserta de Crusóé remonta a cidade, o homem que por ela passar saberá ser livre em meio a condição social imposta, por ter descoberto os seus desejos, suas vontades, a utilidade da vida, mas também, aprendeu o que Rousseau defendeu no Livro I, a vida como ela é, com seus sofrimentos, tormentos, calamidades etc. Por isso, o homem experimentado pela solidão, pela intensidade dos inúmeros fenômenos que lhes afetam, vivencia a vida social sem a frustração, por se encontrar na condição de senhor de si, utilizando-se da faculdade de julgar, relacionando-se consigo e com as coisas.

Essa etapa da vida humana como apresentado, é eminentemente uma curta transição, com ela se projeta um Emílio que está prestes a vivenciar a vida em sociedade, mas antes que experiencie socialmente o trabalho, umas das funções da leitura de *Robinson Crusóé* é fazê-lo experienciar o trabalho natural, pois como o próprio romance indica chegará a hora que a sociedade será uma realidade, no caso de Emílio antes de chegar nessas leituras, que se aproprie de estabelecer-se na ilha e de todas as imagens que ela naturalmente representa, para que quando não mais permanecer sozinho, não limite a sua felicidade. Conseqüentemente as suas necessidades e utilidades permaneçam as mesmas, nas condições de liberdade.

Vossa maior preocupação deve ser afastar da mente de vosso aluno todas as noções das relações sociais que não estão ao seu alcance; mas, quando o encadeamento dos conhecimentos vos forçar a lhe mostrar a mútua dependência dos homens, em vez de mostrá-la pelo lado moral, voltai primeiramente toda a sua atenção para a indústria e para as artes mecânicas, que tornam úteis umas às outras¹⁰⁴⁷.

Trabalho é entendido no projeto de Rousseau, como a aprendizagem de uma arte e de um ofício, logo não se encontra exatamente na profissionalização. É esse tipo de educação que será apresentado a Emílio, para depois fazer a escolher ou não de uma profissão¹⁰⁴⁸. Trabalho é abarcado no

¹⁰⁴⁷ *Ib.*, p.456. "Vôtre plus grand soin doit être d'écarter de l'esprit de vôtre élève toutes les notions des relations sociales qui ne sont pas à sa portée; mais quand l'enchaînement des connaissances vous force à lui montrer la mutuelle dépendance des hommes, au lieu de la lui montrer par le côté moral, tournez d'abord toute son attention vers l'industrie et les arts mécaniques qui les rendent utiles les uns aux autres".

¹⁰⁴⁸ Na questão do trabalho, nos opomos modestamente a Manacorda, por entender a categoria trabalho em Rousseau de forma materializada, e não como uma categoria conceitual, escreve o comentador "Basta considerar o papel que ele atribuiu ao trabalho na instrução, profundamente baseado numa

seu conceito mais amplo e complexo da realização humana, enquanto vida ativa e criatividade, ou seja, a liberdade acompanha esse processo constitutivo do ser humano. Para o Genebrino, existe uma linha o tanto quanto evolutiva, entre as artes naturais realizadas por um só homem tendo em vista tratar do desempenho da vida ativa e a arte da indústria representada pela dinâmica do trabalho colaborativo em sociedade. Nesse sentido, Emílio aprende de forma prática, sendo acompanhado por seu preceptor, assim, em conjunto passearão em várias oficinas aprendendo e observando diversos ofícios.

Rousseau valoriza o saber prático, aliviando o peso que o trabalho tem enquanto condição social, em detrimento das máximas que se manifestam em sentido contrário, depositando na criança um conhecimento sobre a ideia de homem que não é o de sua idade, ou seja, a ordem social encara o trabalho pelo lado moral, relativizando o aprendizado das artes, além de mercantilizar e hierarquizar o trabalho, sufocando o trabalho como realização da atividade humana. Rousseau cita as máximas que baseiam as falsas prudências dos pais: “O conhecimento real das coisas pode ser bom, mas o dos homens e de suas opiniões vale ainda mais, pois na sociedade humana o maior instrumento do homem é o homem, e o mais sábio é aquele que melhor se serve desse instrumento”¹⁰⁴⁹, essa concepção apresentada, é criticada pelo genebrino, nesse sentido, o autoconhecimento e a forma de viver consigo mesmo no mundo é o ofício aprendido pelos sábios após a experiência das coisas, para isso a formação dos juízos torna-se *a priori* necessário para a criança, mas realizado pela descoberta das artes em geral, sendo uma de cada vez. A intenção é que Emílio aprenda o maior número de ofício possível, sendo hábil, exercendo a liberdade e a sensibilidade em cada arte aprendida, só depois, aprenderá sobre o homem¹⁰⁵⁰. A sabedoria do Emílio (criança) consiste em experienciar aquilo que é anterior ao conceito moral de homem. Rousseau pedagogicamente está preparando a criança para se proteger de qualquer vício moral.

Aprendendo as artes e não os homens, Emílio em certa medida vai se apropriando das relações que fomentam de maneira sutil o conhecimento sobre a sociedade, isso porque coexiste uma relação de

concepção atrasada do desenvolvimento real das forças produtivas e dos modos de produção e da própria divisão do trabalho, que fica muito aquém da realidade da revolução industrial em ato e da consciência que dela tiveram, por exemplo, os enciclopedistas, e em que a presunção da existência de um trabalho ‘natural’ se associa à suposta possibilidade de escolha que a história concede ao privilegiado Emílio; além disso, a mola que impulsiona para a aprendizagem de um trabalho é a pavorosa expectativa de uma revolução”. (Cfr. Manarcoda, Mario Alighiero, História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias, Ed. Cortez, São Paulo, 2000, p. 244). A função da educação, como dito, é a formação do homem, e todo o processo pedagógico é de sua autonomia, e Rousseau não deixou escapar a escravidão que “as forças produtivas” não só modernas, mas qualquer determinação cujo a matéria deixa o homem como seu refém. O trabalho é a realização humana, é sua força natural que produz em plena liberdade. Do contrário, é profissionalização e servidão.

¹⁰⁴⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.457. “La connaissance réelle des choses peut être bonne, mais celle des hommes et de leurs jugemens vaut encore mieux; car dans la société humaine le plus grand instrument de l'homme est l'homme, et le plus sage est celui qui se sert le mieux de cet instrument”.

¹⁰⁵⁰ Nos encontramos de acordo que, “Através da educação sensorial, corporal e manual, Emílio acessa assim à liberdade e à independência”. (Cfr. Burgener, Louis, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, Vrin, Paris, 1973, p.31). “Par l'éducation sensorielle, corporelle et manuelle, Émile accède ainsi à la liberté et à l'indépendance”.

trocas entre a sociedade das artes com a indústria e o comércio, o que consiste na ideia de propriedade, entretanto essa já entendida no caso do jardineiro Robson. Rousseau evitando qualquer deturpação diante do conceito de trocas e da igualdade que surge dessa relação, recorre a explicar que em sociedade, diferentemente da natureza, existe uma igualdade convencional e por isso surge as leis positivas como elemento de regulamentação. “Os conhecimentos políticos de uma criança devem ser nítidos e limitados; ela deve conhecer do governo em geral apenas o que se relaciona com o direito de propriedade, de que já tem alguma ideia”¹⁰⁵¹, desta maneira que a criança fique nessa explicação, reduzindo a ensinar de forma limitada que o dinheiro é a culminância desse processo de trocas, o que significa em não explicar seus efeitos morais, por enquanto, a criança. Aliás, a condição de igualdade que é educado Emílio implica na ordem da natureza, não havendo diferença de classes e posições sociais.

Em relação à profissionalização de Emílio, Rousseau¹⁰⁵² ratifica o uso da faculdade da escolha, cabendo a criança essa decisão. Todavia, o seu processo educativo deu-lhe máximas que conservam nela o desprezo pela inutilidade, o que significa a não atribuição de valor conforme o sentido social, pois a utilidade é a valorização dada mediante as coisas, portanto, se encontrando na ilha deserta, sua atividade reduz a realização de um trabalho para se servir. A leitura do romance apresentado conduziu Emílio a descobrir a vida ativa, ao mesmo tempo que mostrou ao preceptor a constituição da personalidade de seu aluno, seus inventos e genialidade em relação a sobrevivência, na conservação da vida¹⁰⁵³. Pois o que menos importa para Rousseau, é a escolha de uma profissão, seja para Emílio, ou para qualquer criança. “É preciso que ele trabalhe como um camponês e pense como filósofo, para não ser tão vagabundo como um selvagem. O grande segredo da educação é fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de descanso uns para os outros”¹⁰⁵⁴, assim, reafirma toda teoria pedagógica filosófica contida na infância.

¹⁰⁵¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.461. “Les connaissances politiques d’un enfant doivent être nettes et bornées : il ne doit connoître du gouvernement en général que ce qui se rapporte au droit de propriété dont il a déjà quelque idée”.

¹⁰⁵² Ibidem. p.474.

¹⁰⁵³ “Ele escolhe um menino, órfão de pai e mãe, sem história e sem lugar como aluno protagonista. Sinaliza com isso que se preocupação é com a educação enquanto um processo que ocorre no indivíduo e com o indivíduo, mesmo que não lhe seja mais possível a vivência na ilha. E, como Robinson Crusoe, ele talvez nem queria isso como condição de vida permanente” (Cfr. Streck, Danilo R. Rousseau e a Educação, Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p.31). Aqui manifesta a autonomia na concepção de indivíduo, entretanto, diferentemente de Streck, veremos dentro de uma concepção comparada chegando ao Devaneios, se a ilha é ou não a condição final do indivíduo. Como observação, recordamos que Clarens é uma ilha.

¹⁰⁵⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.480. “Il faut qu’il travaille en paysan et qu’il pense en philosophe pour n’être pas aussi fainéant qu’un sauvage. Le grand secret de l’éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l’esprit servent toujours de délassement les uns aux autres”.

Eis-nos de volta a nós mesmos. Eis nossa criança prestes a deixar de sê-lo, de volta ao seu indivíduo. Ei-la sentindo mais do que nunca a necessidade que a une às coisas. Depois de ter começado por exercitar o seu corpo e os seus sentidos, exercitamos seu espírito e seu juízo. Finalmente reunimos o emprego de seus membros ao de suas faculdades; fizemos um ser ativo e pensante; para terminar o homem, só nos resta fazer um ser amoroso e sensível, isto é, aperfeiçoar a razão pelo sentimento¹⁰⁵⁵.

3.4. A Relação das Sensações com a Faculdade Julgar

Rousseau projeta a partir de então a formação da razão sensível, a autonomia da etapa futura consiste em um equilíbrio entre sensibilidade e razão, que gradativamente se vai revelando na educação de Emílio. Nesse momento em diante, o filósofo prossegue numa construção revisada da aplicação do método da natureza, para chegar na fase atual, o que implica em uma demonstração da mudança de ciclo. Não trata apenas de uma transição de etapas metodologicamente elaborada pelo filósofo, mas se atesta a ruptura que acontece no próprio indivíduo, tanto consigo quanto nas relações com os outros em sociedade. Em resumo, o trajeto para chegar até a concepção de uma fase racional, em que a abstração põe o indivíduo no exercício do pensamento, pode culminar em um cientificismo tecnocrático, do qual a produção das ideias não conduz ao significado da própria vida, nesse aspecto a educação pode representar um peso, um processo de antipatia por parte do educando.

É na relação das sensações com a faculdade julgar, que se chega ao pensamento abstrato, nomeadamente, as ideias: “no começo, nosso aluno só tinha sensações, e agora tem ideias; ele apenas sentia, agora julga. Pois da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensações mista ou complexa que chamo de ideia”¹⁰⁵⁶. Nessa compreensão de que a ideia é uma cadeia comparativa de sensações relacionadas a capacidade de ajuizar sobre o mundo físico, elevamos a epistemologia teórica do aprendizado, nem ao radicalismo empírico, muito menos um racionalismo metafísico, historicamente alicerçado por vetores fora do sujeito e da realidade fenomênica. Aprender passa a constituir uma racionalidade construída pelas sensações. Não podemos afirmar que estamos numa discussão sobre o *apriorismo*, posto pelos racionalistas ou empiristas, mas o genebrino, põe a esse tema um direcionamento que ameniza a supervalorização da razão, sem deixar de ser um racionalista, da mesma forma, não se reduz ao empirismo.

¹⁰⁵⁵ Ibidem. p.480. “Nous voici revenus à nous-mêmes. Voila nôtre enfant prêt à cesser de l'être rentré dans son individu. Le voila sentant plus que jamais la nécessité qui l'attache aux choses. Après avoir commencé par exercer son corps et ses sens nous avons exercé son esprit et son jugement. Enfin nous avons réuni l'usage de ses membres à celui de ses facultés. Nous avons fait un être agissant et pensant; il ne nous reste plus pour achever l'homme, que de faire un être aimant et sensible; c'est-à-dire de perfectionner la raison par le sentiment”.

¹⁰⁵⁶ Ib.. p.481. “Nôtre élève n'avoit d'abord que des sensations, maintenant il a des idées; il ne faisoit que sentir, maintenant il juge. Car de la comparaison de plusieurs sensations successives ou simultanées, et du jugement qu'on en porte, nait une sorte de sensation mixte ou complexe que j'appelle idée”.

No campo teórico educacional é mais prático e possível de visualizar o esboço rousseauísta, quando, por exemplo, na educação do Emílio forma-o primeiro a partir daquilo que em termos poderíamos chamar de sensório-motor, para daí implicar na ação do sujeito sobre as sensações, constituindo ideias mais abstratas. Não é que a razão não opere independentemente, mas que o preceptor a prepare na criança, para que aquilo que for do campo abstrato seja melhor compreensível no horizonte do significado ou kantianamente, do entendimento, pelas condições da própria receptividade da natureza, em síntese, cada fase da vida humana reivindica os elementos educativos próprios.

Nisso consiste que para Rousseau, os sentidos não nos enganam, mas são os juízos que fazemos sobre a experiência sensível que nos induz a falsas noções sobre as sensações. Lembrando que estamos nos referindo à criança. Nessa conjuntura, Rousseau metodologicamente ao propor o processo de aprendizado desenvolvido em etapas, temos na infância as primeiras sensações, que pelo juízo mal direcionado, pode acarretar enganos na mente humana. “Não é a sensação que a engana, mas o juízo que faz sobre ela”¹⁰⁵⁷. A título de exemplo:

A primeira vez que uma criança vê um bastão mergulhado pela metade na água, vê um bastão quebrado; a sensação é verdadeira, e não deixar de sê-lo mesmo que não soubéssemos a razão dessa aparência. Se lhe perguntais, portanto, o que está vendo, ela diz: *Um bastão quebrado*, e diz a verdade, pois tem toda a certeza de que tem a sensação de um bastão quebrado. Mas, quando, enganada pelo juízo, ela vai além e, depois de ter afirmado que está vendo bastão quebrado, afirma também que o que está vendo é de fato um bastão quebrado, então ela diz algo falso. Por que isso? Por que ela se torna ativa e já não julga por inspeção, mas por indução, afirmando o que não sente, isto é, que o juízo que recebe por um sentido seria confirmado por outro¹⁰⁵⁸. (*grifos nossos*)

Rousseau resolverá a questão dos enganos advindos da relação sensações e juízos, colocando o engano dos juízos como prerrogativa para a aprendizagem, inserindo dessa maneira ao campo pedagógico. Se nos enganamos, temos a possibilidade de aprender, do contrário, não haveria necessidade de aprender sobre os objetos sensíveis, o que resultaria numa ausência de conhecimento. É exatamente o erro que Rousseau perceberá nos doutos, pois valorizando radicalmente os juízos, enganam-se e não são capazes de entender a complexidade da relação sensação e juízo, as consequências se tornam ainda mais graves, quando o saber academicista pautado em meros juízos é

¹⁰⁵⁷ Ib.. p.482. “Ce n'est donc pas la sensation qui le trompe, mais le jugement qu'il en porte”.

¹⁰⁵⁸ Ib.. p.482. “La première fois qu'un enfant voit un bâton à moitié plongé dans l'eau il voit un bâton brisé, la sensation est vraie, et elle ne laisseroit pas de l'être, quand même nous ne saurions point la raison de cette apparence. Si donc vous lui demandez ce qu'il voit, il dit : un bâton brisé, et il dit vrai; car il est très sûr qu'il a la sensation d'un bâton brisé. Mais quand trompé par son jugement il va plus loin, et qu'après avoir affirmé qu'il voit un bâton brisé, il affirme encore que ce qu'il voit est en effet un bâton brisé, alors il dit faux : pourquoi cela? Parce qu'alors il devient actif, et qu'il ne juge plus par inspection, mais par induction, en affirmant ce qu'il ne sent pas, savoir que le jugement qu'il reçoit pas un sens seroit confirmé par un autre”.

depositado nas escolas¹⁰⁵⁹ como verdade absoluta e não como algo propício a indagações, possibilitando o aprimoramento dos juízos. Nesse sentido, a razão, tal como a natureza, pautam seus ensinamentos na ignorância, o que estaria primeiramente na ação do não julgar, ensinando os indivíduos conseqüentemente a aprenderem com os enganos.

O que a natureza impõe nessa tarefa é a compreensão didática da necessidade, pois de acordo com as mudanças do sujeito novas necessidades aparecem, merecendo ajustes do juízo em relação às sensações. No campo do conhecimento, no estado de natureza o homem não tem as mesmas necessidades do homem natural que viverá na sociedade, mas Emílio terá a função de ser homem natural na sociedade:

Dir-me-ão que estou saindo da natureza, mas não creio. [...] Emílio não é um selvagem ao ser relegado aos desertos; é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles¹⁰⁶⁰.

Acrescenta Rousseau em parágrafo seguinte: “Já que, em meio a tantas relações novas de que dependerá, será preciso, mesmo contra a sua vontade, que ele julgue, ensinemos-lhe então a bem julgar”¹⁰⁶¹. Essa abordagem de Rousseau sobre Emílio, desconstrói a possibilidade de quem julga seu aluno como um selvagem, enquanto um projeto construído para não viver em sociedade ou para não dá certo nessa convivência¹⁰⁶². Na medida que Emílio é consequência de um método pedagógico elaborado para que não seja escravo da sociedade, ao se socializar vai se formando. Nesse sentido, na defesa que estamos a sustentar, forma sua natureza autônoma, não é uma simples questão de colocar em prática o que aprendeu de seu preceptor ou que será formado pela sociedade, mas que é educado pela sua ação, aprendendo a viver no mundo ¹⁰⁶³, logo possui uma habilidade prática. Emílio não é um

¹⁰⁵⁹ “É mais do que evidente que as sociedades científicas da Europa não passam de escolas públicas de mentiras, e com toda a certeza há mais erros na Academia de ciências do que em todo o povo de Hurões” (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.483) “Il est de la dernière évidence que les compagnies savantes de l'Europe ne sont que des écoles publiques de mensonges; et très sûrement il y a plus d'erreurs dans l'Académie des sciences que dans tout un peuple de Hurons”.

¹⁰⁶⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.483. “On me dira que je sors de la nature; je n'en crois rien. [...] Emile n'est pas un sauvage à releguer dans les déserts; c'est un sauvage fait pour habiter les villes. Il faut qu'il sache y trouver son nécessaire, tirer parti de leurs habitants, et vivre, sinon comme eux, du moins avec eux”.

¹⁰⁶¹ Ibidem. p.484. “Puisqu'au milieu de tant de rapports nouveaux dont il va dépendre, il faudra malgré lui qu'il juge, apprenons-lui donc à bien juger”.

¹⁰⁶² Nesse ponto, Reis assume a seguinte posição em relação a Emílio: “Ou seja, é o natural reconstruído no contexto corrompido da sociedade moderna. Se o homem natural original é o monstro do burguês, do homem moderno, Emílio, o homem natural reconstruído, seria a monstruosidade elevada à segunda potência”. (Cfr. Reis, Claudio, “Rousseau entre monstros e quimeras”, in *Filosofias da alteridade no século das luzes: Didotot, Fontenelle, Kant, Rousseau*, Org. Pinheiro, Ulysses, Editora UFPR, Curitiba, 2018, p.106).

¹⁰⁶³ Estamos de acordo com Hammann: “A socialização de Emílio não é, portanto, uma operação de denegação brutal, mas uma passagem ao cadinho onde se experimenta uma personalidade já formada. Emílio entrando no mundo é menos um jovem homem que se forma do que um homem informado que não

selvagenzinho, que carrega sobre si o pejorativo do animalesco, é a imagem do homem natural segundo um projeto filosófico e pedagógico. Portanto, sua educação preconiza o aprendizado em meio as novas necessidades que estarão presentes na ordem social, então deverá não só bem julgar, como fazer uso da razão, o que implica numa autonomia dos sentidos pela a liberdade do pensamento.

A melhor maneira de ensinar a bem julgar é a que mais tende a simplificar as nossas experiências e a poder até mesmo dispensar-nos delas sem incorrer em erro. Onde se segue que, depois de ter verificado por muito tempo as relações dos sentidos um pelo outro, é preciso ainda aprender a verificar as relações de cada sentido por si mesmo, sem necessidade de recorrer a outro sentido; assim, cada sensação tornar-se-á para nós uma ideia, e essa ideia sempre será conforme a verdade. *Este é o tipo de aquisição com que procurei preencher esta terceira idade da vida humana*¹⁰⁶⁴. (grifos nossos)

A aplicação do método da natureza na perspectiva do julgar para aprender, é uma tarefa que para Rousseau exige paciência dos professores, evidencia seu projeto educativo como exemplo, pois o trato de forma lenta que empregou na educação de Emílio pressupões o processo gradual do ensino aprendizagem, tendo como finalidade o momento da razão. Nesse apontamento, ao retomar para o exemplo do bastão, Rousseau¹⁰⁶⁵, chama a atenção da maneira prematura que educamos, não deixando a criança aprender por ela mesmo a experiência sensorial, que será julgada na inter-relação com o objeto, pois normalmente mostramos os erros ao educando, numa precipitação em mostrar de imediato a verdade, supondo que é melhor tirar logo o bastão da água, mas essa atitude só depreciaria o processo de julgamento e aprendizado com o mundo sensorial; essa prática é um equívoco educativo, pois na ação de instantaneamente quereremos ensinar, não deixamos a criança desenvolver os mecanismos do pensamento, elaborar os questionamentos e reflexões sobre o fenômeno a qual está se relacionando. Ensinar não é simplesmente mostrar uma verdade, mas fazer com que o educando chegue a essa verdade por ele mesmo.

Seguramente, mostrar a verdade (conteúdo) é diferente de ensinar a se alcançar a uma verdade. Note-se ainda, que o professor aprendendo a utilizar do método, possibilitando o educando o alcance de

se deforma". (Cfr. Hammann, Chistine, "La civilité dans l'Émile: de l'honnête homme à l' « aimable étranger »", in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.94). "La socialisation d'Émile n'est donc pas une opération de déniage brutale, mais un passage au creuset où s'éprouve une personnalité déjà formée. Émile entran dans le monde est moins un jeune homme qui se forme qu'un homme informé qui ne se déforme pas".

¹⁰⁶⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.484. "La meilleure manière d'apprendre à bien juger est celle qui tend le plus à simplifier nos expériences et à pouvoir même nous en passer sans tomber dans l'erreur. D'où il suit qu'après avoir longtems vérifié les rapports des sens l'un par l'autre, il faut encore apprendre à vérifier les rapports de chaque sens par lui-même, sans avoir besoin de recourir à un autre sens. Alors chaque sensation deviendra pour nous une idée, et cette idée sera toujours conforme à la vérité. Telle est la sorte d'acquis dont j'ai tâché de remplir ce troisième âge de la vie humaine".

¹⁰⁶⁵ Ibidem. p.484.

um aprendizado sobre determinado estudo, saberá chegar a verdade sobre os demais objetos. Rousseau percebeu que a questão da aprendizagem e do conhecimento está no método, sua proposta conduz o educando a autonomia, uma vez que gradativamente o aluno não vai precisando mais da figura do docente. O que se coloca é uma educação que ensine para a vida, nesse entendimento, enganar-se faz parte da aprendizagem e da educação do indivíduo.

Em continuação ao método exemplificado pelo bastão na água, Rousseau, sistematiza a aplicação, na demonstração prática de sua teoria, que reivindica a reflexão e observação do fenômeno antes da experiência do tocar: 1º passo, no caso do bastão, faça um giro junto com a criança ao redor do bastão, a fim de perceber que a quebradura gira na proporção do olhar, logo se entende que o olhar não movimenta um corpo (bastão), mas é a percepção pela visão que vai direcionando o movimento da quebradura; 2º passo, deve-se olhar de forma perpendicular para a parte externa do bastão, nesse movimento do olhar descobre que o bastão não ficaria curvo; no 3º passo, o preceptor convida seu aluno a agitar um pouco a superfície da água, conseqüentemente visualizarão o bastão dobrar-se em várias partes, acompanhando o movimento das ondulações, o preceptor perguntará ao seu jovem aluno se o movimento fora capaz de quebrar, amolecer e derreter o bastão; por fim o 4º passo, depreende de aos poucos ir escoando a água, na medida que a água vai baixando o bastão torna-se a endireitar na visão. Dessa metodologia, Emílio apreendeu sobre a refração e mais do que isso, saber usar os sentidos para melhor perceber o fenômeno. Nesse ponto da explicação, Rousseau, justifica que seu processo induz ao raciocínio:

Dir-me-eis que aqui não há apenas juízos, mas raciocínios em regras. É verdade, mas não vedes que assim que o espírito alcança as ideias todo juízo é um raciocínio? A consciência de toda sensação é uma proposição, um juízo. Assim, tão logo se compare uma sensação com outra, raciona-se. A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente o mesmo¹⁰⁶⁶.

A educação de Emílio, está pautada numa fundamentação epistêmica inaugurada pelo seu preceptor, discutindo com teorias que se desenvolveram não só ao longo do pensamento filosófico ocidental, mas da própria filosofia moderna, preconcebida desde Francis Bacon¹⁰⁶⁷. Rousseau consegue

¹⁰⁶⁶ Ib.. p.486. "Vous me direz qu'il n'y a pas seulement ici des jugemens, mais des raisonnemens en forme. Il est vrai; mais ne voyez-vous pas que sitot que l'esprit est parvenu jusqu'aux idées, tout jugement est un raisonnement. La conscience de toute sensation est une proposition, un jugement. Donc sitôt que l'on compare une sensation à une autre on raisonne. L'art de juger et l'art de raisonner sont exactement le même".

¹⁰⁶⁷ Perrin, observa que: "Entretanto, a problemática de Rousseau é anti-sensualista sobre a relação da sensação à memória: nele, ela é classicamente (como em Locke) uma faculdade autônoma; e igualmente classicamente, como um modo da imaginação, ela tem por função apresentar imagens sensíveis ao entendimento. Sua posição é também anti-sensualista sobre a relação sensação/julgamento: aprender a sentir é uma coisa, aprender a julgar as impressões sensíveis implica outras operações: comparação, mensuração". (Cfr. Perrin, Jean-François, "Une passiveté sous haute surveillance: La mémoire de l'enfant selon l'Émile", in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012, p.40). "Cependant, la problématique de

aplicar na educação e na pedagogia, um método epistêmico, ou seja, de uma fundação teórica do conhecimento, essa concepção ganha consistência prática, e vai se desenhando ao longo da educação do seu aluno. Ler o *Emílio* nessa perspectiva é inserir o seu autor nas discussões epistêmicas de seu século, ou ascender a um campo rousseauísta que ultrapassa os problemas da filosofia moral e política, que por sinal, ratificamos que não cabe para a pedagogia da criança. “Mostro-lhe o caminho da ciência, confortável para a verdade, mas longo, imenso, lento de percorrer”¹⁰⁶⁸; o objetivo que se propõe Rousseau é a da autonomia do conhecimento, que comporta aprender por si, sem a tutela de um outrem, mas como verificado a figura do preceptor é necessária para fazer essas indicações e fomentar os exercícios de aprendizagem no educando.

Na conclusão da primeira etapa da educação de Emílio exposta no Livro III, Rousseau mapeou a possibilidade de unificar a parte física (disciplinar), com exercícios que fortaleçam o corpo, não perdendo de vista o exercício da mente, a vista disso, nessa relação encontramos o equilíbrio educativo, em um processo que respeite a particularidade do educando, filtrando a memória de conceitos que advêm de conhecimento preconcebidos, que não educa a criança para a descoberta do saber verdadeiro sobre as coisas, mas a instrumentaliza aos moldes da educação tecnocrática que tende a adequar o indivíduo a sociedade. O objetivo do projeto educativo é fazer com que o educando realmente chegue a ciência e não que seja ofertada, sem nenhum esforço mental, reflexivo e racional. Sobre Emílio, “ele tem um espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, pronto para tudo e, como diz Montaigne, se não instruído, pelo menos instruível”¹⁰⁶⁹. O caminho que falta a Emílio é o conhecimento sobre a sociedade, as relações humanas, seus afetos, e o papel do cidadão. Sempre importante recordar, que a sua infância não foi desperdiçada, nem condicionado a se tornar escravo na sociedade, uma vez que aprendeu por meio de seu preceptor, a principal tarefa da educação a de ser livre e autônomo na condição de criança. Agora pode receber a educação moral.

4. Livro IV – Autonomia e educação da juventude a fase adulta: do 15 aos 20 anos

Rousseau est anti-sensualiste sur le rapport de la sensation à la mémoire : chez lui, celle-ci est classiquement, (comme chez Locke) une faculté autonome; et tout aussi classiquement, en tant que mode de l'imagination, elle a pour fonction de présenter des images sensibles à l'entendement. Sa position est également anti-sensualiste concernant le rapport sensation/jugement: apprendre à sentir est une chose, apprendre à juger les impressions sensibles implique d'autres opérations: comparaison, mesure”.

¹⁰⁶⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.486. “Je lui montre la route de la science aisée, à la vérité; mais longue, immense, lente à parcourir”.

¹⁰⁶⁹ Ibidem. p.487. “Il a un esprit universel, non par les lumières, mais par la faculté d'en acquérir, un esprit ouvert, intelligent, prêt à tout, et, comme dit Montagne, sinon instruit, du moins instruisable”.

Aos 15 anos, encerra-se cautelosamente a tarefa pedagógica da criança em sua acepção stricto da educação de Emílio. O Livro IV conduz a uma discussão de autonomia diante de categorias filosoficamente mais complexas, dado o sentido estético e espiritual que se encerra a condição natural do indivíduo no contexto empírico da vida social. Emílio passará a viver em sociedade, o projeto educativo de Rousseau não tem a pretensão profética e determinante em construir uma marionete, ou em termos contemporâneos um robô programado para as situações desafiadoras que põe em cheque a vida natural. Emílio como ratificou por vezes Rousseau é um personagem literário, uma imagem deontológica que na realidade é a constituição do homem natural. Não é difícil entender essa indicação, mas cabe explicá-la no seguinte detalhamento: Emílio é um personagem literário, uma abstração estética que revela uma ideia original de homem, por não encontrarmos no mundo social tal pessoa que possa ser exemplificada pelas condições dadas pela natureza, se faz necessário a construção hipotética literária, logo, como todo enredo tem suas figuras, seus atores e protagonistas, essa função assume Emílio na obra; na condição literária Emílio revela-se como o dever ser (deontologia), a projeção de como os indivíduos deveriam se comportar no mundo, assim a educação natural ocupa seu papel enquanto proposta pedagógica, assumindo a partir de então o campo moral. O que em Kant será intitulada como Educação Prática em *Sobre a Pedagogia*¹⁰⁷⁰.

Rousseau elaborando a concepção educativa de Emílio, rigorosamente defendendo sua condição infantil, nos diz como podemos educar a criança na independência das instituições sociais. Vejamos que o filósofo se refere ao público letrado, ou seja, aos professores e aos teóricos da educação, justificado pelas expressões 'seus alunos', 'vossas instruções', 'vosso ensino', ou até mesmo numa linguagem incisiva 'vocês professores'. Falas expressas desse tipo, referenciam a uma categoria específica, a quem realmente cabe o direcionamento da crítica, logo Emílio passa a ser a imagem contrária as demais crianças, fruto da educação que recebeu em sua infância. Mesmo que materialmente não existindo, não sendo uma pessoa concreta, só pode ser uma categoria estética e filosófica para ser entendida na atuação com seu preceptor, nesse sentido se não for uma imagem deontológica, é no mínimo um projeto a ser alcançado, ou em termos pedagógicos a ser aplicado; Devemos entender ainda, que mesmo Emílio sendo um personagem abstrato, assume na realidade a figura do homem natural, conseqüentemente, o plano de fundo, o cenário da obra é o mundo, seja ele de início na representação do campo e por conseguinte na cidade, nessa lógica Emílio é real. Com muita precisão Rousseau elabora

¹⁰⁷⁰ Em relação a Rousseau, não chegaremos a exacerbada predileção de Château em relação a educação moral, ao ponto de declarar que "é finalmente o começo da verdadeira educação. [...] A verdadeira educação começa quando Émile é por um lado capaz de compreender as noções morais e por outro se encontra ameaçado pelas paixões, quer dizer na adolescência, ou seja no livro IV". (Cfr. Château, Jean, "Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação", in Os grandes pedagogos, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.218-19).

uma narrativa realista, dada ao seu posicionamento, redigindo uma obra crítica e do ponto de vista histórico, causando repercussão na sociedade do século XVIII, pelo fato de ir ao encontro das mais diversas estruturas educativas.

Rousseau tem a compreensão do valor da infância, fez um tratado filosófico-pedagógico que vai modernizar as ciências da educação, inserindo a criança como participante integral de sua formação e do seu processo de aprendizagem, de forma individualizada, ativa e autônoma, “mas o homem, em geral, não foi feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo indicado pela natureza, e esse momento de crise, embora muito curto, tem longas influências”¹⁰⁷¹. Nesse horizonte interpretativo, é a partir dessa etapa o momento para perceber se essa criança que fora educada sem ser um adulto em miniatura, como diria seu preceptor, evitada de toda espécie de precocidade, irá se comportar na sociedade numa condição de aparência, em torno da espiritualidade e da afetividade, numa vida realmente curta, subdividida mais ou menos por quatro fases, em que a fase adulta corresponde um quarto do interstício entre o nascer e o morrer, ou será, realmente autônoma.

A vida para Rousseau é muito curta (o filósofo se utiliza da perspectiva de vida da época, todavia, desdobra-se simultaneamente num conceito enquanto uma vida finita), saboreá-la por completo não é possível, ainda mais quando as ocupações diárias acabam por reduzir a experiência que temos com o tempo, das vinte e quatro horas em média seis a oito são de descanso noturno, por conseguinte, viver é uma passagem rápida, no caso do Emílio passa-se a observação de sua transição do ponto de vista físico, mas também moral e político.

É o segundo nascimento do que falei; é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio. Até agora nossas preocupações foram brinquedos de criança; só agora assumem uma verdadeira importância. Esta época em que terminam as educações comuns, é propriamente aquela em que a nossa deve começar; mas, para bem expor o novo plano, retomemos mais do começo o estado das coisas¹⁰⁷².

O que inicia na vida não somente do Emílio, mas na humanidade e desta forma na teoria educativa rousseauísta, é o problema da paixão. A paixão será para Rousseau a ferramenta de liberdade

¹⁰⁷¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 489. “Mais l'homme en général n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort au tems prescrit par la nature, et ce moment de crise, bien qu'assés court, a de longues influences”.

¹⁰⁷² Ibidem. p. 490. “C'est la seconde naissance dont j'ai parlé; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie et que rien d'humain n'est étranger à lui. Jusqu'ici nos soins n'ont été que des jeux d'enfant; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducation ordinaires et proprement celle où la nôtre doit commencer. Mas pour bien exposer ce nouveau plan reprenons de plus haut l'état des choses qui s'y rapportent”.

para a conservação humana¹⁰⁷³: a natureza e todo o projeto educativo não estava em negar esse elemento, não obstante resta investigar se as paixões têm sua origem exclusivamente na natureza ou podem ser criadas a partir de outros elementos, considerando a existência de uma paixão que nos escraviza.

4.1. O amor de Si e o Amor-próprio: o estudo do eu com a humanidade

Para Rousseau ¹⁰⁷⁴ o amor de si é a raiz, a origem, a fonte e o princípio das paixões, constitui-se como sentimento primitivo e inato, ou seja, natural. O amor de si carrega a autonomia das paixões naturais, porém, o grande dilema é que as paixões sofrem modificações estranhas a condição natural do homem, por fatores atrelados a contingência social. O Amor de si não é a chave para o egoísmo, nem poderia ser, dadas as razões de sua origem natural, é antes de tudo o amor que conserva a humanidade existente na espécie humana, para tanto, é necessário que o homem se ame de forma absoluta.

É nessa categoria que estabelece as relações entre os homens e o amor entre eles, numa relação apenas de conservação, de trocas que visam o bem um do outro, isso se dá mecanicamente, a título de exemplo, no apego do filho para com a mãe, porém com o passar do tempo, ocorre uma relação de utilidade ao ponto que estabelece um fator de sentimento, no caso um amor livre. Sendo mal administrada essa relação de trocas, pode gerar um sentimento de posse, entrando em choque as vontades, nessa ocasião o amor de si, dá lugar ao amor-próprio.

A transgressão da autonomia em relação as paixões, manifesta a ausência do reconhecimento do amor de si que também está presente no outro, ao que nos parece o amor-próprio surge de uma relação não somente egoísta, mas sobretudo de escravidão (sujeição) e sentimento de dependência, brotados do excesso de necessidades. Recordamos que no Livro I do *Emílio*, Rousseau manifesta a fraqueza do homem social, resultante da extrapolação das necessidades. A categoria chave dessa fase a qual chegou o homem é a da relação de suas necessidades na área moral, não mais das relações dos objetos cujo foi tarefa da infância, nesse novo cenário o papel da educação é conduzir o indivíduo nessa dinâmica de trocas que ocorrerá pelo trabalho, mas em atenção aos desempenhos das novas necessidades por ele criadas.

¹⁰⁷³ “Nossas paixões naturais são muito limitadas, são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a nos conservar. Todas as paixões que nos subjugam e nos destroem vêm-nos de outra parte; a natureza não no-las dá, apropriamo-nos delas à sua revelia”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 491). “Nos passions naturelles sont très bornées, elles sont les instrumens de notre liberté, elles tendent à nous conserver. Toutes celles qui nous subjugent et nous détruisent nous viennent d’ailleurs; la nature ne nous les donne pas, nous nous les approprions à son préjudice”.

¹⁰⁷⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 492.

Rousseau no Livro IV tem a consciência da condição social que está por vir, é a constituição moral do homem, mas também política¹⁰⁷⁵, a tarefa é educar no direcionamento que seu aluno estude os modos das relações não mais das coisas, mas agora em diante das relações com os homens, esse exercício será uma realidade por toda a vida. As relações com os outros não se encontram unicamente nas esferas moral e política, pois a dinâmica dos afetos, dos sentimentos, da espiritualidade acompanham essa dimensão da vida pelo Emílio, e a autonomia enquanto processo formativo entende esse homem estético e solitário.

Ampliai essas ideias e vereis de onde vem ao nosso amor-próprio a forma que acreditamos ser-lhe natural, e como o amor de si, deixando de ser um sentimento absoluto, torna-se orgulho nas grandes almas, vaidade nas pequenas, e em todas elas alimenta-se sem parar à custa do próximo. A espécie dessas paixões, não tendo somente no coração das crianças, não pode nascer nele por si mesma; somos nós que a levamos a ele, e elas jamais criam raízes nele, a não ser por culpa nossa. Porém, o mesmo não acontece no coração do jovem; façamos o que fizermos, elas nascerão nele apesar de tudo. É tempo, portanto de mudar o método¹⁰⁷⁶.

O método de que trata Rousseau corresponde as mutações da criança, em tornar agora homem. Esse instante relacionado não somente a puberdade, mas a sexualidade na sua totalidade física e psíquica, depreende uma análise que atravessa a educação de maneira que cumpra seu papel em acelerar ou não essa fase da vida. A sexualidade enquanto um dos temas percebidos no Livro IV, lança uma perspectiva primeiro da mudança de fase¹⁰⁷⁷. Se em toda narrativa rousseuista prever o máximo possível em não tornar a criança um adulto, em favorecer a criança a máxima vivência de sua primeira idade, viver intensamente a fase infantil é uma espécie de contemplação da liberdade, nesse sentido antecipar por critérios não naturais a sexualidade da criança é uma precocidade possível de ser evitada. Nisso fica claro que o desenvolvimento da sexualidade pode ser condicionado por fatores sociais (externos), o que corresponde em termos contemporâneos numa sexualização da criança, nesse caso a educação pode interferir positivamente.

¹⁰⁷⁵ Nesse sentido nos colocamos a analisar pedagogicamente as categorias que aparecem na discussão moral e política que Rousseau realizará, o que estabelece que não estamos procurando a formação política e moral do Emílio, mas a sua formação integral diante de aspectos de um eu que se tensiona de forma psicossocial e filosófica, constituindo sua autonomia através da educação.

¹⁰⁷⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Émile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.494 "Étendez ces idées et vous verrez d'où vient à notre amour-propre la forme que nous lui croyons naturelle, et comment l'amour de soi, cessant d'être un sentiment absolu devient orgueil dans les grandes âmes, vanité dans les petites, et dans toutes se nourrit sans cesse aux dépens du prochain, L'espèce de ces passions n'ayant point son germe dans le cœur des enfans n'y peut naître d'elle-même; c'est nous seuls qui l'y portons, et jamais elle n'y prennent racine que par nôtre faute; mais il n'en est plus ainsi du cœur du jeune homme; qui que nous poission faire, elles y naîtront malgré nous. Il est donc tems de changer de méthode".

¹⁰⁷⁷ Monroe, afirma que, "Rousseau foi o primeiro a chamar atenção para a importância transcendental do período da adolescência na educação". (Cfr. Monroe, Paul, História da Educação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.263).

A perspectiva rousseuista não centra no sufocamento da sexualidade, ou percebida como tabu, pelo contrário, é uma categoria inovadora, pois é trazida como um processo de desenvolvimento humano, conseqüentemente, é criticada por métodos educativos tradicionais, por propostas morais que aniquilam a sexualidade. O que Rousseau pedagogicamente sinaliza é a sexualização infantil, o que difere a rigor da vivência autônoma da sexualidade. “Esse fogo do adolescente, longe de ser um obstáculo à educação, é quem a consome e termina; [...] Suas primeiras afeições são as rédeas com que dirigis todos os seus movimentos; ele era livre e vejo-o subjugado”¹⁰⁷⁸. A adolescência e tudo aquilo que está condicionado a ela, se desenha no amadurecimento dos afetos, das relações e da dinâmica do autoconhecimento.

É importante lembrar que o exercício físico é o método do conhecimento do corpo anteriormente pensado à criança, desta maneira conhecendo seu corpo, chegará a fase adulta de forma amadurecida em relação a sua sexualidade. A sexualidade corresponde a uma relação de como nos expressamos com os outros, nesse sentido o método educativo deixa-se de ser pelos exercícios e passa a ser basicamente uma educação enquanto ensino e instrução, ou seja, existindo uma intervenção do professor.

Em uma segunda ótica, o tema da sexualidade em Rousseau é um preâmbulo sobre a relação que estabelecerá entre Emílio e Sofia, como a afetividade do seu aluno será educada e conseqüentemente a formação familiar, toda essas conexões desembocam certamente nas questões sociais. De qualquer forma, a intenção é educar a criança segundo a sua idade, para isso é preciso verificar nela como a paixão desvirtua-se do amor de si enquanto conservação da sua pessoa e da sua espécie por meio das relações. Culminando em síntese por essa transversão precoce, através da sensibilidade as noções de bem e de mal, logo por meio das relações constitui a moralidade, a polidez, os fenômenos de civilidade.

A vantagem da inocência prolongada, em não estimular o amadurecimento precoce da fase adulta, tem para Rousseau um grande contributo: “tirar proveito da sensibilidade nascente para jogar no coração do jovem adolescente as primeiras sementes da humanidade; vantagem tanto mais preciosa quanto esse é o único tempo da vida em que os mesmos cuidados podem ter um verdadeiro sucesso”¹⁰⁷⁹, nesse sentido a educação da sensibilidade na perspectiva do amor de si, é conhecer a espécie humana e ser afetada por ela, na consciência da existência do semelhante, é uma relação de austeridade e empatia. Consonante a esse itinerário, a educação proposta integraliza, numa certa medida, a questão da tolerância e do respeito ao outro, desse modo a inocência e o desconhecimento da moralidade precoce,

¹⁰⁷⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 520. “Loin que se feu de l'adolescence soit un obstacle à l'éducation, c'est par lui qu'elle se consume et s'acheve [...] Ses premières affections sont les rênes avec lesquelles vous dirigez tous ses mouvements; il étoit libre, et je le vois asservi”.

¹⁰⁷⁹ Ibidem. p. 502. “c'est profiter de la sensibilité naissante pour jeter dans cœur du jeune adolescent les premières semences de l'humanité. Avantage d'autant plus précieux que c'est le seul tems de la vie où les mêmes soins puissent a avoir un vrai succès”.

preserva o homem dos sentimentos acarretados pelo amor-próprio. O amor de si, assemelha ao que em Kant, será aperfeiçoado e conceitualizado como dignidade humana, o reconhecimento universal da humanidade em sua própria pessoa. Por esses e outros motivos, que ambos os filósofos são os pressupostos filo-pedagógicos de uma educação para a autonomia.

Em meio ao cadenciamento das questões atribuídas a essa nova conjuntura da fase humana, a relação social é algo inevitável, para Rousseau¹⁰⁸⁰ a sociabilidade é consequência da fraqueza humana, da mesma forma que as misérias comuns a todos os homens levam os seus corações à humanidade; sendo humano, os indivíduos têm uma dívida entre si, a da manutenção não somente da espécie, mas do próprio convívio. Logo, a fonte do apego revela na mesma raiz a insuficiência do homem, das necessidades como circunstâncias para pensar na nossa unificação com os demais indivíduos. Nesse caso, viver em sociedade, se relacionar, construir relações é uma demonstração lógica da fraqueza, impotência e ausência de autossuficiência. Assim, da imperfeição humana nasce uma felicidade muito frágil. Um ser realmente feliz é solitário, mas essa condição de felicidade absoluta pertence a Deus gozar. Veremos que nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, o solitário vai querer ser Deus.

Nessa reflexão rousseuista podemos antever que existirá dois conceitos de solidão, um do ponto de vista metafísico, no caso de um ser possuidor de uma felicidade absoluta pela sua hipossuficiência, que não é o caso dos homens; segundo referindo-se ao homem, existe uma outra solidão que não é ainda exposta por Rousseau, mas começa a ser desenhada, que é a solidão enquanto elemento psíquico, ou em termos atuais, psicanalítico, uma forma de devaneio, em que o homem retorna para si, mesmo na condição social (política e moral) que está necessariamente inserido. O Emílio e o projeto educativo da obra se conduz a essa dinâmica pedagógica e filosófica no horizonte da autonomia que cria as condições de felicidade, nesse ponto não será no *Emílio* a finalização do projeto de Rousseau, mas nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, mas não seria espantoso pensar que a comunidade de Clarens, a *Nova Heloísa* é a raiz de todas essas concepções.

Segue-se daí que nos apegamos a nossos semelhantes menos pelo sentimento de seus prazeres do que pelo de seus sofrimentos, pois vemos muito melhor nisso a identidade de nossas naturezas e as garantias de seu apego por nós. Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, nossas misérias comuns nos unem por afeição. O aspecto de um homem feliz inspira aos outros menos amor do que inveja; de bom grado acusariam-no de usurpar um direito que não tem, ao criar para si mesmo uma felicidade exclusiva, e o amor-próprio também sofre ao nos fazer sentir que tal homem não tem nenhuma necessidade de nós¹⁰⁸¹.

¹⁰⁸⁰ Ib.. p. 503.

¹⁰⁸¹ Ib.. p. 503. "Il suit de là que nous attachons à nos semblables moins par le sentiments leurs plaisirs que par celui de leurs peines; car nous y voyons bien mieux l'identité de nôtre nature et les garants de leur attachement pour nous. Si nos besoins communs nous unissent par interest, nos misères communes

Ao homem cabe o apego pelo sentimento comum e identitário, no reconhecimento de uma necessidade mútua. De qualquer forma, o tanto quanto otimista seria essa a gênese positiva da condição social, portanto, uma relação de dependência natural que não aniquila nem ao indivíduo e nem ao outro, conforme o conceito de humanidade. Esta correlação teórica, lança-nos a sair um pouco da concepção pessimista em que as obras políticas de Rousseau são discutidas. Existindo uma relação de amor, por necessidade e apego atribuído pelo reconhecimento natural de humanidade, podemos superar a tese massiva de um olhar negativo sobre a sociedade, isso não anula a crítica a ordem social, que logo adiante será percebida por Rousseau como uma realidade aparente, mas a compreensão dessas linhas nos levam a perceber um homem ou uma humanidade capaz de superar dilemas institucionais que as escravizam, superando a condição relativa que estão sujeitos. Não obstante, essa será a tarefa continuada por Kant.

Na dimensão do processo educativo do Emílio através da sensibilidade, identifica na proposta de Rousseau uma formação pela piedade e não pela imaginação, no reconhecimento do outro, não em coloca-se no seu lugar assumindo seu sofrimento, não nos tornamos miseráveis, mas somos capazes pela piedade a beneficência e a bondade¹⁰⁸². Pedagogicamente se soluciona a crise da condição social, quando no atravessamento de uma fase para a outra (criança para a fase adulta) não se baseia na demonstração imediata da felicidade aparente vivida pela sociedade. “Não lhe mostrareis o exterior da grande sociedade a não ser depois de o terdes colocado em condições de apreciá-la em si mesma.

nous unissent par affection. L'aspect d'un homme heureux inspire aux autres moins d'amour que d'envie; on l'accuseroit volontiers d'usurper un droit qu'il n'a pas en se faisant un bonheur exclusif, et l'amour-propre souffre encore, en nous faisant sentir que cet homme n'a nul besoin de nous”.

¹⁰⁸² Em seu *Segundo Discurso*, Rousseau explica o que é a piedade: “É, pois, bem certo que a piedade é um sentimento natural, que, moderando em cada indivíduo a atividade do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie. É ela que nos leva sem reflexão em socorro daqueles que vemos sofrer; é ela que, no estado de natureza, faz as vezes de lei, de costume e de virtude, com a vantagem de que ninguém é tentado a desobedecer à sua doce voz; é ela que impede todo selvagem robusto de arrebatar a uma criança fraca ou a um velho enfermo sua subsistência adquirida com sacrifício, se ele mesmo espera poder encontrar a sua alhures; é ela que, em vez desta máxima sublime de justiça raciocinada, Faze a outrem o que queres que te façam, inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, porém mais útil, talvez, do que a precedente: Faze o teu bem com o menor mal possível a outrem. Em uma palavra, é nesse sentimento natural, mais do que em argumentos sutis, que é preciso buscar a causa da repugnância que todo homem experimentaria em fazer mal, mesmo independentemente das máximas da educação”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur les sciences et les arts”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p156). “Il est donc bien certain que la pitié est un sentiment naturel, qui modérant dans chaque individu l'activité de l'amour de soi même, concourt à la conservation mutuelle de toute l'espèce. C'est elle, qui nous porte sans réflexion au secours de ceux que nous voyons souffrir: c'est elle qui, dans l'état de Nature, tient lieu de Loix, de mœurs, et de vertu, avec cet avantage que nul n'est tenté de désobéir à sa douce voix: C'est elle qui détournera tout Sauvage robuste d'enlever à un foible enfant, ou à un vieillard infirme, sa subsistance acquise avec peine, si lui-même espere pouvoir trouver la sienne ailleurs: C'est elle qui, au lieu de cette maxime sublime de justice raisonnée: *Fais à autrui comme tu veux qu'on te fasse*, inspire à tous les Hommes cette autre maxime de bonté naturelle, bien moins parfaite, mais plus utile peut-être que la précédente. *Fais ton bien avec le moindre mal d'autrui qu'il est possible*. C'est, en un mot dans ce sentiment Naturel, plutôt que dans des arguments subtils, qu'il faut chercher la cause de la répugnance que tout homme éprouveroit à mal faire, même indépendamment des maximes de l'éducation”.

Mostrar-lhe o mundo antes que ele conheça os homens não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo”¹⁰⁸³. Educar no conhecimento do interior do homem é a perspectiva do reconhecimento da humanidade, fazendo nos relacionar com as necessidades que são comum a todos.

Rousseau, propõe uma educação para além dos papéis sociais que degenera os homens, somos antes de tudo sem classe, sem representação social no que diz respeito a profissão, ao credo, ao lugar que socialmente ocupamos, portanto, educar é prevenir a criança de estudar a sociedade, antes de estudar a humanidade na sua relação mais íntima e originária, que se encontra presente na interioridade. A educação atingindo esse grau de formação, a sociedade não será uma condição de escravização do homem, pois diante das suas algemas o homem desempenha sua tarefa autônoma, sua forma de ver o mundo parte de dentro de si, no horizonte das concepções do reconhecimento não só da humanidade, mas de um reconhecimento do próprio eu que sabe as razões suficientes para guiar a si mesmo.

Emílio tem empiricamente uma indiferença que o faz amar sem interesse, por falta dos conceitos prévios de uma sociedade sensivelmente aparente, em que as relações são dadas pela relatividade dos afetos. O método educativo consiste, em toda essa conjuntura, na observação, pois os exemplos empíricos através dos objetos não cabe mais à educação do jovem. “Quanto a Emílio, se teve simplicidade e bom senso na infância, tenho certeza de que terá alma e sensibilidade na juventude, pois a verdade dos sentimentos depende muito das justezas das ideias”¹⁰⁸⁴. Rousseau, tem clareza do propósito educativo dessa fase de Emílio, seus desdobramentos na formação de uma consciência em torno da noção de humanidade, que perpassa pelo cultivo moral e do amor de si:

Somente após ter cultivado seu carácter de mil maneiras, após muitas reflexões sobre seus próprios sentimentos e sobre os que observará nos outros, ele poderá chegar a generalizar suas noções de humanidade e somar às suas afeições particulares as que podem identificá-lo com a sua espécie¹⁰⁸⁵.

Fica a questão se os exemplos morais, por meio da história e da filosofia tornam-se método de conhecimento da humanidade, que garantam a autonomia. Quanto a isso podemos assegurar que em

¹⁰⁸³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 504. “Ne lui montrez l'extérieur de la grande société qu'après l'avoir mis en état de l'apprécier en elle-même. Lui montrer le monde avant qu'il connoisse les hommes ce n'est pas le former, c'est le corrompre; ce n'est pas l'instruire, c'est le tromper”.

¹⁰⁸⁴ *Ib.*, p. 512. “Pour mon Émille, s'il a eu de la simplicité et du bon sens dans son enfance, je suis bien sûr qu'il aura de l'ame et de la sensibilité dans sa jeunesse; car la vérité des sentimens tient beaucoup à la justesse des idées”.

¹⁰⁸⁵ *Ib.*, p. 521. “Ce ne sera qu'après avoir cultivé son naturel en mille manieres, après bien des réflexions sur ses propres sentimens, et sur ceux qu'il observera dans les autres, qu'il pourra parvenir à généraliser ses notions individuelles, sous l'idée abstraite d'humanité, et joindre à ses affections particulieres celles qui peuvent l'identifier avec son espece”.

Rousseau, assim como o será em Kant, os exemplos, mesmo que sejam de grandes personagens da história, não são modelo da moral. Pois o homem carrega em si a sua própria existência como valor moral¹⁰⁸⁶. De qualquer forma, é hora de apresentar a Emílio, as relações humanas, adentrando a um conhecimento moral e político. Se outrora fora-lhe mostrado os objetos, agora é preciso que apresente ao jovem Emílio as pessoas em suas relações.

4.2. A ordem moral: estudo das relações entre os indivíduos

Ao chegar na adolescência o jovem aluno se encontra pelo projeto pedagógico que vem se desenhando, o tanto quanto preparado para saber lidar com suas relações, com os mais diversos sentimentos e afetos, donde se origina o conhecimento e/ou a apresentação da realidade moral que até o momento era desconhecida para Emílio, entretanto, destaca-se na obra uma interjeição pelo seu autor no que se refere que o *Emílio* ou *Da Educação*, não é um tratado nem metafísico e moral¹⁰⁸⁷, conduzindo a explanação de uma teoria sociopolítica o tanto quanto discreta que aponta, no caso específico, em um cunho mais antropológico, do que uma teoria política como fará em obras como *Do Contrato Social*, mas se torna evidente que o processo do desenvolvimento do seu aluno se insere nas realidades sociais pelos motivos deste ter que conviver futuramente ou a partir desse momento da vida, com a ordem social, cabendo ao seu preceptor mostrar-lhe a sociedade após o processo pedagógico da infância direcionado ao conhecimento de si, o que significa no reconhecimento da própria espécie humana¹⁰⁸⁸. A partir de então, na adolescência (próximo a vida adulta) “é preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de

¹⁰⁸⁶ “quanto a Emílio, porém, se acontecer uma só vez nestes paralelos que ele prefira ser outra pessoas que não ele, mesmo que for Sócrates ou Catão, tudo estará perdido; quem começa por tornar-se alheio a si mesmo não demora para esquecer-se inteiramente de si mesmo” (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 535). “quant à mon Emile, s'il arrive une seule fois dans ces parallèles qu'il aime mieux être un autre que lui, cet autre fut-il Socrate, fut-il Caton, tout est manqué; celui qui commence à se rendre étranger à lui-même ne tarde pas à s'oublier tout-à-fait”.

¹⁰⁸⁷ Nas palavras de Rousseau: “Mas acho que não é o caso de fazer aqui tratados de metafísica e de moral, nem programas de estudo de espécie alguma; basta-me indicar a ordem e o progresso de nossos sentimentos e de nossos conhecimentos relativamente à nossa constituição. Outros talvez venham a demonstrar o que aqui apenas indico”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 523) “Mais je songe que je n'ai point à faire ici des Traités de Métaphysique et de Morale, ni des cours d'études d'aucune espece; il me suffit de marquer l'ordre et le progrès de nos sentimens et de nos connoissances, relativement à notre constitution. D'autres démontreront peut-être ce que je ne fais qu'indiquer ici”.

¹⁰⁸⁸ Deleuze a partir da concepção de Rousseau sobre a educação pública e educação doméstica, expõe que: “Uma vez chegado ao término, se perguntará se a restauração de uma educação pública é possível. Daí que o Contrato supõe o Emílio”. (Cfr. Deleuze, Gilles, Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio, Cactus, Buenos Aires, 2016, p.31). “Una vez llegado al término, unon se preguntará si la restauración de una educacion pública es posible. De allí que el Contrato supone el Emilio”.

nenhuma das duas”¹⁰⁸⁹. Nesse sentido, a realidade antropológica acompanha o dualismo moral e política, elementos inerentes a condição social.

Na relação estado de natureza e estado cível, Rousseau aponta no *Emílio*, que a educação que passa a ser dada ao seu aluno fictício nesta nova fase da vida, não mais compreendendo a espécie humana, pois isso fora demonstrado anteriormente, passa-se antropológicamente a estudar os homens pelas suas diferenças, mas esse conhecimento se diferencia em ambos os estados mencionados. Isso porque, no estado de natureza a diferença entre os homens não causa dependência, mas colaboração, por conta da igualdade em que todos se encontram, o que se afirma no que anteriormente falamos da proposta educativa pelos sentimentos, uma indiferença capaz de se tornar uma ação voluntária tendo em vista o bem comum ou que podemos entender como piedade, e não o egoísmo do amor-próprio. A piedade, esse sentimento natural, é o que conserva o homem, mesmo sem o desenvolvimento da razão, como afirma Rousseau no *Segundo Discurso*: “Embora possa competir a Sócrates e aos espíritos da sua têmpera adquirir a virtude pela razão, há muito tempo que o gênero humano não mais existiria se a sua conservação tivesse dependido exclusivamente dos raciocínios dos que o compõem”¹⁰⁹⁰. No *Emílio*, o genebrino demonstrou pedagogicamente como a criança pode conservar a humanidade até chegar a idade da razão.

Diferentemente, no estado cível a igualdade é ilusória, pois depende de uma sustentação abstrata e relativa ao interesse fundamentado no direito, sendo criada pelo egoísmo humano, o desequilíbrio torna-se elemento característico da sociedade civil, fazendo existir fracos e fortes, ou ainda mais, senhores e escravos, a supremacia do interesse particular sacrificando o interesse público, assim a educação de Emílio passa a ser o conhecimento dos homens.

Se se tratasse apenas de mostrar aos jovens o homem por sua máscara, não precisaríamos mostrá-lo, pois eles sempre o veriam. Como a máscara não é o homem e é preciso que seu verniz não os seduza, ao representar-lhes os homens representai-os tais como são, não para que os odeiem, mas para que os lamentem e não queiram parecer-se com eles. Este é, na minha opinião, o sentimento mais inteligente que o homem pode ter sobre a sua espécie¹⁰⁹¹.

¹⁰⁸⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 524. “Il fait étudier la société par les hommes, les hommes par la société: ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale, n’entendront jamais rien à aucune des deux”.

¹⁰⁹⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur les sciences et les arts”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.156 “Quoi qu’il puisse appartenir à Socrate, et aux Esprits de sa trempe, d’acquiescer de la vertu par raison, il y a longtemps que le Genre-humain ne seroit plus, si sa conservation n’eût dépendu que des raisonnemens de ceux qui le composent”.

¹⁰⁹¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 525 “S’il ne s’agissoit que de montrer aux jeunes gens l’homme par son masque, on n’auroit pas besoin de le leur montrer, ils le verroient toujours de reste; mais puisque le masque n’est pas l’homme, et qu’il ne faut pas que son vernis les séduise, en leur peignant les hommes peignez-les leur tels qu’ils sont; non pas

A narrativa se constrói antropológicamente pelo tema da aparência e da realidade. No caso da educação do Emílio, passa-se a ensiná-lo o conhecimento da sociedade e da aparência em que vive os homens. Se até a presente fase da vida, Rousseau propões a educação pela experiência do próprio indivíduo (da criança) para assim justificar a aprendizagem, a partir desse momento a experiência do outro será o critério de análise, o que significa que conhecendo a vida aparente dos homens na sociedade, seu aluno possa afirmar-se na condição contrária. Emílio passa a ser um telespectador da vida social, pois ver a sociedade como um teatro, contemplando as múltiplas máscaras usadas pelos indivíduos. Em certa medida se apreende a constituição de uma educação não somente crítica, mas analítica e realista, o que proporciona uma desalienação, elemento este que confere a autonomia como processo de desencantamento do mundo social, uma vez que este é aparente.

Saiba ele que o homem é naturalmente bom, sinta-o, julgue seu próximo por si mesmo; mas veja ele como a sociedade deprava e perverte os homens; descubra nos preconceitos a fonte de todos os vícios dos homens; seja levado a estimar cada indivíduo, mas despreze a multidão; veja que todos os homens carregam mais ou menos a mesma máscara, mas saiba também que existem rostos mais belos do que a máscara que os cobre¹⁰⁹².

Descobrir o interior da sociedade ou estudá-la passa a ser o desafio pedagógico educacional, nos assegurarmos do tema da moral e da política nesses aspectos educativos reconfigura o modelo cultural vigente, uma vez que o aluno torna-se sujeito se não conhecedor, mas reflexivo da sociedade em que vive. A sociedade cível sempre estará no crivo da suspeita, da interpelação, mas principalmente não será um dogma, um valor absoluto, assim como as questões da política e da moral que serão na ordem social vistas como simulacros, a representação de uma conversão. Nessa dimensão, podemos compreender a capacidade que a educação tem de pedagogicamente mostrando ao aluno a sociedade na perspectiva do espetáculo, do teatro, da aparência, passa a entender que é possível constituir uma outra lógica social. Vale salientar, que esse processo de conhecimento tanto das máscaras, quanto da descoberta do homem por ele mesmo, é realizado pelo próprio estudante, ao preceptor a cautela de apresentar todo o cenário posto, mas sem grande sofisticação teórica.

afin qu'ils les haïssent, mais afin qu'ils les plaignent, et ne leur veuillent pas ressembler.C'est, à mon gré, le sentiment le mieux entendu que l'homme puisse avoir sur son espece".

¹⁰⁹² Ibidem. p. 525. "Qu'il sache que l'homme est naturellement bon, qu'il le sente, qu'il juge de son prochain par lui-même; mais qu'il voye comment la société déprave et pervertit les hommes, qu'il trouve dans leurs préjugés la source de tous leurs vices; qu'il soit porté à estimer chaque individu, mais qu'il méprise la multitude, qu'il voye que tous les hommes portent à peu près le même masque, mais qu'il sache aussi qu'il y a des visages plus beaux que le masque qui le couvre".

Para Rousseau, é importante evitar que a criança desde cedo, pelo critério metodológico apresentado, torne-se pessimista, utilizando demasiadamente o julgamento ao ponto de não ver mais a bondade humana. Essa alerta freia também, uma concepção pedagógica que se entende unicamente como crítica, ao ponto de corromper a mente humana, através de uma subjetividade desfreada, reforçando ainda mais um imaginário conspiratório, do que ver a realidade tal como ela é, para em seguida assumir o protagonismo das ideias. Essa ponderação rousseauísta deve ser colocada em consideração, para assim, conduzir o aluno por processos graduais, sem cair no risco de ensinar por preconceitos. Ao mesmo tempo que Rousseau, nessa etapa deseja mostrar a sociedade e sua aparência a Emílio, quer também livrá-lo de toda ciência e filosofia que compactua com esse modelo socialmente representado.

A educação proposta está referendada na culminância de um projeto de autonomia em todas as esferas e tempos. Entendendo o processo educativo pela faixa etária, evita a precocidade, mas principalmente opera o empenho de conseguir salvar o aluno de uma vida adulta escrava¹⁰⁹³. A adolescência, configura-se na transição necessária, enquanto intervalo do desenvolvimento humano, propício para a educação, no intuito que o estudante não se torne um adulto refém da ordem social, vindo a assumir uma condição política e moral aparente.

O que seria preciso, então, para bem observar os homens? Um grande interesse por conhecê-lo, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender todas as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las. Se há na vida um momento favorável a esse estudo, é este que escolhi pra Emílio; mas cedo, ser-lhe-iam estranhos, mais tarde, ele seria semelhante a eles¹⁰⁹⁴.

A educação do Emílio não é para ser um homem além homem no sentido de superioridade, mas para conhecer a condição real do homem. É relevante essa compreensão para não ocorrermos no risco de estabelecer que o aluno proposto por Rousseau é a moldura de uma imagem destoante da realidade, que sua liberdade condiz a um absolutismo metafísico, incapaz de ser reconhecido no homem concreto, afinal Emílio não é Deus. Se Emílio vier a reconhecer-se superior aos demais homens estaria o

¹⁰⁹³ Em relação ao processo pedagógico realizado por Rousseau em cada etapa, “[...] é preciso tomar em consideração que de forma alguma existe no desenvolvimento da criança como que sucessivas metamorfoses originando cada uma um ser autônomo”. (Cfr. Château, Jean, “Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação”, in *Os grandes pedagogos*, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.213). É um processo contínuo, pois é a história da formação humana.

¹⁰⁹⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 536. “Que faudroit-il donc pour bien observer les hommes? Un grand intérêt à les conoitre, une grande impartialité à les juger. Un cœur assés sensibles pour concevoir toutes les passions humaines, et assés calme pour ne les pas éprouver. S’il est dans la vie un moment favorable à cette étude, c’est celui que j’ai choisi pour Emile; plus tôt ils lui eussent été étrangers, plus tard il leur eut été semblable”.

projeto educativo defasado, pois desenvolveria aquilo que Rousseau pedagogicamente vem tentando corrigir, o amor-próprio, não que este seja inútil, contudo, por ser perigoso, poder-se-á inflamar o egoísmo e a vaidade, o que anularia o reconhecimento de humanidade, categoria tão favorável ao melhoramento da sociedade e objetivo central da educação moral.

Emílio: “tendo crescido em meio à mais absoluta liberdade, o maior dos males que pode conceber é a servidão”¹⁰⁹⁵. O que fica evidente no Livro IV é que desse momento em diante Emílio não é mais tratado como criança, sendo fundamental estabelecer essa nova característica, para bem educá-lo, essa premissa, também se aplica na educação de forma geral, não se atentar ao novo desenvolvimento do educando seria fracassar com o projeto¹⁰⁹⁶. A intenção é nem considerar a criança como adulto, mas também não tratar o adolescente como criança, muito menos reduzir os adultos as fases anteriores. Seguindo esse ciclo, assegurando os métodos elencados por Rousseau, a servidão será ojerizada pelo educando, concebendo que não é sua condição, pois sabe o que é a liberdade, e conhece os males do amor-próprio¹⁰⁹⁷, conseqüentemente tendo pena de quem o pratica.

A educação pensada por Rousseau¹⁰⁹⁸ se baseia na ordem comum, ou como poderia também ser nomeada, de vida mediana, o que significa em um projeto educacional que não ultrapasse a dimensão realista do aluno, por mais que Emílio seja um personagem, este não está na esfera suprassensível, do ponto de vista da transcendência, mas da mesma forma, não tem o entendimento limitado. Nessa argumentação o filósofo demonstra a potencialidade da educação, daquilo que ela é capaz de fazer no homem comum, esta sagacidade se centra no conhecimento de si, ou seja, da condição humana, o aprendizado de si numa dimensão do reconhecimento empírico do outro, portanto, educar pela natureza

¹⁰⁹⁵ Ibidem. p. 536. “Nourri dans la plus absolue liberté, le plus grand des maux qu’il conçoit est la servitude”.

¹⁰⁹⁶ Afirma Rousseau na Carta a Christophe de Beaumont em relação ao Emílio: “Até a adolescência, mantive afastado das paixões o coração do meu aluno; e quando elas estavam prestes a nascer atrasei-lhes ainda o progresso mediante cuidados apropriados para reprimi-las. Mais cedo, as lições de sabedoria não significam nada para a criança, que não está em condições de se interessar por elas e compreendê-las. Mais tarde elas não mais impressionam um coração já entregue as paixões. É apenas no momento que escolhi que elas lhes são úteis, seja para prepará-lo, seja para distraí-lo. Em qualquer dos casos, é igualmente importante que o jovem esteja ocupado com elas nessa época”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe de Beaumont”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p.946). “Jusqu'à l'adolescence j'ai garanti des passions le cœur de mon élève, et quand elles sont prêtes à naître, j'en recule encore le progrès par des soins propres à les réprimer. Plutôt, les leçons de la sagesse ne signifient rien pour l'enfant, hors d'état d'y prendre intérêt et de les entendre; plus tard, elles ne prennent plus sur un cœur déjà livré aux passions. C'est au seul moment que j'ai choisi qu'elles sont utiles, soit pour l'armer ou pour le distraire; il importe également qu'alors le jeune homme en soit occupé”.

¹⁰⁹⁷ “Mais um passo e chegamos ao fim. O amor-próprio é um instrumento útil, mas perigoso; não raro fere a mão que dele se serve e raramente faz bem o bem sem o mal. Considerando sua posição em meio à espécie humana e vendo-se tão bem situado, Emílio será tentado honrar sua razão pela obra da vossa e a atribuir ao seu mérito o efeito de sua felicidade”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 536). “Encore un pas, et nous touchons au but. L'amour-propre est un instrument utile, mais dangereux; souvent il blesse la main qui s'en sert, et fait rarement du bien sans mal. Emile, en considérant son rang dans l'espèce humaine et s'y voyant si heureusement placé, sera tenté de faire honneur à sa raison de l'ouvrage de la vôtre, et d'attribuer à son mérite l'effet de son bonheur”.

¹⁰⁹⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 537.

não é anular o homem, mas percebê-lo nessa condição a tal ponto que se ocorrer um desvio dessa percepção, o educando negligenciou sua educação, pois ao envaidecer-se da boa formação adquirida em relação aos seus semelhantes é conduzir sua vida ao erro e ao engano. A educação deve perceber e evitar o desdobramento egoísta e vaidoso do aluno, dado que a autonomia, não é nem se tornar escravo, muito menos em ser senhor dos outros.

4.3. A Educação do Professor

Ao verificarmos que Rousseau objetiva um projeto educacional abarcando todos os seus atores, a figura do preceptor (leia-se professor), não o escapa de uma reflexão pontual. De qualquer modo, a figura do preceptor acompanha toda a educação do Emílio por ser uma relação necessária, mas em alguns momentos destaca-se recortes em que o autor do *Emílio* aborda de forma geral a imagem do professor, a tal ponto de refletir sobre o papel deste na sociedade e sua atuação na educação da criança. “Não posso impedir-me de ressaltar aqui a falsa dignidade dos preceptores que, para se fazerem totalmente de sábios, rebaixam seus alunos, fazem questão de tratá-los sempre como crianças e de sempre se distinguir deles em tudo o que os mandam fazer”¹⁰⁹⁹, o que fica claro o distanciamento do preceptor não somente em relação ao seu aluno e a educação que lhe é oferecida, mas a ausência de uma educação para si mesmo.

A ausência de educação no próprio preceptor se entende no sentido rousseauísta apresentada na *Obra*, também de acordo com a natureza, logo na correlação aluno e professor, visando uma educação mútua, um aprendizado coletivo e não a soberba ou a arrogância, essas adquiridas pelo amor-próprio, fazendo com que a ação pedagógica seja atrelada a um jogo de vaidades. “Não é que o aluno deva supor no professor luzes tão limitadas quanto as suas e a mesma facilidade de se deixar seduzir”¹¹⁰⁰. O professor não é simplesmente um exemplo, mas é alguém que passou e passa cotidianamente pelo processo educativo da natureza para a autonomia, por isso, é capaz de oferecer uma educação a essa maneira, não sendo nem senhor do seu aluno, mas também não é seu escravo, o que torna imprescindível uma relação verdadeira e de igualdade.

Um outro ponto, que se chama atenção na argumentação supracitada de Rousseau é a reafirmação que o preceptor não deve ter o trato para sempre para com seu aluno como criança. Se por

¹⁰⁹⁹ Ibidem. p. 538. “Je ne puis m’empêcher de relever ici la fausse dignité des Gouverneurs qui, pour jouer sotement les sages, rabbaissent leurs élèves, affectent de les traiter toujours en enfans et de se distinguer toujours d’eux dans toute ce qu’ils leur font faire”.

¹¹⁰⁰ Ib.. p. 539. “Ce n’est pas que l’élève doive supposer dans la maitre des lumières aussi bornées que les siennes, et la même facilité à se laisser séduire”.

um lado adultizamos a criança, por outro corre-se o risco de infantilizar o adulto, a saída está em compreender o processo de desenvolvimento e adequar a educação nessa dinâmica. O preceptor deve ter como ponto de partida uma relação de trocas com seu aluno, o que implica na capacidade de colocar-se no lugar do educando, mas discernindo esses instantes de igualdade no encontro com a humanidade presente tanto no aluno, quanto em si próprio, esse é o exercício da ação educativa e seu êxito. “Considerai que vossa honra já não está em vós, mas em vosso aluno; compartilhai seus erros para corrigi-los [...]. A força do dever, a beleza da virtude atraem mesmo contra a nossa vontade os nossos sufrágios e reviram nossos insensatos preconceitos”¹¹⁰¹.

O processo da relação aluno e professor na adolescência, alcança uma outra dimensão, ainda mais quando o educando está numa transição para fase adulta, assim para Rousseau¹¹⁰², a relação de confiança se dará no campo da razão. Ocasão em que a autoridade do professor se encontra apoiada nas luzes da razão e no entendimento, isso porque o seu educando é capaz de analisar (nessa idade já é possível do educando fazer análises desse tipo) pelo ensino intelectual aquilo que lhe é de utilidade, ou seja, o que faz verdadeiramente sentido. Ressaltamos que na dinâmica do processo educativo que se segue, numa linha reta entre preceptor e aluno, já se presume a condição de sábio ao professor, não obstante este ao educar só que a felicidade e o bem do educando.

No caso do Emílio, não haverá dificuldade de escutar o seu preceptor, mas cabe ao professor, “provocar as ocasiões e dirigir as exortações de maneira que ele saiba antecipadamente quando o jovem irá ceder e quando irá teimar, a fim de cercá-lo por todos os lados com as lições da experiência, sem jamais expô-lo a perigos muito grandes”¹¹⁰³. Em uma visão geral o professor ocupa uma responsabilidade pedagógica, de saber como responsabilizar o aluno, uma vez que o exercício do erro não deve levar a frustração ou a revolta, mas a experiência da contingência da vida. Aliás, a frustração do aluno, é a decepção do professor, do seu fracasso em meio a educação que quis oferecer, portanto, o professor põe sempre a reconhecer-se no aluno. Esse processo de autorreconhecimento, ou ver o aluno sempre como um espelho refletindo a nós mesmo, nos coloca o desafio da compreensão do nosso fazer pedagógico, não nos humilhando, mas tornando-nos sábio. O aluno ao perceber a capacidade que o professor tem de si analisar, irá vê-lo como modelo a ser seguido, desse modo, a autoanálise do professor educa sutilmente o aluno. Não significa na demonstração da fraqueza por parte do professor, mas em

¹¹⁰¹ Ib.. p. 538. “Songez que vôte bonneur n’est plus dans vous mais dans vôte élève, partagez ses fautes pour l’en corriger [...] l force du devoir, la beauté de la vertu entraînent malgré nous nos suffrages et renversent nos insensés préjugés”.

¹¹⁰² Ib.. p. 539.

¹¹⁰³ Ib.. p. 540. “d’amener les occasions et de diriger les exhortations de manière qu’il sache d’avance quand le jeune homme cédera et quand il s’obstinera, afin de l’environer par tout des leçons de l’expérience, sans jamais l’exposer à de trop grands dangers”.

corrigir o aluno pela experiência, deixando na medida do possível desempenhar todas as suas ações, mesmo sabendo que pode acometer-se em erros, mas dali poder tirar uma lição, uma moral.

4.4. Educação na simbologia do Teatro

Um outro ponto que destacamos, é o resgate da narrativa estética trazida por Rousseau, para pensar a educação. Por ventura, todo o jogo constitutivo apresentado no *Emílio*, e para o Emílio é o descortinamento da sociedade, na alusão dos temas ligados a aparência e a realidade, apresentados a partir da simbologia do Teatro, o que constitui num projeto educacional que faça do aluno ator e não mais espectador. Essa análise metafórica, em retirar o aluno do meio do teatro, enquanto plateia, dá lugar a uma inversão necessária, ocupando o palco e a cena a fim de apurar a visão do educando, pois durante todo o processo educativo conteve-se na figura do telespectador, assistindo e olhando a sociedade sem está por dentro, vendo realmente como ela é¹¹⁰⁴. Emílio está prestes a iniciar a vida em sociedade, mas esse processo educativo de entrada é gradual, na verdade iniciou-se na infância, primeiramente na condição da experiência (física), sentindo o mundo no exercício da liberdade, para assim passar para as elucubrações intelectivas, chegando a ser instruindo numa relação entre experiências, sensações e juízo, seu preceptor precisa apurá-lo ainda mais numa instrução correlata ao viver, para obter o conhecimento da sociedade civil.

Também ensinei meu Emílio a viver, pois ensinei-o a viver consigo mesmo e, além disso, a saber ganhar seu pão. Mas isso não é suficiente. Para viver no mundo, é preciso saber lidar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que permitem influir sobre eles; é preciso calcular a ação e reação do interesse particular na sociedade civil e prever os acontecimentos com uma exatidão tal que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos ou que, pelo menos, tenhamos usado dos melhores meios para sermos bem-sucedidos¹¹⁰⁵.

Rousseau chama atenção da estrutura educativa sustentada em oferecer um conhecimento puramente intelectual sobre a sociedade civil aos alunos, e quando chega o momento destes se relacionarem com a vida social, seja pelo exercício da profissão, com as leis, ou simplesmente, pelas relações com os demais adultos, encontram-se despreparados, uma vez que aquilo que concebem sobre

¹¹⁰⁴ Cabe a analogia com texto da *Nova Heloísa*, na figura do Sr. de Wolmar conforme apresentamos na sua confissão dentro do bosquezinho.

¹¹⁰⁵ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 543. "Moi aussi, j'ai appris à vivre à mon Emile, car je lui ai appris à vivre avec lui-même, et de plus à savoir gagner son pain. Mais ce n'est pas assés. Pour vivre dans le monde il faut savoir traiter avec les hommes, il faut connoitre les instrumens qui donnent prise sur eux; il faut calculer l'action de l'intérêt particulier dans la société civile, et prévoir si juste les événemens qu'on soit rarement trompé dans ses entreprises, ou qu'on ait du moins toujours pris les meilleurs moyens pour réussir".

a sociedade é puramente especulativo, pois não foram ensinados nem a viver com os outros, e muito menos a se conhecerem. Emílio passou (pedagogicamente) pelo inverso, a natureza o instruiu quando chegou a hora da razão (do ensino especulativo), seu preceptor não o distanciou de forma instrutiva (intelectiva) do mundo empírico e da construção da sua instrução psíquica, por meio de um autoconhecimento e reconhecimento da própria humanidade que existe em si.

O filósofo genebrino a princípio é um tanto radical, na ênfase de que os livros e as lições retóricas não propiciam o ensino dos estudantes, por sua vez a experiência exerce de forma salutar o seu papel pedagógico, destarte, o preceptor tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem. Mas essa insistência rousseauista não descarta o lado positivo do uso dos livros e da instrução intelectual, a crítica essencial é que esses sejam os fundamentos para a formação humana, no que diz respeito a uma educação para a vida, para a liberdade, no que encerra em nossa perspectiva na autonomia. O distanciamento entre a literatura, a escola, os professores em relação a vida prática é o que se enxerga de negativo, ou por vezes na incapacidade pela própria condição desses instrumentos de educar para uma vida autônoma na sociedade. Partindo desse entendimento hermenêutico, compreendemos que os livros e a intelectualidade professoral são relevantes para a formação, ainda mais na idade que se encontra Emílio, só não devem está desassociados do mundo, das experiências e da realidade. Ou numa outra ótica, esses instrumentos servem de complemento quando aplicados a vida, o que demonstra que Emílio teve em todo esse processo empírico, sensível e estético a formação do seu entendimento e da sua razão, entendendo por si mesmo os valores constitutivos da humanidade (moral)¹¹⁰⁶.

Ao começar esta obra, nada supus que não pudesse ser observado por todos tanto quanto por mim, porque existe um ponto, qual seja o nascimento do homem, de que todos nós partimos igualmente; quanto mais avançamos, porém, eu para cultivar a natureza, vós para depravá-la, mais nos afastamos um dos outros. Aos seis anos, meu aluno pouco diferia dos vossos, que ainda não havíeis tido tempo de desfigurar; agora eles já não têm nada de parecido, e a idade

¹¹⁰⁶ “Primeiro indiquei os meios; agora mostro o efeito. Que grandes planos vejo formarem-se em sua cabeça! Que sentimentos sublimes abafam em seu coração a semente das pequenas paixões! Que clareza de julgamento, que exatidão de razão vejo formarem-se nele a partir de suas inclinações cultivadas, da experiência que concentra os anelos de uma alma grande no estreito limite dos possíveis e faz com que um homem superior aos outros, não podendo elevá-los à sua altura, saiba abaixar-se até a deles! Os verdadeiros princípios do justo, os verdadeiros modelos do belo, todas as relações morais entre os seres, todas as ideias da ordem gravam-se em seu entendimento; ele vê o lugar de cada coisa e a causa que afasta dele; vê o que pode fazer o bem e o que o impede. Sem ter experimentado as paixões humanas, conhece suas ilusões e seu funcionamento”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 548). “J’ai d’abord donné les moyens et maintenant j’en montre l’effet. Quelles grandes vues je vois s’arranger peu à peu dans sa tête! Quels sentiments sublimes étouffent dans son cœur le germe des petites passions! Quelle netteté de judiciaire! quelle justesse de raison je vois se former en lui de ses penchans cultivés, de l’expérience qui concentre les vœux d’une ame grande dans l’étroite borne des possibles, et fait qu’un homme supérieur aux autres ne pouvant les élever à sa mesure sait s’abaisser à la leur! Les vrais principes du juste, les vrais modèles du beau, tous les rapports moraux des êtres, toutes les idées de l’ordre se gravent dans son entendement; il voit la place de chaque chose et la cause qui l’en écarte; il voit ce qui peut faire le bien et ce qui l’empêche. Sans avoir éprouvé les passions humaines, il connoit leurs illusions et leur jeu”.

homem feito, de que ele se aproxima, deve mostrá-lo sob uma forma absolutamente diferente, se é que todo o meu trabalho não foi perdido. A quantidade de saber talvez seja igual de uma parte e de outra, mas as coisas sabidas não se assemelham. Ficas espantados por encontrardes nele um dos sentimentos sublimes de que os outros não têm a menor semente; deveis, porém, considerar também que estes já são filósofos e teólogos completos antes que Emílio saiba até mesmo o que seja filosofia e tenha ouvido falar de Deus¹¹⁰⁷.

Neste ponto Rousseau levanta a dimensão pública do *Emílio*, colocando disponível de forma clara para análise de todos, pois não se supõe ser um tratado metafísico ou algo semelhante, mas que tenha uma leitura acessível. O que se retrata é a humanidade e a concepção coletiva da educação, por ser comum a todos, mas especificando a dicotomia do seu projeto pedagógico em relação a tradição educativa escolar até aquele momento. Tal antagonismo ou afastamento se coloca nos paradigmas diferentes, porque enquanto Rousseau escolhe a ordem natureza, do desenvolvimento e constituição da formação humana, o que se apoia numa ação de liberdade, para só depois constituir o indivíduo como ser social; o modelo oposto visa a ruptura com a liberdade, em detrimento a uma servidão as instituições sociais, na qual a educação fica refém, sujeitada a essa condição. É exatamente nessa conjuntura o afastamento da filosofia educacional e da proposta pedagógica rousseauísta.

Outras duas diferenças ainda são postas: a primeira relacionada aos anos iniciais da criança, direciona Emílio em relação de igualdade, contudo ao longo que a personalidade vai se constituindo e a ordem social vai se apoderando da formação da criança, essa acaba por desfigura-se, enquanto Emílio permanece, por intermédio de seu preceptor, sendo preservado, o que conduz a uma diferença entre a educação proposta por Rousseau e aquela naquela ocasião oferecida; a segunda diferença apontada refere-se a interação com o saber, enquanto de forma quantitativa os alunos da educação social sabem (conhecem instrumentalmente) praticamente de muitas coisas, Rousseau aposta na qualidade e na utilidade, no caso de Emílio se apropriou de um conhecimento diferenciado das demais crianças, e o que conhece não se assemelha aquilo que é oferecido nos manuais e no colégio.

Se levarmos em consideração, até a presente faixa etária de Emílio, esse já se conduz primeiramente ao autoconhecimento, por conseguinte ao conhecimento do homem real, o que implica em perceber a vida aparente, o que consiste na ordem social. A formação moral, a constituição de uma

¹¹⁰⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 549. "En commençant cet ouvrage, je ne supposois rien que tout le monde ne put observer ainsi que moi parce qu'il est un point, savoir la naissance de l'homme, duquel nous partons tous également; mais plus nous avançons, moi pour cultiver la nature et vous pour la dépraver, plus nous nous éloignons les uns des autres. Mon élève à six ans différerait peu des vôtres que vous n'aviez pas eu le tems de défigurer; maintenant ils n'ont plus rien de semblable, et l'âge de l'homme-fait dont il approche doit le montrer sous une forme absolument différente, si je n'ai pas perdu tous mes soins. La quantité d'acquis est peut-être assés égale de part et d'autre; mais les choses acquises ne se ressemblent point. Vous êtes étonnés de trouver à l'un des sentimens sublimes dont les autres n'ont pas le moindre germe; mais considérez aussi que ceux-ci sont déjà tous philosophies et théologies, avant qu'Emile sache ce que c'est que philosophie et qu'il ait même entendu parler de Dieu".

personalidade autônoma, os elementos da esfera sensível, o amor de si, a piedade é o contraste entre Emílio e os demais indivíduos educados pela ordem social. Mas vale observar que a formação do Emílio, ainda não chegou no patamar do conhecimento metafísico, ainda desconhece a ideia de Deus, e consequentemente da religião.

Rousseau prossegue justificando a positividade do seu projeto educacional, pelo fato de não se entregar ao sistema, construindo sua proposta pedagógica pelas observações feitas, não sendo nem uma obra especulativa ou imagética, no que se refere a uma ideia intuitivamente pré concebível, mas também sua análise empírica não pauta-se em uma única sociedade, cunhando metodologicamente uma base de elementos observáveis: sociedades, classes sociais e costumes, retirando desse campo antropológico o que lhe era comum. Vale lembrar que desde a infância, foram inúmeras as experiências culturais que Rousseau obteve, desde Genebra, lugar de nascimento, como as cidades circunvizinhas, até sua ida muito jovem para Turim na Itália, suas idas a Paris, e os trajetos que percorreu na própria França, dando-lhe acesso a um conhecimento empírico que propiciou uma observação sobre a sociedade civil, e as classes sociais nela inserida.

Do campo a cidade, as imagens de homem e a própria dinâmica de mutabilidade antropológica vão tornando-se base de observação, para transpor no *Emílio*, um conhecimento amplo sobre a condição humana. Nessa conjuntura a sua obra educacional não é produto de uma filosofia de gabinete (termo utilizado por Rousseau quando observa de forma crítica a filosofia de seu século), mas possível de ser conferida a todos, e até o momento em que seu aluno se encontra é perceptível a diferença de sua educação para os demais jovens, pois se encontra educado pela natureza¹¹⁰⁸.

Não me baseio no que imaginei, mas no que vi. É verdade que não encerrei minhas experiências dentro dos muros de uma cidade nem em um só tipo de pessoa. Mas, depois de ter comparado o máximo possível de posições sociais e de povos numa vida que passei a observá-los, deixei de lado como artificial o que era de um povo e não de outro, de uma categoria social e não de outra, e só considereei como incontestavelmente pertencente ao homem o que era comum a todos, em qualquer idade, em qualquer situação e em qualquer nação¹¹⁰⁹.

¹¹⁰⁸ A compreensão antropológica experienciada por Rousseau, justifica o primeiro capítulo da pesquisa. O fundamento autobiográfico nos conduz a entender o tipo de preceptor e a educação na perspectiva do conhecimento da humanidade que Rousseau estabeleceu para com seu Emílio. A observação da sociedade, é tema também percebido na *Nova Heloísa*, na figura de Saint-Preux.

¹¹⁰⁹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 550. "Je ne me fonde point sur ce que j'ai imaginé, mais sur ce que j'ai vu. Il est vrai que je n'ai pas renfermé mes expériences dans l'enceinte des murs d'une ville, ni dans un seul ordre de gens: mais après avoir comparé tout autant de rangs et de peuples que j'en ai pu voir dans une vie passée à les observer, j'ai retranché comme artificiel ce qui étoit d'un autre, et n'ai regardé comme appartenant incontestablement à l'homme que ce qui étoit commun à tous, à quelque âge, dans quelque rang, et dans quelque nation que ce fut".

A atenção se redobra desse ponto em diante, pois conforme vem anunciando Rousseau, está próximo de Emílio se inserir definitivamente na vida social. Paralelamente com a dimensão social que está por vir, seguramente a Idade da Razão é o novo ciclo em que Emílio está sendo inserido¹¹¹⁰. Portanto, se percebe a preocupação de Rousseau com a fase da razão, em que em tese significa o começo da atividade pensante, sendo inevitável aquele que experienciando do pensamento pare de pensar, conseqüentemente, adentrado a essa estrutura de entendimento, assume uma vida cognitivamente ativa, por isso a cautela em instruir Emílio, ainda mais que sua educação corresponde a ordem da natureza, devendo nesse momento permanecer na marcha da natureza, o que não significa considerá-lo como selvagem:

Mas considerai primeiro que, *querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques*, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, excerto a de sua própria razão¹¹¹¹. (*grifos nossos*)

Ser educado pela natureza, não determina a condição de selvagem, reduzindo o homem ao instinto animalesco. O texto em destaque, inseri-nos o emblema percorrido na *Nova Heloísa*, sobre a simbologia do bosquezinho, reaparecendo nessas linhas como espaço rigorosamente natural, contudo, Emílio nessa fase da vida não se encontra em condições de ocupá-lo, o paradigma aqui difere, no sentido que se torna uma ausência de conhecimento sobre a sociedade. Sendo assim, volta-se a questão da entrada de Emílio a sociedade, é com esse tema que Rousseau preserva de forma positiva a condição social do homem, resguardando-o do declínio, ocorrido quando a educação não tornou na sua origem o homem livre. De qualquer modo, consideramos que o *Emílio* não é obra de fim, mas de meio (passagem), pois nos *Devaneios do Caminhante Solitário* veremos sua constituição final, agora é suficiente seguir as etapas do desenvolvimento humano, aprendendo o que é a humanidade. Salientamos ainda que é no bosque de Júlia que o problema Deus, também é invocado pelo ateu Wolmar, de qualquer modo a

¹¹¹⁰ De forma geral, “Assim, sob a forma de um tratado de educação, é preciso ver em *Emílio* o diálogo da Natureza com a Razão, sob os traços da criança e do seu mestre. A Natureza prospera segundo a sua lei, a Razão a espia e a orienta por uma vigilância constante e infalível”. (Cfr. Burgelin, Pierre, *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris, 1973, p. 481). “Aussi, sous la forme d'un traité l'éducation, il faut voir en *Emile* le dialogue de la Nature avec la Raison, sous les traits de l'enfant et de son maître. La Nature s'épanouit selon sa loi, la Raison l'épie et l'oriente par sa vigilance constante et infallible”.

¹¹¹¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “*Emile ou De l'éducation*”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 550. “Mais considérez premièrement, que voulant former l'homme de la nature il ne s'agit pas pour cela d'en faire un sauvage et de le reléguer au fond des bois, mais qu'enfermé dans le tourbillon social, il suffit qu'il ne s'y laisse entraîner ni par les passions ni par les opinions des hommes, qu'il voye par ses yeux, qu'il sente par son cœur, qu'aucune autorité ne le gouverne hors celle de sa propre raison”.

similitude é estabelecida, como um cadenciamento simbólico filosófico entre as obras. É exatamente nesse período da vida do Emílio, que o filósofo autor da narrativa, salta ontologicamente de uma condição antropológica reducionista, que pensa o homem apenas e somente no estado de natureza, como é interpretado pelos seus críticos, no enquadramento de um conceito de natureza pejorativo, ou um projeto filosófico pelas mesmas razões, inflexível a vida social.

O papel da Educação é fundamental como princípio filosófico, pilar para condição humana em sociedade, diga-se de passagem, de um homem não degenerado, não corrompido, mas legitimamente autônomo. É o tema da educação trazido no *Emílio*, e em seu livro IV que dá condições de possibilidade de uma hermenêutica rousseuista que dialoga entre a ordem natural e social, pois as estruturas antropológicas e conseqüentemente axiomáticas como a moral, a política e a religião, são contempladas na narrativa do projeto educacional do aluno Emílio, isso dá condições filosóficas concreta na exegese e na analítica dos textos de Rousseau, olhando o mundo social como campo possível de atuação humana, desde que esse humano atue de maneira autônoma. Não existe um negacionismo, uma rejeição, uma intolerância pela sociedade ou a sua ordem, mas o que se percebe é uma proposta educativa de regeneração da humanidade, numa autentica afirmação da vida.

É peculiar que nos lembremos que uma das primeiras críticas de Rousseau feitas no Livro I, será a negação da vida e de todas contingências trazidas com ela por parte da ordem social, nesse sentido a atuação autônoma desse projeto de homem não se encontra em um ideal de sociedade ou uma constituição imaginária, mas na possibilidade de viver e conviver na sociedade com as lentes da realidade, distanciando-se impreterivelmente de uma vida aparente. Essa relação esboçada, não se desassocia com o autoconhecimento e com a tarefa do pensamento, processos graduais que correspondem a passagem da infância para a vida adulta, aliás é a formação necessária para que o homem seja autônomo e do projeto até aqui construído.

Considerai também que, limitados por nossas faculdades às coisas sensíveis, não temos quase nenhum contato com as noções abstratas da filosofia e com as ideias puramente intelectuais. Para alcançá-las é preciso ou nos separarmos do corpo a que estamos tão fortemente ligados, ou fazer de objeto em objeto um progresso gradual e lento, ou enfim transpor rapidamente e como que de um salto o intervalo, com um passo de gigante de que a infância não é capaz e para o qual mesmo para os homens são precisos muitos degraus feitos especialmente para eles¹¹¹².

¹¹¹² Ibidem. p. 551. "Considérez aussi que, bornés par nos facultés aux choses sensibles, nous n'offrons presque aucune prise aux notions abstraites de la philosophie et aux idées purement intellectuelles. Pour y atteindre il faut, ou nous dégager du corps, auquel nous sommes si fortement attachés, ou faire d'objet en objet un progrès graduel et lent, ou enfin franchir rapidement et presque d'un saut l'intervalle, par un pas de géant dont l'enfance n'est pas capable, et pour lequel il faut même aux hommes bien des échelons faits exprès pour eux".

Inferindo na abordagem de um período de transição, uma saída da infantilidade para a fase adulta, é de se ter em evidência que Emílio ainda não tem ideias abstratas, a sua educação primeira foi pautada na sensibilidade e na experiência, conhecendo o mundo enquanto fenômeno natural numa interação de liberdade, proporcionada pelo seu preceptor, portanto, encontra-se limitado aos objetos sensíveis. Percebemos em Rousseau que a Filosofia, a metafísica, a dimensão intelectual e toda realidade inteligível não deveriam ser ofertadas na infância, o que se atesta que a educação da criança é conhecer através do sentido o mundo, tendo contato com as inúmeras possibilidades que lhe dão significado.

Durante toda a infância de Emílio, a utilidade acompanhou sua trajetória educativa, os objetos apresentados e os conhecimentos que obteve através deles construía uma cadeia de significado, ao ponto de ter prazer pelo seu processo de aprendizagem. Projetando esse percurso de Emílio na prática pedagógica, compreendemos que a interação da criança com o mundo fornece conhecimentos, sendo o aprender uma dinâmica da própria realidade e da vida, não se trata de um saber deslocado da estrutura empírica de significado, pois o mundo é o grande laboratório da vida da criança.

Não obstante, na chegada da fase adulta, não é mais suficiente permanecer no processo empírico da aprendizagem, pela exigência de um determinante intelectual que precisa ser gradualmente alcançado, uma vez na passagem de uma faixa etária para outra seria precipitado ou radical fazer com que o aluno de uma vez por toda se inserisse no conhecimento de ideais abstratas, o que conseqüentemente lhe faria chegar precocemente e provavelmente inacabado na vida social, sem saber como se relacionar com fenômenos inteligíveis: religião, política e moral, que tem conseqüências relevantes para a constituição tanto da ordem social, como da personalidade humana.

O processo de autonomia diante das categorias: Deus, bem e mal, justo e injusto, política (pacto social), dependem do processo gradual intelectual que Rousseau pensará na educação do Emílio através de degraus constitutivos do entendimento. Nessa conjuntura, observa que “a primeira ideia abstrata é o primeiro desses degraus, mas tenho bastante dificuldade para ver como é que se faz para construí-los”¹¹¹³. Numa linha tênue o problema sobre o conhecimento de Deus, que se refere também a questão da religião, é apresentado na educação numa densidade e complexidade inerente a condição dessas próprias categorias. Primeiramente porque para o filósofo genebrino¹¹¹⁴ a divindade é um Ser incompreensível que abarca o campo da totalidade, dando movimento ao mundo e forma ao sistema dos seres. Não sendo apresentado na sensibilidade, não podemos ver e nem palpá-lo, logo escapa aos sentidos; segundo que, no campo da experiência e da sensibilidade a sua obra mostra-se, mas seu

¹¹¹³ Ib.. p. 551. “La première idée abstraite est le premier de ces échelons, mais j’ai bien de la peine à voir comment on s’avise de le construire”.

¹¹¹⁴ Ib.. p. 551.

operário esconde-se, nesse caso Deus estaria no mistério, numa estrutura metafísica que escarpa a sensibilidade; terceiro, pela consequência lógica do argumento, saber ou fundamentar a existência de Deus é processo árduo, em que o espírito humano ao se colocar sobre as questões, não só da existência, mas do que seria esse Deus e onde se encontra, acaba por perder-se nessa complexidade na própria atividade do pensar, ou seja, do entendimento. Nessa concepção, Rousseau, passa a discordar novamente de Locke, o que significa se opor a toda estrutura filosófica materialista sobre Deus, quando se assenta *a priori* numa estrutura inteligível e metafísica, para depois conhecer o corpo e a matéria, oferecendo uma compreensão antropomórfica de Deus. Nesse parâmetro o estudo do corpo e da matéria seria o pressuposto necessário na educação, para só depois supormos a existência do espírito, pois corpo e espírito são substâncias diferentes.

Rousseau é objetivo em afirmar sobre a formação da imagem da divindade na criança, o que severamente deveria ser evitado, “assim toda criança que acredita em Deus é necessariamente idolatra, ou pelos menos antropomorfita, e, se acontece que a imaginação tenha visto Deus, é muito raro que o entendimento o perceba. Eis precisamente o erro a que leva a ordem de Locke”¹¹¹⁵. A pretensão, é mostrar um Deus, que não tem características humanas e materiais, desse modo, não é na infância a circunstância para apresentar o conhecimento sobre a natureza de Deus (leia-se o conceito de substância), mas na fase da razão, dado a amplitude desse entendimento metafísico, que não pode ser considerado pela imaginação ou pela fábula.

Apreendendo bem a matéria, quando nos deparamos com os estudos do espírito, conseguimos distanciar daquilo que é da ordem física, em sentido oposto, conceitos como eternidade, criação, onipotência, de forma geral, dos atributos da divindade, principalmente na concepção cristã serão vãs para as crianças, e se formos reportar a questão da infinitude é ainda mais imperceptível, pois em via de regra a criança não concebe nem a finitude, em circunstâncias da limitação do seu entendimento nessa fase da vida. A conclusão que chega Rousseau, é que para a criança tudo é mistério, Deus seria apenas um dentre os demais mistérios percebidos por ela, ocorrendo uma vulgaridade sobre o conhecimento de Deus caso lhe fosse ensinado a essa altura da vida.

Nesse contexto, Deus é da ordem do espanto, uma grandeza que foge da ótica humana, portanto, a criança não conseguiria compreender o sublime que corresponde a noção de Deus e de sua imagem. “O grande mal das imagens disformes da Divindade que traçamos no espírito das crianças é que essas imagens permanecem durante toda a vida, e elas não concebem, quando adultas, outro Deus

¹¹¹⁵ Ib.. p. 553. “Tout enfant qui croit en Dieu est donc necessairement idolâtre, ou du moins antropomorphite; et quand une fois l’imagination a vû Dieu, il est bien rare que l’entendement le conçoive. Voila précisément l’erreur où mène l’ordre de Locke”.

que não o das crianças”¹¹¹⁶. Certamente, esse é o grande desafio que Rousseau passa a discutir em sua obra educacional, para chegar no problema da religião. Problemas que não poderiam ficar em segundo plano, pois são estruturas tanto conceituais, como de ordem social que influenciam na vida humana, determinando e condicionando o indivíduo e as suas escolhas, bem como em sua personalidade, esses atributos estão conseqüentemente presentes no campo da moralidade, diga-se autonomia, pelo o fato de que a ação humana deve ser legislada por ele próprio. Outrossim, o ensinamento precoce dos dogmas cristãos através do catecismo, da catequese culminando-se no suposto conhecimento dos mistérios, não faria com que a criança desse um salto para a fase adulta, mas aniquilaria a existência do homem, uma vez que seu espírito não concebe esse cenário metafísica não acreditaria em mistérios, proporcionando uma descrença sobre Deus.

Ainda sobre a questão da crença, a premissa catequética dogmática “é preciso crer em Deus para ser salvo”¹¹¹⁷, é uma cisão no entendimento humano, pois educa a criança para a crença, e não para a razão. A crença para Rousseau é uma circunstância geográfica (mecanismo da cultura), em vista disso, a depender do lugar que se nasce acreditará em Deus sobretudo na concepção romana, ou pode acreditar no profeta Maomé para aqueles que são herdeiros de Meca. Em geral, a crença religiosa alicerçada a uma só visão de mundo, fomenta a crença no discurso, naquilo que o outro diz, não passando pela razão, nem pelo julgar, mas é internalizado de imediato pelo indivíduo. No que concerne a Deus, a criança acredita na voz da pessoa que falou sobre Ele, do que necessariamente no próprio mistério e sublimidade que é essa substância. Rousseau supõe prever a surpresa dos leitores de sua obra *Emílio*, ao verem “atravessar toda a primeira idade de meu aluno sem lhe falar de religião. Aos quinze anos, ele não sabia se tinha uma alma e talvez aos dezoito ainda não seja hora de aprendê-lo, pois se o aprender mais cedo do que convém correrá o risco de nunca saber”¹¹¹⁸.

É certo que Emílio ocasionalmente se deparará com os mistérios relacionados a divindade, é inevitável que isso não aconteça, mas, Rousseau pretende que seja um alcance natural, realizado na própria sociedade e no avançar da idade, para isso o preceptor deve tentar desacelerar essa aproximação o máximo possível, ou caso havendo um desequilíbrio da ordem natural por conta do inevitável encontro com a religião proposta pela sociedade, e pelos dogmas a ela implicado, deve-se dosar com avanço das luzes, ou seja, do entendimento, entretanto a moderação é o melhor caminho a ser feito, a fim de que,

¹¹¹⁶ Ib.. p. 556. “Le grand mal des images difformes de la divinité qu'on trace dans l'esprit des enfants est qu'elles y restent toute leur vie, et qu'ils ne conçoivent plus étant hommes d'autre Dieu que celui des enfans”.

¹¹¹⁷ Ib.. p. 554. “Il faut croire en Dieu pour être sauvé”.

¹¹¹⁸ Ib.. p. 554. “suivre toute le premier age de mon élève sans lui parler de Réligion. A quinze ans il ne savoit s'il avoit une ame, et peut-être à dix huit n'est-il pas encore tems qu'il l' apprenne; car s'il l'apprend plus tot qu'il ne faut il court risque de ne le savoir jamais”.

não haja uma educação pautada na precipitação, ocasionando desequilíbrio das faculdades durante a vida humana.

Rousseau parte da prerrogativa que a criança seja educada na religião de seu pai, no que corresponde a força motriz da regionalidade e dos antagonismos geograficamente encontrados, apesar disso, no caso de Emílio, “não o filiaremos nem a esta, nem àquela religião, mas colocá-lo-emos em condições de escolher aquela a que seja conduzido pelo melhor emprego da razão”¹¹¹⁹. O filósofo genebrino inaugura uma radical ruptura, elevando a educação religiosa ao grau de racionalidade moral, ao mesmo tempo fundamenta a dimensão autônoma da escolha religiosa para o indivíduo, mas para isso, se faz jus que o preceptor coloque seu aluno nessas condições, capaz de fazer o melhor emprego da razão.

4.5. Profissão de Fé do Vigário Saboiano

No Livro IV do *Emílio*, Rousseau abre um relato biográfico na sua construção narrativa, abordando fatos e experiências que lhe ocorreram na adolescência, quando pelas circunstâncias da vida fora convertido a fé cristã católica em Turim – Itália. Episódio descrito em suas *Confissões* e sinteticamente reprisado no *Emílio* com objetivo de mostrar sua experiência religiosa juvenil, mas o elemento novo trazido nas páginas do seu projeto educacional merece destaque para um recorte confessional, nomeadamente descrito como *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*. Dentre as possibilidades interpretativas e os objetivos abstraídos da Profissão de Fé, resguardando o aspecto pedagógico e educativo¹¹²⁰, compreendemos a concepção de uma religião natural em detrimento da visão religiosa institucionalizada, que em certa medida distancia de uma religião simplesmente revelada, para uma fundamentação racional dos argumentos sobre Deus, todavia sua validade se dá na sensibilidade.

Esse introito nos leva a algumas questões analíticas e pontuais, para que possamos continuar com o enredo da educação do Emílio, considerando antes alguns pontos da *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*. Em um preâmbulo metafísico, três princípios são sustentados pelo vigário, que constituía para

¹¹¹⁹ Ib.. p. 558 “nous ne l’aggrégerons ni à celle-ci ni à celle-là, mais nous le mettrons em état de choisir celle où le meilleur usage de sa raison doit le conduire”.

¹¹²⁰ Streck percebe três críticas na *Profissão de Fé do Vigário Saboiano* realizada por Rousseau uma delas é referente ao ensino religioso: “Rousseau é mordaz: nada mais patético do que alguém ensinar religião através do catecismo, uma vez que a criança vai apenas repetir frases e dogmas que nada têm a ver com a sua vida e com as suas perguntas. O verdadeiro ensino deveria partir das perguntas das crianças e dos jovens, a partir de onde eles encontram. [...] Ao não admitir as dúvidas, a igreja faz duas coisas, igualmente perniciosas: ela vem ao encontro da dificuldade humana de viver com dúvidas e de buscar certezas, mas, com isso ela também não permite à pessoa o desenvolvimento de suas faculdades e assim a impede de alcançar um maior grau de liberdade e autonomia”. (Cfr. Streck, Danilo R. Rousseau e a Educação, Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p.22)

ele como seus dogmas e artigos de fé, a saber: O **primeiro**¹¹²¹, a crença que uma vontade move o Universo e a natureza; o **segundo**¹¹²², decorrente da mobilidade da matéria por uma vontade, as leis desse movimento indica uma inteligência; o **terceiro**, se baseia na liberdade das ações humanas, animada por sua substância imaterial, nisso o princípio da ação se supõe um ser livre. Desses três princípios, bem justificados pelo Vigário Saboiano, remete aos problemas centrais da filosofia (metafísica, epistemologia e moral), que utiliza-se na sua profissão para fins de racionalizar sobre a sua escolha religiosa.

O primeiro problema é Metafísico por estabelecer uma concepção mobilista sobre o fundamento de todas as coisas, onde sua causa primeira não está presente na matéria, mas numa vontade. O Vigário, confessa que não sabe dizer como essa vontade que tudo move, produz uma ação física e corpórea, em suas palavras transcritas por Rousseau, enfatiza esse questionamento:

[...] experimento em mim que ela a produz. Quero agir e ajo; quero mover meu corpo e meu corpo se move. Mas que um corpo inanimado e em repouso venha se mover, isto é incompressível e sem exemplo. A vontade é me conhecida por seus atos, não por uma natureza. Conheço essa vontade como causa motriz, mas conceber a matéria produtora do movimento é claramente conceber um efeito sem causa, é conceber absolutamente nada¹¹²³.

A preocupação do Vigário, tal como sua elaboração reflexiva com os demais princípios não tem a pretensão de ser um ensaio filosófico, o que lhe permite pelo uso dentro de sua lógica argumentativa sinalizar paradoxos em sistemas anteriores, na relação corpo e alma como fizera Descartes, se propõe sutilmente aticar correntes materialistas, traçando uma profissão de fé com o mínimo de razoabilidade filosófica, dando razões a sua crença, se conduzindo a uma teoria do conhecimento, que tem como foco

¹¹²¹ “Numa palavra, todo movimento que não é produzido por um outro só pode provir de um ato espontâneo, voluntário; os corpos inanimados só agem pelo movimento e não há verdadeira ação sem vontade. Eis o meu primeiro princípio. Creio, portanto, que uma vontade move o Universo e a inda a natureza. Eis o meu primeiro dogma, ou meu primeiro artigo de fé”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 576). “En un mot tout mouvement qui n'est pas produit par un autre, ne peut venir que d'un acte spontané, volontaire; les corps inanimés n'agissent que par le mouvement, et il n'y a point de véritable action sans volonté. Voila mon premier principe. Je crois donc qu'une volonté meut l'univers et anime la nature. Voila mon premier dogme, ou mon premier article de foi”.

¹¹²² “Se a matéria movida me indica uma vontade, a matéria movida segundo certas leis me indica uma inteligência: este é o meu segundo artigo de fé. Agir, comparar, escolher são as operações de um ser ativo e pensante; logo esse ser existe”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 578). “Si la matière mue me montre une volonté, la matière mue selon de certaines loix me montre une intelligence: c'est mon second article de foi. Agir, comparer, choisir, sont des opérations d'un être actif et pensant. Donc cet être existe”.

¹¹²³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 576 “J' éprouve en moi qu'elle la produit. Je veux agir , et j'agis; je veux mouvoir mon corps, et mon corps se meut; mais qu'un corps inanimé et en repos vienne à se mouvoir de lui-même ou produise le mouvement cela est incompréhensible et sans exemple. La volonté m'est connue par ses actes, non par as nature. Je connois cette volonté comme cause motrice, mais concevoir la matière productrice du mouvement, c'est clairement concevoir un effet sans cause, c'est ne concevoir absolument rien”.

seu segundo princípio, ou problema filosófico, no que tange a inelegibilidade sobre as explicações das leis universais do primeiro princípio metafísico elaborado, nesse ponto enfatiza o movimento da inteligência, do ser que age e faz escolhas, se mantêm ativo enquanto pensamento, portanto, a faculdade de julgar acompanha esse processo de existência humana, mas a natureza como um todo se encontra pertencente a uma sabedoria universal.

Os homens e natureza revelam uma harmonia, uma ordem de relações que implicam causa e efeito, numa estrutura de inteligência. “Não depende de mim acreditar que a matéria passiva e morta tenha podido produzir seres vivos e sensíveis, que uma fatalidade cega tenha podido produzir seres inteligentes, que o que não pensa tenha podido produzir seres que pensam”¹¹²⁴. Sendo claro, o Vigário Saboiano pela proposição sustentada, na crença de uma sabedoria regente das leis universais, nomeia declaradamente Deus como o ordenador de todas as coisas, nessa reflexão volta-se para si, numa autocompreensão de qual seria o seu lugar na ordem do mundo e nesse ato, retoma filosoficamente para o problema da humanidade, não somente para a conjuntura antropológica e social, mas para o dilema moral, problema esse de relevada preocupação filosófica. Com a moral, a liberdade têm seu espaço na *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, e sua recapitulação justifica o seu terceiro princípio. A concepção de liberdade, que se encontra consonante ao problema moral, é transportada no grau de autonomia. Professora o Vigário:

Sem dúvida não sou livre para não querer meu próprio bem, não sou livre para querer meu mal, mas a minha liberdade consiste justamente no fato de eu só poder quer o que é conveniente para mim, ou que considero como tal, sem que nada de alheio a mim me determine. Seguir-se-á disto que não sou senhor de mim mesmo, por não ter o poder de ser alguém diferente de mim?¹¹²⁵

O vigário prossegue e consolida seu argumento sobre a liberdade dentro do seu projeto principiológico, que atribuiu como artigo de fé, mas que se demonstra conforme indicamos, numa tríade filosófica, que é própria da natureza do pensar:

O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre; não poderíamos remontar além disso. Não é a palavra liberdade que nada significa, mas a palavra necessidade. Supor algum ato, algum efeito que não derive de um princípio ativo é realmente supor efeitos sem causa, é cair no círculo vicioso. Ou não há um primeiro impulso, ou todo primeiro impulso não tem nenhuma

¹¹²⁴ Ibidem. p. 580. “Ilne dépend pas de moi de croire que la matière passive et morte a pu produire des êtres vivans et sentans , qu'une fatalité aveugle a pu produire des êtres intelligens , que ce qui ne pense point a pu produire des êtres qui pensent”.

¹¹²⁵ Ib.. p. 586. “Sans doute je ne suis pas libre de ne pas vouloir mon propre bien, je ne suis pas libre de vouloir mon mal; mais ma liberté consiste en cela même, que je ne puis vouloir que ce qui m'est convenable ou que j'estime tel, sans que rien d'étranger à moi me détermine. S'ensuit-il que je ne sois pas mon maitre, parce que je ne suis pas le maitre d'être un autre que moi?”.

causa anterior, e não há verdadeira vontade sem liberdade. O homem, portanto, é livre em suas ações e, como tal, animado de sua substância imaterial: *este é meu terceiro artigo de fé*¹²⁶. (*grifos nossos*)

Antropologicamente, na dimensão do princípio apresentado pelo vigário o homem é ao mesmo tempo ativo e livre, por isso, a ação humana é inerente a sua vontade, nesse sentido torna-se responsabilizado em detrimento ao impacto que causa na sua má ação na ordem social. Ao mesmo tempo que a ação moral é um ato livre e de responsabilidade do homem, a ação desordenada desculpabiliza a ordem natural, nesse sentido, não há de se atribuir a Deus, por exemplo, a culpa das contingências do mundo, o homem é o autor do mal moral. A natureza e quem a ordena, facultou o homem de autonomia, e nisso o cumprimento ou não de uma boa vida só depende do bom uso da liberdade, o que significa viver sobre a legislação da consciência e não das paixões, a primeira sendo voz da alma, é o bom guia da liberdade humana, pois é regida pela natureza; a segunda voz não sendo boa companheira, leva o homem por vezes ao engano.

Se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo. Tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da providência e não lhe pode ser imputado. Ela não quer o mal que o homem faz abusando da liberdade que ela lhe dá, mas não o impede de fazê-lo, quer porque da parte de um ser tão fraco esse mal seja nulo a seus olhos, quer porque não o poderia impedir sem perturbar a sua liberdade e causar um mal maior degradando a sua natureza. Ela o fez livre para que ele fizesse não o mal, mas o bem por escolha¹²⁷.

O problema da consciência enquanto categoria filosófica é primordial para pensar o tema da religião e dos dogmas de fé. Recorremos a percepção principialista do Vigário, e veremos uma definição, que salta de toda metafísica filosófica, alcançando um dos objetivos de sua profissão de fé, que é adentrar a uma explicação que toque o coração do jovem Rousseau, mas que aponte problemas factuais da religião, numa linguagem simples fundada pela sensibilidade. “Existe, pois, no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude a partir da qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é esse princípio que dou o nome de consciência¹²⁸”.

¹²⁶ Ib.. p. 586. “Le principe de toute action est dans la volonté d’un être libre, in ne sauroit remonter au delà. Ce n’est pas le mot de liberté qui ne signifie rien, c’est celui de nécessité. Supposer quelque acte, quelque effet qui ne dérive pas d’un principe actif, c’est vraiment supposer des effets sans cause, c’est tomber dans le cercle vicieux. Ou il n’y a point de première impulsion, ou toute première impulsion n’a nulle cause antérieure, et il n’y a point de véritable volonté sans liberté. L’homme est donc libre dans ses actions et comme tel animé d’une substance immatérielle; c’est mon troisième article de foi”.

¹²⁷ Ib.. p. 587. “Si l’homme est actif et libre, il agit de lui-même; tout ce qu’il fait librement n’entre point dans le système ordonné de la providence, et ne peut lui être imputé. Elle ne veut point le mal que fait l’homme en abusant de la liberté qu’elle lui donne, mais elle ne l’empêche pas de le faire; soit que de la part d’un être si foible ce mal soit nul à ses yeux; soit qu’elle ne pût l’empêcher sans gêner sa liberté et faire un mal plus grand en dégradant sa nature. Elle l’a fait libre afin qu’il fit non le mal, mais le bien par choix”.

¹²⁸ Ib.. p. 598. “Il est donc au fond des âmes un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos actions et celles d’autrui comme bonnes ou mauvaises, et c’est à ce principe que je donne le nom de conscience”.

A consciência assume uma relação objetiva com a experiência, pois sendo ela claramente da ordem dos sentimentos, reivindica o jogo antropológico social das relações, nesse cenário, a consciência é a inteligência, o instinto de liberdade e o guia da alma. A consciência, para o vigário liberta a humanidade dos aparatos filosóficos historicamente constituído sob o julgo metafísico, por dá voz a todos os indivíduos, seja o ignorante ou o cidadão das luzes, ambos pela consciência conseguem ser guia de si mesmo e a orientar-se na vida. A consciência reposiciona o homem na condição humana, na própria vida, não o reduzindo a condição social.

Concluindo o que poderíamos chamar da primeira parte da *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, que sim, sistematizou falas que não lhe renderam um volumoso tratado, mas numa clareza e pontualidade, deliberou o seu pensamento, refletindo densamente sobre problemas principiológicos, que conduz suas palavras as questões profundas sobre consciência, liberdade e felicidade. Durante essa fala inicial, não é percebida nenhuma intervenção de Rousseau, a não ser algumas notas de rodapé, que consiste em explicar e referenciar alguns termos emblemáticos para a filosofia usados pelo vigário. Mas ao fazer sua intervenção, o genebrino sinaliza que não está a concordar com toda a profissão de fé, e teria objeções a fazer, mas preferiu não fazê-las, primeiro porque não eram muito sólidas, no que vale lembrar a idade juvenil de nosso autor a época dessa conversa confessional; segundo pelos mesmos motivos, enquanto a consciência do vigário se externalizava, a consciência de Rousseau¹¹²⁹ parecia apenas confirmar o que lhe era falado. Mas essa interrupção, tem relevância, para possibilitar uma mudança discursiva, pois inaugura a partir de então, temas como a religião natural e o dilema da revelação, nesse confronto é exposto a questão da intolerância religiosa.

Se até ao momento, não houvesse incomodo aos leitores do século XVIII, ao se depararem com a profissão de fé do vigário esboçada por Rousseau, dado que aparentemente o entrave anterior é muito mais acadêmico, filosófico e diretamente ligado ao cânone filosófico, o que em certa medida coaduna com a filosofia agostiniana e tomasiana, e mesmo que seja apresentado algo de novo na exposição, que dão pistas para repensar problemas filosóficos axiomáticos, não desestabiliza do ponto de vista político-ideológico seus leitores; todavia podemos imaginar no que intitulamos da segunda parte da profissão de fé, os rumores ao que se refere ao sistema político e religioso da época, o que geraria um drama intempestivo para o autor do *Emílio*¹¹³⁰. É Rousseau que pede ao Vigário, que lhe fale sobre o tema da

¹¹²⁹ Ib.. p. 606-607.

¹¹³⁰ Na perspectiva confessional e autobiográfica de Rousseau, para entendimento da repercussão do *Emílio*, e da *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, conferir a Carta de Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe De Beaumont (1763). Edição francesa: Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe De Beaumont", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 927. Tradução

religião revelada e dos dogmas da revelação, vejamos o pedido de instrução: “fala-me da revelação das escrituras, desses dogmas obscuros sobre os quais erro desde a infância, sem os poder conceber nem acreditar neles, e sem ser capaz nem de admiti-los, nem de rejeitá-los”¹¹³¹; da parte do Vigário Saboiano, o mesmo afirma que ver no exame a se fazer mais dúvidas do que opinião, pois carrega nesse tema, obscuridade, confusão e mistério. Portanto, a profissão ganha dimensão pública, fala-se ao público e Rousseau numa nota de rodapé ratifica o direcionamento a partir dessa segunda parte da profissão de fé.

Dizem-me que seria preciso uma revelação para ensinar aos homens a maneira como Deus queria ser servido; apontam como prova a diversidade dos cultos bizarros que instituíram e não veem que essa mesma diversidade vem da fantasia das revelações. Desde que os povos tiveram a ideia de fazer Deus falar, cada um o fez falar à sua maneira e fê-lo dizer o que quis. Se só tivessem ouvido o que Deus diz ao coração do homem, nunca teria havido mais do que uma religião na terra¹¹³².

A linguagem seria o fator inicial para a pluralidade das religiões, o falar da divindade se personifica na voz humana, sem uma autorização expressa. Essas linhas inauguram o conceito fundamental da religião natural, de sua perpetuação universal, pois a voz de Deus, fala por si mesmo ao coração humano, mas sendo assumida por alguém, em circunstâncias geográficas e históricas, o culto religioso se pluralizou, mas o vigário chama a atenção, para que não se confunda o culto religioso com a religião. Pois independente do credo o culto do coração é uniforme ao coração humano. A raiz dos dogmas e a convicção de uma religião, se centram no costume vicioso de acreditar nas vozes que começaram a falar em nome de Deus, anunciando uma religião verdadeira, isto é confirmado ao perguntar a um fiel dessas seitas, porque sua religião é a verdadeira.

Ao mesmo tempo que presumir um discurso de autoridade divino, num profetismo encarnado por vozes humanas, nos conduz a um raciocínio que justifica a diversidade de cerimônias religiosas, nos encaminha o quão precisamos de uma interdisciplinaridade (conhecer geograficamente e historicamente a antropologia humana do nascimento de cada credo, o que certamente conduziria a outras questões),

Portuguesa: Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral, Trad. Marques, José Oscar de Almeida, Estação Liberdade, São Paulo, 2005.

¹¹³¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 606. “Parlez-moi de la révélation, des écritures, de ces dogmes obscurs sur lesquels je vais errant dès mon enfance sans pouvoir les concevoir ni les croire, et sans savoir ni les admettre ni les rejeter”.

¹¹³² Ibidem. p. 608. “On me dit qu’il falloit une révélation pour apprendre aux hommes la manière dont Dieu vouloir être servi; on assigne en preuve la diversité des cultes bizarres qu’ils ont institués, et l’on ne voit pas que cette diversité même vient de la fantaisie des révélations. Dès que les peuples se sont avisés de faire parler Dieu, chacun l’a fait parler à sa mode, et lui a fait dire ce qu’il a voulu. Si l’on n’eût écouté que ce que Dieu dit au cœur de l’homme, il n’y auroit jamais eu qu’une religion sur la terre”.

para analisar com profundidade os surgimentos das mais diversas formas de crença e celebrações, que se tornaram religiões por vezes demasiadamente antagônicas.

O Vigário Saboiano, nas suas observações sobre a religião natural, revela o drama em presumir um porta-voz de Deus e os efeitos desse acontecimento na história humana e na vida social, esse retrato é complexo, merecendo uma peculiar atenção nos emblemas inaugurados nessas linhas do *Emílio* de Rousseau¹¹³³, mas que deixaremos como indicação. O vigário explicará a fundamentação da religião revelada e seus dogmas, a partir do princípio argumentativo que a própria razão direciona:

Quanto aos dogmas, ela me diz que devem ser claros, luminosos, impressionantes por sua evidência. Se a religião natural é insuficiente, é pela obscuridade que ela deixa nas grandes verdades que ensina; cabe à revelação ensinar-nos essas verdades de uma maneira sensível ao espírito do homem, colocá-las ao seu alcance, fazer com que ele as conceba para nelas acreditar. A fé torna-se segura e firme pelo entendimento. A melhor de todas as religiões é infalivelmente a mais clara; quem enche de mistérios e de contradições o culto que me prega ensina-me com isso a desconfiar dele. O Deus que adoro não é um Deus das trevas, ele não me deu um entendimento para proibir-me de usá-los; dizer-me para submeter minha razão é ultrajar seu autor. O ministro da verdade não tiraniza minha razão, mas a ilumina¹¹³⁴.

Se a religião natural ficou obscurecida pela corrupção humana, por vezes que desvirtuaram a sagrada voz que fala diretamente ao coração humano, a razão fonte da inteligibilidade Divina, adquire o protagonismo diante dos dogmas conforme o Vigário. Vejamos que a linguagem não é excluída da escolha da crença, mas a linguagem é posta ao crivo da razão, da argumentação e do entendimento, porque não dizer do debate público. Portanto, qualquer dogma de revelação deve ser claro e inserido diante do tribunal da razão. De qualquer forma, o vigário põe-se as convicções iluministas de forma genérica, ou melhor, da maneira que esse entende por luzes, pois nesse sentido, não estamos esboçando simplesmente uma racionalidade ordenada pela lei divina, como pendurou durante a Idade Média, mas essa coloca-se diante da dimensão do debate público, como religião racional. Doravante a essa reflexão,

¹¹³³ Pela natureza metodológica dessa pesquisa, que se centra no tema da educação e autonomia em Rousseau, a questão da religião no que se refere a *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, será usada de uma analítica para fins de evidenciar o enredo constitutivo do *Emílio*, destacando enunciados que julgamos pertinente na leitura da Obra, mas não suponhamos um denso estudo sobre os problemas filosóficos elencados na profissão de fé, principalmente daqueles de cunho metafísico. Mais adiante, evidenciaremos o que o próprio Rousseau dirá sobre a função de ter narrado a profissão de fé do vigário, em sua obra educacional.

¹¹³⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 614. "A l'égard des dogmes, elle me dit qu'ils doivent être clairs, lumineux, frappans par leur évidence. Si la Religion naturelle est insuffisante, c'est par l'obscurité qu'elle laisse dans les grandes vérités qu'elle nous enseigne: c'est à la révélation de nous enseigner ces vérités d'une manière sensible à l'esprit de l'homme, de les mettre à sa portée, de les lui faire concevoir afin qu'il les croye. La foi s'assure et s'affermir par l'entendement, la meilleure de toutes les Religions est infailliblement la plus claire: celui qui charge de mystères, de contradictions le culte qu'il me prêche m'apprend par cela même à m'en défier. Le Dieu que j'adore n'est point un Dieu de ténèbres, il ne m'a point doué d'un entendement pour m'en interdire l'usage; me dire de soumettre ma raison c'est outrager son auteur. Le ministre de la vérité ne tyrannise point ma raison; il l'éclaire".

experienciar as religiões, os credos e os cultos, é se não a principal alternativa para compreender de perto a diversidade religiosa, distanciando-se do preconceito e da intolerância.

Regressando ao debate do melhor credo a escolher e recepcionando o tema da intolerância religiosa, o vigário esclarece metodologicamente, que na verdade existe uma impossibilidade prática de se conhecer e estudar profundamente todas as religiões, para decidir racionalmente qual fé professar, pois deveríamos dedicar toda nossa vida, ou maior parte da dela, além do mais ter que parar todas as demais ciências, estudos e ocupações sociais e civis, para cumprir esse fim, mas como isso não pode acontecer, ficaremos com as referências religiosas dos costumes em que nascemos, nesse caso professarmos a religião que vem de berço, transmitida pelos pais, nessa perspectiva apaziguaria a intolerância, uma vez que cada um pelo costume foi desde o nascimento aconselhado a uma religião, não tendo assim a coculpabilidade pelo credo adquirido. Mas não podemos perder de vista que a chave para a tolerância religiosa, se orienta pela inteligibilidade dada pela natureza, seguindo uma leitura atenta não dos tratados sobre religião, mas do mundo, ou seja, da natureza.

Assim, fechei todos os livros. Deles, um só há que está aberto a todos os olhos: é o da natureza. É nesse grande e sublime livro que aprendo a servir e a adorar seu divino autor. Ninguém tem desculpas para não o ler, pois ele fala a todos os homens uma linguagem inteligível a todos os espíritos, Mesmo que eu tivesse nascido numa ilha deserta, que não tivesse visto outro homem além de mim mesmo e não tivesse aprendido o que aconteceu antigamente em certa parte do mundo, exercitando minha razão, cultivando-a fazendo bom uso das faculdades imediatas que Deus me dá, aprenderia sozinho a conhecê-lo, a amá-lo, a amar suas obras, a querer o bem que ele quer e a cumprir para agradá-lo todos os meus deveres na terra. O que todo o saber dos homens me ensinará a mais?¹¹³⁵

A religião natural assume de imediato nas reflexões do Vigário Saboiano um degrau de individualidade no que se refere ao seu conhecimento e a experiência com o transcendente, contudo, ganha dimensão coletiva, quando se universaliza na capacidade inteligível e reflexionante que todos particularmente estão sujeitos e podem realizar. Liberdade e autonomia estão presumidas nessas linhas a partir do momento que o fenômeno religioso, se põe em um nível de acesso sem o auxílio de um outro, conseqüentemente todos participam da mesma experiência, se comunicam pela mesma voz, que é a natureza, conseqüentemente, não existirá uma intolerância, ou podemos chegar a suposição que muito

¹¹³⁵ Ibidem. p. 624. "J'ai donc refermé tous les livres. Il en est un seul ouvert à tous les yeux, c'est celui de la nature. C'est dans ce grand et sublime livre que j'apprends à servir et adorer son divin auteur: nul n'est excusable de n'y pas lire, parce qu'il parle à tous les hommes une langue intelligible à tous les esprits. Quand je serois né dans une Isle déserte, quand je n'aurois point vu d'autre homme que moi, quand je n'aurois jamais appris ce qui s'est fait anciennement dans un coin du monde, si j'exerce ma raison, si je la cultive, si j'use bien dse facultés immédiates que Dieu me donne, j'apprendrois de moi-même à le connoitre, à l'aimer, à aimer ses ouvres, à vouloir le bien qu'il veut, et à remplir pour lui plaire tous mes devoirs sur la terre. Qu'est-ce que tout le savoir des hommes m'apprendra de plus?"

menos há o que se falar desse tema. Nesse parâmetro, só é possível falar sobre o tema da tolerância quando a adversidade é apresentada, na igualdade temos um pacto natural, que não exige muito esforço para obedecer a ordem que o sujeito encontra-se inserido.

Nesse contexto é a criação dos dogmas o problema da religião revelada, que exige da comunidade humana o problema moral da tolerância. Os dogmas são diversos, cabe seu estudo, análise e reflexão, desse ponto é a razão que faz esse crivo, mas o vigário prefere o benefício da dúvida, mesmo reivindicando o direito de não acreditar. De acordo com Streck ¹¹³⁶ é aqui que o tema da autonomia é inaugurado para Rousseau,, não como possibilidade mas como obrigação, dado a seguinte afirmativa: “Ninguém está isento do primeiro dever do homem, ninguém tem o direito de confiar no juízo de outrem”¹¹³⁷.

O vigário¹¹³⁸, ainda faz uma analogia entre a figura de Sócrates apresentada por Platão, e a de Jesus construída pelos evangelistas. Ambos, constituíram em vida um sistema moral, não escreveram tratados, e se apresentaram ao mundo pela oralidade, mesmo que a morte de Sócrates, foi doce e suave, em relação a de Jesus, que foi angustiante e sofrida, por meio de injúrias e ridicularização, mesmo assim elas se demonstram comum, mas se diferenciam ao retratar o fim da vida de um sábio e de um Deus. Antecedendo a morte, Sócrates chora diante do cálice envenenado; Jesus com lágrimas pede que o cálice seja-lhe negado. Nesses traços sincroníssimos, provado a biografia de Sócrates, que não causa descrença em meio aos filósofos; Jesus tão pouco seria uma pactuação entre autores, para criar um personagem a altura que revela os textos bíblicos, mesmo com suas contradições. Nisso, permanece o silêncio carregado de modéstia e respeito diante da magnitude Divina, que sabe a verdade.

Nesse ato confessional, a *Profissão de Fé do Vigário Saboiano* bandeia-se involuntariamente para o ceticismo, mas acreditando naquilo que reservou-se a acreditar em relação aos seus princípios, que o levou a abolir todo dogma que geraria intolerância, e do ponto de vista ético não lhe traria conforto ao seu espírito, ratificando que “o verdadeiro culto é o do coração”¹¹³⁹. Transcrevemos a nota de rodapé de Rousseau, pela ocasião dos dogmas, da intolerância e da religião correspondente a moral prática, o que unifica o problema da religião, com os mesmos da sociedade civil. Nisto não só faz o filósofo genebrino travar embate com o poder religioso, mas também com o poder estatal.

¹¹³⁶ “Ao escrever essa frase, Rousseau está atacando a autoridade eclesiástica, mas poderia ser qualquer outro poder que tolhesse a pessoa de pensar por si mesma. A autonomia também não se restringe ao pensamento” (Cfr. Streck, Danilo R. Rousseau e a Educação, Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p.29)

¹¹³⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 623. “nul n'est exempt du premier devoir de l'homme, nul n'a droit de se fier au jugement d'autrui”.

¹¹³⁸ Ibidem. p. 626.

¹¹³⁹ Ib.. p. 627. “le culte essentiel est celui du cœur”.

O dever de seguir e amar a religião de seu país não se estende aos dogmas contrários à boa moral, como o da intolerância. É esse dogma horrível que arma os homens uns contra os outros e toma-os todos inimigos do gênero humano. A distinção entre a tolerância civil e tolerância religiosa é pueril e vã. Essas duas tolerâncias são inseparáveis e não podemos admitir uma sem admitir a outra. Os próprios anjos não viveriam em paz com homens que os encerrassem como inimigos de Deus¹¹⁴⁰.

Regressemos ao *Emílio*, e visualizemos as implicações da narrativa rousseuista a educação de seu aluno. Rousseau, confessa não ter transcrito a *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, com o objetivo de justificar um pressuposto teórico de ensino para versar sobre a educação religiosa (leia-se ensino religioso), ou uma defesa assentada numa crença religiosa que serviria como postulado de fé, ao que tudo indica, não elaborou também, uma teologia ou filosofia da religião, a fim de verificar o fenômeno religioso. Por mais, que podemos interpelar filosoficamente o texto transcrito, fazendo uma densa reflexão sobre o paradigma religioso metafísica a luz da profissão do vigário e da consistência da religião natural, bem como da defesa da laicidade, pautando a tolerância religiosa, destarte o objetivo foi somente demonstrar como podemos raciocinar com o aluno no que se refere a metafísica, não se afastando em matéria de religião do método constitutivo na Obra, fundado numa educação metodologicamente percebida como condução para que o aluno encontre por si os postulados de aprendizagem. Rousseau, encontrou na sua experiência juvenil, a metodologia do ensino sobre temas metafísicos, o que no século das luzes, volta-se radicalmente para a razão, nisso não se justifica uma racionalidade no método educativo rousseuista, pelo contrário o esforço teórico metodológico de uma razão sensível, que preza pela autonomia do pensar nos horizontes da sensibilidade (sentimentos).

Raciocinar no processo pedagógico com o aluno é mostra-lhe pela sensibilidade, ou como diria o Vigário Saboiano pelo coração as questões mais complexas correlatas ao espírito; raciocinar com o aluno, é ainda construir um diálogo confessional, fazendo-o perceber a vida, encontrar-se na vida, dando significado a cada passo do seu aprendizado. A dúvida permanece ao leitor, como Emílio será educado em matéria de religião, a resposta é simples e precisa, a escola é a natureza, evitando ainda o encontro do jovem aluno com a sociedade. A religião natural é o limite, mas caso for conduzido para uma outra, por meio de suas escolhas, não cabe ao preceptor intrometer-se a esse papel. Recordemos da educação que vem dada a Emílio através de seu preceptor, e vejamos a que ponto este se insere.

¹¹⁴⁰ Ib.. p. 628. "Le devoir de suivre et d'aimer la religion de son pays ne s'étend pas jusqu'aux dogmes contraires à la bonne morale tels que celui de l'intolérance. C'est ce dogme horrible qui arme les hommes les uns contre les autres et les rend tous ennemis du genre humain. La distinction entre la tolérance civile et la tolérance theologique est puerile et vaine. Ces deux tolérances sont inséparables et l'on ne peut admettre l'une sans l'autre. Des anges mêmes ne vivoient pas en paix avec des hommes qu'ils regarderoient comme les ennemis de Dieu".

Trabalhamos de concerto com a natureza, e enquanto ela forma o homem físico nós procuramos formar o homem moral, mas nossos progressos não são os mesmos. O corpo já está robusto e forte enquanto a alma ainda está inerte e fraca e, faça a arte humana o que for, o temperamento sempre precede a razão. Concentramos até aqui todas as nossas atenções em reter um e excitar a outra, para que o homem seja sempre uno, o mais possível. Desenvolvendo o caráter, despistamos sua sensibilidade nascente; ordenamo-lo cultivando-lhe a razão. Os objetos intelectuais moderavam a impressão dos objetos sensíveis. Remontando ao princípio das coisas, subtraímos-lo ao império dos sentidos; era simples elevar-se do estudo da natureza à busca de seu autor¹¹⁴¹.

Nessa retrospectiva, ao chegar nos últimos anos da adolescência, as vésperas de um período em que a razão se manifestará como guia, Rousseau está certo do trabalho pedagógico que até ao momento conduziu Emilio, se a educação física deu-lhe a vitalidade corporal formada pela natureza, na outra ponta a moralidade que cabe a educação a responsabilidade do preceptor revela o quanto a natureza é a boa mestra, na sua celeridade consegue aperfeiçoar, enquanto os homens (educadores) a passos lentos se esforçam em educar a alma. A educação do corpo e da alma, deve alcançar seu equilíbrio, progredir numa inter-relação constante, dentro das possibilidades impostas pela própria natureza, objetivando um processo entre educação física e educação moral (prática), a correção da animalidade e dos instintos por meio de uma ponderação que não anule os benefícios da natureza em relação a liberdade¹¹⁴², (vede a primeira infância) estabelecendo dessa forma uma proximidade, da unificação entre corpo e alma. Nesse processo gradual de estudo, que se chega ao autor da natureza das coisas.

¹¹⁴¹ Ib.. p. 636. "Nous travaillons de concert avec la nature, et tandis qu'elle forme l'homme physique nous tâchons de former l'homme moral; mas nos progrès ne sont pas les mêmes. Le corps est déjà robuste et fort que l'ame est encore languissante et foible, et quoi que l'art humain puisse faire, le tempérament précède toujours la raison. C'est à retenir l'un et à exciter l'autre que nous jusqu'ici donné tous nos soins, afin que l'homme fût toujours un, le plus qu'il étoit possible. Em développant le naturel, nous avons donné le change à sa sensibilité naissante; nous l'avons réglées en cultivant la raison. Les objets intellectuels moderoient l'impression de objets sensibles. En remontant au principe des choses, nous l'avons soustrait à l'empire des sens; il étoit simple de s'élever de l'étude de la nature à la recherche de son auteur".

¹¹⁴² Na concepção empregada por Rousseau no Segundo Discurso, o homem tem um pendor para a liberdade, é agente livre, por isso, sua ação está para além dos instintos, essa propositura deve ser considerada, mediante a substancial diferenciação entre o homem e os demais animais: "Não vejo em todo animal senão uma máquina engenhosa, à qual a natureza deu sentidos para prover-se ela mesma, e para se preservar, até certo ponto, de tudo o que tende a destruí-la ou perturbá-la. Percebo precisamente as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que só a natureza faz tudo nas operações do animal, ao passo que o homem concorre para as suas na qualidade de agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto, o outro por um ato de liberdade, o que faz com que o animal não possa afastar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fosse vantajoso fazê-lo, e que o homem dela se afaste frequentemente em seu prejuízo". (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur les sciences et les arts", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.141). "Je ne vois dans tout animal qu'une machine ingenieuse, à qui la nature a donné des sens pour se remonter elle même, et pour se garantir, jusqu'à un certain point, de tout ce qui tend à la détruire, ou à la déranger. J'aperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine, avec cette différence que la Nature seule fait tout dans les operations de la Bête, au-lieu que l'homme concourt aux siennes, en qualité d'agent libre. L'un choisit ou rejette par instinct, et l'autre par un acte de liberté; ce qui fait que la Bête ne peut s'écarter de la Regle qui lui est prescrite, même quand il lui seroit avantageux de le faire, et que l'homme s'en écarte souvent à son préjudice".

Rousseau, por vezes é considerado um contraventor em matéria de Iluminismo, um radical crítico das luzes e do racionalismo que é crente do progresso da moral consonante ao progresso da ciência, percebemos no Emílio, um tom moderado que demonstra um - era isso que eu queria dizer -, mas que não houve compreensão em relação a sua fala sobre a utilização da razão. A idade da razão que entrará Emílio, é um ponto chave que sinaliza a harmonia não paradoxal do filósofo genebrino, naquilo que poderíamos chamar de reminiscência do tempo presente no último fragmento supracitado, pois revela uma preparação muito bem elaborada para que o acesso à razão não desencadeasse um racionalismo aos moldes de uma sociedade aparente e a negação de Deus.

Em toda a infância do Emílio, foi se desenhando a construção de uma moralidade, que saberá cumprir um papel autônomo em relação a vida em sociedade e a religião civil, não será nessa etapa de sua vida que desvirtuará desse processo de aprendizagem que vem sendo possibilitado por seu preceptor. O império das leis e da obrigação moral imposta por um imperativo social, a necessidade de justifica-se através de uma vida aparente diante do outro, não será elemento moral a quem está sendo educado para consciência cujo o real interesse se encontra no bem reconhecido no mais íntimo de si, conseqüentemente se descobre o gênero humano habitado na natureza humana. O reconhecimento de Deus, se dá na introspecção contemplativa e consciente que o indivíduo faz ao ponto de se perceber no coletivo, essa é a educação dada a Emílio, o que faz chegar na idade da razão completamente diferente dos demais que fora educado na convenção social, na aparente liberdade.

Emílio, pelo contrário, considera uma honra torna-se homem e sujeita-se ao jugo da razão nascente; seu corpo formado, já não precisa dos mesmos movimentos e começa a deter-se por si mesmo, enquanto seu espírito, desenvolvido pela metade, procura por sua vez expandir-se. Assim, a idade da razão não é para uns mais do que a idade da licença; para o outro, torna-se a idade do raciocínio¹¹⁴³.

A inversão da liberdade natural, ou simplesmente, da liberdade é a crítica abordada por Rousseau, seu aluno Emílio, passou a infância na agitação de sua liberdade, e convenhamos que é o período próprio, pois a própria natureza nos revela, não há que responsabilizar dolosamente a criança pelos seus atos. Mas ocorre que, é nessa idade que na maioria das vezes criamos uma educação repressora, limitando-a a um agir natural, que leva a rebeldia, mas não ao conhecimento do mundo e de si, tal como fora sinalizado por Rousseau nos livros anteriores de sua Obra. O preceptor, deve remediar

¹¹⁴³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Emile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 637. "Emile, au contraire, s'honore de se faire homme et de s'assujétir au joug de la raison naissante; son corps déjà formé n'a plus besoin des mêmes mouvemens et commence à s'arrêter de lui-même, tandis que son esprit à moitié développé cherche à son tour à prendre l'essor. Ainsi l'âge de raison n'est pour les uns que l'âge de la licence, pour l'autre il devient l'âge du raisonnement".

para que essa liberdade na infância seja didaticamente construtiva tendo em vista uma ação consciente e autônoma nas fases seguintes.

Quando olhamos para o modelo educacional escolar, – é isso que Rousseau está tentando demonstrar –, percebemos que pela inversão da liberdade, o indivíduo chega na idade da razão, ou já as vésperas desta, com anseio de viver uma ação livre que foi negada durante o período certo, ou seja, na juventude quando se precisa de seriedade, tranquilidade, concentração, disciplina dado a complexa dos estudos e dos problemas que irá se deparar, esse adolescente se desvirtuará, por conseguinte será infantil em suas ações. Emílio, vivenciando a liberdade na infância, saberá na fase da razão ter a maturidade que o momento lhe exige, toda concentração necessária para a extensão do seu intelecto, por fim a ordem não será uma sobrecarga, como acontece com as crianças já fadadas ao imperativo da lei.

Tendo chegado, pois, a esse ponto por esse caminho, encontra-se com ótimas disposições para com o caminho em que o introduzo; os temas de reflexão que lhe apresento excitam a sua curiosidade, porque são belos em si mesmos, são completamente novos para ele, e está em condições de compreendê-los. Pelo contrário, entediados, cansados de vossas insípidas aulas, de vossas longas morais, de vossos eternos catecismos, como os vossos jovens não se recusariam a aplicar o espírito que tornaram triste nos pesados preceitos com que não se cansaram de massacrá-los, nas meditações sobre o autor de seu ser, de que fizeram o inimigo dos seus prazeres?¹¹⁴⁴

Enquanto a adulticidade da criança é a questão rebatida em Rousseau, a probabilidade de ser um adulto infantil é percebida nos últimos anos da adolescência, pois essa inversão no desenvolvimento por meio de métodos educativos precoces esgotou o educando, reduzindo seu prazer pelos estudos, pela concentração, querendo de certa forma viver a liberdade não oferecida no instante que deveria. Um indivíduo que desde muito cedo, ainda quando criança, é posto em horas de estudos, conteúdos não significativos, o que remete em complexidades científicas, densidade de assuntos e que muitas vezes lhe são impróprios, ou simplesmente, sua etapa cognitiva ainda não se encontra receptível por questões do próprio desenvolvimento, se encontrará fadado nas vésperas da fase adulta.

No caso do Emílio, para não fugimos da construção narrativa rousseauísta, chegará próximo da vida adulta, sempre se deparando com a novidade dos conteúdos, do ensino, das experiências, por

¹¹⁴⁴ Ibidem. p. 638. "Parvenu donc à ce terme par cette route, il se trouve tout disposé pour celle où je l'introduis; les sujets de réflexion que je lui présente irritent sa curiosité, parce qu'ils sont beaux par eux-mêmes, qu'ils sont tout nouveaux pour lui, et qu'il est en état de les comprendre. Au contraire, ennuyés, excédés des vos fades leçons, de vos longues morales, de vos éternels catechismes, comment vos jeunes gens ne se refuseroient-ils pas à l'application d'esprit qu'on leur a rendu triste, aux lourdes preceptes dont on n'a cessé de les accabler, aux méditations sur l'auteur de leur être dont on a fait l'ennemi de leurs plaisirs?"

não ter tido uma educação a base de ciclos precoces, não anteciparam suas etapas, leia-se tanto do ponto de vista cognitivo, quanto na ordem moral, estará aberto para receber as matérias da vida adulta.

Emílio chega a vida adulta, e a prerrogativa é não mais tratá-lo como criança ou adolescente, “ainda é vosso discípulo, mas já não é vosso aluno. É vosso amigo, é um homem, tratai-o doravante como tal¹¹⁴⁵”, contudo, essa etapa reivindica ainda mais o esforço de não tornar esse homem artificial, ou reduzir o quanto possível dessa condição. Nessa fase que adentra o indivíduo, a responsabilidade subjetiva pelos seus atos são assumidos em maior escala, cabendo ao preceptor ajudar na medida do possível, orientando sobre as contingências do mundo social.

4.6. A educação do adulto

Numa estrutura analítica da obra, inaugura-se filosoficamente com essa etapa a educação do adulto. Uma vez que Rousseau apresentou uma Obra revolucionária do ponto de vista pedagógico, relacionando a educação da criança e defendendo um novo olhar educativo para esse período da vida, agora em diante, não é mais da criança e de sua educação que falará, mas do adulto. Educar o adulto não é tarefa menos difícil, ainda mais que o filósofo genebrino tem em grande escala a obrigação teórica de mostrar os efeitos e os resultados da educação proposta a criança, que o constituirá numa nova imagem de homem, a qual sustentamos a tese da autonomia empregada pela concepção pedagógica.

Mas será preciso abdicar de minha autoridade quando ela me é mais necessária? Devo entregar o adulto a si mesmo no momento em que ele menos sabe orientar-se e comete os maiores erros? Devo renunciar a meus direitos quando é mais importante usá-los? Vossos direitos! Quem voz diz para renunciar a eles? Para ele, só agora eles começam¹¹⁴⁶.

Qual procedimento metodológico a ser utilizado na fase adulta? O **primeiro** degrau é o da relação de confiança, esse princípio deve ser considerado em toda boa educação. Consequentemente o **segundo** degrau visa estabelecer uma nova forma de diálogo, não aquela baseada em sermões, doutrinas vãs, comum a ordem social, mas uma conversa tendo anteriormente preparado o seu ambiente, de forma singularizada, próprio aquele que se objetiva educar, “assim, nunca faleis de razão aos jovens,

¹¹⁴⁵ Ib.. p. 639. “C’est votre disciple encore, mais ce n’est plus votre élève. C’est votre ami, c’est un homme, traitez-le désormais comme tel”.

¹¹⁴⁶ Ib.. p. 639. “Quoi! Faut-il abdiquer mon autorité lorsqu’elle m’est le plus nécessaire? Faut-il abandonner l’adulte à lui-même au moment qu’il sait le moins se conduire et qu’il fait plus grands écarts? Faut-il renoncer à mes droits quand il lui importe le plus que j’en use? Vous droits! Qui vous dit d’y renoncer? Ce n’est qu’à présent qu’ils commencent pour lui”.

mesmo na idade da razão, sem antes os ter colocado em condições de entendê-la¹¹⁴⁷”, nesse cenário o professor é o principal responsável por sua voz fazer ecoar nos alunos, uma vez que seus ensinamentos podem se perderem na esteira das palavras e dos discursos, situação que para o educando não haverá eficácia. Ao professor o ofício de estabelecer o momento, o lugar e a etapa certa para melhor dizer, alertará nosso autor, diga-se de passagem que essa função só pertence a ele (professor) e não aos pedantes.

Rousseau ¹¹⁴⁸, apresenta sua preocupação com a linha tênue desse momento perigoso atravessado por Emílio, as leituras, a solidão, o ócio, a indolência e o sedentarismo, a companhia das mulheres e dos demais jovens. Nessas circunstâncias, estabelece um ofício que não é mais da agricultura como aprendido na infância, mas o da caça, partindo da premissa do jovem continuar se mantendo ativo, fugindo do ócio e da solidão, realidade ainda que não é o instante para ser vivido. Nessa dimensão, Rousseau prepara seu discípulo para a vivência dessas categorias, mas antes assim como vem fazendo, é conferida a passos lentos ou simplesmente, no momento mais cabível. Mas não podemos negar, que ocorre um direcionamento educativo o tanto quanto sublimador das paixões, no sentido da sexualidade, dos afetos juvenis, uma preparação que podemos analisar, se tornou o jovem Emílio autônomo em relação a sexualidade e a solidão, condição última, que nos dará respostas sobre a constituição sistemática das obras de Rousseau, na figura final do solitário.

Existem épocas na vida humana que foram feitas para não serem esquecidas. É o caso, para Emílio, da época da instrução de que estou falando; ela deve influir sobre o resto de seus dias. Procuremos então gravá-la em suas memórias de modo que não se apague. Um dos erros de nossa época é empregar a razão sozinha demais, como se os homens fossem apenas espírito. Desdenhando a língua dos sinais que falam à imaginação, perdemos o que há de mais enérgico nas linguagens. A impressão das palavras é sempre fraca, e falamos ao coração pelos olhos bem mais do que pelos ouvidos¹¹⁴⁹.

O que poderá ser fixado a memória do jovem Emílio, para permanecer na educação que lhe foi oferecida, a não ser uma linguagem sensível que unifica-se a sua razão. Àqueles que reivindicam o raciocínio como maneira constante de direcionar as coisas, torna-se pequeno e não compreende no campo prático, a linguagem do agir. Materializar a linguagem aos olhos, conduzi-la ao campo sensível é

¹¹⁴⁷ Ib.. p. 643. “Ne parlez donc jamais raison aux jeunes gens, même en âge de raison, que vous ne les ayez premièrement mais en état de l'entendre”.

¹¹⁴⁸ Ib.. p. 643.

¹¹⁴⁹ Ib.. p. 645. “Il est des époques dans la vie humaine qui sont faites pour n'être jamais oubliées. Telle est pour Emile celle de l'instruction dont je parle: elle doit influer sur le reste de ses jours. Tâchons donc de la graver dans sa mémoire en sorte qu'elle ne s'en efface point. Une des erreurs de notre âge est d'employer la raison trop nue, comme si les hommes n'étoient qu'esprit. En négligeant la langue des signes qui parlent à l'imagination l'on a perdu le plus énergique des langages. L'impression de la parole est toujours foible et l'on parle au coeur apr les yeux bien mieux que par les oreilles”.

o processo que deve ser encaminhado em conjunto com a idade da razão na juventude para o melhor agir. A Educação pela linguagem passa antes pelo coração, o espírito fala a este, tornando o agir consciente e não submisso a uma linguagem que ordena a razão, mas que desemborça no ser da vida humana. Nesse sentido a conversa enquanto método educativo ganha corpo, e espaço para enquanto mestre o preceptor fale ao seu discípulo de todos os afetos e desejo, tornando-se confidente.

Prescrutado por uma linguagem sensível, o educando não estará submisso ao seu preceptor, mas pela vontade estabelecerá nele a confiança de sua educação adulta, será seu mestre, protetor e amigo, dizendo: “retoma a autoridade de que queres abdicar no momento em que é mais importante para mim que permaneças; até agora só a tinhas por causa da minha fraqueza, mas agora a terás por minha vontade, e assim ela será mais sagrada para mim”¹¹⁵⁰. Nessas palavras é autenticada a autonomia. Toda a educação ofertada, objetivou-se, também, a esse momento, em que o aluno toma a decisão de escolher quem será seu mestre educativo; na infância de Emílio, o pai confiou ao preceptor sua educação, na vida adulta, a decisão está no campo ético da livre escolha. Prosseguirá Emílio, na sua plena liberdade, a dizer: “torna-me livre protegendo contra as minhas paixões que me violentam; impede que eu seja escravo delas e força-me a ser meu próprio senhor não obedecendo aos sentidos, mas à razão”¹¹⁵¹. Esse resultado esperado, consolidado na autonomia formativa desde infância, não fez Emílio recusar seu preceptor, não chegou cansado, fadado, querendo viver o que não pode ter vivido na idade correta; pertencer a sociedade, aprender sobre os costumes não lhe vai causar uma vida de aparência.

Ao menos nessa obra, percebendo o personagem Emílio e dito pelo seu autor, o processo educativo não é a retirada do indivíduo da sociedade, e nem será essa a proposta final das articulações das obras de Rousseau, mas por enquanto, Emílio na idade que se encontra não fora educado para ser solitário, deve ser membro da sociedade, casar-se, mas viver na sociedade. É antes de tudo inserir-se em um processo de conhecimento do indivíduo, pois até o momento conheceu a antropologia humana¹¹⁵², a espécie constitutiva no todo e se reconhecendo nela, resta ao educando saber o que o indivíduo faz na sociedade e de como se vive nela. “Já é tempo de mostrar-lhe o exterior desse grande teatro cujos jogos

¹¹⁵⁰ Ib.. p. 651. “reprenez l'autorité que vous voulez déposer au moment qu'il m'importe le plus qu'elle vous reste; vous ne l'aviez jusqu'ici que par ma faiblesse, vous l'aurez maintenant par ma volonté, et elle m'en sera plus sacrée”.

¹¹⁵¹ Ib.. p. 652. “rendez-moi libre en me protégeant contre mes passions qui me font violence; empêchez-moi d'être leur esclave et forcez-moi d'être mon propre maître en n'obéissant point à mes sens, mais à ma raison”.

¹¹⁵² Em Manacorda, se desenvolve a seguinte análise sobre o caráter revolucionário de Rousseau em relação da educação da criança: “Sem dúvida, Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamei de ‘antropológica’, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou homem, e dando um golpe feroz na abordagem ‘epistêmica’, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o ‘do lado da criança’, considera não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si”. (Cfr. Manacorda, Mario Alighiero, História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias, Ed. Cortez, São Paulo, 2000, p. 242).

secretos já conhece todos. Já não terá por ele a admiração estúpida de um jovem avoadado, mas o discernimento de um espírito reto e justo”¹¹⁵³.

A educação social de Emílio ocorrerá aos 20 anos, o bom leitor pode indagar se é possível a esse tempo ainda educar; o jovem aprendiz chegou diferente na juventude em relação a um mesmo indivíduo em sua idade, de qualquer forma contemporizando a filosofia de Rousseau, é próximo a essa idade que os jovens na sua grande parte entram na academia, para os estudos do ensino superior; além do mais aos 18 anos inicia sua maior idade cível, portanto, tudo indica este ser o momento de está mais próximo dos jovens e educá-los para a sociedade e raciocinar sobre moral. Que sentido fará a uma criança falarmos de códigos, leis, paixões etc., se ainda não se ver de frente com a sociedade e suas obrigações morais; o que não significa a ausência de uma educação profícua. Chegando até essa fase da narrativa educativa do Emílio, conseguimos visualizar a educação e orientação dada pelo seu preceptor nos anos anteriores, fazendo-lhe primeiro compreender a si mesmo, se visualizar no gênero humano, para só a partir daí se olhar na sociedade enquanto indivíduo civil, por fim será pouco provável que irá desvirtuar daquilo que a própria natureza trabalhou durante as duas primeiras décadas de vida.

Emílio conhece o valor da vida e suas contingências, aprendeu a sentir dor, sabe a lei do esforço, reduzir a condição social, não lhe faz sentido, pois a autonomia tem acompanhado seu processo formativo e educativo; e mesmo se compactuar com a estrutura escravocrata da sociedade, será sua decisão. Essa previsibilidade é importante, para garantir uma educação autônoma, sabendo que não pecamos na educação ofertada, não determinamos do ponto de vista psíquico nosso aluno, mas demos-lhes os pressupostos necessários para sua livre escolha, também se equivale a escolha profissional. Expressa Rousseau sobre seu discípulo e sua formação social:

Se eu o introduzir no mundo com o único objetivo de instruí-lo, instruir-se-á mais do que quero. Se eu o mantiver afastado do mundo até o fim, que terá aprendido comigo? Tudo, talvez, exceto a arte mais necessário ao homem e ao cidadão, que é saber viver com seus semelhantes¹¹⁵⁴.

Essas linhas são importantes, pelo retrato social disposto na escrita de Rousseau, muitas vezes, como nos pronunciamos anteriormente, deixada de fora do debate político-social de seu pensamento natural. Não visualizamos que a ação pedagógica da natureza finaliza com a salutar participação do

¹¹⁵³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 654. “Il est tems de lui montrer l’extérieur de cette grande scène dont il connoit déjà tous les jeux cachés. Il n’y portera plus l’admiration stupide d’une jeune étourdi, mais le discernement d’un esprit droit et juste”.

¹¹⁵⁴ Ibidem. p. 655. “Si je l’introduis dans le monde avec le seul projet de l’instruire, il s’instruira plus que je ne veux. Si je l’en tien éloigné jusqu’à la fin, qu’aura-t-il appris de moi? Tout peut-être, hors l’art le plus nécessaire à l’homme et au citoyen qui est de savoir vivre avec ses semblables”.

homem na sociedade, esse é o esforço da educação dada pelo preceptor e anunciada, – em nosso olhar epistêmico –, no projeto educacional de Rousseau. Ainda no tema da educação para sociedade aos 20 anos, destacamos de acordo com o nosso autor, o costume do século XVIII, em que educavam as meninas no convento, e os meninos nos colégios, ou seja, o que indica que até essa idade mesmo no ensino padrão, a educação não foi dada ainda na experiência social. Poderíamos atravessar ao mesmo tempo a questão se a escola é um componente de socialização e de relação social, mas isso é um outro debate que não cabe por enquanto, entretanto se levamos em consideração que a crítica de Rousseau as instituições escolares é em parte pela educação que trata a criança como adulto, que o profissionaliza, que não o faz entender a vida humana no seu sentido mais holístico possível, desconsideraríamos a escola como espaço de socialização, por no mínimo ser um ambiente apenas de padronização e aparelhamento de um sistema social.

De toda sorte, o recorte feito por Rousseau, sobre a educação de seu século é um fundamento para dizer o quão é possível educar para sociedade aos 20 anos (juventude), e que o sistema educacional se fragilizou em relação a esse problema, talvez, por muito tempo não foi adotado como sistema de gestão educacional. “Todos os que falam da educação das crianças seguem os mesmos preconceitos e as mesmas máximas, porque observam mal e refletem ainda pior. Não é nem pelo temperamento, nem pelos sentidos que começa a desorientação da juventude, mas sim pela opinião”¹¹⁵⁵. Estabelecida essa observação, o filósofo retoma a educação doméstica, para se servir da mesma explanação, o jovem sozinho na sociedade está propenso a degradação e a libertinagem, torna-se um indivíduo desorientado, e sua imagem se deturpa ao passar do tempo, por falta de uma sólida educação que lhe insira ao seu tempo na esfera social, voluntariamente nessas condições negará tudo que foi aprendido.

Mal entrou no mundo já adquire uma segunda educação totalmente oposta à primeira, pela qual aprende a desprezar o que estimava e a estimar o que desprezava; fazem com que encare as lições de seus pais e de seus professores como um jargão pedante, e os deveres que lhe pregaram como uma moral pueril que se deve desdenhar quando adulto¹¹⁵⁶.

A sociedade educa o homem e o escraviza, quando este voluntariamente a adentra, isso demonstra em muito o insucesso da educação, seja ela: escolar ou doméstica, e também aconteceria o mesmo com a educação pela natureza, se não fosse concebível uma educação própria para a juventude

¹¹⁵⁵ Ib.. p. 657. “Tous ceux qui parlent du gouvernement des enfants suivent les mêmes préjugés et les mêmes maximes, parce qu'ils observent mal et réfléchissent plus mal encore. Ce n'est ni par le temperament ni par les sens que commence l'égarment de la jeunesse, c'est par l'opinion”.

¹¹⁵⁶ Ib.. p. 658. “A peine est-il entré dans le monde qu'il y prend une seconde éducation toute opposée à la première, par laquelle il apprend à mépriser ce qu'il estimoit et à estimer ce qu'il méprisoit: on lui fait regarder les leçons de ses parents et de ses maîtres comme un jargon pédantesque et les devoirs qu'il lui ont prêchés comme une morale puérile qu'il doit dédaigner étant grand”.

e seu acompanhamento discipular nesse período. Entretanto, diferente da ordem social (escolar) e doméstica, é importante lembrar que a metodologia educativa de Rousseau, pela ordem natural não traria tanta frustração, pois enquanto essas infantilizam o adulto, esta última trata-o em sua idade, essa pedagogia de alguma maneira fixou-se desde sempre no coração do Emílio. O dilema básico é que a sociedade trata o adulto como criança, infantilizando-o, enquanto Rousseau trata Emílio como adulto, não o chama mais de aluno, mas discípulo, essa mudança de nomenclatura atesta o valor da educação agora ofertada, pautada na reflexão, frente a frente as circunstâncias sociais, das mais inúmeras e de diversas espécies, levando Emílio a refletir e a observar que não vale a pena almejar aquilo que de aparente a sociedade o oferece.

Rousseau confessa que¹¹⁵⁷, antes da vida adulta de Emílio, enquanto criança e adolescente não lhe dava exatamente uma educação, mas preparava-o para ser educado, nessas condições, chegou a fase adulta dócil, reconhecendo a voz da amizade (de seu preceptor ou de qualquer outro que se comporte como tal), sabendo administrar a linguagem que vem em sua direção, sabendo, por fim, obedecer a razão. Ainda, continua o nosso autor, que concedeu a Emílio uma independência aparente, pois se encontrava submisso a seu preceptor, mas não porque este determinava, mas pela sua livre escolha, assim no campo prático, pode sair sem a presença de seu mestre, pois sua consciência está formada pela educação que lhe é dada. Aqui, resume concretamente o ápice da educação, quando na ausência de qualquer suposta autoridade educativa, o aluno ou o discípulo, saiba obedecer a sua razão, não mentindo nem para os outros, muito menos para si, portanto, obtém o governo de seus atos; mesmo que acaso se desorienta na vida social, ficará descoberto para seu mestre, que saberá visualizar sua degradação.

É necessário que Emílio esteja nos grandes centros, viva na sociedade, pois pior será se a corrupção da sua alma vier no isolamento de seu quarto, é deste inimigo que se preocupa Rousseau. Sabemos que o filósofo genebrino está falando dos afetos, das relações e do descobrimento da sexualidade, querendo que esse momento não conduza Emílio a libertinagem, termo muito usado pelo genebrino, paralelamente, é nessa narrativa que desempenha suas ideias sobre a educação do adulto como estamos a explicar, desde após a *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*. Abrimos esse parêntese para esclarecer ao leitor os motivos de ainda não nos remetermos a questão específica sobre a vida afetiva de Emílio, que é próprio dessa idade, mas resgataremos logo a diante alguns trechos sobre essa temática e a busca de uma companheira. Mas antes, devemos perguntar: quem é Emílio (homem adulto)?

¹¹⁵⁷ Ib.. p. 661.

Homem de bons modos, sua educação lhe deu a personalidade, de ser sábio, inteligente, culto, modesto, sem ser arrogante, não se afeta com as miudezas da vida.

Na ordem da natureza, Emílio respeitará mais os mais velhos, do que os magistrados que foram socialmente constituídos como juizes. Sujeito sensível e carinhoso, será bondoso e respeitoso, mas não carregará sobre si o julgo da ostentação. “[...] Emílio não será como todo o mundo, e Deus o livre de sê-lo algum dia! Mas, naquilo em que será diferente dos outros, não será nem importuno, nem ridículo; a diferença será sensível sem ser incômoda. Emílio será, se quiserem, um amável estrangeiro”¹¹⁵⁸. Por fim, seu aluno é considerado como um estrangeiro, tornando-o no campo simbólico e literário, natural de um outro espaço, pertencente de uma outra cultura, de outro costume, o que poderíamos lançar a premissa, de pertencer a um outro tempo e espaço, que não é o da sociedade parisiense iluminista (setecentista), o bom senso o acompanhará, pois não será nem vaidoso, muito menos orgulhoso pela arte de sua educação e dos efeitos que ela produziu em sua vida. Emílio é o retrato do cosmopolitismo rousseauísta.

4.7. A formação do gosto

Voltando para a educação adulta de Emílio, nesse momento em que sua personalidade emite a humanidade com que fora educado, Rousseau escreve sobre seu discípulo e o estudo que convém nessa idade: “Estudando os homens por seus costumes no mundo, como antes os estudava por suas paixões na história, terá muitas vezes ocasião de refletir sobre o que agrada ou chora o coração humano. Ei-lo filosofando sobre os princípios do gosto [...]”¹¹⁵⁹. Assim, na presente obra, inaugura uma fundamentação estética sobre o gosto na filosofia rousseauísta, o que implica dizer, na autonomia do gosto fomentada pela educação. Rousseau¹¹⁶⁰, define o gosto como a faculdade de julgar o que agrada e desagrade ao maior número, uma vez, tendo deixado essa premissa de lado, já não sabemos o que é o gosto. Portanto, a categoria quantitativa, não implica dizer que existem muitas pessoas de gosto, o que não é verdade, pois o gosto não está na dimensão da utilidade ou da necessidade, nem do que desprezamos por ódio, a sua aplicação está relacionada as coisas indiferentes. Mas o gosto pode ser relativizado, por exemplo, na expressão: gosto não se discute! Sim, quando se adéquam a regras locais, a depender do clima, dos costumes, do governo, da mesma forma a depender do sexo, da idade e do

¹¹⁵⁸ Ib.. p. 669. “[...] Emile ne sera point comme tout le monde, est Dieu le préserve de l'être jamais; mais en qu'il sera différent des autres il ne sera fâcheux ni ridicule; la différence sera sensible sana être incomode. Emile sera, si l'on veut, un aimable étranger”.

¹¹⁵⁹ Ib.. p. 671. “Etudiant les hommes par leurs mœurs dans le monde comme il les étudioit ci-devant par leurs passions dans l'histoire, il aura souvent lieu de réfléchir sur ce qui flate ou choque le cœur humain. Le voila philosopant sur les principes du goût”.

¹¹⁶⁰ Ib.. p. 671.

caráter, também, acaba por ser diferente a cada agrupamento de pessoas. Desse modo, o gosto por ser natural a todas as pessoas, mas em proporção diferente, não se desenvolve na mesma intensidade, estando sujeito ao altera-se nos indivíduos. Ratifica-se que o gosto está a depender da sensibilidade recebida; tanto que sua forma e cultura, depende da sociedade que se vive ou viveu.

Rousseau¹¹⁶¹, passa a estabelecer três fatores decisivos para compreender o gosto: primeiro, a vivência do indivíduo no maior número de experiências sociais (geográficas) possíveis, a fim de fazer diversas e significativas comparações; segundo, o modelo das sociedades conhecidas, ou de sua maioria, devem ter o ócio e a diversão, pois sociedades baseadas em fatores econômicos o gosto se reduz a lucratividade, por consequência não conseguiria se extrair a experiência do gosto através de comparações; por fim em terceiro lugar, o conhecimento das sociedades com redução de desigualdades, que a tirania das opiniões estejam moderadas, por último que seja uma sociedade com mais voluptuosidade, do que vaidade, do contrário a moda sufoca o gosto, regulando a vontade numa distinção e não naquilo que verdadeiramente venha a agradar. O gosto da maioria se reduziria a esse último fator, da aprovação daqueles que foram constituídos socialmente para essa tarefa; contrário a esta padronização imperativa do gosto, Rousseau alerta que cada pessoa deve ter seu próprio sentimento, e aquilo que for mais agradável dentro de si terá aprovação de todos.

Dessas recomendações se visualiza uma ideia de gosto universal, no campo estético não seria uma inverdade, uma vez que sejam feitos os filtros indicados pelo filósofo, do contrário prevalecerá a relativização do gosto, sem o mínimo de equidade teórica filosófica. Vale lembrar, a crítica subtendida nesse pensamento, concernentes a padronização do gosto, sua massificação e interesse econômico, que acabaram relativizando o gosto, não tornando os indivíduos autônomos em relação a experiência sensível. “Nas discussões sobre a preferência, a filosofia e as luzes alongam-se, e é assim que se aprende a pensar”¹¹⁶², logo as questões sobre estética, conduz a educação do indivíduo, e como frisado é dessa educação que se consiste na fase adulta. Rousseau, está levando a questão sobre o gosto a categoria da complexidade filosófica, sendo possível de verificação. A arte mimética, por exemplo, sempre foi tema de discussão na filosofia, Rousseau não se distanciando, retoma esse tema que se encontra inicialmente em Platão, para o filósofo grego, no mundo sensível o belo é imitativo:

Todos os verdadeiros modelos do gosto estão na natureza. Quanto mais nos distanciamos do mestre, mas nossos quadros se desfiguram. Portanto, é dos objetos que amamos que tiramos

¹¹⁶¹ Ib.. p. 672.

¹¹⁶² Ib.. p. 674. “Dans les disputes sur al préférence la philosophie et les lumières s’étendent et c’est ainsi qu’on apprend à penser”.

nossos modelos, e o belo da fantasia, sujeito ao capricho e à autoridade, nada mais é do que o que agrada aos que governam¹¹⁶³.

No parágrafo seguinte, Rousseau descreve tanto quem governa nossos gostos, quanto sobre o governo dos gostos de quem nos governa, demonstrando de forma clara e objetiva o rompimento que os homens fizeram com o belo natural, por conta do luxo e do mau gosto respectivamente correlatos aos interesses econômicos, o que implica tanto em questões monetárias como nos efeitos psíquicos decorrente desse espírito comercial:

Quem nos governa são os artistas, os grandes, os ricos e o que os governa é seu interesse ou sua vaidade. Estes para exibir suas riquezas, aqueles para aproveitar-se delas, procuram uns mais do que os outros meios de gastar. Com isso o grande luxo estabelece sem império e faz com que se goste do que é difícil e caro; então, o pretense belo, longe de imitar a natureza, só é por contrariá-la. Eis como o luxo e o mau gosto são inseparáveis. Em toda parte onde o gosto é dispendioso, ele é falso¹¹⁶⁴.

Rousseau está a falar de Paris, mas mesmo referenciando como uma sociedade de gosto ruim, é nela que o bom gosto acaba por ser cultivado, afinal os autores, os homens de letras, habitam ou habitaram esse lugar, expandindo o espírito desse século a Europa. O que não significa apenas fruto das leituras dos livros escritos pelos intelectuais franceses, ou por quem absorveu o espírito da época, muito menos não é no diálogo pessoal com todos esses autores, mas “é o espírito das sociedades que desenvolve uma cabeça pensante e leva a vista para tão longe quanto ela possa alcançar. Se tiverdes uma centelha de gênio, passai um ano em Paris; logo sereis tudo o que podeis ser, ou jamais sereis nada”¹¹⁶⁵. Confirma a tese da participação iluminista de Rousseau, pois fazendo-se homem de letras, enxergou o espírito de sua época, de qualquer modo, seus ensinamentos nos orienta a esse elemento primordial do ensino filosófico, compreender o espírito do tempo, para isso justifica-se a experiência cultural em algumas cidades do mundo, para captar o tempo presente, ou simplesmente se faz jus viver em sociedade para compreender o fenômeno estético.

¹¹⁶³ Ib.. p.672. “Tous les vrais modèles du goût sont dans la nature: plus nous nous éloignons du maître, plus nos tableaux sont défigurés. C’est alors des objets que nous aimons que nous tirons nos modèles, et le beau de fantaisie, sujet au caprice et à l’autorité, n’est plus rien que ce qui plait à ceux qui nous guident”.

¹¹⁶⁴ Ib.. p. 673. “Ceux qui nous guident sont les artistes, les grands, les riches, et ce qui les guide eux-mêmes est leur intérêt ou leur vanité; ceux-ci pour étaler leur richesse et les autres pour en profiter cherchent à l’envi de nouveaux moyens de dépense. Par là le grand luxe établit son empire et fait aimer ce qui est difficile et coûteux; alors le prétendu beau, loin d’imiter la nature, n’est tel qu’à force de la contrarier. Voilà comment le luxe et le mauvais goût sont inséparables. Par tout où le goût est dispendieux, il est faux”.

¹¹⁶⁵ Ib.. p. 674. “C’est l’esprit des sociétés qui développe une tête pensante et qui porte la vue aussi loin qu’elle peut aller. Si vous avez une étincelle de génie allez passer une année à Paris. Bientôt vous serez tout ce que vous pouvez être, ou vous ne serez jamais rien”.

Retornando ao Emílio, pois é de sua educação que estamos tratando, habitando em Paris, pode aprender a pensar, não como aqueles que tem mau gosto, por isso, não utilize dos mesmos instrumentos de juízo, julgando pelos fatores comerciais e econômicos, portanto, o seu julgamento não será polido, evitando ao máximo a alteração do seu gosto. Como método educativo, chega a hora das leituras filosóficas mais densas e daqueles que não se baseiam apenas de história (lembramos que o primeiro livro oferecido a Emílio, foi *Crusoe* do romancista Defoe), mas nos clássicos antigos, pois esse estão mais próximo da natureza, segundo afirma seu mestre: “Essa é a hora da leitura dos livros agradáveis; é a hora de ensiná-lo a fazer a análise do discurso, de torná-lo sensível a todas as belezas da eloquência e dicção”¹¹⁶⁶. Aprendendo latim, aprenderá melhor francês; aprendendo a comparar e estudando essas duas línguas, se objetiva que entenda a arte da fala. Tendo descoberto os antigos, feito as leituras dos escritos que demonstram uma certa compreensão da totalidade, não percamos de vista, o processo gradual em que Emílio vai ser inserido em outras modalidades de ensino, preservando sempre a sua autonomia, como enfatiza Rousseau:

Os esgotos nos reservatórios dos modernos compiladores: jornais, traduções, dicionários; ele dará uma espiada em tudo aquilo e em seguida o deixará para nunca mais voltar. Farei com que ouça, para sua diversão, a tagarelice das academias; farei com que observe que cada um dos que as compõem sempre vale mais sozinho do que dentro do grupo; com isso ele extrairá por si mesmo a consequência sobre a utilidade de todos esses belos estabelecimentos¹¹⁶⁷.

Emílio adentra a sociedade, aprende a conhecer os intelectuais e a cultura letrada que está a seu entorno. Se basicamente, cada filósofo se utilizou de uma forma de arte para defender como a bela arte, Platão escolhera a música, Kant a poesia, Rousseau estabelecerá o teatro, o que significa que no seio da grande sociedade letrada e da aparência, o teatro é o melhor estudo não somente dos costumes, mas do gosto. “O teatro não foi feito para a verdade, mas para agradar, para divertir os homens; não há escola onde se aprende tão bem a arte de agradar-lhes e de interessar o coração humano. O estudo do teatro conduz ao da poesia; eles tem exatamente o mesmo objeto”¹¹⁶⁸. Unifica-se o trajeto pedagógico desde a infância sinalizado por Rousseau, o estudo da sociedade através do teatro; no campo filosófico-científico a poesia que remete aos clássicos, aos gregos, ao sistema político e social baseado numa

¹¹⁶⁶ Ib.. p. 675. “Voici le tems de la lecture et des livres agréables; voici le tems de lui apprendre à faire l’analyse du discours, de le rendre sensible à toutes les beautés de l’éloquence et de la diction”.

¹¹⁶⁷ Ib.. p. 676. “les égouts dans les reservoirs des modernes compilateurs, journaux, traductions, dictionnaires; il jette un coup d’œil sur tout cela, puis le laisse pour n’y jamais revenir. Je lui fais entendre pour le réjouir le bavardage des academies; je lui fais remarquer que chacun de ceux qui les composent vaut toujours mieux seul qu’avec le corps; là dessus il tirera de lui-même la consequence de l’utilité de tous ces beaux établissemens”.

¹¹⁶⁸ Ib.. p. 677. “Le théâtre n’est pas fait pour la vérité; il est fait pour flater, pour amuser les hommes; il n’y a point d’école où l’on apprenne si bien l’art de leur plaire et d’intresser le cœur humain. L’étude du théâtre même à celle de la poesie; elles ont exactement le même objet”.

cosmologia que se deu tanto nos romances, quanto com os filósofos da natureza e o modelo metafísico iniciado por Platão. Nesse retrato, justifica-se a formação da razão sensível (poesia e teatro), não presumida nos colégios.

Prossegue Rousseau sobre a educação estética de Emílio, “meu principal objetivo ao ensiná-lo a sentir e a amar o belo em todos os gêneros é fixar nele seus afetos e seus gostos, impedir que se alterem seus apetites naturais e que um dia ele procure em sua riqueza os meios de ser feliz, os quais ele deverá encontrar mais perto de si”¹¹⁶⁹, o que se encerra a essa maneira a educação de Emílio no Livro IV¹¹⁷⁰.

5. Livro V – Educação e Autonomia na fase adulta: os 20 anos e a revisão da pedagogia empregada

O Livro V, pode ser considerado como a conclusão do projeto educativo em uma retrospectiva e revisão do método utilizado. Mas também, a narrativa se constitui em outros temas paralelos, que enfatizam e comportam a idade adulta de Emílio, os seus agora 20 anos. Nessa fase se integra a narrativa do matrimônio, e da busca por uma companheira a Emílio, conseqüentemente é a fase que introduz o homem a vida política, o que em termos filosóficos rousseauísta se desenvolve na figura do cidadão. Em uma divisão estrutural do texto, podemos levantar o seguinte esquema: narrativa sobre a educação da mulher; relato sobre Sofia; saída de Emílio e Rousseau de Paris (continuação do Livro IV); encontro de Emílio e Sofia; início do relacionamento (namoro) de Emílio e Sofia; viagem proposta ao Emílio por seu mestre, a qual Rousseau discute dois pontos principais, a) a recordação do projeto educativo e b) a política (cidadão); por fim, retorno da viagem e casamento de Emílio com Sofia.

5.1 Educação e Autonomia da Mulher

¹¹⁶⁹ Ib.. p. 677. “Mon principal objet en lui apprenant à sentir et aimer les beau dans tous les genres est d’y fixer ses affections et ses goûts, d’empêcher que ses appétits naturels ne s’altèrent, et qu’il ne cherche un jour dans sa richesse les moyens d’être heureux qu’il doit trouver plus près de lui”.

¹¹⁷⁰ A síntese feita por Manacorda, compreende todo esse processo pedagógico e educativo percebido por Rousseau: “O direito à felicidade, o direito à ignorância das coisas inadequadas à infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las; a condenação dos livros ‘triste bagagem’ da idade infantil, cujo abuso mata a ciência; a evocação constante da natureza coo mestra de Emílio e do seu pedagogo; o adiamento dos estudos da história, de filosofia, de moral e o saber perder tempo são os principais aspectos que negam a educação tradicional”. (Cfr. Manacorda, Mario Alighiero, História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias, Ed. Cortez, São Paulo, 2000, p. 243).

A primeira parte do livro V do *Emílio*, é constituída por um preâmbulo sobre a imagem da mulher, ou da educação de Sofia. Não pormenorizaremos a questão da mulher, na presente Obra, mas lançaremos a analítica de algumas linhas intermediárias, atendendo o jogo narrativo em que Rousseau se apoiou para concluir sua obra de educação, na expectativa de ter superado Locke, quando este encerra sua obra sobre educação no momento que seu aluno adentra a etapa da constituição familiar. Mas nosso autor, entende o contrário, e avança na sua narrativa literária e filosófica.

Rousseau dispõe de equiparar a mulher e o homem, expondo em seu texto inicial apenas a diferença correlata a fisiologia entre os sexos, nesse sentido, “a única coisa que sabemos, com certeza, é que tudo o que eles têm em comum pertence à espécie e tudo o que têm de diferente pertence ao sexo”¹¹⁷¹. Justificamos, a questão ética e epistêmica do conceito de humanidade, do reconhecimento do gênero humano e das implicações políticas decorrentes desse conceito, por vezes acrescida de um afinilamento reducionista ou anacrônico. Logo o problema da diferença, é transcrito pelo filósofo não na relação de poder que sociologicamente podemos levar a discussão, mas na compreensão da filosofia natural, remetendo a ideia da diversidade natural, por outro lado, trata de incluir em paridade ética.

A imagem da companheira de Emílio deverá ser próxima da sua, ao menos em efeitos de cenário (usaremos a imagem do teatro), nesse caso não é da cidade, mas no campo. O campo, também, indica o lugar do método da natureza. Antes, devemos fazer a pergunta, quem é Sofia? Qual a imagem construída no imaginário de Emílio por intermédio de seu preceptor? Essas questões passam a ser respondidas numa narrativa moderadamente inovadora para seu período, mesmo com todas as limitações históricas próprias do contexto social do século XVIII, Rousseau destaca a imagem de Sofia na vanguarda, construindo-a no imaginário de seu aluno pela figura da autonomia.

A autonomia de Sofia, não diz respeito a autonomia científica e filosófica sustentada pela academia, no horizonte do ciclo das letras setecentista. A imagem de Sofia, tal como a de Emílio, são desenhadas como personagens simples, fazendo parte da vida popular, o que significa a cena do comum, pois “nunca será demais repetir que deixo de lado os prodígios. Emílio não é um deles, e Sofia tampouco. Emílio é homem e Sofia é mulher: eis toda a glória deles”¹¹⁷², portanto, assumem a vida como condição humana. Em nosso entendimento, assim como na figura do Emílio, Rousseau visualiza a imagem de Sofia, na crítica a sociedade parisiense e ao Iluminismo envaidecido, composto por um letramento que não desenvolve o melhoramento dos costumes.

¹¹⁷¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 693. “la seule chose que nous savons avec certitude est que tout ce qu’ils sont de commun est de l’espèce, et que tout ce qu’ils ont de différent est du sexe”.

¹¹⁷² Ibidem.. p. 746. “Je ne redirai jamais trop que je laisse à pas les prodiges. Emile n’en est pas un, Sophie n’en est pas un non plus. Emile est homme et Sophie est femme, voila toute leur gloire”.

Sofia, foi educada para seguir seu gosto, e não canalizar a imposição social na sua formação, se comporta como professores seu Pai que lhe ensinara canto, e sua mãe dança, mas teve auxílio de um vizinho para aprender órgão, o que a fez se aprimorar sozinha, nesse sentido, o gosto da jovem é estabelecido pelo emento musical. Em termos rousseauísta, o valor estético da música insere Sofia, no jogo narrativo das *Confissões* do filósofo, quando a música adquire um campo ao mesmo tempo exitoso e frustrante em sua vida. Sendo Sofia movida pelo gosto musical, sua tarefa passa a ser aquelas ligadas aos afazeres domésticos, mas no intuito de saber fazer para poder ordenar, do que sujeitasse a essa tarefa.

Sobre sua educação religiosa, “Sofia tem uma religião, mas uma religião razoável e simples, poucos dogmas e menos práticas devocionais; ou melhor, conhecendo das práticas essenciais apenas a moral, ela dedica sua vida inteira a servir a Deus fazendo o bem”¹¹⁷³, logo não se destoa da compreensão religiosa narrada nas confissões do Vigário Saboiano no livro IV, nas implicações de que a religião a respeito do conhecimento de Deus, cabe à idade adulta, essa prerrogativa é retomada, também, na educação de Sofia.

Em relação ao casamento, de forma geral, de acordo com Rousseau¹¹⁷⁴, é produto das conveniências, sejam elas naturais, educativas ou pela mera opinião; partindo desse prisma o casamento no contexto histórico-social, quando realizados pela autoridade dos pais, a adesão ao casamento pelos nubentes baseiam-se nas conveniências da educação recebida e na opinião, logo o casamento não se dão entre a relação mútua e natural entre pessoas, mas estão circunstanciadas as condições e os bens; o que de certo se constata que a possibilidade de se ter um casamento feliz, fica-se limitada, mesmo a felicidade sendo uma condição de probabilidade, ser ou não feliz está circunstanciado as conveniências das mais diversas que implicam a vida humana; supõe-se que em relação ao casamento a escolha feita pelos enamorados, é a mais provável de felicidade, nessa perspectiva a ligação do amor é o elo inicial para uma união pública e civil.

Nesse cenário, a moral ensinada pelo pai de Sofia consiste, na pretensão de torná-la senhora de si mesma, atribuindo-a a escolha de seu marido, mas o uso dessa liberdade deve ser acompanhada com sabedoria. Em que consiste a liberdade de Sofia? Um dos marcos da educação de Sofia narrada por Rousseau, é a liberdade da escolha sobre seu casamento. Nesse âmbito ultrapassa a compreensão

¹¹⁷³ Ib.. p. 751. “Sophie a de la religion, mais une religion raisonnable et simple, peu de dogmes et moins de pratiques de dévotion; ou plutot, ne connoissant de pratique essentielle que la morale, elle dévoue sa vie entière à servir Dieu en faisant le bien”.

¹¹⁷⁴ Ib.. p. 739.

educacional familiar de seu tempo, no direito dado por seus pais de escolher com quem irá se casar, ou se vai querer se casar.

Proponho-te um acordo que prove a nossa estima e restabeleça entre nós a ordem natural. Os pais escolhem o marido da filha e só a consultam formalmente, esse é o costume. Faremos exatamente o contrário: tu escolherás e seremos consultados. Usa de teu direito, Sofia; usa dele livre e sabiamente. O esposo que te convém deve ser da tua escolha e não da nossa. Mas cabe a nós julgar se não te engas sobre as conveniências e se, sem o saber, não fazes algo diferente do que queres fazer. O nascimento, a riqueza, a posição social e a opinião não influirão em nada nas nossas razões. [...] Mesmo que toda a terra nos reprovasse, que importa? Não estamos atrás da aprovação pública, basta-nos a tua felicidade¹¹⁷⁵.

Rousseau expressa na narrativa da educação de Sofia, questões pontuadas ao longo da educação do Emílio, atestando o linear de seu sistema metodológico enraizado pelo atributo natural, que consiste na liberdade e na autonomia. A escolha de um esposo independente da classe social-econômica, é finalizada por uma dimensão pública, em que o interesse privado, relacionado ao tema da subjetividade adquire compreensões expressivamente moderna, pautando assim a supremacia da autonomia do sujeito. Esse olhar individualizado, no horizonte da liberdade e da autonomia estende-se no campo empírico narrativo a retomada de uma segunda questão já posta em Rousseau, que é a referência simbólica e conceitual da cidade e do campo como espaços diferenciados e que comportam um contexto de criticidade.

Para entendermos esse anúncio, vejamos o que acontece com Sofia. Logo após as recomendações dadas por seus pais, estes a mandam para a cidade (Paris), residir por um tempo na casa de uma tia, com intuito da jovem conhecer os homens daquele lugar, e quem sabe encontrar aquele em que na livre escolha decidisse casar, mas “Sofia trazia no fundo do coração o nobre orgulho de saber vencer a si mesma e, por mais necessidade que tivesse de se casar, teria preferido morrer solteira a resolver-se a procurar marido”¹¹⁷⁶. Partindo desse pressuposto a experiência de Sofia na cidade resultou no seu desprezo, e no retorno para a casa dos pais, sem dizer ao certo o que lhe recorreu naquela experiência.

¹¹⁷⁵ Ib.. p. 757. “Je vous propose un accord qui vous marque nôtre estime et rétablisse entre nous l'ordre naturel. Les parents choisissent l'époux de leur fille et ne la consultent que pour la forme; tel est l'usage. Nous ferons entre nous tout le contraire; vous choisirez et nous serons consultés. Usez de vôtre droit, Sophie, usez en librement et sagement. L'époux qui vous convient doit être de vôtre choix et non pas du nôtre; mais c'est à nous de juger si vous ne vous trompez pas sur les convenances, et si sans le savoir vous ne faites point autre chose que ce que vous voulez. La naissance, les biens, le rang, l'opinion n'entreront pour rien dans nos raisons [...] Quand toute la terre nous blâmeroit, qu'importe? Nous ne cherchons pas l'approbation publique, il nous suffit de vôtre bonheur”.

¹¹⁷⁶ Ib.. p. 759. “Sophie portoit au fond de son cœur le noble orgueil de savoir triompher d'elle, et quelque besoin qu'elle eut d'un mari, elle fut morte fille plustot que de se résoudre à l'aller chercher”.

A exigência de Sofia para enlaçar no amor ao um homem, confere ao nível de liberdade que fora educada, pois significa um escolha teoricamente para toda a vida, o que aumenta o grau de responsabilidade. “Ela prefere consumir-se e lutar sem tréguas, prefere morrer infeliz e livre a viver desesperada junto de um homem que não ame e que ela também tornaria infeliz; mas vale deixar de existir do que só existir para sofrer”¹¹⁷⁷. Sofia, carrega um ideal de estereótipo do homem com quem deseja amar; um imaginário criado pelas leituras das *Les aventures de Télémaque*, romance de Fénelon publicado em 1699, trata de um livro que se propõe continuar a *Odisséia* de Homero, mas com características didáticas, pois descreve a educação de Telêmaco, nas viagens feitas na companhia de seu tutor. Contudo, a jovem leitora apaixonou-se por Telêmaco, e o colocou como referência de homem para quem poderia conhecer para casar-se. Esta imagem a acompanhará até encontrar o jovem Emílio, que haverá de conhecer pelas conveniências naturais.

Ao formar na mente de Emílio relatos da vida de Sofia, Rousseau considera que mesmos seus leitores a enxergando como personagem fictícia, para si existiu. Para todo efeito, o que se importa é a continuação literária filosófica de um projeto educacional, que se desenvolve desde as etapas iniciais da vida, até ao menos no *Emílio*, a concretização do seu casamento, em que a constituição civil no que tange a vida política fora assentada em sua vida. De qualquer modo, Sofia, é a expressão feminina da educação natural dada a Emílio. Sabemos que as limitações do contexto vivido por Rousseau, não lhe permitem um avanço nas questões relacionadas a figura da mulher, mas não deixa de estabelecer uma personalidade feminina além do seu tempo, nos aspectos categóricos recortados em nossa exegese.

5.2. O Relacionamento de Emílio e Sofia

Após a narrativa de Rousseau ao seu amigo e discípulo Emílio, ambos partem para o campo, com o objetivo de encontrar alguém conforme descrito na figura de Sofia, nessa perspectiva, fizeram o caminho inverso a Sofia, ao ir para o campo, mas analisando de um outro ângulo, a jovem Sofia já concretizou o conhecimento do campo e da cidade, cabe agora Emílio fazer essa experiência afetiva. Emílio não sabe quem é Sofia, em qual lugar ela mora, muito menos que ela tem Telêmaco, como imagem de homem (Rousseau escondeu essa parte da história a seu aluno). Vale observar nessa saída de Emílio com seu mestre, que saí da cidade, ir ao campo, fazer o caminho de volta, é a constituição da

¹¹⁷⁷ Ib.. p. 761. “Elle aime mieux se consumer et combattre sans cesse, elle aime mieux mourir malheureuse et libre que désespérée auprès d’un homme qu’elle n’aimeroit pas et qu’elle rendroit malheureux lui-même; il vaut mieux n’être plus que de n’être que pour souffrir”.

própria filosofia educacional de Rousseau, é a dinâmica pedagógica escrita na sistematicidade de suas Obras.

O encontro de Emílio com Sofia, se deu pela conveniência, fruto do acaso.

Partimos de Paris tristes e sonhadores. Aquele lugar de tagarelice não foi feito para nós. Emílio olha com desdém a grande cidade e diz com despeito: Quantos dias perdidos em buscas vãs! Ah, não é aqui que se encontra a esposa do meu coração. Meu amigo, nem o sabias, mas meu tempo pouco te custa e meus males poucos de fazem sofrer. Encaro-o fixamente e digo-lhe friamente: Emílio, acreditas no que dizes? Imediatamente, abraça-me todo confuso e aperta-me nos braços sem responder. Esta é sempre sua resposta quando está errado¹¹⁷⁸.

De algum modo essa partida para o campo, faz referência a imagem do caminhante viajante, educando Emílio para uma relação harmoniosa com o tempo, na compreensão do prazer e do instante. Viajar, ainda mais indo a pé, corresponde a liberdade das experiências, o gozo do momento, das paisagens, de tudo aquilo que o novo vai constituindo pela relação casuística, não se trata apenas de uma interpretação poética e romanesca, aliás não seria demérito algum se correspondesse apenas a esse tipo textual, mas Rousseau redimensiona a filosofia e a história natural, percebendo no processo de caminhar, o desenvolvimento do conhecimento empírico e antropológico sobre a natureza, numa crítica aos filósofos de gabinete, que escrevem seus tratados e manuais de história natural, sem terem ideia do que é a natureza. Muito diferente, o mundo é o escritório de Emílio, e como viajante descobre ao mesmo tempo o mundo natural, bem como a liberdade de está livre no mundo, que ultrapassa a geografia urbana.

Entretanto é necessário um pouco de atenção e uma observação, para não se interpretar essas margens na extrapolação radical reduzindo a imagem do selvagem, pois não é disso que se trata. Mas de se colocar como caminhante, a fim de captar sensorialmente o mundo, e assim descobrindo o mundo, descobrir a si mesmo pelas mais diversas experiências como: correr, ir para onde se quer, o que define no exercício do corpo, que reflete na mente. Nessa pulsão de liberdade física e natural, Emílio e Rousseau chegam a se perder da direção a qual estavam se projetando, o que na tentativa de orienta-se dão de encontro com um camponês, que lhe da comida e orienta-os para o vilarejo mais próximo. É nesta reorientação em meio a vida de caminhante viajante que eles chegam na casa dos pais de uma jovem, em que tiveram uma hospitalidade gentil, sendo-lhes oferecido quarto, banho e jantar, é nessa última ocasião sem saber ao certo que se tratava de sua amada, Emílio, já estremece a ser apresentado a moça

¹¹⁷⁸ Ib.. p. 770. "Nous partons de Paris tristes et rêveurs. Ce lieu de babil n'est pas nôtre centre. Emile tourne un œil de dédain vers cette grande ville et dit avec dépit: que de jours perdus en vaines recherches! Ah ! Ce n'est pas là qu'est l'épouse de mon cœur. Mon ami, vous le saviez bien: mais mon tems ne vous coûte guère et mes maux vous font peu souffrir. Je le regarde fixement et lui dis sans m'émouvoir: Emile, croyez-vous ce que vous dites? A l'instant il me saute au cou tout confus, et me serre dans ses bras sans répondre. C'est toujours sa réponse quand il a tout".

por nome de Sofia. A longo da refeição, segundo Rousseau, é visível em meio a mesa reunida a afeição recíproca entre os dois jovens, recém-apresentados. Emílio está convencido que encontrou sua Sofia, e Sofia que encontrou o seu Telêmaco, tão procurado.

Ao recapitular a educação dada ao seu Emílio, Rousseau manifesta que sua Obra educacional, não se trata de um romance, essa não é a pretensão. Lembra que escreveu um longo ensaio para chegar até as narrativas do encontro de Emílio com Sofia, o que significa a transição para a fase adulta. A intenção basilar do genebrino é não perder o seu projeto proposto tendo como fundamento a utilização do método da natureza, logo sua presença na fase adulta enquanto mestre é importante, ainda mais por entender que essa fase é de crise. Ao que aponta é que Rousseau não está enganado enquanto a formação integral, que consiste numa educação que culmine no indivíduo sendo guia de si mesmo, construindo seu itinerário como cidadão, o que se encerraria na formação da família, tendo em vista que nessa conjuntura atua-se a capacidade de agora o homem bem formado, educar a outrem (imagina-se filhos por exemplo). Se o *Emílio* é um romance, esse é o romance da natureza humana, como esclarece Rousseau, e por consequência, sua educação infantil valida a formação do seu caráter afetivo, moral e político.

Considerai o meu Emílio, com vinte anos completos, bem formado, bem constituído de espírito e de corpo, forte, sadio, disposto, destro, robusto, cheio de juízo, de razão, de bondade, de humanidade, com bons costumes, bom gosto, amante do belo, fazedor do bem, livre do império das paixões cruéis, sem o jugo da opinião, mas submisso à lei da sabedoria e dócil à voz da amizade; dono de todos os talentos úteis e de vários talentos agradáveis, pouco preocupado com as riquezas, carregando seu recurso na ponta dos braços e sem medo de não ter pão, aconteça o que acontecer¹¹⁷⁹.

Esse retrato de Emílio aos 20 anos, comporta o cumprimento de um projeto educativo, que de alguma forma se coloca diante das vicissitudes experienciadas pela paixão. Estaria Emílio condenado a inclinação, após duas décadas de intenso labor educativo dada pelo seu preceptor, que fez o possível para que vivesse intensamente cada etapa, seguindo um método natural? Essa resposta acompanha o sistema bibliográfico educativo de Rousseau, de qualquer forma, as observações se digerem para o tempo da presença, o instante e o momento em que a condição humana se ver diante de uma experiência de prazer, e de amor recíproco, por mais que essa cena na vida humana seja passageira, o que importa é o tempo de felicidade vivenciado. No caso de seu aluno e amigo, é necessário que passe por essa fase,

¹¹⁷⁹ Ib.. p. 781. "Considérez mon Emile à vingt ans passés, bien formé, bien constitué d'esprit et de corps, fort, sain, dispos, adroit, robuste, plein de sens, de raison, de bonté, d'humanité, ayant des mœurs, du gout, aimant le beau, faisant le bien, libre de l'empire des passions cruelles, exempt du joug de l'opinion, mais soumis à la loi de la sagesse, et docile à la voix de l'amitié, possédant tous les talents utiles et plusieurs talents agréables, se souciant peu des richesses, portant sa ressource au bout de ses bras, et n'ayant pas peur de manquer de pain quoi qu'il arrive".

para compreender tudo que é próprio da experiência humana, ao ponto de pedagogicamente se entender nas relações com o outro. É dessa inter-relação de afetos amorosos, que se visualiza a conjuntura filosófica da sensibilidade, mas também do comportamento humano a frente de um outro. Para não nos distanciarmos da análise, claramente estamos tratando de uma paixão entre dois jovens recém-enamorados. Mas não podemos negar o caráter disciplinar, pedagógico e filosófico dessas questões.

O fato abstraído desse instante afetivo, de dois enamorados, é a possibilidade da infantilidade de Emílio pelo fenômeno da paixão e do amor. Esses são os riscos em que seu mestre deseja lhe proteja, não é uma proteção dos afetos, mas da redução do homem a condição de criança. Pois como sabemos, assim como a criança não pode ser um adulto em miniatura, da mesma maneira não podemos perceber o adulto infantilizado, é preciso assentar os processos de seu desenvolvimento numa sucessividade. Rousseau¹¹⁸⁰ está a perceber que seu aluno, pode reduzir a governança e arbítrio do outro, o que corresponde a perda da autonomia, diante das escolhas que deverá fazer, para isso é preciso seguir uma linha sucessiva diante das alternâncias dos cenários, logo ao chegar na fase adulta, Emílio não pode esquecer todo seu processo de aprendizagem, uma vez que, todas as etapas estão interligadas, nisso garante a ordem natural.

Não estamos acentuando que essa linha entre as fases da vida humana corresponde necessariamente uma linearidade sem contingência, pelo contrário, essa linearidade se justifica no cenário das próprias conveniências naturais, e por isso o homem é autônomo, uma vez que saberá fazer escolhas, não desprezando o que fora apreendido, mas atuando no campo prático a educação recebida. Nisso se destaca a necessidade da educação do adulto, para fazê-lo lembrar e viver na experiência presente a educação recebida. A crítica de Rousseau se concentra justamente contrário ao entendimento educacional que compreende o adulto como um sujeito pronto e acabado, suficientemente preparado para atuar no mundo civil, a não depender mais dos atributos educativos de quando era criança.

Se fizerdes com que, ao passar para uma outra idade, os jovens não desprezem a idade precedente que passou, que ao contrair novas hábitos, não abandonem os antigos e que continuem gostando de fazer o que é bom, sem considerar o tempo que começaram a agir assim, só então tereis salvo vossa obra e podereis ter confiança neles até o fim de seus dias, pois a mais temível revolução é a da idade de que agora tratais¹¹⁸¹.

¹¹⁸⁰ Ib.. p. 799.

¹¹⁸¹ Ib.. p. 800. "Si vous faites qu'en passant dans un nouvel âge les jeunes gens ne prennent point en mépris celui qui l'a précédé; qu'en contractant de nouvelles habitudes ils n'abandonnent point les anciennes et qu'ils aiment toujours à faire ce qui est bien, sans égard au tems où ils ont commencé; alors seulement vous aurez sauré votre ouvrage, et vous serez surs d'eux jusqu'à la fin de leurs jours; car la révolution la plus à craindre est celle de l'âge sur lequel vous veillez maintenant".

Filosoficamente falando, Emílio tem um diferencial, pois sua educação infantil e nas demais etapas de seu desenvolvimento, não foi mecanizada pelos hábitos, o que implica no conjunto de ações realizadas pela imposição de um outrem durante a vida. As consequências desse efeito é a revolta, que em tese consiste na negação do que fora apreendido pela força. “Não é esse o caso de Emílio, que nada tendo feita na infância que não fosse voluntário e feito com prazer, ao continuar a agir da mesma forma quando adulto só acrescenta o domínio do hábito às doçuras da liberdade”¹¹⁸². A autonomia sobre os hábitos é observada mesmo em situações em que o sujeito se encontra prestes ao declínio, quando se encontra sucessivo as paixões ou encantado por ela, no que resulta nas lembranças do que aprendera e primordialmente na manipulação de suas experiências, esse autodomínio em relação aos hábitos atesta a liberdade em meio as relações propícias a escravidão na vida adulta. Em síntese se manifesta em Emílio o cenário da vida ativa na fase adulta, mas também, a condição de homem, encontrando novas razões de ser ele mesmo.

Em uma das cenas que se desenrola o enredo do namoro de Emílio com Sofia, tem um fato que indica a que ponto a relação de liberdade se encontra nessa relação. O episódio se insere no contexto em que Sofia esperando Emílio nas visitas que ele fazia com frequência em sua casa, este não o foi e nem mandou explicações da sua ausência; no dia seguinte ao tardar da manhã, alguns enviados de Emílio dão a notícia que este não pôde ir, pois na noite anterior a sua pretensão de chegar a casa de Sofia, deparou-se com um camponês que estava com a perna quebrada (por coincidência o mesmo que acolhera Rousseau e Emílio na viagem que fizeram, indicando a casa de Sofia, no início do Livro V); não bastando o infortuno sua esposa estava em trabalho de parto, o que necessitou da ajuda de Emílio, que de forma nobre utilizou dos meios que tinha para oferecer ajuda em meio a vulnerabilidade da situação.

O que torna relevante nessa cena, é que após Sofia saber desse relato, Emílio manifesta em bom tom palavras decorrentes da educação recebida, o que ratifica as narrativas de autonomia e liberdade diante das paixões, ao dizer: “Sofia, és o arbitro do meu destino, como bem sabes. Podes fazer-me morrer de dor, mas não esperes fazer-me esquecer dos direitos da humanidade; eles são para mim mais sagrados do que os teus; nunca renunciarei a eles por ti”¹¹⁸³. Essa vivacidade das palavras expressa na voz de Emílio, abre um leque de compreensão ética, elevando a humanidade no corpo muito acima

¹¹⁸² Ib.. p. 801. “Il n'en est pas ainsi d'Emile, qui n'ayant rien fait dans son enfance que volontairement et avec plaisir, ne fait en continuant d'agir de même étant homme qu'ajouter l'empire de l'habitude aux douceurs de la liberté”.

¹¹⁸³ Ib.. p. 812. “Sophie, vous êtes l'arbitre de mon sort, vous le savez bien. Vous pouvez me faire mourir de douleur; mais n'esperez pas me faire oublier les droits de l'humanité: ils me sont plus sacrés que les vôtres; je n'y renoncerai jamais pour vous”.

dos interesses individuais¹¹⁸⁴, nesse quesito, a fala de Emílio evidencia um princípio moral rousseauísta que comunga com a gênese da educação pensada pelo genebrino. Pois a educação para autonomia, reivindica o direito de humanidade, presente no reconhecimento da espécie, não se trata de uma imposição moral, mas uma escolha livre fruto da educação¹¹⁸⁵. Novamente, o conceito de autonomia em Rousseau se apresenta claramente, no que será futuramente o legado kantiano.

A atitude de Sofia de ante do fato, não poderia ser outra, que não fosse de entregar-se a Emílio como esposa, por conseguinte, ela confirma a dimensão ampla da humanidade que deve equilibrar os interesses individuais. A ação de Sofia, é também, a demonstração da escolha de sua liberdade em querer casar-se com Emílio, pois é ela que permite a ele fazer o pedido de casamento.

A essa altura, Emílio se encontra demasiadamente envolvido pela paixão a Sofia, sendo sabedor dessa pulsão, Rousseau, avança para uma segunda ação didática com seu aluno adulto, indagando-o em uma certa manhã, após dois dias sem existir um encontro entre o casal de namorados: o que acarretaria Emílio se soubesse que Sofia teria morrido; transtornado pelo questionamento de seu mestre, o jovem discípulo se vê em uma situação de instabilidade. É certo que Sofia, não morrerá. Mas Rousseau provoca esse vexame em seu Emílio, para reorientá-lo a razão.

A paixão com que está preocupado já não lhe permite entregar-se como antes a conversas de mero raciocínio; é preciso interessá-lo usando esta mesma paixão para torná-lo atento as minhas lições. Foi o que fiz com esse terrível preâmbulo; agora tenho certeza de que me escutará¹¹⁸⁶

¹¹⁸⁴ “Autonomia, por isso, não pode ser confundida, em Rousseau, com falta de responsabilidade pelo todo. A partir da vontade geral, forma-se um ‘corpo moral e coletivo’ que dá origem ao Estado. Quanto os membros, eles serão cidadãos e o seu conjunto formará o povo. Autonomia e cidadania andam juntas no pensamento de Rousseau”. (Cfr. Streck, Danilo R. Rousseau e a Educação, Autêntica, Belo Horizonte, 2004, p.33) Apresenta-se a autonomia como liberdade, entretanto a compreensão de Streck supracitado, mesmo que autentica, divergimos apenas no que se comporta no campo educativo, o que significa a não redução da condição de cidadania, mesmo que no *Emílio* tange para essa narrativa, até aqui demonstramos o homem que mesmo destinado a sociedade, exerce sua autonomia no autoconhecimento e na sua autopedagogia, que é fator determinante nos *Devaneios*. A autonomia na sociedade, ou seja, como cidadão é apenas uma etapa necessária pelas condições de civilidade a qual chegamos, com esse declínio, o homem precisa ser autônomo, mas antes precisa encarar a autonomia como um processo interior, que independe da condição de cidadão. Aliás, como se estabelece desde o Livro I do *Emílio*, o grande problema da educação é querer educar simultaneamente o homem e o cidadão, nos preocupamos com o homem, a autonomia enquanto cidadania é uma consequência inevitável. Ainda mais se acreditando no projeto educativo esboçado. Por fim, se encerrarmos a educação como condição de ser o homem autônomo enquanto cidadão, entrariamos numa contradição, a saber: em dizer a finalidade do indivíduo sem antes consultá-lo, colaborar-se-ia com uma educação determinante ou seja, escrava. As vezes que asseguramos o homem autônomo no Emílio neste capítulo, foi apenas por capricho de perceber o homem em todas as suas realidades, e como nelas se verifica a autonomia.

¹¹⁸⁵ “Intransigente na afirmação de seus próprios direitos, e pronto para a defesa e proteção dos outros, Emílio é um expoente das virtudes de paz”. (Cfr. Monroe, Paul, História da Educação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.264).

¹¹⁸⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 814. “La passion dont il est préoccupé ne lui permet plus de livrer comme auparavant à des entretiens purement raisonnés; il faut l’intéresser par cette passion même à se rendre attentif à mes leçons. C’est ce que j’ai fait par ce terrible préambule; je suis bien sur maintenant qu’il m’écouterá”.

Rousseau indica como podemos proceder na educação diante de um indivíduo embriagado pela paixão, pois de certo modo, o processo de racionalização encontra-se submisso no envolvimento afetivo, inviabilizado o ato de escolher livremente suas ações. Emílio está agindo pelas pulsões e instintos; precisa agora recolocá-lo na linha educativa que pautou toda sua vida, e isso só é possível na idade da razão, se o raciocínio não estiver ofuscado pelas paixões¹¹⁸⁷. Vejamos, que Rousseau não está se colocando contrário a vivência das paixões, mas dos efeitos decorrentes da perda da razão, e do quanto podemos reduzir a vida a um instante que não nos torna felizes.

A vida social reivindica do homem o raciocínio, e esse não pode ser desorientado ao ponto de incliná-lo a barbárie, entretanto esse tipo de raciocínio rousseauista não é o da ordem social, mas da ordem natural; a vida social impõe o raciocínio da escravidão e a negação da própria vida, enquanto Rousseau percebe a vida social como um espaço na qual o indivíduo precisa raciocinar contrariando os interesses que subjagam a vida humana. É nesse termo que entendemos a exigência natural que faz o homem raciocinar, ao ponto de ser livre na sociedade que tenta o escravizar. Mediante o exposto, antes de Emílio findar a sua vida na união matrimonial com Sofia, se faz necessário, recordar de sua educação e racionalizá-la, por fim distanciasse um pouco de sua amada, para retornar a experiência do caminhante viajante e conhecer o papel de cidadão que lhe reserva após o casamento.

5.3. Considerações finais sobre a educação de Emílio

A reivindicação de uma vida feliz ao Emílio, é a face considerável da educação presumida pelo seu preceptor. Nesse aspecto a felicidade é encarada na filosofia de Rousseau, enquanto uma teleologia, não em termos de uma passividade de quem a espera e frustra-se por não alcançá-la, mas como uma finalidade que não se alcança, mas proporciona um despertar da vida ativa, entendendo a esse modo a condição humana. A felicidade nas últimas páginas do *Emílio*, se encerra na relação recíproca entre o preceptor e aluno, pois a felicidade do primeiro, se encontra em dependência do segundo.

¹¹⁸⁷ As paixões não é necessariamente algo negativo em Rousseau, como aborda no *Segundo Discurso*: “Mau grado o que dizem os moralistas, o entendimento humano deve muito às paixões, que, de comum acordo, também lhe devem muito: é pela sua atividade que a nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos gozar; e não é possível conceber porque aquele que não tivesse desejos nem temores se desse ao trabalho de raciocinar. As paixões, por sua vez, se originam das nossas necessidades, e o seu progresso dos nossos conhecimentos; porque só podemos desejar ou temer coisas segundo as idéias que temos delas, ou pelo simples impulso da natureza [...]”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur les sciences et les arts”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p.143). “Quoiqu'en disent les Moralistes, l'entendement humain doit beaucoup aux Passions, qui, d'un commun aveu, lui doivent beaucoup aussi: C'est par leur activité, que notre raison se perfectionne; Nous ne cherchons à connoître, que parce que nous desirons de jouir, et il n'est pas possible de concevoir pourquoi celui qui n'auroit ni desirs ni craintes se donneroit la peine de raisonner. Les Passions, à leur tour, tirent leur origine de nos besoins, et leur progrès de nos connoissances; car on ne peut desirer ou craindre les choses, que sur les idées qu'on en peut avoir, ou par la simple impulsion de la Nature [...]”.

Esse sentimento faz com que Rousseau recorde da historicidade de seu projeto educativo. “Procurar a felicidade sem saber onde ela está é correr o risco de perdê-la, é correr tantos riscos contrários quantos são os caminhos para se perder”¹¹⁸⁸, a sabedoria ocupa o ponto de decisão por onde se deva percorrer para chegar a felicidade. Assim foi a atitude do preceptor Rousseau em relação a seu aluno, preferindo seguir os passos da natureza, para alcançar a felicidade, nessa altura sua conclusão é que a felicidade se encontra no mesmo caminho onde está os passos da natureza. Esse caminho da natureza, desvela a felicidade no instante em que se recapitula o itinerário da educação do Emílio, diferentemente de todos, viveu cada etapa de sua vida não só com a maior liberdade, mas com os frutos que essa liberdade lhe propiciou, que é a experiência com a condição humana em cada uma de suas fases.

Teus primeiros anos não foram sacrificados pelos que os deviam seguir; gozaste de todos os bens que te dera a natureza. Dos males a que ela te sujeitou e dos quais te pude proteger, só sentiste os que podiam fazer-te mais forte para com os outros. Nunca sofreste um mal senão para evitar outro maior. Não conhecestes nem o ódio, nem a escravidão. Livre e contente, permaneceste justo e bom, pois os sofrimentos e o vício são inseparáveis e nunca o homem se torna mau, a não ser quando é infeliz. Possa a lembrança da tua infância prolongar-se até tua velhice! Não temo que algum dia teu bom coração se lembre dela sem abençoares a mão que a governou¹¹⁸⁹.

A concepção rousseuista da primeira infância se desenha em Emílio, no não sacrifício de uma fase da vida em detrimento de outra, garantindo a criança o gozo das experiências da vida, sem exigir nada a mais do que não fosse de sua necessidade e desejo. As intempéries serviram para o fortalecimento e descoberta da criança do mundo que estava a sua volta, portanto, não sofreu como um adulto refém da sociedade sofrerá, não foi abandonado a escravidão social, nem as imposições dos adultos que de muito cedo impõe a criança um tipo de comportamento de quem ainda não chegou na idade da razão. Emílio foi uma criança livre, não significa que lhe foram permissivos, mas deixaram a própria natureza discipliná-lo enquanto criança, sob o governo educativo de seu preceptor.

Podendo entrar na idade da razão, lembrando de sua infância e do zelo de seu preceptor, Emílio foi protegido da opinião dos homens, ou seja, Rousseau o ensinou mostrando a antropologia humana de

¹¹⁸⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l’éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 815. “Chercher le bonheur sans savoir où il est, c’est s’exposer à le fuir, c’est courir autant de risques contraires qu’il y a de routes pour s’égarer”.

¹¹⁸⁹ Ibidem. p. 815. “Tes premiers ans n’ont point été sacrifiés à ceux qui les devoient suivre; tu as joui de tous les biens que la nature t’avoit donnés. Des maux auxquels elle assujettit et pu te garantir, tu n’as senti que ceux qui pouvoient t’endurcir aux autres. Tu n’en as jamais souffert aucun que pour en éviter un plus grand. Tu n’as connu ni la haine ni l’esclavage. Libre et content, tu es resté juste et bon; car la peine et le vice sont inséparables et jamais l’homme ne devient méchant que lorsqu’il est malheureux. Puisse le souvenir de ton enfance se prolonger jusqu’à tes vieux jours: je ne crains pas que jamais ton bon cœur se la rappelle sans donner quelques bénédictions à la main qui la gouverna”.

forma interna e externa, pois era necessário não tornar Emílio escravo da sociedade e de suas paixões. Mas nesse último aspecto é o desdobramento da vida adulta e da luta educativa de disciplinar o homem dentro de si. “No entanto, caro Emílio, ainda que tenha mergulhado tua alma no Estige, não pude torná-la invulnerável por inteiro; ergue-se um novo inimigo que ainda não aprendeste a vencer e do qual não te pude salvar. ‘Esse inimigo és tu mesmo’”¹¹⁹⁰. Nessas linhas conclusivas, realça a preocupação de não tornar o homem escravo de si mesmo, essa luta educativa direciona o problema educativo para uma relação psíquica, evidenciando ser menos problemático e desafiador livrar o homem da escravidão social, quando este pode vir a ser escravo das paixões e de suas inclinações, configurando a educação numa batalha muito mais árdua. A máxima da autonomia, não é apenas em estabelecer o homem senhor de si para a sociedade, mas senhor de si para si mesmo, não tornando-se escravo do seu próprio instinto.

A recordação do teatro, feita por Rousseau¹¹⁹¹ insere Emílio de volta a cena dos Heróis que enquanto criança aos vê-los como espectador, lastimava os exemplos dados nos espetáculos, onde aqueles que deveriam dá exemplo de força e virtude, são aclamados por sua fraqueza, assim a mimese do teatro demonstra a apresentação pública da falsa virtude, do orgulho que se tem em representar a fraqueza como virtude. Essa lembrança, faz com que Rousseau, expresse ao seu discípulo que este não se encontra tão diferente do teatro. Nesse contexto, é muito provável que Emílio é filosoficamente a mimese do teatro, o retrato do Herói, que ele tanto criticava como modelo de virtude em sua infância. Não obstante, Emílio chegou a idade da razão, bem-educado no que se refere ao sofrimento físico, sabe lide com as mazelas do corpo, mas ainda não ordena sua alma que pode está sujeita aos apetites da paixão, ainda não está seguro do governo dos afetos, dos sofrimentos e das contingências que atinge a alma, é nessa legislação interna que se preconiza a educação na vida adulta.

Insistimos no conceito inicial dos primeiros livros do *Emílio*, da autonomia enquanto a intensidade da condição humana, de uma autoafirmação na relação com a vida efêmera, nesse sentido rompe-se a ideia de experiências eternas, é por aí o caminho que Rousseau direciona Emílio na fase adulta, no encontro com sua amada. Por exemplo, Sofia pode vir a morrer, e isso não pode ser tomento ao jovem amante, que estaria conseqüentemente morrendo por duas vezes ao saber da existência de tal acontecimento. O preceptor está sutilmente preparando seu aluno não somente para as percas que acontecem durante a existência humana, mas para a solidão.

¹¹⁹⁰ Ib.. p. 815. “mais cher Emile, j’ai eu beau tremper ton ame dans le Stix, je n’ai pu la rendre par tout invulnerable; il s’élève un nouvel ennemi que tu n’as pas encore appris à vaincre et dont je ne puis plus te sauver. Cet ennemi c’est toi-même”.

¹¹⁹¹ Ib.. p. 816.

Que é, então, o homem virtuoso? É aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela. Até agora só eras livre em aparência; tinhas somente a liberdade precária de um escravo a quem não foi ordenado. Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa o teu coração, Emílio, e serás virtuoso¹¹⁹².

Enquanto preceptor, Rousseau retira Emílio da mimese do teatro, recupera o conceito de virtude como força, e a principal força que conduz o homem a vida virtuosa, é aquela contra os males dentro de si; a saída da condição aparente, se justifica pela autonomia que claramente se define na capacidade humana de assenhorar-se. Entretanto, inaugura uma passagem que muito desequilibra o método educativo da natureza, de uma certa incapacidade desta, de livrar o homem de sua escravidão interna. “[...] a natureza livra-nos dos males que nos impõe ou então nos ensina a suportá-los, mas ela nada nos diz quanto aos que vêm de nós; ela nos abandona a nós mesmos”¹¹⁹³, a resposta mais provável a essa limitação da natureza, é a vida ativa facultada ao homem, pois na verdade se concebe na ação da natureza uma ausência que é pedagógica, por deixar o homem no seu livre agir. Seria contraditório se formos reféns integralmente da natureza, o que implicaria numa escravidão física e biológica sobre a dimensão psíquica do indivíduo. Para o alcance desse aspecto de autonomia que estamos trilhando, é primordial que a natureza abandone o indivíduo no seu conflito consigo, para que a virtude venha a operar nesse instante, essa é a demonstração de força, que o teatro esconde. A partir desse desenvolvimento psíquico, interno e racional, poderá o homem retornar a sociedade, e viver autônomo enquanto cidadão.

Não é da intenção de seu preceptor¹¹⁹⁴, tornar o *Emílio*, um tratado sobre moral, e muitos menos dá aulas extensivas ao seu aluno sobre virtude. Dada a ocasião, reduz o seu preceito moral a uma premissa que faz desdobrar todas as outras implicações morais na vida humana, que é a de manter o coração dentro dos limites da condição humana. Essa máxima, torna-nos felizes no limite que não exercemos um papel representativo e aparente, mas conseguimos sermos o que a condição humana nos permite a ser. Saber o nosso lugar no mundo, nos permite não ultrapassar os limites da moralidade, nisso encontramos a ordem das relações humanas, o que significa entregar-se aquilo que é imperecível, que os desejos estejam limitados pela condição humana, e os deveres estejam acima das inclinações;

¹¹⁹² Ib.. p. 818. “Qu’est-ce donc que l’homme vertueux? C’est celui qui sait vaincre ses affections. Car alors il suit sa raison, sa conscience, il fait son devoir, il se tient dans l’ordre et rien ne l’en peut écarter. Jusqu’ici tu n’étois libre qu’en apparence; tu n’avois que la liberté précaire d’un esclave à qui l’on n’a rien commandé. Maintenant sois libre en effet; apprends à devenir ton propre maître; commande à ton cœur, ô Emile, et tu seras vertueux”.

¹¹⁹³ Ib.. p. 818 “la nature nous délivre des maux qu’elle nous impose ou nous apprend à les supporter; mais elle ne nous dit rien pour ceux qui nous viennent de nous; elle nous abandonne à nous-même”.

¹¹⁹⁴ Ib.. p. 819.

retornando aos ensinamentos da infância, que as necessidades sejam a métrica das obrigações morais, portanto, que Emílio aprenda no campo moral, a saber lher dá com as perdas, aprender a largar aquilo que a virtude o obriga, e manter-se na atitude sempre antecedendo os acontecimentos. Virtude e sabedoria assumem a relação necessária para a vida feliz, nos limites da condição humana.

Tendo Rousseau, findando o preâmbulo explicativo sobre a linha metodológica da educação conferida a Emílio desde a sua infância, e quais ensinamentos se assentariam na etapa de sua vida adulta, em relação a autonomia das paixões, passa a propor que Emílio se distancie por um tempo (2 anos) de Sofia. Essa é a última ação didática feita pelo preceptor, o distanciamento necessário para preparar seu aluno e discípulo, a condição social, atrelada a figura do casamento¹¹⁹⁵. O processo didático-pedagógico, se justifica no aprendizado de conviver com a ausência, Emílio precisa aprender essa tarefa, para poder ser livre e fazer escolhas convenientes a natureza. Por hora Emílio, estava emergido na condição imagética da felicidade, condicionado ao desejo aparente de felicidade, conseqüentemente, o que vivia era a efemeridade da vida feliz, acreditando que essa condição seria eternizada.

5.4. A Figura do Cidadão

É preciso vencer a escravidão da vida aparente, uma vez que a condição plena de felicidade só se encontra numa vida suprema, “mas tudo que é do homem se ressentido de sua caducidade; tudo é finito, tudo é passageiro na vida humana, e, e mesmo que o estado que nos torna felizes durasse para sempre, o hábito de gozar dele tirar-nos-ia seu gosto”¹¹⁹⁶. Espera de Emílio durante esse tempo de ausência, que não só trabalhe seus afetos, mas que aprenda as funções do cidadão no Estado, pois ainda falta-lhe esse aprendizado. Nessa dinâmica, a cidadania engloba não somente a condição jurídica ligada a uma Nação, indubitavelmente Emílio aprenderá a ser cosmopolita, e consonante a isso formará sua razão no entendimento prático da história natural. Esse é o sentido da última viagem que realizará com seu preceptor.

¹¹⁹⁵ Não perdemos de vista o percurso rousseauista e as implicações pedagógicas traçadas ao longo da educação de Emílio que sustentam e inauguram novos elementos para a pedagogia: “Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização a valorização dos jogos, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene; a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até os quinze anos) e da consciência (até os vinte e cinco anos) Essas e outras observações críticas e construtivas constituem um conjunto, não isento de incongruências e contradições, mas que delinea o plano de uma pedagogia inovadora e libertadora”. (Cfr. Manacorda, Mario Alighiero, História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias, Ed. Cortez, São Paulo, 2000 p. 243).

¹¹⁹⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Emile ou De l'éducation”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969, p. 821. “Mais tout ce qui tient à l'homme se sent de sa caducité; tout est fini, tout est passager dans la vie humaine, et quand l'état qui nous rend heureux sans cesse, l'habitude d'en jouir nous en ôteroit le goût”.

Rousseau usa a simbologia da viagem como experiência de aprendizagem no campo da história natural e da ciência política, mas desenvolve seu pensamento na crítica ao império científico que não se coloca no contexto da vivência, no apego absoluto dos livros como manual o que anula o aprendizado, pois ler não necessariamente significar aprender. Esse é o retrato concebido por Rousseau diante do Iluminismo do sec. XVIII, categoricamente expressado: “Dentre todos os séculos de literatura, não houve um em que lesse tanto quanto neste e em que se fosse tão pouco douto”¹¹⁹⁷, tal compreensão que igualmente se estende ao nosso século, enquanto direcionamento crítico e analítico a um sistema massivo de leitura, que não colabora para o melhoramento moral da sociedade, ou de outro modo atuam na degradação do espírito público, em que fica sobre suspeita a participação da vida pública, e dos interesses que se colocam diante das inúmeras vozes que se colocam na República. Essa chave de leitura rousseauísta, nos afrontam no debate da contemporaneidade; de quem está se propondo como estrutura intelectual no debate público. Ou, no que se refere a educação, do que estamos massificando como literatura, de que em quase nada contribui para a elevação do espírito e da autonomia. “Tantos livros fazem-nos desdenhar o livro do mundo; ou, se ainda o lemos, cada um se limita à sua página”¹¹⁹⁸. Travamos com a filosofia rousseauísta o papel do filósofo no espírito público.

A análise sobre a demasiada literatura que se coloca como parâmetro de leitura do mundo, aponta o desenvolvimento de um olhar cosmopolita de Rousseau, justificando o sentido político e antropológico do viajante. De qualquer maneira, a tolerância e o respeito as diversas culturas se colocam como norteamento, na medida em que para falar sobre uma certa sociedade e de seus cidadãos é jus, conforme o genebrino, que a conheça com os olhos, portanto, devemos nos livrar dos preconceitos que são colocados diante das narrativas dos viajantes. Rousseau chega a dizer, que após ler os contrassensos das narrativas de vários autores sobre os relatos de viagens, preferiu ele mesmo ir ver ou utilizar do conhecimento que já tinha de suas antigas viagens. O desdobramento dessa argumentação se coloca sobre o vieis antropológico filosófico, em conhecer o homem e sua sociedade através de seu comportamento, entendendo em sentido final, o conhecimento da espécie humana, em termos kantiano, é uma antropologia pragmática.

Considero uma máxima incontestável que quem só viu um povo, em vez de conhecer os homens, só conhece as pessoas com quem viveu. [...] Basta que um homem bem-educado conheça seus compatriotas, ou é importante que ele conheça os homens em geral? Aqui não resta nem discussão nem dúvida. [...] Mas, para estudar os homens, será preciso percorrer a

¹¹⁹⁷ Ibidem.. p. 826. “De tous les siècles de littérature il n’y en a point où l’on lût tant que dans celui-ci, et point où l’on fut moins savant”.

¹¹⁹⁸ Ib.. p. 826. “Tant de livres nous font négliger le livre du monde, ou si nous y lisons encore, chacun s’en tien à son feuillet”.

terra inteira? Será preciso ir ao Japão observar os europeus? Para conhecer a espécie, será preciso conhecer todos os indivíduos?¹¹⁹⁹

Os elementos do estudo antropológico conferido a educação de Emílio, ratifica a ideia do estudo sobre a espécie humana, nesse quesito é evidente uma universalização do conceito de homem. É essa cadeia cultural que se investiga, ou seja, entender a espécie humana, por sua vez a viagem é o instrumento de instrução sobre o conhecimento da humanidade. Nesse quesito, Rousseau observa a diferença simbólica do ato de viajar, pois é precisar saber, se não a viagem se resume em meramente passear em um país, dado a isso, os livros instruiriam melhor, pois faltou ao viajante a sensibilidade de olhar o objeto do que queira conhecer. Afirma-se nesse cenário, que ao mesmo tempo que os livros não instruem como deveria, não necessariamente viajar a um país faz do viajante conhecedor da espécie humana, acaba que àqueles que menos viajaram conseguem, também, fazer uma reflexão, atingindo um certo grau de conhecimento antropológico. Nos referimos, por exemplo, a Kant, que não saindo de sua cidade (Königsberg), na antiga Prússia, elaborou um sistema Antropológico de profundo valor filosófico.

Assegura Rousseau, “os antigos viajavam pouco, liam pouco e escreviam poucos livros; no entanto, vemos entre os que nos restam que eles se observavam melhor uns aos outros do que nós observamos nossos contemporâneos”¹²⁰⁰. O filósofo genebrino, explica que a mistura dos povos, o aumento das relações entre os povos, proporcionam uma dificuldade, a ponto que o cosmopolitismo exige um olhar mais apurado para entender as relações entre os homens, essa é fragilidade do conhecimento sobre o gênero humano, levando em consideração que a subjetividade, objetivos e interesses do investigador se encontra em grande parte corrompido pelo modelo social. Do ponto de vista educativo e instrutivo, o essencial na viagem é conhecer os homens e sua sociedade, para retornar a sua nação mais virtuoso, esse é o caso da proposta feita a Emílio, que consiste no objetivo de instruí-lo para perceber o método da natureza, que sustentou sua educação humana, por intermédio da viagem, conhecer e estudar sua participação na vida cível, em relação aos demais cidadãos.

¹¹⁹⁹ Ib.. p. 827. “Je tiens pour maxime incontestable que quiconque n’a vû qu’un peuple, au lieu de conoitre les hommes ne connoit que les gens avec lesquels il a vécu. Voici donc encore une autre manière de poser la même question des voyages. Suffit’il qu’un homme bien elevé ne connoisse que ses compatriotes, ou s’il lui importe de connoitre les hommes en général? Il ne reste plus ici dispute ni doute.[...] Mais pour étudier les hommes fait-il parcourir la terre entière? Faut-il aller au Japon observer les Européens? Pour connoitre l’espèce faut-il conoitre tous les individus?”

¹²⁰⁰ Ib.. p. 829. “Les anciens voyageoient peu, lisoient peu, faisoient peu de livres, et pourtant on voit dans ceux qui nous restent d’eux qu’ils s’observoient mieux les uns les autres que nous n’observons nos contemporains”.

III. EDUCAÇÃO E AUTONOMIA EM *OS DEVANEIOS DO CAMINHANTE SOLITÁRIO*

1. As Caminhadas Introdutórias

1.1. A Primeira Caminhada

A primeira Caminhada, no outono de 1776, Rousseau se percebe sozinho na terra, sendo ele sua própria companhia: fraterna e familiar, demonstrando o seu sentimento em meio as injustiças cometidas sobre sua pessoa nos últimos anos de vida. A declaração de Rousseau no primeiro parágrafo dos *Devaneios do Caminhante Solitário*, apresenta sua característica ser social: “o mais sociável e o mais afetuoso dos humanos dela foi proscrito por um acordo unânime”¹²⁰¹; essa sociabilidade se apresenta no fim da vida do filósofo de forma que, interpretamos do ponto de vista da vida do autor uma ausência de paradoxos, no que consiste na elucidação que a vida natural independe das relações sociais. Nesse aspecto, Rousseau filosoficamente demonstra um ser sociável, na construção de um personagem autônomo, educado pela natureza, perfectível e caminhante, cujo as consequências é a expatriação¹²⁰². Nesse cenário, nosso método interpretativo, se coloca na perspectiva de traçar em cada caminhada, não somente a vida historiográfica do filósofo, aliás não trata-se de quer fazê-lo um ‘santo’ a fim de seguir seu exemplo, mas torná-lo um personagem dentro da sequência literária filosófica, para compreender os pressupostos educacionais e pedagógicos de sua filosofia¹²⁰³.

Estando Rousseau proscrito (exilado), introdução realizada pelo próprio filósofo, o conduz a perguntar sobre aquilo que realmente ele é, estando afastado de tudo. Essa autoanálise sustenta o desenho da verdadeira obra confessional, que tem seu horizonte na procura pelo seu eu. “Mas eu afastado de tudo, que sou eu mesmo? Eis o que me falta procurar¹²⁰⁴”. Os *Devaneios do Caminhante Solitário*, torna-se uma caminhada ao encontro de si, o que não é feito em obras biográficas, nesse ponto,

¹²⁰¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 995. “Le plus sociable et le plus aimant des humains en a été proscrit par un accord unanime”.

¹²⁰² Monroe, observa um traço relevante sobre a pessoa Rousseau, que pouco vemos até mesmo nos conceituados comentadores das *Confissões*, consequentemente da vida do genebrino: “Rousseau possuía um poder invulgar em concretizar em palavras as grandes idéias, mas uma infinita capacidade para pô-las em ação. Visão clara, grande simpatia, poucos conhecimentos exatos e menor disciplina intelectual, constituíam seu equipamento mental. Deu impulso a idéias que muitos não conseguiram exprimir completamente, o que o tornou um dos mais poderosos fatores em toda a história”. (Cfr. Monroe, Paul, *História da Educação*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.254).

¹²⁰³ “Porém, contava ainda com o futuro e esperava que uma geração melhor, examinando com maior cuidado seus julgamentos sobre a minha pessoa e seu procedimento para comigo, viesse esclarecer facilmente a fraude dos que a dirigem e me visse finalmente como sou”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.998). “Mais je comptois encor sur l’avenir, et j’espérois qu’une generation meilleure, examinant mieux et les jugemens portés par celle-ci sur mon compte et sa conduite avec moi, démêleroit aisement l’artifice de ceux qui la dirigent, et me verroit enfin tel que je suis”.

¹²⁰⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 995. “Mais moi, détaché d’eux et de tout, que suis-je moi-même? Voila ce qui me reste à chercher.”

o processo sistemático de uma filosofia educacional em Rousseau baseado deste as *Confissões*, passando pela *Nova Heloísa* e o *Emílio*, tem seu fim nas meditações pessoais do próprio autor. Aliás, as duas últimas obras supracitadas são, no que poderíamos chamar de caminho meio, no entre lugar, que levaram o filósofo genebrino no fim de sua vida a experiência factual da solidão. Mas o estado em que se encontra não assume a cena dramática, mas revela o grau máximo da condição humana e de como o homem-filósofo com ela se relacionou. “Sim, sem dúvida, sem o perceber, devo ter dado um salto da vigília ao sono, ou melhor da vida para a morte”¹²⁰⁵.

Rousseau é humano, não é o fato de ser filósofo que se tornou anjo, logo os males de sua vida, a princípio trouxeram transtornos, agitações e indignação para seu espírito que o levou ao delírio por longos dez anos¹²⁰⁶, esse período revela a faze do primeiro encontro consigo, com a vida trágica, e como qualquer outro não soube como suportar. Nessa ocasião que estamos inclinados a atribuir a outros o controle da vida, nos submetemos e deixamos de ser autônomos, senhores de nós mesmo, pelo peso que é encarar a vida tal como ela é. Mais uma vez se coloca a premissa que ao aceitar a condição humana e a tragicidade o homem retorna a si próprio e começa a tornar-se senhor de suas escolhas, dando paz e tranquilidade ao seu espírito. “A inquietude e o medo são males de que me libertaram definitivamente: é sempre um alívio. Os males reais têm pouco poder sobre mim; resigno-me facilmente com os que sofro, mas não com os que temo”¹²⁰⁷. Esse processo transformativo é a autonomia da vida social, o desprendimento pela condição civil, por tudo aquilo que é de esperança artificial que o homem deposita em seu coração, para de algum modo realizar-se no convívio social, mesmo que tenha que negar sua própria condição em detrimento do poder exercido por um o outro. Rousseau experimenta nos últimos anos de sua vida, o desprendimento não simplesmente da sociedade, mas de toda subjugação, imposição e ordem que esta imputa ao homem e o aprisiona por intermédio da imaginação cujo o temor é o grande vilão.

¹²⁰⁵ Ibidem. p. 995. “Oui, sans doute, il faut que j’aye fait sans que je m’en aperçusse un saut de veille au sommeil ou plustot de la vie à la mort”.

¹²⁰⁶ “Minhas agitações, minha indignação mergulharam-me num delírio que não precisou de menos de dez anos para se acalmar e, nesse intervalo, tendo caído de erro em erro, de engano em engano, de tolice em tolice, com minha imprudência, forneci, *aos que dirigem meu destino, outros tantos instrumentos que habilmente usaram para fixá-lo irremediavelmente*” (*grifos nossos*). (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 996). “Mes agitations, mon indignation me plongèrent dans un délire qui n’a pas eu trop de dix ans pour se calmer, et dans cet intervalle, tombé d’erreur en erreur, de faute en faute, de sottise en sottise, j’ai fourni par mes imprudences aux directeurs de ma destinée autant d’instruments qu’ils ont habilement mis en œuvre pour la fixer sans retour”.

¹²⁰⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 997. “L’inquietude et l’effroi sont des maux dont ils m’ont pour jamais délivré: c’est toujours un soulagement. Les maux réels ont sur moi peu de prise; je prends aisément mon parti sur ceux que j’éprouve, mais non pas sur ceux que je crains”.

O que torna Rousseau honroso, fazendo com que seja não só filósofo, mas sábio, é a sua capacidade de ressignificação, e foi assim que encontrou sua paz, por isso tomou a atitude de não mais trazer o público para dentro de si:

Logo que comecei a entrever a trama em toda a sua extensão, perdi para sempre a ideia de, ainda em vida, trazer de volta o público para a minha pessoa e, como mesmo essa volta não poderia mais ser recíproca, ela me seria agora bem inútil. Em vão os homens voltariam a mim, não mais me encontrariam. Com o desdém que me inspiraram, suas relações me seriam insípidas e mesmo um motivo de desgosto, e sou cem vezes mais feliz em minha solidão do que poderia ser vivendo com eles. Arrancaram de meu coração todas as doçuras da sociedade. Nele não poderiam mais germinar; ainda uma vez, na minha idade; é demasiadamente tarde. Que me façam agora bem ou mal, tudo me é indiferente, vindo de sua parte, e o que quer que façam, meus contemporâneos nunca serão nada para mim¹²⁰⁸.

A retirada do público na vida de Rousseau, o direciona além do bem e do mal, não sendo mais tocado (afetado) pelos ataques a sua pessoa. O público não significa precisamente o corpo coletivo, a vontade geral, é antes de tudo indivíduos membros da instituição social, seus atos não maculam a ideia originária. Provavelmente seja essa confiança, que se faz acreditar no surgimento de uma nova realidade pública, que represente o corpo coletivo e o autêntico contrato, fundado na autonomia, no reconhecimento da humanidade dentro de si. As calúnias a sua pessoa, não mais importam, Rousseau se ver desprendido das amarras da sociedade e de seu fluxo, ocupando apenas com sua vida, encontrando em si o seu consolo, a sua esperança e sua paz, por isso, seu estudo não é mais dos grandes sistemas filosóficos requeridos pela sociedade. Ao ver livre de tudo, enquanto solitário, coloca-se a autoanálise, a compreensão do seu eu, é este o real processo filosófico que o homem pode favorecer a si mesmo.

Existiria diferença de um solitário para um filósofo? Provavelmente as bases de suas reflexões: enquanto o filósofo se preocupa com questões da sociedade, temas como política, moral, epistemologia, etc. vale lembrar da proposta inicial de Sócrates e os demais filósofos herdeiros de seu pensamento inaugurando os paradigmas da antropologia filosófica sobre as categorias mencionadas; a reflexão do solitário é sobre o seu eu, isso custa muito, porque ao mesmo tempo que abarca a antropologia social

¹²⁰⁸ Ibidem. p.997. "Sitot que j'ai commencé d'entrevoir la trame dans toute son étendue j'ai perdu pour jamais l'idée de ramener de mon vivant le public sur mon compte, et même ce retour ne pouvant plus être reciproque me seroit desormais bien inutile. Les hommes auroient beau revenir à moi, ils ne me retrouveroient plus. Avec le de dédain qu'ils m'ont inspiré leur commerce me seroit insipide et même à charge, et je suis cent fois plus heureux dans ma solitude que je ne pourrois l'être en vivant avec eux. Ils ont arraché de mon cœur toutes les douceurs de la société. Elles n'y pourroient plus germer derechef à mon age; il est trop m'est indiférent de leur part, et quoiqu'ils fassent, mes contemporains ne seront jamais rien pour moi".

(moral e política) suas raízes têm o *telos* do autoconhecimento, da autopedagogia e da autonomia¹²⁰⁹. Esse salto ontológico, coloca a vida ao crivo da crítica, dos efeitos pedagógicos da educação que perpassa o horizonte de uma autocorreção.

Os *Devaneios do Caminhante Solitário*, reporta a esse convite que Rousseau faz a sua pessoa ao estudo do eu, anteriormente iniciado por suas *Confissões*¹²¹⁰, mas agora como apêndice desprendido de qualquer justificativa que lhe viesse a mente, para se justificar ou se explicar a sociedade, tudo isso torna-se muito pequeno a frente daquilo que deve ser um diálogo que intrinsecamente pertence somente a si com sua alma, essa é a força representativa da Obra, cujo a dimensão contemplativa em cada caminhada realizada foi tomando força, fazendo com que Rousseau sem método e sem sistemas compreendesse a modificação de sua alma ao longo de toda sua vida, mas que não se encerra na velhice, uma vez que nesta etapa realmente poderá se libertar de todo engessamento que aprisionou de alguma forma a alma durante as etapas anteriores. Sobre essa compreensão, levantamos a hipótese (tese): se no projeto educacional desempenhado no *Emílio*, se encerra a etapa pedagógica na vida adulta (idade da razão), os *Devaneios do Caminhante Solitário* é a continuação e fundamentação da última etapa da vida humana (vida formativa) e como esta é educada e adquire a dimensão da autonomia.

O solitário é o estágio último da autonomia, no que diz respeito ao processo pedagógico que se iniciou no jardim, mas encontrando no bosque a plenitude do seu eu. A cada caminhada, perceberemos o quanto essa máxima pode ser verificada como autêntica. Para Rousseau, os seus *Devaneios* não é uma obra destinada ao público, esse ofício ele e tantos outros por muito se prestou a escrever, agora escrevendo para si, elabora um texto em que seu valor é conduzi-lo na velhice ao renascimento do “tempo passado, duplicará por assim dizer, minha existência. Apesar dos homens, *saberei saborear o encanto da sociedade* e viverei decrépito, comigo mesmo, numa outra época, como viveria com um amigo menos velho” (*grifos nossos*)¹²¹¹. Os *Devaneios do Caminhante Solitário*, é uma obra que não pode ser roubada, extraviada ou perdida, muito menos condenada, por se tratar de um texto que tem sua fonte na alma do

¹²⁰⁹ Se a autonomia consistiu ao longo da história ocidental, na vida pública, na sociabilidade moral, Rousseau protagonizou esse debate para o campo da autolegislação, no qual Kant selará com todo rigor de sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* ao declarar a autonomia como fundamento da ação humana.

¹²¹⁰ “É nesse estado que retorno a continuação do exame severo e sincero que outra chamei minhas *Confissões*. Consagro meus últimos dias a estudar-me a mim mesmo e a preparar de antemão as contas que não tardarei a dar de mim mesmo”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p.999). “C’est dans cet état que je reprends la suite de l’examen sévère et sincère que j’appelai jadis mes *Confessions*. Je consacre mes derniers jours à m’étudier moi-même et à préparer d’avance le compte que je ne tarderai pas à rendre de moi”.

¹²¹¹ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1001 “Le tems passé doublera pour ainsi dite mon existence. En depit des hommes je saurai goûter encore le charme de la société et je vivrai decrepité avec moi dans un autre age, comme je vivrais avec un moins vieux ami”.

próprio autor. Rousseau encerra sua primeira caminhada nessa convicção, ao mesmo tempo que confessa ser esse sentimento o que mais trouxe paz a sua alma, e se assim o tivesse conduzido sua vida (como um solitário) teria evitado tantos males que o afligiu.

1.2. A Segunda Caminhada: A Morte Pública

No Inverno de 1776-1777, Rousseau faz sua segunda caminhada, revelando o potencial teor de autonomia que descobriu na vida solitária, descrevendo não simplesmente sua vida, mas sua alma. Considerando que na vida do autor, percebemos como a autonomia ganhou contorno nas *Confissões*; nos *Devaneios do Caminhante Solitário* é a alma que faz a tarefa no exercício da autonomia, a partir de uma educação que segue o método da caminhada, na solidão e na meditação; e do agir livre por meio dos devaneios. Nisso consciente que os devaneios, num processo de etapas educativa, ultrapassa o nível da meditação. Ao recorrermos as meditações cartesianas, em Rousseau se elege o estatuto dos devaneios e da solidão, o que dialoga perfeitamente com sua filosofia na compreensão do seu século e de como a sociedade chegou até aquele momento. “Estas horas de solidão e de meditação são as únicas do dia em que sou plenamente eu mesmo e em que me pertencem sem distração, sem obstáculos e em que posso verdadeiramente dizer que sou o que desejei a natureza”¹²¹². A solidão é o momento do exercício da liberdade que faz desabrochar a meditação no fluido, sem cogitar um esforço mental impositivo para desenvolver racionalmente alguma ideia, é o agir da própria natureza sobre a alma humana.

Por outro lado, o estado em que Rousseau se encontra, faz com que seus devaneios sejam muito mais um momento de reminiscência, do que um ato criativo, isto porque sua alma está afligida pela sucessão de acontecimentos, como a censura, a ordem de prisão expedida contra sua pessoa e daí por diante, mas também, pela idade, nesse sentido, os devaneios é um processo de memória enquanto um exercício livre de lembranças e contemplações na própria alma. Rousseau observa que para poder contemplar a si próprio: “é preciso remontar pelo menos alguns anos, ao tempo em que, tendo perdido toda a esperança sobre a terra e não encontrando nela mais alimento para meu coração, acostumava-me pouco a pouco a nutri-lo de sua própria substância e a procurar todo o seu alimento dentro de mim”¹²¹³. Esse ato de reminiscência é educativo na medida que leva o homem a si mesmo através de sua história,

¹²¹² Ibidem. p.1002. “Ces heures de solitude et de méditation sont les seules de la journée où je sois pleinement moi et à moi sans diversion, sans obstacle, et où je puisse véritablement dire être ce que la nature a voulu”.

¹²¹³ Ib.. p. 1002. “il faut que je remonte au moins de quelques années au tems où perdant tout espoir ici bas et ne trouvant plus d'aliment pour mon cœur sur la terre, je m'accoutumois peu à peu à le nourrir de sa propre substance et à chercher toute sa pâture au dedans de moi”.

na qual está escondida no mais íntimo da sua alma, portanto, não é um ato de mera recordação, nem muito menos um processo de aprendizagem que se dá para além de si mesmo, não é uma transcendência para um outro universo fora de si, nesse ponto o autor coloca-se no mais íntimo de sua natureza, e nutrido por ela.

Rousseau descobre na alma humana a fonte de seu conhecimento, não mais do modo socrático, precisando de um interlocutor externo para o questionar, mas é uma inflexão no sentido do homem ser agora inclinado para sua alma, encontrando nela e a partir dela o alimento que o nutri. Por isso, os *Devaneios do Caminhante Solitário*, elucida a autonomia da alma humana, assim exclui a necessidade da regulamentação externa ou do crivo público.

Esse recurso, do qual me lembrei demasiadamente tarde, se tornou tão fecundo que em breve bastou para me compensar de tudo. O hábito de entrar em mim mesmo me fez perder enfim o sentimento e quase a lembrança de meus males; aprendi assim, por minha própria experiência, que a fonte da verdadeira felicidade está em nós e que não depende dos homens tornar verdadeiramente infeliz aquele que sabe querer ser feliz. Há quatro ou cinco anos saboreava habitualmente essas delícias interiores que as almas amantes e doces encontraram na contemplação. Esses transportes, esses êxtases que experimentava algumas vezes caminhando assim sozinho, eram prazeres que devia aos meus perseguidores: sem eles, nunca teria encontrado nem conhecido os tesouros que trazia em mim mesmo¹²¹⁴.

É justamente o apreço por si, da capacidade de ressignificação diante dos males públicos vivenciados que faz desta segunda caminhada caracterizar e compreender a autonomia pelo que intitulamos, da Morte Pública de Rousseau. Foi no campo da experiência e lembrando dela pelo hábito da introspecção que o filósofo suíço se desapegou de tudo aquilo que o afetava negativamente, desse aspecto transcende dentro de si a um êxtase que ao mesmo tempo o faz falecer para a sociedade, por isso não é mais tocado pelo sentimento, nesse contexto passa a descobrir não mais no público o motivo de sua felicidade, mas na sua própria natureza. A felicidade passa a não ser um desejo fabricado, especulado e requerido de qualquer outra fonte que não seja o próprio sujeito, nessa dimensão rousseuista o homem não tem mais o direito de reivindicar ou culpabilizar ao outro as suas razões de felicidade ou ser responsável pelo que a motiva.

¹²¹⁴ Ib.. p. 1002. "Cette ressource, dont je m'avisai trop tard devint si féconde qu'elle suffit bientôt pour me dédomager de tout. L'habitude de rentrer en moi-même me fit perdre enfin le sentiment et presque le souvenir de mes maux, j'appris ainsi par ma propre expérience que la source du vrai bonheur est en nous, et qu'il ne dépend pas des hommes de rendre vraiment misérable celui qui sait vouloir être heureux. Depuis quatre ou cinq ans je goûtais habituellement ces délices internes que trouvent dans la contemplation les âmes aimantes et douces. Ces ravissements, ces extases que j'éprouvais quelquefois en me promenant ainsi seul étoient des jouissances que je devois à mes persecuteurs: sans eux je n'aurais jamais trouvé ni connu les trésors que je portois en moi-même".

A dinâmica é muito mais interna, nesse aspecto o outro ocupa apenas o espaço de reconhecimento do eu, talvez seja por isso que Rousseau, lança a afirmação que seus inimigos são os responsáveis pelo seu novo estado de descoberta. É uma relação não de pertencimento, mas de uma ausência do público que ascende a capacidade de recorrer ao eu de forma solitária. Não existe necessariamente nessa solidão o afastamento da sociedade, mas do público, do que poderíamos nomear de publicidade, ou em última ocasião de Esclarecimento (Iluminismo). É importante observar que o eu solitário revelado pela morte do público não é depressivo, mas feliz, conseqüentemente não causa estranheza compreender que a única condição de felicidade para eu é quando este fato lhe ocorre. Do contrário será apenas um preso, um servo refém da condição social, cuja a ação é determinada pela motivação externa, nessa concepção o agir é um ato potencializado pela vontade a ser referendada pelo público, o que significa numa ação não autônoma. Voltamos a afirmar: os *Devaneios do Caminhante Solitário* é um registro desses instantes de felicidade que Rousseau teve com o seu eu solitário, estando literalmente dado como morto para o público, ascendendo nele o exercício da transparência, em tornar-se sem máscara, fugindo da superficialidade da ação.

O retrato da segunda caminhada de Rousseau não poderia ser outro do que a natureza, após o almoço do dia 24 de outubro de 1776, foi em direção a duas vilas aos arredores de Paris (de seu tempo) deparando-se com estado desértico da vinícola, as vésperas do inverno europeu, sem mais trabalhadores e encerrado a colheita da uva. Esse cenário indica um período de transição, as folhas estão caindo, as flores estão murchas, oferecendo a imagem da solidão e do processo de mutação (transição) da natureza, impressões conforme elabora Rousseau: “minha imaginação enfraquecida não mais povoava minha solidão com seres formados segundo o desejo do meu coração. Dizia a mim mesmo, suspirando, que fiz na Terra? Era feito para viver e morro sem ter vivido”¹²¹⁵. O estado de solidão profunda ganha uma dimensão assistemática, não existindo a projeção imagética analisada pela racionalidade, é um ato voluntário que se forma na mente do filósofo, o seu espírito é tocado por uma espécie de exercício livre, o que simultaneamente dialoga no campo da existência, percebendo sua condição de incompletude, o que torna os devaneios uma experiência de aprendizagem em meio a natureza. Assim como na *Nova Heloisa* e no *Emílio* a natureza se completa como tarefa educativa no próprio homem; ao mesmo tempo que os devaneios ocasiona o sentimento de finitude e a reminiscência do tempo passado (vivido).

É possível compreender que os devaneios não é simplesmente a experiência de um momento, de uma hipnose na qual o indivíduo tem de algum modo a perda da consciência no espaço campestre,

¹²¹⁵ Ib.. p. 1004. “mon imagination tarissante ne peuploit plus ma solitude d'êtres formés selon mon cœur. Je me disois en soupirant, qu'ai-je fait ici-bas? J'étois fait pour vivre, et je meurs sans avoir vécu”.

mas é um acontecimento que se segue no fluxo da vida e do tempo, prolongando-se: “Minha tarde foi consumida nessas calmas meditações e voltava muito contente de meu dia, quando fui tirado de meu profundo devaneio pelo acontecimento que me falta contar”¹²¹⁶. A morte pública do solitário é compreendida por último na narração de Rousseau, ao relatar ter sofrido o cruel ataque de um cão dinamarquês no retorno para Paris após seus devaneios na vinícola. Esse infortuno o fez perder a consciência, levando-o a um estado de falecimento e total perda de memória; quando voltou do seu coma no momento em que era socorrido, a experiência entre vida e morte para Rousseau é por demais deliciosas, assim é peculiar descrevê-la:

Anoitecia. Percebi o céu, algumas estrelas e um pouco de verdura. Esta primeira sensação foi um momento delicioso. Era somente por intermédio dela que começava a sentir minha existência. Nascia nesse instante para a vida e parecia-me preencher, com minha leve existência, todos os objetos que percebia. Vivendo inteiramente o momento presente, de nada me lembrava; não tinha nenhuma noção distinta de minha própria pessoa, nem a menor ideia do que acabava de me acontecer; não sabia quem era nem onde estava; não sentia dor, nem medo, nem inquietude. Via correr meu sangue como teria visto correr um regato, sem mesmo pensar que esse sangue me pertencia de algum modo. Sentia, em todo o meu ser, uma calma maravilhosa à qual, cada vez que relembro, nada encontro de comparável em toda a atividade dos prazeres conhecidos¹²¹⁷.

A exposição descrita por Rousseau em seus *Devaneios do Caminhante Solitário*, carrega um mistério que instiga a percepção para uma análise filosófica, contudo de forma literária, uma vez que, o texto se comporta com figuras e imagens das quais leva-nos a intuição metafórica sobre cada descrição do estado em que ele se encontra, apresentando esse acontecimento dentro das categorias de existência, nascimento e vida, indicando um processo de transformação que lhe ocorria naquele instante e que traria fortes consequências até o final de sua vida. Tal sensação transcende o autor a sua própria existência ao preenchê-la fora de si, não há o mecanismo da razão e da memória operando sobre o corpo, mas das sensações no seu instante mais potente e profundo, de maneira que o indivíduo não se dá conta dos fatores físicos e mentais a qual está inserido. É uma desconstrução total, na medida que tudo aquilo que pode vir a aprisionar o indivíduo não o toca, compreensões básicas relacionadas ao saber do próprio

¹²¹⁶ Ib.. p. 1004. “Mon après-midi se passa dans ces paisibles méditation, et je m’en renevois très content de ma journée, quand au fort de ma rêverie j’en fus tiré par l’ événement qui me reste à raconter”.

¹²¹⁷ Ib.. p. 1005. “La nuit s’avançait. j’apprêçus le ciel, quelques étoiles, et un peu de verdure. Cette première sensation fut un moment délicieux. Je ne me sentois encor que par là. Je naissois dans cet instant à la vie, et me sembloit que je remplissois de ma legere existence tous les objets que j’appercevois. Tous entier au moment présent je ne me souvenois de rien; je n’avois nulle notion distincte de mon individu, pas la moindre idée de ce qui venoit de m’arriver; je ne savois ni qui j’étois ni où j’ étois; je ne sentois ni mal, ni crainte, ni inquietude. Je vovois couler mon sang comme j’ aurois vu couler un ruisseau, sans songer seulement que se sang m’ appartint en aucune sorte. Je sentois dans tout mom être un calme ravissant auquel chaque fois que je me le rappelle je ne trouve rien de comparable dans toute l’ activité des plaisirs connus”.

nome, onde mora, qual idade, nem entendimento sobre sensações complexas como dor, medo, aflição etc. O tempo presente, o instante, a intensidade no tempo é o que Rousseau vivenciava, estando a narrar numa descrição inserida para além do factual, e se alicerça no filosófico literário. Essa experiência é a metamorfose educativa para que o solitário venha a ter seu fim perante o público, aprendendo a viver mesmo que dentro da sociedade e do público a ser solitário, e é o que Rousseau experienciará a partir deste momento.

Não é o fenômeno acontecido na saída da vinícola aos redores de Paris que declara a morte pública do solitário, mas é na continuação do enredo, logo na chegada de sua casa, ao subir as escadas sofre uma queda que custou a Rousseau ferimentos por toda parte do corpo, principalmente sobre sua face. Interessante notar, que será este o fato que desperta murmúrios em Paris sobre a morte de Rousseau, mesmo que ele estivesse vivo. O genebrino utiliza da própria imagem da sociedade, para insistir na tese da degeneração; diferentemente, o campo é o local do refrigério e do cuidado ao outro. Nesse sentido, o dualismo campo e cidade permanece, e será nessa última que faz sentido o decreto da morte pública do solitário, pois o campo, leia-se: natureza, é o lugar por excelência do homem originário. “Soube enfim que o boato público era de que eu morreria das consequências de minha queda e esse boato se espalhou tão rápido e obstinadamente que, mais de quinze dias após ter chegado aos meus ouvidos, o próprio rei e a rainha falaram do fato como de coisa certa”¹²¹⁸.

1.3. Terceira Caminhada: A Autonomia como Sabedoria e a Autonomia Religiosa

A terceira caminhada na primavera de 1777 Rousseau inverte a ordem do processo de aprendizagem, dando um novo olhar, mas depositando assim como fizera ao longo de suas obras educacionais, precisamente no *Emílio*, caracterizando o aprender na dimensão das etapas do desenvolvimento humano. Entendamos desenvolvimento como as graduações da vida, desde o nascimento até a velhice, entretanto no *Emílio*, Rousseau elaborou um projeto até a idade da razão (adulto). É a partir da terceira caminhada que fica suficientemente evidente a justificativa da hipótese dos *Devaneios do Caminhante Solitário* está a referir da velhice, último estágio da vida humana. A sabedoria usualmente é atribuída ao sinônimo da velhice, quanto mais alcançamos uma maior idade mais sábio nos tornamos, ao menos é a imagem comumente construída, contudo, essa concepção atravessa de

¹²¹⁸ Ib.. p. 1009. “J'appris enfin que le bruit public étoit que j'étois mort de me chute, et ce bruit se répandit si rapidement et si opiniâtement que plus de quinze jours après que j'en fus instruit le Roi même et la Reine en parlèrent comme d'une chose sure”.

forma paralela a ideia de um processo permanente de aprendizado, na perspectiva que a todo tempo estamos aprendendo, à vista disso a cognição e consequentemente a sabedoria é uma relação inacabada, que se esgota como todas as coisas, naturalmente no fim da vida.

Nesse modelo axiomática e figurativo depositado na pessoa do ancião apontado como sábio, naquele que está sempre aprendendo é que construímos a imagem do indivíduo que se apropria da sabedoria. A frase de Sólon citada por Plutarco que inicia o texto da terceira caminhada é prova disso, como recupera Rousseau, “Envelheço aprendendo sempre”¹²¹⁹, mas dando-lhe uma nova interpretação, o que justifica a nova ótica da relação aprendizagem e sabedoria apontada pelo filósofo genebrino, demonstrando que a autonomia pela sabedoria é em certa medida o desprendimento do cientificismo enquanto único postulado de aprendizagem.

Rousseau se depara ao fim da vida, numa retrospectiva de sua experiência filosófica e científica que o conduz a convicção que na velhice toda essa estrutura não faz mais sentido, obviamente percebida dadas as implicações de injustiça que vivenciou durante o período de 20 anos e mais ainda quando publicou suas obras, nomeadamente a *Nova Heloísa* e o *Emílio*. Qual sentido teria chegar a velhice e se desgastar lutando cientificamente para se fazer entendido em meio ao público letrado, continuando com debates e problemas filosóficos que em síntese só apraz ao ego humano? Veremos ainda nessa caminhada que Rousseau lança a crítica ao fato que inúmeras publicações são feitas apenas por ofício e seus autores logo em seguida tornam-se apáticos ao texto que desenvolveu. Logo a velhice não é mais o instante desse tipo de sabedoria e aprendizagem, mas de uma outra que estabelecida no autoconhecimento, em tornar prático a vivência experienciada e os ensinamentos teóricos desenvolvidos ao longo dos anos.

Rousseau não se arrepende da experiência, por vezes negativa, vivida enquanto filósofo, na relação com os homens de letras de sua época, como por exemplo, Voltaire, das perseguições e condenação de sua pessoa e de suas obras; apenas apresenta nos *Devaneios do Caminhante Solitário* sua consciência em relação a esses acontecimentos e seu instante de autonomia em não mais deixar ser afetado pelos danos do passado que ainda ocorre-lhe no presente. É um processo constante de ressignificação, de uma nova postura em relação aos males que o aflige ocasionados pela sua escolha filosófica e a maneira que se prestou a filosofar.

A postura do genebrino é de um homem desprendido integralmente do trivial, estabelecendo para sua vida, novos axiomas que perpassam ao processo da autoafirmação. Nesse sentido, a velhice representa para o filósofo, ao mesmo tempo que um processo de aprendizagem como frequentemente

¹²¹⁹ Ib.. p. 1011. “Je deviens vieux en apprenant toujours”.

exclamado por Sólon em vida; é especialmente uma etapa decididamente em colocar na prática o que aprendera, ou de ter a oportunidade de usar de todo cabedal de conhecimento, tanto do mundo empírico das relações, quanto do legado escrito enquanto filósofo. Em uma passagem do *Emílio*, Rousseau abordou que não é na juventude que se torna filósofo, portanto, das narrativas de suas caminhadas se compreende os reais motivos dessa afirmação feita na educação de seu aluno Emílio, não objetivada nesse período a torná-lo sábio. Consiste nessa prepositura que ser filósofo em antes de tudo amadurecer no conhecimento, o que significa assegurar a necessidade do aprendizado na juventude como bem apontou em seu projeto educativo, amadurecer a idade da razão, e só a partir de então demonstrar sua atuação logo após a etapa que está por vir, ou seja, na velhice. Rousseau nos apresenta expressivamente da seguinte forma.

A juventude é o momento de estudar a sabedoria; a velhice é o momento de praticá-la. A experiência instrui sempre, confesso-o; mas somente é útil para o espaço de tempo que se tem diante de si. É no momento em que é preciso morrer que se deve aprender como se deveria ter vivido?¹²²⁰

Avançando um pouco mais a fundo nesse paralelo entre aprendizagem e prática esboçado por Rousseau, compreendemos que o ensino filosófico só encontra seu sentido no fim da vida, o que alivia a responsabilidade do educador de querer precocemente que seu aluno filosofe durante o processo de ensino. Tal cenário se aplica, também, as ciências e todas as demais formas de ensino, por reportar a inter-relação entre o humano com sua cognição, conseqüentemente com as habilidades e competências a serem desenvolvidas no educando. Recorrendo ao diálogo com Kant, que devemos ensinar a filosofar e não filosofia, encontramos o horizonte interpretativo de ambos os filósofos, que acabam por sustentar um ensino aplicável a vida, mas não desprendido de um conhecimento epistêmico. Preliminarmente, ensinar a filosofar, é antes de tudo ensinar filosofia na etapa correta, de maneira que daí por diante o aluno alcance o filosofar, que sustentado em Rousseau compreendemos ser possível em etapas posteriores. Nessa reflexão, afirma-se mais uma vez que a educação tem como *telos* a vida, entendida como a constituição de todas as etapas vivenciadas e não apenas o tempo presente, no caso a finalidade educativa não se encerra na juventude, mas germinada durante a vida do indivíduo, tem seu florescer na velhice.

A finitude novamente é encarada como a baliza para o postulado educativo. Aprendizagem e sabedoria, além de tudo aquilo que envolve o humano, bem como sua autonomia, está circunstanciado

¹²²⁰ Ib.. p. 1011. "La jeunesse est le tems d'étudier la sagesse; la vieillesse est le tems de la pratiquer. L' expérience instruit toujours, je l'avoue; mais elle ne profite que pour l'espace qu'on a devant soi. Est-il tems au moment qu'il faut mourir d'apprendre comment on auroit dû vivre?"

ao lapso temporal, fora de uma escatologia transcendente. Aprender e tornar-se sábio é para Rousseau uma experiência terrestre, entre o início da vida e o seu fim, e é nessa escala que devemos ter o tempo para aprender e aquele destinado para exercermos a sabedoria. Desse modo, a vida se estabelece no: tempo empírico sensorial na infância; teórico, manifesto no período da razão o que consiste na fase adulta; e o tempo prático culminado na velhice. Nessa integralização, apresenta que, se Rousseau é pedagogicamente original em reivindicar a infância na criança, da mesma forma seu olhar para a velhice não destoa de originalidade, uma vez que comportará uma autopedagogia. Insiste Rousseau: “Oh! De que me servem luzes tão tardias e tão dolorosamente adquiridas sobre meu destino e sobre as paixões alheias da qual é obra?”¹²²¹; recordando que toda experiência vivenciada não lhe fez agir da maneira que deveria diante de suas mazelas consequência de sua vida pública enquanto filósofo, e agora no fim da vida as mesmas experiências não tem para si utilidade. O que resta-lhe é o seu bom governo e a capacidade de ressignificação diante da tragicidade da vida, o que é possível quando as luzes não pertencem ao instante final, e aprendizagem torna-se outra.

Para superarmos esse dilema, de uma experiência que não educa, podemos nos servir do conceito de perfectibilidade, considerando que mesmo o indivíduo no fim da vida pode e deve ser educado. Retornando a questão inicial do aprender até ao fim da vida, Rousseau tem consciência que desde ao nascer até ao morrer temos lições, contudo na última fase da vida, a instrução se comporta diferentemente no indivíduo em relação as etapas anteriores, mas nem todos estão realmente atentos ao real significado da aprendizagem contida nos últimos anos, que desdobra-se muito mais em encarar a finitude com maior proximidade.

Se no *Emílio* a educação foi pensada até a fase adulta, nos *Devaneios do Caminhante Solitário* é a educação do fim da vida que ganha a reflexão de Rousseau, integralizando o seu projeto filosófico, numa síntese que ultrapassa o espírito contido nas *Confissões*, pois revela uma atuação filosófica muito mais além de qualquer sistema cujo objetivo seria a justificação pública de paradigmas, do que se pensa e do que se escreve. Para bem educar a si próprio no fim da vida, e de algum modo ser autônomo é caminhar fora das convenções e representações da sociedade, tendo como foco a partir de então o aprender a morrer, o que menos é pensado na velhice, conforme escreve Rousseau: “De que vale aprender a conduzir melhor seu carro quando se está no fim do percurso? Só resta pensar então em como abandoná-la. O estudo de um velho, se ainda lhe resta a fazer, é unicamente o de aprender a

¹²²¹ Ib.. p. 1011. “Eh! Que me servent des lumieres si tard et si douloureusement acquises sur ma destinée et sur les passions d'autrui dont elle est l'œuvre?”.

morrer e é precisamente o que menos se faz na minha idade [...]”¹²²². A reflexão da boa morte contribui para o indivíduo autônomo, na medida que a aprendizagem o conduz na melhor orientação de sua prática. “Lançado, desde a infância, no torvelinho da sociedade, aprendi cedo, por experiência, que não era feito para viver nela onde nunca conseguiria chegar ao estado de que meu coração precisava”¹²²³.

Desse modo os *Devaneios do Caminhante Solitário* é o relato, também, de um filósofo sobre o seu processo de aprendizagem anterior a velhice, que a partir de então encontra o gozo de ser o que é, a refletir não mais sobre a existência da sociedade, considerando que o outro não é mais questão a ser filosofada, pois ocupando-se da sua existência e do seu interior, o conhecimento de si configura a reflexão por excelência. Mas só fora possível chegar a esse estágio de reflexão, ou melhor elucidando de devaneios, graças a aprendizagem que obteve durante a vida. As caminhadas seguintes de Rousseau serão um relato mais que autobiográfico, é a revelação do seu percurso para chegar ao instante de autonomia sobre sua pessoa, que pode a partir de então ocupar ao estudo de seu fim.

Tal sentimento, alimentado desde a minha infância pela educação, e reforçado, durante toda a minha vida, por esse longo encadeamento de infelicidades e de infortúnios que a preencheu, me fez procurar conhecer, em diferentes épocas, a natureza e o destino de meu ser; com maior interesse e cuidado do que jamais encontrei em nenhum outro homem. Vi muitos que filosofavam mais doutamente do que, mas sua filosofia lhes era, por assim dizer; estranhas¹²²⁴.

A explanação de Rousseau coloca a educação desde a infância como paradigma norteador e determinante para chegar a etapa da sabedoria e da relação amistosa do indivíduo com a finitude, mas antes a torna também responsável pelo desprendimento do homem para com a sociedade, em não fazer do indivíduo meramente uma representação, um modelo ou um personagem, estando preso a uma forma de ser, que não gera independência, transparência e muito menos a livre manifestação de sua vontade, reivindicado pelo conceito de autonomia. A educação de Rousseau, desde a sua infância em conjunto com sua experiência, o fez transportar precocemente para um campo desconhecido, uma vez que a sociedade já representava-lhe um lugar de infelicidade, na qual não poderia exercer as suas próprias

¹²²² Ib.. p. 1012. “Que sert d’apprendre à mieux conduire son char quand ont est au bout de la carrière? Il ne reste plus à penser alors que comment on en sortira. L’étude d’un Vieillard, s’il lui en reste encore à faire est uniquement d’apprendre à mourir, et c’est précisément celle qu’on fait le moins à mon age,[...]”

¹²²³ Ib.. p. 1012 “ Jetté dès mon enfance dans le tourbillon du monde j’appris de bonne heure part l’ expérience que je n’étois pas fait pour y vivre, et que je n’y parviendrais jamais à l’ état dont mon cœur sentoit le besoin”.

¹²²⁴ Ib.. p. 1012. “Ce sentiment, nourri par l’éducation dès mon enfance et renforcé durant toute ma vie par ce long tissu de misères et d’ infortunes qui l’a remplie m’a fait chercher dans tous les tems à connoître la nature et la destination de mon être avec plus d’intérest et de soin que je n’en ai trouvé dans aucun autre homme. J’en ai beaucoup vu philosophoient bien plus doctement que moi, ,mais leur philosophie leur étoit pour ainsi dire étrangère”.

vontades, portanto, na velhice após tantas experiências educativas, pode agora ocupar com o seu próprio eu.

Esse projeto, difere Rousseau dos demais filósofos ou filosofias que se ocupam até a sua época apenas do estilo, da representação e como salientamos de um filosofar por obrigação de ofício, cujo o seu valor existencial e a experiência do prazer são deixados de lado, esses são um dos motivos do genebrino a chamarem de estranhas, pois não se trata da vivência existencial e prazerosa do próprio filósofo, que propõe a filosofar para se autoconhecer. Rousseau ao trazer uma filosofia da educação fundada na natureza, se coloca para além do cumprimento de colocar ao público uma obra; assume antes a postura de pedagogicamente educar seu interior, estudar a si mesmo e propiciar instantes de felicidade despreendido de qualquer prisão social e da aprovação pública, sua filosofia constitui-se autônoma na medida que é antes de tudo um processo de aprendizagem e de autoeducação a qual desdobra-se da mesma forma na autolegislação.

Querendo ser mais sábios do que outros, [...]. Estudavam a natureza humana para dela poderem falar sabiamente, mas não para se conhecerem; trabalhavam para instruir os outros, mas não para se elucidarem por dentro. Vários queriam apenas escrever um livro, não importava qual, contando que fosse acolhido. Quando o seu estava escrito e publicado, seu conteúdo não mais os interessava de forma alguma, exceto para o fazerem adotar aos outros e para defendê-lo caso fosse atacado, mas, de resto, sem nada retirar dele para seu próprio uso, sem mesmo se incomodar se tal conteúdo era falso ou verdadeiro, contando que não fosse refutado¹²²⁵.

Rousseau evidencia a postura filosófica baseada na aparência, na crítica a filósofos que produzem conhecimentos, mas esquecem de conhecer a si mesmo, é o postulado socrático trazido novamente como tentativa de elencar a principal finalidade do filósofo que é o autoconhecimento. Poderíamos sobre este ponto, questionar se o conheça-te a ti mesmo de Rousseau é o mesmo de Sócrates, mas de qualquer modo, o filósofo genebrino, recorrendo ou não a filosofia grega, compactua com o pressuposto de uma pedagogia que podemos chamar da interiorização, na perspectiva que educar o homem por dentro é o ápice do processo de aprendizagem, contudo, o que muda no genebrino em relação ao filósofo grego, é na aplicabilidade do método e na sua finalidade. O conheça-te a ti mesmo socrático está alicerçado na maiêutica, o que pressupõe a grosso modo o filósofo como aquele que exerce

¹²²⁵ Ib.. p. 1012. "Voulant être plus savans que d'autres, [...] Ils étudioient la nature humaine pour en pouvoir parler savamment, mais non pas pour se connoître; ils travailloient pour instruire les autres, mais non pas pour s'éclairer en dedans. Plusieurs d'entreux ne vouloient que faire un livre, n'importoit quel, pourvu qu'il fut accueilli. Quand le leur étoit fait et publié, son contenu ne les interessoit plus en aucune sorte, si ce n'est pour le faire adopter aux autres et pour le défendre au cas qu'il fut attaqué, mais du reste sans en rien tirer pour leur propre usage, sans s'embarrasser même que ce contenu fut faux ou vrai pourvu qu'il ne fut pas refuté".

metodologicamente a ironia como uma estratégia dialética para conduzir o outro a refutação de suas falsas ideias, no reconhecimento da própria ignorância, chegando desse modo a saber que nada sabe, o que abriria dessa forma pelo reconhecimento da ignorância um espaço vazio para que a alma alcance um conhecimento que já é inato ao homem, portanto, no campo moral a educação da alma em torno do autoconhecimento é o direcionamento pedagógico para uma vida virtuosa.

Em Rousseau o conheça-te a ti mesmo, é um processo individual, pessoal e solitário construído no sentimento, nesse aspecto o encontro do homem é com sua natureza, não existindo um método educativo, a não ser uma educação que aponte o fluir da natureza, o que significa, a vivência de todas as etapas da vida, para vir a ser sábio enquanto um exercício prático, numa relação inteiramente desprendida do outro, o que se sustenta na figura do caminhante solitário. Daí, provavelmente subtraímos o motivo da crítica de Rousseau aos doutos filósofos do seu século, que produziram filosofia para o público e não para si, ou seja, não tiveram uma relação consigo e com a própria solidão, ou ainda mais, não se instruíram para poder instruir a outros a partir de suas obras. Essa foi a crítica paradigmática, quando o genebrino pensou o uso dos livros para a educação do sujeito, percebidos na *Nova Heloísa* e no *Emílio*.

Em Rousseau não existe a necessidade de um outro para legitimar a sabedoria do filósofo, uma vez que ser sábio e educar para tal finalidade é uma relação do eu consigo mesmo, não havendo a coação externa. Por isso, o sábio é por excelência autônomo, por se educar, escrever e filosofar independente do público, uma vez que sua real preocupação está em si instruir em conformidade com a aprendizagem que adquiriu ao longo da vida até chegar ao autoconhecimento, o que compreende em transcender a qualquer convenção e padronização social.

Quanto a mim, quando desejei aprender; foi para saber e não para ensinar; sempre acreditei que antes de instruir os outros era preciso começar por saber o suficiente para si mesmo e de todos os estudos que procurei fazer em minha vida entre os homens não há quase nenhum que não teria feito *igualmente sozinho numa ilha deserta*, onde teria sido confinado pelo resto de meus dias. O que se deve fazer depende muito do que se deve crer e, em tudo o que não depende das primeiras necessidades na natureza, nossas opiniões são a regra de nossas ações¹²²⁶. (*grifos nossos*).

Rousseau observa em quais dimensões pontuou o seu processo formativo e educativo enquanto filósofo educador, antes de tudo exerceu sobre si a aprendizagem como sabedoria, não colocando o

¹²²⁶ Ib.. p. 1013. "Pour moi quand j'ai désiré d'apprendre c'étoit pour savoir moi-même et non pas pour enseigner; j'ai toujours cru qu'avant d'instruire les autres il falloit commencer par savoir assez pour soir, et de toutes les études que j'ai taché de faire en ma vie au milieu de hommes il n'y en a guère que je n'eusse faire également sel dans une ile deserte où j' aurois été confiné pour le reste de mes jours. Ce qu'on doit faire dépend beaucoup de ce qu'on doit croire et dans tout ce qui ne tient pas aux premiers besoins de la nature nos opinions sont la règle de nos actions".

ensinar como objetivo, confirmado em sua autobiografia, quando por vezes recusou assumir o ofício de preceptor, mas nessa altura, assim o fez porque estava ciente que antes de tudo caber-lhe-ia instruir a si mesmo para poder ensinar a outros, no *Emílio* não é diferente, explicitamente está assegurado que o educador deve ser igualmente educado como o seu aluno, nos ditames da natureza.

Um outro aspecto que vale destacar, é que Rousseau novamente aponta o conhecimento sobre o homem a partir da natureza e não enquanto instância social, por isso mais uma vez recorre a ilha deserta enquanto imagem para evidenciar o verdadeiro estudo sobre o homem. Considerando que tanto na *Nova Heloísa* e no *Emílio* trouxe a cena *Crusoé*, é muito provável que novamente esteja retratando essa literatura, ratificando a tese antropológica do educar a si mesmo pela natureza, conhecendo o homem da sua forma mais originária, selvagem e natural possível. Portanto, qualquer epistemologia que se coloque a disposição do público, deverá ser antes de tudo um processo desprendido e livre de qualquer interesse social. Desse modo entendemos que o verdadeiro ser autônomo na velhice, conseqüentemente ser sábio, é descobrir o autoconhecimento como princípio de sua filosofia, não para escrever tratados filosóficos, mas para viver da melhor forma possível no campo prático. Estabelece nesse prisma, a educação pragmática.

O segundo retrato da autonomia na terceira caminhada se refere a religião. Rousseau relembra as circunstâncias que fora obrigado a professar a fé católica, em tom de ironia declara que continuou cristão, demonstrando não só a crítica ao catolicismo a qual persuadido pelo hábito, instruído e vendo o exemplo de vida da Sra. de Warens seu coração rendeu-se nesse modo de credo; mas conota uma diferenciação entre a religião institucional e os verdadeiros legados do Cristo, que se encontra em torno de uma religiosidade natural, o que faz evidentemente em permanecer constantemente católico: “Ainda criança e entregue a mim mesmo, aliciado por demonstrações de afeto, levado pela vaidade, enganado pela esperança, forçado pela necessidade, fiz-me católico, mas me mantive sempre cristão¹²²⁷”. Tais elementos biográficos sobre essa experiência religiosa foram abordados nas *Confissões*, sustentado conceitualmente na *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, no *Emílio*, mas inicialmente se encontra presente em Júlia na *Nova Heloísa*. O que é trazido de novidade nos *Devaneios do Caminhante Solitário* é a compreensão da verdadeira religião ser experienciada na vida solitária, o solitário é um religioso autônomo, pois a sua profissão de fé não se encontra atrelada a qualquer sustentação social.

A solidão campestre, onde passei a flor de minha juventude, o estudo dos bons livros, ao qual me entreguei completamente, reforçaram junto a ela minhas disposições naturais pelos

¹²²⁷ Ib.. p. 1013. “Enfant encore et livré à moi-même, alléché par des caresses, séduit par la vanité, l'eurré par l'espérance, forcé par la nécessité, je me fis catholique, mais demeurai toujours chrétien”.

sentimentos afetuosos e me tornaram devoto quase à maneira de Fénelon. A meditação no retiro, o estudo da natureza, a contemplação do universo formam um solitário a lançar-se continuamente para o autor das coisas e a procurar com uma doce inquietude a finalidade de tudo o que vê e a causa de tudo o que sente. Quando meu destino me lançou na torrente da sociedade, nada mais encontrei que pudesse deleitar, por um momento meu coração¹²²⁸.

A crença deve ser um processo individual, natural e solitário, não obstante, eminentemente autônomo e desprendidos dos elementos religiosos institucionais. Rousseau ratifica pela sua vida, como cultivou seu elo com o autor das coisas estando numa vida campestre de autêntica solidão enquanto jovem; por outro lado a racionalidade o acompanha, deixando ser instruído pelos livros, compreendendo que a fé está para além das obras de caridade, seja um dos motivos de sua devoção se aproximar do Bispo Fénelon. A esse respeito, Rousseau experiêcia uma religião que não está circunstanciada a moral, mascarada nas boas ações, mas se encontra numa relação do eu em pleno estado de interiorização meditativa consigo, com a natureza e o universo, dito isso, o solitário não é pacífico em sua crença em Deus, do contrário utiliza dessa forma de vida para estudar e compreender as finalidades do mundo em que habita, por isso racionaliza. Rousseau enxerga na vida em sociedade o sufocamento dessa experiência, da impossibilidade de viver uma autêntica religião que transcenda dentro de si a compreensão moral do próprio eu.

Depreendemos um terceiro conceito de autonomia preanunciada nessa terceira caminhada que é a autonomia moral. Autonomia religiosa e autonomia moral, acabam por relacionarem entre si, mas é importante esclarecer que ambas estão sustentadas no fundamento da natureza e se assim quisermos da educação natural. Por sua vez, o agir moral é ação livre e não está circunstanciado a religião, a questão que Rousseau, desenvolve uma narrativa intercalando nos *Devaneios do Caminhante Solitário* sua experiência de vida, apresentando sua relação com a religião e com a moral. Entretanto, o ponto central que devemos observar é como a natureza está comportada no solitário, e o faz desempenhar escolhas autônomas, desprendido de qualquer atributo externo. É uma relação íntima do solitário para consigo nos ditames da pedagogia da natureza, que ao chegar na velhice põe em prática o processo de aprendizagem decorrente dessa intimista relação, que não se encontra na vida em sociedade pelos fatores conhecidos, especificamente da degeneração moral e religiosa estabelecida pela ordem social, que funda-se na superficialidade e na representação. Em Kant, do mesmo modo, a educação religiosa é

¹²²⁸ Ib.. 1959, p. 1013. "La solitude champêtre où j'ai passé la fleur de ma jeunesse, l'étude des bons livres à laquelle je me livrai tout entier renforcèrent auprès d'elle mes dispositions naturelles aux sentimens affectueux, et me rendirent dévot presque à la manière de Fenelon. La méditation dans la retraite, l'étude de la nature, la contemplation de l'univers forcent un solitaire à s'élancer incessamment vers l'auteur des choses et à chercher avec une douce inquietude la fin de tout ce qu'il voit et la cause de tout ce qu'il sent. Lorsque ma destinée me rejetta dans le torrent du monde je n'y retrouvai plus rien qui put flatter un moment mon coeur".

empregada posteriormente a educação moral, as razões são as mesmas, o encontro do sujeito com a moralidade, para que sua ação não seja consequência dos dogmas da religião ou dos valores por ela defendidos.

Vejamos como Rousseau discorre sobre sua vida em sociedade, e como transitou a partir de então no dualismo, no choque de experiência entre a virtude e os vícios, ou seja, no confronto entre a vida natural outrora vivida e a vida social que lhe é imposta:

Cheguei as quarenta anos flutuando entre a indigência e a riqueza, entre a sabedoria e o erro, cheio de vícios, adquiridos pelo hábito, sem nenhuma má inclinação no coração, vivendo ao acaso, sem princípios bem formados por minha razão e desatento diante de meus deveres, sem os desprezar; mas frequentemente, sem os bem conhecer¹²²⁹.

Rousseau exemplifica como pedagogicamente o seu processo de aprendizagem decorreu enquanto jovem, chegando na velhice encara com a tentativa de não somente aprender, mas de colocar em prática o que aprendera ao longo de sua vida, indubitavelmente, o que lhe sobra é o estudo sobre o seu eu. É evidente que o genebrino não teve um preceptor, logo, como sustentamos a partir de suas *Confissões*, o prisma norteador da sua educação, além da experiência é o autodidatismo, nesse aspecto, o autoconhecimento, a autopedagogia se acentua de forma similar¹²³⁰. Considerando que o filósofo suíço saiu da condição campestre e fora viver em sociedade até os seus quarenta anos, é útil que retorne ao campo, esse itinerário mostra analogicamente a vida humana em suas diversas fases: desde seu estado originário, plenamente solitário cujo experienciava da perfeita harmonia, sua passagem enquanto

¹²²⁹ *Ib.* p. 1014. “Je parvins jusqu'à l'age de quarante ans flottant entre l'indigence et la fortune, entre la sagesse et l'égarément, plein de vices d'habitude sans aucun mauvais penchant dans le cœur, vivant au hazard sans principes bien décidés par ma raison, et distrair sur mes devoirs sans les mépriser, mais souvent sans les bien connoître”.

¹²³⁰ Vale notar que essa compreensão autodidata, é percebida por Rousseau ao nível de autonomia, assim elabora no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, ao se reportar da educação de alguns renomados filósofos: “Não precisaram de mestres aqueles que a natureza destinava a fazer discípulos. Os Verulames, os Descartes e os Newtons, esses preceptores do gênero humano, não tiveram outros mestres além de si mesmos; e que guias os teriam conduzido até aonde os levou seu imenso gênios? Mestres comuns só poderiam ter escolhido seu entendimento, comprimindo-o na estreita capacidade do deles. Foi com seus primeiros obstáculos que aprenderam a fazer esforços, e que se exercitaram para transpor o espaço imenso que trilharam. Se é preciso permitir a alguns homens dedicarem-se ao estudo das ciências e das artes, isso só será concedidos aqueles que sentirem a força de caminhar sozinhos por seus próprios passos e de ultrapassá-los. A esse pequeno número é que compete erguer monumentos à glória do espírito humano”. (Verulam, reporta ao filósofo Francis Bacon, ao título Barão de Verulam). (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Discours sur les sciences et les arts”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 29). “Les Verulams, les Descartes et les Newtons, ces Precepteurs du Genre-humain, n'en ont point eu eux-mêmes, et quels guides les eussent conduits jusqu'ou leur vaste genie les a portés? Des maîtres ordinaires n'auroient pu que retrecir leur entendement en le resserrant dans l'étroite capacité du leur: C'est par les premiers obstacles qu'ils ont appris à faire des efforts, et qu'ils se sont exercés à franchir l'espace immense qu'ils ont parcouru. S'il faut permettre à quelques hommes de se livrer à l'étude des Sciences et des Arts, ce n'est qu'à ceux qui se sentiront la force de marcher seuls sur leurs traces, et de les devancer: C'est à ce petit nombre qu'il appartient d'élever des monumens à la gloire de l'esprit humain”.

indivíduo degenerado pela condição social e agora conhecendo seu eu solitário, como possibilidade de vivenciar a condição natural.

A vida de Rousseau caracteriza a projeção de sua filosofia. De outro modo, atesta mais uma vez a concepção da vida humana em etapas, a qual o filósofo genebrino não se distancia, no que reforça: a condição natural da criança; o processo de aprendizagem em meio a sociedade e de como o indivíduo se relaciona com sua razão e com a vida moral desde a juventude até a fase adulta; por último a velhice na qual pode escolher viver na condição natural, retornando a vida solitária que fora perdida. Essa última etapa, nos faz ratificar a singularidade dos *Devaneios do Caminhante Solitário*, no que diz respeito a tarefa pedagógica e a compreensão da autonomia, uma vez que não se encontra estabelecido esse desenvolvimento filosófico na *Nova Heloísa* e nem no seu projeto educacional por excelência que é o *Emílio*, por encerra-se na fase adulta. Nesse ponto, encontramos a integração das três obras, enquanto uma sequência lógica e fundamentada da concretização de um projeto filosófico, a qual propomos pela via educativa.

Em continuação, Rousseau revela como protagonizou sua saída da condição social, um processo de inteira decisão pessoal diante das experiências infelizes, mas, ao mesmo tempo, pelo desejo de libertar-se de todo cenário que estava envolvido. Estabeleceu ainda jovem um tempo necessário para terminar seu investimento filosófico e sua vida social, que culminaria aos quarenta anos de idade¹²³¹, e assim o fez sem nenhuma dificuldade, mesmo que seu futuro lhe garantia um estado muito mais de pompas do que de sofrimento, renunciou a todo possível *status* social para conduzir sua vida a condição de solitário.

É dessa época que posso datar minha inteira renúncia ao mundo e esse gosto vido pela solidão que não mais me abandonou a partir de então. A obra que empreendia somente podia ser executada em um retiro absoluto; exigia longas e calmas meditações, que o tumulto da sociedade não suporta. [...] e, quando em seguida, os homens me reduziram a viver só, senti que, isolando-me para me tornar infeliz, tinham feito mais para a minha felicidade do que o soubera fazer eu mesmo¹²³².

¹²³¹ “Desde minha juventude, fixara essa idade de quarenta anos como o termo de meus esforços para vencer na vida e o de minhas pretensões de qualquer espécie”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1014). “Dès ma jeunesse j’avois fixé cette époque de quarante ans comme le terme de mes efforts pour parvenir, et celui de mes prétentions en tout genre”.

¹²³² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1015. “C’est de cette époque que je puis dater mon entier renoncement au monde et ce gout vif pour la solitude qui ne m’a plus quitté depuis ce tems-là. L’ouvrage que j’entreprendois ne pouvoit s’exécuter que dans une retraite absolue; il demandoit de longues et paisibles méditations que le tumulte de la société ne souffre pas. [...] et quand ensuite les hommes m’ont éduité à vivre seul, j’ai trouvé qu’en me sequestrant pour me rendre misérable, ils avoient plus fait pour mon bonheur que je n’avois su faire moi-même”.

O genebrino está seguro do seu projeto pessoal que conduzirá ao mesmo tempo a um postulado filosófico em torno do conceito do solitário. Sua saída da ordem social, é um processo gradativo, realizado por etapas, ou seja, por caminhadas e devaneios que ocasionarão uma reforma tanto moral, quanto intelectual. “Não limitei minha reforma a coisas exteriores”¹²³³. A ação moral tomada por Rousseau, é efetivamente realizada por um empreendimento do autoexame, na convicção que sua opção de ser moralmente livre na sua forma de filosofar estava relacionada a sua finitude, devendo permanecer assim até o fim da vida, como um ser solitário. Aquilo que seria intencionalmente um efeito para infelicidade, tornou nosso autor feliz.

Retornando ao elemento da religião, que em grande parte é um dos legados desta caminhada, o filósofo genebrino recusa as observações dos seus colegas filósofos interlocutores ateus, passando a caminhar na sociedade em recuperar não o conceito dogmático da religião e da verdadeira profissão de fé, mas sobretudo de elaborar uma filosofia para si, capaz de conduzir por toda a sua velhice. “Sua filosofia é feita para os outros; precisaria de uma para mim. Procuremo-la com todas as minhas forças, enquanto ainda é tempo, a fim de ter uma regra fixa de conduta para o resto de meus dias”¹²³⁴. Novamente absorvemos uma autopedagogia religiosa e moral, tendo em vista que a conduta humana é um processo de conhecimento constante do eu para consigo, no aspecto teórico. Assim o homem solitário adquire a autonomia tanto religiosa, quanto moral, desprendido de variantes determinantes a sua conduta, na autolegislação, em orientar seu pensamento por si próprio, o que se refere a uma verdadeira reforma¹²³⁵.

Essa caminhada do eu que se educa moralmente e religiosamente pela autonomia, é um processo de aprendizagem que está sobre o crivo da crítica, não é uma tarefa fácil, mas árdua, por isso requer um esforço perene de autoconhecimento e do exercício de julgamento, uma vez que a intelectualidade não dá conta de forma definitiva desses temas¹²³⁶. Contudo, os dilemas metafísicos da religião se encerram no momento em que o indivíduo estabeleceu para si as fontes de suas crenças.

¹²³³ Ibidem. p. 1015. “Je ne bornai pas ma reforme aux choses extérieures”.

¹²³⁴ Ib.. p. 1016. “Leur philosophie est pour les autres; il m’en faudroit une pour moi. Cherchons-là de toutes mes forces tandis qu’il est tems encore afin d’avoir une règle fixe de conduire pour le reste de mes jour”.

¹²³⁵ “aproveitemos este momento favorável; ele é a época de minha reforma exterior e material, que seja também a de minha reforma intelectual e moral.” (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1016). “sais[s]ons ce moment favorable; il est l’époque de ma réforme externe et matérielle, qu’il soit aussi celle de ma réforme intellectuelle et morale”.

¹²³⁶ “Mas, resolvido a decidir-me, enfim, sobre matérias nas quais a inteligência humana tem tão pouco poder e encontrando por toda a parte mistérios impenetráveis e objeções insolúveis, adotei, em cada questão o sentimento que me pareceu mais bem estabelecido diretamente [...]”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1018). “Mais, résolu de me décider enfin sur des matières où l’intelligence humaine a si peu de prise et trouvant de toutes parts des mystères impénétrables et des objections insolubles, j’adoptai dans chaque question le sentiment qui me parut le mieux établi directement [...]”.

Rousseau lançou suas ideias na *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*¹²³⁷, no que refere especificamente a sua vida prática, elegeu para si suas crenças, ao ponto de não atrelá-las constantemente aos problemas que não são de responsabilidade do intelecto, mas uma decisão da própria razão que soube naturalmente (pelo sentimento) se dirigir e eleger seus princípios, estes confirmados pelo coração.

Sabia, ao meditar sobre essas matérias, que o entendimento humano, circunscrito pelos sentidos, não as podia abarcar em toda a sua extensão. Ative-me, portanto, ao que estava ao meu alcance, sem me embrenhar no que ultrapassava. Essa resolução era razoável, aceitei-a outrora e ative-me a ela com o assentimento de meu coração e minha razão¹²³⁸.

O despreendimento de Rousseau, e conseqüentemente sua chamada de atenção é sobre os sistemas filosóficos morais formulados contrários a religião, que condicionam o homem a vida social, esses de fato são dogmáticos. Existe um disparate entre a doutrina e a moral de seus perseguidores, seja nos livros ou na representação teatral, que servem não a autonomia do indivíduo, mas para pôr neles uma máscara, travesti-lo em vez de educá-lo para uma vida da transparência. Rousseau se destina a solidificar seu coração e sua razão na tranquilidade de sua moral, em vez de seguir a superficialidade da moral social, uma vez que em assuntos de religião, esta metafísica é categoricamente extensiva, ultrapassando os limites do entendimento. Sendo claro, Rousseau percebe que tanto a crítica a religião feita pelos intelectuais que lhes são contemporâneos, quanto a religião, tornam-se subservientes quando a vontade humana não legisla o sistema das escolhas. “Encontro na ordem moral correspondente, e cujo sistema é o resultado de minhas buscas, o apoio de que preciso para suportar as infelicidades de minha vida. Em qualquer outro sistema, viveria sem recursos e morreria sem esperança. Seria a mais infeliz das criaturas”¹²³⁹. Logo, o solitário encontra sua sabedoria em se atentar as questões do seu próprio eu, de suas práticas e de como conduzir sua vida, seja em relação a crença ou do ponto de vista dos sistemas morais que ela está inserida:

¹²³⁷ “O resultado de minhas penosas buscas foi mais ou menos aquele que relatei mais tarde na *Profissão de fé do Vigário Saboiano*, obra indignamente desonrada e profanado na presente geração, mas que ainda pode fazer uma revolução entre os homens se, algum dia, renascer entre eles o bom senso e a boa-fé”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1018). “Le résultat de mes pénibles recherches fut tel à peu près que je l'ai consigné depuis dans *la Profession de foi du Vicaire Savoyard*, ouvrage indignement prostitué et profané dans la génération présente, mais qui peut faire un jour révolution parmi les hommes si jamais il y renaît du bon sens et de la bonne foi”.

¹²³⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1021. “Je savais en méditant sur ces matières que l'entendement humain circonscrit par les sens ne les pouvoir embrasser dans toute leur étendue. Je m'en tins donc à ce qui étoit à ma portée sans m'engager dans ce qui la passoit. Ce parti étoit raisonnable, je l'embrassai jadis et m'y tins avec l' assentiment de mon cœur et de ma raison”.

¹²³⁹ Ibidem. p. 1019. “J'y trouve dans l'ordre moral correspondant et dont le système est le resultat de mes recherches les appuis dont j'ai besoin pour supporter les misères de ma vie. Dans tout autre système je vivrais sans ressource et je mourrais sans espoir. Je serois la plus malheureuse des créatures”.

Toda a presente geração apenas vê erros e preconceitos nos sentimentos de que só eu me nutro; ela encontra a verdade, a evidência, no sistema contrário ao meu; ela parece mesmo não poder crer que eu a adote de boa-fé e eu mesmo, entregando-me a ela com toda a minha vontade, nela encontro dificuldades insuperáveis que me é impossível resolver e que não me impedem de nela persistir¹²⁴⁰.

Mas isso só é possível quando chegamos na velhice, última etapa da vida na qual a consciência assume o protagonismo na imagem do solitário. Rousseau indaga o seu eu, seu sistema e a si próprio como questionamento, conforme verificamos no decorrer de sua reflexão. Ser autônomo não significa a soberba e a vaidade de autolegislar suas ações e pensamentos, é antes passar pela interiorização do crivo do julgamento, é a crítica que ganha respaldo nessa autoanálise:

Serei portanto, entre os morais, o único sábio, o único esclarecido? Para crer que as coisas sejam assim bastará que me convenham? Poderei ter uma confiança lúcida em aparências que nada têm de sólido aos olhos do resto dos homens e que me pareceriam até ilusórias a mim mesmo se meu coração não sustentasse minha razão? Não teria sido preferível combater meus perseguidores com armas iguais, adotando seus princípios, a permanecer com as quimeras das minhas, exposto a seus ataques, sem agir para os repelir? Julgo-me sábio e sou apenas enganado, vítima e mártir de um erro vão¹²⁴¹.

Rousseau agarra-se a todo seu processo de aprendizagem e conhecimento, diferentemente de Sólon, não tem mais a necessidade de permanecer instruindo a respeito de problemas filosóficos que tão pouco lhe faz ser virtuoso. O filósofo genebrino encontra no descanso da alma a saída para suas questões, uma vez que resta-lhe na velhice a ocupação em elevar sua alma para o conhecimento desprendido de qualquer espécie de véu, que na vida social orgulha os que se declaram sábios, mas que estão alicerçados em seus pseudos conhecimentos e sobre máximas tais como a de Sólon, de morrer aprendendo, que nem sempre significa um aprender para a autonomia.

A finalidade de Rousseau, como apresentada no encerramento da sua terceira caminhada, expressa no alcance de uma sabedoria enquanto virtude, não do ponto de vista de uma doutrina moral dogmática, mas de um autoconhecimento no campo de sua perfectibilidade: “serei feliz se, com meus progressos sobre mim mesmo, aprender a sair da vida, não melhor, pois isso não é possível, mas mais

¹²⁴⁰ Ib.. p. 1020. “Toute la génération présente ne voit qu’erreurs et préjugés dans les sentiments dont je me nourris seul; elle trouve la vérité, l’évidence dans le système contraire au mien; elle semble même ne pouvoir croire que je l’adopte de bonne foi, et moi-même en m’y livrant de toute ma volonté j’y trouve des difficultés insurmontables qu’il m’est impossible de résoudre et qui ne m’empêchent pas d’y persister”.

¹²⁴¹ Ib.. p. 1020. “Suis-je donc seul sage, seul éclairé parmi les mortels? Pour croire que les choses sont ainsi suffit-il qu’elles me conviennent? Puis-je prendre une confiance éclairée en des apparences qui n’ont rien de solitude aux yeux du reste des hommes et qui me sembleroient même illusoire à moi-même si mon cœur ne soutenoit pas (a) ma raison? N’eut-il pas mieux vally combattre mes persecuteurs à armes égales en adoptan leurs maximes que de rester sur les chimères des miennes en proie à leurs atteines sans agir pour les repousser? Je me crois sage et ne suis que dupe, victime et martyr d’une vaine erreur”.

virtuoso do que quando entrei”¹²⁴². Podemos visualizar a este modo, como Rousseau entende seu estudo e seu processo educacional na última etapa da vida, ratificando o aspecto solitário e autônomo na esfera da religião e da moral.

2. As Caminhadas de Ordem Moral

2.1. Quarta Caminhada: Autonomia Moral

A quarta caminhada é realizada no mesmo período da terceira caminhada, na primavera e verão de 1777, nessa estação segue um ciclo de caminhadas que tem seu fim na sétima, estão integradas em questões que muito nos faz refletir no campo moral e educativo a luz da figura do bosque, resgatando e confirmando conforme alicerçamos as compreensões educativas sob a imagem do bosque como lugar por excelência destinado ao indivíduo educado pela natureza, o que compactua na pessoa do solitário, cujo a sociabilidade tem seu retrato na metáfora da Ilha¹²⁴³. Antes, devemos nos debruçar ainda sobre a autonomia na dimensão moral, entre as categorias de verdade e transparência apontadas na quarta caminhada, que é uma continuação da terceira, pois se a preocupação anterior de Rousseau estava sobre a religião, a moral tem seu roteiro explicativo na concepção de verdade, ou seja, correlata a sabedoria e a prática humana após um longo processo de aprendizagem.

A temática em torno da verdade, surge na quarta caminhada e conseqüentemente nos devaneios de Rousseau numa recordação que faz sobre os livros a qual ainda ler para se instruir, nomeadamente os de Plutarco, não é por mera semelhança que é o mesmo autor que começou a ler em sua infância. “Foi a primeira leitura de minha infância, será a última de minha velhice”¹²⁴⁴, essa afirmativa nos faz não só conjecturar, mas atestar a ligação educativa que Rousseau realiza entre a infância e a velhice, o que respalda a assertiva em torno do *Devaneios do Caminhante Solitário*, poder ser lido no horizonte da filosofia da educação como os fundamentos educativos rousseuista da etapa final do indivíduo de acordo com as implicações que estamos desenvolvendo.

¹²⁴² Ib.. p. 1023. “Heureux si par mes progrès sur moi-même, j’apprends à sortir de la vie, nom meilleur, car cela n’est pas possible, mais plus vertueux que je n’y suis entré”.

¹²⁴³ Veremos a partir dessas caminhadas, que Rousseau coloca a Ilha como o seu espaço almejado. Captamos dessa intenção do filósofo o que já havíamos destacado: A Ilha da *Nova Heloisa* é Clarens; a ilha do *Emílio* é aquela de Crusóe; nos *Devaneios do Caminhante Solitário* uma Ilha também se fará presente. Adiantamos dessa forma, que se o bosque é a residência do solitário, a Ilha tem tudo para vir a ser a sociabilidade dos solitários, dos indivíduos educados pela natureza, ou seja, autônomos.

¹²⁴⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1024. “Ce fu première lecture de mon enfance, ce sera la dernière de ma vieillesse”.

Dois fatos são norteadores para a quarta caminhada de Rousseau¹²⁴⁵, o primeiro como se pode extrair é em torno de Plutarco, especificamente na leitura de suas obras morais, *O proveito que se pode tirar dos inimigos*; o segundo é o evento que ocorre a Rousseau no mesmo dia, ao encontrar um jornal do padre Rosier, com o título *Aquele que dedica sua vida a verdade*, Rosier. Assim temos os elementos norteadores, sendo a principal intenção de Rousseau é fazer um autoexame sobre a mentira e regressar após a caminhada com a confirmação sobre o conheça-te a ti mesmo do Templo de Delfos, que a esta altura de sua vida, não era uma máxima fácil de ser praticada conforme julgou em suas *Confissões*. Observamos que o prefácio do *Discurso sobre as Desigualdades*¹²⁴⁶, é iniciado com a mesma expressão, implicando que durante quase toda a vida do genebrino se empenhou nesse itinerário pedagógico do conheça-te a ti mesmo e conheceras o universo e os deuses, enquanto máxima moral, nesse contexto, permanece a questão sobre o significado prático do autoconhecimento e como este se constitui no pensamento de Rousseau em sua velhice¹²⁴⁷.

O problema sobre a verdade é esboçado a partir de um silogismo, tendo como premissa contrária a mentira. Acreditamos desta forma, que ao discorrer sobre a mentira, Rousseau não está colocando-a como categoria central de discussão na quarta caminhada, mas sustentando sua preocupação sobre o dilema da verdade. Nesse parâmetro, a caminhada é muito mais sobre a verdade do que sobre a mentira, mesmo que utilize dessa última para alcançar a resolução do conheça-te a ti mesmo, na perspectiva do que é a verdade. A importância de julgar a verdade e trazer o tema da mentira, gira em torno da possibilidade de desenvolver uma filosofia moral, uma vez que essas categorias têm implicações diretas na vida prática do indivíduo e em seu comportamento, por conseguinte, tornam-se elementos de moralidade que assentam filosoficamente no uso prático da razão, pondo-lhe a crítica.

¹²⁴⁵ Ibidem. p. 1024.

¹²⁴⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 122.

¹²⁴⁷ Numa retrospectiva de sua moral, Rousseau observa num autoexame: "Meus erros nunca se empederniram; o instinto moral sempre me conduziu corretamente, minha consciência conservou sua primeira integridade, e, mesmo que se tivesse alterado, dobrando-se diante de meus interesses, como conservando toda a sua integridade nas ocasiões em que o homem, forçado por suas paixões, pode pelo menos desculpar-se invocando sua fraqueza, a perde unicamente nas coisas indiferentes em que o vício não tem desculpa? Vi que da solução desse problema de pendia a precisão do julgamento que deveria neste ponto aplicar a mim mesmo, e, pós tê-lo bem examinado, eis de que maneira consegui aplicá-lo a mim mesmo". (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Rêveries du promeneur solitaire", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1025) "Je ne me suis jamais endurci sur mes fautes; l'instinct moral m'a toujours bien conduit, ma conscience a gardé sa première intégrité, et quand même elle se seroit altérée en se pliant à mes intérêts, comment, gardant toute sa droiture dans les occasions où l'homme forcé par ses passions peut au moins s'excuser sur sa faiblesse, la perd-elle uniquement dans les choses indifférentes où le vice n'a point d'excuse? Je vis que de la solution de ce problème dependoit la justesse du jugement que j'avois à porter en ce point sur moi-même, et après l'avoir bien examiné voici de quelle manière je parvins à me l'expliquer".

*A verdade geral e abstrata é o mais precioso de todos os bens. Sem ela, o homem é cego; ela é a luz da razão. É por ela que o homem aprende a se conduzir, a ser o que deve ser, a fazer o que deve fazer, a tender para seu verdadeiro fim. A verdade particular e individual não é sempre um bem, algumas vezes ela é um mal, muito frequentemente uma coisa indiferente*¹²⁴⁸. (*grifos nossos*)

Rousseau não utiliza em suas obras o termo autonomia para o dever humano, mas extraímos desse texto o núcleo conceitual inerente a autonomia, a partir da verdade geral. A verdade geral apresentada pelo filósofo genebrino, sintetiza todo um trabalho milenar da filosofia sobre a questão de ordem teórica e prática, sublinhando em sua meditação a verdade como luz, e sua ausência como cegueira, muito próximo do que Platão destacou em sua alegoria da caverna, não obstante essa luz em Rousseau, recai sobre o horizonte do iluminismo, da racionalidade, do sentimento e da vontade geral.

A verdade é razão e assim o homem se conduz, não pela razão tutelada por uma metafísica para além do próprio homem, mas pela sua natureza, em orientar seu pensamento por si próprio, conceito fundamental para o esclarecimento que poderíamos inferir ser iniciado em Rousseau. A verdade geral é a condução do homem, portanto, se assenta a defesa de uma interioridade racional que legisla o indivíduo. Observamos que Kant, será mais categórico sobre essa afirmativa no seu texto: *Resposta a pergunta: o que é o esclarecimento? Podemos inferir que* o sentido não difere extensivamente do filósofo genebrino. A verdade no campo moral, torna-se em Rousseau, deontológica, sendo através dela que o homem conduz sua ação por dever, que aglutina justamente o dever ser e o dever fazer, para assim conduzir para seu fim. Consequentemente a obrigação moral é autorizada pela razão (verdade) e não uma coação externa ao homem.

Não querendo travar uma discussão filosófica de gigantesca magnitude, mas vale nos perguntar se nessas passagens, não existi uma Razão Prática em Rousseau, muito próxima e bastante preliminar da que será apresentada por Kant, em sua *Crítica da Razão Prática*? Não se trata de agigantar um filósofo em relação ao outro, mas fundamentar um diálogo entre filósofos e filosofias: por um lado o início de uma crítica paradigmática apresentada por Rousseau no campo moral na primeira metade do século XVIII; por outro, finalizando o mesmo século uma plena mudança de ótica epistêmica, também no campo moral, sustentada por Kant.

Avançando um pouco mais sobre a relação verdade e moralidade, Rousseau aponta que os problemas desenvolvidos no campo da justiça, do direito, da propriedade etc., seriam fácies de resolver

¹²⁴⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Rêveries du promeneur solitaire", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1026. "La vérité générale et abstraite est le plus précieux de tous les biens. Sans elle l'homme est aveugle; elle est l'oeil de la raison. C' est par elle que l'homme apprend à se conduire, à être ce qu'il doit être, à faire ce qu'il doit faire, à tendre à sa véritable fin. La vérité particulière et individuelle n'est pas toujours un bien, elle est quelque-fois un mal, très souvent une chose indifférente".

se a verdade fosse uma realidade sempre prática na vida dos indivíduos, o que intitulará de verdade devida. “Na ordem moral, nada é inútil, assim como não o é na ordem física. O que não serve para nada não pode ser devido, para que uma coisa seja devida, é preciso que seja ou possa ser útil. Assim, a verdade devida é a que interessa a justiça [...]”¹²⁴⁹. Portanto, é difícil não constituir sobre a observação de Rousseau uma teoria da justiça, por conta da necessidade de estabelecer a verdade nas relações entre os indivíduos, no que diz respeito a utilidade. O genebrino desenvolveu de forma sintética sobre esses elementos, uma teoria da justiça, da qual não dedicaremos analisar em nossa interpretação, mas deixaremos como indicação para os estudos de filosofia do direito, o que perfeitamente poderia se estabelecer um diálogo com a *Metafísica dos Costumes* de Kant.

Uma segunda relação entre verdade e moralidade é percebida no que tange a utilização das máximas morais e dos instintos morais. “Meu coração seguia maquinalmente esses princípios antes que minha razão os tivesse adotado e apenas o instinto moral os aplicou”¹²⁵⁰. Existe nessa concepção um *a priori* vivido no campo prático pelo instituo a qual a razão posteriormente se utiliza, como reconhecimento por intermédio da consciência dos sentimentos,¹²⁵¹ mas sobretudo, em nossa perspectiva pelo cultivo educativo. Portanto, a moralidade se comporta pela via do sentimento, dos instintos, da consciência e em último estágio o da razão, o que não significa em subtrair as vias anteriores, mas numa inter-relação adquirida a partir da fase adulta, como percebida no Emílio: na idade da razão.

Sentimento e consciência ganham peculiar destaque no exercício moral, a tal modo que Rousseau relata em seus devaneios. “Neste ponto, como em todo o resto, meu temperamento muito influenciou sobre meus princípios, ou melhor, sobre meus hábitos; pois quase não agi segundo as regras, ou

¹²⁴⁹ Ibidem.. p. 1027. “Dans l'ordre moral rien n'est inutile non plus que dans l'ordre physique. Rien ne peut être dû de ce qui n'est bon à rien, pour qu'une chose soit due il faut qu'elle soit ou puisse être utile. Ainsi la vérité due est celle qui interesse la justice [...]”.

¹²⁵⁰ Ib.. p. 1033. “Mon desir seroit bien d'y substituer au moins à la vérité des faits une vérité morale”.

¹²⁵¹ Vale salientar que quando Rousseau entrou no tema da justiça, expressou a seguinte máxima: “Em todas as questões de moral difíceis como esta, sempre consegui resolvê-las antes pelo ditame de minha consciência que pelas luzes de minha razão”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1028). “Dans toutes les questions de morale difficiles comme celle-ci, je me suis toujours bien trouvé de les résoudre par le dictamen de ma conscience, plutôt que par les lumières de ma raison”.

Visivelmente se atesta o valor da autonomia no campo moral pela consciência, o que implica no desprendimento da coação externa, daí prossegue o filósofo a respeito de sua conduta e da forma que a julga: “O instinto moral nunca me enganou: conservou até agora no meu coração suficiente pureza para nele poder abandonar-me e se algumas vezes, na minha conduza, se cala diante de minhas paixões, retoma perfeitamente seu domínio sobre ela, em minhas lembranças. É neste ponto que julgo a mim mesmo talvez com a mesma severidade com a qual serei julgado pelo soberano juiz após esta vida”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1028). “jamais l'instinct moral ne m'a trompé: il a gardé jusqu'ici sa pureté dans mon cœur assez pour que je puisse m'y confier, et s'il se tait quelquefois devant mes passions dans ma conduite, il reprend bien son empire sur elle dans mes souvenirs. C'est là que je me juge moi-même avec autant de sévérité peut-être que je serai jugé par le souverain juge après cette vie”.

no máximo, segui como regra, em todas as coisas, os impulsos do meu natural"¹²⁵². No campo moral, agindo pelo impulso natural, Rousseau demonstra seu constrangimento quando se pronunciava antes de pensar, nesse aspecto do ponto de vista da oratória, em falar sobre a verdades dos fatos, o ritmo da conversa com seus interlocutores não permitia a observância por intermédio do pensamento das explicações dadas sobre seus atos, o que resultava em não ser instruído e instruir por verdades morais, intenção que muito desejava quando era indagado sobre sua conduta¹²⁵³.

Rousseau apresenta o quanto inúmeras vezes é destoante a consciência e o instituto moral no jogo da linguagem, por mais que julgamos moralmente nossa ação, podemos nos pronunciar de forma que oculte a verdade dos fatos, mas em seguida a declaração manifesta por si só é percebida como falsa. Nesse sentido, pela linguagem podemos esconder a verdade, o que necessariamente não se equivale a mentira, o crivo é sempre o julgamento sobre si que virá após o pronunciamento falacioso sobre um fato moral. Diante dessa dificuldade esboçada, o genebrino utilizará da escrita como instrumento de linguagem para o desvelamento do seu eu moral, nesse aspecto as *Confissões* e os *Devaneios do Caminhante Solitário* põe a autonomia como transparência, ou seja, a capacidade humana de julgar sobre seus atos e das tomadas de decisões durante a vida, pondo-as ao público e pedagogicamente instruindo o eu, tarefa primordial na última etapa da vida. De todo esse enredo, subtende que uma verdade deve ter como finalidade a instrução moral.

Nunca senti melhor minha aversão natural pela mentira do que ao escrever minhas confissões, pois é lá que as tentações teriam sido frequentes e fortes, se tivesse tido a mínima inclinação para isso. Mas, longe de nada ter calado, dissimulado, quanto às minhas culpas, [...] minha consciência me assegura que um dia serei julgado menos severamente do que me julguei eu mesmo. Sim, digo-o e sinto-o com uma ativa elevação da alma, levei, nesse escrito, a sinceridade, a veracidade, a franqueza, tão longe mesmo, pelo menos o creio, do que qualquer outro homem¹²⁵⁴.

¹²⁵² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Rêveries du promeneur solitaire", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1033.

"En ceci comme en tout le reste mon temperament a beaucoup influé sur mes maximes, ou plustot sur mes habitudes; car je n'ai quère agi par régles ou n'ai guère suivi d'autre régle en toute chose que les impulsions de mon naturel".

¹²⁵³ "Meu desejo seria o de substituir, pelo menos, à verdade dos fatos, uma verdade moral; isto é, o de bem representar as afeições naturais do coração humano e de sempre extrair delas alguma instrução útil, numa palavra, de fazer dala contos morais, apólogos, mas seria necessário uma maior presença de espírito do que a que possuo e uma maior facilidade de palavra para saber aproveitar, para a instrução, a tagarelice da conversa". (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Rêveries du promeneur solitaire", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1033). "Mon desir seroit bien d'y substituer au moins à la vérité des faits une vérité morale; c'est-à-dire d'y bien représenter les affections naturelles au cœur humain, et d'en faire sortir toujours quelque instruction utile, d'en faire en un mot des contes moraux, des apologues, mais il faudroit plus de présence d'esprit que je n'en ai et plus de facilité dans la parole pour savoir mettre à profit pour l'instruction le babil de la conversation".

¹²⁵⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Les Rêveries du promeneur solitaire", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1035

"Je n'ai jamais mieux senti mon aversion naturelle pour le mensonge qu'en écrivant mès confissions, car c'est là que les tentations auroient été frequentes et fortes, pour peu que mon penchant m'eut porté de ce côté. Mais, loin d'avoir rien tû, rien dissimulé qui fut à ma charque, [...] ma conscience m'assure

Nesta quarta caminhada, o *Devaneios do Caminhante Solitário* se confirma como obra autoexplicativa das *Confissões* a partir do seu aspecto moral, numa justificativa que põe o filósofo não como narcisista, ou pautado no amor-próprio ao relatar sobre si e narrar sua vida ao público. Nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, Rousseau põe ao julgamento de suas ações de como viveu sua vida no campo moral, categorizado pela via dos sentimentos, dos institutos e da consciência, mas lamenta que apenas no final da vida a razão torna paradigma relevante para a concepção de virtude, nesse âmbito, a velhice e seu estado não lhe permite o empreendimento de verificar tamanho investimento filosófico.

No que concerne a moralidade, Rousseau destaca que conduziu-se mais pela consciência do que pelas noções abstratas sobre o verdadeiro e o falso, mesmo reconhecendo que a verdade é uma virtude, logo um problema metafísico, sua preferência em tratar dessa categoria de forma autobiográfica, acaba por si colocar em julgamento, e além disso no processo de autoconhecimento, ou seja, no verdadeiro conheça-te a ti mesmo, atestando a partir de então a perfectibilidade na velhice: “Neste ponto, portanto, e em todas as coisas semelhantes, a máximas de Sólon é aplicável a todas as épocas e nunca é tarde demais para aprender, mesmo com seus inimigos, a ser sensato, modesto e a menos presumir de si mesmo”¹²⁵⁵. Eis como Rousseau tratou a partir de si da possibilidade do aprendizado moral.

2.2. Quinta Caminhada: Os Espaços da Educação e da Autonomia

É evidente ao longo das interpretações rousseauístas, o grau de relevância que Rousseau deposita na figura da Ilha. Tanto na *Nova Heloísa*, quanto no *Emílio*, Crusóé tem seu principal destaque, mas nos *Devaneios do Caminhante Solitário* o filósofo genebrino em sua quinta caminhada na primeira e verão de 1777, descreve uma outra ilha, num desejo de tê-la para si enquanto morada. A pequena Ilha de Saint-Pierre no centro do lado de Bienne, ocupa a nostalgia do filósofo numa passagem tão rápida que não durou 24 horas, contudo, manifesta sua profunda felicidade em tê-la habitada¹²⁵⁶. O primeiro

qu'un jour je serai jugé moins sévèrement que je ne me suis jugé moi-même. Oui , je le dis et le sens avec une fière élévation d'ame, j'ai porté dans cet écrit la bonne foi, la véracité, la franchise aussi loin, plus loin même, au moins je le crois, que ne fit jamais aucun autre homme”

¹²⁵⁵ Ibidem. p. 1039 “En ceci donc et en toutes choses semblables la maxime de Solon est applicable à tous les âges, et il n'est jamais trop tard pour apprendre même de ses ennemis à être sage, vrai, modeste, et à moins présumer de soi”.

¹²⁵⁶ Assim inicia Rousseau sua quinta caminhada: “De todas as habitações em que morei (e tive algumas encantadoras), nenhuma me tornou tão verdadeiramente feliz e me deixou tão terna nostalgia quanto a Ilha de Saint-Pierre no centro do lado de Bienne”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1040). “De toutes les habitations où j'ai demeuré (et j'en ai eu de charmantes), aucune ne m'a rendu si véritablement heureux et ne m'a laissé de si tendres regrets que l'Isle de Saint-Pierre au milieu du lac de Bienne”.

motivo que torna a ilha um espaço singular é sua capacidade de receber naturalmente um homem (solitário) que colocou-se a escrever sobre si; conseqüentemente por ser um lugar não muito frequentado, e as margens do lago de Biene onde está localizada a ilha, são selvagens e românticas, com pouco cultivo, muito menos estradas com bom acesso a carruagem; o que a torna impreterivelmente propícia para os “contemplativos solitários que gostam de se inebriar à vontade com os encantos da natureza”¹²⁵⁷, em síntese, Rousseau está falando de si.

Rousseau descreve que existem no centro do lago Biene, duas pequenas ilhas: “uma habitada e uma cultivada de mais ou menos uma meia légua de circunferência, outra menor, deserta e maninha[...]”¹²⁵⁸. A mais pequena ilha guarda uma singularidade que na imagem filosófica literária evidencia o bosque como representação da natureza educativa, enquanto espaço excepcionalmente dedicado ao solitário e do processo mais elevado de aprendizagem, que é o estudo e conhecimento sobre si. “Nela encontramos campos, videiras, *bosques*, vergéis, ricas pastagens sombreadas por *bosquezinhas* e rodeadas por toda espécie de arbustos cujo frescor é mantido pela margem das águas”¹²⁵⁹ (*grifos nossos*). Ocorre a partir da quinta caminhada a fundamentação da tese apresentada que atribuímos hermeneuticamente ao bosque a representação por excelência do espaço educativo, ao invés do jardim na filosofia de Rousseau.

O jardim se comporta como a representação do espaço natural cultivado e metodologicamente concebido ao lado da casa; o bosque é a natureza em si, o espaço do homem natural, a qual todas as disposições são naturalmente espontâneas, nesse caso podemos considerá-las livres. A educação percebida como cultivo, logo precisando da ação de outrem, serve-se ao Jardim, mas como alertou Rousseau na *Nova Heloísa* que seja ao modo do jardim inglês; destarte se avançamos e perceberemos a educação como autonomia, no indivíduo que carrega sobre si a responsabilidade de sua educação como autoconhecimento, o bosque configura-se como paradigma central na filosofia do genebrino, Nesse cenário a Ilha é o macrocosmo que comporta essas duas realidades pedagógicas, ou seja, é o espaço de sociabilidade. Aqui não há a exclusão do Jardim, mas entendendo o projeto filosófico pedagógico de Rousseau como escala, ao nível de desenvolvimento e aprendizagem configurado em etapas, podemos utilizar desse método, para compreender um percurso gradativo, que passa pelo Jardim e se finca no bosque.

¹²⁵⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1040 “contemplatifs solitaires qui aiment à s’arriver à loisir des charmes de la nature”.

¹²⁵⁸ Ibidem. p. 1041. “l’une habitée et cultivée, d’environ demilieue de tour, l’autre plus petite, deserte et en friche [...]”.

¹²⁵⁹ Ib.. p. 1041. “On y trouve des champs, des vignes, des bois, des vergers, de gras pâturages ombragés de bosquets et bordés d’arbrisseaux de toute espèce dont le bord des eaux”.

No campo pedagógico, a educação como autonomia é estabelecida em favorecer as disposições naturais do educando, pelos aspectos da espontaneidade e de educar para a condição humana (jardim inglês); e como fim visa a concretização desse indivíduo autônomo, que repousa sua educação no autoconhecimento (solitário) para conduzir por si mesmo (bosque) sem o auxílio de outrem, mas da própria natureza em sua plena originalidade, conseqüentemente, o indivíduo reconcilia com sua natureza moral, na concepção de um todo que é o gênero humano. A teleologia educativa para a autonomia, concebe o homem encerrado na sua própria natureza, espaço que é alcançado apenas pelo próprio indivíduo a partir de uma autopedagogia. Por isso qualquer modelo pedagógico, deve ter como finalidade conduzir o educando a sua solidão, que está fundada na educação pela natureza. Rousseau em seus devaneios, estando no instante mais natural e solitário nessa pequena ilha, relata o quão esteve livre e senhor de si:

A estada me foi tão agradável, levava uma vida tão adequada ao meu humor que, resolvido a nela acabar meus dias, tinha uma única inquietação, a de que não me deixassem executar esse projeto, o que não se harmonizava com o de me levarem para a Inglaterra, cujos os primeiros indícios começava a sentir. Nos pressentimentos que me inquietavam, teria desejado que me tivessem feito, desse refúgio, uma prisão perpétua, que nela me tivessem confinado por toda a vida, e que, retirando-me todo o poder e toda a esperança de a deixar, me tivessem proibido toda espécie de comunicação com a terra firme, de maneira que ignorando tudo o que acontecesse no mundo, tivesse esquecido sua existência como teria esquecido também a minha¹²⁶⁰.

A narrativa de Rousseau é clara sobre seu sentimento de liberdade, nessa altura, uma outra similaridade é apresentada no que se refere a *Nova Heloísa* e o retrato desta Ilha, por se aproximar com os traços percebidos em Clarens. Remetemo-nos ao sentimento de Saint-Preux quando foi convidado a residir na habitação de Clarens de acordo com a quarta e quinta parte da *Nova Heloísa*, e os impasses entre ter que sair do campo, Clarens é a Ilha de plena satisfação do preceptor. Rousseau enfatiza na narração dos *Devaneios do Caminhante Solitário*, que considera esse período como o mais feliz de sua vida; um estado de felicidade no qual a alma encontra seu ponto máximo de existência, desse fato, a escravidão que se concebe é de uma prisão do próprio eu para consigo. A ilha é o próprio eu isolado no mais íntimo de si. “Todas as coisas se apresentavam tão perfeitas que, querer arrumá-las melhor, seria

¹²⁶⁰ Ib.. p. 1041. “J’en trouvai le séjour si charmant, j’y menois une vie si convenable à mon humeur que, résolu d’y finir mes jour, je n’avois d’autre inquiétude sinon qu’on ne me laissât pas executer ce projet qui ne s’accordoit pas avec celui de m’entraîner en Angleterre dont je sentois déjà les premiers effets. Dans les pressentimens qui m’inquietoient j’aurois voulu qu’on m’eût fait de cet azile une prison perpétuelle, qu’on m’y eût confiné pour toute ma vie, et qu’en m’otant toute puissance et tout espoir d’en sortir, on m’eût interdit toute espèce de communication avec la terre ferme de sorte qu’ignorant tout ce qui se faisoit dans le monde j’en eusse oublié l’existence et qu’on y eût oublié la mienne aussi”.

estragar alguma coisa”¹²⁶¹, por isso a experiência na ilha mesmo que por vinte quatro horas, gerou ao filósofo profundo exame do mundo natural, deu-lhe fundamento suficiente para compreender o organismo da natureza e como é possível ser feliz fora da ordem social e servil, sendo neste caso prisioneiro de si mesmo.

O filósofo suíço no fim da vida é nostálgico, transporta-se com a força do pensamento e do desejo, a sua estadia na ilha. Disto decorre um segundo problema a ser colado por Rousseau, em considerar a sua curta experiência não como instante, mas como existência, abrindo uma breve discussão sobre o tempo, e como nos relacionamos com a felicidade para além do instante, do passageiro, do momentâneo, do fluido e de tudo aquilo que se dilui na linha do tempo: passado, presente e futuro. A primeira convicção de Rousseau é que a felicidade não é um momento, por isso sua experiência na Ilha de Saint-Pierre não perpassa ao decurso do instante, mas daquilo que é simples e perene, conseqüentemente, não está atrelado ao passado que não mais existe e nem ao futuro cujo a existência é incerta. Portanto, como ser feliz diante de um instante fluido, é a questão posta por Rousseau, e respondido num salto ontológico entre tempo e felicidade, fundado na existência, desse modo o tempo é psicológico:

Mas se há um estado em que a alma encontra um apoio bastante sólido para descansar inteiramente e reunir todo o seu; sem precisar lembrar o passado nem avançar o futuro; em que o tempo nada é para ela, em que o presente dura sempre, sem, contudo, marcar sua duração e sem nenhum traço de continuidade, sem nenhum outro sentimento de privação nem de alegria, de prazer nem de dor, de desejo nem de temor, a não ser de nossa existência e em que esse único sentimento possa preenchê-la completamente, enquanto este estado dura, aquele que o vive pode ser chamado feliz¹²⁶².

Compreender a educação a partir da ontologia do tempo e sua relação com a existência é adentrar a historicidade da condição humana, na perspectiva de um projeto educativo que ensine o homem a bastar a si mesmo, na sua presentificação, na capacidade de ser feliz, uma realização ao ponto de não haver superficialidade, não para projetar-se, mas percebe-se como sujeito na história. Essa concepção de Rousseau, nos leva a entender sua ação como preceptor de Emílio, não sendo precoce para com o tempo, deixando a natureza agir no seu educando nas etapas de seu próprio desenvolvimento, assim também o fez na sua vida e aprendendo substancialmente na velhice. Nessa conjuntura, o

¹²⁶¹ Ib.. p. 1042. “Toutes choses telles qu’elles étoient alloient si bien vouloir les mieux ranger étoit y gêter quelque chose”.

¹²⁶² Ib.. p. 1046. “Mais s’il est un état où l’ame trouve une assiete assez solide pour s’y reposer tout entière et rassembler là tout sont être, sans avoir besoin de rappeller le passé ni d’enjamber sur l’avenir; où le tems ne soit rien pour elle, où le présent dure toujours sans neanmoins marquer as durée et sans aucune trace de succession, sans aucun autre sentiment de privation ni de jouissance, de plaisir ni de peine, de desir ni de crainte que celui seul de notre existence, et que sentiment seul puisse la remplir tout entier; tant que cet état dure celui qui s’y trouve peut s’appeller heureux”.

educador compreende que a felicidade de seu educando ainda quando criança, não é torná-lo adulto em miniatura, mas guiá-lo para que viva completamente de instantes que não se diluem no decurso do tempo, no entanto, que o faça experienciar ao máximo de sua própria existência¹²⁶³. Perguntemo-nos se não fora isso que Rousseau proporcionou ao seu Emílio, permitindo viver intensamente cada etapa de sua vida, ocupado com aquilo que pertencia a sua idade.

O que Rousseau experienciou na Ilha de Saint-Pierre, foi justamente essa relação pedagógica com sua existência no mundo natural, auxiliado por seus devaneios a maneira do solitário. “De que desfrutamos numa tal situação? De nada de exterior a nós, de nada a não ser de nós mesmos e de nossa própria existência; enquanto este estado dura bastamo-nos a nós mesmo como Deus”¹²⁶⁴. A existência, aparece em Rousseau como um sentimento, a qual o homem inserido profundamente em sua natureza, abandona toda exterioridade e as paixões que perturbam a paz e a felicidade, reconhece que esse estado pleno de felicidade e de existência confere apenas a quem não se encontra mais na ordem social. Ao homem social cabe realmente o instante, pequenos momentos que o fazem ter ideias imperfeitas e confusas a respeito da existência, por isso, a vida social é fluida, estando presa as experiências que se degradam no tempo. O devaneio será o método possível do homem encontrar com sua existência no mundo social, por isso é possível de ser apreciado tanto na Bastilha ou até na masmorra a qual o homem venha a se encontrar prisioneiro. “Mas é preciso confessar que isso acontecia muito melhor e mais agradavelmente numa ilha fértil e solitária”¹²⁶⁵. Rousseau transporta sua experiência de devaneio para qualquer circunstância, mesmo aquela que não é a habitação natural do homem.

O caminho do Solitário apresentado por Rousseau na quinta caminhada, remonta-se a dois espaços: o físico apresentado pela ilha; e o mental propiciado pela imaginação em meio aos devaneios. Desse modo, o espaço por excelência dos devaneios é o mundo natural, mas a degeneração humana pela ordem social, colocou o homem nas circunstâncias das coisas imperfeitas e superficiais, destarte, impossibilitado de retornar a natureza, o homem tem a possibilidade de encontrar com sua existência pelo devaneio, a saboreando plenamente e podendo ser feliz consigo, esse estado não pode ser tirado pela ordem civil.

¹²⁶³ Retornemos a Châteaueau, na sua observância: “A educação não teria qualquer sentido se os seus frutos desaparecessem continuamente” (Cfr. Châteaueau, Jean, “Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação”, in *Os grandes pedagogos*, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956, p.213).

¹²⁶⁴ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1047. “De quoi jouit-on dans une pareille situation? De rien d’extérieur à soi, de rien sinon de soi même et de sa propre existence, tant que cet état dure on se suffit à soi-même comme Dieu”.

¹²⁶⁵ Ibidem. p. 1048. “Mais il faut avouer que cela se faisoit bien mieux et plus agréablement dans une Isle fertile et solitaire”.

A convicção do filósofo no final da quinta caminhada, assegura que mesmo não retornando mais a sua ilha, local aonde poderia desfrutar plenamente de sua existência, os homens não poderão impedi-lo de para lá se transportar através de um jogo entre imaginação e seus devaneios. “Sonhando que estou lá, não faço a mesma coisa?”¹²⁶⁶ Questiona Rousseau, tendo sua resposta: “Faço mesmo mais; aos atrativos de um devaneio abstrato e monótono, acrescento imagens encantadoras que o vivificam”¹²⁶⁷. Reflete nesse prisma que os devaneios é a possibilidade ontológica do homem encontrar com sua solidão e com sua autonomia, mesmo estando fisicamente na condição social. Conjectura pelos devaneios a capacidade do homem retornar ao seu estado primitivo, dado que é um estado hipotético, sob nenhuma hipótese Rousseau está pensando a humanidade regredindo a milhares de anos, nesse caso a concepção dos devaneios é o redirecionamento do humano com sua existência natural, encontrando com o seu eu. Nos depararemos nas caminhadas seguintes, como que Rousseau em meio a sociedade, encontra no bosque o espaço para se apoderar de sua experiência existencial, fazendo com que ao mesmo tempo a ilha seja uma experiência natural de sociabilidade.

2.3. Sexta Caminhada: Moralidade como Autonomia

Na sexta caminhada, primavera e verão de 1777, Rousseau esboça sua discussão sobre a ação moral a partir de uma narrativa que transfere o problema da moral na ordem do dever e por fim da liberdade, não conferindo, ao que chama de movimento maquinais, mas a uma consciência sobre seus atos em relação a moralidade. O filósofo genebrino conta que tinha o hábito de passar na esquina do Bulevar, a saída da barreira de d'Enfer, onde se encontrava uma vendedora de postres, tisanas e pão, a mesma mulher tinha um filho com deficiência motora, aproveitando de sua situação pedia esmolas a quem estava de passagem. Rousseau usualmente quando por lá passava, cumprimentava o jovem rapaz e conferia-lhe uma oferta, essa atitude que iniciou como desejo de ajudar a alguém, configurou num hábito e logo desencadeou o sentimento de dever. Segundo o genebrino, após perceber que sua ação em ajudar o garoto, passou para além do desejo, e virando uma obrigação, ficou constrangido em ter que passar pelo caminho na qual se encontrava o pedinte: “a partir de então, passei por lá com menor boa vontade e enfim tomei, maquinaismente, o hábito de fazer; o mais das vezes, um desvio, quando me aproximava desse atalho”¹²⁶⁸. O que consiste esse relato e qual a lição (instrução) tirada no campo

¹²⁶⁶ Ib.. p. 1049. “En rêvant que j’y suis ne fais-je pas la même chose?”.

¹²⁶⁷ Ib.. p. 1049. “Je fais même plus; à l’attrait d’une rêverie abstraite et monotone je joins des images charmantes qui la vivifient”.

¹²⁶⁸ Ib.. p. 1051. “Dès lors je passai par là moins volontiers, et enfin je pris machinalement l’habitude de faire le plus souvent un détour quand j’approchois de cette traverse”.

filosófico moral da atitude estabelecida por Rousseau? Acompanharemos pelo próprio autor o emblema desenvolvido em sua sexta caminhada.

Primeiro uma retomada ao exame de consciência sobre sua vida, no que tange as boas práticas, nas quais a ação moral desdobrou não mais numa ação livre e voluntária, como deveria ser toda ação autônoma, mas fora estabelecendo gradativamente a mesma boa ação, mais pela ordem da obrigação, do hábito e coação externa. Numa analogia com o pensamento kantiano, a ação do genebrino, mesmo que originalmente fosse fruto de uma boa vontade, logo praticada por dever, manifesta, explicitamente uma ação que mesmo boa, tornou-se maquinal e apenas conforme o dever¹²⁶⁹. Rousseau percebe, em grande medida a benevolência na vida social, que diferente da vida natural, sintetiza na dominação, entendendo ainda mais essa dimensão quando constituiu-se como homem público, aprendendo que “todas as tendências da natureza, sem excetuar a própria beneficência, usadas ou seguidas na sociedade, sem prudência e indiscriminadamente, mudam de natureza e se tornam muitas vezes tão prejudiciais quanto eram úteis em sua primeira orientação”¹²⁷⁰. É nesse horizonte de reflexão, que o genebrino propõe educar seu espírito, em conhecer a si mesmo, sabendo o que motivou sua conduta diante das circunstâncias que lhe trouxeram ilusão sobre a ação moral¹²⁷¹. A partir de então, sublinhamos o resumo sobre a concepção do dever moral, enquanto uma ação livre, em transformar uma obrigação num dever moral.

Vi que para ter o prazer de proceder bem era preciso agir livremente, sem obrigação, e que, para retirar-me toda a doçura de uma boa obra, era suficiente que se tornasse um *dever para mim*. A partir de então, o peso da obrigação transforma em fardo as mais doces satisfações, e, como disse no *Emile*, parece-me, teria sido entre os turcos um mau marido, no momento em que o pregão público os chama a preencher os deveres de seu estado¹²⁷². (*grifos nossos*)

¹²⁶⁹ Essa explanação, será abordada na seção específica sobre a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

¹²⁷⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1052 “tous les penchans de la nature sans excepter la bienfaisance elle-même portés ou suivis dans la société sans prudence et sans choix changent de nature et deviennent souvent aussi nuisibles qu’ils étoient utiles dans leur première direction”.

¹²⁷¹ “Mas não lamento essas mesmas experiências, visto que me trouxeram, pela via da reflexão, novas luzes sobre o conhecimento de mim mesmo e sobre os verdadeiros motivos de minha conduta em mil circunstâncias sobre as quais me iludi com tantas frequências” (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1052). “Mais je n’ai point regret à ces mêmes expériences puisqu’elles m’ont procuré par réflexion de nouvelles lumières sur la connoissance de moi-même et sur les vrais motifs de ma conduite en mille circonstances sur lesquelles je me suis si souvent fait illusion”.

¹²⁷² Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1052. “J’ai vû que pour bien faire avec plaisir, il falloit que j’agisse librement, sans contrainte, et que pour m’ôter toute la douceur d’une bonne ouvre il siffisoit qu’elle devint un devoir pour moi. Dès lors le poids de l’obligation me fait un fardeau des plus douces jouissances et, comme je l’ai dit dans l’*Emile* à ce que je crois, j’eusse été chez les Turcs un mauvais mari à l’heure où le cri public les appelle à remplir les devoirs de leur état”.

Rousseau apresenta uma relação entre o dever individual e a ordem pública, acentuando que uma ação livre se encontra independente da obrigação externa. A obrigação só passa a ser um dever, quando pauta seu fundamento no próprio homem e na sua liberdade, do contrário será subserviência, ou como desenvolve Kant em sua filosofia moral após Rousseau, estabelecendo o conceito do dever como autonomia e não como heteronomia, desprendido desta forma da coação de terceiros. Nesse seguimento, os *Devaneios do Caminhante Solitário*, anuncia na vida prática do seu autor o reconhecimento de uma ação por dever, fundada na liberdade, que no caso específico do filósofo genebrino, se sustenta no crivo do julgamento do próprio homem sobre si e não da ordem social. Do ponto de vista autobiográfico em seu autoexame expresso nessa Obra, Rousseau deixa transparecer um paradoxo, mas é somente aparente, ao inferir que durante sua vida viveu mais pela inclinação do que pelo dever, nesse apontamento seu coração foi o guia de suas decisões. “Não importa se a ordem vem dos homens, do dever ou mesmo do destino, quando meu coração se cala minha vontade permanece surda e eu não poderia obedecer”¹²⁷³. Sendo o coração o ordenamento da sua vontade, o desejo e o gosto são sentimentos que afirmam a ação moral, portanto, viver é obedecer antes de qualquer determinação externa, a sua própria vontade, assim o prazer de cumprir o dever é acompanhado pela hábito de quem pratica a virtude não por obrigação.

A contraposição entre a esfera social e ordem natural é o limiar das questões de Rousseau, pois sua vida pública e todos os males que essa condição lhe causou, asseguram que a vida natural é a ordem perfeita para o exercício de sua liberdade, conseqüentemente da sua ação moral. Confirma o filósofo:

Se tivesse permanecido livre, obscuro, isolado, como fora naturalmente feito, somente teria feito o bem: pois não tenho no coração o germe de nenhuma paixão prejudicial. Se tivesse sido invisível e todo poderoso como Deus, teria sido beneficente e bom como ele. É a força e a liberdade que fazem os excelentes homens. A fraqueza e a escravidão somente fizeram os maus¹²⁷⁴.

Esse pensamento de Rousseau expõe a ação moral eminentemente fora da vida pública ou das demonstrações públicas, pois é antes uma atitude presente no interior da ação humana, na consciência e nos princípios internos do sujeito, sob o arcabouço de sua própria natureza. O genebrino constata ainda,

¹²⁷³ Ibidem. p. 1053. “Que ce soient les hommes, le devoir ou même la nécessité qui commande quand mon cœur se tait, ma volonté reste sourde, et je ne saurois obeir”.

¹²⁷⁴ Ib.. p. 1057. “Si j'étois resté libre, obscur, isolé comme j'étois fait pour être, je n'aurais fait que du bien: car je n'ai dans le coeur le germe d'aucune passion nuisible. Si j'eusse été invisible et tout-puissant comme Dieu, j'aurais été bienfaisant et bon comme lui. C'est la force et la liberté qui font les excellens hommes. La foiblesse et l'esclavage n'ont fait jamais que des méchants”.

que a vida pública, os homens públicos, se conduzem pela superficialidade das relações e agem conforme um bem aparente. A fim de não compactuar com esse modelo de vida o filósofo torna-se rebelde no meio da sociedade, e sua vida vai na contramão da condição social, ao mesmo tempo que evoca a grande questão sobre si: se possuísse o anel de Gyges, no qual deixa o homem invisível, o que lhe aconteceria? Dando a resposta, “Se tivesse possuído o anel de Gyges ele me teria subtraído à dependência dos homens e os teria posto sob a minha”¹²⁷⁵. Mesmo Rousseau no final dessa questão, se colocando na posição de realizar boas obras estando invisível, devemos considerar que de qualquer forma o desvelamento da obscuridade humana e a transparência não significam tornar o homem aparente a tal ponto de vir a ser escravo de um outro, é por isso que a vida fora da superficialidade é uma decisão, é um dever moral, tendo como fundamento a vontade humana¹²⁷⁶.

Em relação ao seu autoconhecimento, finaliza sobre essa questão reconhecendo uma ausência desse processo pedagógico: “seria conhecer muito mal a natureza e a mim mesmo pensar que essas facilidades não me teriam seduzido ou que a razão me teria detido nesse declive fatal. Seguro de mim em qualquer outro ponto, estaria perdido neste único”¹²⁷⁷. Por isso a tarefa a ser realizada, como enfatiza o próprio Rousseau para não cair em contradição, é jogar o anel fora.

O desfecho que Rousseau¹²⁷⁸ chega na sexta caminhada, após fazer o autoexame de sua conduta, de suas fraquezas, das experiências de injustiça vivenciada em meio a sociedade, é de que não fora feito para a sociedade civil, pois nela tudo é opressão, obrigação e dever; sinaliza ainda que o seu natural independente o tornou incapaz das sujeições impostas pela relação com os homens, adquirindo dessa maneira seu estado de liberdade, agindo de maneira livre faz o bem, mas se rebela contra a sociedade quando se ver ameaçado por qualquer julgo de submissão¹²⁷⁹. O fato relevante de sua narrativa, é como apresenta no campo prático a realização de sua vontade, de seu eu, o que assegura o exercício de autonomia estabelecido nos *Devaneios do Caminhante Solitário*. Prossegue Rousseau: “Nunca

¹²⁷⁵ Ib.. p. 1057. “Si j’eusse été possesseur de l’anneau de Gygès, il m’eut tiré de la dependance des hommes et les eut mis dans la mienne.”

¹²⁷⁶ “Aquele cujo poder o coloca acima do homem deve estar acima das fraquezas da humanidade, sem o que tal excesso de força somente servirá para colocá-lo realmente abaixo dos outros e do que teria sido ele mesmo se tivesse permanecido seu igual”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1058). “Celui que sa puissance met au dessus de l’homme doit être au dessus des foiblesses de l’humanité, sans quoi cet excès de force ne servira qu’à le mettre en effet au dessous des autres et de ce qu’il eut été lui-même s’il fut resté leur égal”.

¹²⁷⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1058 “Ce seroit bien mal connoitre la nature et moi-même que de me flater que ces facilités ne m’auroient point séduit, ou que la raison m’auroit arrêté dans cette fatale pente. Sûr de moi sur tout autre article, j’étois perdu par celui seul”.

¹²⁷⁸ Ibidem. p. 1059.

¹²⁷⁹ “Sua força repousava no reconhecimento do valor do mérito individual, nos impulsos de simpatia, que considerava como forças redentoras universais, em sua paixão pela liberdade e pela independência das restrições do uso, da tração e da tirania”. (Cfr. Monroe, Paul, *História da Educação*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p.257).

acreditei que a liberdade do homem consiste em fazer o que quer; mas sim em nunca fazer o que não quer, é esta liberdade que sempre reclamei, que muitas vezes conservei e pela qual provei maior escândalo entre meus contemporâneos”¹²⁸⁰. Evidencia categoricamente seu conceito sobre a liberdade, baseada numa ação diferente dos seus contemporâneos porque compreende que a maioria dos intelectuais iluministas ou se não todos, estão em certa medida reféns da ordem social; agindo muito mais para tornarem-se público do que para realmente questionar o modelo social.

3. As caminhadas da relação sociabilidade e natureza

3.1. Sétima Caminhada: A Botânica

Na sétima caminhada na primavera e verão de 1777, Rousseau aborda seu apego à botânica, principalmente na velhice, mas desenha nessa relação conceitos que coagulam possivelmente com o seu projeto educacional. Antes devemos observar o sentimento de finitude e da proximidade com o encerramento dos seus devaneios: “A coletânea de meus longos sonhos recém começou e já sinto que chega a seu fim”¹²⁸¹. Sua ocupação com a botânica, ganha fôlego mesmo estando aos 65 anos de idade, com a memória curta, sem livros, guias e jardins, seu ardor é intenso como na juventude, mesmo que não tenha a mesma vitalidade para percorrer os campos. Nesse cenário, percebemos alegoricamente que Rousseau se encontra fora das categorias que muito esteve a sua volta e fizeram parte de sua construção filosófica e literária, nomeadamente: livros e jardins. O que lhe resta? O bosque, uma experiência intrínseca com o mundo natural, e não com simulacros ou cultivos superficiais.

Nesse estágio da vida, Rousseau apreende que sua razão é a potência que o prescreve e permite viver suas inclinações, seguindo a seu modo com sua vida, contudo essa razão não o ensina os motivos de ser atraído por essas inclinações que retorna aos estudos com a mesma potência de sua juventude. Mesmo que estando velho, numa última etapa da vida, com as faculdades um tanto quando debilitadas volta a condição escolar, assim, seu desejo é entender esse retorno a botânica, para compreender a si mesmo. Podemos arriscar, no horizonte interpretativo filosófico-pedagógico que Rousseau está construindo seu espaço definitivo, não mais preso a condição social, mas a vida solitária por intermédio da botânica, não atrelada ao jardim, mas ao bosque, o que dimensiona-o ao espaço

¹²⁸⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1059. “Je n’ai jamais cru que la liberté de l’homme consistât à faire de qu’il veut, mais bien à ne jamais faire ce qu’il ne veut pas, et voilà celle que j’ai toujours réclamé, souvent conservée, et par qui j’ai été le plus en scandale à mes contemporains”.

¹²⁸¹ Ibidem. p. 1060. “Le recueil de mes longs rêves est à peine commencé, et déjà de sens qu’il touche à sa fin”.

pedagógico do próprio eu e da transparência; ser, pensar e se conduzir de forma autônomo, sem a obrigação da coesão externa. “Ora, é uma extravagância que gostaria de explicar a mim mesmo; parece-me que, bem elucidada, ela poderia lançar alguma nova luz sobre esse conhecimento de mim mesmo a cuja aquisição consagrei meus últimos lazes”¹²⁸². Desempenhamos na analítica da sétima caminhada em diante, os fundamentos que encerram a filosofia educacional de Jean-Jacques Rousseau, nos possibilitando a investigar em seus devaneios a conclusão que o próprio filósofo chega sobre seu autoconhecimento, que é fundamentalmente um pressuposto educativo para a autonomia.

Os devaneios como falamos na sexta caminhada, é o método utilizado por Rousseau, que ontologicamente deposita na existência a singular perpetuação da felicidade; na sétima caminhada, o filósofo expressa, ratificando o devaneio enquanto experiência para além da reflexão e do pensamento. “Algumas vezes, pensei com bastante profundidade; mas raramente com prazer, quase sempre contra minha vontade e como à força: o devaneio me descansa e me diverte, a reflexão, e cansa e me entristece; pensar foi sempre para mim uma ocupação penosa e sem encanto”¹²⁸³. Essas palavras audaciosas do filósofo suíço, ultrapassa a concepção filosófica cristalizada pela tarefa do pensamento e da reflexão, como meras estruturas sociais, acadêmicas, que não levam o indivíduo a sabedoria, ao conhecimento de si e a autopedagogia. Nessa perspectiva insere os devaneios, como uma elevação meditativa, a qual lança o filósofo no mais íntimo de sua alma e da natureza que se encontra inserido. “fixando minha atenção nos objetos que me rodeavam, me fez, pela primeira vez, ver em seus detalhes o espetáculo da natureza, que até então quase só contemplara como uma massa e em seu conjunto”¹²⁸⁴. Esse é o ponto central, o devaneio conduz o filósofo a conhecer a natureza, ultrapassando o pensamento técnico e cientificizado da natureza.

Os devaneios, guia o homem a uma legítima identificação com a natureza, não é a recusa a epistemologia, a intelectualidade ou ao saber teórico, mas é a resignificação da vida e dessas estruturas, levando-as para o campo do autoconhecimento. O núcleo das objeções rousseauistas é a possibilidade de construir uma epistemologia que sirva a formação do eu. De qualquer forma, Rousseau é a figura do intelectual que revela a intimidade, a vida privada de quem moralmente agiu para realizar uma reforma política e social, enraizada na reforma educacional, essa última sendo o alicerce para qualquer horizonte

¹²⁸² Ib.. p. 1061. “Or c'est une bizarrerie que je voudrais m'expliquer; il me semble que, bien éclaircie, elle pourroit jeter quelque nouveau jour sur cette connoissance de moi-même à l'acquisition de laquelle j'ai consacré mes derniers loisirs”.

¹²⁸³ Ib.. p. 1061. “J'ai pensé quelquefois assez profondément; mais rarement avec plaisir, presque toujours contre mon gré et comme par force: la rêverie me delasse et m'amuse, la reflexion me fatigue et m'attriste; penser fut toujours pour moi une occupation pénible et sans charme”.

¹²⁸⁴ Ib.. p. 1062. “fixant mon attention sur les objets qui m'environnoient me fit pour la première fois détailler le spectacle de la nature, que je n'avois guère contemplé jusqu'alors qu'en masse et dans son ensemble”.

de reformulação de paradigma, o em termos kantianos, para o aperfeiçoamento do gênero humano, que é o reino dos fins¹²⁸⁵. A vida psíquica do intelectual genebrino é revelada, e encontra na natureza o repouso de sua intensa e cansativa atuação¹²⁸⁶.

Será no bosque, que Rousseau fará por vezes essa experiência; no qual “vagava indolentemente nos bosques e nas montanhas, não ousando pensar por medo de avivar as minhas dores”¹²⁸⁷. Assim, se ausenta das tubulações da vida social, e retira-se para a condição solitária. Na sétima caminhada, visualizamos os motivos que levaram Rousseau a constituir uma filosofia da natureza, seu apego ao natural ao invés da ordem social; os motivos que o conduziram a rejeitar a sociedade e a vida pública, para adentrar intensamente a vida solitária.

Enquanto os homens foram meus irmãos, fazia projetos de felicidade terrena; como esses projetos eram sempre relativos ao todo, somente podia ser feliz de uma felicidade pública e a ideia de uma felicidade particular somente tocou meu coração quando vi meus irmãos procurarem a sua apenas na minha infelicidade. Então, para não os odiar, foi realmente necessário fugir-lhes; então, refugiando-me na mãe comum, procurei em seus braços subtrair-me aos ataques de seus filhos, tornei-me solitário, ou como dizem, insociável e misantropo, porque as mais selvagem solidão me parece preferível à companhia dos maus, que somente se alimentam de traições e de ódio¹²⁸⁸.

A crítica de Rousseau é estabelecida, dentre os principais motivos, na sua aversão com o cientificismo que tem como protagonismo muito mais a vaidade humana, as paixões, do que o encontro com o eu através dos estudos com a natureza e consigo mesmo. Aprender, não é para o genebrino um teatro, uma vida de máscara, não está atrelado ao conhecimento para efeitos meramente acadêmicos,

¹²⁸⁵ Questão a ser exposta ao discutirmos o pensamento filo-pedagógico de Kant.

¹²⁸⁶ “Quanto maior for a sensibilidade de sua alma, mais o contemplador se entregará aos êxtases que excita nele essa harmonia. Um devaneio doce e profundo apodera-se então de seus sentidos e ele se perde, com uma deliciosa embriaguez, na imensidade desse belo sistema com o qual se sente identificado. Então, todos os objetos individuais lhe escapam; nada a vê, nada sente senão o todo. É preciso que alguma circunstância particular comprima suas ideias e circunscreva sua imaginação para que possa observar por partes esse universo que se esforçava por abarcar”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1062). “Plus un contemplateur a l'ame sensible plus il se livre aux extases qu'excite en lui cet accord. Une rêverie douce et profonde s'empare alors de ses sens, et il se perd avec une délicieuse ivresse dans l'immensité de ce beau système avec lequel il se sent identifié. Alors tous les objets particuliers lui échappent; il ne voit et ne sent rien que dans le tout. Il faut que quelque circonstance particulière resserre ses idées et circonscrive son imagination pour qu'il puisse observer par partie cet univers qu'il s'efforçoit d'embrasser”.

¹²⁸⁷ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1063 “J'errois nonchalemment dans les bois et dans les montagnes, n'osant penser de peur d'attirer mes douleurs”.

¹²⁸⁸ Ibidem. p. 1066 “Tant que les hommes furent mes frères, je me faisais des projets de félicité terrestre; ces projets étant toujours relatifs au tout, je ne pouvois être heureux que de la félicité publique, et jamais l'idée d'un bonheur particulier n'a touché mon cœur que quand j'ai vu mes frères ne chercher le leur que dans ma misère. Alors pour ne les pas haïr il a bien fallu les fui; alors me réfugiant chez la mère commune j'ai cherché dans ses bras à me soustraire aux atteintes de ses enfants, je suis devenu solitaire, ou, comme ils disent, insociable et misantropo, parce que la plus sauvage solitude me paroit préférable à la société des méchants qui ne se nourrit que de trahisons et de haine”.

mas recorre ao estudo como condição primeira para ser suporte do autoconhecimento, para o prazer e não para o desenvolvimento das paixões egoístas. Rousseau torna-se solitário, pois não se vê no meio de um modelo de vida, que utiliza do conhecimento como forma de poder e dominação. Encontra-se mais preocupado em ser feliz, do que está preso a sistemas e métodos que apenas potencializam o amor-próprio, cujo o estudo e o conhecimento desenvolvido não aperfeiçoa o eu. Se bem que a máxima rousseauiana era ser feliz de acordo com a natureza numa sociabilidade, mas não encontrando esse êxito, a vida solitária torna-se quase um dever moral, para resguardar o sistema da natureza.

Rousseau não está mais trancafiado a essa ordem escravocrata, demonstra desde sua primeira caminhada, o seu desprendimento total para aquilo que são apenas miudezas no campo da existência humana, referindo-se a vida pública e a relação com a estrutura intelectual de sua época. “Fugindo dos homens, procurando a solidão, não imaginando mais, pensando ainda menos e, contudo, dotado de um temperamento vivo que me afasta da apatia languesciente e melancólica, [...] e, por um instinto muito natural, preferi os objetos mais agradáveis”¹²⁸⁹, a esse respeito o filósofo genebrino é o retrato do intelectual que não está para a academia, mas para o conhecimento como possibilidade de compreensão da vida, e a realização de uma vida virtuosa no mundo prático, preocupado nesse sentido a um conhecimento que conduz o homem a felicidade e não a uma vida efêmera. A crítica de Rousseau aos intelectuais de seu século e o desenvolvimento não sistemático, mas reflexivo do papel do intelectual crítico, que utiliza de seus estudos e conhecimentos para a felicidade de sua existência, preocupando-se mais consigo do que com a legitimação externa, acaba propondo um modelo de educador, que muito nos tem a dizer sobre o papel do intelectual acadêmico enquanto aquele que ensina para a condição humana, no que objetiva a ordem da natureza.

O solitário é uma resposta, uma imagem, uma atitude pessoal que paradigmaticamente sustenta a autonomia do livre pensar e do livre agir, mas pelos devaneios. Com esse objetivo o filósofo genebrino se evade da sociedade e da estrutura intelectual que a serve, refugiando-se na esfera natural como espaço de defesa, acolhimento, principalmente de autoconhecimento e liberdade: “Não procuro instruir-me: é demasiadamente tarde. Aliás, nunca julguei que tanta ciência contribuisse para a felicidade da vida. Mas procuro proporcionar-me diversões suaves e simples que possa apreciar sem dificuldades e que me distraiam das minhas infelicidades”¹²⁹⁰. Rousseau está se referindo a botânica, do prazer depositado em seus estudos, e de como isso o realiza, aproveitando para afirmar sua aversão a qualquer

¹²⁸⁹ Ib.. p. 1066. “Fuyant les hommes, cherchant la solitude, n’imaginant plus, pensant encor moins, et cependant doué d’un temperament vit que m’éloigne de l’apathie languissante et mélancolique, [...] et par un instinct fort naturel je donnai la préférence aux objets les plus agréables”.

¹²⁹⁰ Ib.. p. 1068. “Je ne cherche point à m’instruire: il est trop tard. d’ailleurs je n’ai jamais vu que tant de science contribuat au bonheur de la vie. Mais je cherche à me donner des amusemens doux et simples que je puisse goûter sans peine et qui me distraient de mes malheurs”.

perspectiva de educação e conhecimento que causa distância do homem para com a natureza, sendo simplesmente acadêmico, não tornando-se mais feliz.

Mas logo que a ele se mistura o interesse ou a vaidade, seja para preencher lugares ou para escrever livros, logo que se quiser aprender apenas para instruir, logo que se arboriza somente para se tornar autor ou professor, todo esse doce encanto se desvanece, não se veem mais nas plantas senão instrumentos de nossas paixões, não se encontra mais nenhum verdadeiro prazer em seu estudo, não se quer mais saber mas mostrar que se sabe e, *nos bosques, está-se apenas no teatro do mundo*, com a preocupação de se fazer admirar; ou então, limitando-se, no máximo, *à botânica de gabinete e de jardim*, em lugar de observar os vegetais na natureza, preocupamo-nos apenas com sistemas e métodos¹²⁹¹. (*grifos nossos*)

O cientificismo, a aprendizagem e o estudo que não levam o homem a seu cultivo no reencontro com sua existência, com a condição humana, tornará o bosque equivalente a condição social, ou seja, ocorre uma desnaturalização do bosque, servindo ao homem como teatro do mundo¹²⁹². Percebemos que mesmo o indivíduo retirando-se da ordem social, e recolhendo na natureza, é possível de carregar as máscaras e servidão, isso porque, a liberdade e autonomia humana é um processo contínuo em toda a vida. Na *Nova Heloísa*, o bosque é apresentado como o lugar de total transparência, para além do jardim, nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, Rousseau aponta como este pode ser degenerado, transformando-o ao modelo do jardim.

Podemos observar no fragmento anteriormente supracitado, que Rousseau equipara o gabinete ao jardim, nesse sentido, torna-se ambiente artificial de investigação, pois regado pelas paixões, não é a natureza em sua plena ordem selvagem e primitiva. Prossegue o filósofo ainda na mesma narrativa:

¹²⁹¹ Ib.. p. 1069. "mais sitot qu'on y mêle un motif d'intérêt ou de vanité, soit pour remplir des places ou pour faire des livres, sitot, qu'on ne veut apprendre que pour instruire, qu'on n'herborise que pour devenir auteur ou professeur, tout ce doux charme s'évanouit, on ne voit plus dans les plantes que des instruments de nos passions, on ne trouve plus aucun vrai plaisir dans leur étude, on ne veut plus savoir mais montrer qu'on sait, et dans les bois on n'est que sur le theatre du monde occupé du soin de s'y faire admirer; ou bien se bornant à la botanique de cabinet et de jardin tout au plus, au lieu d'observer les vegetaux dans la nature, on ne s'occupe que de systémes et de méthodes".

¹²⁹² Rousseau escreve no *Primeiro Discurso*, apontando o valor moral do humano diante da escrita, da intelectualidade e de toda estrutura que não compactua intimamente com o melhoramento interno: "Donde nascem todos esses abusos, se não da funesta desigualdade introduzida entre os homens pela distinção dos talentos e pelo aviltamento das virtudes? Eis o efeito mais evidente de todos os nossos estudos, e a mais perigosa de todas as suas consequências Não se pergunta mais se um homem tem probidade, mas se tem talentos; se um livro é útil, mas se é bem escrito. São prodigalizadas recompensas ao belo espírito, mas a virtude não recebe honrarias. Há mil preços para os belos discursos, nenhum para as belas ações. Que me digam, entretanto, se a glória atribuída ao melhor dos discursos que serão coroadas nesta Academia, é comparável ao mérito de haver instituído o prêmio?". (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, "Discours sur les sciences et les arts", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964, p. 25). "D'où naissent tous ces abus, si ce n'est de l'inégalité funeste introduite entre les hommes par la distinction des talents et par l'avilissement des vertus? Voilà l'effet le plus évident de toutes nos études, et la plus dangereuse de toutes leurs conséquences. On ne demande plus d'un homme s'il a de la probité, mais s'il a des talents; ni d'un Livre s'il est utile, mais s'il est bien écrit. Les récompenses sont prodiguées au bel esprit, et la vertu reste sans honneurs. Il y a mille prix pour les beaux discours, aucun pour les belles actions. Qu'on me dise, cependant, si la gloire attachée au meilleur des discours qui seront couronnés dans cette Académie, est comparable au mérite d'en avoir fondé le prix?".

“Desnaturando este agradável estudo, transplantam-no para as cidades e as academias, onde não degenera menos do que as plantas exóticas nos jardins dos curiosos”¹²⁹³. Rousseau tem uma ligação íntima com o bosque, com a natureza concreta, de alguma forma luta para que ela não seja degenerada pela ordem social. “Parece-me que sob as sombras de uma floresta sou esquecido, livre e calmo como se não mais tivesse inimigos ou como se a folhagem dos bosques me defendesse de seus ataques”¹²⁹⁴.

Um cenário apresentado ainda na sétima caminhada, responde as possíveis questões controversas do distanciamento de Rousseau da vida pública. A vida do genebrino expressa em cada caminhada, explanando uma relação inicialmente conturbada entre o filósofo e a vida social, protagonizando por vezes a figura do solitário, como resposta das decepções em meio a estrutura intelectual do século XVIII, o tornam muito mais um desgraçado, do que realmente reconhecido pelo seu brilhantismo, aliás é assim que se percebe durante muito tempo, no entanto, sua retirada da sociedade se apresentou legítima e necessária no final da vida, uma vez que sua existência e conseqüentemente sua felicidade estavam em jogo. Por conseguinte, os *Devaneios do Caminhante Solitário*, é a resposta meditativa de um homem que não se encontra refém dos males sociais, que ultrapassa qualquer pretensão e interesse para com a vida pública, pois aprendeu – uma vez que estamos falando de educação –, que a existência e a condição humana imposta pela natureza é o elemento substancial de realização.

Rousseau, provavelmente, entre os intelectuais iluministas é o único que deixou sua vida transparente, mostrou as reais condições de um intelectual quando coloca o livre pensar a disposição de um sistema social e público, revelando dessa forma o verdadeiro drama do intelectual autônomo, mas não encerra sua vida na dramaturgia, nas lamentações, do contrário, faz na figura do solitário o processo de autoaprendizado, ressignificando o eu e lança a existência no encontro mais íntimo de si. Nesse prisma, ser feliz é adentrar ao estudo do seu eu, relacionando muito mais com sua existência do que com as perturbações exteriores, o que se confirmará na narrativa seguinte sobre a experiência numa Ilha.

Lembrar-me-ei por toda a vida de uma herborização que fiz um dia pelos lados da Robaila, quinta do *justicier* Clerc. Estava só, mergulhei nas anfractuosidades da montanha e, de bosque

¹²⁹³ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1070. “En dénaturant cette aimable étude ils la transplantent au milieu des villes et des académies où elle ne dégenere pas moins que les plantes exotiques dans les jardins de curieux”.

¹²⁹⁴ Ibidem. p. 1070. “Il me semble que sous les ombrages d’une forest je suis oublié, libre et paisible comme si je n’avois plus d’ennemis ou que le feuillage des bois dut me garantir de leur atteintes”.

em bosque, de rocha em rocha, cheguei a um reduto tão escondido que, em toda a minha vida, nunca vi uma vista tão selvagem¹²⁹⁵.

O relato de Rousseau, nos leva ao resgate da narração de Saint-Preux na *Nova Heloísa*, quando viajou a Varens, no que discorremos sobre sua experiência na montanha, nos bosques e também com a comunidade que residia nessa proximidade. Nos *Devaneios do Caminhante Solitário*, essa nova Ilha relatada pelo filósofo genebrino não difere suficientemente da experiência do seu personagem, preceptor de Júlia. Nessa estrutura até a presente caminhada, construída entre a imagem do solitário e a vida pública, podemos observar, que Rousseau não esquece os humanos, seu problema é com a condição social, como nos é apontado no seu relato sobre a experiência supracitada, tal como Saint-Preux que supôs encontrar uma ilha aparentemente não habitada e muito menos ter passado por ela algum outro viajante, mas assim como o preceptor de Júlia, Rousseau descobriu após um bom devaneio que existiam humanos:

Não poderia exprimir a agitação confusa e contraditória que senti em meu coração diante dessa descoberta. *Minha primeira emoção foi um sentimento de alegria por me encontrar novamente entre humanos, no local onde me julgara totalmente só.* Mas essa emoção, mais rápida do que o relâmpago, cedeu logo o lugar a um sentimento doloroso mais duradouro, como se não pudesse, nos próprios antros dos Alpes, escapar às mãos cruéis dos homens encarniçados em me atormentar. [...] Apressei-me em afastar essa ideia melancólica e acabei por rir, comigo mesmo, tanto da minha vaidade pueril quanto da maneira cômica pela qual fora punido¹²⁹⁶. (*grifos nossos*)

Consideramos que essa passagem de Rousseau é a síntese conclusiva do seu projeto filosófico educacional para a autonomia. Um filósofo solitário, cujo as imagens dos espaços naturais são ferramentas pedagógicas, não para retirar o homem de sua sociabilidade, mas para torná-lo autônomo no meio de um sistema punitivo, servil, degenerado e escravocrata. Não significa que o homem não deva pautar sua vida educativa na política e na moral, mas substancialmente que todo o seu projeto educativo seja para afirmar a vida e sua condição humana, leia-se se conduzir pela ordem da natureza.

O percurso seguido por Rousseau, desde suas *Confissões*, passando pela *Nova Heloísa* e pelo *Emílio*, confirma mais uma vez nos *Devaneios do Caminhante Solitário* as premissas elementares de seu projeto pedagógico que insere o homem como guia de si mesmo. O filósofo, na simbologia da Ilha deserta

¹²⁹⁵ Ib.. p. 1070. "Je me rappellerai toute ma vie une herborisation que je fis un jour du coté de la Robaila montagne du justicier Clerc. J'étois seul, je m'enfonçai dans les anfractuosités de la montagne et de bois en bois, de roche en roche je parvins à un réduit si caché que já n'ai vu de ma vie un aspect plus sauvage".

¹²⁹⁶ Ib.. p. 1071. "Je ne saurois exprimer l'agitation confuse et contradictoire que je sentis dans mon cœur à cette découverte. Mon premier mouvement fut un sentiment de joye de me retrouver parmi des humains où je m'étois cru totalement seul. Mais ce mouvement plus rapide que l'éclair fit bientôt place à un sentiment douloureux plus durable, comme ne pouvant dans les antres même des alpes échaper aux cruelles mains des hommes, acharnés à me tourmenter.[...] Je me hâtai d'écarter cette triste idée et je finis par rire en moi-même et de ma vanité puerile et la manière comique dont j'en avois été puni".

aponta-nos a sociabilidade do homem natural, logo construir um solitário como sujeito apático as relações é meramente sentimento de vaidade pueril ou no seu caso, é a manifestação de ressentimento pelas injustiças sofridas durante sua atuação enquanto intelectual. Não julgamos Rousseau enquanto um ressentido, paralelamente não desenvolve um projeto educacional fundado pela natureza por conta de algum rancor, desse modo não pode ser acusado de ser leviano em seu projeto filosófico, como uma tarefa simplesmente subjetiva.

De qualquer forma, Rousseau tem uma convicção: “Somente a Suíça, no mundo, pode apresentar esta mistura de natureza selvagem e de atividade humana. [...] cujas casas esparsas e isoladas não se comunicam entre si senão por jardins ingleses”¹²⁹⁷, mesmo falando de sua pátria, devemos transportar essa exclamação numa máxima filosófica-pedagógica para a vida. Assim, o genebrino encerra sua vida, impossibilitado de viver na natureza selvagem e fazer experiência de sociabilidade tal como fez na Ilha, como alternativa proporciona em meio a cidade o estudo que lhe apetece e o faz feliz, seu herbário é o lugar para sua arborização. “Nunca mais verei essas belas paisagens, essas florestas, esses lagos, esses bosquezinhos, esses rochedos, essas montanhas cuja vista sempre tocou meu coração: mas agora que não mais posso andar por essas felizes regiões, abro meu herbário e logo ele me transporta para lá”¹²⁹⁸. Um espaço de regressão a sua infância e a sua história, que configura-se na velhice como momento de execução do que aprendera, o que aponta a plena liberdade dos seus antigos males, como será atestado na oitava caminhada.

3.2. Oitava caminhada: amor-próprio e bosque

A oitava caminhada de Rousseau, em Fevereiro de 1778, reporta as categorias do amor-próprio e ao amor de si. O filósofo se encontra em um estado cujo o vigor não é mais o mesmo, mas evidencia nas últimas páginas de sua caminhada, que:

Moro no centro de Paris. Saindo de casa, desejo ardentemente o campo e a solidão, mas é preciso ir procurá-los tão longe que antes de poder respirar à vontade, encontro em meu caminho mil objetos que me comprimem o coração e a metade do dia se passa em angústia,

¹²⁹⁷ Ib.. p. 1071. “Il n’y a que la Suisse au monde qui présente se mélange de la nature sauvage et de l’industrie humaine [...] et dont les maisons éparses et isolées ne communiquent entre elles que par des jardins anglais”.

¹²⁹⁸ Ib.. p. 1073. “Je ne reverrai plus ces beaux paysages, ces forêts, ces lacs, ces bosquets, ces rochers, ces montagnes dont l’aspect a toujours touché mon cœur: mais maintenant que je ne peux plus courir ces heureuses contrées je n’ai qu’à ouvrir mon herbier et bientôt il m’y transporte”.

até ter atingido o refúgio que vou procurar. Sou feliz, pelo menos, quando me deixam terminar meu caminho¹²⁹⁹.

Aproveita dessas últimas conclusões, para reforçar a ideia de que a imagem do solitário, a vivência dos devaneios não é uma condição inata ao homem, foi um processo que adquiriu diante do amor-próprio da sociedade, das discussões nos salões, cujo o diálogo inquietava seus pensamentos: “Em vão fugia para o fundo dos bosques, uma multidão importuna me seguir por toda a parte e me encobria toda a natureza. Foi somente após ter-me desprendido das paixões sociais e de seu melancólico cortejo que a encontrei novamente com todos os seus encantos”¹³⁰⁰.

A partir de então, o bosque fez sentido, tornando o espaço cujo os tomentos sócias não mais acompanhava Rousseau, conseqüentemente, era um ser livre: “mas após ter deixado a natureza produzir sua primeira explosão, pode-se voltar a ser senhor de si mesmo, retomando pouco a pouco seu domínio”¹³⁰¹. Confere plenamente a autonomia pelos efeitos pedagógicos da natureza.

4. Nona Caminhada: notas conclusivas e o fim do paradoxo educativo

Em Março de 1778, é a penúltima caminhada de Rousseau, ao longo de todo um percurso desde a primeira caminhada, passando por temas ligados ao eu, estipulando imagens, cenários, espaços e métodos em seus devaneios, a partir desse momento inaugura não exatamente uma justificativa ou uma meia culpa no que se refere a educação da criança, dentre os paradoxos que usualmente condenam o autor do *Emílio*, a saber: Como um pai que entrega seu filho a roda pode desenvolver um projeto educacional, tão ousado? Teoria e vida é trazida como postulada para inferir descrédito ou invalidade epistêmica. Questão que no mínimo, subtende um discurso *ad homine*, conseqüentemente por si só não tem respaldo filosófico e científico para conferir enquanto argumento contrário ao paradigma educacional e pedagógico inaugurado por Rousseau. Da mesma forma, tal indagação não deveria ocorrer instabilidade ou desconforto no que refere aos estudiosos da filosofia do genebrino, uma vez que o próprio em sua nona caminhada, diferentemente do que fez em suas *Confissões*, responde a esse acontecimento e a

¹²⁹⁹ Ib.. p. 1082. “Je loge au milieu de Paris. En sortant de chez moi je soupire après la campagne et la solitude mais il faut l'aller chercher si loin qu'avant de pouvoir respirer à mon aise je trouve en mon chemin mille objets qui me serrent le cœur, et la moitié de la journée se passe en angoisses avant que j'aye atteint l'asyle que je vais chercher. Heureux du moins quand on me laisse achever ma route”.

¹³⁰⁰ Ib.. p. 1083. “J'avois beau fuir au fond des boi, une foule importune me suivoit par tout et voloit pour moi toute la nature. Ce n'est qu'après m'etre detaché des passions sociales et de leur triste cortège que je l'ai retrouvée avec tous ses charmes”.

¹³⁰¹ Ib.. p. 1083). “mais après avoir laissé faire au naturel sa première explosion l'on peut redevenir son propre maitre en reprenant peu à peu ses sens”.

ação realizada. É nessa altura, que também, se conclui fundamentalmente a inter-relação metodológica (filosófica e pedagógica) entre as obras *a Nova Heloísa e Emílio*.

A questão sobre levar as crianças a roda, se apresenta a partir da carta da senhora Geofrin, escrita por d' Alembert a Rousseau. Entre os argumentos da Sra. Geofrin, um é em torno de sua premissa em caracterizar a existência de um natural bondoso daqueles que tem a companhia das crianças, julgando a si própria como uma mulher que tem prazer em está com elas, Rousseau depreende que esse artigo ainda: “acusava de má índole e de maldade todos aqueles que não tinham o mesmo gosto, ao ponto de dizer que, se interrogássemos sobre isso os que são levados à força e ao suplício da roda, todos reconheceriam não ter amado as crianças”¹³⁰². É a partir dessa leitura, que o filósofo genebrino prossegue com sua nona caminhada, passa a entender perfeitamente o sentido real da máxima levantada por d' Alembert, conforme descreve: “pusera meus filhos na roda de expostos, isso era suficiente para me terem transformado em pai desnaturado e, daí, ampliando e afagando essa ideia, pouco a pouco, extraiu-se a consequência evidente de que eu odiava as crianças”¹³⁰³, o que para o próprio filósofo não confere verdade, pois gosta de crianças e de vê-las brincar.

Então qual seria os motivos, se podem ser justificados, do filósofo suiço entregar seus filhos a roda, ação comum até o tempo recente da história moderna, mas conseqüentemente como abordado é uma atitude que ganha mais peso e questionamento por tratar de um pai filósofo no campo da educação da criança. A primeira alegação de Rousseau, “foi o medo de um destino para eles mil vezes pior e quase inevitável, na falta de qualquer outro caminho, que mais me determinou nessa diligência”¹³⁰⁴. Entregá-los aos cuidados da mãe ou familiares, poderia ser uma outra opção a ser tomada, mas o filósofo não ver como a melhor solução¹³⁰⁵. Julgamos nessa última opção, que haveria uma incongruência ainda maior, do ponto de vista da teoria e prática, no que tange, a impossibilidade do autor ser o educador de seus filhos, da mesma forma, incidirá na circunstância real que é o sofrimento das crianças por parte do Estado, como observaremos mais adiante, por isso Rousseau chega a conclusão que: “sabia que a

¹³⁰² Ib.. p. 1086. “Il accusoit deciderment de mauvais naturel et de méchanceté tous ceux qui n'avoient pas le même gout au point de dire que si l'on interrogeoit là dessus ceux qu'on mène au gibet ou à la roue tous conviendroient qu'ils n'avoient pas aimé les enfans”.

¹³⁰³ Ib.. p. 1086. “J'avois mis mes enfans aux enfans trouvés, c'en étoit assez pour m'avoir travesti en père dénaturé et de la en étendant et caressant cette idée on en avoit peu tiré la conséquence evidente que je haïssois les enfans”.

¹³⁰⁴ Ib.. p. 1087. “Il est sur que c'est la crainte d'une destinée pour eux mille fois pire et presque inévitable par toute autre voye qui m'a le plus déterminé dans cette démarche”.

¹³⁰⁵ “Se eu fosse mais indiferente ao que se tornariam e sem as possibilidades de os criar eu mesmo, teria sido necessário, na minha situação, permitir que fossem criados por sua mãe, que os teria mimado, e por sua família, que deles teria feito monstros”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1087). “Plus indiferent sur ce qu'ils deviendroient et hors d'état de les elever moi-même il auroit fallu dans ma situation les laisser elever par leur mère qui les auroit gatés et par sa famille qui en auroit fait des monstres”.

educação menos perigosa para eles seria a do asilo de enjeitados e lá os coloquei”¹³⁰⁶, se extrai da atitude do filósofo, um instituto de proteção e de cuidado que um pai tem pelos filhos, é o temor do sofrimento e da perseguição que leva Rousseau a tomar a atitude tão drástica. Não trata-se de desafeto, de ausência de amor e da fuga da responsabilidade¹³⁰⁷, mas é o peso diante de uma ordem social, cujo o filósofo (intelectual) e os seus, são banidos.

Rousseau assume em decorrência a atitude tomada, de se prontificar a estudar as crianças, de desenvolver um projeto filosófico educativo. Desde a juventude tinha o prazer de ver e observar as crianças, mas não com os objetivos de estudá-las: “esse mesmo prazer foi, em minha juventude, uma espécie de obstáculo, pois brincava com as crianças com tanta alegria e de tão bom grado que pouco pensava em estudá-las”¹³⁰⁸. Portanto, foi apenas na velhice que Rousseau se prestou a esse serviço, diga-se de passagem, que o motivo não é a meia culpa ou a restauração de seu dever de pai, não trata-se desse fato. Conforme sinaliza o nosso autor, adquiriu na velhice um rosto decrépito¹³⁰⁹, o que é natural a qualquer pessoa, o que incomodava as crianças, mas vale recordar das feridas e acontecimentos parecidos com os que foram narrados nas primeiras caminhadas, contudo, é nesse distanciamento físico das crianças que passou a observá-las e não enquanto remediação por ter levado seus filhos a roda: “encontrei a compensação de meu sacrifício nas luzes que essas observações me fizeram conquistar sobre as primeiras e verdadeiras emoções da natureza que todos os nossos sábios absolutamente não conhecem”¹³¹⁰. O resultado não fora outro, do que o cânone das obras que metodologicamente foram trazidas como fundamento do projeto filosófico pedagógico para a autonomia. Considera Rousseau sob

¹³⁰⁶ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1087. “mais je savois que l'éducation pour eux la moins périlleuse étoit celle des enfants trouvés et je les y mis”.

¹³⁰⁷ “Fá-lo-ia ainda com bem menores dúvidas também, se tivesse de fazê-lo, e sei bem que nenhum pai é mais terno do que eu teria sido para com eles, contato que o hábito tivesse ajudado um pouco a natureza”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1087). “Je le ferois encor avec bien moins de doute aussi si la chose étoit à faire et je sais bien que nul père n'est plus tendre que je l'aurois été pour eux, pour peu que l'habitude eut aidé la nature”.

¹³⁰⁸ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1087. “Ce même plaisir dans me jeunesse y a mais une espèce d'obstacle, car je jouois avec les enfans si gaiment et de si bon cœur que je ne songeois guère à les étudier”.

¹³⁰⁹ “As crianças não gostam da velhice, a vista da natureza abatida é hedionda a seus olhos, sua repugnância, que percebo, me aflige; e prefiro abster-me de as acariciar a provocar-lhes constrangimento ou aversão. Esse motivo, que somente age sobre os corações verdadeiramente amorosos, é inexistente para todos os nossos sábios e sábias”. (Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1088) “Les enfants n'aiment pas la vieillesse, l'aspect de la nature défailante est hideux à leurs yeux, leur répugnance que j'aperçois me navre; et j'aime mieux m'abstenir de les caresser que de leur donner de la gêne ou du dégoût. Ce motif qui n'agit que sur les cœurs vraiment aimans est nul pour tous nos docteurs et doctresses”.

¹³¹⁰ Cfr. Rousseau, Jean-Jacques, “Les Rêveries du promeneur solitaire”, in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959, p. 1088. “J'ai trouvé le dédomagement de mon sacrifice dans les lumieres que ces observations m'ont fait acquérir sur les premiers et vrais mouvemens de la nature auxquels tous nos savans ne connoissent rien”.

seus estudos e observações: “Relatei, em meus escritos, a prova de que me ocupara desde estudo com demasiado cuidado para não o ter feito com prazer e seria certamente a coisa mais incrível do mundo que a *Héloïse* e o *Emile* fossem a obra de um homem que não amasse as crianças”¹³¹¹. Ambas as obras, são um projeto educativo e filosófico, sua finalidade é em grande parte conferir uma educação a criança, entender as relações pedagógicas e formar o homem pela natureza.

Rousseau chega a conclusão confortante sobre as premissas da Carta de d’Alembert, que: “a senhora Geoffrin se preocupava muito pouco se as crianças tinham ou não prazer em sua companhia contanto que ela o tivesse na companhia delas. Mas para mim este prazer é menos do que nada, ele é negativo quando não é partilhado[...]”¹³¹² o que significa uma justa sociabilidade, em trocas prazerosas e compartilhadas, logo a narrativa que gerou a nona caminhada, não passam de sofismo. Nesse paradigma, o filósofo genebrino, potencializa seus pensamentos sobre a infância, revela o prazer da companhia das crianças, e relata que não procuraria prazer dos homens no olhar dos animais, se pudesse ainda experimentar a companhia de uma criança.

Para fundamentar sua alegação, narra um pequeno acontecimento, quando passeando atravessou a aldeia de Clignancourt, em meio as suas distrações foi alcançado por um afago de uma criança, ocorre que nessas circunstâncias, Rousseau querendo falar com o pai dessa criança, percebeu a presença de um outro homem, provavelmente era um policial que lhe vigiava após seu retorno (sem autorização) a Paris, após ter sido condenado por suas Obras: “esse fato me apertou imediatamente o coração e afastei-me do pai e do filho ainda mais rapidamente do que o fizera ao refazer o caminho percorrido, mas numa agitação menos agradável que modificou todas as minhas disposições”¹³¹³. Nesse ponto, encontramos as notas conclusivas dos motivos que fizeram Rousseau entregar seus filhos a roda: é culpa do Estado, da ordem social, cujo o filósofo já tinha a preeminência que iria lhe ocorrer a ausência de sua liberdade, e não queria o mesmo para com seus filhos.

Filosoficamente, encontrou nos devaneios, o prazer de utiliza desse método, para experimentar a autonomia e a liberdade pedagogicamente vivida na velhice como autoconhecimento, na partilha de uma autêntica sociabilidade dos espetáculos, que é a festa popular dos sujeitos educados pela natureza.

¹³¹¹ Ibidem. p. 1088. “J’ai consigné dans mes écrits la preuve que je m’étois occupé de cette recherche trop soigneusement pour ne l’avoir pas faire avec plaisir, et ce seroit assurément la chose du monde la plus incroyable que *J’Héloïse et l’Emile* fussent l’ouvrage d’un h[omme] qui n’aimoit pas les enfants.”

¹³¹² Ib.. p. 1088. “Mademoiselle Geoffrin s’embarrassoit fort peu que les enfants eussent du plaisir avec elle pourvu qu’elle en eut avec eux. Mais pour moi ce plaisir est pis que nul, il est négatif quand il n’est pas partagé [...]”.

¹³¹³ Ib.. p. 1090. “Cet objet me resserra le cœur à l’instant, et je quittai le pere et l’enfant avec plus de promptitude encore que je n’en avois mis à revenir sur me pas mais dans un trouble moins agréable qui changea toutes mes dispositions”.

5. Décima Caminhada: educação e liberdade

Se Rousseau chegou no fim de sua vida livre, é algo que podemos conferir a partir do que escreve no último parágrafo de sua décima e inacabada caminhada em 12 de abril de 1778: “Desejara o campo, obtive-o; não poderia suportar a submissão, era perfeitamente livre, e, mais do que livre, pois dominado somente por minhas afeições, só fazia o que queria fazer”.¹³¹⁴ Mas do que ser livre, é ser autônomo, uma vez que depreendemos em Rousseau, que a liberdade é uma realidade metafísica, e por mais que em seus escritos não utilizou o termo autonomia, nos parece muito provável, que essa se define como a possibilidade do agir humano através de suas próprias máximas no campo prático, tarefa que ocorre a partir de uma educação que conduza o indivíduo ao conhecimento de si.

¹³¹⁴ Ib.. p. 1099. “J’avois désiré la campagne, je l’avois obtenue; je pouvois souffrir l’assujettissement, j’étois parfaitement libre, et mieux que libre, car assujeti pas mes seuls attachements, je ne faisois que ce que je voulois faire”.

CAPÍTULO QUARTO
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS NA OBRA DE IMMANUEL KANT

I. FUNDAMENTAÇÃO DA METAFÍSICA DOS COSTUMES E O CONCEITO DE AUTONOMIA

1. A Vontade em Kant

A *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, tem em sua primeira seção, intitulada da Transição do Conhecimento Moral da Razão Vulgar para o Conhecimento Filosófico, a argumentação kantiana em torno da concepção moral, em função desta ser pensada dentro da esfera da razão vulgar, pelo simples fato de todo sujeito humano ter noções mínimas do que seja uma boa vontade. Desse apontamento, a moralidade não é um dado especificamente filosófico, sendo percebida igualmente pela razão vulgar, ou seja, pelo senso comum, compreensível a todos os indivíduos racionais. A verificação da boa vontade é o aporte primário para alcançamos um desenvolvimento teórico e principiológico relacionado à autonomia, neste aspecto Kant elabora um empreendimento gradual assertivo, seguindo os passos da fundamentação da metafísica no emprego de alcançar a nível teórico o conceito de liberdade¹³¹⁵. É importante fazer notar que não se trata de uma metafísica dos costumes, mas de fundamentá-la.

O parágrafo inaugural da primeira seção cunhado por Kant, deposita de imediato a universalidade do pensamento em relação a intencionalidade moral, que se configura posteriormente na ação: “Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade”¹³¹⁶. Nesse propósito, a boa vontade e o bom carácter são associados, tendo em vista que tanto os talentos do espírito, quanto da fortuna devêm passar pelo crivo de uma vontade boa, caso não ocorra esse limitador, teremos um efeito adverso, a saber: o da soberba. De qualquer modo, essa vontade deve interligar-se aos princípios do agir, tendo em vista uma utilidade geral e não apenas uma apreensão pelo seu uso empírico e casuístico, afinal como se verificará a boa vontade em seu uso prático nem sempre corresponde essencialmente a ação virtuosa. De alguma forma, o prussiano se preocupa em tons de crítica e análise com uma ação que está no campo da aparência e não sob as leis das necessidades, leia-se da razão, por isso pode até ser empiricamente boa, mas sendo apenas um disfarce, dada a intenção do agente. Na afirmativa de Kant:

¹³¹⁵ Scruton, considera que Kant, elabora uma teoria da vontade, para justificar a ação do agente livre, enquanto sujeito transcendental: “Ajo livremente sempre que o faço e de maneira não livre sempre que qualquer outro agente age através de mim. Este facto levanta a questão: o que sou eu? A resposta é óbvia é um ‘eu transcendental’, porque ele explica a minha liberdade relativamente à causalidade da natureza. Mas Kant completa esta resposta com uma teoria da vontade”. Cfr. Scruton, Roger, Kant, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983, p.115.

¹³¹⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.18. “Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille”.

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações¹³¹⁷.

O ponto inicial kantiano é suficientemente rousseauísta, na medida que também constata um agir aparente no comportamento humano, contudo, o prussiano desenvolve uma metafísica a esse respeito a tal maneira que lhe outorga toda a primazia filosófica ao que diz respeito à moral, ao pressupor conceitualmente a reivindicação do uso de máximas morais para a validação da boa vontade, logo a utilidade e a inutilidade da ação não sustentam, nem mesmo validam ou representam o princípio do agir moral, assegurando à boa vontade independência de qualquer determinação externa à razão. Mas não descartando em sua totalidade a importância da utilidade para apreciação da boa vontade, Kant concebe a possibilidade desta ser apenas um indicio para que a vontade expresse seu valor. Por sua vez, a boa vontade se apresenta como uma categoria corretiva da alma (carácter), cujas suas máximas devam regular até mesmo o autodomínio. Esse percurso de Rousseau a Kant, nos conduz a um processo não só gradual da história da filosofia, mas principalmente do elo conceitual entre ambos os filósofos ao diagnosticarem a aparência do comportamento humano e o atributo interno universal da boa vontade que não se encontra sujeita aos interesses contrários à finalidade natural do próprio humano.

O segundo momento discursivo, que Kant passa a argumentar, é o problema da vontade e a sua relação com a natureza, no que se refere ao uso da razão — este também se aproxima em desenvolvimento teórico ao que fora inaugurado pelo genebrino. No que concerne à natureza, os instintos e a razão são elementos fundamentais para compreender a vontade, por comporem o dualismo da existência natural do ser humano. O prussiano não nega o ponto de partida rousseauísta, em ter sido provavelmente o primeiro a perceber a natureza como um dado organizado diferente da tradição aristotélica, cuja a ação humana deva se movimentar nessa mesma dimensão, contudo, Rousseau ao lançar luzes a essa querela filosófica apontou e fez resplandecer a natureza dentro de uma antropologia humana, mas sobretudo da natureza enquanto um dado não só universal, mas subjetivo, por isso uma moral que se apresenta no interior do próprio indivíduo.

¹³¹⁷ Ibidem. p.19. "Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt, oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich, gut, und, für sich selbst betrachtet, ohne Vergleich weit höher zu schätzen, als alles, was durch ihn zu Gunsten irgend einer Neigung, ja wenn man will, der Summe aller Neigungen, nur immer zu Stande gebracht werden könnte".

O esforço kantiano será encontrar o fundamento moral desse interior da natureza humana, desassociando do comportamento do indivíduo o instinto e atribuindo-lhe o seu valor moral, ou seja, dando à razão o protagonismo da legislação humana, todavia, não se perde em termos kantianos o elemento básico da teoria rousseauísta que é a natureza unificadora. Em linhas conclusivas, Kant aponta uma ação naturalmente impulsionada pelos instintos, mas de igual modo, regulada pela razão. Por isso a vontade, deve seguir do propósito da razão enquanto natureza teleológica e proveniente das máximas morais, o que não é entregue ou verificado pelo instinto. Se compactuarmos tendo como direcionamento o percurso gradual do aluno Emílio, este ascende à moralidade ao nível que sua natureza vai sendo formada, encontrando na fase da razão o amadurecimento do seu comportamento. Portanto, não é de todo o modo inseparável a tutela da razão enquanto regulamentadora do agir moral e do esforço educativo empregado por Rousseau, para que lentamente a razão seja fomentada tendo em vista o desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, um equilíbrio entre instinto e razão¹³¹⁸.

É atravessando essa problemática presente na filosofia rousseauísta, que Kant, acaba por compreender a maestria da natureza, pois se o homem tem a faculdade de alcançar seus propósitos, desenvolver-se no campo moral, tornando-se um ser autônomo, é pelo fato da natureza ter lhe presenteado além dos instintos, com a razão, obrigando-o a agir e legislando sobre sua ação. Consequentemente, o cultivo da natureza é o movimento indubitável para o desenvolvimento de sua pessoa. Mesmo nesse quadro sintético do suposto afastamento filosófico entre Kant e Rousseau em decorrência da exuberante forma que o filósofo de Königsberg tratou a razão tanto em seu uso teórico, mas sobretudo, no que aqui nos interessa quanto no seu uso prático, é de concebermos pelo que estamos trabalhando até este ponto, a existência duma linha epistêmica sucessória.

Não obstante, o enfrentamento kantiano em torno do instinto, esse arranjo mecânico da natureza, tem a ver com a incapacidade deste fundamentar o esforço humano para alcançar a sua finalidade e desenvolver todas as suas disposições naturais, para o cumprimento dessa tarefa a própria natureza facultou a razão e não o instinto. A natureza desse modo tendo propiciado o humano de instinto e de razão, obrigou o indivíduo a não depender apenas de um sistema ordenado como ocorre, por exemplo, com o funcionamento dos órgãos para bem atuar na vida biológica, mas a empenhar-se num esforço constante para o desenvolvimento de sua pessoa. Podemos recuperar a primeira proposição de *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita* para tornar mais tangível o que

¹³¹⁸ “Tendo percebido a sabedoria genuína na instrução de seu professor, Emílio escolhe abraçar esse ensinamento e proclama sua determinação de permanecer livre através da adesão firme à lei moral”. (Cfr. Reiser, Joseph R, “Kant and Rousseau on Moral Education”, In: Kant and Education: Interpretations and Commentary, Routledge, New York, 2014, p.13). “Having perceived the genuine wisdom in his teacher’s instruction, Emile chooses to embrace that teaching and proclaimns his determination to remain free through steadfast adherence to the moral law”.

estamos abordando e demarcar o pensamento de Kant a respeito do desenvolvimento das disposições naturais do indivíduo:

Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim. Em todos os animais isto é confirmado tanto pela observação externa quanto pela interna ou anatômica. Um órgão que não deva ser usado, uma ordenação que não atinja o seu fim são contradições à doutrina teleológica da natureza. Pois, se prescindirmos desse princípio, não teremos uma natureza regulada por leis, e sim um jogo sem finalidade da natureza e uma indeterminação desconsoladora toma o lugar do fio condutor da razão¹³¹⁹.

Kant observa no modelo de sociedade civil de seu tempo, que àqueles que estão mais próximos do homem natural agem muito mais pela liberdade na medida que não precisam deixar a razão influenciar a qualquer custo a sua ação. Por isso, é um equívoco pensar que Kant nega o homem natural e visa radicalmente uma defesa cega ao sujeito civilizado ou desnaturalizado, considerando que no campo histórico prático, na vida real se constata naqueles que vivem em sociedades civilizadas e utilizam-se do cultivo demasiado da razão um descontentamento, sujeitos enfadados e afastados da felicidade ou de seu melhoramento, ou seja, são mais escravos do que livres.

Nesse aspecto, o prussiano recupera a mesma conjuntura alicerçada por Rousseau em seu *Primeiro Discurso*, no retrato de uma sociedade reconfigurada pelas ciências e artes que pouco aperfeiçoa a vontade humana. Mas para Kant a superação desse problema se encontra na compreensão da esfera individual do humano, colocando a vontade enquanto valor supremo da razão, à maneira que esta possa regulá-la e produzir uma boa vontade em si mesma. Desse modo a natureza fez a sua parte, a partir de então cabe ao humano, enquanto espécie, promover o seu desenvolvimento através de uma vontade suprema que faça cumprir toda a sua destinação natural.

Torna-se necessário uma reconciliação entre natureza e cultura, ou seja, a razão cultivada que é incondicional e a felicidade que é condicionada. Se o homem ao fazer uso da razão não condiciona sua ação para a felicidade, este deve volta-se para ela e desenvolver o conceito da boa vontade para que a mesma cumpra sua destinação prática. Escreve Kant:

¹³¹⁹ Cfr. Kant, Immanuel, "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.35. "Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln. Bei allen Tieren bestätigt dieses die äußere sowohl, als innere oder zergliedernde, Beobachtung. Ein Organ, das nicht gebraucht werden soll, eine Anordnung, die ihren Zweck nicht erreicht, ist ein Widerspruch in der teleologischen Naturlehre. Denn, wenn wir von jenem Grundsatz abgehen, so haben wir nicht mehr eine gesetzmäßige, sondern eine zwecklos spielende Natur; und das trostlose Ungefähr tritt an die Stelle des Leitfadens der Vernunft".

Para desenvolver, porém, o conceito de uma boa vontade altamente estimável em si mesma e sem qualquer intenção ulterior, [...] este conceito que está sempre no cume da apreciação de todo o valor das nossas ações e que constitui a condição de todo o resto, vamos encarar o conceito do Dever que contém em si o de boa vontade, posto sob certas limitações e obstáculos subjetivos [...]¹³²⁰.

No intuito de fazer o filtro (o refinamento) da ação e alicerçar o agir moral no conceito de dever, Kant deixa de lado as ações contrárias ao dever e as ações conforme o dever, isso porque, no que se refere tanto ao primeiro ponto, quanto ao segundo o filósofo assegura que toda a ação é naturalmente reconhecida como boa ou não, por isso o mais importante é saber se o agir humano conforme o dever se deu por dever, ou seja, desprendido das inclinações e pautado em leis universais, o que torna uma tarefa mais difícil no campo investigativo da moralidade¹³²¹. Lembremos que o agir conforme o dever, pode ser mera ação aparente ou filantrópica e não uma ação por dever, sem a intencionalidade.

Kant formulará três proposições básicas para o autêntico reconhecimento do valor moral: primeira “a ação sem qualquer inclinação, simplesmente por dever”¹³²², não precisamos desenvolver muito para extrair a interpretação dessa proposição, mas nesse aspecto, observamos que Kant de alguma forma está recorrendo ao que em Rousseau se configura no conceito de piedade, portanto, assim como a piedade é para o genebrino o fundamento da moral, o dever, constitui-se em Kant em tal fundamento, só que para este último o fundamento é racional, enquanto que para o primeiro é um sentimento; a segunda “tem seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina”¹³²³, aqui podemos indicar que se assegura o formalismo kantiano, cuja a ação é fundada em princípios e não nos móveis, significando o desprendimento dos elementos *a posteriori* como possibilidade de regulamentação ou fundamentação da vontade. Em nota de rodapé encontramos o que Kant entende por máxima, “Máxima é o princípio subjetivo do querer; o princípio objetivo [...] é a

¹³²⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.22. “Um aber den Begriff eines an sich selbst hochzuschätzenden und ohne weitere Absicht guten Willens, [...] diesen Begriff, der in der Schätzung des ganzen Werts unserer Handlungen immer obenan steht und die Bedingung alles übrigen ausmacht, zu entwickeln: wollen wir den Begriff der Pflicht vor uns nehmen, der den eines guten Willens, obzwar unter gewissen subjektiven Einschränkungen und Hindernissen [...]”.

¹³²¹ “Kant admite, efectivamente, que existem inclinações naturalmente boas; atribui também um grande valor aos hábitos, às virtudes que facilitam o cumprimento do dever e não nega de modo nenhum todo o valor moral ao acto realizado ‘com inclinação’ (*mit Neigung*). Só que ele sublinha, não sem razão, que não seria ainda moral o acto realizado unicamente ‘por inclinação’ (*aus Neigung*): se quer agir moralmente, o homem tem de inspirar-se no respeito pelo dever”. Cfr. Vancourt, Raymond, Kant, Edições 70, Lisboa, 1980, p.33.

¹³²² Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.24. “handlungen nicht aus Neigung, sondern aus Pflicht zu tun”.

¹³²³ Ibidem. p.26. “hat ihren moralischen Wert nicht in der Absicht, welche dadurch erreicht werden soll, sondern in der Maxime, nach der sie beschlossen wird”.

lei prática”¹³²⁴, logo devemos considerar esta explicação, tendo em vista que ao longo do projeto pedagógico de Kant, existirá uma defesa incisiva para uma educação que presume um indivíduo que venha a agir segundo máximas, desde então, sabemos a que se reporta em linhas conceituais a reivindicação filosófica kantiana. A terceira proposição, que para Kant é consequência das outras duas, é a seguinte: “Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei”¹³²⁵. O resumo kantiano em relação ao agir por dever é a determinação da vontade no puro respeito a lei, por máximas que obrigam o indivíduo a obedecer essas próprias leis, portanto, o valor moral da ação se encontra no incondicionado e não nas inclinações¹³²⁶.

Antes de Kant explicitar como é possível desenvolver a boa vontade suprema, legitimada pelo conceito de dever, expôs algo crucial do nosso interesse investigativo, mas que acaba complexando a fundamentação de uma pedagogia para a autonomia, pelo fato de compreender o dever como um: “conceito que reside já no bom senso natural e que mais precisa de ser esclarecido do que ensinado [...]”¹³²⁷. Resolvemos esta interjeição kantiana em partes por hora, tendo em vista que o arcabouço teórico justificará no plano moral na doutrina da virtude a utilização de uma didática educativa enquanto metodologia, ou em termo aqui empregado de uma pedagogia para a autonomia em Kant.

De fato, o filósofo de Königsberg entende ao nível da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* que o conceito de Dever é racionalmente alcançado tendo como primazia uma sociedade esclarecida ou sujeitos esclarecidos, não cabendo ao ensino essa tarefa, por ser um esforço individual, que refletirá na coletividade¹³²⁸. Portanto, esclarecimento e ensino acabam aparentemente sendo elementos dicotômicos na sistemática kantiana, desse modo podemos reformular a questão teórica e a investigação, não procurando o ensino como tarefa implicadora para o desenvolvimento do conceito de dever, mas procurar no ensino as ferramentas para sujeitos esclarecidos.

O ato de educar para o filósofo prussiano, tal como para Rousseau, é muito mais do que um conjunto de técnicas, se tratando de uma educação moral ou uma pedagogia para a autonomia, o sentido

¹³²⁴ Ib.. p.27. “Maxime ist das subjektive Prinzip des Wollens; das objektive Prinzip [...] ist das praktische Gesetz”.

¹³²⁵ Ib.. p.26. “Pflicht ist die Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung fürs Gesetz”.

¹³²⁶ A deontologia kantiana, considera os princípios práticos enquanto proposições, como nos ensina Market: “Por conseguinte, supõe que tais princípios podem ser expressados e comunicado seu sentido. Mas o radicalmente diferencial de tais proposições é que nos dizem como algo é, se não como alguém deve ser”. (Cfr. Market, Oswald, Ética y racionalidad en Kant, In: A revolução Kantiana e o Idealismo Alemão, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011, p. 145). “Por consiguiente, supone que tales principios pueden ser expresados y comunicado su sentido. Mas o radicalmente diferencial de tales proposiciones es que no dicen cómo algo es, sino como alguien debe ser”.

¹³²⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.22. “so wie er schon dem natürlichen gesunden Verstande beiwohnt und nicht so wohl gelehrt als vielmehr nur aufgeklärt zu werden bedarf”.

¹³²⁸ O que ficará mais tangível ao longo das próximas seções, mas na citação presente no parágrafo anterior encontra-se a justificativa para esse pressuposto.

de educação se concentra no cultivo das disposições naturais da humanidade, nesse aspecto, o homem só precisa ser cultivado, sendo a tarefa da educação fomentar no indivíduo as capacidades dele próprio legislar sobre sua ação diante das limitações e obstáculos subjetivos “limitações e obstáculos esses que, muito longe de ocultarem e tornarem irreconhecível a boa vontade, a fazem antes ressaltar por contraste e brilhar com luz mais clara”¹³²⁹. Portanto, a fundamentação de uma pedagogia para a autonomia, só é possível à medida que a educação, por meio da ação pedagógica, propicie a liberdade do educando em alcançar ele próprio as finalidades humanas¹³³⁰, aliás é o que se propõe a obra *Sobre a Pedagogia*.

Em linhas gerais, a fundamentação hermenêutica segue as linhas sistemáticas da genealogia das obras e textos kantianos. Por conseguinte, decorrente da citação anteriormente exposta obtemos a interligação conceitual e biográfica do termo esclarecimento e educação, que se desdobra nos textos *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* e o *Que significa orientar-se no pensamento?* Mas é suficiente por enquanto, investigar na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o que o filósofo entende por autonomia e a partir do assentamento teórico dissertar sobre a possibilidade de uma pedagogia que eduque para autonomia, no propósito do educando agir conforme máximas da moralidade.

Não perdendo de vista o ponto central da discussão na primeira seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a elaboração kantiana, retrata de forma simples e taxativa que a razão vulgar reconhece a boa vontade e a necessidade de uma lei universal que venha legislar a ação, cujo o princípio é: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal”¹³³¹. Nessa perspectiva, Kant desenha um cenário no qual a própria razão vulgar, os indivíduos de forma geral e perfeitamente simples reconhecem no senso comum a validade universal da ação, dado a aplicação do postulado e compreensão do que é virtude e honradez.

Todavia, o senso¹³³² comum não é suficiente em si mesmo para a fundamentação da lei universal dada a sua contingência, mesmo Kant, compreendendo o reconhecimento da razão vulgar

¹³²⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.22. “Einschränkungen und Hindernissen, enthält, die aber doch, weit gefehlt daß sie ihn verstecken und unkenntlich machen sollten, ihn vielmehr durch Absteckung heben und desto heller hervorscheinen lassen”.

¹³³⁰ “Kant acreditava que eles teriam que cultivar a sua virtude, sua força moral para agir e ser motivado pela lei moral e criar uma educação adequada para isso. Eles então seriam capazes de promover o ‘bem supremo do mundo’”. (Cfr. Roth, Klas, & Surprenant, Chris W., “Introduction: The Highest Good – the Moral Endeavor of Education”, In: Kant and Education: Interpretations and Commentary, Routledge, New York, 2014, p.XV). “Kant believed that they would have to cultivate their virtue, their moral strength to act upon and be motivated by the moral law and create an education fitted for this. They would then be able to promote the ‘highest good in the world’”.

¹³³¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.28. “soll niemals anders verfahren, als so, daß ich auch wollen könne, meine Maxime solle ein allgemeines Gesetz werden”.

¹³³² Na *Crítica da Faculdade Julgar*, § 40, Kant explica o duplo significado de senso comum. Primeiro sentido, é correlato ao vulgar, o segundo, é o sentido comunitário. Nas traduções portuguesas, pode ser consultado: Cfr. Kant, Immanuel, *Crítica da faculdade do juízo*, Introd. António Marques, trad. e notas

sobre a moral, resultando a filosofia apenas na maturação, verificação e compreensão sistemática, chega à conclusão de que, “precisa também de ciência, não para aprender dela, mas para assegurar às suas prescrições entrada nas almas e para lhes dar estabilidade”¹³³³. Portanto, no cenário de volatilidade que a razão vulgar se encontra inserida na perspectiva moral, se presume (não só) a necessidade da investigação e do ensino, ou seja, de uma ciência moral, ou de uma metafísica dos costumes, mas antes, da sua fundamentação.

Nesse sentido a razão vulgar se encaminha na necessidade, segundo Kant, de uma filosofia prática: “aí encontra ela informações e instruções claras sobre a fonte do seu princípio, sobre a sua verdadeira determinação em oposição às máximas que se apoiam sobre a necessidade e a inclinação”¹³³⁴. Até este momento, é possível termos a noção de que a educação no campo moral é um processo subjetivo e racional, pertencendo ao indivíduo o seu próprio desenvolvimento e legislação de sua ação, portanto, é um sistema educativo transcendental, que encontrará seu aporte pedagógico apenas como mecanismo empírico ou da possibilidade de um cultivo da razão, por isso requer um cuidado filosófico para compreender a esfera didática de uma educação para a autonomia.

1.1. A Autonomia da Vontade: a necessidade de imperativos

Na segunda seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, referente à Transição da Filosofia Moral Popular para a Metafísica dos Costumes, encontramos a consagrada conceituação e desdobramento kantiano sobre a autonomia. Mas não podemos deixar em segundo plano as noções gerais dessa transição advertida por Kant, a inteira preservação do estabelecimento de uma metafísica dos costumes anterior a qualquer esboço antropológico do comportamento humano, aliás como já sustentado, é sobre o prisma metafísico, principiológico e deontológico que a moral se encontra não só resguardada, mas fundamentada.

Antônio Marques e Valério Rohden, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1992, p. 195; Cfr. Kant, Immanuel, *Crítica da faculdade de julgar*, Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2018, p.190. No original em alemão: Cfr. Kant, Immanuel, “Kritik der Urteilskraft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.224.

¹³³³ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.32. “doch auch der Wissenschaft, nicht um von ihr zu lernen, sondern ihrer Vorschrift Eingang und Dauerhaftigkeit zu verschaffen”.

¹³³⁴ Ibidem. p.33. “um daselbst, wegen der Quelle ihres Prinzips und richtigen Bestimmung desselben in Gegenhaltung mit den Maximen, die sich auf Bedürfnis und Neigung fußen”.

Essa concepção clássica que acompanhou a historicidade filosófica torna-se importante na exposição kantiana, não para nos obrigarmos ao formalismo ou discorrer densamente sobre a moral, mas sobretudo para captar dentro do rigor metafísico e da inovação apresentada, academicamente reconhecida no filósofo de Königsberg; só em um segundo momento no itinerário da filosofia prática, como desdobramento moral de Kant, é que a antropologia pragmática e no caso específico uma pedagogia que vai de encontro com a educação moral tornam-se objeto de investigação¹³³⁵.

De qualquer forma a advertência de Kant é de não existir na experiência os fundamentos da ação por dever, seja até mesmo em ações conforme o dever, por consequência, uma filosofia moral não deve ser um pressuposto de intencionalidade, seja para conciliar a natureza ou para pautar as leis da razão no seu uso prático, torna-se primordial afastar-se das inclinações mesmo que filosóficas e encontrar os princípios da vontade. “Quando se fala de valor moral, não é das ações visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos que se não vêem”¹³³⁶, por isso devemos ir aos princípios da razão pura prática percebendo uma sólida fundamentação metafísica, para depois, como observa o próprio Kant, tornar acessível à razão vulgar.

A chamada de atenção realizada por Kant é apenas uma forma de assegurar uma filosofia moral pura, uma metafísica dos costumes, uma investigação enquanto filosofia prática, aprofundar de tal maneira que venha a esgotar o exame dos princípios, para só depois ser popularizado, esse processo ou tarefa é para o bem das demais matérias que circulam o comportamento humano, “será impossível no uso simplesmente vulgar e prático, especialmente na instrução moral, fundar os costumes sobre os seus autênticos princípios e criar através disto puras disposições morais e implantá-las nos ânimos para o bem supremo do mundo”¹³³⁷. Essa exposição, declara mais do que o desenvolvimento teórico de um formalismo moral, assenta e assegura a necessidade *a priori* de uma fundamentação moral para sustentar, não só uma antropologia, mas uma pedagogia da autonomia, na dimensão pragmática. Nesse caso, lançamos luzes ao conceito de autonomia a partir do corpo teórico elaborado por Kant, mesmo

¹³³⁵ Vale adiantar o que para Kant é a composição da antropologia, tendo sua parte fisiológica ao que se refere a investigação da ação da natureza no homem; e a outra pragmática, no exame daquilo que o homem faz, pode e deve fazer de si mesmo, enquanto ser de ação livre. Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.399.

¹³³⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.34. “wenn vom moralischen Werte die Rede ist, es nicht auf die Handlungen ankommt, die man sieht, sondern auf jene innere Prinzipien derselben, die man nicht sieht”.

¹³³⁷ Ibidem. p.40. “sondern so gar im bloß gemeinen und praktischen Gebrauche, vornehmlich der moralischen Unterweisung, unmöglich sei, die Sitten auf ihre echte Prinzipien zu gründen und dadurch reine moralische Gesinnungen zu bewirken und zum höchsten Weltbesten den Gemütern einzufropfen”.

que de forma sintética, para podermos quando chegarmos no campo antropológico e na aplicação da educação não nos distanciarmos do real valor moral da humanidade, a qual se destina à tarefa educativa.

É a partir dessa perspectiva que o filósofo encarará a questão da vontade, para chegar gradualmente a uma metafísica, afirma Kant, “tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade”¹³³⁸. Percebemos que agora não corresponde apenas um reconhecimento popular, mas um juízo filosófico, chegando à conclusão de que a vontade é a razão prática, portanto, a razão deve escolher objetivamente e subjetivamente aquilo que ela própria ordena, contudo, sabemos que no campo empírico a vontade se encontra na encruzilhada da contingência, por isso, pode ser ou não ser boa, neste caso as leis objetivas devem ter uma determinação pautada em princípios da razão. A fim de compreender as leis objetivas do querer, dada a contingência entre o querer e a ação de todo o sujeito racional, Kant concebe a necessidade de imperativos, que são fórmulas capazes de resolver a diferença entre as leis objetivas que servem a todos os indivíduos e a vontade que decorre da subjetividade. Nessa querela, podendo a vontade ser imperfeita e inadequada, os imperativos resolveriam o problema por representarem uma ordem (obrigação)¹³³⁹.

Em parâmetro contínuo, os imperativos ou são hipotéticos, o que significa não universais, por visarem uma finalidade; ou categóricos, neste caso formulam leis necessárias e sem uma determinada finalidade, conseqüentemente desprendidos da ocasionalidade e da casuística, podendo garantir a validade da ação realizada por dever, não somente de acordo com o dever e a intenção subjetiva do autor da ação. Em ambos os casos, é verdade, os imperativos representam uma ordem através de fórmulas para arbitrar a imperfeição da vontade que se baseia não só em leis objetivas, mas também em leis subjetivas. Mas em se tratando de imperativos hipotéticos a condicionalidade é um dos fatores determinantes da ação, mesmo que ela seja conforme o dever, mas tão pouco garantem a necessidade da ação universalmente válida. Sem delongas, chega-se à conclusão de que o imperativo categórico é o que serve enquanto representação do dever, graças a sua incondicionalidade, ou seja, a vontade é boa em si mesmo e não pelo que ela pode prover ao sujeito de forma circunstanciada, conseqüentemente universalmente válida e cabível a todo sujeito racional sem o elemento da intencionalidade, é um princípio prático (apodíctico).

¹³³⁸ Ib.. p.41. “Ein jedes Ding der Natur wirkt nach Gesetzen. Nur ein vernünftiges Wesen hat das Vermögen, nach der Vorstellung der Gesetze, d. i. nach Prinzipien, zu handeln, oder einen Willen”.

¹³³⁹ Scruton, compreende que: “Assim, o único modo de a razão poder tornar-se prática é não ser proveniente de juízos e sim de imperativos. Um imperativo não descreve o mundo; dirige-se a um agente e, se ele o aceitar, esse imperativo determina a ação do agente. Portanto, há imperativos que derivam simplesmente do exercício da razão, porque só esta nos pode levar a agir”. Cfr. Scruton, Roger, Kant, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983, p.114.

1.2. A função dos Imperativos de Destreza

Existe um imperativo referenciado por Kant, comum às ciências e conseqüentemente à educação, mas que não se importa com a finalidade de sua ação, a saber: os imperativos de destrezas, ou seja, aqueles que obrigam a cumprir uma finalidade prática que é possível em um determinado campo, portanto, não tem necessariamente haver com a esfera moral. Partindo desse pressuposto, correspondente aos imperativos da ciência, cuja a finalidade é indeterminada do ponto de vista moral, Kant observa, o que para nós se trata da esfera pedagógica:

Como não sabemos na primeira juventude quais os fins que se nos depararão na vida, os pais procuram sobretudo mandar ensinar aos filhos muitas coisas e tratam de lhes transmitir a destreza no uso dos meios para toda a sorte de fins, de nenhum dos quais podem saber se de futuro se transformará realmente numa intenção do seu educando, sendo entretanto possível que venha a ter qualquer deles; e este cuidado é tão grande que por ele descuram ordinariamente a tarefa de formar e corrigir o juízo dos filhos sobre o valor das coisas que poderão vir a eleger como fins¹³⁴⁰.

Podemos presumir que os imperativos de destreza são os elementos que antropológicamente se ensinam às novas gerações, entretanto a finalidade da pedagogia difere completamente das demais ciências quando o assunto é o cumprimento da finalidade na aplicação das regras, por ser no primeiro plano impossível de se presumir do ponto de vista do ensino a finalidade à qual chegará o educando. Dessa compreensão, Kant, aborda que apenas a felicidade é uma finalidade comum a todo sujeito racional, por isso, decorrente do imperativo hipotético, não será a destreza o elemento dessa tarefa, mas a prudência, entendida como a habilidade de escolher os meios para o cumprimento de uma finalidade. Veremos em *Sobre a Pedagogia*, o retorno desta categoria, quando Kant desenvolver o tema da educação prática, por enquanto avancemos para os imperativos categóricos, uma vez que quando falamos de prudência, trata-se de imperativos hipotéticos, nesse caso, não sendo princípios universais e necessários, não criando fórmulas para todo o sujeito racional.

¹³⁴⁰Cfr. Kant, Immanuel, "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.44. "Weil man in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern vornehmlich ihre Kinder recht vielerlei lernen zu lassen und sorgen für die Geschicklichkeit im Gebrauch der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er nicht etwa wirklich künftig eine Absicht ihres Zöglings werden könne, wovon es indessen doch möglich ist, daß er sie einmal haben möchte, und diese Sorgfalt ist so groß, daß sie darüber gemeiniglich verabsäumen, ihnen das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen".

Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na disposição [*Gesinnung*], seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade¹³⁴¹.

De toda sorte, no campo pedagógico, devemos travar a questão sobre o alcance do imperativo categórico na observância do cumprimento da finalidade da educação, ou se, serão suficientes os imperativos hipotéticos para o alcance da autonomia, ou dito de outro modo, se todo percurso no campo filosófico da autonomia é realmente apenas formal dado ao pressuposto moral no agir por dever, como avançaríamos para um segundo momento, no que diz respeito ao plano antropológico da moral, ou uma educação pragmática tendo como propósito indivíduos autônomos, uma vez que só se trata de fórmulas?

Existe uma diferença pontual para Kant na representação dos princípios, estes ou são regras da destreza, ou conselho no caso da prudência, ou leis (mandamentos) que são necessidades incondicionadas o que de fato interessa à moralidade. Não obstante, podemos adiantar uma resposta e sermos pontuais, compreendendo que o imperativo categórico é o único que fornece leis a *priori*, sendo estas leis incondicionadas enquanto fórmulas, as quais devemos alcançar por sermos sujeitos racionais.

No que concerne à educação, são estas fórmulas que balizam no campo da representação formal a prática pedagógica, ou seja, no reconhecimento universal e num aperfeiçoamento constante dos sistemas educacionais por parte de seus agentes, que são sujeitos racionais, portanto, é a estes que cabe o imperativo categórico. Nesse aspecto, por mais que os exemplos e fatores externos não sirvam de fundamento para a moral ou para a boa vontade, nisto estamos sendo fidedignos ao pensamento kantiano, mas com todas as escusas ao formalismo, destacamos o relato que Kant foi um filósofo e professor atuante na reforma educacional do seu século, isto nos serve de encorajamento. Nota-se que kantianamente os exemplos servem apenas de encorajamento para a moralidade, nesse caso, se queremos um modelo encorajador para a educação, temos os filósofos aqui nomeados.

1.3. O Imperativo Categórico: educação, vontade geral e reino dos fins

1.3.1 O imperativo Categórico

¹³⁴¹ Ibidem. p.45. "Er betrifft nicht die Materie der Handlung und das, was aus ihr erfolgen soll, sondern die Form und das Prinzip, woraus sie selbst folgt, und das Wesentlich-Gute derselben besteht in der Gesinnung, der Erfolg mag sein, welcher er wolle. Dieser Imperativ mag der der Sittlichkeit heißen".

De acordo com Kant a formulação do imperativo categórico é única: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”¹³⁴². Não excluindo o plano de fundo da razão humana que é a natureza, o filósofo acrescenta uma segunda maneira de exprimir o imperativo categórico: “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza”¹³⁴³. Dessa forma, fica sedimentado que a lei universal dita pelo imperativo categórico é explicitamente correlata à natureza, no qual as máximas que são princípios subjetivos da ação, devêm passar por este filtro e conseqüentemente passá-la a concordar com o princípio do dever que é objetivo. Portanto, temos neste imperativo a ordem moral, que nos faz compreender racionalmente as leis naturais e baliza o nosso querer, para que as nossas máximas não caiam em contradição e possam ser universalmente válidas.

De acordo com Kant, “Temos que poder querer que uma máxima da nossa ação se transforme em lei universal: é este o cânone pelo qual a julgamos moralmente em geral”¹³⁴⁴. O filósofo prussiano está muito seguro e coloca a prova que só uma lei é capaz de ordenar a ação humana, pois as máximas são voláteis dada a subjetividade a que estão sujeitas, podendo ser fruto das inclinações, o que não as tornam contraditórias à vontade, mas presumidamente em situações antagônicas, por isso, só uma lei universal da natureza transcende as inclinações e as necessidades, fazendo do agir manifestação do imperativo categórico, ou seja, de um princípio objetivo dada a lei prática. Conseqüentemente, é bastante óbvio que essa universalidade da lei cabe apenas ao sujeito racional.

Kant trilhará em fundamentar a existência desta lei moral ligada de forma *a priori* à vontade de todo sujeito racional, cuja a razão vulgar, por mais que tenha ideias sobre a boa vontade como explanou na primeira seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, não concebe os princípios da ação pautada pelo dever. É nesse emprego filosófico que consiste a metafísica dos costumes¹³⁴⁵ enquanto ramo filosófico e mais do que isso, enquanto proposta que toma a concepção ética kantiana rigorosamente sob o prisma da forma, do *apriorismo*, da mesma forma do criticismo, conseqüentemente, de uma metafísica não dogmática.

¹³⁴² Ib.. p.51. “handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde”.

¹³⁴³ Ib.. p.51. “handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte”.

¹³⁴⁴ Ib.. p.54. “Man muß wollen können, daß eine Maxime unserer Handlung ein allgemeines Gesetz werde: dies ist der Kanon der moralischen Beurteilung derselben überhaupt”.

¹³⁴⁵ Sobre a concepção de uma metafísica dos costumes, contemporânea a Kant, na qual o próprio filósofo se opõe, indicamos: Cfr. Kant, Immanuel, *Prolegômenos a toda a metafísica futura: que queira apresentar-se como ciência*, Trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 213.

Original em Alemão: Cfr. Kant, Immanuel, “Prolegomena zu einer jeden Künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können”, In: KANT, Immanuel. *Werke in zwölf Bänden*. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016.

Aqui trata-se, porém, da lei objetiva-prática, isto é da relação de uma vontade consigo mesma enquanto essa vontade se determina só pela razão, pois que então tudo o que se relaciona com o empírico desaparece por si, porque, se a razão por si só determina o procedimento (e essa possibilidade é que nós vamos agora investigar) terá de fazê-lo necessariamente *a priori*¹³⁴⁶.

1.3.2. Educação e Autonomia: Vontade Geral e Reino dos Fins

De certo que existe um problema elementar a ser resolvido: a relação entre vontade e dever. O prussiano entende que, “a vontade é concebida como a faculdade de se determinar a si mesmo a agir em conformidade com a representação de certas leis. E uma tal faculdade só se pode encontrar em seres racionais”¹³⁴⁷. A partir de então, avançamos para a elucidação da vontade enquanto autodeterminação, que objetivamente é para Kant, fundada sobre o princípio dos reinos dos fins (*Zweck*), que podemos ligeiramente compreender como a maior elaboração conceitual da natureza humana e da sua teleologia. A vontade só é possível universalmente e alcança o conceito de dever quando pensada na ótica da finalidade da natureza que lhe opera, ou seja, da razão.

É importante distinguirmos e nos afastarmos dos preconceitos estabelecidos sobre o termo razão, para captarmos o sentido de finalidade empregado por Kant¹³⁴⁸. Sejam mais simples: o que estamos dizendo sobre o reino dos fins, é o reconhecimento universal do pertencimento a um coletivo que é racional e esta natureza, no campo prático, deve alcançar todas as suas disposições, dentre elas a de legislar sua ação num propósito comum, não simplesmente fruto de um desejo ou de uma desordem, mas pelo fato de nos percebermos no mesmo plano histórico-antropológico. “Admitindo porém que haja alguma coisa cuja existência em si mesma tenha valor absoluto e que, como fim em si mesmo, possa ser a base de leis determinadas, nessa coisa e só nela é que estará a base de um possível imperativo

¹³⁴⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.58. “Hier aber ist vom Objektiv-praktischen Gesetze die Rede, mithin von dem Verhältnisse eines Willens zu sich selbst, so fern er sich bloß durch Vernunft bestimmt, da denn alles, was aufs Empirische Beziehung hat, von selbst wegfällt: weil, wenn die Vernunft für sich allein das Verhalten bestimmt (wovon wir die Möglichkeit jetzt eben untersuchen wollen), sie dieses notwendig a priori tun muß”.

¹³⁴⁷ Ibidem. p.59. “Der Wille wird als ein Vermögen gedacht, der Vorstellung gewisser Gesetze gemäß sich selbst zum Handeln zu bestimmen. Und ein solches Vermögen kann nur in vernünftigen Wesen anzutreffen sein”.

¹³⁴⁸ “Uma razão para cultivar nossa capacidade dessa forma é que, já que nós, como seres humanos, temos a capacidade de estabelecer fins, conferir valor a eles e escolher entre eles, nós também conferimos valor a nós mesmos como seres racionais; caso contrário, nossos fins não valem nada para nós. E já que nossos fins não são bons em si mesmos, mas porque lhes conferimos valor, devemos promover nossa capacidade de definir fins e escolher entre eles e não meramente ou necessariamente fins particulares”. (Cfr. Roth, Klas, & Surprenant, Chris W., “Introduction: The Highest Good – the Moral Endeavor of Education”, In: Kant and Education: Interpretations and Commentary, Routledge, New York, 2014, p.XII). “One reason for cultivating our capacity in this way is that since we as human beings have the capacity to set ends, confer value on them and choose between them, we also to confer value on ourselves as rational beings; otherwise our ends are of no worth to us. And since our ends are not good in themselves, but because we confer value on them, we should promote our capacity to set ends and choose between them, and not merely or necessarily particular ends”.

categorico, que dizer de uma lei prática”¹³⁴⁹. A vontade, portanto, se autodetermina pelo único fim, que é a humanidade enquanto seu único e exclusivo fundamento, desse princípio aparentemente básico, mas não superficial, é que tudo concorre para o aperfeiçoamento do mundo.

Só faz sentido um imperativo categorico e uma lei objetiva se no plano de fundo está seres racionais e pessoas enquanto princípio absoluto, como fim em si mesmo. Kant formaliza do seguinte modo o imperativo pratico a esse respeito: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”¹³⁵⁰. Portanto, tudo o quanto realizamos, operando a vontade, deve ter a humanidade como finalidade, tornando assim, esse imperativo como o limitador (regulamentador) da liberdade de cada indivíduo. A conclusão a que podemos chegar, sendo a natureza racional fim em si mesmo, é que a subjetividade e a objetividade encontram o princípio que lhes é simultâneo.

O que até ao momento Kant vem resolvendo, é em primeiro formular um imperativo cuja a vontade deve seguir a lei universal da natureza; segundo compreender esta vontade sob um imperativo incondicional tendo o sujeito enquanto fim em si mesmo. No entanto, só isso não resolve em absoluto o problema elementar, que é a concordância da vontade com a lei universal, por uma questão simples, quem dá origem à lei universal é a vontade, portanto, somente ela (vontade) pode apresentar a fórmula de uma legislação, do contrário, as demais tornam-se vazias, por existir uma ausência de unificação entre a lei objetiva e a máxima subjetiva, que garantem desse modo a incondicionalidade e mais do que isso, uma vontade livre e autorreguladora. Com base nessa implicação teórica é que Kant apresenta a terceira fórmula: “a ideia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal”¹³⁵¹.

De outra forma, prossegue o filósofo, “a vontade não está pois simplesmente submetida à lei, mas sim submetida de tal maneira que tem de ser considerada também como legisladora ela mesma, e exatamente por isso e só então submetida à lei (de que ela se pode olhar como autora)”¹³⁵². Só a partir desta última formulação compreendemos integralmente uma filosofia moral, apontado pelo próprio Kant,

¹³⁴⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.59. “Gesetz aber, es gäbe etwas, dessen Dasein an sich selbst einen absoluten Wert hat, was, als Zweck an sich selbst, ein Grund bestimmter Gesetze sein könnte, so würde in ihm, und nur in ihm allein, der Grund eines möglichen kategorischen Imperativs, d. i. praktischen Gesetzes, liegen”.

¹³⁵⁰ Ibidem. p.61. “Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst”.

¹³⁵¹ Ib.. p.63. “die Idee des Willens jedes vernünftigen Wesens als eines allgemein gesetzgebenden Willens”.

¹³⁵² Ib.. p.64. “Der Wille wird also nicht lediglich dem Gesetze unterworfen, sondern so unterworfen, daß er auch als selbstgesetzgebend, und eben um deswillen allererst dem Gesetze (davon er selbst sich als Urheber betrachten kann) unterworfen, angesehen werden muß”.

que o erro cometido pela historicidade filosófica foi em não terem percebido no homem uma vontade como legisladora da lei universal incondicionada.

A vontade sempre foi pensada legislada por algo externo a ela própria e a noção de natureza do mesmo modo, se encontrava na esfera do externo. Portanto, é nessa desenvoltura que o prussiano se distingue da tradição filosófica, nos fazendo pensar a ideia de autonomia como nunca empregada, pois não é apenas autônoma em sua aceção ou finalidade política, mas um princípio moral, sendo a vontade do sujeito ela mesmo a legislação universal, o mandamento e o dever da sua ação. Kant assim estabelece: “Chamarei, pois, a este princípio, princípio da Autonomia da vontade, por oposição a qual outro que por isso atribuo à Heteronomia”¹³⁵³.

Quando Rousseau tratou da vontade na educação da primeira infância do *Emílio*, e Kant escreverá as lições *Sobre a Pedagogia*, ambos trazem à tona da primeira experiência social da criança com o mundo externo, e de que como podemos nesse momento inicial não fortalecer ou desenvolver a vontade totalitária da criança. O que nos remete a tarefa de nos preocupar na educação para a autonomia do seu elemento fundamental que é a vontade. Da mesma forma, examinamos e percebemos essa característica em Júlia, na *Nova Heloísa*, no que diz respeito a educação dos filhos. Educar a vontade é um dos indícios para pensarmos o melhor desenvolvimento da autonomia no ser humano, por ser ela a própria reguladora do comportamento individual.

O nosso autor é incisivo em destacar que o conceito de autonomia se encontra ligado ao Reino dos Fins, é nesse aspecto que trazemos novamente em paralelo e diálogo a filosofia de Rousseau¹³⁵⁴, dada a afirmativa kantiana: “Mas um ser racional pertence ao reino dos fins como seu membro quando é nele em verdade legislador universal, estando porém também submetido a estas leis. Pertence-lhe como chefe quando, como legislador, não está submetido à vontade de um outro”¹³⁵⁵. A vontade geral rousseauísta, o corpo social pensado numa coletividade autônoma, como por exemplo, foi destinada a educação do Emílio, do mesmo modo apresentado na comunidade de Clarens na *Nova Heloísa*, não

¹³⁵³ Ib.. p.66. “Ich will also diesen Grundsatz das Prinzip der Autonomie des Willens, im Gegensatz mit jedem andern, das ich deshalb zur Heteronomie zähle, nennen”.

¹³⁵⁴ “De um ponto de vista de história das ideias, é em Rousseau, como pensador da liberdade da consciência moral, e em toda a doutrina protestante dos *entia moralia* que Kant se inspira para desenvolver esta ideia de autolegislação do sujeito moral. A filosofia kantiana exprime como nenhuma outra a emergência moderna da autonomia da subjectividade, não apenas como condição de possibilidade do conhecimento, mas, sobretudo, como exigência de liberdade”. Cfr. Lamego, José, “A Metafísica dos Costumes: a apresentação sistemática da filosofia prática de Kant”, in: Kant, Immanuel, A metafísica dos Costumes, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017, p. XXXI.

¹³⁵⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.66. “Es gehört aber ein vernünftiges Wesen als Glied zum Reiche der Zwecke, wenn es darin zwar allgemein gesetzgebend, aber auch diesen Gesetzen selbst unterworfen ist. Es gehört dazu als Oberhaupt, wenn es als gesetzgebend keinem Willen eines andern unterworfen ist”.

necessariamente sobre o prisma político, mas de uma natureza moral é consistentemente trazido por Kant no conceito de autonomia e do Reino dos fins, dentro da sistemática e singularidade conceitual empregada na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

Afirma o prussiano, “o dever não pertence ao chefe no reino dos fins, mas sim a cada membro e a todos em igual medida”¹³⁵⁶. Devemos chegar à assertiva de que o estilo literário de Rousseau em suas obras educacionais passou por não exprimir o mesmo teor Metafísico a que Kant se debruçou no conceito de autonomia e reino dos fins, mas ali se encontram uma fonte plausível do que se tornara a filosofia kantiana, seja em novidade ou em complementação. Nessa altura é possível de ser observado e constatada a fonte kantiana, o que também anunciamos na genealogia da vida e da obra do prussiano, no reconhecimento, até mesmo do próprio Kant, de Rousseau o ter influenciado diretamente a respeito da natureza moral.

Nesse horizonte, a educação sobre o pressuposto da autonomia alcança um diálogo legítimo, singular e característico na filosofia do séc. XVIII, é a esse respeito que se apresenta a figura de Rousseau e de Kant como uma espécie de fundadores dessa nova determinação conceitual, a qual nesta tese, levamos numa relação direta entre autonomia e educação. Por um lado, a autonomia é cunhada modernamente por Kant, como salienta Scheewind:

É um termo que tirou do pensamento político dos séculos XVII e XVIII, nos quais se empregava quando se falava da ideia dos Estados como entidades que se autogovernam. Tenho apontado que a ideia do autogoverno moral remonta pelo menos à afirmação de São Paulo em Romanos 2.14 de que os gentios “para si mesmo são lei”. *Kant entendeu a ideia de uma forma radicalmente diferente. Sua opinião sobre a moralidade como autonomia é algo novo na história do pensamento*¹³⁵⁷. (grifos nossos)

Mas por outro, como sustenta Bobbio, é Rousseau que trouxe modernamente o conceito de autonomia:

O princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como capacidade de dar leis a si própria, conforme a famosa definição de Rousseau, que deveria ter como consequência a perfeita identificação entre quem dá e quem

¹³⁵⁶ Ibidem. p.67. “Pflicht kommt nicht dem Oberhaupte im Reiche der Zwecke, wohl aber jedem Gliede, und zwar allen in gleichem Maße, zu”.

¹³⁵⁷ “Es un término que tomó del pensamiento político de los siglos XVII y XVIII, en los que se empleaba cuando se hablaba de la idea de los Estados como entidades que se autogobiernan. He apuntado que la idea del autogobierno moral se remonta por lo menos a la aseveración de san Pablo em Romanos 2.14 de que los gentiles ‘para si mismos son ley’. Kant entendiò la idea de una forma radicalmente diferente. Su opinión sobre la moralidad como autonomia es algo nuevo en la historia del pensamiento”. Cfr. Schneewind, J. B., *La invención de la autonomía: una historia de la filosofía mural moderna*, Fondo de Cultura Económica, México, 2019.

recebe uma regra de conduta e, portanto, a eliminação da tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento político¹³⁵⁸.

De qualquer maneira, tanto Rousseau, quanto Kant são os progenitores de uma autonomia que coloca decisivamente a autolegislação como elemento central. Se por um lado, temos no Rousseau de Bobbio uma autonomia como elemento fundante da democracia; é bem verdade que Kant, alavancou a autonomia para o prisma da moralidade, mas nos é de conhecimento a influência do genebrino nos escritos de moral do filósofo prussiano. Nossa proposição, direciona-se ao núcleo da autonomia que sustenta a educação moderna, num diálogo amistoso entre esses filósofos que mesmo estando no mesmo século, vivenciaram experiências singulares, nas quais unificam um século de maturidade filosófica-pedagógica sobre os alicerces da autonomia.

Nessa ótica, tanto Rousseau, quanto Kant, tornam-se os iniciadores de um conceito sobre autonomia, cujo seu desdobramento alcança ou direciona os pressupostos filosóficos para a educação e a pedagogia até os dias atuais. A educação estaria no campo prático objetivada a trabalhar para o cumprimento do reino dos fins e o desenvolvimento do humano autônomo, o que significa antes de tudo apoiar-se nas máximas e imperativos de autonomia, o mecanismo para o fomento desse modelo educativo recai, querendo ou não, no formalismo, na ação pedagógica. Em síntese o imperativo categórico, o conceito de reinos dos fins, pensados numa comunidade de indivíduos autônomos é a forma necessária cuja pedagogia deve assegurar para que não venha a ser uma ciência sem o cumprimento de sua finalidade. Rousseau em *Nova Heloísa* e no *Emílio* apontou os rumos filosóficos e pedagógicos para uma educação autônoma, por sua vez, Kant trilhou o mesmo caminho em suas lições de pedagogia como poderemos verificar em *Sobre a Pedagogia*, mas projetou também no campo antropológico, em sua atuação na defesa de uma instituição educacional com propósito cosmopolita.

O que se encontra subjacente é a realização do ideal do reino dos fins, conseqüentemente, de uma sociedade formada por indivíduos autônomos, numa relação não só possível entre a ação e a legislação, que é universal, tendo em vista que estes são seres racionais, mas, além disso, fundada sobre a ótica do dever, do imperativo, pelo qual o indivíduo obriga a si próprio ao agir moral através da autolegislação. É importante fazer a advertência que o conceito de autonomia em Kant não é excludente, pelo contrário abarca a diversidade antropológica e o processo singularizado de cada comunidade e indivíduo, se assim não fosse, não faria sentido falar de autolegislação, atribuindo à autonomia justamente o afastamento, ou em termos kantianos: a oposição da heteronomia, esta sim, totalizante e massificadora. Ainda sobre a égide do conceito do reino dos fins, que sistematicamente se relaciona com

¹³⁵⁸ Cfr. Bobbio, Norberto, O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986, p.26.

o de autonomia, o princípio regulador é a humanidade como fim, por isso abarca todo o sujeito enquanto legislador universal e membro da mesma comunidade humana. Desse aporte filosófico, a educação não só pode, como deve contribuir para o alcance dessa comunidade.

A razão relaciona pois cada máxima da vontade concebida como legisladora universal com todas as outras vontades e com todas as ações para conosco mesmos, e isto não em virtude de qualquer outro móbil prático ou de qualquer vantagem futura, mas em virtude da ideia da dignidade de um ser racional que não obedece a outra lei senão que ele mesmo simultaneamente dá¹³⁵⁹.

O alongamento ou desdobramento do conceito de autonomia, por consequência da moralidade é a ideia de dignidade inerente a todo o sujeito humano, fazendo deste, fim em si mesmo, princípio elementar para a atuação de um corpo social formado por indivíduos autônomos, membros legisladores no reino dos fins, não se trata de uma finalidade interessada, mas de uma ideia reguladora.

Observamos que tanto em Rousseau, quanto em Kant, existe na maioria das vezes a inclinação dos intérpretes ao utilizarem o termo membros ou vontade geral, serem direcionados para a política, mas pelo percurso que estamos a trilhar, nos colocamos no distanciamento dessa limitação ou demarcação interpretativa, por julgarmos que o coletivo autônomo em ambos os pensadores, dá-se mais no campo semântico da comunidade humana, do que exclusivamente da consequência política, pois sendo assim, estaríamos pensando aristotelicamente a natureza do homem enquanto *Zoon politikon*³⁶⁰. O reino dos fins, ou a vontade geral, o coletivo autônomo é mais do que uma determinação política antropológica, por ser acima de tudo o desenvolvimento de todas as disposições da natureza humana, sendo que a própria razão relaciona essas vontades autônomas.

Ora a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Portanto a moralidade, e a humanidade enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade¹³⁶¹.

¹³⁵⁹ Cfr. Kant, Immanuel, "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.67. "Die Vernunft bezieht also jede Maxime des Willens als allgemein gesetzgebend auf jeden anderen Willen, und auch auf jede Handlung gegen sich selbst, und dies zwar nicht um irgend eines andern praktischen Bewegungsgrundes oder künftigen Vorteils willen, sondern aus der Idee der Würde eines vernünftigen Wesens, das keinem Gesetze gehorcht, als dem, das es zugleich selbst gibt".

¹³⁶⁰ Aristóteles (384 - 322 a.C.), filósofo grego, expressa na sua obra *A Política* (1253a 3-5) que o homem é *zoon politikon* da seguinte forma: "uma cidade é uma *daquelas coisas que existem por natureza e que o homem é, por natureza, um ser vivo político*". (Cfr. Aristóteles, "A Política", Vega, 1998, p.53).

¹³⁶¹ Cfr. Kant, Immanuel, "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.68. "Nun ist Moralität die Bedingung, unter der allein ein vernünftiges Wesen Zweck an sich selbst sein kann; weil nur durch sie es möglich ist, ein gesetzgebend Glied im Reiche der Zwecke zu sein. Also ist Sittlichkeit und die Menschheit, so fern sie derselben fähig ist, dasjenige, was allein Würde hat".

No intuito de trazermos clareza à exposição kantiana de vontade geral, citamos uma passagem do seu escrito *Sobre a expressão corrente: Isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática*:

Este contrato (chamado *contractus originarius* ou *pactum sociale*), enquanto coligação de todas as vontades particulares e privadas num povo numa vontade geral e pública (em vista de uma legislação simplesmente jurídica), não se deve de modo algum pressupor necessariamente como um facto (e nem sequer é possível pressupô-lo); [...] Mas é uma simples ideia da razão, a qual tem, no entanto, a sua realidade (prática) indubitável¹³⁶².

Primeiramente na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* a autonomia é o princípio pelo qual todo o ser racional torna-se legislador, em segundo, decorrente da ideia de dignidade, a autonomia se apresenta conforme Kant, como “o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional”¹³⁶³. É indiscutível que o imperativo moral estabelece a autonomia como princípio da ação e da vontade enquanto autolegisladora, entretanto o seu cumprimento é possível na medida em que é uma ideia objetiva a ser alcançada tendo em vista que o reino dos fins é um reino da natureza e não o contrário, portanto, como dito em nota de rodapé pelo prussiano “mas que pode tornar-se real pelas nossas ações ou omissões”¹³⁶⁴. No que diz respeito ao dever e a sua exequibilidade, podemos ir novamente ao texto *Sobre a expressão corrente: Isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática*:

Numa teoria que se funda no conceito de dever, está deslocada a apreensão por causa da idealidade vazia deste conceito. Pois, não seria um dever intentar um certo efeito da nossa vontade, se ele não fosse possível também na experiência (quer ele se pense como realizado ou como aproximando-se constantemente do seu comportamento)¹³⁶⁵.

Nessa compreensão a autonomia é cabível no parâmetro formativo do indivíduo, não sendo mero formalismo, contudo, a fórmula é o que orienta a ação pedagógica. Nesse caso, quando nos referimos aos pressupostos da autonomia estamos identificando (inferindo) kantianamente sobre a

¹³⁶² Cfr. Kant, Immanuel, “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.153. “Allein dieser Vertrag (*contractus originarius* oder *pactum sociale* genannt), als Koalition jedes besondern und Privatwillens in einem Volk zu einem gemeinschaftlichen und öffentlichen Willen (zum Behuf einer bloß rechtlichen Gesetzgebung), ist keinesweges als ein *Faktum* voraussetzen nötig (ja als ein solches gar nicht möglich). [...] Sondern es ist eine *bloße Idee* der Vernunft, die aber ihre unbezweifelte (praktische) Realität hat”.

¹³⁶³ Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.69. “der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur”.

¹³⁶⁴ Ibidem. p.70. “aber durch unser Tun und Lassen wirklich werden kann”.

¹³⁶⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.129. “Allein in einer Theorie, welche auf dem *Pflichtsbegriff* gegründet ist, fällt die Besorgnis wegen der leeren Idealität dieses Begriffs ganz weg. Denn es würde nicht Pflicht sein, auf eine gewisse Wirkung unsers Willens auszugehen, wenn diese nicht auch in der Erfahrung (sie mag nun als vollendet, oder der Vollendung sich immer annähernd gedacht werden)”.

máxima moral que imperativamente serve de representação para a educação e a pedagogia atuarem no cumprimento da finalidade da humanidade. O que não pode, de acordo com o próprio Kant, é a utilização da experiência para justificar a teoria, nesse caso, dos princípios da moralidade.

Podemos ainda ser mais específicos, os sujeitos da educação devem considerar o imperativo categórico e atuarem de acordo com a fórmula do imperativo moral, cujo o princípio é de autonomia. Vejamos, mesmo sendo desconfortável na dimensão hermenêutica sobre a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* sair da fórmula, não nos parece ser nenhuma heresia a afirmativa de que a educação e a pedagogia possam se servir da fórmula apresentada, não por atributo externo ou algum móbil, mas pela determinação do próprio imperativo moral, ou seja, pelo dever, assim atuando no cumprimento do reino dos fins, dada a concepção de legislação universal na vontade daquele que educa.

Não é estranha a ideia que apresentamos, considerando que Kant em *Sobre a Pedagogia* compreenderá que seres racionais educam seres da mesma natureza, justamente, pelo fato dos mesmos seguirem um propósito comum. Nesse apontamento, o preceptor participa enquanto sujeito racional como membro do reino dos fins. Devemos assegurar, que, para Kant, aquele que atua como legislador no reino dos fins é “como livre a respeito de todas as leis da natureza, obedecendo somente àquelas que ele mesmo se dá e segundo as quais as suas máximas podem pertencer a uma legislação universal (à qual ele simultaneamente se submete)”¹³⁶⁶. A ação pedagógica, leia-se os educadores enquanto sujeitos racionais, devêm presumir igualmente, máximas que sejam universalmente válidas, como já sabemos trata-se de estarem apoiados sob o princípio de autonomia da vontade, que é o princípio supremo da moralidade.

¹³⁶⁶Cfr. Kant, Immanuel, “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020, p.69. “in Ansehung aller Naturgesetze als frei, nur denjenigen allein gehorchend, die es selbst gibt und nach welchen seine Maximen zu einer allgemeinen Gesetzgebung (der es sich zugleich selbst unterwirft) gehören können”.

II. A METODOLOGIA ÉTICA NA *METAFÍSICA DOS COSTUMES*

1. O ensinar para a autonomia

Tendo assegurado o campo da Moral sobre o prisma de uma fundamentação metafísica, podemos passar para o percurso Doutrinal da Virtude presente na *Metafísica dos Costumes*: “A doutrina geral dos deveres, na parte em que submete a leis não a liberdade externa mas a liberdade interna, é, portanto, uma doutrina da virtude”¹³⁶⁷. Kant, reserva nas últimas páginas da obra mencionada acima, uma parte dedicada à Metodologia Ética, esboçando a possibilidade do ensino como tarefa no auxílio da aquisição da virtude, o que não significa ser a defesa ou a instauração de uma educação mecânica.

O filósofo prussiano, parte do pressuposto conceitual, como clara evidência, “Que a virtude tem de ser adquirida (que não é inata) é algo que está, desde logo, implícito no conceito de virtude, sem que seja necessário, portanto, recorrer a conhecimentos antropológicos, retirados da experiência”¹³⁶⁸. O arcabouço apresentado por Kant, justifica a divisão realizada nesta seção, partindo da conceituação metafísica e da exposição teórica sem o suporte prático (não recorrendo à experiência), mas finalizando com a compreensão antropológica de uma pedagogia para a autonomia¹³⁶⁹.

A virtude no pensamento do prussiano não sendo consequência de um inatismo, manifesta por outro lado, o lugar da razão na filosofia de Kant, enquanto faculdade incondicionada, (noumênica), por conseguinte não produtora de, mas a razão trabalha em função do entendimento, na esfera teórica, e regula, no âmbito da esfera prática, as ações dos sujeitos no mundo fenomênico. A virtude é um conceito que trabalha no propósito da ideia de reino dos fins legislada pela razão, por isso não é um dado natural uma vez que se encontra no campo da possibilidade interior da ação humana:

Pois que a faculdade moral do homem não seria virtude se não estivesse produzida pela força da intenção na luta contra poderosas inclinações em contrário. A virtude é o produto da razão

¹³⁶⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p. 509. “Also ist die allgemeine Pflichtenlehre in dem Teil, der nicht die äußere Freiheit, sondern die innere unter Gesetze bringt, eine Tugendlehre”.

¹³⁶⁸ Ibidem. p.617. “Daß Tugend erworben werden müsse (nicht angeboren sei), liegt, ohne sich deshalb auf anthropologische Kenntnisse aus der Erfahrung berufen zu dürfen, schon in dem Begriffe derselben”.

¹³⁶⁹ Diante das divergências em torno da *Metafísica dos Costumes*, dada a percepção mais utilitária da moral kantiana, vamos de encontro com o que escreve Barata-Moura: “[...] o próprio Kant não deixa de estar ciente da conveniência de, designadamente, através de uma metafísica dos costumes, promover um conjunto de mediações que habilitem os seres humanos a tornar a ideia de uma razão pura prática ‘operativa in concreto’ (in concreto wirksam) na condução dos comportamentos vitais (Lebenswandel)”. Cfr. Barata-Moura, José, O outro Kant, Centro de Filosofia da Universidade Lisboa, Lisboa, 2007, p.197.

prática, na medida em que esta, com a consciência da sua superioridade (decorrente da liberdade), adquire supremacia sobre aquelas¹³⁷⁰.

A tradição moral da história do pensamento filosófico é paradigmaticamente reformulada quando Kant elabora as proposições objetivas das regras morais a partir de uma razão prática entendida no conceito de autonomia, como imperativo de uma vontade que é ela mesma legisladora. Esse distanciamento reformista recai indubitavelmente na educação da virtude. O professor de Königsberg, na altura que escreve a *Metafísica dos Costumes*, já se encontra com uma idade avançada, mesmo diante das dificuldades que levaram a publicar com atraso a parte referente à Doutrina da Virtude, aposta no ensino da virtude: “Que a virtude pode e deve ser ensinada é algo que decorre do facto de ela não ser inata; a doutrina da virtude é, pois, susceptível de ensinamento”¹³⁷¹.

Tendo como base a ausência de inatismo no pressuposto da concepção de virtude, Kant se colocará em contraposição à tradição filosófica do ensino da virtude, dado que agora são conhecidas as regras objetivas da ação humana mediante ao imperativo categórico e do que fora estipulado como autonomia. O dilema é permanecer no ensino da virtude sem ser acometido pela determinação externa, ou seja, pela heteronomia, pois se isso ocorrer entraremos num paradoxo e logicamente estaremos educando moralmente de forma despótica. As regras do valor moral da ação (a boa vontade) devem ser conhecidas e ensinadas pelos indivíduos, mas a legislação do comportamento tem que ser por dever, como ato livre da razão reguladora que produz a virtude enquanto liberdade.

Mas, dado que a força para praticar as regras não se adquire mediante a mera doutrina de como devemos comportar-nos para nos adequarmos ao conceito de virtude, os estoicos pensavam que a virtude não pode ensinar-se através de meras representações do dever, com exortações (pareneticamente), mas tem de ser exercitada, tem de ser cultivada através das tentativas de combater o inimigo interior do homem (asceticamente); porque não se pode, de imediato, tudo o se quer, se previamente não se tiver buscado e exercitado as próprias forças, e para tal é obviamente necessário tomar a decisão integralmente de um só fôlego: porque, caso contrário, a intenção (*animus*), ao capitular perante o vício para dele poder vir gradualmente a afastar-se, seria em si própria impura e mesmo viciosa, e, portanto, incapaz de produzir qualquer virtude (uma vez que a virtude assenta num princípio único)¹³⁷².

¹³⁷⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.617. “Denn das sittliche Vermögen des Menschen wäre nicht Tugend, wenn es nicht durch die Stärke des Vorsatzes, in dem Streit mit so mächtigen entgegenstehenden Neigungen, hervorgebracht wäre. Sie ist das Produkt aus der reinen praktischen Vernunft, so fern diese im Bewußtsein ihrer Überlegenheit (aus Freiheit) über jene die Obermacht gewinnt”.

¹³⁷¹ Ibidem. p.617. “Daß sie könne und müsse gelehrt werden, folgt schon daraus, daß sie nicht angeboren ist; die Tugendlehre ist also eine Doktrin”.

¹³⁷² Ib.. p.617. “Weil aber durch die bloße Lehre, wie man sich verhalten solle, um dem Tugendbegriffe angemessen zu sein, die Kraft zur Ausübung der Regeln noch nicht erworben wird, so meinten die Stoiker hiemit nur, die Tugend könne nicht durch bloße Vorstellungen der Pflicht, durch Ermahnungen (paränetisch) gelehrt, sondern sie müsse durch Versuche der Bekämpfung des inneren Feindes im Menschen (asketisch) kultiviert, geübt werden; denn man kann nicht alles so fort was man will, wenn man nicht vorher seine Kräfte versucht, und geübt hat, wozu aber freilich die Entschließung auf einmal vollständig

Ao compartilhar com o legado estoico da possibilidade do ensino da virtude, Kant não se retira da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, compatibilizando pedagogicamente com a exclusão de um manual, um código doutrinal ou um cânone que dita as regras do comportamento humano para o agir moral. O ensino da virtude não se trata, por exemplo, ao que se configurou no passado como educação moral e cívica inserida no componente curricular das escolas brasileiras. Também, não tem a ver com a imposição doutrinária dogmática do que se depreende como uma ação boa ou na outra ponta um relativismo na defesa da inexistência de regras objetivas. O legado deixado por Kant é do exercício da reflexão por intermédio do ensino tendo como objetivo e perspectiva o uso da liberdade do pensamento no que se refere às regras morais, para que dessa forma a vontade seja autolegisladora.

A compreensão equilibrada do filósofo abarca o ensino da virtude como exercício metodológico da doutrina “No que diz respeito ao método doutrinal (uma vez que toda a doutrina científica tem de ser metódica, pois, caso contrário, a exposição seria caótica), ele tem de ser sistemático e não fragmentário, se se quiser apresentar a doutrina como ciência”¹³⁷³ Resultante dessa afirmativa, Kant abordará as duas formas que constituem o método doutrinal: a **primeira** acromática, que corresponde à dimensão passiva do educando diante do ensino, por ser um mero ouvinte das lições ministradas pelo educador sem a utilização do questionamento; a **segunda** exposição, nomeadamente erotemática, é o modo como o educador se serve das questões sobre as pretensões de suas lições. Contudo, pelo fato de ser uma ação interpelativa pode não resultar numa atitude ativa por parte do estudante, por esse motivo e para não haver dúvidas o autor subdivide a exposição erotemática: “é, por seu turno, ou o modo dialógico de ensino, caso em que a interrogação se dirige à razão dos discípulos, ou o modo catequético, quando a interrogação se dirige meramente à memória daqueles”¹³⁷⁴. Com isso, Kant afasta a noção de que todo questionamento esteja implicado necessariamente no exercício da liberdade do pensamento ou alcance autônomo do conhecimento. É usual remetermos à filosofia a tarefa metodológica do ensino por intermédio de questões, mas a pergunta por si só não tem valor didático se não existir uma relação dialógica.

Pois que se alguém quer perguntar alguma coisa à razão da outra pessoa, tal não pode acontecer senão dialogicamente, quer dizer, de um modo tal que o mestre orienta mediante

genommen werden muß; weil die Gesinnung (animus) sonst, bei einer Kapitulation mit dem Laster, um es allmählich zu verlassen, an sich unlauter und selbst lasterhaft sein, mithin auch keine Tugend (als die auf einem einzigen Prinzip beruht) hervorbringen könnte”.

¹³⁷³ Ib.. p.617. “Was nun die doktrinale Methode betrifft (denn methodisch muß eine jede wissenschaftliche Lehre sein; sonst[617] wäre der Vortrag tumultuarisch): so kann sie auch nicht fragmentarisch, sondern muß systematisch sein, wenn die Tugendlehre eine Wissenschaft vorstellen soll”.

¹³⁷⁴ Ib.. p.618. “ist wiederum entweder die, da er es ihrer Vernunft, die dialogische Lehrart, oder bloß ihrem Gedächtnisse abfragt, die katechetische Lehrart”.

as questões o curso de pensamento do seu discípulo, desenvolvendo nele a disposição para certos conceitos mediante a apresentação de casos (o mestre é a parteira dos pensamentos do discípulo)¹³⁷⁵.

Kant, não está reafirmando o pensamento socrático, uma vez que a dialogia apresentada pelo filósofo grego estabelece o inatismo, enquanto no prussiano não se trata da existência de um inatismo de virtude, por isso seu método é erotemático por utilizar de perguntas, contudo não dialógico, mas catequético. No caso acima, o questionamento é o auxílio na orientação do pensamento que requer por sua vez um plano ordenado por parte do educador no ato de questionar. As perguntas seguem uma metodologia e não são frutos da casuística por decorrer de um planejamento pedagógico através de situações-problemas.

Tal como em Rousseau, a utilização do método socrático empregado por Kant se encontra apenas no início da premissa, mas a intenção e a conclusão são outra, isso porque como explicado não existe a pretensão de despertar um conhecimento inato, como fazia Sócrates; segundo o aluno não é passivo, na figura de alguém que só lhe cabe responder às indagações ou igualmente fazer perguntas, a função do educando é se for o caso silenciar para pensar nas respostas e expressá-las como fruto de uma reflexão pessoal de maneira que as retém na memória, por último, o educando deve alcançar a orientação do pensamento, o que significa saber utilizar da razão como autolegislação sobre sua ação moral. Rompe-se com a noção empregada no senso comum educacional do simples diálogo tendo como base a figura igualmente de um professor autoritário, cujo o questionamento não é orientativo para a relação professor-aluno, mas uma forma de confirmar e cristalizar o conhecimento antecipadamente estruturado.

o discípulo, que toma assim consciência da sua própria capacidade de pensar, proporciona ao mestre, por via das questões que lhe coloca (sobre a obscuridade nas proposições ou a dúvida que estas lhe suscitam), a oportunidade de ele próprio, na linha de um *docendo discimus*, aprender a perguntar de modo correto¹³⁷⁶.

A compreensão catequética de Kant é de um professor igualmente inserido na tarefa do questionamento. O educador pergunta, mas é aperfeiçoado, uma vez que suas perguntas são melhoradas a partir dos conteúdos das respostas elaboradas pelos alunos. A ação é conjunta, não

¹³⁷⁵ Ib.. p.618. "Denn wenn jemand der Vernunft des anderen etwas abfragen will, so kann es nicht anders als dialogisch, d.i. dadurch geschehen: daß Lehrer und Schüler einander wechselseitig fragen und antworten. Der Lehrer leitet durch Fragen den Gedankengang seines Lehrjüngers dadurch, daß er die Anlage zu gewissen Begriffen in demselben durch vorgelegte Fälle bloß entwickelt (er ist die Hebamme seiner Gedanken)".

¹³⁷⁶ Ib.. p.618. "der Lehrling, welcher hiebei inne wird, daß er selbst zu denken vermöge, veranlaßt durch seine Gegenfragen (über Dunkelheit, oder den eingeräumten Sätzen entgegenstehende Zweifel), daß der Lehrer nach dem docendo discimus selbst lernt, wie er gut fragen müsse".

existindo o dogmatismo das respostas e muito menos das perguntas. Na pedagogia veremos como se comporta didaticamente o que aqui é abordado pelo conceito sobre o ensino da virtude e da metodologia empregada. Não nos afastando do pensamento de Rousseau, recuperamos a educação de Júlia, quando Saint-Preux ao preparar o plano de estudo para sua aluna, chega à conclusão que após as leituras realizadas, comunicar-se-à o pensamento, ao ponto do jovem preceptor ser também educado. É nesse aspecto que ambos os filósofos ultrapassam a maiêutica socrática e compreendem no questionamento uma tarefa metodologicamente ativa que serve a todas as áreas de conhecimento, numa reciprocidade do ato de aprender. Por hora, o importante é a confirmação no texto kantiano de a virtude pode e deve ser ensinada. Em relação à utilização do método, voltaremos à *Metafísica dos Costumes* quando trabalharmos em *Sobre a Pedagogia* a educação prática.

III. O USO DA LIBERDADE E O LEGADO DA AUTONOMIA EM *QUE SIGNIFICA ORIENTAR-SE NO PENSAMENTO?*

1. Educação e Liberdade do Pensamento

Ao colocar a questão título do opúsculo redigido em 1986, Kant responde de tal maneira que elucida de forma peculiar o uso prático da razão no que se refere conseqüentemente ao uso da liberdade. Em nota de rodapé o filósofo destaca o preceito geral do que para ele significa orientar-se no pensamento: “em virtude da insuficiência dos princípios objetivos da razão, determinar-se no assentimento segundo um princípio subjetivo da mesma razão”¹³⁷⁷. Ou seja, estabelece um forte elo, entre o que o filósofo desenvolveu como vimos em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* no que se refere às máximas e às leis subjetivas que o indivíduo opera na sua ação, portanto, a autonomia é o princípio objetivo da moralidade. Nessa esfera tendo compreendido o campo formal da moral, existe por sua vez a necessidade da atuação do pensamento no campo empírico, é nesse emprego que se estabelece simploriamente a orientação do pensamento em seu conceito alargado.

O segundo ponto a ser considerado na investigação kantiana sobre o orientar-se no pensamento é a necessidade da razão no seu uso tanto teórico, quanto prático¹³⁷⁸. Sobre a necessidade do uso prático da razão, afirma Kant “Muito mais importante é a necessidade da razão no seu uso prático, porque, é incondicionada [...]. O puro uso prático da razão consiste na prescrição das leis morais”¹³⁷⁹. Também já sabemos pela *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que a moralidade torna-se possível graças à liberdade, mas Kant ratifica e nos faz lembrar que as leis morais são incondicionadas, por isso se dá mediante a natureza. Portanto, a conclusão inicial kantiana é que o orientar-se no pensamento diz respeito à moralidade, ou seja, ao emprego da liberdade do pensamento.

Nessa dimensão moral, Kant será incisivo ao que a liberdade de pensar se contrapõe: Primeiro, à coação civil: “Sem dúvida, há quem diga: a liberdade de falar ou de escrever pode-nos ser tirada por

¹³⁷⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Was heißt: sich im Denken orientieren?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p.270. “sich, bei der Unzulänglichkeit der objektiven Prinzipien der Vernunft, im Fürwahrhalten nach einem subjektiven Prinzip derselben bestimmen”.

¹³⁷⁸ “Kant será, assim, nos termos da sua própria doutrina, um ‘filósofo da vida’, na medida em que esta investe, de entrada, de modo estrutural e estruturante, não apenas um pensar da prática, mas um efetivo pensar prático (tendo em vista acção mundana ética) ou uma prática (ético-racionalmente) pensada, destinada à efectiva instauração, no plano das realidades, de resultados com ela consonantes”. Cfr. Barata-Moura, José, O outro Kant, Centro de Filosofia da Universidade Lisboa, Lisboa, 2007, p.202.

¹³⁷⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Was heißt: sich im Denken orientieren?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p.274. “Weit wichtiger ist das Bedürfnis der Vernunft in ihrem praktischen Gebrauche, weil es unbedingt [...]. Denn der reine praktische Gebrauch der Vernunft besteht in der Vorschrift der moralischen Gesetze”.

um poder superior, mas não a liberdade de pensar”¹³⁸⁰. A esse respeito Kant parece ser convicto de que não há o que se falar em liberdade do pensamento, quando não se pode materializar o pensamento por meio da escrita, ou seja, torná-lo público. O prussiano, compreende que o pensamento deve ser comunicado uns aos outros, se não for assim, não existe liberdade na tarefa do pensar¹³⁸¹. A assertiva kantiana é demasiadamente extemporânea, trazendo um diagnóstico da vida política quando esta se encontra ameaçada. Portanto, a liberdade do pensamento não se sujeita à coação civil, sendo assim, “o poder exterior, que arrebatava aos homens a liberdade de comunicar publicamente os seus pensamentos, lhes rouba a liberdade de pensar”¹³⁸². Nesse retrato, torna-se inevitável trazer à tona a experiência de Rousseau, numa França que condenou suas obras, ou seja, a vida pública do filósofo.

De certo que o genebrino por um lado aguerriu-se diante da condenação de suas obras, respondendo a censura dos seus interlocutores, mas por outro chega ao fim da vida, num autoexame de não mais se importar com o crivo da opinião pública, sendo o mais relevante o conhecimento de si, os *Devaneios do Caminhante Solitário* é testemunha desse processo vivenciado por Rousseau. Ratificamos que a liberdade do pensar, em Kant, encontra-se não somente na capacidade de uma tarefa individual do pensamento, mas no seu uso público, pois é lógico que o uso privado, no que concerne ao pensar por si é a maioria por excelência do sujeito autônomo. Todavia, no caso do genebrino considera ao fim da vida, que o público não pode ser o critério de demarcação para a atuação filosófica, que é justamente por em prática o conheça a ti mesmo do templo de Delfos. Nesse caso, não difere da ideia kantiana do pensar por si.

O Segundo contraponto, à liberdade de pensar, diz respeito à oposição da “pressão sobre a consciência moral”¹³⁸³, nesse ponto, Kant levanta a crítica ao aspecto da religião quando deseja tornar-se lei, tutora da ação do indivíduo ou mais do que isso, usa do dogmatismo como elemento de justificação. O filósofo de Königsberg é também um crítico do seu tempo. A Terceira oposição, diz respeito também ao campo moral, configurando dessa forma a autonomia do indivíduo defendida por Kant: “a liberdade

¹³⁸⁰ Ibidem. p.280. “Zwar sagt man: die Freiheit zu sprechen oder zu schreiben, könne uns zwar durch obere Gewalt, aber die Freiheit zu denken durch sie gar nicht genommen werden”.

¹³⁸¹ Aramayo é propositivo a essa questão: “No entanto, Kant estava plenamente convencido de que sua distinção entre o uso público e privado da razão comportava uma indubitável vantagem, posto que bem aplicada podia evitar o recurso à revolução”. (Cfr. Aramayo, Roberto Rodríguez, “Estudio Preliminar: una filosofía ‘moral’ de la historia”, In: Immanuel Kant, Qué es la Ilustración?, Alianza Editorial, Madrid, 2004, p.23). “Sin embargo, Kant sí estaba plenamente convencido de que su distinción entre o uso público y uso privado de la razón comportaba una indudable ventaja, puesto que bien aplicada podía evitar el recurso a la revolución”.

¹³⁸² Cfr. Kant, Immanuel, “Was heißt: sich im Denken orientieren?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p. 280. “dass diejenige äußere Gewalt, welche die Freiheit, seine Gedanken öffentlich mitzuteilen, den Menschen entreißt, ihnen auch die Freiheit zu denken nehme”.

¹³⁸³ Ibidem. p. 280. “dass ihr der Gewissenszwang entgegengesetzt ist”.

do pensamento significa também que a razão não se submeta a nenhuma outra lei a não ser àquelas que ela a si mesmo dá; e o seu contrário é a máxima de um uso sem lei da razão”¹³⁸⁴. Vejamos que o ápice da liberdade do pensamento e do seu uso é a autonomia, ou seja, a lei que a razão dá a si mesma, tal como estabelecido na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, no caso do texto *Que significa orientar-se no pensamento?* Kant é pontual em dizer que a inexistência de uma liberdade do pensar faz com que reine a lei de um outro (heteronomia), uma legislação do outro, portanto, trata-se do rompimento da liberdade, nesse sentido, liberdade do pensamento é para o prussiano autolegislação, autonomia e por consequência esclarecimento¹³⁸⁵.

Essa concepção se confirma na afirmativa do filósofo “Pensar por si mesmo significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a Ilustração (Aufklärung)”¹³⁸⁶. Visualizamos nesse texto, como uma sequência do percurso realizado por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* no que se refere à autonomia, empregando desta vez uma compreensão atrelada ao Iluminismo, mas que serve de reflexão e análise do comportamento humano na vida civilizada.

Ao chegarmos até este momento da exposição kantiana sobre a autonomia e da liberdade enquanto uso livre do pensamento, devemos questionar se para o próprio Kant, a educação é o mecanismo possível para a formação de indivíduos esclarecidos e autônomos, ou estamos a alongar demasiadamente o pressuposto filosófico. É na resposta afirmativa, trazida nas últimas linhas do opúsculo que podemos fundamentar não somente enquanto intérpretes, mas nas palavras do filósofo, a associação entre educação e orientação do pensamento, o que significa dizer, autonomia e liberdade:

É, pois, fácil instituir a ilustração em sujeitos individuais por meio da educação; importa apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão. Mas esclarecer uma época é muito

¹³⁸⁴ Ib. p.281. “auch Freiheit im Denken die Unterwerfung der Vernunft unter keine andere Gesetze, als die sie sich selbst gibt; und ihr Gegenteil ist die Maxime eines gesetzlosen Gebrauchs der Vernunft”.

¹³⁸⁵ “O esclarecido não tem por que ser necessariamente um erudito, mas alguém que saiba utilizar convenientemente seus recursos intelectuais e se interogue a si mesmo pelas razões que o fazem assumir uma determinada pauta de conduta, perguntar-se tão somente se dessa regra poderia ser assumida por qualquer outro como um princípio de atuação universal”. (Cfr. Aramayo, Roberto Rodriguez, “Estudio Preliminar: una filosofía ‘moral’ de la historia”, In: Immanuel Kant, *Qué es la Ilustración?*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, p.13). “El ilustrado no tiene por qué ser necesariamente un erudito, sino alguien que sepa utilizar convenientemente sus recursos intelectuales y se interogue a sí mismo por las razones que le hacen asumir una determinada pauta de conducta, preguntándose tan sólo si dicha regla podría ser asumida por cualquier otro como un principio de actuación universal”.

¹³⁸⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Was heißt: sich im Denken orientieren?”, In: KANT, Immanuel. *Werke in zwölf Bänden*. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016, p.283. “Selbstdenken heißt den obersten Proberstein der Wahrheit in sich selbst (d. i. in seiner eigenen Vernunft) suchen; und die Maxime, jederzeit selbst zu denken, ist die Aufklärung”.

enfadonho, pois depara-se com muitos obstáculos exteriores que, em parte, proibem e, em parte, dificultam aquele tipo de educação¹³⁸⁷.

Encontramos nas palavras do filósofo o fundamento inerente à conexão entre educação e liberdade como autodeterminação da razão. Mas o percurso teórico segue no desenvolvimento da teoria pedagógica kantiana, confirmando o trajeto investigativo em torno da educação para a autonomia. Provavelmente, o lamento de Kant trazido na última oração da citação se refere à sua própria atuação enquanto professor, mais especificamente no seu esforço na década de 70, para que existissem escolas com propósito cosmopolita, em relação ao Instituto de Dessau. Portanto, os pressupostos filosóficos de uma educação para a autonomia se constitui em duas frentes hermenêuticas que devem ser trilhadas no pensamento de Kant, uma na dissertação da tarefa filosófico-pedagógica em *Sobre a Pedagogia*, a outra no uso público da liberdade compreendida na *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Como veremos, o enfrentamento, de Kant em *Sobre a Pedagogia* consiste em esboçar a finalidade da educação para o cosmopolitismo, o que permeia uma séria de questões no campo moral e da liberdade do pensamento.

¹³⁸⁷ Ibidem: p.283. "Aufklärung in einzelnen Subjekten durch Erziehung zu gründen, ist also gar leicht; man muss nur früh anfangen, die jungen Köpfe zu dieser Reflexion zu gewöhnen. Ein Zeitalter aber aufzuklären, ist sehr langwierig; denn es finden sich viel äußere Hindernisse, welche jene Erziehungsart teils verbieten, teils erschweren"

IV. EDUCAÇÃO E ILUMINISMO EM *RESPOSTA À PERGUNTA: QUE É ESCLARECIMENTO?*

1. Educação e Pensamento Autônomo

Ao termos conhecimento de que a autonomia é o princípio da moralidade e ao mesmo tempo quem dá as máximas da liberdade, passamos ao último ponto no qual podemos integralizar a concepção de autonomia enquanto pressuposto educativo-pedagógico, tendo como dimensão o projeto iluminista, entendido na constituição de sujeitos autônomos. A resposta à questão título do pequeno texto apresentado por Kant, se dá numa conceituação gradativa “iluminismo é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”¹³⁸⁸. Por menoridade compreende-se “a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem”¹³⁸⁹. A culpabilidade de sua menoridade está na recusa moral do indivíduo ser fim em si mesmo, ou seja, de si autodeterminar, conectado à incapacidade de utilizar o seu próprio entendimento. No § 40 da *Crítica da Faculdade de Julgar*, o prussiano, expõe as seguintes máximas do entendimento humano comum:

1) pensar por si mesmo; 2) pensar no lugar de todos os demais; 3) pensar sempre em concordância consigo próprio. A primeira é a máxima do modo de pensar livre de preconceitos, a segunda do pensar ampliado e a terceira a da maneira de pensar consequente. [...] Pode-se dizer que a primeira é a máxima do entendimento; a segunda, da faculdade de julgar; a terceira, da razão¹³⁹⁰.

Essas máximas, revelam o sentido da explanação kantiana sobre o texto do esclarecimento, dado que, fazer uso do entendimento se enquadra na primeira máxima, nesse caso, Kant fornece uma segunda compreensão para heteronomia, enquanto consequência de uma razão passiva: “A tendência à passividade, portanto à heteronomia da razão, chama-se preconceito”¹³⁹¹; prossegue abordando que o maior dos preconceitos é a fundamentação do entendimento por meio da superstição, o que significa não submeter a natureza ao fundamento da lei dada pelas regras do entendimento. Considerando que, a superstição é uma crença não racional ou em algo sobrenatural que explica um acontecimento na vida

¹³⁸⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.53. “Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit”.

¹³⁸⁹ Ibidem. p.53. “ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen”.

¹³⁹⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Kritik der Urteilskraft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.226. “1. Selbstdenken; 2. An der Stelle jedes andern denken; 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken. Die erste ist die Maxime der vorurteilsfreien, die zweite der erweiterten, die dritte der konsequenten Denkungsart. [...] Man kann sagen: die erste dieser Maximen ist die Maxime des Verstandes; die zweite der Urteilskraft, die dritte der Vernunft”.

¹³⁹¹ Ibidem. p.226. “Der Hang zur letztern, mithin zur Heteronomie der Vernunft, heißt das Vorurteil”.

do sujeito, acaba por evidenciar uma dimensão orientativa do sujeito que não é o pensamento, de acordo com Kant: “na medida que a cegueira, em que a superstição coloca alguém e que até exige como obrigação, dá a conhecer principalmente a necessidade de ser guiado por outros, por conseguinte o estado de uma razão passiva”¹³⁹². É nesse contexto da primeira máxima, que o prussiano, apresenta uma outra definição de Esclarecimento, enquanto “libertação da superstição”¹³⁹³, mesmo reconhecendo que a denominação é conveniente a “libertação de todo o preconceito em geral”¹³⁹⁴. Nesse contexto, o Esclarecimento, comporta o conceito de autonomia, ao considerarmos que pensar por si, em sentido contrário a razão passiva, refere a uma razão ativa.

Entendimento e pensamento são a mesma coisa para Kant¹³⁹⁵. Logo, todos os sujeitos racionais por consequência tem entendimento, nesse aspecto a menoridade sendo a não utilização do pensamento, torna a autonomia um imperativo de decisão do qual apenas o sujeito, única e exclusivamente, pode se servir e nem um outro pode ocupar o seu lugar, pois do contrário a liberdade é ao mesmo tempo submetida pela vontade alheia, logo o homem na menoridade está inclinado a ser escravo. Em tom exclamativo, escreve Kant: “Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!”¹³⁹⁶.

A menoridade é apresentada de outras formas, mas que representa muito a tutela do outro na linha tênue da liberdade educativa na formação do intelecto e o uso do pensar, nessa ótica devemos considerar, por exemplo, os materiais didáticos e os livros no processo formativo, escreve Kant, “se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um diretor espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide da dieta, etc., então não preciso de eu próprio me esforçar”¹³⁹⁷. Veremos em *Sobre a Pedagogia* a advertência de Kant sobre o uso escolástico, mecânico e técnico da educação, que pedagogicamente não favorece a liberdade do pensamento.

Uns dos principais enfrentamentos na didática educativa é fazer com que o material de apoio no processo da aprendizagem não resultem no enclausuramento do educando, nesse caso requer a intervenção docente numa proposta de ensino não mecânico. É importante salientar que, a liberdade do

¹³⁹² Ib.. p.226. “indem die Blindheit, worin der Aberglaube versetzt, ja sie wohl gar als Obliegenheit fordert, das Bedürfnis, von andern geleitet zu werden, mithin den Zustand einer passiven Vernunft vorzüglich kenntlich macht”.

¹³⁹³ Ib.. p.226. “Befreiung vom Aberglauben”.

¹³⁹⁴ Ib.. p.226. “Befreiung von Vorurteilen überhaupt zukommt”.

¹³⁹⁵ Como fizemos a citação integral na seção explanativa do texto *Sobre a Pedagogia*, incluíamos aqui somente a referência para a consulta: Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.407.

¹³⁹⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.53. “Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!”.

¹³⁹⁷ Ibidem. p.53. “Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, u.s.w.: so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen”.

pensamento, a maioria no sentido pedagógico trazido não é uma tarefa só das humanidades, todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares devem ser direcionados para a liberdade da aprendizagem, da construção do conhecimento, na perspectiva de educandos ativos, que saibam resolver problemas e encontrar solução no seu processo formativo.

Para o filósofo, no texto sobre o esclarecimento, a dificuldade das pessoas em geral julgarem difícil a saída da menoridade, ou seja, fazer uso da razão é de certa maneira culpa dos tutores. É compreensível a percepção de Kant, dada a incapacidade docente ou do intelectual em atuar de tal maneira que o público possa se reconhecer como capaz de fazer uso da razão. A própria estrutura social, compactua e reforça a separação das esferas, fazendo com que apenas um grupo não só receba a exclusividade da tarefa do pensamento, mas se habitue a ser o promotor da maioria dos outros, numa dimensão de tutela. A nível educacional, o educar tornou-se uma tarefa instrumentalizada, cujo o profissional da educação é cercado por políticas educacionais que inibem sua ação para a promoção da autonomia dos educandos, logo, é mais cômodo se manter na posição de quem ensina na imposição do conhecimento, do que fazer o educando utilizar do esforço individual para apreensão do conhecimento, sendo ele próprio regulador da sua vontade¹³⁹⁸.

De qualquer forma, nesse aspecto Kant partilha da compreensão rousseauísta, dado que a ordem social naturalizou a menoridade “é, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque, nunca se lhe permitiram fazer uma tal tentativa”¹³⁹⁹. Nessa interpretação, há uma admissão kantiana da interferência do outro sobre o processo de desenvolvimento das disposições, não a maneira de resultar numa heteronomia, o que seria algo negativo, mas da presença externa como fator de abafamento das disposições humanas e da utilização da razão.

Se Kant percebe a incapacidade dos indivíduos fazerem uso da razão em decorrência da ausência calculada e sistemática para que não venham a sair da menoridade, o contrário torna-se possível dentro do pensamento kantiano, ou seja, facultar o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento físico e intelectual a adentrar na dimensão moral e do livre pensamento. Mas devemos simultaneamente responder ao paradoxo que se apresenta, pois sendo a menoridade culpa e responsabilidade do próprio

¹³⁹⁸ “Porém, Kant vai mais longe. Não só se trata de realizar as condições de uma educação ilustrada, mas também de repensar esta última à luz do pensamento crítico”. (Cfr. Vandewalle, Bernard, Kant: Educación y crítica, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004, p. 37). “Pero Kant va más lejos. No sólo se trata de realizar las condiciones de una educación de ilustrada, sino también de repensar esta última a la luz del pensamiento crítico”.

¹³⁹⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.54. “Es ist also für jeden einzelnen Menschen schwer, sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten. Er hat sie sogar lieb gewonnen, und ist vor der Hand wirklich unfähig, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, weil man ihn niemals den Versuch davon machen ließ”.

indivíduo, existe o lado oposto, que é a tutela permanente do outro. A resposta para esse dilema é o elemento educativo.

Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o mais pequeno fosso, porque não está habituado a este movimento livre. São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação do seu espírito arrancar-se à menoridade e iniciar então um andamento seguro¹⁴⁰⁰.

Do exposto, existe no fundo uma posição contrária ao pensamento platônico, se fizermos uma analogia com o homem da caverna que após ser desacorrentado experiencia a liberdade¹⁴⁰¹. A princípio, não é o homem que sai da caverna que estaria predisposto a arruinar-se em situação de liberdade, pois este estaria propício a ser uns dos poucos, conforme dito por Kant, capaz de no alcance da maioria tornar-se autônomo ou melhor, conviver com essa liberdade. A questão recai sobre os que ficaram na caverna, estes estão inclinados a não saberem fazer uso da liberdade. O antídoto, é a educação como processo fundamental para direcionar o indivíduo no seu caminho de liberdade, até ser capaz de se inserir numa dimensão autoeducativa.

Por um lado, Kant se encontra alinhado a Platão, por outro, será na proximidade com a filosofia de Rousseau que alcançaremos a síntese que nos possibilita apoiar o pensamento kantiano. Vejamos que o processo pedagógico do genebrino no *Emílio* é justamente a prerrogativa e o intuito de educar para a maioria, na perspectiva do sujeito não ser cobrado por uma liberdade que não fora educado, mas também de ser educado para saber lidar com a autonomia. Nesse caso, confirma-se a tese dos pressupostos educativos para a autonomia na filosofia dos dois filósofos, dado que, o pensamento filosófico grego desdobra-se após a passagem do mito da caverna num conceito de autonomia eminentemente inclinado para o ideal da dimensão política e de uma regulamentação externa. Rousseau e Kant, empregam a educação com fins à liberdade enquanto dimensão regulativa do próprio sujeito, por consequência a autonomia enquanto autodeterminação moral.

Mas é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda, é quase inevitável, se para tal lhe for dada a liberdade. Com efeito, haverá sempre alguns que pensam por si, mesmo entre os tutores estabelecidos da grande massa que, após terem arrojado de

¹⁴⁰⁰ Ibidem. p.54. "Satzungen und Formeln, diese mechanischen Werkzeuge eines vernünftigen Gebrauchs oder vielmehr Mißbrauchs seiner Naturgaben, sind die Fußschellen einer immerwährenden Unmündigkeit. Wer sie auch abwürfe, würde dennoch auch über den schmalsten Graben einen nur unsicheren Sprung tun, weil er zu dergleichen freier Bewegung nicht gewöhnt ist. Daher gibt es nur Wenige, denen es gelungen ist, durch eigene Bearbeitung ihres Geistes sich aus der Unmündigkeit heraus zu wickeln, und dennoch einen sicheren Gang zu tun".

¹⁴⁰¹ Cfr. Platão, República, Trad. Maria Helena da Rocha Pereira, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

si o jugo da menoridade, espalharão à sua volta o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem para por si mesmo pensar¹⁴⁰².

A novidade apresentada por Kant tanto nesse opúsculo, que faz parte de sua Filosofia da História é a noção de espécie humana enquanto fator determinante para o melhoramento dela mesma. Em linhas educativas, como será abordado em *Sobre Pedagogia*, uma geração é educacionalmente responsável pelo desenvolvimento da outra, o que significa ao esclarecimento e ao uso livre do pensamento um percurso antropológico pragmático e educativo. Essa discussão se insere no aspecto categórico da dignidade humana, pois não resta dúvida, segundo Kant, que “um homem, para a sua pessoa, e mesmo então só por algum tempo, pode, no que lhe incumbe saber, adiar a ilustração; mas renunciar a ela, quer seja para si, quer ainda mais para a descendência, significa lesar e calcar aos pés o sagrado direito da humanidade”¹⁴⁰³. A dignidade humana é o princípio do imperativo moral, o que possibilita a maioridade, a liberdade do pensamento, um propósito da razão que tende a ser pública, o que de fato é o esclarecimento.

Por último, cabe a advertência kantiana, não é através de uma revolução que alcançaremos um pensar livre ou uma sociedade que possamos fazer livremente o uso público da razão, nas palavras do filósofo: “Por meio de uma revolução poderá talvez levar-se a cabo a queda do despotismo pessoal e da opressão gananciosa ou dominadora, mas nunca uma verdadeira reforma do modo de pensar”¹⁴⁰⁴. Do aduzido, cabe-nos apostar no contributo da educação para a reforma do pensamento, por ser um processo que se dá ao longo de gerações, no percurso educativo que segue a humanidade no propósito da educação do gênero humano, no alcance da autonomia.

Na *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*, Kant introduz que: “De um ponto de vista metafísico, qualquer que seja o conceito que se faça da liberdade da vontade, as suas manifestações (*Erscheinungen*) – as ações humanas -, como todo outro acontecimento natural, são

¹⁴⁰² Cfr. Kant, Immanuel, “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.54. “Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich. Denn da werden sich immer einige Selbstdenkende, sogar unter den eingesetzten Vormündern des großen Haufens, finden, nachdem sie das Joch der Unmündigkeit selbst abgeworfen haben, den Geist einer vernünftigen Schätzung des eigenen Werts und des Berufs jedes Menschen, selbst zu denken, um sich verbreiten werden”.

¹⁴⁰³ Ibidem. p.58. “Ein Mensch kann zwar für seine Person, und auch alsdann nur auf einige Zeit, in dem, was ihm zu wissen obliegt, die Aufklärung aufschieben; aber auf sie Verzicht zu tun, es sei für seine Person, mehr aber noch für die Nachkommenschaft, heißt die heiligen Rechte der Menschheit verletzen und mit Füßen treten”.

¹⁴⁰⁴ Ib.. p.55.“gelangen. durch eine Revolution wird vielleicht wohl ein Abfall von persönlichem Despotism und gewinnsüchtiger oder herrschsüchtiger Bedrückung, aber niemals wahre Reform der Denkungsart zu Stande kommen”.

determinadas por leis naturais universais”¹⁴⁰⁵. Nessa dimensão da liberdade humana é possível no campo da história da espécie humana à luz de uma antropologia pragmática, compreender um propósito comum que é o desenvolvimento de todas as disposições naturais, leia-se a humanidade. Da mesma forma, torna-se exequível pensar a autonomia humana, enquanto autolegislação no contexto da liberdade do pensamento, da maioria entendida como a capacidade do homem fazer uso livre da razão e se autodeterminar. Por fim, todo esse desenvolvimento o qual só pertence ao sujeito racional precisa ser cultivado, para que se alcance a dimensão da moralidade, para este feito julgamos que a educação é o elemento necessário para esse cumprimento.

¹⁴⁰⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.33. “Was man sich auch in metaphysischer Absicht für einen Begriff von der Freiheit des Willens machen mag: so sind doch die Erscheinungen desselben, die menschlichen Handlungen, eben so wohl als jede andere Naturbegebenheit, nach allgemeinen Naturgesetzen bestimmt”.

V. A EDUCAÇÃO E O PROPÓSITO DA ESPÉCIE HUMANA PARA A AUTONOMIA EM *A ANTROPOLOGIA DE UM PONTO DE VISTA PRAGMÁTICO*

O início do prefácio da *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* apresentado por Kant, demonstra o fundamento do escopo filosófico-pedagógico desenvolvido neste trabalho sobre a ótica de uma educação para a autonomia. Sendo a finalidade humana o desenvolvimento de todas as suas disposições, o que simultaneamente implica no uso livre da razão, a pergunta fundante é saber qual o lugar ou o propósito da educação na filosofia de Kant, em meio a uma concepção moral pautada na fórmula do imperativo categórico. O fato do homem ter por dádiva da natureza a faculdade da razão, outorga-lhe kantianamente, seguir um itinerário demasiadamente individual, numa autossuficiência racional que o faz alcançar e se conduzir por uma ideia reguladora? É forte a inclinação para compactuar de forma dogmática com a interpretação da premissa de que sendo o humano um sujeito racional este alcance todo o seu propósito. Mas não, o homem é o único animal a ser educado, por isso, no campo antropológico a educação se apresenta como necessidade objetiva para esta espécie.

Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se educa, têm como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é o ser humano, porque ele é seu próprio fim último¹⁴⁰⁶.

Na citação apresentada, temos a resposta à pergunta, sobre a finalidade da educação no pensamento de Kant e o fio condutor para esse emprego filosófico-investigativo. Kant, visualiza a espécie humana educando-se pelos progressos alcançados no mundo civilizado, o que reflete na capacidade humana de se autoeducar a si mesma a partir dos movimentos da humanidade no campo antropológico. Aprendemos com a civilização, repensamos nossas ações, somos afetados com os acontecimentos ocorridos na sociedade, adquirimos conforme Kant, conhecimento e habilidade por meio desses progressos.

Existe, portanto, uma força educativa presente na natureza humana e no seu percurso antropológico. Mas nesse jogo livre educativo de conhecimento e habilidades, pelos progressos na civilização, subtende-se uma pergunta: qual a finalidade prática desse progresso? A resposta kantiana se

¹⁴⁰⁶ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.399. "Alle Fortschritte in der Kultur, wodurch der Mensch seine Schule macht, haben das Ziel, diese erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten zum Gebrauch für die Welt anzuwenden; aber der wichtigste Gegenstand in derselben, auf den er jene verwenden kann, ist der Mensch: weil er sein eigener letzter Zweck ist".

apresenta de duas formas, primeiro numa educação utilitarista, que propõe sua serventia na utilização do mundo; segundo é uma educação abarcada pela teleologia, que claro é o ápice da pedagogia de Kant. Essa interpretação é possível, no fato de quando pensamos a educação aplicada no mundo, o seu objeto é a própria humanidade, portanto, a educação enquanto conhecimento e habilidade está direcionada, aplicada a atingir o reino dos fins.

O texto *Sobre a Pedagogia*, tornar-se-á o desenvolvimento de Kant para inferir no nível filosófico uma pedagogia não para moralizar o ser humano, mas para auxiliar o livre desenvolvimento da natureza humana que sendo o propósito cosmopolita, é antes pelo princípio formal da moral, a realização de indivíduos autônomos. Ou seja, o homem assume seu processo educativo moral no desenvolvimento de sua pessoa tendo a capacidade de fazer uso do que adquire pelo progresso da civilização, mas a educação é o elemento que representa a aquisição dessas duas categorias. O conjunto dessa interpretação ganha fundamentação epistêmica na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*.

Nota-se que ambas as obras são frutos das aulas de Kant, por mais que, o curso de Antropologia tenha feito mais parte do cotidiano do professor de Königsberg, dado que acompanhou as transições do pensamento kantiano, do período pré e crítico. Contudo, relativamente à obra, é perfeitamente publicada nos anos de amadurecimento do período crítico. Independente dessa linha que normalmente se comporta os textos kantianos, o delineamento metodológico conceitual nos impõe a condução de *Sobre a Pedagogia* abarcada igualmente pela antropologia de Kant. A Educação, acompanha a mesma divisão da Antropologia, conforme escrito do filósofo:

Uma doutrina do conhecimento do ser humano sistematicamente composta (antropologia) pode ser tal do ponto de vista fisiológico ou pragmático. - O conhecimento fisiológico do ser humano trata de investigar o que a natureza faz do homem; o pragmático, [o] que ele faz de si mesmo, ou pode e deve fazer como ser que age livremente¹⁴⁰⁷.

A educação nesse contexto acompanha o percurso antropológico não só fisiológico, mas pragmático, pois deve se assentar justamente no sujeito livre. A concepção kantiana em torno da espécie humana é fundamental no percurso hermenêutico de uma educação para a autonomia, sem esse entendimento torna-se um tanto quanto intangível as páginas de *Sobre a Pedagogia*, decorrente das lições do professor de Königsberg, ao mesmo tempo sem a concepção antropológica pragmática haveria uma ausência do contexto filosófico conceitual do autor e do esqueleto da obra pedagógica, ou seja, em

¹⁴⁰⁷ Ibidem. p.399. "Eine Lehre von der Kenntnis des Menschen, systematisch abgefaßt (Anthropologie), kann es entweder in physiologischer oder in pragmatischer Hinsicht sein. — Die physiologische Menschenkenntnis geht auf die Erforschung dessen, was die Natur aus dem Menschen macht, die pragmatische auf das, was er, als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder machen kann und soll".

termos sistemáticos da linha processual existente no desdobramento entre a educação física e a educação prática. Ao mesmo tempo, reforça-se o elo filosófico educacional com o pensamento de Rousseau, ou do que Kant resgata e pensa da filosofia do genebrino, o que dialoga diretamente com a educação e o desenvolvimento da espécie humana. A educação está de tal maneira acoplada à antropologia pragmática, que na mesma sequência, Kant expõe no prefácio que a escola, ou seja, uma instituição educativa pode elevar a antropologia à denominação pragmática:

Uma tal antropologia, considerada como conhecimento do mundo que deve seguir à escola, não é ainda propriamente denominada pragmática se contém um amplo conhecimento das coisas no mundo, por exemplo, os animais, as plantas e os minerais dos diversos países e climas, mas se contém um conhecimento do ser humano como cidadão do mundo¹⁴⁰⁸.

Nesse horizonte, à escola é conferida a possibilidade de ser apenas um instrumento de mecanização do indivíduo, ou ser condutora de um propósito cosmopolita, fazendo com que o sujeito conheça e alcance sua finalidade. Ao nos apoiarmos na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, o retrato da característica da espécie trazida por Kant, é representada de igual maneira em *Sobre a Pedagogia*, que de imediato nos faz compreender a espécie humana e a resposta filosófica conclusiva de sua obra educacional, no direcionamento de uma espécie que se utiliza da educação como prerrogativa da sua sobrevivência, existência e destinação não determinante, mas dentro de um percurso.

A pergunta elementar para uma antropologia filosófica a saber: o que é homem? É respondida por Kant nas últimas páginas da *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*. O enfrentamento do prussiano a esta questão se dá pela categoria espécie humana, o que se torna paradigmático dentro de uma constituição moderna, acusada futuramente da sua visão eurocêntrica, portanto, o filósofo visa caracterizar o ser humano. O desdobramento desse percurso kantiano será a educação e a autonomia compreendida tendo como elemento fundante os sujeitos desta espécie.

1. O carácter e a formação antropológica pragmática

Em *Sobre a Pedagogia*, o filósofo prussiano dará atenção à formação do carácter na Educação Prática. Mas o carácter de forma mais pormenorizada é trazida nas linhas da *Antropologia de um Ponto*

¹⁴⁰⁸ Ib. p.399. "Eine solche Anthropologie, als Weltkenntnis, welche auf die Schule folgen muß, betrachtet, wird eigentlich alsdann noch nicht pragmatisch genannt, wenn sie ein ausgebreitetes Erkenntnis der Sachen in der Welt, z. B. der Tiere, Pflanzen und Mineralien in verschiedenen Ländern und Klimaten, sondern wenn sie Erkenntnis des Menschen als Weltbürgers enthält".

de Vista Pragmático. Mas também, podemos seguramente associar de imediato a uma passagem da Religião nos limites da simples Razão, inferida por Kant:

Donde se segue que a formação moral do homem não deve começar pela melhoria dos costumes, mas pela conversão do modo de pensar e pela fundação de um carácter; embora habitualmente se proceda de outro modo, e se combata contra vícios em particular, deixando, porém, intacta a sua raiz universal¹⁴⁰⁹.

Nesse caso, Kant, prossegue reconhecendo tanto no adulto, quanto na criança:

Ora até o homem mais limitado é susceptível da impressão de um respeito tanto maior por uma ação conforme ao dever quanto mais lhe subtrai no pensamento outros motivos que, mediante o amor de si, pudessem ter influência sobre a máxima da ação; e inclusive as crianças são capazes de encontrar o mais pequeno vestígio de mescla de motivos espúrios, perdendo então para elas a ação instantaneamente todo o valor moral¹⁴¹⁰.

O esboço aqui apresentado, visa assentar as ideias kantianas, para no encerramento das discussões pedagógicas do filósofo chegarmos à compreensão do sistema educacional e o alinhamento filosófico que preconiza e se objetiva na formação do ser humano em torno de um propósito cosmopolita, que é conseqüentemente uma sociedade jurídica formada por um coletivo autônomo, cujo o imperativo é a humanidade como fim último e princípio máximo da legislação universal, ordenada pela razão.

Portanto, para indicar a classe do ser humano no sistema da natureza viva e assim o caracterizar, nada mais nos resta a não ser afirmar que ele tem um caráter que ele mesmo cria para si enquanto é capaz de se aperfeiçoar segundo os fins que ele mesmo assume; por meio disso, ele, como animal dotado da faculdade da razão (animal *rationabile*), pode fazer de si um animal racional (animal *rationale*); - nisso ele, primeiro, conserva a si mesmo e a sua espécie; segundo, a exercita, instrui e educa para a sociedade doméstica; terceiro, a governa como um todo sistemático (ordenado segundo princípios da razão) próprio para a sociedade¹⁴¹¹.

¹⁴⁰⁹ Cfr. Kant, Immanuel, "Die Religion innerhalb der bloß Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.699. "Hieraus folgt, daß die moralische Bildung des Menschen nicht von der Besserung der Sitten, sondern von der Umwandlung der Denkungsart, und von Gründung eines Charakters anfangen müsse; ob man zwar gewöhnlicherweise anders verfährt, und wider Laster einzeln kämpft, die allgemeine Wurzel derselben aber unberührt läßt".

¹⁴¹⁰ Ibidem. p.699. "Nun ist selbst der eingeschränkteste Mensch des Eindrucks einer desto größeren Achtung für eine pflichtmäßige Handlung fähig, je mehr er ihr in Gedanken andere Triebfedern, die durch die Selbstliebe auf die Maxime der Handlung Einfluß haben könnten, entzieht; und selbst Kinder sind fähig, auch die kleinste Spur von Beimischung unechter Triebfedern aufzufinden: da denn die Handlung bei ihnen augenblicklich allen moralischen Wert verliert".

¹⁴¹¹ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.673. "Es bleibt uns also, um dem Menschen im System der lebenden Natur seine Klasse anzuweisen und so ihn zu charakterisieren, nichts übrig, als: daß er einen Charakter hat, den er sich selbst schafft, indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst genommenen Zwecken zu perfektionieren; wodurch er, als mit Vernunftfähigkeit begabtes Tier (animal rationabile), aus sich selbst ein vernünftiges Tier (animal rationale) machen kann; — wo er dann: erstlich sich selbst und seine Art erhält, zweitens sie übt, belehrt und für die häusliche Gesellschaft erzieht, drittens sie, als in ein systematisches (nach Vernunftprinzipien geordnetes) für die Gesellschaft gehöriges Ganze, regiert".

Em Kant a diferenciação do ser humano em relação aos demais seres da natureza dar-se-á por três disposições: (1) primeiramente técnica, (2) segunda pragmática e, por fim, (3) moral. Esses três níveis caracterizadores ou disposições que diferenciam a espécie humana das demais, implicam ou reivindicam necessariamente a dimensão educativa. Por isso, para nós, *Sobre a Pedagogia* é um texto que se constrói pedagogicamente nessa teia histórica da constituição do humano autônomo, ou seja, das três disposições apresentadas, que estão interligadas com a formação da espécie humana. Esse retrato será melhor percebido na seção dedicada à obra pedagógica.

A primeira disposição, técnica ou mecânica, é para o filósofo também uma consciência do humano na utilização do mundo natural, logo esta disposição não é igual aos instintos naturalmente presentes nos demais seres da natureza. Diz Kant, “O primeiro homem se afogaria no primeiro lago que visse pela frente, pois nadar já é uma arte que se precisa aprender”¹⁴¹², nessa caracterização kantiana, devemos perceber o ser humano enquanto sujeito racional dotado de todas as possibilidades técnicas, o que retrata a realização da capacidade racional de operar sobre a natureza a partir de si mesmo e do seu próprio corpo, ou seja, de ser hábil no mundo da forma mais diversa possível, mas essa técnica mesmo sendo própria da natureza humana, é prerrogativa da aprendizagem, nesse aspecto entendida tanto como transmissão quanto como desenvolvimento pessoal. Isso assegura ao humano em sua disposição técnica, habilidosa, consciente e inventiva, de ser consequência de uma autoaprendizagem.

Ao discorrer sobre a disposição pragmática do ser humano, este entendido como sujeito de cultura, mas ainda não sendo um ser moral, Kant redimensiona novamente seu olhar para a educação: “O ser humano é capaz e necessita de uma educação, tanto no sentido da instrução quanto no da obediência (disciplina)”¹⁴¹³. A questão se reporta de forma dual, primeiro existe tanto uma capacidade inerente ao ser humano de instruir, quanto de disciplinar, portanto, trata-se de uma disposição ativa; segundo dado ao estado de cultura (civilização) que já nos encontramos, necessitamos ser disciplinas e instruídos, por isso somos receptivos ao cultivo. É interessante notar, que na disposição pragmática, a educação não moraliza o homem, mas é reivindicada a partir do instante que os sujeitos se encontram na esfera da civilização, portanto, existe uma relação necessária entre civilização e a implicação da tarefa educativa para a continuidade da espécie humana e de seu desenvolvimento civilizatório¹⁴¹⁴. Nesta relação natureza e cultura, Kant, recorre a Rousseau:

¹⁴¹² Ibidem. p.675. “Der erste Mensch würde im ersten Teich, den er vor sich sähe, ertrinken; denn Schwimmen ist schon eine Kunst, die man lernen muß”

¹⁴¹³ Ib.. p.676. “Er ist einer Erziehung, sowohl in Belehrung als Zucht (Disziplin), fähig und bedürftig”.

¹⁴¹⁴ Na relação Rousseau e Kant, que daremos sequência na exposição, podemos observar o que escreve Gilbert Py: “Em Kant, como em Rousseau, a evocação da simplicidade do estado da natureza tem primeiramente como função orientar a procura em direção para esta justa aliança da natureza e da cultura que constitui a ‘simples sabedoria’ para além do erro da falsa sabedoria e da falsa ciência de uma cultura alienante”. (Cfr. Py, Gilbert, La réponse de

Aqui reside a questão (pró ou contra Rousseau) de saber se, segundo sua disposição natural, o caráter de sua espécie estará melhor entre a rudeza de sua natureza que entre as artes da cultura, as quais não deixam entrever um desfecho. - Antes de mais nada é preciso observar que, em todos os demais animais abandonados à própria sorte, cada indivíduo alcança sua plena destinação, mas entre os homens no máximo apenas a espécie a alcança, de modo que o gênero humano só pode avançar até sua destinação mediante um progresso numa série imensa de gerações, onde porém a meta continua sempre à sua vista, não obstante a tendência para esse fim último ser com frequência tolhida, embora jamais possa retroceder¹⁴¹⁵.

A ida de Kant a Rousseau nos revela o grau provocativo existente na filosofia do genebrino e a repercussão do *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, fazendo com que fosse citado pelo professor de Königsberg em suas lições antropológicas¹⁴¹⁶. Aliás, Kant poderia normalmente apenas proferir e escrever sua elaboração filosófica sem a necessidade de nomear o seu antecessor, mas ao fazê-lo, nos coloca na percepção de uma intencionalidade e apreciação, seja para acrescentar ou explicar a filosofia do genebrino. Da mesma forma, o conceito kantiano do progresso da humanidade e o propósito ao qual o humano se encontra destinado é apresentado como fruto das reflexões de Kant sobre o pensamento de Rousseau, que novamente é citado, para ser justificado:

Não se deve justamente tomar a descrição hipocondríaca (mal-humorada) que Rousseau faz da espécie humana, quando ousa sair do estado de natureza, como recomendação de voltar a ele e de retornar às florestas, mas se deve adotar sua verdadeira opinião, com a qual exprimiu a dificuldade para nossa espécie de chegar, pela via da contínua aproximação, à sua destinação; não se deve ficar fantasiando sobre essa sua opinião: a experiência dos tempos antigos e dos modernos coloca todo pensador em embaraço e dúvida se as coisas um dia vão estar melhores para nossa espécie¹⁴¹⁷.

Kant, In: "Rousseau et les éducateurs: Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle", Voltaire Fondation, Oxford, 1997, p. 76). "Chez Kant, comme chez Rousseau, l'évocation de la simplicité de l'état de nature a d'abord pour fonction d'orienter la recherche vers cette juste alliance de la nature et de la culture qui constitue la 'simplicité savante' par-delà l'égarément dans la fausse sagesse et dans la fausse science d'une culture aliénante".

¹⁴¹⁵ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.676. "Hier ist nun (mit oder gegen Rousseau) die Frage: ob der Charakter seiner Gattung ihrer Naturanlage nach sich besser bei der Rohigkeit seiner Natur, als bei den Künsten der Kultur, welche kein Ende absehen lassen, befinden werde. - Zuvörderst muß man anmerken: daß bei allen übrigen sich selbst überlassenen Tieren jedes Individuum seine ganze Bestimmung erreicht, bei den Menschen aber allenfalls nur die Gattung: so, daß sich das menschliche Geschlecht nur durch Fortschreiten, in einer Reihe unabsehlich vieler Generationen, zu seiner Bestimmung empor arbeiten kann; wo das Ziel ihm doch immer noch im Prospekte bleibt, gleichwohl aber die Tendenz zu diesem Endzwecke zwar wohl öfters gehemmt, aber nie ganz rückläufig werden kann".

¹⁴¹⁶ "Graças a Rousseau, compreendera melhor que a dignidade do homem, fundada na sua moralidade, não depende de modo nenhum das ciências e das artes, as quais apesar dos seus progressos, não nos tornam necessariamente melhores nem mais felizes. Rousseau ensinara-lhe igualmente que a vida moral não tem necessidade de se apoiar em especulações complicadas e que ela pode conduzir-nos a uma metafísica válida". Cfr. Vancourt, Raymond, Kant, Edições 70, Lisboa, 1980, p.31.

¹⁴¹⁷ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.680. "Man darf eben nicht die hypochondrische (übellaunige) Schilderung, die Rousseau vom Menschengeschlecht macht, das aus dem Naturzustande herauszugehen wagt, für Anpreisung, wieder dahin ein- und in die Wälder zurück zu kehren,

Kant de maneira incisiva entende que Rousseau expressou a história da humanidade dentro de uma sucessão, da descontinuidade, da perfectibilidade, da contingência, assegurando desta forma a compreensão que qualquer melhoramento se dá no conjunto da espécie, numa sequência de geração. Kant não tem a perspectiva de autodiferenciação em relação ao genebrino, pelo contrário, a invocação demarca o sustento de sua mesma ideia em relação ao desenvolvimento da humanidade.

Por fim, na mesma linha discursiva, a última disposição, tem em sua gênese conceitual a discussão rousseauísta, mas daí por diante o acréscimo de Kant, uma vez que na disposição moral, o prussiano retorna a questão se o homem é bom ou mal por natureza, ou é aquilo que seu educador o faz. A resposta a esse enfrentamento pode ser apresentada sinteticamente, pois para o filósofo no que tange ao caráter da espécie, o homem é as duas coisas e não existe contradição, aliás, só existe a ideia de melhoramento pelo fato de ser concebível esses dois elementos característicos no ser humano.

O resultado final da antropologia pragmática em relação à destinação do ser humano e à característica de seu aprimoramento consiste no seguinte. O ser humano está destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos e a se cultivar, civilizar e moralizar nela por meio das artes e das ciências, e por maior que possa ser sua propensão animal a se abandonar passivamente aos atrativos da comodidade e do bem-estar, que ele denomina felicidade, ele está destinado a se tornar ativamente digno da humanidade na luta com os obstáculos que a rudeza de sua natureza coloca para ele¹⁴¹⁸.

A resposta kantiana para a moralização é pela educação. Não uma educação escolar, mas assim como em Rousseau, em uma autopedagogia, todavia, impulsionada por uma educação enquanto instrução e formação que pode está presente na escola, portanto, a escola assume uma postura pragmática no seu método educativo tendo em vista a liberdade no cultivo da alma. Essa premissa é elementar não somente dentro da tese levantada, mas principalmente para descaracterizar a concepção rígida do kantismo formal em relação à Moral, não só existe como expressamente percebemos em Kant sua aposta na educação enquanto elemento para contribuir com a formação do indivíduo autônomo.

als dessen wirkliche Meinung annehmen, womit er die Schwierigkeit für unsere Gattung, in das Gleis der kontinuierlichen Annäherung zu ihrer Bestimmung zu kommen, ausdrückte; man darf sie nicht aus der Luft greifen: - die Erfahrung alter und neuer Zeiten muß jeden Denkenden hierüber verlegen und zweifelhaft machen, ob es mit unserer Gattung jemals besser stehen werde".

¹⁴¹⁸Ibidem. p.678. "Die *Summe* der pragmatischen Anthropologie in Ansehung der Bestimmung des Menschen und die Charakteristik seiner Ausbildung ist folgende. Der Mensch ist durch seine Vernunft bestimmt, in einer Gesellschaft mit Menschen zu sein, und in ihr sich durch Kunst und Wissenschaften zu kultivieren, zu zivilisieren und zu moralisieren, wie groß auch sein tierischer Hang sein mag, sich den Anreizen der Gemächlichkeit und des Wohllebens, die er Glückseligkeit nennt, passiv zu überlassen, sondern vielmehr tätig, im Kampf mit den Hindernissen, die ihm von der Rohigkeit seiner Natur anhängen, sich der Menschheit würdig zu machen".

Ainda na ótica da similitude teórica entres os filósofos, o prussiano é acometido do mesmo dilema que Rousseau, a saber: como educar moralmente, se o educador é igualmente um indivíduo que se encontra em estado de melhoramento, ou seja, pertence à mesma espécie e destinação. Kant escreve na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*: “O ser humano tem, pois, de ser educado para o bem, mas aquele que deve educá-lo é novamente um ser humano que ainda se encontra em meio à rudeza da natureza e deve realizar aquilo de que ele mesmo necessita”¹⁴¹⁹. A saída kantiana é que a espécie humana se educa ao longo de várias gerações, portanto, cada educador é apenas um sujeito com suas inclinações dentro de um coletivo histórico em estado de aperfeiçoamento, seguindo um propósito enquanto sujeito dotado da razão. A disposição moral, ou a antropologia pragmática, contempla o agente educativo, enquanto membro do reino dos fins. Ainda fazendo alusão ao pensamento de Rousseau, expressa Kant em relação a felicidade:

O problema da educação moral de nossa espécie permanece sem solução, não meramente quanto ao grau, mas quanto à qualidade do princípio, porque nela uma má propensão inata pode ser muito bem censurada e mesmo até refreada, mas não exterminada pela razão humana universal¹⁴²⁰.

A educação é elevada ao seu ápice, numa crítica coerente realizado pelo prussiano, mas sobretudo a percepção de que a educação se encontra resguarda na razão humana universal. O retrato apresentado por Kant, é similar as cartas sobre o Instituto de Dessau, na medida que a questão central do filósofo não é somente dos princípios que servem a educação no sentido conceitual do termo, mas de seu uso no sistema educacional. É fundamental que a escola tenha a consciência dos princípios da moralidade, por conseguinte, da autonomia do indivíduo, seguindo claramente um propósito cosmopolita. Foi nesse sentido, que em outro momento nos referimos que a escola e os educadores devem ser guiados por esta ideia reguladora em torno do alcance das disposições da humanidade. Acrescenta Kant, indicando qual o princípio da educação:

A educação do gênero humano no conjunto de sua espécie, isto é, tomada coletivamente (*universorum*), não no conjunto de todos indivíduos singulares (*singulorum*), onde a multidão não resulta num sistema, mas apenas num agregado, tendo-se presente o esforço por uma

¹⁴¹⁹ Ib.. p.678. “Der Mensch muß also zum Guten erzogen werden; der aber, welcher ihn erziehen soll, ist wieder ein Mensch, der noch in der Rohigkeit der Natur liegt und nun doch dasjenige bewirken soll, was er selbst bedarf”.

¹⁴²⁰ Ib.. p.681. “so bleibt das Problem der moralischen Erziehung für unsere Gattung, selbst der Qualität des Prinzips, nicht bloß dem Grade nach unaufgelöst; weil ein ihr angeborener böser Hang wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt wird”.

constituição civil, que deve se fundar no princípio da liberdade mas ao mesmo tempo também no princípio da coerção legal¹⁴²¹.

Essa coação legal, é a autorregulamentação por leis da liberdade que devem fazer uso todos os sujeitos racionais. São dois os princípios que aparecem em *Sobre a Pedagogia* e direcionam o caminho educacional exposto por Kant, a saber: a liberdade e a coação legal. Teremos a oportunidade de examinar e perceber que o emprego do filósofo desde a educação física, até chegar à educação pragmática é um esforço em detrimento de clarificar a necessidade da criança e do jovem serem educados por essas duas forças principiológicas. Esse percurso tem suas tensões e complexidades na esfera pedagógica, justamente, pelo fato da experiência empírica da coação e das regras não se tornarem no indivíduo elemento de servidão. Kant carrega a lucidez de que o aumento da cultura, da civilização e da disposição moral, exige da espécie humana um único remédio que é o desfecho da antropologia em seu sentido pragmático:

submeter, a contragosto, o senso privado (individual) ao senso comum (de todos juntos), a uma disciplina (de coerção civil), à qual porém só se submetem segundo leis dadas por eles mesmos, por tal consciência eles se sentem enobrecidos, isto é, sentem pertencer a uma espécie que é conforme à destinação do homem, tal como a razão lha representa no ideal¹⁴²².

¹⁴²¹ Ib.. p.683. "Die Erziehung des Menschengeschlechts im ganzen ihrer Gattung, d. i. kollektiv genommen (universorum) nicht aller einzelnen (singulorum), wo die Menge nicht ein System, sondern nur ein zusammengelesenes Aggregat abgibt, das Hinstreben zu einer bürgerlichen auf dem Freiheits- zugleich aber auch gesetzmäßigen Zwangs-Prinzip".

¹⁴²² Ib. p.684. "indem sie kein anderes Mittel dagegen vor sich sehen, als den Privatsinn (einzelner) dem Gemeinnsinn (aller vereinigt), obzwar ungerne, einer Disziplin (des bürgerlichen Zwanges) zu unterwerfen, der sie sich aber nur nach von ihnen selbst gegebenen Gesetzen unterwerfen, durch dies Bewußtsein sich veredelt fühlen, nämlich zu einer Gattung zu gehören, die der Bestimmung des Menschen, so wie die Vernunft sie ihm im Ideal vorstellt, angemessen ist".

VI. O projeto Pedagógico-Antropológico Cosmopolita de Kant para a Autonomia em *Sobre a Pedagogia*

1. Os Pressupostos Educativos na introdução de *Sobre a Pedagogia: Uma Filosofia da Educação*

A introdução de *Sobre a Pedagogia*, inicia expressivamente com a afirmação de Kant “O homem é a única criatura que tem de ser educada”¹⁴²³, ou de outra forma, precisa-se ser educada. Essa máxima carrega a singularidade da humanidade em relação ao mundo natural, não retira o homem de sua condição natural, mas como ser pertencente à natureza é a única criatura que adentra ao patamar ontológico da educação, o que o diferencia das demais criaturas. A tarefa kantiana é explicar fundamentadamente essa exclusividade do ser humano, detalhando uma distinção antropológica, na perspectiva de entender as categorias do cuidado, disciplina e instrução/formação como elementos norteadores e fundamentais para a concepção educativa da espécie humana. É relevante termos a compreensão que o argumento de partida está em diferenciar os homens dos demais animais, contudo em não retirá-los da natureza, mas compreender o seu desenvolvimento moral e cognitivo na estrutura de sua condição natural enquanto criatura.

Educar o indivíduo tomando como base o fato deste pertencer a uma espécie do reino animal, exige a compreensão da educação primeiramente correlacionada aos **cuidados**: uma manutenção meramente natural, todavia percebendo o animal homem, de modo que lhe sejam dadas as providências cabíveis tanto da alimentação no sentido de nutrição, quanto das subsistências básicas para sua sobrevivência no mundo; nessa interpretação referente à primeira categoria da educação, o ser humano ao nascer carrega a dependência natural de um outro. Essa condição de submissão e necessidade é natural, sendo graças à manutenção (*Wartung*) a continuação de sua vida. Portanto, o homem precisa de cuidado, não pelo fato de ser um animal, mas porque naturalmente precisa ser educado para sobreviver no mundo físico.

Por hora não encontramos a ideia de sociedade, uma vez que a ideia a princípio é pensar a espécie humana dentro do reino animal, desassociando-a dos demais seres da natureza, não para obter privilégios ou torná-la levemente superior, numa conjuntura radicalmente antropológica, mas a tarefa kantiana é simplesmente compreender a vida humana enquanto dado biológico, como um sistema

¹⁴²³ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.697. “Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß”.

naturalmente distinto e que precisa da providência de um outro, tal percepção é o que garante a vida e a permanência da humanidade. Aliás, para o filósofo é admirável ver naturalmente os animais utilizarem de suas forças ao vir ao mundo, o que os tornam, em certa medida, mais completos na esfera biofísica do que os seres humanos.

A distinção natural entre os homens e os demais animais não se encontra no campo da desigualdade mas na esfera da fraqueza. Não porque o homem seja mais forte, mas pelo simples fato de ser mais fraco entre as demais criaturas. Nessa diferença, fruto da fraqueza natural do homem é que encontramos o cuidado como elemento educativo. O homem precisa de cuidados, realidade atestada pela observação, uma vez que o campo empírico não demonstra o mesmo em relação aos demais animais, cujo o mecanismo da proteção lhes é suficiente. Kant destaca que os animais, assim que tem sua força, ou seja, uma estrutura mínima, utilizam desse suporte biomotor para se beneficiarem: “É, com efeito, digno de admiração ver como as crias das andorinhas, mal se arrastando para fora do ovo e ainda cegas, nem por isso deixam de saber fazer os excrementos cair fora do ninho”¹⁴²⁴. Nessa explanação, Kant deduz a possibilidade que mesmo nunca precisando de cuidado, os animais precisam o que no mínimo seria apenas uma leve proteção em relação a uma alimentação ou calor e orientação, mas não chega ao nível de cuidado como necessitará substancialmente o homem nessa primeira fase da vida.

A fim de sustentar o cuidado como educação exclusiva ao animal homem, para o filósofo existe uma diferença entre proteção e cuidado: na definição utilizada, por cuidado (*Wartung*) que só se confere educativamente ao homem, “entende-se a providência dos pais para que as crias não façam um uso prejudicial das suas forças”¹⁴²⁵. Aqui existe uma leve dicotomia natural, enquanto “os animais utilizam as suas forças de modo a regular logo que as têm, quer dizer, de modo a não serem prejudiciais a si próprios”¹⁴²⁶, no homem é essencial a providência dos pais, pois o animal homem não saberia como se dá com o mundo biofísico, conseqüentemente é um ser naturalmente fraco, que não sabe fazer bom uso de sua força para proveito da manutenção de sua existência. Decorrente dessa análise kantiana, observamos que a questão educativa colocada não diz respeito somente ao prisma da necessidade de cuidado que requer o recém-nascido, mas da utilização da força. A força torna-se expressamente um conceito em Kant dentro da educação enquanto cuidado, sendo elemento básico para uma teoria pedagógica-educacional.

¹⁴²⁴ Ibidem. p.697. “Es ist in der Tat bewundernswürdig, wenn man z. E. die jungen Schwalben wahrnimmt, die kaum aus den Eiern gekrochen, und noch blind sind, wie die es nichts desto weniger zu machen wissen, daß sie ihre Exkremeute aus dem Neste fallen lassen”.

¹⁴²⁵ Ib.. p.697. “Nämlich versteht man die Vorsorge der Eltern, daß die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen”.

¹⁴²⁶ Ib.. p.697. “Die Thiere gebrauchen ihre Kräfte, sobald sie deren nur welche haben, regelmäßig, d. h. in der Art, daß sie ihnen selbst nicht schädlich werden”.

Observamos que para Rousseau, a força está relacionada com as necessidades criadas, as quais fogem à dimensão da utilidade, portanto, é muito provável que Kant, esteja apontando pedagogicamente para as mesmas categorias conceituadas rousseauísta, quando argumenta que o indivíduo não sabe fazer um bom uso de suas forças. O cuidado, passa a ser o ato pedagógico de responsabilidade dos pais, para que a criança não venha a desenvolver mecanicamente uma utilidade desnecessária, o que já comprometeria sua existência natural, impactando diretamente no seu comportamento.

O homem não está reduzido apenas à condição educativa do cuidado. A educação é entendida de acordo com Kant, também enquanto **disciplina** (*Disciplin*) ou como em parênteses no texto original enfatizado como – *Zucht*, (criação)¹⁴²⁷, o que se sustenta a necessidade do homem vir a ser disciplinado. Esta disciplina como veremos é uma passagem entre a animalidade e a humanidade, nessa dimensão antropológica, o homem precisa ser criado por outrem e não só mantido, circunstância que diferencia ainda mais os seres humanos dos demais animais.

Sobre a disciplina, para Kant¹⁴²⁸ é por ela que se transforma (*ändert*) a animalidade em humanidade. Enquanto os animais pelo instinto tem o que é necessário, encontram-se naturalmente em um estado de autossuficiência, ou seja, plenamente em si mesmos, nesse sentido são imbuídos de uma natureza externa que os ordena a tudo que necessitam¹⁴²⁹. Do contrário, o homem tem a precisão (*braucht*), a necessidade de uma própria razão (*eigene Vernunft*), já que não possui apenas instintos como os demais animais; o homem também deve traçar um plano para o seu comportamento. Disto surge a obrigatoriedade do indivíduo estar vinculado a um outro que venha a cumprir a função que em outros animais é desempenhada pelos instintos, a fim de desenvolver sua razão que encontra em estado rudimentar. Significa que para Kant, o animal tem instituto, uma razão externa que regulou antecipadamente seu comportamento, nesse caso não obedece um plano moral, apenas uma finalidade que já está posta, uma função perfeitamente ordenada e desempenhada. No que diz respeito ao animal

¹⁴²⁷ Na versão Francesa de Alexis Philoneko (tradutor tanto da versão das Collection Bibliothèque de la Pléiade (n° 286), Gallimard, quanto de Kant: Reflexion sur L'Éducation da Librairie Philosophique J. Vrin), abre-se nota de rodapé sobre a supressão, esclarecendo que é inútil a precisão em parênteses em Francês. “La préscision entre parenthèses este inutile en français”. (Cfr. Philonenko, Alexis, In: Immanuel, Kant, Réflexions sur L'Éducation, J. Vrin, Paris, 2004, p. 69). A edição espanhola da Akal Bolsillo, trad. de Lorenzo Luzuriaga e José Luis Pascual (*Pedagogia*) e a trad. Portuguesa *Sobre a Pedagogia* (edições 70) de João Tiago Proença não mencionam a supressão, e prosseguem apenas com a categoria disciplina. As duas últimas referências podem ser consultadas no conjunto das referências.

¹⁴²⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.967. “Disciplin oder Zucht ändert die Thierheit in die Menschheit um”.

¹⁴²⁹ Rousseau fazia referência ao animal enquanto um ser autômato, contudo, o genebrino diferente de Kant, concebe os instintos da natureza no exercício da autonomia.

homem, é preciso uma educação negativa, disciplinar, para que seja traçado o plano da sua ação e gradualmente retirando-lhe do seu estado rude.

O objetivo final do homem é o favorecimento de sua razão, leia-se autonomia e a disciplina enquanto categoria educativa contribuirá para essa finalidade. Aqui se encontra o primeiro arcabouço da educação para a autonomia, na medida que a disciplina não é necessariamente um instrumento e nem deve ser utilizada para fazer do homem refém da razão alheia, mas essa compactua para que o homem seja autônomo, vindo a fazer uso de sua própria razão. A disciplina, visa contribuir para a civilização, o que não significa o estado de moralidade, mas o começo de um processo que desembarca na autolegislação como regra ou coação à qual o sujeito se deve submeter. Essas linhas introdutórias de *Sobre a Pedagogia*, se encontram inerentes à *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*. Verifiquemos que:

O gênero humano deve desenvolver todas as disposições naturais da humanidade, gradualmente a partir de si, através do seu próprio esforço. Uma geração educa a outra. Pode procurar-se o primeiro começo num estado rude ou num estado perfeito, já formado. Se se supuser este último como tendo existido primeira e anteriormente, o homem tem de se ter tornando novamente selvagem em seguida e resvalado para o estado rude¹⁴³⁰.

Nisto se assegura o primeiro conceito de Autonomia em Kant em sua obra filo-pedagógica. A transformação da animalidade para a humanidade, mesmo que realizada pela educação enquanto disciplina, no que tange à espécie humana dá lugar ao esforço coletivo para desenvolver as disposições naturais da humanidade. Na segunda proposição de *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*, essa afirmativa se encontra do seguinte modo: “No homem (única criatura racional sobre a Terra) aquelas disposições naturais que estão voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo”¹⁴³¹. Ou seja, para o gênero humano (o coletivo) a necessidade do esforço coletivo e a responsabilidade no cumprimento do desenvolvimento de suas disposições naturais, ao indivíduo a disciplina como elemento educativo. Isso porque, “numa

¹⁴³⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.697. “Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen. Eine Generation erzieht die andere. Den ersten Anfang kann man dabei in einem rohen, oder auch in einem vollkommenen, ausgebildeten Zustande suchen. Wenn dieser letztere als vorher und zuerst gewesen angenommen wird: so muß der Mensch doch nachmals wieder verwildert und in Rohigkeit verfallen sein”.

¹⁴³¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.35. “Am Menschen (als dem einzigen vernünftigen Geschöpf auf Erden) sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln”.

criatura, a razão é a faculdade de ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece nenhum limite para seus projetos”¹⁴³².

Notemos que Kant distingue duas naturezas pertencentes ao indivíduo: uma **a) animalesca** que o faz comum aos demais animais, mas do ponto de vista educativo como sabemos, no homem o cuidado é fator determinante da continuação dessa natureza; **b) e outra humana** que continua a ser natureza, por isso comum ao gênero de sua espécie¹⁴³³. É a conversão para a natureza humana que é reivindicada pelo filósofo prussiano do ponto de vista educativo, disposições estas que devem ser desenvolvidas, de forma gradual, pelo próprio esforço tanto coletivo, quanto individual. Ainda na segunda proposição da *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*, a dimensão educativa é atestada sobre o desenvolvimento da razão “ela, todavia, não atua sozinha de maneira instintiva mas, ao contrário, necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos, de um grau de inteligência (*Einsicht*) a outro”¹⁴³⁴. Portanto, se verifica e confirma a necessidade educativa para o ser humano e seu desenvolvimento.

O desenvolvimento das disposições naturais da humanidade, não é um processo célere, concepção que é assegurada sempre nos textos quando Kant compreende o processo histórico e antropológico pragmático do homem, o que implica o desenvolvimento, progresso e melhoramento não como uma linearidade perfeita, mas perfectível, por isso a necessidade da ação humana e do seu melhoramento.

Essa interpretação presente no texto pedagógico, dialoga sobremaneira com a *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*, porventura, essa sustenta conceitualmente as lições *Sobre a Pedagogia*, sendo obra essencial para compreender a filosofia kantiana em torno do propósito da humanidade, mas é essa última que responde às questões, as quais ficam por responder nas obras não educacionais, como é o caso da educação enquanto categoria prática no processo histórico do

¹⁴³² Ibidem. p.35. “Die Vernunft in einem Geschöpfe ist ein Vermögen, die Regeln und Absichten des Gebrauchs aller seiner Kräfte weit über den Naturinstinct zu erweitern, und kennt keine Grenzen ihrer Entwürfe”.

¹⁴³³ “O homem (homo phaenomenon) depende de determinações naturais e sensíveis, quando a humanidade (homo noumenon) for personalidade independente dessas condições. A educação enfrenta o trânsito do homem e da humanidade que se reitera em cada criança. Deste modo, a criança aprende que tem muito mais que um preço: uma dignidade”. (Cfr. Vandewalle, Bernard, Kant: Educación y crítica, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004, p. 16). “El hombre (homo phaenomenon) depende de determinaciones naturales y sensibles, mientras que la humanidad (homo noumenon) es personalidad independiente de esas condiciones. La educación se enfrenta al tránsito del hombre e a la humanidad que se reitera em cada niño. De esse modo, el niño aprende que tiene mucho más que un precio: una dignidad”.

¹⁴³⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.35. “Sie wirkt aber selbst nicht instinktmäßig, sondern bedarf Versuche, Übung und Unterricht, um von einer Stufe der Einsicht zur andern allmählich fortzuschreiten”.

melhoramento moral. Portanto, para o cumprimento desse desenvolvimento das disposições nos direcionamos à *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*:

um homem precisa ter uma vida desmesuradamente longa a fim de aprender a fazer uso pleno de todas as suas disposições naturais; ou, se a natureza concedeu-lhe somente um curto tempo de vida (como efetivamente aconteceu), ela necessita de uma série talvez indefinida de gerações que transmitam umas às outras as suas luzes para finalmente conduzir, em nossa espécie, o germe da natureza àquele grau de desenvolvimento que é completamente adequado ao seu propósito¹⁴³⁵.

Retornando ao problema do percurso gradual para o desenvolvimento das disposições naturais do homem, em relação ao reconhecimento de uma espécie comum, ressaltamos que essa graduação insere o homem no tempo, no percurso de oscilações e contingências, a qual favorece o seu melhoramento. Todavia, é por ser um processo gradual que se precisa indubitavelmente da educação como disciplina, não para tornar o homem subserviente, mas com o objetivo de que, no início da sua vida, possa compreender a finalidade da espécie humana na qual está inserido e é sua destinação, retirando-lhe assim o elemento selvagem que diverge do princípio e das leis de humanidade. O papel da disciplina não é retirar o esforço individual, mas direcionar o indivíduo para que venha a se desenvolver por si mesmo, nesse sentido, podemos entender como o homem se relaciona ordenadamente com suas forças.

É nesse contexto que uma geração educa a outra. Muito distante de ser uma expressão cujo o significado anacronicamente é pensado sobre a tarefa escolar, é antes de tudo e rigorosamente uma concepção educacional de Kant para perceber o fluxo da história humana através da educação, em um desenvolvimento do ponto de vista do plano da natureza, que não se encerra numa geração, mas se prolonga pela educação enquanto disciplina, numa espécie que se mantém no melhoramento e não volta ao estado rude ao surgimento de uma nova geração:

E este momento precisa ser, ao menos na ideia dos homens, o objetivo de seus esforços, pois senão as disposições naturais em grande parte teriam de ser vistas como inúteis e sem finalidade – o que aboliria todos os princípios práticos, e com isso a natureza, cuja a sabedoria

¹⁴³⁵ Ibidem. p.35. “Daher würde ein jeder Mensch unmäßig lange leben müssen, um zu lernen, wie er von allen seinen Naturanlagen einen vollständigen Gebrauch machen sollte; oder, wenn die Natur seine Lebensfrist nur kurz angesetzt hat (wie es wirklich geschehen ist), so bedarf sie einer vielleicht unabsehblichen Reihe von Zeugungen, deren eine der andern ihre Aufklärung überliefert, um endlich ihre Keime in unserer Gattung zu derjenigen Stufe der Entwicklung zu treiben, welche ihrer Absicht vollständig angemessen ist”.

no julgar precisa antes servir como princípio para todas as suas outras formações, tornar-se-ia suspeita, apenas nos homens, de ser um jogo infantil¹⁴³⁶.

Nessa perspectiva, uma vez que a ordem originária como pensou Rousseau foi degenerada, não cabe o regresso à condição selvagem, mas ao seu melhoramento, logo se estabelece, também, a categoria da perfectibilidade kantiana na expressão mencionada. Uma geração educa a outra, para justamente encontrar os horizontes de possibilidades da manutenção da humanidade e das disposições naturais que evocam o reconhecimento universal. A aplicação dessa expressão, não deve ser utilizada para efeitos meramente institucionais ou chavões educativos, pois se a sentença, uma geração educa a outra, for aplicada estreitamente a formação escolar, como ficaria também o melhoramento das instituições educacionais? Provavelmente, presa a um modelo educativo, por isso, a nossa insistência, para que esta máxima de Kant, seja concebida no plano da natureza e do desenvolvimento natural da espécie humana, por conseguinte não somente no plano institucionalizado da educação.

A educação é disciplina, quando compreendida inicialmente como prevenção, tendo em vista que o homem não se retire de sua destinação. Aparecendo só mais adiante, em um segundo plano a figura da educação escolar, que utiliza-se da disciplina nos anos iniciais apenas como forma de habituar a criança à experiência da coação, mas que deve progredir para ser instrutiva, inserindo-se assim no contexto da educação positiva, afirma Kant:

A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade. Tem de o limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irrefletido. A disciplina é, pois, meramente negativa, a saber, a ação pela qual se remove o elemento selvagem do homem; a instrução é, pelo contrário, a parte positiva da educação¹⁴³⁷.

A educação negativa, entendida como disciplina (*Zucht ist also blos negativ* – Disciplina é meramente negativa), regula portanto não a natureza humana, mas a dimensão animalesca da natureza presente no sujeito, servindo como filtro para refinar o desenvolvimento do indivíduo em relação aos seus impulsos, inclinações e paixões, assentando no homem uma limitação temporária, cujo o objetivo é a diminuição de qualquer espécie de dano causado pela animalidade. Essa dimensão da educação, não

¹⁴³⁶ Ib.. p.35. "Und dieser Zeitpunkt muß wenigstens in der Idee des Menschen das Ziel seiner Bestrebungen sein, weil sonst die Naturanlagen größtentheils als vergeblich und zwecklos angesehen werden müßten; welches alle praktischen Prinzipien aufheben, und dadurch die Natur, deren Weisheit in Beurteilung aller übrigen Anstalten sonst zum Grundsatz dienen muß, am Menschen allein eines kindischen Spiels verdächtig machen würde".

¹⁴³⁷ Cfr. Kant, Immanuel, "Über Pädagogik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.697. "Disciplin verhütet, daß der Mensch nicht durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche. Sie muß ihn z. E. einschränken, daß er sich nicht wild und unbesonnen in Gefahren begeben. Zucht ist also bloß negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung".

deve ser à redução da liberdade humana, mas a uma ação necessária apenas para que o homem no nível de suas forças, seja guia de si mesmo e de seu melhoramento, não fixando sua natureza ao estado rude. Para sanar as dimensões da educação negativa, apreendida pelo conceito de educação como disciplina (*Disciplin*), Kant apresenta a instrução (*Unterweisung*) como educação positiva (*Erziehung positive*). Mas ainda sobre a disciplina Kant, observa:

O elemento selvagem é a independência das leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir a coação das leis. Isto tem, contudo, de acontecer cedo. Assim, por exemplo, as crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprenderem lá alguma coisa, mas para que se consigam habituar a estar sentadas em silêncio e a observarem pontualmente o que lhes é prescrito, para que no futuro não possam também pôr em prática, real e imediatamente, tudo o que lhes passa pela cabeça¹⁴³⁸.

Nessa ótica, Kant nos conduz a entender uma categorização de independência que é negativa, a selvageria, ou seja, o que é selvagem no homem induz a não depender de leis, logo sua ação é anárquica, impulsiva e rudimentar, desse modo não é autônoma, exige-se desse modo a atuação educativa da disciplina, compactuada, com a cultura e civilidade. Leis nesse sentido, são concebidas como a autorregulamentação dada pela razão, a vivência normativa fundada na autonomia e não na heteronomia, desprendido de qualquer coação externa, o que torna de fato, o homem livre, dado ao seu desenvolvimento por intermédio da razão. Portanto, a independência das leis, no que tange à selvageria, é a ausência de reconhecimento do princípio de humanidade, que torna todos os sujeitos interligados no conjunto da espécie, concepção kantiana presente em *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*¹⁴³⁹, assim Kant não está falando da lei positiva (códigos), mas da lei universal, reconhecida pela razão. Nas *Lições de Ética*, Kant faz a pergunta:

Ora, como se deve educar o homem no estado civilizado em vista da natureza e da condição civil? Estes são os dois propósitos da natureza: a educação do homem em vista da natureza e do estado civil. A regra da educação é o principal propósito por meio do qual o homem é instruído na condição civil¹⁴⁴⁰.

¹⁴³⁸ Ibidem. p.698. "Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen".

¹⁴³⁹ *Sobre a Pedagogia* é uma obra de educação, como sabemos fruto das aulas de Kant sobre essa ciência, nesse campo é uma explicação de sua filosofia, do ponto de vista educacional no horizonte de seu grande sistema. Perceber a filosofia kantiana, a luz da educação requer certamente uma compreensão de conceitos dentro do sistema do filósofo prussiano, no conjunto de suas obras, sobremaneira das obras concebidas como de Filosofia da História. Em ser uma obra de fim da vida, torna-a ainda mais complexa e tutelada pela maturidade da filosofia crítica.

¹⁴⁴⁰ Cfr. Kant, Immanuel, "Vorlesung zur Moralphilosophie", Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.360. "Wie ist nun der Mensch im bürgerlichen Zustande zu bilden für die Natur und für die bürgerliche Gesellschaft? Dieses sind die zween Zwecke der Natur, die Erziehung des Menschen in

No campo educativo, Kant concede espaço para uma coação externa, mas nunca deve chegar a ser uma defesa da heteronomia, é apenas um breve momento educativo disciplinar para que o indivíduo compreenda de forma sensorial as leis de humanidade, sentindo (condição empírica) a importância das leis. Afinal, a natureza, como exposto por Kant, na terceira proposição da *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita* “tendo dado ao homem a razão e a liberdade da vontade que nela se funda, a natureza forneceu um claro indício de seu propósito quanto a maneira de dotá-lo”¹⁴⁴¹.

Kant, tal como Rousseau, esboça sua filosofia educacional no prisma da faixa etária, a esse respeito, distingue a educação da criança em relação à do adulto. Logo se a educação é um processo gradual de transformação da selvageria para a humanidade, esse itinerário é acompanhado preliminarmente pelas etapas do desenvolvimento físico¹⁴⁴². Kant, aponta em *Sobre a Pedagogia*, os fundamentos educativos sobre sua teoria moral, política e jurídica, concebendo-as não apenas num sujeito adulto, mas em todo o processo de desenvolvimento do indivíduo. É esse retrato que iremos acompanhar e fazer as interpretações para perceber a autonomia no campo educativo.

Ao pensar na criança, Kant não lhe estabelece o peso moral da vida adulta e escolar, ao contrário, compreende a escola, no sentido da educação infantil, não como promotora do aprendizado, tendo como referência a formação da razão através do ensino. Se há educação infantil, sua função é apenas fazer com que a criança sinta a coação das leis, momento este que deve acontecer no período muito bem determinado, por isso quando ainda é criança e por um momento igualmente curto. Assim estabelece a filosofia kantiana o olhar sobre a primeira infância. Resta-nos ainda evidenciar que Kant não está colocando a escola na função de moralizar a criança, não se trata de estabelecer uma educação moral escolar pela via da disciplina.

Inicialmente, podemos conceber que Kant ameniza um pouco a escola, em relação a Rousseau. Sendo que o genebrino é mais realista no sentido de perceber a escola como fruto e reprodução do sistema social, por isso, será quase sempre tendenciosa a ser disciplinar, isto é, no sentido não kantiano do termo. Não obstante, o mesmo Kant, teoriza um modelo escolar possível de ser efetivado, tendo a consciência das instituições de seu tempo, que quase nada trabalham para o desenvolvimento das

Ansehung des Natürlichen und in Ansehung des bürgerlichen Zustandes. Die Regel der Erziehung ist der Hauptzwek, wodurch der Mensch im bürgerlichen Zustande gebildet wird“.

¹⁴⁴¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.36. “Da sie dem Menschen Vernunft und darauf sich gründende Freiheit des Willens gab: so war das schon eine klare Anzeige ihrer Absicht in Ansehung seiner Ausstattung”.

¹⁴⁴² Podemos identificar no texto de Kant, a similaridade com as etapas constitutivas da educação do Emilio estabelecida por Rousseau.

disposições dos indivíduos. Enquanto Rousseau lança a crítica à escola da sua época, reflete a educação e a pedagogia na educação do aluno Emílio; o prussiano trilha o percurso de repensar a escola e torná-la uma instituição que compactua e participa com o melhoramento da humanidade. Se Rousseau, elaborou uma teoria pedagógica e educacional para a autonomia, Kant soube muito bem representá-la a nível institucional.

Regressando à disciplina, enfatiza o filósofo de Königsberg:

O homem, contudo, tem por natureza um tão grande pendor para a liberdade que, se a ela se tiver de início habituado durante algum tempo, tudo lhe sacrifica. Justamente por isso, deve-se lançar mão da disciplina desde muito cedo, como já se disse, pois, se tal não suceder, torna-se difícil modificar o homem posteriormente. Passa a seguir cada um dos seus caprichos¹⁴⁴³.

O homem, naturalmente inclinado para a liberdade é sacrificado por ela. Uma frase que causa estranheza e põe o pensamento de Kant um tanto quanto controverso, uma vez que a liberdade é a realização da vida humana para o filósofo, mas torna-se nessas linhas mecanismo de servidão, o que traria ligeiramente uma contradição ontológica. A esse respeito, a resposta para a questão, encontra-se em compreender que Kant está falando de uma liberdade não no sentido do uso da razão, enquanto princípio máximo da moralidade, mas daquela ação livre, sem um propósito, que se pauta nas circunstâncias da animalidade¹⁴⁴⁴. Liberdade torna-se sinônimo de uma prática não deliberada por dever, mas pelas paixões, instintos e selvageria. Portanto, o que está em discussão é a liberdade selvagem, e não aquela pertencente ao campo moral, ou utilizando um termo moderno: liberdade civil.

Não podemos perder de vista que para Kant, como se apresenta na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, a constituição civil é “o supremo grau na ascensão artificial da boa disposição da espécie humana para chegar ao fim último de sua destinação”¹⁴⁴⁵, portanto, o que se encontra por trás da elaboração dessas linhas do *Sobre a Pedagogia* é a ordem e uma passagem da animalidade para a

¹⁴⁴³ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.698. “Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, daß, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Eben daher muß denn die Disziplin auch, wie gesagt, sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune”.

¹⁴⁴⁴ “Os primeiros passos que o homem dá no campo do uso da liberdade dele serão necessariamente errados, devido à crença no fato de ser possível para nós cumprir todo o que a vontade quer e procura, repetindo desta maneira a pretensão da razão dogmática de ser capaz de conhecê-lo tudo sem atentar aos limites do conhecimento possível para o nosso entendimento”. Cfr. Madrid, Nuria Sánchez, A civilização como Destino: Kant e as Formas da Reflexão, Nefiponline, Florianópolis, 2016, p.119.

¹⁴⁴⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.681. “der höchste Grad der künstlichen Steigerung der guten Anlage in der Menschengattung zum Endzweck ihrer Bestimmung ist”.

humanidade, existindo nesse processo uma liberdade condicionada que deve passar para uma liberdade moral e conseqüentemente passa pela civil, fazendo com que se alcance gradualmente a destinação do sujeito racional, mas lembrando que esse obedece naturalmente ao seu desenvolvimento natural (físico), por isso enquanto na condição de criança impera inicialmente não o campo moral, mas de uma liberdade sem a aceção da própria regulação. Kant, na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, já faz o diagnóstico do comportamento da liberdade na criança:

A vontade própria está sempre prestes a prorromper em hostilidade contra seu próximo e a todo momento se esforça para realizar sua pretensão à Liberdade incondicional de ser, não apenas independente, mas também soberana sobre outros seres por natureza iguais, o que também já se percebe na menor criança, porque nela a natureza se esforça para conduzir a uma cultura cujos fins se acordam adequadamente com a moralidade partindo da cultura para a moralidade, e não da moralidade e de sua lei (como, todavia, a razão prescreve), o que produz inevitavelmente uma tendência equívoca e contrária aos fins¹⁴⁴⁶.

O paradigma educacional kantiano, pelo exercício da disciplina é o alcance da liberdade civil, mas que não está atrelada à coação externa, mas ao desenvolvimento da razão, é uma primazia essencialmente pautada na autonomia. Nesse sentido, coloca-se em xeque, a liberdade como anarquia, como desgoverno, no total desprendimento às leis da humanidade. Todavia, diante ao homem inclinado para a liberdade selvagem, largado a toda sorte, a disciplina assume o papel na criança de assentar a compreensão primária de liberdade pautada numa ordem não escravocrata, mas educativa, por isso a disciplina, insiste Kant na ratificação: é algo passageiro, pois do contrário fará o homem submisso.

Importante perceber ainda que Kant diante do processo educativo moral estabelece a noção que a educação desde a infância sana os vícios futuros. Sendo a esse respeito mais difícil modificar o homem quando adulto. Nesse contexto, a educação deve ser iniciada da melhor maneira e impreterivelmente na infância, no termos do autor, desde cedo. A educação não deve compactuar com o estado selvagem e com a liberdade aparente que leva ao homem à sua escravidão, sendo escravo de si mesmo pelas paixões, servindo-se de seus caprichos. Mas antes, direcioná-lo a cumprir o desenvolvimento das disposições naturais da humanidade. Vale lembrar que o termo paixão, conforme mencionado acima, não é uma palavra usual em Kant, pois ao invés disso utiliza o termo inclinação.

¹⁴⁴⁶ Ibidem. p.681. "Der eigene Wille ist immer in Bereitschaft, in Widerwillen gegen seinen Nebenmenschen auszubrechen, und strebt jederzeit, seinen Anspruch auf unbedingte Freiheit, nicht bloß unabhängig, sondern selbst über andere ihm von Natur gleiche Wesens Gebieter zu sein; welches man auch an dem kleinsten Kinde schon gewahrt wird; weil die Natur in ihm von der Kultur zur Moralität, nicht (wie es doch die Vernunft vorschreibt), von der Moralität und ihrem Gesetze anhebend, zu einer darauf angelegten zweckmäßigen Kultur hinzuleiten strebt; welches unvermeidlich eine verkehrte, zweckwidrige Tendenz abgibt".

Em continuação, para exemplificar o quão difícil é educar um homem adulto e discipliná-lo, Kant abre uma divergência em relação a Rousseau, nomeando-o expressamente em seu texto sobre a liberdade no estado não civilizado, escrevendo: “Mas nelas, isso não é um nobre pendor para liberdade, como o pretendiam Rousseau e outros, mas um certo estado rude, na medida em que o animal como que ainda não desenvolveu em si a humanidade”¹⁴⁴⁷. Porém, diverge também de quaisquer outros teóricos que legitimaram em certa medida nobremente a inclinação para liberdade vivida nas sociedades não civilizadas: o qual para o filósofo prussiano é apenas um estado rude, sendo que este não fez desenvolver a humanidade, por isso não deve ser visto como tão nobre. A parte inicial da terceira proposição da *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*, ratifica a exposição kantiana:

A natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e que não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição senão daquela que ele proporciona a si mesmo, livre do instinto, por meio da própria razão¹⁴⁴⁸.

Nesse parâmetro Kant compreende a educação como mecanismo para a civilidade, para o desenvolvimento da concepção de humanidade, no qual as ações são direcionadas pela razão e assim a vivência torna-se harmônica pelo mecanismo das leis que se originam no melhoramento moral, tarefa que compete a cada sujeito. Ao reportar sobre o retrato das sociedades selvagens, que não se pressupõe o desenvolvimento interno em cada indivíduo no conceito de humanidade, Kant é enfático: “Daí que o homem tenha de ser acostumado desde cedo a submeter-se aos preceitos da razão”¹⁴⁴⁹. Nesse ponto a educação como disciplina, é instrumento temporário, utilizada para acostumar o indivíduo ao julgo da razão. Se isso não fora feito, prossegue o autor, “quando é deixado entregue à sua vontade na juventude e nada lhe opõe resistência, conservará então uma certa disposição selvagem ao longo de toda a sua vida”.¹⁴⁵⁰ É fato que a educação torna-se elemento central para o refinamento do homem, entretanto, se for substancialmente iniciada desde o início da vida humana.

¹⁴⁴⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.698. “Bey ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Roussenau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Thier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat”.

¹⁴⁴⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.36. “Die Natur hat gewollt: daß der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines tierischen Daseins geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe, und keiner anderen Glückseligkeit, oder Vollkommenheit, teilhaftig werde, als die er sich selbst, frei von Instinkt, durch eigene Vernunft, verschafft hat”.

¹⁴⁴⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.698. “Daher muß der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen”.

¹⁴⁵⁰ *Ibidem*. p.698. “Wenn man ihm in der Jugend seinen Willen gelassen und ihm da nichts widerstanden hat: so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben”.

Kant percebe a existência de uma dificuldade para a educação ou o educar do homem na fase adulta, por isso corrobora com um entendimento educacional feito em etapas, para que assim, não fique nenhuma lacuna por ausência da educação na vida do homem, por outro lado muito menos se antecipe na criança as regras da razão, como se requer no adulto, portanto, a disciplina destinada à criança não se trata de ver nela um adulto em miniatura, questão tratada anteriormente por Rousseau e sobre a qual Kant manterá o mesmo entendimento. Se existe alguma divergência entre os dois filósofos, está muito mais sobre a relação natureza e civilidade, do que sobre a concepção pedagógica, pois ao que tudo se aponta são as mesmas, dentro de um plano de completude. Mas salientamos, que Rousseau tem a real compreensão, como abordado no *Emílio*, de que seu aluno viverá em sociedade, esse é um dado determinante e que não se pode desvincular, é por isso que a educação tem a tarefa de tornar o indivíduo autônomo. Nesse aspecto educativo ambos as teorias filosóficas estão em pleno acordo, contudo, a distinção se encontra apenas no ponto de partida, sendo que o fim é o mesmo, o que significa que a autonomia é o conectivo de unificação dos autores.

Desse problema, podemos indagar se o homem não estando na ordem social, deveria ser educado. Nesse sentido, parece que Rousseau, tocou em raízes mais profundas do que Kant. O filósofo de Königsberg, acaba por desenvolver uma teoria educacional refletindo a educação do homem após o estado de natureza, e de fato o paradigma educacional é completamente diferente. Por outro lado, o formalismo kantiano, a atuação do filósofo na década de 70 e sua atuação na Universidade, apresenta um Kant, crítico ao modelo social, ao contexto político, e na luta seja teórica ou prática, para a ressignificação das esferas sociais, dentre elas a educativa.

É indiscutível que no plano deontológico encontramos uma justificação plausível, tornando o pensamento kantiano paradigmático. Quanto à forma Kant está correto em perceber o percurso moral da humanidade e como a educação é suporte para esse projeto. Nessas linhas de *Sobre a Pedagogia*, uma lacuna é posta, o que reivindica a consulta em outros textos de Kant, em que a crítica à sociedade é realizada. Contudo, Kant têm uma consciência e interpretação do pensamento de Rousseau altamente originário, que fora exposto na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*:

Rousseau não queria, no fundo, que o homem voltasse novamente ao estado de natureza, mas que lançasse um olhar retrospectivo para lá desde o estágio em que agora está. Ele supunha que o homem é bom por natureza (como ela se deixa transmitir); porém de um modo negativo, quer dizer, ele não é por si mesmo e deliberadamente mau, mas apenas pelo risco de ser contaminado e corrompido por maus exemplos ou guias ineptos. Mas porque para isso

são por sua vez necessários homens bons, que precisaram eles mesmos ser educados e dos quais não existe nenhum que não tenha em si perversidade (inata ou adquirida)¹⁴⁵¹.

Passando à educação da juventude, diz Kant:

É um erro comum na educação dos grandes que, logo na sua juventude, nunca se lhes oponha realmente nada, porque estão destinados a reinar. No homem, por causa de seu pendor para a liberdade, é necessário limar o seu estado rude; no animal, pelo contrário, por causa do seu instinto, isso não é necessário¹⁴⁵².

Kant é o filósofo dos limites e ao que tudo indica, a liberdade tem seus limites, assim como a autonomia, pois não significa o descontrole e o fazer o que se quer, mas o que a razão legitima. Queremos dizer com isto, que a vontade pode estar ao serviço tanto da razão, quanto dos instintos (rudeza) a depender da perfectibilidade ou desenvolvimento moral do indivíduo como esboçado na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Portanto, fazer o que se quer, pode legitimar uma ação degenerada e não legitimar o benefício dos princípios de humanidade pautada numa ação por dever. Nessa esfera, o texto supracitado abre espaço para a crítica do sistema político na pessoa dos governantes, àqueles que foram destinados a essa função, quando não são educados pela disciplina, conseqüentemente, serão totalitários por não saberem o significado das leis e da liberdade moral.

Kant está direcionando sua atenção sobre a educação do governante no contexto do seu século, mas podemos perfeitamente inferir que a disciplina é o elemento originário para a constituição de qualquer pessoa que se dispõe à política. A política e os agentes públicos devem guiar suas ações por dever, para isso, é fundamental uma educação desde a infância que fortaleça a experiência individual do que significa viver em uma sociedade não só civilizada, mas moralizada, para que no futuro quem se dispuser a atuar na política institucionalizada saiba guiar suas ações pelo princípio do dever, ou seja, o princípio de humanidade. Em Kant, não há diferença entre a educação de quem governa e do povo, portanto, a primazia educativa se centra na figura do sujeito.

¹⁴⁵¹ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.681. "Rousseau wollte im Grunde nicht, daß der Mensch wiederum in den Naturzustand zurück gehen, sondern von der Stufe, auf der er jetzt steht, dahin zurück sehen sollte. Er nahm an: der Mensch sei von Natur (wie sie sich vererben läßt) gut, aber auf negative Art, nämlich von selbst und absichtlich nicht böse zu sein, sondern nur in Gefahr, von bösen oder ungeschickten Führern und Beispielen angesteckt und verdorben zu werden. Da nun aber hiezu wiederum gute Menschen erforderlich sind, die dazu selbst haben erzogen werden müssen und deren es wohl keinen geben wird, der nicht (angeborene oder zugezogene) Verdorbenheit in sich hätte".

¹⁴⁵² Cfr. Kant, Immanuel, "Über Pädagogik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.699. "Dieses ist ein gewöhnlicher Fehler bei der Erziehung der Großen, daß man ihnen, weil sie zum Herrschen bestimmt sind, auch in der Jugend nie eigentlich widersteht. Bei dem Menschen ist, wegen seines Hanges zur Freiheit, eine Abschleifung seiner Rohigkeit nötig; bei dem Tiere hingegen wegen seines Instinktes nicht".

Observamos no caso de Rousseau, ao lançar crítica à ordem social, que traz o diagnóstico de como as ações nesse estado se tornam escravizadas, refém de uma vida de mascarás e superficialidade. Nessa conjuntura, podemos inferir que, se houve a degeneração do homem, dá-se porque aconteceu uma vontade, desencadeando numa ação que escravizou o próprio homem, podendo tudo isto ser defendido ao pendor da liberdade, ou meramente num suposto conceito de liberdade. Kant é o filósofo que coloca em questão a necessidade da utilização das regras da razão como baliza, apontando os limites para a ação em torno da liberdade como fundamento moral. A educação encontra seu protagonismo nesse feito, seja na criança, na juventude, ou enquanto ainda é possível, disciplinar o homem. Para sermos mais objetivos, em Kant a razão cumpre o papel de ser o filtro, o imperativo, a legislação do comportamento humano. Além disso a educação é o instrumento possível para que empiricamente (na prática) isso seja possível.

É pela educação inicialmente disciplinar (negativa)¹⁴⁵³, que se demonstra ao indivíduo as limitações da liberdade ou de como bem direcioná-la, a fim de empregá-la para o seu melhor uso e benefício, em função da humanidade, para esse feito, é preciso usar das máximas que a razão ordena, como forma de desempenhar moralmente no mundo social uma ação autônoma. Não se trata de adequar o homem à sociedade ou à coação externa, mas em uma experiência que o faça reconhecedor da sua autorregulamentação, para seu benefício próprio; seguramente utilizando-se da razão, o seu fim será o bem da coletividade. Precisamos ainda ter atenção que a razão para Kant não é formada por uma legitimação externa no caso do professor e ou do preceptor, esse é apenas tal como Rousseau, um meio, as suas funções serão discutidas sobre as categorias de instrução e formação.

A educação por último é para Kant instrução (*Unterweisung*) todavia acompanhada pela formação (*Bildung*). Essa relação entre instrução e formação equiparar-se-á ao ápice da educação compreendida como formação humana, tal como em sentido profundamente filosófico elaborado na *Paideia* Grega, pensando o indivíduo de forma integral, mas com as especificidades do pensamento kantiano em torno da autonomia, enquanto autolegislação. O filósofo parte do pressuposto que o itinerário da humanidade, diferentemente dos demais animais, se impõe em ser o homem, primeiramente bebê ou criança, educando e estudante (formando). Nesse aspecto segue uma linha compactuada com o que fora estabelecido por Rousseau, dentro da seara do desenvolvimento e da aprendizagem. Kant, nas *Lições de Ética*, escreve: “É preciso distinguir duas partes na educação: o desenvolvimento das disposições naturais e a aquisição [*Hinzusetzung*] da arte. A primeira é a formação do homem, a segunda

¹⁴⁵³ Essa concepção é salutar, na medida que para Kant, a disciplina é categoricamente um instrumento pedagógico temporário. Mais a frente, o filósofo pedagogicamente demonstrará como ela é aplicável na educação da criança.

é a instrução ou o ensino”¹⁴⁵⁴. Resta-nos saber se esse formando, última etapa do homem, será para Kant, o que para o genebrino se constitui a idade da razão.

De qualquer forma, a conjuntura filosófica pedagógica e educacional a que se remete Kant, o faz saltar a partir das influências rousseauísta para uma acepção educativa correlata ao desenvolvimento das disposições naturais. Nesse aspecto a pedagogia se vincula ao seu sistema filosófico, inevitavelmente e por consequência atrelada à Filosofia da História, ao perceber o progresso das disposições humanas e como a educação é o mecanismo para esse desenvolvimento. Não podemos sair da questão central do propósito educativo, pois a instrução tem como finalidade em Kant, tal como em Rousseau, não a erudição, mas o pensar por si:

Aquele que nada aprendeu - é preciso no entanto ter sido instruído para saber disso - se chama um ignorante, caso deva saber aquilo para passar por um homem instruído; pois, sem essa pretensão, pode ser um grande gênio. Aquele que não é capaz de pensar por si mesmo, ainda que muito possa aprender, é chamado uma mente limitada (estreita) ¹⁴⁵⁵.

Uma vez apresentada a educação enquanto disciplina, mecanismo pedagógico temporário, Kant retoma os demais conceitos de educação, como se sabe: “o homem necessita de cuidados e formação” ¹⁴⁵⁶, formação entendida enquanto *Bildung*¹⁴⁵⁷. Todavia, o filósofo direciona uma nova reconfiguração para a disciplina, que não é mais àquela de responsabilidade dos pais, ou vista enquanto tarefa a para que o homem encontre os limites de sua ação, no reconhecimento das leis. Prossegue Kant: “A formação compreende sob si disciplina e instrução”¹⁴⁵⁸, nessa premissa, a disciplina está incluída na formação. No texto sobre as *Lições de Ética* de Kant, encontramos uma explicação que acaba confundido

¹⁴⁵⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.360, “In der Erziehung sind zwey Stücke zu unterscheiden: die Entwicklung der Natürlichen Anlagen; und die Hinzusetzung der Kunst. Das erste ist die Bildung des Menschen, daszweyte Unterricht oder Belehrung”.

¹⁴⁵⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.422. “Der nichts gelernt hat, was man doch gelehrt werden muß, um es zu wissen, heißt ein Ignorant, wenn er es hätte wissen sollen, so fern er einen Gelehrten vorstellen will; denn ohne diesen Anspruch kann er ein großes Genie sein. Der, welcher nicht selbst denken, wenn gleich viel lernen kann, wird ein beschränkter Kopf (borniert) genannt”.

¹⁴⁵⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.699. “Der Mensch braucht Wartung und Bildung”.

¹⁴⁵⁷ “Os discursos da crítica, dispersos em outras tantas ciências humanas, só se relacionam e se cruzam na *Bildung* própria, como criatividade do homem individual em relação à sua própria vida em todas as suas dimensões, como administração tensa e incerta da racionalidade entre as diferentes esferas de ação social”. (Cfr. Villacañas, José Luis, “Crítica y presente: sobre las bases de la Ilustración kantiana”, In: Kant, Immanuel, En Defensa de la Ilustración, Albra editorial, Barcelona, 1999, p. 53). “Los discursos de la crítica, dispersos en otras tantas ciencias humanas, sólo se relacionan y se cruzan en la *Bildung* propia, como creatividad del hombre individual respecto a su propia vida en todas sus dimensiones, como administración tensa e incierta de la ratio entre las diferentes esferas de acción social”.

¹⁴⁵⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.699. “Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung”.

o emprego utilizado por formação e instrução em *Sobre a Pedagogia*, isso porque, enquanto na obra pedagógica instrução está ligada a formação como se fosse elemento de ensino, nas anotações sobre as lições de ética, a formação é dissociada do ensino, nesse caso tanto na formação, quanto no ensino temos instrução e disciplina, por conseguinte em ambas as partes educativas têm a faceta da educação negativa:

Devemos observar que a formação é meramente negativa de modo a impedir tudo aquilo que é contrário à natureza. A arte ou ensino pode ser de duas formas: negativa e positiva, impedindo e transmitindo. A forma negativa é a instrução para evitar que não se introduzam erros, a positiva transmite algo mais ao conjunto de conhecimentos. O lado negativo, tanto na formação quanto na instrução da criança, é a disciplina. O aspecto positivo da instrução é a doutrina¹⁴⁵⁹.

Ratificamos a ideia presente nas *Lições de Ética*, que a formação pertence ao desenvolvimento das disposições naturais dos indivíduos, enquanto o ensino é aquisição de conhecimento. Na introdução de *Sobre a pedagogia*, Kant não irá usar o termo ensino, mas arte ou pedagogia, enquanto sinônimo do ensinar. Nesse contexto, fica assentado a formação tendo sua parte positiva que é a instrução, enquanto transmissão do comportamento moral ou dos costumes, no caso do ensino apenas o cultivo do intelecto, auxiliando no processo autônomo do pensar por si. A disciplina, portanto, é negativa em ambas as esferas, tanto na formação, no que diz respeito a extirpação da selvageria, quanto no ensino, que é a coação para que a criança compreenda sensivelmente o peso da lei. “Por meio da disciplina, podem ser formados o temperamento e o coração, mas o caráter é mais moldado pela doutrina”¹⁴⁶⁰. Ao longo da explanação, essas dimensões se tornam mais tangíveis, mas por enquanto passamos a examinar a educação no sentido de formação.

Como é de nosso conhecimento, no âmbito do mundo animal, apenas o homem necessita da educação (formação) como instrução. Seja, essa singularidade, que justifica sobremaneira uma filosofia da educação, na elaboração dos fundamentos, enquanto formação disciplinar e instrutiva, a esse respeito a educação tem sua matriz que é implicitamente antropológica no que se refere ao reino animal (natural). Kant entende que a instrução é o ato que o homem mais velho tem de realizar para educar os mais novos.

¹⁴⁵⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.360. “In der Bildung ist darauf zu sehen, daß sie nur negativ sey, daß man das alles abhalte, was der Natur zuwieder sey. Die Kunst oder Belehrung kann zwiefach seyn: negativ und positiv abzuhalten und hinzuzusetzen. Das negative der Belehrung ist, zu verhüten, daß sich nicht Irthümer einschleichen, das positive, daß was mehreres von Kenntnissen hinzugesetzt wird. Das negative sowohl der Bildung als der Belehrung des Geschöpfs ist die Disciplin. Das positive der Belehrung ist die Doctrin”.

¹⁴⁶⁰ Ibidem. p.361. “durch die Disciplin kann das Temperament unddas Hertz gebildet werden, der Character wird aber mehr durch die Doctrin gebildet”.

O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados. Daí que a falta de disciplina e instrução em alguns homens os torne maus educadores dos seus educandos¹⁴⁶¹.

A antropologia kantiana, responsabiliza a educação pelos efeitos de tornar o animal homem, em realmente homem, desse modo, pertencente a uma espécie comum e no reconhecimento desta espécie, no que se refere a humanidade, enquanto finalidade. Expansivamente, o termo em alemão é *bildung*, o que enfatiza a formação como elemento de cultura, conseqüentemente o homem é compreendido necessariamente no âmbito da civilidade. O homem sendo nada mais do que a educação o torna, não está sujeito à servidão da educação, mas ao todo antropológico que se encontra inserido. Mas não é irrazoável questionar no texto kantiano, se a educação a esse ponto é instrumento de padronização dos indivíduos, tornando-os meramente reconfigurados à educação desempenhada pela sociedade; ou de que maneira esse homem alcança sua autonomia, e se ocorrerá a necessidade de algum desprendimento da educação a ele dirigida. A resposta se encontra na desvinculação da educação enquanto instrumento social, para que o homem não seja um ser determinado, mas agente de sua própria formação, logo, o refúgio em Kant, será a utilização da razão, que superará a determinação instrumental da educação enquanto disciplina e não como *bildung*.

Por sua vez, Rousseau, ao trazer a educação para a autopedagogia ou autoconhecimento, parece responder de forma mais objetiva aos elementos antropológicos da educação, enquanto mecanismo de determinação e servidão. Mais uma vez, é a deontologia que salva o empirismo kantiano de incorrer numa tarefa pedagógica instrumental, ou seja, no plano do modelo moral é de fácil compreensão, entretanto, enquanto projeto pedagógico se faz jus avançar na reflexão para dissipar qualquer incoerência entre teoria e prática. Essa é uma tarefa complexa, pelo fato de *Sobre a Pedagogia* ser uma obra concisa, um conjunto de anotações decorrente das aulas de Kant, ou seja, registro da oralidade.

Kant, prossegue a evidenciar que só um homem pode educar outro, mas a esse sentido, impõe a necessidade de um homem educado e disciplinado. Essa premissa, dialoga com Rousseau, na medida que a educação do indivíduo, não pode ser pela sociedade degenerada, nem pelos vícios, ou seja, pela ordem social. Em Kant, não se difere, pois a chamada de atenção para o perfil de quem deve educar é

¹⁴⁶¹ Cfr. Kant, Immanuel, "Über Pädagogik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.699. "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. Daher macht auch Mangel an Disziplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge".

depositado, responsabilizado a um homem educado, logo não é uma pessoa aleatória, certamente, este homem educado é aquele que se serve da razão como guia, um outro ser autônomo. O fato de homens educarem mal outros homens, é justamente por terem sido muito mal educados, o que corresponde à fragilidade de sua instrução e disciplina. Nessa ótica, assim tal como a educação do governante, Kant terá a mesma implicação lógica na educação do educador.

Kant considera ainda, que existe uma limitação do homem no que se refere às suas disposições e à utilização da sua razão, no qual se encontra sobremaneira atrelada a quem o educa. Como sabemos, é o homem quem educa o outro, por isso o sujeito que é educado, encontra-se limitado a quem o educou, mesmo que exista uma capacidade expansiva, ainda é limitada do ponto de vista da potencialidade humana. Kant entende que o homem diferente dos outros animais, sendo educado por homens, só progride na medida do melhoramento da geração que o educou. Nesse aspecto, a potencialidade do homem, não nos é conhecida. A educação tem um potencial que até mesmo o homem desconhece em relação ao desempenho de suas faculdades, contudo, como o homem educa a outros, existe um leve condicionamento na capacidade expansiva das disposições naturais, bem como nas potencialidades humanas, que estão de algum modo circunstanciadas a quem educa. O aluno passa a ser reflexo da limitação de quem o educa ou do sistema educacional no qual se encontra inserido. Kant já aborda as mazelas da educação como fator para a delimitação das potencialidades individuais. Não é que o indivíduo seja incapaz, pois pela faculdade da razão todos são capazes de alcançar suas possibilidades, contudo, não é um processo mágico, pelo simples querer, afinal não se pode querer o que não se sabe que existe.

O alcance das potencialidades tem a ver com o desenvolvimento do indivíduo, que se dá sobremaneira pela educação recebida e de quem educa. Isso implica dizer que, no contexto que nos encontramos, a formação e qualificação dos professores são extremamente necessárias se temos a intenção de ver florescer as potencialidades dos nossos alunos. A educação enquanto instrução é um ciclo formativo que todos os seres humanos se encontram envolvidos, por isso, a educação de um é consequentemente o fortalecimento de um coletivo universalmente educado. A educação é um direito universal e as instituições educativas devem percorrer o caminho inventivo do experimento pedagógico que venha trabalhar para a efetivação da educação do gênero humano.

Se um ser de gênero mais elevado se interessasse pela nossa educação, ver-se-ia o que o homem poderia vir a ser. Dado que, porém, a educação, em parte, ensina algo aos homens, em parte, só desenvolve nele certas coisas: não se pode saber que extensão alcançam em si as disposições naturais. Se se fizesse aqui, pelo menos, um experimento com o apoio dos grandes e através das forças unidas de muitos, obteríamos esclarecimentos acerca da extensão do que o homem conseguia porventura realizar. Mas é igualmente tão importante

para a cabeça especulativa como uma nota triste para os filantropos ver como os grandes só se preocupam, na maioria dos casos, consigo e não tomam parte no importante experimento da educação do gênero humano, de modo a que a natureza desse um passo em frente, uma à perfeição¹⁴⁶².

Em síntese, para Kant a relação entre instrução e disciplina, se compreende objetivamente no fato de que “quem não é cultivado é rude, quem não é disciplinado é selvagem”¹⁴⁶³. Nessa altura, vale destacar que se apresenta pela primeira vez em *Sobre a Pedagogia* a educação encarada como cultivo, sinônimo de instrução, sucessivamente, aparecerá, por fim a categoria cultura. Na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, encontramos um fragmento provocativo em relação à cultura, enquanto realização do aperfeiçoamento de forma progressiva: “realizar o aperfeiçoamento do ser humano mediante cultura progressiva”¹⁴⁶⁴. Dessa maneira, como destacamos a disciplina é elemento temporal e a instrução é permanente, por se tratar do cultivo do próprio homem ao longo de seu desenvolvimento, conseqüentemente enquanto sujeito inserido na cultura e na civilização. Por isso, trata-se no termo exposto de cultura progressiva, por acompanhar não só o indivíduo mas as alternâncias de uma geração para a outra.

Se tratando da educação e das falhas ocorridas ao longo do processo do desenvolvimento do indivíduo e da ausência de cuidado, Kant tem a clareza que essa lacuna é percebida pelo próprio indivíduo quando chega às etapas seguintes, será sabedor se a falha na sua educação foi na disciplina ou na cultura (instrução). Essa autopercepção, não leva conseqüentemente à recuperação da negligência educativa dada ao indivíduo, principalmente no que se refere à disciplina, nas palavras do filósofo: “o descuido da disciplina é um mal maior que o descuido da cultura, pois esta pode ser recuperada posteriormente; o elemento selvagem, porém, não pode ser removido, e um engano na disciplina nunca pode ser reparado”¹⁴⁶⁵.

¹⁴⁶² Ibidem. p.699. “Wenn einmal ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könne. Da die Erziehung aber, teils den Menschen einiges lehrt, teils einiges auch nur bei ihm entwickelt: so kann man nicht wissen, wie weit bei ihm die Naturanlagen gehen. Würde hier wenigstens ein Experiment durch Unterstützung der Großen, und durch die vereinigten Kräfte vieler gemacht: so würde auch das schon uns Aufschlüsse darüber geben, wie weit es der Mensch etwa zu bringen vermöge. Aber es ist für den spekulativen Kopf eine eben so wichtige, als für den Menschenfreund eine traurige Bemerkung, zu sehen, wie die Großen meistens nur immer für sich sorgen, und nicht an dem wichtigen Experimente der Erziehung in der Art Teil nehmen, daß die Natur einen Schritt näher zur Vollkommenheit tue”.

¹⁴⁶³ Ib.. p.700. “Derjenige, der nicht kultivirt ist, ist roh, wer nicht diszipliniert ist, ist wild”.

¹⁴⁶⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.674. “die Perfektionierung des Menschen durch fortschreitende Kultur”.

¹⁴⁶⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p. 700. “Verabsäumung der Disziplin ist ein größeres Übel, als Verabsäumung der Kultur, denn diese kann noch weiterhin nachgeholt werden; Wildheit aber läßt sich nicht wegbringen, und ein Versehen in der Disziplin kann nie ersetzt werden”.

Vejamos que para o prussiano, a disciplina (educação negativa), por mais que temporária, constitui decisivamente na formação do homem, sua negligência é elemento causal para tornar o homem escravo de suas inclinações, de suas paixões, de uma liberdade à qual não está alicerçada no horizonte das disposições morais e da sua perfectibilidade, por isso não deve ser negligenciada na infância, é um dano quase irreparável, diferentemente da cultura que se seguirá em todo o percurso da vida do indivíduo e pode ao longo de sua existência levá-lo a construção de uma vida civilizada. Certo é, que a educação deveria se portar comum a todos os homens, mas se tratando que estamos inseridos na esfera da contingência devemos trabalhar para alcançar não um mundo perfeito, mas seguir em torno de uma ideia reguladora em torno de um propósito comum a espécie humana.

O devir (vir a ser) em matéria de potência em relação ao uso das faculdades, do desenvolvimento moral, cultura etc., se encontra desconhecida para o homem, por isso Kant atribui à educação a responsabilidade da capacidade extensiva (expansiva) do homem ao que se refere à sua potencialidade. Ao recuperarmos o conceito implicado na expressão uma geração educa a outra, poderíamos estabelecer que a potencialidade humana vai encontrando sua extensão na linha do tempo, a saber na história. Com isso, o processo do desenvolvimento da humanidade, principalmente em seus aspectos morais, é concebido e conhecido à luz da história. Mas no que tange a educação e às suas possibilidades, as circunstâncias históricas antropológicas as condicionam e delimitam, por estarem implicadas, certamente, ao tempo e ao espaço.

Estamos dizendo, kantianamente, que a educação no tempo presente não ensina a totalidade do conhecimento, não basta a si mesmo no decurso cronológico de uma vida ou de uma geração, e nem desenvolve ao mesmo tempo toda a capacidade possível da faculdade do homem. Decorrente desse cenário, pedagogicamente o indivíduo encontra-se com limitações tanto no que diz respeito ao campo epistêmico, intelectual ou cognitivo e moral por conta de quem o educa. É óbvio que pela autonomia, refletida no processo individual do desenvolvimento, leia-se esclarecimento e orientação do pensamento tornam o sujeito intelectual e moral melhor, graças a quem o educou, se assim não fosse, a história humana estaria por encerrada.

É ao nível da espécie humana, que podemos acompanhar as expansões dessas categorias, do desenvolvimento das disposições naturais por meio da educação, mas sempre na convicção que não se alcançou suficientemente as potencialidades da razão. Seguimos mediante esse entendimento na perfectibilidade humana, ou seja, no melhoramento moral a passos lentos. Fundamentando o que estamos discorrendo, Kant reporta da seguinte maneira a tarefa da educação na perfeição da humanidade:

Talvez que a educação se torne sempre melhor e que cada geração subsequente dê um passo em direção ao aperfeiçoamento da humanidade; pois, por detrás da educação, aloja-se o grande segredo da *perfeição da natureza humana*. Pois só agora se começa a avaliar corretamente e a ver com nitidez o que pertence intrinsecamente a uma boa educação. É encantador imaginar que a natureza humana se desenvolverá cada vez melhor através da educação e que se pode levar esta a uma forma que seja adequada à humanidade. Isto abre-nos o prospecto de um gênero humano vindouro mais feliz¹⁴⁶⁶. (*grifos nossos*)

Novamente se sustenta filosoficamente em Kant a educação como mecanismo central e constitutivo de qualquer perspectiva teórica, seja: política, social, estética, etc. Tudo aquilo que envolve o humano, tem seu fundamento antes de tudo, numa teoria educacional e por ventura numa prática pedagógica: cuidado, disciplina, instrução e formação. A perfectibilidade do homem, está condicionada à educação. Essa tese, é provocativa nos estudos do pensamento de Kant, que por vezes secundarizam o texto de 1801, mas como estamos percebendo, qualquer especulação teórica, deve passar ou culminar substancialmente na sua filosofia educacional. Não estamos forçando com o objetivo de lançar a obra *Sobre a Pedagogia* hierarquicamente acima das três críticas, pois sabemos historicamente a revolução que ocasionou na filosofia como um todo, mas queremos sustentar as implicações dos estudos da filosofia da educação, para a teleologia sistemática da filosofia de Kant. Ou seja, *Sobre a Pedagogia*, culmina-se na prerrogativa de executar todo o sistema crítico elaborado pelo filósofo, bem como de ser a síntese prática de sua Filosofia da História e Metafísica dos Costumes, existindo uma relação direta entre o criticismo, a filosofia da história e a moralidade, tarefa inerente à educação.

É a educação que lança a razão a crítica e assim a história da humanidade progride moralmente, não há como duvidar que para o autor, o Iluminismo é uma experiência histórica que está a desempenhar essa tarefa, lembrando que Kant tem como modelo o Instituto de Dessau. De toda sorte, o que não fora explicitado nos textos ao longo da vida intelectual de Kant, encontra-se claramente no seu texto educacional. A educação, coloca-se como elemento de esperança para Kant, diante do projeto de aperfeiçoamento moral, cuja finalidade é a felicidade do gênero humano. Nas palavras do filósofo, obtemos com muito mais evidencia a hipótese levantada.

Um esboço de uma teoria da educação é um ideal magnífico, e o facto de ainda não estarmos em condições de o realizar não causa qualquer dano. É necessário somente não considerar a

¹⁴⁶⁶ Ibidem. p. 700. "Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen, und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklicherem Menschengeschlechte".

ideia como quimérica e não a difamar como um belo sonho, por mais obstáculos que surjam na sua execução¹⁴⁶⁷.

Um projeto filosófico educacional e pedagógico em Kant, se relaciona nesses termos diretamente com sua biografia, uma vez que seu empreendimento filosófico densamente constituído desde o período crítico e com a revolução epistêmica ocasionada na fase crítica sobrecarregou ao menos 30 anos de sua vida intelectual, contudo, parece chegar ao fim da vida com a compreensão que mesmo não tendo realizado um esboço teórico educativo, deposita na história humana a esperança da execução desse projeto, mas dentro de suas possibilidades Kant, nos presenteou com seu pequeno esboço a compreensão em torno do ideal educativo que deve perseguir a espécie humana. Sendo assim, Kant tal como Rousseau torna-se expoente de um modelo pedagógico que se objetiva na autonomia.

O avanço kantiano em trazer no sistema de seu pensamento a tarefa da educação dentro dos ditames da categoria ideal, significa a necessidade de se constituir no campo metafísico um ideal educativo, nesse parâmetro a teoria da educação se assemelha em Kant, tal como as categorias de cosmopolitismo, moralidade, política, paz perpétua, ambas abarcadas pela filosofia da história e do percurso que a humanidade realiza para o aperfeiçoamento das instituições pelo desenvolvimento da razão, o que está no eixo desse pensamento é o alcance do reino dos fins. Por ideia estabelece Kant: “nada mais é que o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência”¹⁴⁶⁸, nessa premissa a ideia é o elemento a ser considerado, uma vez que, o problema não está na experiência, por exemplo, se as escolas e a educação atual são imperfeitas, mas se a educação no ponto de vista do conceito, da teoria a qual concebemos se encontra correta, torna-se suficiente ao nível formal, portanto, a educação é abarcada pela deontologia (metafísica) kantiana.

Nessa dimensão, Kant afirma “e a ideia de uma educação que desenvolva todas as disposições naturais dos homens é, sem dúvida, verdadeira”¹⁴⁶⁹, se exprime dessa forma o percurso da humanidade e do desenvolvimento de suas disposições, no que tange por exemplo à cultura (civilidade), sendo evidente a reivindicação de uma teoria educacional como potencial para a realização humana, primeiro no melhoramento moral da humanidade e por consequência das instituições. A perfeita ideia de educação é a de autonomia e o reino dos fins, sendo o alcance dessa finalidade um propósito cosmopolita.

¹⁴⁶⁷ Ib.. p. 700. “Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisiren. Man muß nur nicht gleich die Idee für schimärisch halten, und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten”.

¹⁴⁶⁸ Ib.. p. 700. “ist nichts anderes, als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet”.

¹⁴⁶⁹ Ib.. p. 701. “Und die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft”.

Observamos que a pretensão de Kant no que se refere a uma teoria educacional fundamentada na ideia, não torna o filósofo desconhecedor e crítico da realidade, e muito menos se afasta dela. Do contrário, é justamente a experiência falhada que necessita de um ideal que sirva como direcionamento, Kant expõe uma visão realista da educação da sua época: “na educação atual, o homem não alcança a finalidade de sua existência. Pois quão distintos vivem os homens!”¹⁴⁷⁰, inferido dentro da concepção fundamental do objetivo da tarefa educativa e do plano que segue a natureza, que é fazer do homem senhor de si no reconhecimento da humanidade uma vez que são tão distintos. Qual a resolução para que os homens se reconheçam no plano da natureza e alcancem a finalidade de sua existência? Responderá Kant: “só pode ter lugar uma uniformidade entre eles, quando agirem segundo os mesmos princípios, e estes princípios se tornarem para si outra natureza”¹⁴⁷¹. A natureza humana, é adquirida pelos princípios subjacentes à legislação, o que faz corresponder essa outra natureza à qual se refere Kant, àquela que é cultivada e moralizada, pertencente apenas aos homens.

Resulta que o homem necessita se conduzir por máximas, para dissipar a natureza selvagem, portanto, é papel da educação e da sua inerente capacidade de cultivar o indivíduo que o sujeito alcance a autonomia, ou melhor, que utilize-se a autonomia enquanto princípio, todavia, não podemos esquecer que é um processo gradual, pautado sob uma ideia reguladora “podemos trabalhar no plano de uma educação mais adequada e entregar os preceitos para tal aos vindouros, que a podem realizar a pouco e pouco”¹⁴⁷². Nesse aspecto o ideal de educação estabelecido no conjunto de práticas pedagógicas e modelos educativos não tem efeito imediato, mas segue no plano da história e do desenvolvimento da humanidade.

A educação serve como um plantio, para que os germes lançados sejam gradativamente, a cada geração desenvolvidos, essa tarefa é intrinsecamente pertencente ao indivíduo, cabendo à educação servir de instrumento (mecanismo) para o proveito da natureza, pois diferente dos demais animais, o homem não sendo guiado pelos instintos precisa ser educado para desenvolver autonomamente as disposições de sua humanidade. Como exposto por Kant, “existem muitos germes na humanidade, e é tarefa nossa desenvolver proporcionadamente as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer que o homem alcance a sua destinação”¹⁴⁷³. Esse “nós” kantiano,

¹⁴⁷⁰ Ib.. p. 701. “Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins. Denn wie verschieden leben die Menschen!”.

¹⁴⁷¹ Ib.. p. 700. “Eine Gleichförmigkeit unter ihnen kann nur Statt finden, wenn sie nach einerley Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müßten ihnen zur andern Natur werden”.

¹⁴⁷² Ib.. p. 701. “Wir können an dem Plane einer zweckmäßigen Erziehung arbeiten, und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisiren kann”.

¹⁴⁷³ Ib.. p. 701. “Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionirlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche”.

subtende-se à educação de uma geração, o que significa na educação do homem o estabelecimento do conceito de humanidade para que possa se direcionar e não o pressuposto do emprego individual que defina quais os germes e desenvolvimento que se deva alcançar¹⁴⁷⁴. Tão somente, não é um indivíduo que educa a outro, mas é a humanidade a grande educadora e que diz a destinação do indivíduo para que venha assumir a mesma condição, é por isso que a educação é resultante da tarefa educativa da história humana.

Antigamente, os homens não tinham um conceito da perfeição que a natureza humana pode alcançar. Nós próprios ainda não clarificamos totalmente tal conceito. Mas já se sabe certamente o suficiente para afirmar que não é o homem individualmente, na formação dos seus educandos, que pode levá-los a alcançarem a sua destinação. Não é o homem individualmente, mas o gênero humano que deve ter êxito nessa tarefa¹⁴⁷⁵.

Kant, percebe e traz o diagnóstico da história antropológica, na tentativa de clarear a história enquanto ideal, entendida enquanto antropologia pragmática. No que tange à ideia e ao conceito da destinação humana, do melhoramento moral, da autonomia, da civilidade, é desapercibido no passado anterior ao século XVIII (Iluminismo), tal concepção não significava necessariamente que o setecentismo iluminista fosse o ápice do estágio educativo e civilizatório, a suposição kantiana é que se começa nesse momento um ponto na história humana o qual se propõe a traçar pela primeira vez um conceito, um fio condutor da destinação do indivíduo no limiar do gênero humano. Recai a responsabilidade de olharmos para a história humana e rediscutir os princípios norteadores e como a educação ou especificamente a teoria educacional compactua para clarificar no limite de nosso desenvolvimento histórico o plano da natureza (humanidade).

Não são os exemplos dos indivíduos, mas é o conhecimento do gênero humano que nos direcionará o caminho no qual o dever nos aponta. “Educar é uma arte cujo exercício tem de ser aperfeiçoado através de muitas gerações”¹⁴⁷⁶, é nesse direcionamento que se coloca a cada nova época o estabelecimento dos princípios que aperfeiçoam a história humana, tanto ao nível das instituições, quanto dos indivíduos. Em Kant, a perfectibilidade educativa não se começa do zero, mas é acumulação

¹⁴⁷⁴ “Ele se relaciona diretamente com a filosofia da história. A educação é, profundamente compreendida, a experiência mesma de toda a humanidade”. (Cfr. Philonenko, Alexis, “Kant et le Problème de L’Éducation”, In: Immanuel, Kant, Réflexions sur L’Éducation, J. Vrin, Paris, 2004, p.40). “Elle se rattache directement à la philosophie de l’histoire. L’éducation est, profondément comprise, l’expérience même de toute l’humanité”.

¹⁴⁷⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p. 702. “Vormals hatten die Menschen keinen Begriff einmal von der Vollkommenheit, die die menschliche Natur erreichen kann. Wir selbst sind noch nicht einmal mit diesem Begriffe auf dem Reinen. Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen, bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen”.

¹⁴⁷⁶ Ibidem. p. 702. “Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß”.

e transmissão do conhecimento, é através disto que o passado nos direciona para o melhoramento da prática educativa.

Nesse parâmetro se apresenta a autonomia do indivíduo, enquanto um esforço pessoal para o seu desenvolvimento, na tarefa de sua condução, de ser seu próprio guia, que de nenhum modo é responsabilidade da Providência ou do Criador, pelo contrário, essas forças, em relação as disposições, afirma Kant que poderiam ter dito: “Cabe-te desenvolvê-las e, por isso, a tua felicidade ou infelicidade depende de ti próprio”¹⁴⁷⁷. Ser feliz, desenvolver o bem e aperfeiçoa-se é prerrogativa que depende do homem, nele naturalmente se encontram todas as disposições, o penhor para se potencializar tal como queira, pois todas as disposições para o bem estão naturalmente postas. “O homem deve desenvolver primeiro as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou já prontas nele; são meras disposições e sem a nota da moralidade. Torna-se melhor, cultiva-se e, quando se é mau, produzir em si a moralidade, isso é tarefa do homem”¹⁴⁷⁸.

Naturalmente o homem é amoral para Kant, entretanto, desconhecendo originalmente aquilo que se é e a sua destinação, vê-se obrigado na tarefa do agir moral por conta de sua inclinação para a barbárie (selvageria), ficando a cargo do seu esforço o cultivo de seu melhoramento moral, ao mesmo tempo trata-se de algo complexo, ou como aborda Kant suficientemente difícil à tarefa do agir humano tendo em vista o aperfeiçoamento individual. Por consequência a educação encontra maior grau de dificuldade, quando confiada ao homem que se encontra moralmente em estado contínuo de aperfeiçoamento. É como entregar a um indivíduo à responsabilidade de educar o que nem ele próprio conhece; não é por acaso que Rousseau, também percebeu essa mesma dificuldade, em seu caso de encontrar um preceptor para o Emílio. Kant resolverá esse dilema atribuindo o horizonte educativo ao gênero humano e ao percurso da história. Enquanto Rousseau personifica o preceptor na sua pessoa ou numa personagem literária, o filósofo de Königsberg atribui a razão ou a ideia reguladora¹⁴⁷⁹. Mas no fundo para ambos, a visão pragmática é a unificação do conceito do educador, ou seja, é a natureza que melhor educa.

¹⁴⁷⁷ Ib.. p. 702. “Dir kömmt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eignes Glück und Unglück von dir selbst ab”.

¹⁴⁷⁸ Ib.. p. 702. “Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultiviren, und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch”.

¹⁴⁷⁹ “Relacionando-se com o futuro, tudo se constitui como uma reflexão sobre as experiências da humanidade, a educação descobre ao mesmo tempo o seu princípio regulador. É precisamente a liberdade - que se opõe a que o homem possa ser conhecido como uma coisa e ‘manipulado’ como uma coisa - que deve tornar-se o princípio regulador da ação educativa”. (Cfr. Philonenko, Alexis, ‘Kant et le Problème de L’Éducation’, In: Immanuel, Kant, Réflexions sur L’Éducation, J. Vrin, Paris, 2004, p.43). “Se rattachant à l’avenir, tout en se constituant comme une réflexion sur les expériences de l’humanité, l’éducation découvre en même temps son principe régulateur. C’est précisément la liberté – qui s’oppose à ce que l’homme puisse être connu comme une chose et ‘manié’ comme une chose – qui doit devenir le principe régulateur de l’action éducative”

Pois o saber depende da educação, e a educação depende, por seu turno, do saber. Daí que a educação também só possa avançar a pouco e pouco, e é apenas pelo facto de uma geração transmitir as suas experiências e conhecimentos à seguinte, e esta acrescentar algo por sua vez e passá-lo desse modo à seguinte, que pode emergir um conceito correto do modo de educar¹⁴⁸⁰.

Nessa esfera, Kant resolve qual a melhor maneira de se constituir um conceito (ideal) educativo, inserido no plano da história por intermédio das gerações. Sendo assim, educação é entendida enquanto transmissão de conhecimento, saberes e experiências, não para efeitos de cristalização, mas para o desenvolvimento e melhoramento do gênero humano. Portanto, o que antes, com e após o século XVIII, até chegar aos dias atuais foram constituídos ao nível da educação humana, estabelecendo os modelos educativos e o seu aperfeiçoamento, aliás todas as culturas e formas de sociabilidade desempenharam no seu processo antropológico um conceito sobre educação, contribuindo dessa forma para a transmissão dos saberes ao gênero humano, mas é a partir delas que podemos e foi possível se estabelecer novas categorias educativas e ferramentas pedagógicas. Assegurados nesse pressuposto, kantianamente também estamos longe da melhor lucidez conceitual do modo de educar, mas sabemos que avançamos consideravelmente, cabendo a nós e à geração futura traçar o modelo conceitualmente possível da prática pedagógica sob o ideal educativo olhando para a história e perseguindo um propósito comum¹⁴⁸¹.

De todo modo, pensando no curso da história da educação, o conceito de autonomia trazido por Kant, sob a influência de Rousseau, nos fez avançar suficientemente para novas teorias educacionais. Por exemplo, o próprio Kant já concebe a criança não mais enquanto um adulto em miniatura, em decorrência e fruto do pensamento de Rousseau, da mesma forma após Kant, os demais filósofos servem-se do seu legado transcendental e crítico para aperfeiçoar conceitos e práticas pedagógicas. O cosmopolitismo, o direito universal à educação, a autonomia como autolegislação, o orientar-se no pensamento etc., são legados deixados por Kant que revisitamos como mecanismo de aperfeiçoar nossas teorias, métodos e políticas educativas.

¹⁴⁸⁰ Cfr. Kant, Immanuel, "Über Pädagogik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p. 702. "Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu tut, und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen".

¹⁴⁸¹ "Kant faz dele algo muito diferente de uma quimera ou uma utopia, pois esse ideal deve orientar os esforços atuais dos pedagogos". (Cfr. Vandewalle, Bernard, Kant: Educación y crítica, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004, p. 21). "Kant hace de él algo muy diferente de una quimera o una utopia, pues ese ideal debe orientar los esfuerzos actuales de los pedagogos".

Destacamos que para Kant, a educação é uma invenção humana e uma das mais difíceis em conjunto com a arte de governar. Seja por isso, que revelou sua dificuldade em conceber um grande empreendimento teórico, por mais que lhe seria satisfatório, de qualquer forma, não construindo um volumoso projeto educativo, com o mesmo emprego e dedicação que fez Rousseau, ambos estão apenas em contribuir numa parcela dentro da história humana para o desenvolvimento do conceito de educação.

Kant vai percorrer as trilhas da educação pelo percurso das disposições da humanidade, ou seja, quando o homem começou a estabelecer os primeiros elementos que trariam evidências do desenvolvimento de dimensão humana. Nessa tentativa, assim como Rousseau, o filósofo de Königsberg estabelecer o pressuposto indagativo se a educação e o desenvolvimento, tem seu início no estado rude ou formado, ou seja, num estado de natureza ou num estado cuja a sociabilidade já é um valor estabelecido. A primeira compreensão se dá pela inviabilidade de conceber o homem no estado rude, só se fosse conjecturado, mas empiricamente enquanto um dado histórico não é possível saber sobre o primeiro humano. Ao compreender o início do desenvolvimento humano num estado rude, cairíamos na ausência de referência para estabelecer um parâmetro educativo, e quais os rumos (direção) deveriam ser tomados, conseqüentemente para Kant, retornaríamos ao estado rude, não ultrapassando ao objetivo primeiro, a saber um estado formado, mas que não progride.

Em atenção a esse posicionamento, um dos nortes (campo de demarcação) para estabelecer o começo do desenvolvimento das disposições, seria basicamente num estado rude cujo os povos já constitui a escrita como ferramenta de comunicação, fazendo sentido nesse caso o processo instrutivo da humanidade, “de modo que, em referência aos homens civilizados, poder-se-ia chamar ao início da escrita o início do mundo – que é uma forte delimitação do estado rude”¹⁴⁸². Nesse parâmetro, salienta-se que por civilidade o filósofo prussiano não entenderá apenas a Europa, mas toda e qualquer cultura cuja a escrita seja elemento como demarcação de sua origem, assim a educação se estabelece enquanto arte para promover o desenvolvimento das disposições naturais.

Partindo desse princípio Kant estabelece a educação no prisma científico, enquanto pedagogia, nesse caso encontramos a explanação referente a educação no sentido de ensino. Até então, o atributo do filósofo era sobre o conceito, leia-se a ideia de educação, da mesma forma atrelada a formação.

Posto que, nos homens, o desenvolvimento das disposições naturais não ocorre por si, então toda a educação é uma arte. A natureza não depositou nele nenhum instinto para tal. A origem

¹⁴⁸² Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.703. “so daß man, in Rücksicht auf gesittete Menschen, den Anfang der Schreibekunst den Anfang der Welt nennen könnte – ein starkes Angrenzen an Rohigkeit”.

bem como a continuação desta arte ou é *mecânica*, sem plano, ordenada segundo as circunstâncias dadas, ou *judiciosa*.¹⁴⁸³

A natureza, como se estabelece em Kant, é composta por duas dimensões: animal e humana, é dessa última que ratifica-se a necessidade da educação como instrumento para civilidade, cunhada no desenvolvimento das disposições. Não existindo instinto, ou um fator natural que ensine o homem a vir a ser homem, a delimitação da origem da educação, se dará dentro das circunstâncias mecânicas, na realização do agir imprescindivelmente correlato as conveniências das necessidades naturais, transmitindo-as ou reproduzindo-as ao grupo, nesse contexto não existe uma racionalidade educativa, mas apenas a replicação do que o grupo aprendeu. Afirma o filósofo, “a arte da educação nasce mecanicamente nas meras ocasiões que vão surgindo, onde experimentamos se algo é prejudicial ou útil ao homem”¹⁴⁸⁴. Em certa medida, na educação entendida como arte mecânica, não existe a tarefa da cultura enquanto manipulação da natureza de forma racionalizada, infere-se, nesses termos, na criação de condições que aperfeiçoam a matéria para o melhoramento da vida e não tão somente para a replicabilidade. Rousseau, chama a isso de agir autômato, ao passo que Kant, utiliza o termo mecânico. Na educação mecânica não existe um aprender e muito menos uma transmissão de saberes, por não existir um plano, um objetivo, mas apenas o agir pela voluntariedade e não pela razão¹⁴⁸⁵.

Ao entender o desornamento presente na educação mecânica, Kant estabelece a necessidade de uma pedagogia, de uma ciência que proporcione o desenvolvimento das disposições naturais: “A arte da educação ou pedagogia tem de se tornar, portanto, judiciosa, se quiser desenvolver a natureza humana de tal modo, que esta alcance a sua destinação”¹⁴⁸⁶. Nessas linhas aparece o núcleo e a originalidade da pedagogia kantiana, ao encontrarmos um filósofo incisivo no que irá estabelecer para alcançar a finalidade da pedagogia. Primeiro, sendo os pais sujeitos educados a quem a criança terá como exemplo, estes não tornam suficiente o melhoramento da criança, para isso, de acordo com Kant,

¹⁴⁸³ Ibidem. 2018, p.703. “Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst. – Die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt. – Der Ursprung sowohl, als der Fortgang dieser Kunst ist entweder mechanisch, ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet, oder judiziös”.

¹⁴⁸⁴ Ib.. p.703. “Mechanisch entspringt die Erziehungskunst bloß bei vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich, oder nützlich sei”.

¹⁴⁸⁵ Observamos que a tradução portuguesa de Portugal, ao falar sobre os tipos de educação, utiliza o termo educação judiciosa, por sua vez a versão portuguesa brasileira, traduz para educação raciocinada. A tradução francesa, fará uso do termo *raisonnée*, entretanto colocando em parênteses o termo *judicios*. Utilizaremos o termo “racionada”, para facilitar a compreensão do leitor, dentro do que Kant emprega ao uso da razão para o desenvolvimento das disposições naturais.

¹⁴⁸⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.703. “Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiziös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche”.

a pedagogia deve tornar-se um estudo. O que é mecânico na arte de educar, dá lugar à ciência, para que, assim, uma geração eduque a outra. “A pedagogia tem de se tornar uma disciplina autônoma, senão nada há a esperar dela, e alguém já estragado na educação educa outros em vão”¹⁴⁸⁷. Kant, dá à educação um status de ciência, mas não como um mero conjunto de regras, doravante o filósofo a conecta ao campo principiológico:

Um princípio da arte da educação que os homens que fazem planos para a educação deveriam ter presente é: as crianças devem ser educadas não para o estado presente do gênero humano, mas para um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral. Este princípio é de grande importância¹⁴⁸⁸.

Kant projeta e deposita na tarefa pedagógica a responsabilidade futuroológica, o exercício educacional raciocinado, não visa a mecanização e cientificação do indivíduo, mas sua plena emancipação. É certo que não podemos atribuir a essa compreensão as mesmas raízes da visão grega de *Paideia*, ou de autonomia conforme historicamente foi pensada visando o homem político. O educando kantiano, tem sua destinação na autolegislação e numa comunidade universalmente reconhecida por esse princípio ao modo que fora apresentado na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Nesse aspecto, Rousseau e Kant estão suficientemente alinhados, no que diz respeito ao corpo coletivo e uma sociedade igualmente educada pela e para a natureza. Natureza entendida em ambos os filósofos como humanidade.

Se por acaso Kant deu a atender que estava se referindo sobre a educação do homem europeu, e pouco assumiu a figura do crítico ao modelo de sociedade, passa nesse instante a compactuar com o pensamento de cunho rousseauísta, o que pode ser expressamente atestado na seguinte argumentação: “os pais educam comumente os seus filhos apenas de modo a que estes se adaptem ao mundo presente, por mais corrompido que possa estar”¹⁴⁸⁹. O homem civilizado não é o europeu, mas qualquer sociedade que tenha conforme anteriormente abordado a escrita, mas o que se depreende é a necessidade de pôr um parâmetro para julgar o melhoramento e ao mesmo tempo construir bases pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e aperfeiçoamento do indivíduo e por consequência da coletividade. Desse modo, a sociedade para Kant, por sua vez encontra-se corrompida e a tarefa humana através de uma

¹⁴⁸⁷ Ibidem. p.704. “so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern”.

¹⁴⁸⁸ Ib. p.704. “Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit”.

¹⁴⁸⁹ Ib. p.704. “Eltern erziehen gemeinlich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen”.

educação raciocinada é superar o estado atual das coisas. É lógico que para essa possibilidade ocorrer, a educação da criança torna-se o cerne da discussão, portanto, uma reforma na pedagogia é um ato contínuo.

Dois obstáculos são colocados, pois de algum modo estão implicados na mesma gênese, atribuídos e responsabilizados por Kant pela falha na educação e do seu propósito: “os pais cuidam do lar, os príncipes do Estado. Nem uns e nem outros têm como fim último a perfeição do mundo, e a perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual possui também as disposições”¹⁴⁹⁰. A corrupção educacional está tanto na vida privada, quanto na vida política¹⁴⁹¹. Para Kant, os pais têm por finalidade que seus filhos sejam educados para alguma funcionalidade no mundo, nesse aspecto, tal como Rousseau anunciava a educação é para espada, sacerdócio e tribunal, ou seja, visa a profissionalização, o trabalho, o cumprimento de um papel, ou representação social. Ambos os filósofos não querem essa destinação como projeção e objetivo da educação da criança.

O segundo obstáculo, ainda mais agressivo é a finalidade do Estado, nas palavras de Kant: “os príncipes consideram os seus súbditos apenas como instrumentos dos seus propósitos”¹⁴⁹². A tarefa do Estado é a escravidão humana, é a manutenção do aparelho ideológico para a perpetuação do poder, tornando o homem um ser instrumentalizado. Kant contrário aos dois obstáculos na educação do indivíduo, torna-se categórico no seu projeto educativo “as disposições para um plano educativo têm de se tornar cosmopolitas”¹⁴⁹³. Eis o núcleo do pensamento filosófico educacional kantiano, mas que precisará de uma ação pedagógica para cumprir tal finalidade. O empenho realizado por Kant em torno do Instituto de Dessau é a expressão prática da teoria desenvolvida em *Sobre a Pedagogia*. Antes, Kant faz a pergunta:

E será então a perfeição do mundo uma ideia que pode ser nociva ao nosso bem-estar privado? Nunca! Pois ainda que parecesse que nela algo teria de ser sacrificado, não se estaria senão a fomentar, através dela, a melhoria do seu estado presente. E que

1490 Ib.. p.704. “Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke”.

¹⁴⁹¹ “A educação não pode ser restringida pelas diferenças sociais, pois o único padrão que ela conhece e respeita provém da razão. Por isso, Kant considera tanto os pais com recursos financeiros como os príncipes como obstáculos para atingir uma educação inspirada nos ideais cosmopolitas, que faça com que todos os homens possam esperar satisfazer as exigências racionais da existência deles”. Cfr. Madrid, Nuria Sánchez, A civilização como Destino: Kant e as Formas da Reflexão, Nefiponline, Florianópolis, 2016, p.115.

¹⁴⁹² Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.704. “die Fürsten betrachten ihre Unterthanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten”.

¹⁴⁹³ Ibidem. p.704. “Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß aber kosmopolitisch gemacht werden”.

magníficas consequências as acompanham então! Uma boa educação é justamente aquilo donde brota todo o bem no mundo¹⁴⁹⁴.

Percebe-se que uma pedagogia não deva vir a ser um conjunto de regras, uma técnica do aprender mecânico, mas uma ciência autônoma que pense o homem de forma integral, autônomo, melhor, emancipado, mas não basta focar apenas o indivíduo, deve ser um propósito em torno de um princípio de humanidade, universalmente reconhecido por um coletivo. Não é suficiente e muito menos satisfatória, elaborar metodologias de ensino, se o fundamento não é tornar o homem e pela sua ação o estado melhor. No projeto pedagógico de Kant, cognição e moralidade caminham rumo à mesma finalidade, esse pressuposto é paradigmático na medida que se propõe alterar os rumos da educação e das técnicas de aprendizagem. Essa é a consciência necessária para uma atualização e revisitação do pensamento educacional pedagógico kantiano.

Uma outra característica profunda da filosofia educacional de Kant, é a continuação a crítica ao Estado, posta textualmente: “Mas donde deve provir o estado melhor do mundo? Dos príncipes ou dos súbditos? a saber, que apenas estes se aperfeiçoem e vão ao encontro, a meio caminho, de um bom governo?”¹⁴⁹⁵ O aprofundamento para perceber o melhoramento da sociedade e do Estado, não é somente filosófico político como rotineiramente se esbarra a discussão filosófica, mas a vertente filosófico educacional é invocada como mecanismo de reforma e progresso humano. Se for responsabilidade do príncipe o melhoramento, então que se mude a educação destes e façam-lhe encontrar as resistências e aprender pela disciplina o reconhecimento das leis, pressuposto básico do kantismo como se já encontra estabelecido. A defesa de Kant é a união civil para a realização da liberdade, como podemos visualizar na quinta proposição da *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*:

Apenas sob um tal cerco, como o é a união civil, as mesmas inclinações produzem o melhor efeito: assim como as árvores num bosque, procurando roubar umas às outras o ar e o sol, impelem-se a buscá-los acima de si, e desse modo obtêm um crescimento belo e aprumado, as que, ao contrário, isoladas e em liberdade, lançam os galhos a seu bel-prazer, crescem mutiladas, sinuosas e encurvadas¹⁴⁹⁶.

¹⁴⁹⁴ Ib.. p.704. “Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserm Privatbesten kann schädlich sein? Niemals! denn wenn es gleich scheint, daß man bei ihr etwas aufopfern müsse; so befördert man doch nichts desto weniger durch sie immer auch das Beste seines gegenwärtigen Zustandes. Und dann, welche herrliche Folgen begleiten sie! Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt“.

¹⁴⁹⁵ Ib.. p.705. “Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen? Von den Fürsten, oder von den Unterthanen? daß diese nämlich sich erst selbst bessern, und einer guten Regierung auf dem halben Wege entgegen kommen?“.

¹⁴⁹⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht”, In: Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.40. “Allein in einem solchen Gehege, als bürgerliche Vereinigung ist, tun eben dieselben Neigungen hernach die beste Wirkung: so wie Bäume in einem Walde, eben dadurch daß ein jeder dem andern Luft und Sonne zu benehmen sucht, einander nötigen, beides über sich zu suchen, und dadurch einen schönen geraden Wuchs bekommen; statt daß die, welche in Freiheit und von einander abgesondert ihre Äste nach Wohlgefallen treiben, krüppelig, schief, und krumm wachsen”.

O filósofo concebe o bosque como um lugar que representa a insociável sociabilidade¹⁴⁹⁷. Kant irá utilizar em *Sobre a Pedagogia* a mesma metáfora das árvores que empregou em *Ideia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita*, para justificar que os príncipes desconhecem a força pedagógica da resistência para o desenvolvimento das disposições naturais. A citação presente em *Sobre a Pedagogia*, tem sua origem nas *Lições de Ética*¹⁴⁹⁸, mas na obra pedagógica, remete ao Estado no que se refere a educação do governante: “É ainda melhor, porém, que sejam educados por alguém do número dos súbditos que serem educados por algum dos seus pares: só podemos esperar que o bem venha de cima no caso da educação ser ali mais aprimorada”¹⁴⁹⁹. Bem educa, quem melhor compreende a resistência e o antagonismo que forma a sociabilidade humana e percorre o cosmopolitismo. Não há do que se falar de autonomia dentro dos limites de proteção que vive a cúpula do estado. Autonomia e liberdade estão conectadas, e são os povos que compreendem e aperfeiçoam a sociedade, para isso a educação e pedagogia dependem dos esforços privados.

Kant, trará como exemplo o Instituto de Dessau, tendo em vista que o erro de Basedow foi em pensar que o Estado apoiaria seu modelo educacional, “a experiência ensina que aqueles, a fim de alcançarem os seus fins, têm como propósito não tanto a perfeição do mundo quanto apenas o bem do seu Estado”¹⁵⁰⁰. Kant tem como visão uma educação cosmopolita e agiu empiricamente para que o Instituto de Dessau, fosse uma experiência institucional concreta para esse fim. Após muitos esforços na década de 70 para fazer vingar o Filantrópico, infelizmente não chegou à plena realização, mas foi determinante para Kant compreender o quanto o Estado não tem a finalidade através da educação de compactuar com a ideia de humanidade e a realização integral dos indivíduos, que se objetiva numa educação cosmopolita e sujeitos autônomos.

Kant, assim como Rousseau, não vê no financiamento monetário a realização de uma educação livre, pois o Estado quando investe na educação seu interesse não é a finalidade hora definida: “além de que, se forem eles a contribuir com o dinheiro para tal, os planos terão também de ficar sujeitos ao seu parecer. E assim acontece em tudo o que respeita à formação do espírito humano, ao alargamento dos

¹⁴⁹⁷ Sobre o antagonismo, entendido como a insociável sociabilidade, é explanado por Kant na quarta proposição de *Ideia de uma História Universal do ponto de Vista Cosmopolita*.

¹⁴⁹⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.362.

¹⁴⁹⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.705. “Doch ist es noch immer besser, daß sie von jemand aus der Zahl der Unterthanen erzogen werden, als wenn sie von Ihresgleichen erzogen würden: Das Gute dürfen wir also von oben her nur in dem Falle erwarten, daß die Erziehung dort, die vorzüglichere ist!”.

¹⁵⁰⁰ Ibidem. p.705. “denn die Erfahrung lehrt es, daß sie zunächst nicht sowohl das Weltbeste, als vielmehr nur das Wohl ihres Staates zur Absicht haben, damit sie ihre Zwecke erreichen”.

conhecimentos humanos”¹⁵⁰¹. Salientamos que não se trata da defesa da ausência de investimento do estado para a educação, a observação de Kant, que nos serve de interpretação do Estado atual é da perspectiva realista e de como o Estado é egoísta, pois seu agir não está nas máximas, mas apenas em realizar os seus interesses. Por sua vez, o filósofo tem a convicção, de que o Estado e o dinheiro poderiam facilitar o incremento da educação.

Sutilmente, Kant na mesma ocasião adverte que a academia não cumpre também seu papel para a realização das finalidades da educação: “nem mesmo as academias reproduziram estes resultados, e hoje em dia, mais que nunca, não se vislumbra o menor sinal de que essas produzirão”¹⁵⁰². É a percepção não só de um filósofo, mas de um professor filósofo, que como verificamos desempenhou ativamente seu trabalho docente junto à Universidade de Königsberg e compreende com profundidade a educação acadêmica. Nessas linhas, Rousseau e Kant, se encontram de mãos dadas na crítica ao intelectualismo do seu século.

Se por um lado, os obstáculos para a realização da educação em cumprir as finalidades principiológicas de uma sociedade melhor em torno do ideal cosmopolita, acham-se nos pais, no governante e também na academia, é justo pensarmos a base, ou seja, as escolas e a educação da criança. Kant, atribuirá a vida privada, ao esforço individual e dos sujeitos esclarecidos a saída para o cumprimento dos fins da educação. Na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, Kant considera pedantes aqueles que apenas despejam para o público erudição escolar: “Pedante é aquele que, ao lidar em público com o que aprendeu, revela coerção escolar (ou seja, falta de liberdade no pensar por si mesmo), seja ele erudito, soldado ou até homem da corte”¹⁵⁰³. Portanto, a melhor educação se efetiva com educadores que pautam sua ação na autonomia, só estes podem pedagogicamente cultivar nas crianças o ideal de perfeição.

Toda cultura começa no homem privado e dissemina-se a partir dele. A aproximação gradual da natureza humana à sua finalidade é possível somente através do esforço de pessoas de inclinações mais amplas que se interessam pela perfeição do mundo e são capazes da ideia de um estado futuro melhor¹⁵⁰⁴.

¹⁵⁰¹ Ib.. p.705. “Geben sie aber das Geld dazu her: so muß es ja ihnen auch anheimgestellt bleiben, dazu den Plan vorzeichnen. So ist es in allem, was die Ausbildung des menschlichen Geistes, die Erweiterung menschlicher Kenntnisse betrifft”.

¹⁵⁰² Ib. p.705. “Auch Academieen thaten es bisher nicht, und daß sie es noch thun werden, dazu war der Anschein nie geringer, als jetzt”.

¹⁵⁰³ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.422. “Der, dessen Verfahren mit dem, was er gelernt hat, in der öffentlichen Mitteilung den Zwang der Schule (also Mangel der Freiheit im Selbstdenken) verrät, ist der Pedant; er mag übrigens Gelehrter oder Soldat oder gar Hofmann sein”.

¹⁵⁰⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.706. “Alle Kultur fängt von dem Privatmanne an, und breitet von daher sich aus. Bloß durch die Bemühung der Personen von extendirteren Neigungen, die Anteil an dem Weltbesten nehmen, und der Idee eines zukünftigen bessern Zustandes fähig sind”.

O elemento da perfectibilidade não se encontra nas instituições, mas no indivíduo, no qual a permanência do desenvolvimento moral está na educação. As instituições sociais, leia-se Estado, só visualizam uma parcela da população no reino da natureza, para fazer destes instrumentos, meios para alcançar seus objetivos, que é em certa medida a manutenção do poder. A educação do Estado é para a servidão, diferentemente da educação dos esclarecidos que é para o alcance da autonomia.

O desenvolvimento do indivíduo para Kant é tanto cognitivo, quanto moral, entretanto o que mais importa é a autonomia moral no que tange ao melhoramento da espécie humana, no tempo presente¹⁵⁰⁵, com efeito para o futuro. “Os homens privados têm, claro está, de ter em vista, em primeiro lugar, os fins da natureza, mas então têm também de aspirar ao desenvolvimento da humanidade e velar para que esta se torne não somente hábil como também moral [...]”¹⁵⁰⁶. Para alcançar essa finalidade é necessário uma pedagogia que venha tornar o homem disciplinado, cultivado, velando, ao mesmo tempo para que seja prudente (civilizado) e moral. No que concerne à disciplina, encontra-se assentado que ela é o impedimento da animalidade, tanto no que se refere ao indivíduo, quanto à sociedade; o cultivo ou cultura, por seu turno, refere-se à dimensão da instrução e formação; já a prudência é o reconhecimento do homem junto ao convívio da sociedade humana, por isso trata-se de civilizá-lo; por fim e o mais importante, tem-se a moralização, contudo alcançada nesse processo gradual e pedagógico percorrido por Kant que, por sua vez, só se chega pela autonomia.

Vejamos que o papel da moralização, enquanto elemento pedagógico, articula-se com a consciência. “O homem não deve estar apto pura e simplesmente a todos os fins, mas deve também ser dotado de consciência, de molde a eleger de preferência apenas bons fins”¹⁵⁰⁷. Não é suficiente o cumprimento das finalidades por intermédio de um educador esclarecido, a tarefa da moralidade é a da consciência das ações, portanto, é o sujeito que deve se esclarecer para assim corresponder a uma

¹⁵⁰⁵ Nesse aspecto, nos remetemos a Villacañas: “A história determina a cronologia, não a cronologia a história. O tempo não determina nada por si mesmo, porque está vazio. A única coisa que preenche o tempo é a ação do homem sobre o espaço da terra. Nesta concepção do tempo abre-se a melhor defesa da liberdade humana”. (Cfr. Villacañas, José Luis, “Crítica y presente: sobre las bases de la Ilustración kantiana”, In: Kant, Immanuel, En Defensa de la Ilustración, Albra editorial, Barcelona, 1999, p. 53). “La historia determina la cronología, no la cronología la historia. El tiempo no determina nada por sí mismo porque está vacío. Lo único que llena el tiempo es la acción del hombre sobre el espacio de la tierra. En esta concepción del tiempo se abre la mejor defensa de la libertad humana”.

¹⁵⁰⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.706. “Privatmänner müssen freilich auch zuerst den Naturzweck vor Augen haben, aber dann auch besonders auf die Entwicklung der Menschheit und dahin sehen, daß sie nicht nur geschickt, sondern auch gesittet werde”.

¹⁵⁰⁷ Ibidem. p.707. “Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle”.

sociedade não só civilizada, mas que concorre para os bons fins, por isso a educação persegue o ideal cosmopolita e o assentamento das máximas morais, ou seja, da boa vontade por dever.

Em Kant, “Fins bons são aqueles que são necessariamente aprovados por todo o homem e que podem ser simultaneamente os fins de cada qual”¹⁵⁰⁸. A singularidade se encontra autonomamente relacionada com a coletividade. Esse é o ajuizamento de Kant no campo pedagógico, tornar os indivíduos moralizados, cultivando sujeitos que tenham consciência de suas ações e venham a agir por dever, ou seja, ser autônomo é também, ser esclarecido e orientar-se no pensamento¹⁵⁰⁹.

Nesse percurso pedagógico, desde a disciplina até à moralização, Kant vai refinando seu pensamento, sendo concludente em estabelecer diferenças pontuais na educação do indivíduo: “o homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente ou ser em verdade esclarecido”¹⁵¹⁰. O homem tal como os animais pode ser adestrado, é justamente essa corrupção educativa que Kant anseia retirar pela via de uma educação que favoreça o esclarecimento. Nessa altura, *Sobre a Pedagogia* se conecta aos textos *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* e *Que significa orientar-se no pensamento?*. Na obra educacional, o autor é taxativo em culpar a ausência de uma educação para o esclarecimento (autonomia), que não levam a criança a pensar. “Com o adestramento, porém, ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a pensar. Isso leva-nos aos princípios donde brotam todas as ações”¹⁵¹¹. Esse esclarecimento e pensamento a qual Kant tanto zela enquanto núcleo fundamental e objetivo da educação foi explanado na seção “O uso da liberdade e o legado da autonomia em *Que significa orientar-se no pensamento?*”, ficando explícito que a orientação do pensamento é a liberdade de qualquer meio de coação externa (heteronomia), seja coação civil, religiosa, pública, ou da própria academia. No Opúsculo sobre o esclarecimento, Kant, usa a expressão ‘gado doméstico’ ou ‘animal doméstico’, referindo-se a educação tutelar, que não permite aos educandos a caminharem sozinhos, a deixarem suas ‘carroças’, inclusive são educados para ter medo de sair do

¹⁵⁰⁸ Ib.. p.707. “Gute Zwecke sind diejenigen, die nothwendigerweise von jedermann gebilliget werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können”.

¹⁵⁰⁹ Em alusão ao *Emílio*, escreve Reiser: “Em todos os aspectos menos um, ‘as leis eternas da natureza e da ordem’ de Jean-Jacques são idênticas ao Imperativo Categórico de Kant: são conhecidas pela razão; obrigam incondicionalmente; a obediência perfeita a elas constitui liberdade, o agente moral percebe os seus comandos no interior da consciência”.(Cfr. Reiser, Joseph R, “Kant and Rousseau on Moral Education”, In: Kant and Education: Interpretations and Commentary, Routledge, New York, 2014, p.13).“In every respect but one, Jean-Jacques’s ‘eternal laws of nature and order’ are identical to Kant’s Categorical Imperative: they are known by reason; they oblige unconditionally; perfect obedience to them constitutes freedom, the moral agent perceives their commands in the inner forum of conscience”.

¹⁵¹⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.707. “Der Mensch kann entweder bloß dressirt, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden”.

¹⁵¹¹ Ibidem. p.707. “Mit dem Dressiren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen. Das geht auf die Prinzipien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen”.

padrão em que foram criados. Nosso autor, considera que não existe perigo algum, pois os educandos aprenderiam muito bem a andar¹⁵¹².

Em *Sobre a Pedagogia*, vemos que o problema de uma aprendizagem para o pensar se encontra em quem cuida da gestão pedagógica da educação, no caso da educação privada, a entregar aos clérigos a responsabilidade da educação dos filhos, Kant compreende um problema, que está relacionado ao emprego moral da religião, a qual deixa de ser um dever autônomo, nas ações pautadas em máximas da razão, para se tornar um dever enquanto subserviência. Por isso, a religião, o catecismo, o clérigo não trabalham para o desenvolvimento da tarefa do pensamento.

Sobre o contexto setecentista, afirma Kant: “vivemos na época da disciplinização, da cultura e da civilização, mas estamos muito longe de vivermos na época da moralização”¹⁵¹³. Aqui Kant faz uma concessão, pois se ainda não chegamos à moralização, como dizer que somos no estado civilizado mais felizes que os rudes. Nessas linhas, podemos remeter, a categoria que dá início ao pensamento de Rousseau e a educação para a natureza, na crítica a ordem social. A felicidade e a sabedoria, ainda são uma incógnita para o homem civilizado. Coloca-se em xeque, também, todo o progresso científico que anunciou o progresso moral como seu efeito.

Kant, mais uma vez acaba por responsabilizar a insuficiência da educação, em decorrência tanto dela, mas também da instrução quando é mecânica e não pautada em princípios. A educação e instrução serão mecânicas ou fundamentadas em princípios, correspondentes ao modelo de escola, assim Kant abre uma dicotomia entre: escolas experimentais e escolas normais. As escolas normais são as intuições já constituídas, cujo objetivo pedagógico é um saber autômato, mecânico, em regras não destinadas à moralização, à sabedoria e à autonomia do pensar. Kant não afirma, mas é muito provável que a escola normal seja a escola da ordem social a quem Rousseau lançou a crítica tanto na *Nova Heloísa*, quanto no *Emílio*.

Para Kant, a educação escolar deve ser antes, um experimento. Essa concepção tem um contributo conceptual significativo, por conceber a pedagogia enquanto uma ciência flexível, que passa por estágios, em consequência, um certo instrumento e proposta pedagógica não deve vir a ser algo dogmatizado, mas experimental, objetivando o melhor método que na prática torne os educandos seres pensantes¹⁵¹⁴. O ponto elementar é se ao desenvolver o plano educacional se fez uso da razão, tem-se

¹⁵¹² Cfr. Kant, Immanuel, “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.53.

¹⁵¹³ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.708. “Wir leben im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung”.

¹⁵¹⁴ Cfr. Philonenko, Alexis, ‘Kant et le Problème de L’Éducation’, In: Immanuel, Kant, Réflexions sur L’Éducation, J. Vrin, Paris, 2004, p.44.

uma finalidade e não se está meramente adequado à educação mecânica para um aprender enquanto acúmulo de conteúdo. Do ponto de vista histórico, Kant retorna ao Instituto de Dessau, como sabemos é o único método que para ele prezou por uma finalidade acoplada à moralização, seguindo um propósito de humanidade.

Não podemos esquecer que o fundamento epistêmico do Filantrópico é a filosofia de Rousseau, nesse prisma é imprudente se falar dessa experiência escolar desassociada do *Emílio*. Por sua vez, rebate-se a tese defendida por alguns de que o *Emílio* não é um projeto pedagogicamente exequível. Contudo, o que se encontra no *Emílio* não é o projeto pedagógico para uma escola normal, mas kantianamente, uma teoria pedagógica baseada em princípios para dar bases a uma escola experimental. É nesse direcionamento que a filosofia de Rousseau, articulada ao cosmopolitismo de Kant, dá luzes a um plano educativo que venha a contribuir para o melhoramento do indivíduo, possibilitando-o legislar sobre sua ação, de forma que este não seja apenas cultivado ou civilizado, mas moralizado. Entra nesse esboço o paradigma central da filosofia pedagógica educacional como pressuposto para um novo modelo de educação. O pensamento kantiano em torno da pedagogia, nos ensina como fazer bom uso da obra de Rousseau, ressaltando o quanto essa serve de paradigma prático para a educação iluminista. Ou seja, para fomentar uma sociedade esclarecida, leia-se de indivíduo pensantes e autônomos. Kant percebeu, o que muitos estudiosos de Rousseau não compreenderam, a possibilidade de pensar pedagogicamente o *Emílio*.

Sobre o Instituto de Dessau ser uma escola experimental, Kant prossegue: “Cabe-lhe essa honra, sem atender aos muitos erros que se lhe poderia censurar; erros que se encontram em todas as conclusões que se extraem de tentativas – é que lhe são sempre inerentes novas tentativas”¹⁵¹⁵. Nessa reflexão kantiana, lembramos o quanto Rousseau insistia no seu modelo pedagógico, principalmente antevendo quando julgava que os seus leitores poderiam lançar a crítica ao seu aluno imaginário, por esses terem como modelo o paradigma escolar da ordem social daquele período. No caso de Kant, pode experimentar de um ensaio do que ele próprio chamara de escola experimental: “De certo modo, foi a única escola em que os professores tinham a liberdade de trabalhar segundo métodos e planos próprios, e onde estavam em ligação entre si, como também com todos os eruditos na Alemanha”¹⁵¹⁶. Configura-

¹⁵¹⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.708. “Man muß ihm diesen Ruhm lassen, ohngeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte; Fehler, die sich bei allen Schlüssen, die man aus Versuchen macht, vorfinden, daß nämlich noch immer neue Versuche dazu gehören”.

¹⁵¹⁶ Ibidem. p.709. “Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen”.

se nessa acepção o cosmopolitismo kantiano e a liberdade docente, empregue num ambiente em que os professores podem também utilizar da razão, atuam de forma esclarecida e exercem a autonomia.

Essa chamada de atenção empregada por Kant é importante, na medida que os professores são abarcados pelo esclarecimento, não sendo meros reprodutores de conteúdos, mas atuante no pensar constante da prática pedagógica. Além disso, o Instituto de Dessau é cosmopolita primeiro por estar fundado em máximas como manifestou Kant nas Cartas ao Filantrópico na década de 70, segundo pelo fato dos professores dialogarem em ambiente externo, o que evidencia uma circulação das ideias, e o saber compartilhado. Observamos que Kant, tem um olhar profundo, visionário e paradigmático da escola e da atuação docente, mas todo esse esforço visa a moralização, a formação de indivíduos esclarecidos, que saibam se orientar no pensamento, em uma única palavra: autônomos.

Kant, explana por último em sua introdução, novamente a educação abrangida pelo cuidado e formação, nesse caso subdividida: depreende-se primeiro a educação negativa caracterizada pela disciplina como forma de impedir os erros; e em segundo educação positiva que fortalece a cultura, por meio da instrução e orientação. “Orientação é a condução na prática daquilo que se aprendeu”¹⁵¹⁷. Esse paralelo entre orientação e aprendizagem é significativo na medida que orientar pelo pensamento não é simplesmente a manifestação voluntária da razão, mas é fruto da aprendizagem.

O filósofo avança ainda mais, personificando a tarefa educativa, “daí que se gere uma distinção entre o instrutor, que é um mero professor e preceptor, que é um guia. Aquele educa meramente para a escola, este para a vida”¹⁵¹⁸. É certo que devemos considerar o tempo histórico de Kant, mas nesse caso a distinção apresentada é menos significativa, tendo em vista o real valor filosófico empregado nessas figuras, uma vez que, a perspectiva central no que tange ao agente da educação é a figura do educador que educa para a vida. Novamente o pensamento rousseauísta entra no modo como Kant compreende a educação, o genebrino foi um autêntico ideário de um projeto educativo para a vida, conforme observamos no livro primeiro do *Emílio*, ao assumir a figura do preceptor. Kant também é convicto, que a aprendizagem, a instrução e a orientação destinam-se a educar para a vida, que deve ser compreendida em duas épocas:

A primeira época no educando é aquela em que tem de dar provas de submissão e obediência passivas; a outra, aquela em que lhe deve ser permitido fazer já um uso da reflexão e da sua

¹⁵¹⁷ Ib.. p.709. “Anführung ist die Leitung in der Ausübung desjenigen, was man gelehrt hat”.

¹⁵¹⁸ Ib. p.709. “Daher entsteht der Unterschied zwischen Informator, der bloß ein Lehrer, und Hofmeister, der ein Führer ist. Jener erzieht bloß für die Schule, dieser für das Leben”.

liberdade, claro que sob leis. Na primeira, trata-se de uma coação mecânica, na segunda moral¹⁵¹⁹.

Antes de direcionar o seu pensamento para o tema da coação no processo educativo¹⁵²⁰, Kant abre um posicionamento em consonância ao estabelecimento educativo, nomeadamente em relação a educação privado ou pública. Sabemos que Rousseau se posiciona pela educação privada, mas como advertimos, o conceito de educação pública para o genebrino depreende da analogia feita à filosofia platônica empregada na *República*. Kant, a priori tem a compreensão que a educação pública destina-se à informação, enquanto a educação privada a preceitos, mas sintetiza em relação à educação pública que: “uma educação pública completa é aquela que une ambas: instrução e formação moral”¹⁵²¹. Vejamos que o ponto de partida de Kant, é diferente da sua conclusão, levando em consideração que a educação pública é um dado máximo, um projeto muito além que a mera reprodução de conteúdo numa instituição pertencente a instruir o coletivo. Desse modo, os dois filósofos compreendem a educação pública dentro de uma dimensão muito maior, do que simplesmente entender como uma educação ofertada pelo Estado ou coletivamente ministrada.

Em que medida, porém, deve a educação privada ter a primazia perante a pública, ou vice-versa? Em geral parece, porém, que a educação pública é mais vantajosa que a educação doméstica, não meramente do lado das aptidões, como também no atinente ao carácter de um cidadão. A última não só produz erros de família como também os propaga¹⁵²².

A educação pública destina-se a aperfeiçoar a educação doméstica, nesse caso a vida privada é trazida em detrimento do coletivo moral. Kant, ao pensar a educação pública, está compreendendo a formação do cidadão, sem excluí-lo de sua natureza, não se trata de reconfigurar o indivíduo na ordem social, mas de torná-lo autônomo. Desse modo, a educação tem um tempo, não só para seu início, mas

¹⁵¹⁹ Ib. p.709. “Die erste Epoche bei dem Zöglinge ist die, da er Unterwürfigkeit und einen passiven Gehorsam beweisen muß; die andere, da man ihm schon einen Gebrauch von der Überlegung und seiner Freiheit, doch unter Gesetzen, machen läßt. In der ersten ist ein mechanischer, in der andern ein moralischer Zwang”.

¹⁵²⁰ Em relação a coação em Kant, sabemos que um mecanismo temporário, e no caso da criança é imprescindível o cuidado na sua aplicabilidade, de outra forma, a disciplina no pensamento kantiano deve está necessariamente atenta a autonomia do indivíduo, principalmente em relação a criança e a etapa infantil, por essas razões, justificadas no corpo de nossa análise, nos colocamos em interpretação oposta a Cambi, quando afirma: “É justamente a disciplina que, ao lado da educação ética como formação da consciência do dever, adquire um peso determinante na pedagogia de Kant, a ponto de imprimir-lhe um carácter por vezes quase oposto ao naturalismo e à reivindicação da autonomia da infância típicos de Rousseau, mas também de Locke e de um amplo setor da pedagogia setecentista”. Cfr. Cambi, Franco. História da pedagogia, Fundação Editora da UNESP (FEU), São Paulo, 1999, p.362.

¹⁵²¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.709. “Eine vollständige öffentliche Erziehung ist diejenige, die beides, Unterweisung und moralische Bildung, vereinigt”.

¹⁵²² Ibidem. p.710. “In wie ferne dürfte aber die Privaterziehung vor der öffentlichen, oder diese vor jener, Vorzüge haben? Im Allgemeinen scheint doch, nicht bloß von seiten der Geschicklichkeit, sondern auch in betreff des Charakters eines Bürgers, die öffentliche Erziehung vortheilhafter, als die häusliche zu sein. Die letztere bringt gar oft nicht nur Familienfehler hervor, sondern pflanzt dieselben auch fort”.

principalmente para o seu fim. Kant fará a pergunta: “Mas quanto tempo deve a educação durar? Até á época em que a própria natureza determina o homem a conduzir-se a si próprio, até que o instinto para o sexo se desenvolva nele, até que ele possa ser pai e deva ele próprio educar [...]”¹⁵²³. Pressupõe-se que a autonomia, o desenvolvimento moral e a capacidade de educar a outros é o limiar para que a educação passe a ser uma dimensão individual, assim como Rousseau, numa autopedagogia.

Pedagogicamente se faz necessário resolver a questão da coação presente no momento inicial da educação, para que o educando, saia de uma condição passiva, da obediência mecânica e atue no campo da liberdade e da autonomia, afinal sem a disciplina, reinará a natureza animal e não a racionalidade. Kant tem plena clareza desse enfrentamento, “um dos maiores problemas da educação é saber como se pode unir a sujeição sob a coação de leis com a capacidade de se servir da sua liberdade. Pois é necessário que haja coação! Como cultivo eu a liberdade da coação?”¹⁵²⁴. A resposta kantiana, permeia inicialmente pela tarefa do hábito, instrumento que retira a coação mecânica, na medida que o educando compreenda ao mesmo tempo a restrição de sua liberdade e exerce o bom uso dessa mesma liberdade. Vejamos que é muito tênue essa tarefa pedagógica, pois em nada se visa a servidão, mas a liberdade plena do indivíduo. Nas *Lições de Ética*, podemos clarificar essa relação entre disciplina e liberdade:

Disciplina é coerção. Mas, enquanto coerção, ela é contrária à liberdade. A liberdade, não obstante, é o valor do homem. Por conseguinte, o jovem deve ser submetido à coerção por meio da disciplina de tal modo que a sua liberdade seja conservada. Ele deve ser disciplinado através de coerção, mas não de uma coerção servil. Toda educação, dessa forma, precisa ser livre na medida em que o jovem permite a liberdade dos outros¹⁵²⁵.

É provável nesse ponto, imaginarmos que Kant se afaste de Rousseau, pelo seguinte motivo: o genebrino acredita que Emílio, seu educando, não precisa conhecer a sociedade para impor seus limites e atuar numa liberdade sem fazer do outro escravo; por sua vez, o prussiano acredita que o indivíduo “tem de sentir desde cedo a inevitável resistência da sociedade, para se familiarizar a passar pela

¹⁵²³ Ib.. p.710. “Wie lange aber soll die Erziehung denn dauern? Bis zu der Zeit, da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen; da der Instinkt zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt; da er selbst Vater werden kann, und selbst erziehen soll“.

¹⁵²⁴ Ib.. p.711. “Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“.

¹⁵²⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p. 361. “Disciplin ist Zwang, als Zwang ist sie aber der Freyheit entgegen, Freyheit ist aber der Wehrt des Menschen, demnach muß der Zügling durch die Disciplin so dem Zwange unterworfen werden, daß die Freyheit erhalten werden, er muß durch Zwang aber nicht durch sklavischen Zwang disciplinirt werden. Alle Erziehung muß also frey seyn, so fern der Zügling andere frey läßt“.

dificuldade de se sustentar e de adquirir o necessário a sua independência”¹⁵²⁶. Mas esse afastamento é um engano e meramente ilusório, Kant em seguida sustenta o mesmo modelo pedagógico inaugurado no *Emílio* por Rousseau, ao perceber a criança, enquanto criança em sua plena liberdade, ou no mínimo que a educação saiba separar as etapas da vida, preservando a infância:

1) que se deixe a criança em liberdade, desde a mais terna infância, em todos os aspectos (com exceção das coisas com as quais se pode magoar, por exemplo, ao agarrar uma faca afiada), se tal não suceder de modo a que esteja no caminho da liberdade de outrem, por exemplo, quando grita ou quando está ruidosamente alegre, isso incomoda desde logo os outros. 2) tem de se lhe mostrar que não poderia alcançar os seus fins de outro modo, senão permitindo que os outros alcancem os deles, por exemplo, que não se lhe dê prazer nenhum, quando não faz aquilo que se quer, que ele deve aprender, etc. 3) tem de se lhe provar que se inflige uma coação que o conduz ao uso da sua própria liberdade, que se o cultiva, para que um dia possa ser livre, quer dizer, não tenha de estar dependente do cuidado de outrem. Esta última coisa é mais tardia¹⁵²⁷.

Simultaneamente podemos verificar nas *Lições de Ética*:

O fundamento principal da disciplina, sobre o qual se baseia a liberdade, é o que se segue: que a criança compreenda seu comportamento como o de uma criança e que, a partir da consciência de sua infância, idade e capacidade, todos os seus deveres sejam derivados. Portanto uma criança não deve exercer sua força além do que é adequado à sua idade¹⁵²⁸.

Em relação a sociabilidade da criança, Kant, entenderá que a educação pública se coloca sobremaneira enquanto elemento sociável. É nesse quesito, que a criança não deve ser posta na sociedade, pois a escola pública cumprirá o papel de fazer com que a criança aprenda a convivência social, e os limites de sua liberdade levando em consideração o outro. A resistência é um dado concreto na convivência humana, entretanto, a escola pública deve visar o melhor modelo de cidadão, ou seja, uma escola com fins cosmopolita. É nesse parâmetro que Kant passará aos temas correlatos a educação

¹⁵²⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.711. “Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen”.

¹⁵²⁷ Ibidem p.711. “1) daß man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es anderer Freiheit im Wege ist, z. E. wenn es schreiet, oder auf eine allzulaute Art lustig ist, so beschwert es andere schon. 2) Muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. E. daß man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, daß es lernen soll etc. 3) Muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe. Dieses letzte ist das späteste”.

¹⁵²⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p. 361. “Der vornehmste Grund der Disciplin worauf die Freyheit beruht ist dieser: daß das Kind sein Verhältniß als ein Kind einsehe, und aus dem Bewustseyn seines KindheitsAlters und Vermögens müssen alle Pflichten hergeleitet werden”.

física e a educação prática, como forma de se alcançar uma proposta pedagógica que eduque o indivíduo para autonomia.

Ao redigir uma pequena dissertação, após a introdução de *Sobre a Pedagogia*, Kant concebe a pedagogia enquanto uma doutrina educativa física e prática. Ficou assente que a parte física da educação corresponde àquilo que é comum a todos os animais, inclusive o homem, e diz respeito ao cuidado; o elemento prático é o campo moral, é a formação da natureza contemplada apenas no homem, categoricamente o campo prático da educação está associado à liberdade: “a educação prática ou moral é aquela através da qual o homem deve ser formado, para que possa viver como um ser que age livremente”¹⁵²⁹, nisso consiste que a teoria moral de Kant abarca no prisma doutrinário a educação, o que é na teoria da história pedagógica uma revolução. Nesse plano a autonomia é colocada enquanto um agir livre, no que tange ao pensamento e à ação, sendo antes de tudo um princípio, mas que no campo educativo moral se aplica na formação da personalidade.

Se por um lado a educação é destinada à formação do indivíduo com intuito deste agir livremente sem a coação externa e por leis baseadas em princípios universais, guiadas pela razão; por outro, é paradigmático dentro da epistemologia kantiana a concepção da autonomia ser um dado possível através da educação. Ou seja, a autonomia é muito mais que uma estrutura conceitual tendo em vista a destinação de todos os sujeitos, ela encontra na pedagogia a sua exequibilidade, é nesse horizonte interpretativo que Kant se impõe no cânone da história da pedagogia. A educação moral (prática) abarca o dualismo interior e exterior diante da ação livre do homem, pois “pode sustentar a si próprio e constitui um membro da sociedade, mas que pode ter um valor interior por si próprio”¹⁵³⁰. Nesse sentido, Kant visualiza a educação tanto na dimensão subjetiva quanto objetiva, contudo, o enredo filosófico do autor que destina o homem à sociedade, preserva o indivíduo, ou seja, a sua liberdade.

Ao pautar a educação para o ser humano, Kant estabelece a necessidade de uma formação escolástica (instrução), que terá seu efeito para a continuidade dos ensinamentos no cumprimento dos fins a partir do indivíduo, cada geração vai-se instruindo e transmitindo o conhecimento, para que a geração futura o possa aperfeiçoar, portanto, a instrução é a dimensão interna, no que tange à tarefa educativa do próprio indivíduo, por exemplo, ler uma obra, aprofunda num estudo; o segundo elemento em que consiste a educação, é o da prudência, formando o homem para a vida pública “aprende então

¹⁵²⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.712. “Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne”.

¹⁵³⁰ Ibidem. p.712. “das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann”.

tanto a dirigir a sociedade civil para as suas intenções como a adaptar-se à sociedade civil”¹⁵³¹. Sobre a educação enquanto prudência encontramos um dualismo para o qual devemos estar atentos, uma vez que o homem é autônomo para dirigir a sociedade civil, mas também deve adequar-se a ela. O homem é livre nessa adaptação, pois a prudência é a educação da habilidade, percebendo um projeto de homem que não está sujeito à determinação externa.

De qualquer forma, Kant diferentemente de Rousseau, prossegue na linha tênue entre o educar para a vida e para a sociedade, visualiza a educação com finalidade de formar o cidadão, mostrando a prudência enquanto elemento para o cumprimento dessa finalidade. Contudo, a divergência é quase imperceptível ou talvez nem sequer exista, quando atribuímos que Kant está pensando um conceito de sociedade cosmopolita, tal como Rousseau, também acreditando na perfectibilidade da sociedade. Não podemos esquecer que o genebrino fora o grande expoente do ideal da revolução francesa, leia-se da democracia. Em outro ângulo, no caso de Rousseau, Emílio é formado também para saber atuar na sociedade. No que se refere à educação, tanto em um, quanto no outro é a destinação do indivíduo para a vida, mas no caso genebrino a sociedade é uma categoria secundária na prática pedagógica.

O ponto último da educação para Kant é a formação moral, que destina o homem à sua finalidade, compreendida no gênero humano¹⁵³². Nota-se que a sociedade é percebida enquanto meio, e nunca como fim, pois o fim do homem em Kant, tal como em Rousseau, é a humanidade. Esses três elementos educativos: instrução, prudência e formação moral, são pedagogicamente estabelecidos de forma gradual em Kant.

A formação moral, na medida em que assenta em princípios que o próprio homem deve reconhecer, é a mais tardia; conquanto assente apenas no são entendimento humano, tem de ser observada de início, desde logo na educação física também, pois, em caso contrário, arreigam-se facilmente erros em que toda a arte da educação labora posteriormente debalde. Em atenção à aptidão e à prudência tudo tem de ir sucedendo com os anos¹⁵³³.

Ao nível de um projeto pedagógico, Kant não desempenhará um volumoso empreendimento como aquele realizado por Rousseau. Em *Sobre a Pedagogia*, diante de algumas frases e expressões

¹⁵³¹ Ib., p.713. “Da lernt er sowohl die bürgerliche Gesellschaft zu seiner Absicht lenken, als sich auch in die bürgerliche Gesellschaft schicken”.

¹⁵³² Vandewalle, compartilha da interpretação que: “Na educação há algo decididamente sublime, pois ela institui a ideia mesma da humanidade”. (Cfr. Vandewalle, Bernard, Kant: Educación y crítica, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004, p. 21). “En la educación hay algo decididamente sublime, pues ella instituye la idea misma de la humanidad”.

¹⁵³³ Ib., p.713. “Die moralische Bildung, in so ferne sie auf Grundsätzen beruhet, die der Mensch selbst einsehen soll, ist die späteste; in so ferne sie aber nur auf dem gemeinen Menschenverstande beruht, muß sie gleich von Anfang, auch gleich bei der physischen Erziehung beobachtet werden, denn sonst wurzeln sich leicht Fehler ein, bei denen nachher alle Erziehungskunst vergebens arbeitet. In Ansehung der Geschicklichkeit und Klugheit muß alles nach den Jahren gehen”.

lançadas, por Kant, não saberemos exatamente estabelecer se é ou não igual à elaborada pelo autor do *Emílio* nos conduzindo a lacunas de pensamento. O primeiro ponto referente a essa lacuna é saber quais seriam as fases (etapas em faixa etária de acordo com cada ano) da vida em que se deveria exercer cada uma dessas modalidades educativas, até chegar à educação moral. Mas nas *Lições de Ética* encontramos algumas passagens que preenchem essa lacuna, no que se refere as etapas afirma o prussiano:

Em consideração à idade, existem três fases da educação: a educação da criança, do jovem e do adulto. A educação sempre precede e é uma preparação para o período seguinte. Enquanto preparação para o período da juventude, a educação consiste em fornecer ao jovem razão para tudo. Mas não pode ser assim para a fase infantil, pois nesse estágio são apresentadas às crianças tão somente as coisas como elas são, uma vez que, caso contrário, elas seguem sempre questionando e durante a resposta já estão pensando em uma nova pergunta. O período da juventude, entretanto, já diz respeito à razão¹⁵³⁴.

Kant, estipula os 10 anos, como o começo da adolescência e o término da infância: “Quando se começa a preparar a criança para o período da juventude? Na idade em que o indivíduo já é por natureza um adolescente, ou seja, por volta dos dez anos, pois nesse momento ele já tem capacidade de reflexão”¹⁵³⁵. Por sua vez, os 16 anos, seria a etapa para a idade da razão. No final da introdução de *Sobre a Pedagogia*, aparece a única referência em relação a idade, em alusão ao momento que o indivíduo começa a guiar a si próprio, o que seria o fim da educação enquanto disciplina, “aproximadamente, até aos dezesseis anos”¹⁵³⁶, nesse contexto o prussiano compreende as etapas do indivíduo de forma mais precoce do que Rousseau. Nas *Lições de Ética*, vemos que:

A terceira fase é aquela em que o jovem é educado para entrar no período da maturidade, o estágio no qual ele não apenas é capaz de se conservar por si mesmo, mas também pode reproduzir seus descendentes e mantê-los. Aos dezesseis anos ele está agora à beira da maturidade e aí a educação da disciplina termina¹⁵³⁷.

¹⁵³⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.363. “InAnsehung des Alters ist die Erziehung dreyfach: die Erziehung zum Kinde, zum lünglinge, und zum Manne. Die Erziehung geht immer vorher und ist die Vorbereitung zu dem Alter. DieErziehung als eine Vorbereitung zum lünglingsAlter ist wenn man ihm von allem Grund angiebt, zum KindheitsAlter kann das aber nicht seyn, denn Kindern werden die Sachen so vorgestellt als sie sind, denn sonst fragen sie immer weg und während der Antwort besinnen sie sich wieder auf eine Frage. Zum lünglingsAlter gehört aber schon Vernunftf”.

¹⁵³⁵ Ibidem. p.363. “Wenn fängt manan zum lünglingsAlter vorzubereiten? In dem Alter, wo er schon nach der Natur ein lüngling ist, das ist ohngefähr im 10ten lahre, denn da hat er schon Ueberlegung”.

¹⁵³⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.710. “ohngefähr bis zu dem sechzehnten Jahre”.

¹⁵³⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.363. “Der dritte Zeitpunkt ist, daß der lüngling erzogen wird zum Eintritt in das Alter des Mannes, welcher ist, wo er sich nicht allein selbst erhalten, sondern auch seine Art fortpflanzen und erhalten kann. Im 16ten lahre ist er nun amRande des MannesAlters, da fällt die Erziehung der Disciplinweg”.

De certo que o prussiano se encontra de acordo na perspectiva que a formação moral do adulto e a concretização de realizar a perfeita educação, depende do justo assentamento educativo compreendido em etapas. Naquilo que confere à infância, repete basicamente as mesmas palavras de Rousseau “Na infância, ser hábil, prudente e de boa índole, sem matreirice, à maneira dos adultos, serve de tão pouco como uma mentalidade infantil num adulto”¹⁵³⁸. Infantilizar o adulto, e adultizar a criança é a preocupação a que ambos os filósofos se ocupam no objetivo de melhor estabelecer o ideal educativo pedagógico. A educação física que comportará boa parte da obra (*Sobre a Pedagogia*), é a elaboração de justamente proporcionar à criança a possibilidade de ser um adulto moral, um sujeito autônomo, esclarecido, que saiba orientar-se no pensamento, fazer uso do entendimento. Devemos ter clareza que “essa faculdade (a saber, a de pensar) é o entendimento”¹⁵³⁹.

2. A autonomia na Educação Física

A autonomia em Kant é um conceito demasiadamente fundado no campo metafísico, pois corresponde ao uso de um princípio da razão enquanto autolegislação, atuando tanto no campo da moral no que diz respeito aos costumes; quanto do pensamento, tendo em vista uma razão esclarecida. Na esfera filo-pedagógica, seria mais conveniente explicar a formação do sujeito diretamente no alcance da autonomia cognitiva e moral, mas nesse sentido, estaríamos a avançar demasiadamente nas etapas da educação do indivíduo, como se este fosse um dado pronto e determinado, leia-se vindo ao mundo como um adulto.

Tal como para Rousseau, estamos a perceber em Kant que essa autonomia (liberdade) na criança é relativa, contudo, implica-se numa cadeia de significado e formação naquilo que constituirá o adulto após o longo período inicial de sua vida, que é a infância e a adolescência. Nesse sentido, a educação física, seja ela negativa ou positiva encontra relevância nos estudos pedagógicos, originalmente repensada por ambos os filósofos setecentistas, que rompem com uma estrutura pedagógica que forma mecanicamente o intelecto, tratando a infância, mesmo que em condição relativa de liberdade, enquanto tarefa similar à dos adultos. Nos propomos a verificar e compreender como Kant na sua explicação

¹⁵³⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.713. “Kindisch geschickt, kindisch klug und gutartig, nicht listig, auf männliche Art; das taugt eben so wenig, als eine kindische Sinnesart des Erwachsenen”.

¹⁵³⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.407. “Denn dieses Vermögen (nämlich zu denken) ist der Verstand”.

sobre a educação física, nos oferece elementos em torno da autonomia, formando a criança para o desempenho individual, que conseqüentemente cumprirá os fins esperados: uma autonomia moral.

2.1 A educação do Corpo

O que Kant está chamando inicialmente de educação física é a educação do corpo, que consiste no cuidado. Mesmo não sendo tarefa do preceptor, o prussiano tem a mesma percepção de Rousseau, qual seja: a necessidade do educador conhecer o educando desde do início da vida. Considera ainda, que o preceptor deve acompanhar a educação física da criança enquanto observador, até que chegue o tempo de tomar a responsabilidade da educação do educando. Não é discrepante entender que Kant e Rousseau, direcionam a pedagogia para a observância do todo.

O educador deve conhecer as etapas formativas anteriores da criança, para que, chegando o seu momento de educá-la, saiba ponderar e criar as ferramentas necessárias para o cultivo do seu aluno. No contexto atual, que muito difere dos nossos autores, o legado que fica é o do conhecimento da historicidade do educando, não há dúvidas que as correntes sócio-históricas e as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem encontram nesses pressupostos teóricos suas fontes primárias. Não obstante, no contexto onde as crianças na primeira infância são levadas para as creches, por inúmeros fatores sociais, pensar a educação física é tarefa essencial para os profissionais da educação infantil e que assim podem contribuir sensorialmente para a formação moral e intelectual das crianças.

Os primeiros anos de vida correspondem à proteção natural, confirmando o que fora exposto na educação enquanto cuidado. Considerando o século XVIII, sendo atributo da mãe e da ama de leite o papel significativo nessa etapa do desenvolvimento físico do indivíduo. De toda sorte, quando Kant e Rousseau recomendam a observação do preceptor sobre a educação da primeira infância, podemos compreender uma responsabilidade coletiva e não dogmatizada sobre a tarefa do educar. Ainda nas linhas gerais da educação física, Kant recupera o que fora percebido pelo filósofo genebrino, principalmente sobre a importância da amamentação: “foi Rousseau o primeiro a chamar a atenção dos médicos para o facto de este leite poder ser benéfico a criança”¹⁵⁴⁰.

A presença do hábito enquanto causa de desvio da natureza, ao mesmo tempo de malefícios no campo moral é levantado por Kant nesse primeiro momento do cuidado: “Não se deve, porém, deixar

¹⁵⁴⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.714. “Rousseau machte aber zuerst die Ärzte aufmerksam darauf, ob diese erste Milch nicht auch dem Kinde zuträglich sein könne”.

que a criança se habitue a nada que acabe por se lhe tornar uma necessidade. Até mesmo coisas boas não se lhe devem tornar um hábito da arte”¹⁵⁴¹, isso porque, o que se encontra em discussão é a criação de ordem moral no interior da memória e da experiência sensível do indivíduo, o que sufocaria o desenvolvimento da autonomia, levando-se de imediato à degeneração ainda na infância, ou de outro modo, a educação estragou-se no exato momento em que o hábito gerou a necessidade pelas coisas, sucumbindo a liberdade. Na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, Kant aborda:

O hábito (assuetudo) é, todavia, uma necessidade física interna de continuar procedendo do mesmo modo que até agora se procedeu. O hábito retira o valor moral das boas ações precisamente porque prejudica a liberdade do espírito e leva, além disso, à repetição irrefletida do mesmo ato (monotonia), tonando-se com isso ridículo¹⁵⁴².

2.2 A educação negativa: a retirada do hábito e a formação da autonomia

A educação do corpo é inevitavelmente em seu primeiro momento negativa, contudo, não significa uma tarefa educativa correlata aos castigos, retaliações ou uso da força adulta para disciplinar a criança, quanto a isso Kant é assertivo: “não é necessário acrescentar nada de novo, nem uma só coisa, à providência da natureza, mas permitir apenas que a natureza não estorve. Se alguma arte for permitida na educação só pode ser a do fortalecimento. Também por isso é de rejeitar os cueiros”¹⁵⁴³. Portanto, a educação negativa está associada à liberdade natural¹⁵⁴⁴, a pedagogia realizada pela própria natureza que trabalha para desenvolver a criança, contudo, é tarefa da educação retirar os hábitos que venham a florescer e a germinar o início da servidão na criança.

¹⁵⁴¹ Ibidem. p.716. “Nichts indessen darf man das Kind sich angewöhnen lassen, so daß es ihm zum Bedürfnisse werde. Auch bei dem Guten sogar muß man ihm nicht alles durch die Kunst zur Angewohnheit machen”.

¹⁵⁴² Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.439. “Aber die Angewohnheit (assuetudoo) ist eine physische innere Nötigung, nach derselben Weise ferner zu verfahren, wie man bis dahin verfahren hat. Sie benimmt selbst den guten Handlungen eben dadurch ihren moralischen Wert, weil sie der Freiheit des Gemüts Abbruch tut, und überdem zu gedankenlosen Wiederholungen ebendesselben Akts (Monotonie) führt, und dadurch lächerlich wird”.

¹⁵⁴³ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.716. “daß man nicht, über die Vorsorge der Natur, noch eine neue hinzutun müsse, sondern die Natur nur nicht stören dürfe. Ist je die Kunst in der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung. – Auch daher ist denn das Windeln zu verwerfen”.

¹⁵⁴⁴ “Respeito à liberdade da criança. - O otimismo psicológico de Kant lhe inspira como Rousseau a idéia de uma educação negativa, respeitosa para a liberdade da criança”. (Cfr. Compayré, Gabriel, Historia de la Pedagogia, Libreria de la Vda. de Ch. Bouret, México, 1902, p.275). “Respeto à la libertad del niño. — El optimismo psicológico de Kant le inspira como á Rousseau la idea de una educación negativa, respetuosa para la libertad del niño”.

A educação negativa, está muito mais a favor da liberdade, do que da carga semântica que o termo carrega¹⁵⁴⁵. É claro que a liberdade apresentada é relativa, no que diz respeito a ser somente instrumento das sensações que colaboram para as concepções morais, que futuramente serão adquiridas no campo da racionalidade. Mas não devemos aguardar passivamente a maturação da racionalidade para que a criança compreenda a verdadeira liberdade, por isso se desde logo não forem evitados os hábitos, abrimos margem para o desenvolvimento das más consequências na formação da percepção dos indivíduos, que é a permanência da liberdade selvagem, ou da escravidão, o que dificultará a educação do sujeito moral e sua ação livre.

Do ponto de vista físico, Kant expõe, similar a Rousseau, os seguintes hábitos que prejudicam o desenvolvimento da criança: **primeiro** o de enfaixar as crianças, o que não só deforma-as fisicamente, como desfavorece o seu fortalecimento; o mesmo ocorre com o **segundo** exemplo de hábito praticado, nomeadamente o de embalar a criança, não se refere somente a questões físicas em ocasionar relativamente enjoo e tontura, mas na ação de abafar na criança sua manifestação e expressão com o ato de chorar, que leva a entender que basta espernear e será atendida por um adulto, fazendo-lhe sua vontade, ou seja, o que torna a criança mimada, e com a sensação que o outro se encontra destinado a sua vontade, o que equivaleria a sensação de tirania.

Como observamos em Rousseau, há uma densa discussão dos efeitos desse hábito no que tange as sensações de submissão e ordem; Kant, será sintético em sua proposição a esse respeito: “Se satisfizemos, na primeira infância, porém, todos os seus caprichos, estragamos-lhes o coração e os costumes”¹⁵⁴⁶. Lembrando que a intenção dessa atitude é não deixar desabrochar o autoritarismo das crianças ou a submissão, por isso, a criança deve saber desde logo pedir o que lhe é útil, e se o adulto o faz não é por ordem, mas por favor e generosidade. Essa concepção é a mesma que trouxemos na *Nova Heloísa*, quando Júlia reporta sobre a educação de seus filhos à Saint-Preux. Nas *Lições de Ética*, o filósofo de Königsberg aborda:

Uma vez que, enquanto criança, ela é fraca, não deve ser capaz de conseguir as coisas através de ordens e comandos, mas precisa tentar obter tudo por meio de pedidos. Se ela deseja

¹⁵⁴⁵ Encontramos em Vincenti, a seguinte compreensão: “A disciplina é parte essencial da educação, e se Kant vê nela uma educação negativa, certamente não é no sentido de que ela se constituiria em qualquer negação da educação, mas no sentido rousseauiano, à medida que a disciplina torna possível a educação posterior reduzindo, ao mesmo tempo, as influências nefastas de um arbítrio abandonado a si mesmo. Nefasto, com efeito, seria verdadeiramente, tanto para ela mesma como para os outros, o comportamento de um inteligência privada de qualquer orientação moral [...]”. Cfr. Vincenti, Luc. Educação e Liberdade: Kant e Fichte, Editora UNESP, São Paulo, 1994, p. 23.

¹⁵⁴⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.718. “Wenn man ihnen aber in der ersten Jugend alle Launen erfüllt, so verdirbt man dadurch ihr Herz und ihre Sitten”.

possuir algo pela autoridade e realizam seu desejo apenas para acalmá-la, ela vai praticar tal ação com mais frequência e mais vigorosamente, esquecendo sua fraqueza infantil¹⁵⁴⁷.

Será na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* que Kant dará resposta, ainda mais similar ao que vimos no *Emílio*: “Além disso, quando a criança tenta falar, o modo como arranha as palavras é deveras amável para as mães e amas, tomando-as propensas a acariciá-la e beijá-la, e também a mimá-la como a um pequeno tirano, realizando cada desejo e vontade dela”¹⁵⁴⁸. Igualmente para o prussiano, os primeiros sentidos da infância correspondem a experiência inicial que forma o indivíduo, portanto, existe a compreensão do vetor sensorial enquanto constituição do sujeito que é apreendida pela percepção. Na *Metafísica dos Costumes*, Kant expõe:

A aquisição de um hábito ou a sua perda consiste em estabelecer em si uma inclinação persistente sem a intervenção de qualquer máxima, através da satisfação reiterada dessa inclinação, e isso é não um princípio do modo de pensar, mas um mecanismo do modo de sentir (o que faz, subsequentemente, com que seja mais difícil desaprender do que aprender)¹⁵⁴⁹.

Os costumes relatados sobre a educação da criança, não estão no campo da aprendizagem conceitual, mas na compreensão de ser no hábito o início da corrupção do desenvolvimento moral do indivíduo. “É claro que a criança ainda não tem um conceito de costumes, mas estraga-se-lhe as suas disposições naturais pelo facto de se ter de aplicar castigos muitos duros depois, a fim de reparar os estragos”¹⁵⁵⁰. A ação despótica presente na fase adulta, quando impregnada (germinada) desde a infância é quase impossível de ser extinta pela educação, nessa conjuntura, Kant se une a Rousseau no mesmo imperativo pedagógico, a saber: não criar vontades déspotas, ou seja, se não criamos vontades que estraguem as crianças, não será preciso fazer uso de ações repressivas para retirar essas vontades, portanto, não se fará uso de castigos, uma vez que não existe o que castigar.

¹⁵⁴⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.361. “da es nun als ein Kind schwach ist, so muß es nicht durch Gebiethen und commandiren vieles ausrichten können, sondern es muß alles durch Bitten zu erlangen suchen, will es etwas mit Gewalt haben, erfüllt man es einmal, um es nur zu beruhigen, so exercirt es das öfterer und mit stärkerer Krafft, und vergißt seine Kindheitsschwäche”

¹⁵⁴⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.408. “wenn es nun zu sprechen versucht, das Radbrechen der Wörter es für Mütter und Ammen so liebenswürdig und diese geneigt macht, es beständig zu herzen und zu küssen, es auch wohl, durch Erfüllung jedes Wunsches und Willens, zum kleinen Befehlshaber zu verziehen”.

¹⁵⁴⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.619. “Die Angewöhnung oder Abgewöhnung ist die Begründung einer beharrlichen Neigung ohne alle Maximen, durch die öftere Befriedigung derselben; und ist ein Mechanism der Sinnesart, statt eines Prinzips der Denkungsart (wobei das Verlernen in der Folge schwerer wird als das Erlernen)”.

¹⁵⁵⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.718. “Das Kind hat freilich noch keinen Begriff von Sitten, es wird aber dadurch seine Naturanlage in der Art verdorben, daß man nachher sehr harte Strafen anwenden muß, um das Verdorbene wieder gut zu machen”.

De acordo com Kant “o primeiro estrago, contudo, consiste em anuírmos à vontade despótica das crianças, ao deixarmos que elas consigam tudo o que querem com base na gritaria. Além de que extremamente difícil de reparar isso depois, e raramente se tem êxito”¹⁵⁵¹. Visualizamos nessa assertiva que a densa filosofia moral de Kant, abre espaço para os mecanismos externos, essa concessão é encontrada diretamente na tarefa pedagógica, desde a parte física da educação. O filósofo, aconselha nas *Lições de Ética*:

Dessa forma, uma criança não deve ser educada com hábitos autoritários e não deve obter nada por meio de sua vontade, mas através da complacência [*Gefälligkeit*] dos demais. Ela consegue a complacência das outras pessoas quando se mostra, por si mesma, complacente com elas. Portanto, se ela não obtém nada por intermédio de coerção, acostuma-se, doravante, a conseguir tudo por meio de solicitação e de ações agradáveis¹⁵⁵².

Essas proposições kantianas são primordiais, para não julgarmos que o ser moral não sofre ou está absolutamente despreendido da ação do mundo físico, ao menos nessas linhas de *Sobre a Pedagogia*, encontram-se elementos não determinantes do agir moral, mas o processo formativo humano desde a infância que acarreta em implicações práticas, que por vezes é esquecida quando se depreendem grandes sistemas morais, sem pensar empiricamente o homem com tudo aquilo que ele é no mundo da vida. A constituição do elemento despótico fruto de uma inadequada educação do corpo é reflexo disso, nesse caso, Rousseau influenciou e ensinou filosoficamente Kant a esse respeito.

Outras dimensões do caráter ainda são apresentadas pelo filósofo prussiano, como o hábito da simulação e da falsidade, fruto do castigo e de ações de retaliações das vontades criadas na criança pelo próprio adulto, para isso esboça um exemplo prático: “os pais exijam que as crianças, depois de terem apanhado com o açoite, lhes beijem as mãos. [...] o açoite não é precisamente um presente assim tão belo que se fique agradecido por ele, e facilmente se imagina com que coração a criança beijará uma tal mão”¹⁵⁵³. De certa forma, Kant está conjecturando como construímos conseqüentemente uma sociedade

¹⁵⁵¹ Ibidem. p.719. “Dies ist aber das erste Verderben, wenn man dem despotischen Willen der Kinder willfahret, indem sie durch ihr Schreien alles erzwingen können. Äußerst schwer ist es noch nachher, dies wieder gut zu machen, und es wird kaum je gelingen”.

¹⁵⁵² Cfr. Kant, Immanuel, “Vorlesung zur Moralphilosophie”, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004, p.361. “ein Kind muß also nicht gebieterisch erzogen werden, es muß nichts durch seinen Willen erhalten, sondern durch Gefälligkeit der anderen; die Gefälligkeit der Andern erhält es aber dadurch, daß es sich selbst ihnen gefällig beweist, wenn es also durch Zwang nichts erhält, so gewöhnt es sich hernach alles durch Bitten und gefällige Handlungen zu erlangen”.

¹⁵⁵³ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.719. “sehr sonderbar, wenn Eltern verlangen, daß die Kinder, nachdem sie sie mit der Rute geschlagen haben, ihnen die Hände küssen sollen. [...] Denn die Rute ist doch eben nicht so ein schönes Geschenk, für das man sich noch bedanken darf, und man kann leicht denken, mit welchem Herzen das Kind dann die Hand küßt”.

superficial, dissimulada, usando um termo rousseauísta, o da aparência. A gênese empírica dessa sociedade, encontra-se na forma como educamos a criança.

Sobre o hábito, Kant traz a crítica a qualquer instrumento artificial que se impõe à criança querendo substituir o seu desenvolvimento natural. “Todos os aparelhos artificiais desse gênero são tanto mais prejudiciais quanto vão ao arrepio da finalidade da natureza num ser organizado, racional, ao qual, por conseguinte, deve assistir a liberdade de aprender a utilizar as suas forças”¹⁵⁵⁴. O prussiano distinguirá o que é a educação negativa: uma atribuída à artificialidade dos instrumentos criados que gera dependência e não liberdade; enquanto a verdadeira educação negativa, no sentido do corpo ser educado pela natureza, fazendo com que o indivíduo aprenda a se guiar, utilizando instrumentos naturais, por exemplo, aprender a andar, a ganhar equilíbrio e consciência corporal, refere-se, assim, a mecanismos encontrados na própria natureza, que não precisa de qualquer acessório. Portanto, pedagogicamente apresenta-se a autonomia no campo da educação negativa como a capacidade natural do indivíduo desenvolver-se fisicamente por si só, contudo a tarefa dos adultos é propiciar o desempenho dessa tarefa que a criança deve ela mesma realizar.

Kant expande o conceito de educação negativa correlata à ação da natureza, direcionando também ao campo das habilidades do aprender: “em geral seria melhor se se usar-se, de início, poucos utensílios e se deixasse as crianças aprenderem mais por si, poderiam então aprender poucas coisas, mas muito mais fundamentalmente. Assim, seria possível, por exemplo, que a criança aprendesse por si a escrever”¹⁵⁵⁵. Novamente, retornamos a Rousseau, quando compara seu aluno Emílio às crianças educadas pela ordem social, justamente, na perspectiva que a educação da natureza faz com que a criança aprenda de forma fundamentada e não a superficialidade do mundo.

Imaginemos uma criança que decorou a lista de todos os países, isso não significa que ela conhece de geografia ou o espaço que ela habita; diferentemente de uma criança que experiencia os espaços onde reside os parques, as praças, as ruas etc., que mesmo sendo pequeno em relação ao globo terrestre, é suficiente para ela se apropriar das noções geográficas. Os dois filósofos estão preocupados com que a criança saiba realmente aquilo que as coisas são e não meramente a acumulação do conteúdo.

Concebe-se dessa explanação kantiana, que o processo educativo da relação significativa e significado no campo pedagógico, no uso de símbolos para o desenvolvimento da alfabetização não é

¹⁵⁵⁴ Ibidem. p.721. “Alle dergleiche künstliche Vorrichtungen sind um so nachtheiliger, da sie dem Zwecke der Natur, in einem organisierten, vernünftigen Wesen, gerade zuwider laufen, dem zufolge ihm die Freiheit bleiben muß, seine Kräfte brauchen zu lernen”.

¹⁵⁵⁵ Ib.. p.720. “Ueberhaupt wäre es besser, wenn man im Anfange weniger Instrumente gebrauchte, und die Kinder mehr von selbst lernen ließe, sie möchten dann manches viel gründlicher lernen. So wäre es z. B. wohl möglich, daß das Kind von selbst schreiben lernte”.

teoria particular e especial dos teóricos da pedagogia dos séculos seguintes, mas no século XVIII com o que lemos no texto supracitado, são luzes e indícios das raízes de um novo modelo didático para o aprendizado da escrita. Kant, é pedagógico nesse momento¹⁵⁵⁶ e apresenta um contributo significativo para a metodologia educativa:

Seria necessário somente, por exemplo, quando a criança quer pão, dizer: consegues desenhar? A criança desenharia então uma figura oval. Então dir-se-lhe-ia que não se sabe se ela representou um pão ou uma pedra: então tentaria em seguida desenhar o P, etc. E assim a criança inventaria para si o seu próprio ABC, que depois só teria de trocar por outros sinais¹⁵⁵⁷.

Verifica-se o empenho pedagógico para a realização de um esforço autônomo do aprender, tornando a escrita elemento naturalmente adquirido e representado dentro de uma estrutura do diálogo e da arte de guiar a criança. Não é necessário sermos enfadonhos, relatando que Kant não teve tempo em vida para realizar um volumoso projeto no campo da educação, o que provavelmente traria mais detalhes sobre esses assuntos. De qualquer forma, essa primeira parte da educação física, que corresponde à educação do corpo, observada como negativa, apresenta uma proposta pedagógica que visa coibir a força do hábito na primeira infância e a demonstrar como os objetos podem tornar fisicamente o indivíduo fraco, ao não fazer uso de sua liberdade e se desenvolver naturalmente.

Ratifica Kant, “quanto mais hábitos um homem tem, menos livre e independente é. Sucede ao homem o mesmo que a todos os outros animais: acaba por lhe ficar um certo pendor para aquilo a que cedo se habitou. Deve-se impedir, por isso, que a criança contraia habituações”¹⁵⁵⁸. Consequentemente a educação pelo hábito é a sustentação da animalidade, contudo, Kant adverte sobre os limites do hábito no que diz respeito ao homem, por existir na natureza humana e individual a forte inclinação para a

¹⁵⁵⁶ Aqui nos colocamos novamente em oposição a Cambi, dado que, em muitas passagens de *Sobre a Pedagogia*, Kant demonstra sua teoria pedagógica além do formalismo, tal como exposto no cultivo do intelecto, aliás um dos objetivos da nossa investigação visa apresentar os pressupostos pedagógicos, tanto a nível teórico, quanto prático no conjunto das obras do filósofo prussiano. Vejamos o que escreve o comentador, mesmo reconhecendo a originalidade kantiana em relação a pedagogia: “O modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico e desprovido de remessas à experiência concreta da vida infantil e da vida escolar, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, confiante nas reformas e, em particular, na reforma da sociedade através da educação, mas também como uma concepção original (pela forte conotação ética que o distingue) assim como orgânica (ainda que esquemática)”. Cfr. Cambi, Franco. História da pedagogia, Fundação Editora da UNESP (FEU), São Paulo, 1999, p.364.

¹⁵⁵⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.720. “Man dürfte nur z. E., wenn das Kind Brod will, sagen: Kannst du es auch wohl malen? Das Kind würde dann eine ovale Figur malen. Man dürfte ihm dann nur sagen, daß man nun doch nicht wisse, ob es Brod oder einen Stein vorstellen solle; so würde es nachher versuchen, das B zu bezeichnen u. s. w. und so würde sich das Kind mit der Zeit sein eigenes A B C erfinden, das es nachher nur mit andern Zeichen vertauschen dürfte”.

¹⁵⁵⁸ Ibidem. p.721. “Je mehr aber der Angewohnheiten sind, die ein Mensch hat, desto weniger ist er frei und unabhängig. Bei dem Menschen ist es, wie bei allen andern Tieren, wie es frühe gewöhnt wird, so bleibt auch nachher ein gewisser Hang bei ihm. Man muß also verhindern, daß sich das Kind an nichts gewöhne; man muß keine Angewohnheit bei ihm entstehen lassen”.

liberdade, para a voluntariedade e espontaneidade que nem mesmo o costume pode naturalmente determinar por força do hábito. É nesse sentido que se por um lado o hábito forma o sujeito a ponto de ser difícil recuperá-lo enquanto adulto, do outro, a própria natureza age no indivíduo independente dos elementos externos, por isso quem educa é meramente guia da natureza pedagógica.

Não é pelo fato do adulto ser guia da natureza, que deixaria a criança sujeita à natureza tal como os demais animais, pois outras zonas como já inferiu Kant, são particularmente inerentes ao homem, sendo o único animal que precisa de cuidado, mas também de uma geração anterior que o eduque com a finalidade do desenvolvimento das disposições naturais. Pode haver uma exceção em relação ao hábito na vida do indivíduo? Ao que tudo indica, apenas aquilo que faz parte da periodicidade, a título de exemplo: a hora de dormir, acordar etc. Nada além do que desenvolva fatores futuros consoantes ao comportamento moral. Em certa medida, parece haver uma diferença entre hábito e costume: a forma como socialmente organizamos alguns comportamentos físicos, vide a alimentação, uma vez que faz bem ao homem colocar horário, do que comer desenfreadamente.

2.2.1 A educação do ânimo na parte negativa da educação física

Podemos nessa altura avançar para a educação do ânimo (espírito). Para Kant é razoavelmente o início da constituição de uma educação pragmática, mas que tem também sua faceta na educação física negativa:

No que diz respeito à formação do ânimo, que realmente e em certa medida também se pode designar por física, é necessário observar principalmente que a disciplina não seja servil, mas que a criança tenha sempre de sentir a sua liberdade, só que de tal modo que não perturbe a liberdade dos demais; daí que tenha de encontrar *resistência*¹⁵⁹. (*grifos nossos*)

A sociabilidade é apresentada, na perspectiva que a educação disciplinar do espírito torna-se instrumento de resistência e não de coação, basicamente o que se visa é instaurar a sensação dos limites da liberdade na esfera social, ou seja, nas relações da criança com o outro. Essa licença na utilização da disciplina, parte do pressuposto de que o indivíduo ainda não tem as faculdades amplamente desenvolvidas para ser responsabilizado pelo seu agir. Estamos falando de uma criança e como tal ainda não compreende o uso do dever moral. Desse modo, a linha tênue que a educação do ânimo deve

¹⁵⁹ Ib.. p.722. "Was die Gemüthsbildung betrifft, die man wirklich auch in gewisser Weise physisch nennen kann, so ist hauptsächlich zu merken, daß die Disziplin nicht sklavisch sei, sondern das Kind muß immer seine Freiheit fühlen, doch so, daß es nicht die Freiheit anderer hindere; es muß daher Widerstand finden".

perceber: em ao mesmo tempo preservar a liberdade, não sendo escravista, imperativa e coercitiva, mas assumindo a postura de fazer do indivíduo um sujeito que saiba direcionar a sua liberdade nas relações humanas; porém quando necessário, na extrapolação da ação da criança, e só neste exato momento, ser instrumento de resistência física para que ela aprenda a ser sociável. Recordamos que Rousseau, advertiu em praticamente em todos os livros do *Emílio*, que a educação pela natureza e no modelo pedagógico que se constituiu em preservar a infância, tornaria seu aluno diferente daqueles educados pela ordem social, portanto, seu aluno Emílio saberia fazer o bom uso de sua liberdade; Kant a esse respeito não difere de seu antecessor.

Ainda no que diz respeito a educação do ânimo, Kant mais uma vez se semelha ao que Rousseau expôs na ocasião em que Júlia, sem dizer uma palavra resolveu o mau comportamento de seus filhos, não inferindo nenhuma palavra, ato que na altura fez discorrer com Saint-Preux sobre o tema da educação. O filósofo prussiano, como sabemos, não faz uso da literatura para ser entendido ou se direcionar ao público, por isso é categórico e muito expressivo nos seus termos, compreendendo o quão é prejudicial uma educação que pela disciplina torna-se servil, ainda mais quando utilizada para dar lições, sendo que a criança não entende as categorias morais que o adulto verbaliza para repreendê-la quando decorre numa má ação (comportamento). Assim, “costuma-se censurar as crianças: Que porcaria, não tem vergonha! Que feio! etc. Mas não se deve fazer isso na primeira educação. A criança ainda não tem conceitos de vergonha e de decoro, nada tem de que se envergonhar, não se deve envergonhar [...]”¹⁵⁶⁰. Os efeitos dessa atitude dos adultos, pensando que estão educando pela disciplina a criança, acabam apenas por deixarem coibidas, acanhadas e, o mais danoso moralmente, dissimuladas, não serão elas mesmo na presença dos pais, não terão confiança em seus progenitores, acabam por serem fingidas e assumindo um papel de representação.

A outra ponta na formação do ânimo se dá quando a criança é impertinente, com uso de gritos e choros, não querendo os pais utilizar da censura, acabam por cair no mimo como método de apaziguar a insolência das crianças, o que também é para o filósofo uma atitude errônea, “isso reforça a vontade própria da criança, torna-a falsa e, na medida em que lhe denuncia uma fraqueza dos pais, arrebatam-lhes o respeito necessário aos olhos da criança”¹⁵⁶¹. Qual a saída? A mesma encontrada por Rousseau, sendo ratificada por Kant: não fazer a vontade da criança, da maneira que ela compreenda está ordenando o adulto, quando este realiza a sua vontade, igualmente não pode sentir a coação do adulto de modo

¹⁵⁶⁰ Ib.. p.723. “Gemeinhin ruft man den Kindern ein: Pfui, schäme dich, wie schickt sich das! u. s. w. zu. Dergleichen sollte aber bei der ersten Erziehung gar nicht vorkommen. Das Kind hat noch keine Begriffe von Scham und vom Schicklichen, es hat sich nicht zu schämen, soll sich nicht schämen [...]”.

¹⁵⁶¹ Ib.. p.723. “Dieses bestärkt das Kind im eigenen Willen, macht es falsch, und indem es ihm eine Schwachheit der Eltern verräth, raubt es ihnen die nöthige Achtung in den Augen des Kindes”.

ameaçador. Com isso, a educação do ânimo pela disciplina tem de ser na perspectiva de que a criança seja “livre sem impertinência e modesta sem ser acanhada”¹⁵⁶². A síntese a que chega Kant da parte negativa da educação física, é que a fraqueza humana é desenvolvida por meio de impressões falsas dadas pelos responsáveis da educação da criança, são as experiências infantis mal direcionadas que implicam num adulto carregado de sequelas e temerosidade¹⁵⁶³.

2.3. Parte positiva da educação física: uma pedagogia para o exercício físico da autonomia

Numa definição, Kant estabelece a cultura como a parte positiva da educação física e assim revisita mais uma vez esse conceito, mas sobre a vertente do corpo, num olhar eminentemente pedagógico dessa categoria, que singulariza o humano em relação aos outros animais. Cultivar o ânimo da criança é fazê-la utilizar dos seus próprios instrumentos para desenvolver suas habilidades, sendo o principal instrumento inerente a criança e que precisa ser cultivado é seu corpo. Vejamos como discorre o filósofo a esse respeito: “o homem distingue-se do animal pela sua referência a esta. Consiste ela principalmente no exercício das faculdades do ânimo. Por isso, os pais têm de proporcionar aos filhos as oportunidades para que tal suceda”¹⁵⁶⁴. O ponto central dessa narrativa, é a cultura como elemento fruto do exercício da faculdade do ânimo, portanto, faz-se necessário o exercitar e o provocar do ânimo para que a cultura venha a se constituir.

Esse processo é exclusivo do animal humano e para poder geminar é necessário fazer com que o corpo, instrumental natural, seja o protagonista, o que significa: no aprender a andar, correr, nadar etc. O corpo é o exercício natural da autonomia no que tange ao início da formação da cultura, só assim

¹⁵⁶² Ib.. p.723. “frei, ohne dummdreist, und bescheiden, ohne schüchtern zu sein”.

¹⁵⁶³ Podemos considerar que a educação, em sua aplicabilidade, contribui significativamente para a constituição moral do indivíduo: “Kant, portanto, não cessava de exaltar o serviço prestado por Rousseau à pedagogia, atraindo os educadores rumo à confiança e o respeito pela natureza humana caluniada. [...] Em outros termos, na criança tudo está em germe. A criança é um ser em preparação; o futuro unicamente, o desenvolvimento que recebe com sua educação o farão bom ou mau. No princípio não tem senão disposições indeterminadas, e o mal virá, não de uma inclinação precisa da natureza, mas de não tê-la sabido dirigir, de que, segundo a própria expressão de Kant, não se terá « submetido a natureza á regras »”. (Cfr. Compayré, Gabriel, Historia de la Pedagogía, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, 1902, p.275). “Kant, pues, no cesaba de exaltar el servicio prestado por Rousseau á la pedagogía, atrayendo á los educadores hacia la confianza y el respeto para la naturaleza humana calumniada. [...] En outros términos, en el niño todo está en germen. El niño es un ser en preparación; el porvenir únicamente, el desarrollo que reciba con su educación le harán bueno ó malo. En el principio no tiene sino disposiciones indeterminadas, y el mal provendrá, no de una inclinación precisa de la naturaleza, sino de no haberla sabido dirigir, de que, según la propia expresión de Kant, no se habrá « sometido la naturaleza á reglas »”.

¹⁵⁶⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.724. “Der Mensch ist, in Beziehung auf dieselbe, von dem Tiere verschieden. Sie besteht vorzüglich in der Übung seiner Gemüthskräfte. Deswegen müssen Eltern ihrem Kinde dazu Gelegenheit geben”.

temos um elemento positivo na educação física, que não seja disciplinar e não faz uso de instrumentos artificiais: “é que os instrumentos apenas arruinam o jeito natural”¹⁵⁶⁵. Do ponto de vista prático do corpo, pode-se, segundo Kant, substituir a linha pelo olhar, ou utilizar de fatores naturais, como se guiar no tempo e no espaço através do sol, sem a real necessidade de um relógio ou de uma bússola. Nesse ponto, recordamos do mesmo método que Rousseau utilizou no *Emílio*.

A aprendizagem deve ser um processo individual do próprio educando, do que a subserviência à aparatos que servem como estímulos, que favorecem muito mais a falta de coragem, o apego e o hábito diante do mundo. Kant compactua com a ideia de uma criança naturalmente ativa em seu processo inicial de aprendizagem, pois, “o que importa é cultivar a aptidão natural. Ora se requer informação para tal, ora a própria criança tem inventiva quanto baste, ou descobre instrumentos *por si própria*”¹⁵⁶⁶ (*grifos nossos*). Nesse aspecto, visualizamos que a parte positiva da educação física nos indica o lugar da criança e do corpo em seu processo educativo, nos sinalizando que enquanto educadores não devemos construir inúmeros instrumentos de aprendizagens, mas conferir a criança o livre exercício para o aprender e de construir elas mesmo suas ferramentas.

O apontamento exposto coloca em discussão a educação infantil, na crítica aos métodos que substituem o corpo pela técnica, uma vez que a criança será autônoma nessa faixa etária quando for cultivada a agir na inventividade dos instrumentos que descobrira naturalmente em sua própria liberdade educativa. A substituição do corpo pela técnica é danosa, uma vez que refletirá futuramente no adulto, ou quando a educação do indivíduo passar a não ser apenas do corpo, mas da alma. Provavelmente encontraremos um sujeito autômato, mecanizado e não capaz de pensar por si, inferindo no seu processo cognitivo. Kant, acredita na possibilidade da criança inventar seus próprios instrumentos, portanto, não é um ser passivo, mas ativo.

Um segundo ponto a qual Kant evidencia ao ratificar a ideia do exercício livre do corpo na educação da criança, auxiliando-se de si mesmo, é a comparação com a Suíça: “É assaz admirável ler que os Suíços são habituados desde a juventude a andar nas serras e a que perícia chegam, de tal modo que podem caminhar com total segurança nas veredas mais estreitas, e saltam sobre princípios que sabem a olho que conseguirão transpor”¹⁵⁶⁷. O exemplo apresentado é relevante, na medida que Rousseau

¹⁵⁶⁵ Ibidem. p.724. “Werkzeuge nämlich ruiniren nur die natürliche Fertigkeit”.

¹⁵⁶⁶ Ib.. p.725. “Es kommt nur darauf an, daß die natürliche Geschicklichkeit kultiviert werde. Oft gehört Information dazu, oft ist das Kind selbst erfindungsreich genug, oder erfindet sich selbst Instrumente”.

¹⁵⁶⁷ Ib.. 2018, p.725. “Es ist sehr bewunderungswürdig, wenn man lieset, wie die Schweizer sich schon von Jugend auf gewöhnen, auf den Gebürgen zu gehen, und zu welcher Fertigkeit sie es darin bringen, so daß sie auf den schmalsten Stegen mit völliger Sicherheit gehen, und über Klüfte springen, bei denen sie es schon nach dem Augenmaße wissen, daß sie gut darüber wegkommen werden”.

atribui a mesma grandeza à eficiência da educação dos suíços. Na altura em que colocamos essa assertiva assumimos que o genebrino está falando de seu povo, o que poderia ser apenas uma construção subjetivamente favorável e defensiva no louvor da própria pátria, mas ao encontrarmos a mesma entonação em Kant, ratifica-se o quanto a educação natural, do ponto de vista do espaço, do lugar, das figuras dos vales, das montanhas, dos bosques suíços, propiciam uma criança plenamente livre no seu processo de aprendizagem.

Ambos os filósofos passam por compartilhar a educação no campo e a ideia central da criança agindo livremente na esfera natural para desenvolver um conhecimento autonomamente sobre o mundo. A criança deve experienciar os espaços e lançar seu corpo ao mundo. Da mesma forma a escola pode vir a contribuir com esse propósito, construindo espaços naturais e sobretudo fomentando a experiência sensorial e o exercício físico das crianças. Estamos nos referindo, também, a prática de esportes, as artes e tudo aquilo que favorece a expansão sensorial do corpo, no qual Kant é favorável nesse instante na educação da criança.

Vale abordar, que a continuação dessa explanação kantiana, decorre num outro elemento decorrente ao medo de viver, caminhar no espaço natural dentro da topografia apresentada: “Este medo aumenta geralmente com a idade, e encontramos-lo principalmente em pessoas muito habituadas ao trabalho intelectual”¹⁵⁶⁸. Esta observação, faz-nos percorrer por dois caminhos, um a educação do adulto e outro do intelectual, ambos podem se encontrar diante do mesmo núcleo, distanciaram-se da natureza, acostumaram-se com a vida social. É bastante profundo o que é exposto por Kant, por reforçar ao seu modo o que Rousseau estava a dizer na sua filosofia educacional ao longo da fase adulta, na crítica aos intelectuais de seu tempo que se desconectaram com a natureza pedagógica.

Sabendo que a educação distancia o homem da vida ativa e como ela é responsável pela formação do ânimo que incidirá no indivíduo durante toda a vida, Kant escreve: “a disciplina tem de ser introduzida de início, mas não a informação. Aqui deve-se velar, porém, para que se forme as crianças, na cultura do seu corpo, também para a sociedade. Rousseau afirma: ‘nunca conseguireis fazer sages se não começardes por fazer traquinas’”¹⁵⁶⁹. A relação entre educação do corpo e a cultura do ânimo, não é uma mera educação disciplinar autoritária, é antes o estabelecimento de que educar é um jogo de relações entre a criança e o adulto, portanto, quer queira ou não, é a interferência da vida social.

¹⁵⁶⁸ Ib.. p.726. “Diese Furcht nimmt gemeinlich mit dem Alter zu, und man findet, daß sie vorzüglich bei Männern gewöhnlich ist, die viel mit dem Kopfe arbeiten”.

¹⁵⁶⁹ Ib.. p.727. “Disciplin muß zuerst eintreten, nicht aber Information. Hier ist nun aber darauf zu sehen, daß man die Kinder, bei der Kultur ihres Körpers, auch für die Gesellschaft bilde. Rousseau sagt: ‘Ihr werdet niemals einen tüchtigen Mann bilden, wenn ihr nicht vorher einen Gassenjungen habt!’”

A criança tende a participar da vida social, mas sua participação deve ser como criança, não pode ultrapassar sua condição infantil na relação social; por isso não podemos extinguir rigorosamente na educação infantil aquilo que deverá ela saber: como agir futuramente quando estiver no campo social. Não obstante, a educação física enquanto disciplina é o suporte para conduzir na criança pela cultura do corpo ao conhecimento e ao equilíbrio, para que sua ação seja autônoma e descubra por si só os saberes sobre o mundo.

A possibilidade de fazer com que a criança se relacione na sociedade na condição que ela se encontra sem infligir sua liberdade e muito menos se degenerar é apontada por Kant da seguinte forma: “nada se corrompa, não se lhe ensine conceitos de decoro, através dos quais se torne acanhada e receosa dos homens, ou, por outro lado, seja levada à ideia de se querer fazer valer. Nada é mais ridículo do que o recato precoce ou a presunção impertinente da criança”¹⁵⁷⁰. Kant encerra a parte positiva da educação física referente ao corpo e ao ânimo, estabelecendo que fazer a criança sentir sua fraqueza, não significa experienciar a superioridade e o domínio do adulto, o objetivo é “para que se forme de facto a partir de si mesma, como um homem que deve viver em sociedade, onde o mundo tem de ser suficientemente grande para ela própria, mas também para os outros”¹⁵⁷¹, nesse aspecto, o filósofo não esconde sua pretensão que a educação objetiva o indivíduo na sociedade e sua relação com os outros, portanto, a visão é cosmopolita. Todavia, não trata-se de educar a criança para ser um adulto configurado a um modelo de sociedade corrompida, mas que se sobressaia moralmente pelo princípio de autonomia, ou seja, que faça uso de sua plena liberdade, no respeito à dignidade humana, compreendendo que o mundo é o espaço que cabe a todos.

2.4. A educação do intelecto e a formação para a autonomia do pensamento

Kant entende que a educação da alma, espírito ou intelectual, tem seu aporte também na parte física da educação, isso pelo fato de que corresponde ao cultivo da natureza e não da liberdade, por isso dever-se “distinguir, porém entre natureza e liberdade”¹⁵⁷², o que significa que a educação física no que

¹⁵⁷⁰ Ib., p.728. “man verderbe nur nichts, man bringe ihm nicht Begriffe von Anstand bei, durch die es nur schüchtern und menschenscheu gemacht, oder, auf der andern Seite, auf die Idee gebracht wird, sich geltend machen zu wollen. Nichts ist lächerlicher, als altkluge Sittsamkeit, oder naseweiser Eigendünkel des Kindes”.

¹⁵⁷¹ Ib., p.728. “damit es sich zwar aus sich selbst ausbilde, aber nur als in der Gesellschaft, wo die Welt zwar groß genug für dasselbe, aber auch für andre sein muß”.

¹⁵⁷² Ib., p.728. “Man muß aber Natur und Freiheit von einander unterscheiden”.

diz respeito a cultura do intelecto não trata-se de dar leis a liberdade, mas formar o espírito enquanto natureza racional¹⁵⁷³. Para assegurar que não trata de uma formação moral, Kant, fará uma conciliação entre o corpo e o intelecto, na observação que a natureza de ambos concorrem para que não ocorra uma corrupção, por existir uma reciprocidade, desse modo, a formação da alma também é física, por isso não se coloca em questão aquilo que pertence ao campo da liberdade, mas somente do intelecto juntamente como o desenvolvimento do corpo. Depreende-se que Kant está traçando uma relação natural entre desenvolvimento (corpo) e aprendizagem (intelecto), e como ambos são formados, por isso o intelecto adentra a formação física. Ao assegurar a parte física da educação do intelecto, Kant assenta fortemente a dicotomia pedagógica, sendo rigorosamente sistemático em sua análise.

O filósofo, é categórico no esforço de manifestar que seu apontamento nesse ponto trata exclusivamente da formação da natureza do intelecto, o que não é em hipótese alguma formação moral, fundamentalmente, pelo fato da moral ter em vista como plano a liberdade; e a formação física do espírito por sua vez à natureza. Essa desassociação é profundamente estabelecida ao ponto do filósofo afirmar que: “uma pessoa pode ser fisicamente muito cultivada; pode ter um espírito muito formado, mas ser em simultâneo mal cultivado moralmente, ser uma criatura má”¹⁵⁷⁴. Nesse sentido, o intelecto fisicamente formado, não determina que o indivíduo venha a corresponder da melhor forma no campo moral, dando-lhes leis de liberdade. Mas do ponto de vista da elucidação filosófica, devemos colocar o questionamento sobre essa brutal desassociação, que parece de certo modo não fazer sentido educar, cultivar o corpo e o espírito do indivíduo, logo seria uma tarefa infrutífera se não objetiva-se a formação moral.

Entretanto, podemos de imediato lembrar e recorrer a Rousseau, quando é categórico na assertiva que a liberdade do educando é superior ao projeto educativo, ou seja, a autodeterminação é o ponto inerente que faz com que a educação não seja uma forma, uma regulamentação, mas apenas um processo, uma condução que só o indivíduo tomará a decisão do seu agir, seja moral, político ou psíquico. Nesse contexto que o cultivo intelectual não significa necessariamente o cultivo moral. Por outro lado, Kant está sendo sistemático e arquetonicamente compreendendo as categorias que cercam a educação

¹⁵⁷³ “O que distingue Kant como pedagogo é que se preocupa mais com a cultura das faculdades do que com a aquisição dos conhecimentos. Percorre as diversas forças intelectuais e podem ser recolhidas suas reflexões sobre cada uma delas, como elementos de uma excelente psicologia pedagógica”. (Cfr. Compayré, Gabriel, Historia de la Pedagogia, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, 1902, p.276). “Lo que distingue á Kant como pedagogo, es que se preocupa más de la cultura de las facultades que de la adquisición de los conocimientos. Recorre las diversas fuerzas intelectuales y pueden ser recogidas sus reflexiones sobre cada una de ellas, como elementos de una excelente psicologia pedagógica”.

¹⁵⁷⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.729. “Ein Mensch kann physisch sehr kultiviert sein; er kann einen sehr ausgebildeten Geist haben, aber dabei schlecht moralisch kultiviert, doch dabei ein böses Geschöpf sein”.

integral do indivíduo, para que não haja confusão nos respectivos campos que esse sujeito se encontra inserido, da natureza e da liberdade¹⁵⁷⁵.

Devemos nos eximir de educar intelectualmente o sujeito? Lógico que não, pois o próprio filósofo prussiano já assentou que o homem é o único animal que precisa de cuidado e formação, diferente dos demais, todavia como irá se legislar na vida adulta não é mais responsabilidade do educador. Insiste Kant, “a cultura física, porém, deve ser distinguida da prática, esta última é pragmática ou moral. No último caso é moralização, não cultivo”¹⁵⁷⁶, portanto, o indivíduo deve primeiro ser cultivado, isso se encontra apenas na educação física e não moralizado, uma vez que a moralização corresponderá a parte pragmática da educação, tópico percebido esquematicamente (sistematicamente) na seção seguinte, quando acontece a saída do cultivo e o indivíduo adentra ao campo moral.

A cultura física do espírito é dividida por Kant em livre e escolar. Por cultivo livre, se compreende o aprendizado por meio da diversão, brincadeira, jogos; diferente é o cultivo escolar, que exige seriedade, o educando se encontra coagido. Kant, ainda remete a uma analogia sobre esses termos, percebendo a cultura física do espírito livre como ociosa, e a escolar por ser coação estaria atrelado ao trabalho e ao esforço. Portanto, encerra Kant “a formação escolástica deve ser trabalho para a criança; a livre jogo”¹⁵⁷⁷. Kant dedicará a partir desse ponto a explicar a tarefa do trabalho no campo educativo da cultura do espírito, em sobreposição ao cultivo livre, ao divertimento. Tendo em vista o diálogo com o pensamento rousseauísta a respeito da função do trabalho no educando, tudo indica que nesse aspecto são concepções divergentes. Mas devemos sempre ter como plano de fundo, que o prussiano, tem como dimensão o contexto escolar.

Kant começa por abordar qual o melhor método ou plano educativo para lograr êxito no cultivo do intelecto da criança. O filósofo de Königsberg não se coloca radicalmente contrário ao método livre na educação do espírito, tratando a aprendizagem escolar como um jogo, contudo, é afirmativo na sua posição “a criança deve brincar, deve ter horas de repouso, mas também tem de aprender a trabalhar. A cultura da sua aptidão é, claro está, igualmente tão boa como a cultura do espírito, mas ambos os gêneros de cultura têm de ser exercitados em tempos diferentes”¹⁵⁷⁸. Kant entende que, na primeira

¹⁵⁷⁵ “Como a antropologia kantiana, a pedagogia apreende a vida humana em todos os seus aspectos”. (Cfr. Vandewalle, Bernard, Kant: Educación y crítica, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004, p. 17). “como la antropologia kantiana, la pedagogia aprehende la vida humana em todos sus aspectos”.

¹⁵⁷⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.729. “Die physische Kultur aber muß von der praktischen unterschieden werden, welche letztere pragmatisch oder moralisch ist. Im letztern Falle ist es die Moralisierung, nicht Kultivierung”.

¹⁵⁷⁷ Ibidem. 2018, p.729. “Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein”.

¹⁵⁷⁸ Ib. p.729. “Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen. Die Kultur seiner Geschicklichkeit ist freilich aber auch gut, wie die Kultur des Geistes, aber beide Arten der Kultur müssen zu verschiedenen Zeiten ausgeübt werden”.

infância, na educação positiva no que refere-se ao corpo é onde o jogo atua com finalidade do aprender, principalmente as noções de tempo e espaço, mas também de compreender o mundo físico. Todavia, no que se refere ao cultivo do intelecto, não é suficiente aprender como se fosse um jogo, mas é necessário uma ação laboriosa, um esforço, ou seja, trabalho. A partir desse momento, a criança já está sendo direcionada a concepção ativa da ação humana e não mais viver no ócio, portanto, começa a ser visado na educação uma formação que auxilie essa criança em sua chegada na fase adulta. A concepção kantiana nesse contexto é ontológica em relação ao trabalho.

O emblema fundamental atravessado pelo filósofo é a reivindicação da vida ativa, da necessidade que para o homem se desenvolver precisa do esforço, operar sobre o mundo da vida, portanto, o trabalho seria o plano educativo para alocar o indivíduo a tornar-se um ser ativo, pois do contrário nada teria de progresso na esfera do mundo, ou seja, o homem pelo trabalho aprende a usufruir da técnica, em modificar para seu proveito a natureza. Kant, chega a supor que se Adão e Eva não fossem expulsos do paraíso, conseqüentemente suas vidas não seriam necessariamente tediosas¹⁵⁷⁹, reafirmando nesse exemplo que até mesmo em condições onde o homem parece dispor de tudo, se exige a necessidade do esforço para que o indivíduo e a humanidade venha a desenvolver-se, nesse parâmetro, o trabalho é uma tarefa essencial, precisando ser ensinado e constituído no plano educativo logo cedo na criança.

O que não é suficiente claro em Kant é se o trabalho a qual está se referindo compreende ao ofício. Essa lacuna, é desfavorável na medida que dialogamos com a filosofia rousseauiana, tendo em vista como abordamos, Rousseau é revolucionário a maneira que critica a educação da criança para uma profissão, ser sacerdote, soldado ou artesão, sendo que Emilio será homem, nesse sentido, a educação é um esforço para a vida e não para o trabalho socialmente constituído pela ordem social. Como percebido, o genebrino vai ensinar o seu aluno ao saber fazer, em vez do saber com o efeito de profissionalizar, significa muito mais o saber técnico, ou seja, a vida ativa diante do mundo natural, o que propriamente se remeteria ao conceito profundo de cultura enquanto capacidade humana de operar sobre o mundo físico, desassociada de qualquer ideia de poder como modernamente se concebeu, o que já era a altura combatido por Rousseau.

¹⁵⁷⁹ "Iguamente tão falsa é a ideia de que se Adão e Eva tivessem permanecido sempre no Paraíso nada mais teriam feito que estar sentados lado a lado, cantando canções arcádicas e contemplado a beleza da natureza. O tédio teria sido tão certo como o que torturou outros homens em situação análoga". (Cfr. Kant, Immanuel, "Über Pädagogik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.730). "Eben so falsch ist die Vorstellung, daß, wenn Adam und Eva nur im Paradiese geblieben wären, sie da nichts würden getan, als zusammengesessen, arkadische Lieder gesungen, und die Schönheit der Natur betrachtet haben. Die Langeweile würde sie gewiß eben so gut, als andere Menschen, in einer ähnlichen Lage gemartert haben".

No caso de Kant, é jus que avancemos na análise para de alguma forma clarear sua certa aversão ao aprender pelo divertimento e sua radical reivindicação pedagógica de uma educação para o trabalho, por isso, colocamos a questão: até que ponto a autonomia se manifesta nesse desdobramento educativo no cultivo da alma? Kant chega a afirmar “é realmente notável vermos homens razoáveis sentados, frequentemente durante horas, a baralharem cartas. Donde se depreende que os homens não deixam de ser crianças assim tão facilmente”¹⁵⁸⁰. O que tangencia a distância entre a criança e o adulto, contudo, a defesa de uma certa dureza no que trata ao trabalho e de sua extrema importância na educação.

Observemos como Kant trata a questão pontualmente sobre o trabalho desde a infância: “É da maior importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal que tem de trabalhar. Somente depois de muitos preparativos chega o homem ao estado de poder fruir de algo para seu sustento”¹⁵⁸¹. Existe uma relação hermenêutica, primeiramente ontológica, no que se antecipa evidentemente, a premissa de que o trabalho dignifica o homem, na tentativa de afirmar que o homem é trabalho e por isso deve desde cedo ser educado para a vida ativa; contudo, passa-se a esfera digamos que prática, e aí o filósofo será suficientemente pragmático, uma vez que esse sustento não se encontra simplesmente na esfera material das necessidades, todavia, é após o texto supracitado que expõe a elucidação sobre Adão e Eva no paraíso e como estes sentiram a necessidade de operar sobre o mundo físico material, ou seja, desenvolveria o trabalho como forma de agir no mundo, não ficariam ao acaso da providência divina. Contudo, até esta altura podemos advogar que Kant é realmente mais ontológico do que pragmático, mesmo que esteja tratando da cultura do espírito no que se refere a parte física.

No parágrafo seguinte, a concepção pedagógica e por isso prática de Kant, ganha força e confirma o desdobramento no campo educativo daquilo que fora mensurado no plano ontológico (metafísico), que é a seguinte defesa: “a criança tem de ser, pois, habituada a trabalhar. E onde a não ser na escola se deve cultivar a inclinação para o trabalho? A escola é uma cultura por coação. É extremamente nocivo que a criança seja habituada a considerar tudo como jogo”¹⁵⁸². Este seria o tom duro do pensamento pedagógico kantiano, considerando dessa vez o hábito enquanto paradigma educativo favorável ao trabalho, por isso deve ser prerrogativa na formação da criança; o segundo ponto

¹⁵⁸⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.730. “Es ist wirklich besonders, wenn man sieht, wie vernünftige Männer oft stundenlang zu sitzen, und Karten zu mischen im Stande sind. Da ergibt es sich, daß die Menschen nicht so leicht aufhören Kinder zu sein”.

¹⁵⁸¹ Ibidem. p.730. “Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muß. Durch viele Vorbereitungen muß er erst dahin kommen, daß er etwas zu seinem Unterhalte genießen kann”.

¹⁵⁸² Ib.. p.730. “Das Kind muß also zum Arbeiten gewöhnt werden. Und wo anders soll die Neigung zur Arbeit kultiviert werden, als in der Schule? Die Schule ist eine zwangmäßige Kultur. Es ist äußerst schädlich, wenn man das Kind dazu gewöhnt, alles als Spiel zu betrachten”.

é da tarefa educativa a respeito do trabalho, sendo atribuída essencialmente a escola, o que distância significativamente Kant de Rousseau.

Não quer dizer que a premissa kantiana seja negativa, mas os efeitos podem a depender da interpretação serem danosos. Mas percebemos que, se por um lado Rousseau concebe o trabalho enquanto instância do operar sobre o mundo, abrindo uma crítica a escola de sua época que profissionaliza teleologicamente a criança para uma função social, logo toda a educação se dedica absolutamente para essa prática pedagógica, anulando a educação para a vida e para formação humana; por outro, o desdobramento filosófico rousseauísta é uma intervenção teórica-pedagógica na perspectiva de fazer com que os paradigmas escolares adotem uma nova postura em relação ao campo do 'trabalho'.

Kant, ao mesmo tempo que deposita a responsabilidade da educação para o trabalho a escola, demonstra ter ciência que a escola é uma instituição coercitiva, o que remete um ambiente um tanto hostil; entretanto, o filósofo acredita que o trabalho coercitivo da escola terá implicações positivas na criança quando chegar na vida adulta, o próprio educando atestará o quanto foi favorável esse processo coercitivo: “tem de ter tempo para se recrear, mas também tem de haver tempo em que trabalha. Ainda que a criança não vislumbre o logo qual seja a utilidade dessa coação: descobrirá no futuro o maior proveito disso”¹⁵⁸³. A essa altura não conseguimos perceber kantianamente o quanto a escola é um suporte para uma pedagogia da autonomia, primado que tanto o filósofo defenderá, ao ponto de compreender que o aluno futuramente seja grato ao imperativo externo¹⁵⁸⁴. Até mesmo Kant, como vimos em sua educação, teve a possibilidade de ter uma educação escolar um tanto quanto livre, diferente de seus colegas, claro que, do ponto de vista do cultivo do intelecto, recebeu uma formação densamente conteudista.

Em a resposta a coação escolar, encontramos em seguida uma defesa de Kant, após compactuar, assim como realizou Rousseau, no que se refere a educação da criança não é importante que haja o dialogo intelectual, por exemplo, respondendo suas curiosidades, mas deixar que a razão progrida gradualmente, enquanto um processo de descoberta da própria criança. Daí, Kant encerra, assentando que coação não é igual a ser servil (escravo), “A educação tem de se conformar à coação, mas nem por isso lhe é permitido ser servil”¹⁵⁸⁵. Por consequência, seria legítimo compreender que a

¹⁵⁸³ Ib.. p.731. “Es muß Zeit haben, sich zu erholen, aber es muß auch eine Zeit für dasselbe sein, in der es arbeitet. Wenn auch das Kind es nicht gleich einsieht, wozu dieser Zwang nütze: so wird es doch in Zukunft den großen Nutzen davon gewahr werden”.

¹⁵⁸⁴ Na leitura de Vincenti em relação a coerção escolar: “Logo, existe um adestramento nobre, que dignifica ao invés de humilhar, e se a escola pode ser uma cultura por coerção, justamente pelo o fato de a coerção não se exercer sobre o que se visa dignificar, mas sobre a má utilização do arbitrio, que impediria essa elevação rumo à liberdade moral”. Cfr. Vincenti, Luc. Educação e Liberdade: Kant e Fichte, Editora UNESP, São Paulo, 1994, p. 24.

¹⁵⁸⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.731. “Zwangmäßig muß die Erziehung sein, aber sklavisch darf sie deshalb nicht sein”.

experiência do trabalho realizado na prática pedagógica não deve ser uma coação servil, mas educativa, tendo como objetivo a liberdade.

2.4.1. A formação das faculdades: memória e entendimento

As faculdades do ânimo devem ser cultivadas, as inferiores em detrimento das superiores. Por faculdade superior, Kant se refere ao entendimento, portanto, a imaginação, a memória enquanto faculdades inferiores devem ser formadas tendo em vista o entendimento. A explicação de Kant na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* sobre as faculdades inferior e superiores:

Representações com respeito às quais o espírito se comporta passivamente, pelas quais, portanto, o sujeito é afetado (podendo afetar a si mesmo ou ser afetado por um objeto), pertencem à faculdade de conhecimento sensível, mas as que contêm um mero agir (o pensar) pertencem à faculdade de conhecimento intelectual. Aquela é denominada também faculdade inferior de conhecimento, esta, porém, faculdade superior¹⁵⁸⁶.

Nesse ponto, em *Sobre a Pedagogia* assim como Rousseau, o filósofo de Königsberg chama a atenção do uso da imaginação e da memória, percebendo o quanto pode ser danosos seus efeitos na educação do indivíduo: “aqui a regra principal é que nenhuma faculdade do ânimo deva ser cultivada isoladamente por si, mas sim que cada uma o seja em referência a outra”¹⁵⁸⁷, nesse aspecto Kant tem uma visão integral do cultivo do intelecto, afinal nenhum valor tem as faculdades inferiores, a título de exemplo, ter muito conteúdo na memória e não se fazer uso do juízo, faz do homem meramente um enciclopedista. A conclusão que podemos chegar é que a formação do entendimento é a saída da aprendizagem mecânica, pois tem a ver com a educação para o pensar.

Explica o prussiano, que “o entendimento é o conhecimento geral; a faculdade de julgar aplica o geral no particular; a razão é a faculdade de apreender a ligação do geral ao particular”¹⁵⁸⁸, ou seja a razão é um canal que absorve os dois pontos. Desde a infância até completar a educação na adolescência

¹⁵⁸⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.425. “Vorstellungen, in Ansehung deren sich das Gemüt leidend verhält, durch welche also das Subjekt affiziert wird (dieses mag sich nun selbst affizieren oder von einem Objekt affiziert werden), gehören zum sinnlichen: diejenigen aber, welche ein bloßes Tun (das Denken) enthalten, zum intellektuellen Erkenntnisvermögen. Jenes wird auch das untere, dieses aber das obere Erkenntnisvermögen genannt”.

¹⁵⁸⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.731. “Die Hauptregel hiebei ist, daß keine Gemüthskraft einzeln für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andere müsse kultiviert werden”.

¹⁵⁸⁸ Ibidem. p.731. “Verstand ist die Erkenntnis des Allgemeinen. Urtheilskraft ist die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere. Vernunft ist das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besondern einzusehen”.

o indivíduo é livremente cultivado por esse processo racional, entre entendimento e juízo. Nesse cenário, devemos ir uma outra vez ao § 40 da *Crítica da Faculdade de Julgar*, considerando a explicação de Kant, sobre as outras duas máximas do entendimento humano comum¹⁵⁸⁹: “No que diz respeito à segunda máxima do modo de pensar, já estamos bem habituados a chamar de limitado (reduzido, o contrário de ampliado) aquele cujos talentos não permitem um grande uso do pensamento (sobretudo um uso intensivo)”¹⁵⁹⁰. Nesse caso, fazendo analogia a citação de *Sobre a Pedagogia* supracitada no início deste parágrafo, a segunda máxima trata-se da faculdade de julgar.

Enquanto esclarecimento, de acordo com a primeira máxima, é o pensar por si, tendo em vista o entendimento, a segunda máxima, vislumbra o pensar no lugar dos outros na ótica da teleologia da natureza até onde os talentos naturais podem ir, não trata-se de conhecimento, mas de alargar o pensamento, tal como escreve Kant:

caracteriza um homem com um modo de pensar ampliado quando ele é capaz de ir além das condições subjetivas privadas, entre as quais tantos outros estão como que presos, e refletir sobre o seu próprio juízo de um ponto de vista universal (que ele só pode estabelecer colocando-se no ponto de vista dos outros)¹⁵⁹¹.

Isso tem consequências pedagógicas, como podemos conferir na introdução de *Sobre a expressão corrente: Isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática*, pois o conhecimento alargado pela faculdade do juízo não tem seu uso ilimitado, dando regras ao infinito na aplicação do entendimento, mas também, justamente pelo fato do indivíduo sair da escola com uma formação restrita, contudo, esse conhecimento teórico escolar pode ser complementado, “a partir dos quais o médico ao sair da escola, o agricultor ou o fiscal, pode e deve abstrair para si novas regras e completar assim sua teoria”¹⁵⁹².

No tocante a razão, temos a terceira máxima, o prussiano retrata a dificuldade do seu uso em relação as outras duas primeiras: “A terceira máxima, qual seja, a do modo de pensar consequente, é a

¹⁵⁸⁹ Apresentamos as três máximas na seção referente ao texto *Resposta à pergunta o que é Esclarecimento?*, mas na ocasião explanamos apenas a primeira: o pensar por si.

¹⁵⁹⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Kritik der Urteilskraft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.227. “Was die zweite Maxime der Denkungsart betrifft, so sind wir sonst wohl gewohnt, denjenigen eingeschränkt (borniert, das Gegenteil von *erweitert*) zu nennen, dessen Talente zu keinem großen Gebrauche (vornehmlich dem intensiven) zulangen”.

¹⁵⁹¹ Ibidem. p.227. “dennoch einen Mann von erweiterter Denkungsart anzeigt, wenn er sich über die subjektiven Privatbedingungen des Urteils, wozwischen so viele andere wie eingeklammert sind, wegsetzen, und aus einem allgemeinen Standpunkte (den er dadurch nur bestimmen kann, daß er sich in den Standpunkt anderer versetzt) über sein eigenes Urteil reflektiert”.

¹⁵⁹² Cfr. Kant, Immanuel, “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019, p.127. “von denen der aus seiner Schule kommende Arzt, Landwirt, oder Kameralist sich neue Regeln abstrahieren, und seine Theorie vollständig machen kann und soll”.

mais difícil de atingir, e somente pode sê-lo através da ligação das outras duas e depois de segui-las até o ponto de desenvolver uma prontidão para tal”¹⁵⁹³. Aprender a ligação entre o entendimento e o juízo é um grande empreendimento, talvez seja a maior dificuldade no caso do cultivo do intelecto, por isso a educação procede no intuito de formar o entendimento, em sua relação com a memória no plano do sujeito fazer uso do juízo. Assim, o educando assume sua maioridade, livrando-se da superstição, mas ao mesmo tempo é capaz de acessar as regras do entendimento e aplicá-lo conforme seus fins. Para tanto, se faz necessário prosseguir com a análise de Kant em *Sobre a Pedagogia*, no que concerne a relação entendimento e a sensibilidade, e nesse envolvimento como a memória é útil para o cultivo do intelecto.

Uma das diferenças entre o pensamento de Rousseau e Kant é a inferioridade que o prussiano dá ao sentimento, diferente do seu antecessor que reconhece uma razão sensível, em torno dessa oposição, retiramos da *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* uma certa visão kantiana equilibrada a respeito da associação entre entendimento e sentimento, percebemos que o propósito do filósofo nessa relação das faculdades é a liberdade, pois essencialmente o que se visa no pensar por si é autonomia do pensamento, que terá como matéria o mundo físico, dessa forma as sensações é a porta de entrada das informações adquiridas:

A perfeição interna do ser humano consiste nisto: ter o uso de todas as suas faculdades em seu poder, para submetê-lo ao seu livre-arbitrio. Mas para isso se exige que o entendimento domine sem, contudo, debilitar a sensibilidade (que é em si plebe, porque não pensa), porque sem ela não haveria matéria que pudesse ser elaborada para uso do entendimento legislador¹⁵⁹⁴.

O cultivo da memória é necessário para Kant, na medida que observa o brocardo, ‘tanto sabemos, do quanto rentemos na memória’, nessa associação quantitativa entre saber e memória ajuíza-se a importância da memória no processo do conhecimento. O entendimento se relaciona com o fenômeno primeiramente por intermédio da sensibilidade, ou seja, capturando impressões sensíveis, tais como aborda os empiristas, mas a memória sente-se coagida nesse momento a reter as informações

¹⁵⁹³ Cfr. Kant, Immanuel, “Kritik der Urteilskraft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.227. “Die dritte Maxime, nämlich die der konsequenten Denkungsart, ist am schwersten zu erreichen, und kann auch nur durch die Verbindung beider ersten, und nach einer zur Fertigkeit gewordenen öfteren Befolgung derselben, erreicht werden”.

¹⁵⁹⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.433. “Die innere Vollkommenheit des Menschen besteht darin: daß er den Gebrauch aller seiner Vermögen in seiner Gewalt habe, um ihn seiner freien Willkür zu unterwerfen. Dazu aber wird erfordert, daß der Verstand herrsche, ohne doch die Sinnlichkeit (die an sich Pöbel ist, weil sie nicht deiikt) zu schwächen: weil ohne sie es keinen Stoff geben würde, der zum Gebrauch des gesetzgebenden Verstandes verarbeitet werden könnte”.

sensivelmente registradas, logo essa é sua função em referência ao entendimento enquanto faculdade superior¹⁵⁹⁵.

Kant utiliza como exemplo a aprendizagem da língua: “pode-se aprendê-las pela memorização formal ou através do convívio, e este último método é o melhor nas línguas vivas”¹⁵⁹⁶. Com isso se estabelece uma autonomia, na medida que na relação entendimento e memória a aprendizagem ocorre quando o sujeito faz uso da razão, ou seja, o juízo é exercitado. Então, não é apenas um processo mecânico mas tem a ver com o indivíduo ativo e composto por faculdades que o auxiliam. Nessa ótica, não é uma defesa pelo uso da memorização, mas entendê-la como elemento favorável a retenção do mundo físico, seja numa leitura, numa aula, num sentir, cheirar, olhar etc. O modo como o sujeito trabalha a sua memória e a utiliza confere um grau diferente dos demais seres do mundo natural, por isso, é um ser autônomo. O retrato da memória na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* é explicada do seguinte modo:

Aprender algo metodicamente na memória (*memoriae mandare*) se chama memorizar (não estudar, como o homem comum diz do capelão que apenas decora o sermão que deve pronunciar futuramente). - Essa memorização pode ser mecânica, engenhosa ou também judiciosa¹⁵⁹⁷.

Kant, ao conceber que a memória se fortalece com o maior número de experiências sensíveis, estabelece que na ótica educativo é jus que se elabore um plano certo e determinado para o jovem, pois estamos tratando de educação, nesse sentido não pode ser um mecanismo solto. O filósofo de algum modo acaba pressupondo o que na atualidade chamamos de ferramentas para a aprendizagem, nessa interpretação, para o melhor cultivo da memória, devemos elaborar métodos que auxiliam na

¹⁵⁹⁵ Na exposição de Allan Wood: “Segue-se assim que o gozo da beleza cultiva-nos ou educa-nos, e isso de dois modos distintos, embora relacionados. De um lado, promove nossos poderes cognitivos - em particular; a harmonia entre nossa imaginação e nosso entendimento. De outro lado, também cultiva nossos poderes mentais para a comunicação sociável, de modo que a teoria kantiana do prazer estético mostra essas duas formas de cultivo mental como estritamente inter-relacionadas. Em outras palavras, é uma parte profunda da concepção kantiana de nossas capacidades cognitivas que sentidos e entendimento sejam concebidos como trabalhando juntos em harmonia, sendo que seu exercício tem de ser social no contexto e na destinação. Esse ponto da doutrina kantiana desmente aqueles que aceitam a imagem da filosofia kantiana como sendo construída sobre um severo dualismo entre a sensibilidade e o entendimento e como individualista em sua concepção da ação e do conhecimento humanos. Cfr. Wood, Allen W., Kant, Artmed, Porto Alegre, 2008, p.189.

¹⁵⁹⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.532. “Man kann sie entweder durch förmliches Memoriren, oder durch den Umgang lernen, und diese letztere ist bei lebenden Sprachen die beste Methode”.

¹⁵⁹⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.487. “Methodisch etwas ins Gedächtnis fassen (*memoriae mandare*) heißt memorieren (nicht studieren, wie der gemeine Mann es von dem Prediger sagt, der seine künftig zu haltende Predigt bloß auswendig lernt). - Dieses Memorieren kann mechanisch, oder ingeniös, oder auch judiziös sein”.

memorização do que se estuda, em sua compreensão a “memória gosta preferencialmente deste mecanismo, que também é muito útil numa série de casos”¹⁵⁹⁸, como na história, na geografia, etc., no ensino como um todo, para que depois o próprio aluno assuma a plena autonomia dos seus estudos e consiga fazer juízo em relação ao conteúdo memorizado. Salienta-se que o exercício da memória não é pedagogicamente a reivindicação de ensino correlato a decoração, por isso a importância da criação de mecanismos e estratégias. Kant não utiliza o termo didática, mas é o que se equipara ao chamar a atenção para a criação de mecanismos que dão suporte à memória no processo de ensino.

A memorização é muito necessária, mas de nada serve como mero exercício, por exemplo, aprender discursos de cor. Em todo caso, ajuda como fomento da ousadia, e, além disso, o declamar é assunto de homens. Têm aqui lugar todas as coisas que se aprendem apenas para um futuro exame ou em referência ao *futuram oblivionem*. Deve-se ocupar a memória apenas com assunto que temos interesse em conservar e que têm uma relação com a vida real¹⁵⁹⁹.

Nessa compreensão a memória separa-se da memorização enquanto exercício de repetição, da comprovação da aprendizagem por parte do educando por intermédio de uma verbalização radicalmente instrumentalizada ou por um jogo de repetições que simultaneamente ficam alocadas na memória. É contra esse mecanismo que Kant se coloca em oposição. A observação posta pelo prussiano, lança a memória para o paradigma educacional do processo de aprendizado no campo do significado e da relação com o mundo empírico. O educando memoriza ao ponto de aprender, porque pedagogicamente foi cultivado pela estrutura do interesse, numa relação estreita entre o pensamento e a realidade, nesse ponto confere sentido e significado àquilo que é registrado na memória. Logo, a memorização é um processo ativo e autônomo realizado pelo educando, pois não é servil e muito menos subjuga a vontade, pelo contrário, será no cultivo do interesse que melhor alicerça o mecanismo da memória. Essa mudança de perspectiva elaborada por Kant, nos direciona a não olhar de forma pejorativa a memória ou desprezá-la, mas compreender sua principal utilidade no processo de aprendizado, como é necessária a nível do assentamento do conhecimento no educando.

Kant aproveita nessas circunstâncias para lançar crítica a leitura do romance na educação da criança, justamente porque o fato de obrigá-las a decorar as histórias dos romances, essas transitam

¹⁵⁹⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.732. “Das Gedächtnis vorzüglich liebt diesen Mechanism und in einer Menge von Fällen ist er auch sehr nützlich”.

¹⁵⁹⁹ Ibidem. p.732. “Das Memorieren ist sehr nöthig, aber das zur bloßen Übung taugt gar nichts, z. E. daß man Reden auswendig lernen läßt. Allenfalls hilft es bloß zur Beförderung der Dreistigkeit, und das Deklamieren ist überdem nur eine Sache für Männer. Hieher gehören auch alle Dinge, die man bloß zu einem künftigen Examen oder in Rücksicht auf die *futuram oblivionem* lernt. Man muß das Gedächtnis nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben”.

mas no campo da imaginação do que do conhecimento, leia-se da aprendizagem. O filósofo está se reportando ao cultivo do espírito, logo da intelectualidade da criança, desse modo, os romances não se encontram na esfera do conteúdo enquanto conhecimento do mundo e aplicação prática, como é o caso da geografia, da história, da matemática etc. Os romances acabam sendo meras distrações, por esse e outros motivos dessa natureza, na perspectiva do conteúdo “a leitura de romances enfraquece a memória”¹⁶⁰⁰. Nesse item podemos elencar que enquanto Rousseau se coloca em contraposição as Fábulas, Kant assume a mesma postura em relação aos romances, ao que tudo indica o filósofo prussiano tem razão na sua interpretação, não é preciso teorizar muito a esse respeito, basta utilizarmos como exemplo a vida de Rousseau como exposto nas suas *Confissões*, que na prática sentiu a influência negativa dos romances na sua educação enquanto criança, conforme trouxemos no primeiro capítulo.

Agora se o romance pode assumir a tarefa educativa, provavelmente foi Rousseau que abriu essa possibilidade com sua *Nova Heloísa* e com o seu *Emílio*, todavia o mesmo não é oferecido as crianças, mas aos adultos, uma vez que são estes que se encontram nas circunstâncias de serem pedagogicamente moralizados. A intervenção kantiana, mesmo sendo posterior as obras literárias filosóficas de Rousseau, se remete exclusivamente a educação da criança. Assim, ambos os pensamentos estão de acordo, pois o que se encontra subjacente na intencionalidade filosófica é amenizar na criança os impactos da imaginação, conseqüentemente da moralização e principalmente da precocidade, em viver as etapas posteriores antes do tempo. Por isso, tanto as fábulas e os romances retiram a criança de sua condição infantil, do que deve realmente aprender e ser cultivado. Levemos também em consideração que Júlia retirou as fábulas da educação de seus filhos, fazendo com que eles próprios fossem autônomos diante das suas leituras.

Nessa altura o ponto de maior divergência entre as ideias pedagógicas dos dois filósofos se manifesta na posição assumida por Kant em relação a escola e o comportamento do aluno: “nunca podem ser toleradas distrações, pelo menos na escola, pois acabam por produzir um certo pendor para tal, um certo hábito. Mesmo os talentos mais belos arruinam-se naquele que se entrega a distração”¹⁶⁰¹. Como nos é de conhecimento, Rousseau parte do paradigma de uma educação natural no sentido de ultrapassar aos elementos escolares, partindo do princípio que a escola forma deliberadamente e intencionalmente para o modelo social, conseqüentemente é uma instituição que está a serviço da ordem social e servil, o que a tornaria essencialmente corruptível em sua tarefa educativa. O que não significa,

¹⁶⁰⁰ Ib.. p.742. “Das Romanenlesen schwächt das Gedächtnis”.

¹⁶⁰¹ Ib.. p.733. “Zerstreuungen müssen nie, am wenigsten in der Schule gelitten werden, denn sie bringen endlich einen gewissen Hang dazu, eine gewisse Gewohnheit hervor. Auch die schönsten Talente gehen bei einem, der der Zerstreuung ergeben ist, zu Grunde”.

como abordamos, que os professores compactuam integralmente com esse modelo, por isso, mais uma vez relembremos a nota de rodapé do genebrino no *Emílio*, especificando os bons professores da Universidade Sorbonne.

Em Rousseau, a linha interpretativa da educação se encontra num projeto educacional e pedagógico que objetiva-se na criança e de seus aspectos integrais, bem como da ordem do comportamento, significa que Emílio o aluno figurativo é essencialmente no plano físico e psíquico inserido na liberdade e o seu preceptor apenas acompanha, direciona, guia etc. esse indivíduo em seu processo de aprendizagem. Não existe o elemento da escola, por mais que, o Instituto de Dessau visará empreender o pressuposto pedagógico da educação natural pensando por Rousseau.

Em Kant, é um tanto quanto problemático ou por vezes paradoxo, na medida que a educação da criança se dá na escola, na realidade o autor não faz uma defesa, no sentido de reivindicar uma educação escolar, o cunho reflexivo se encontra em dados factuais, ou seja, contextualizado, é nesse ponto que percebemos a relevância de ter trazido a história (genealogia) do autor filósofo, pois seu contexto é expressivamente diferente do genebrino, desse modo não existe paradoxo, mas um jogo analítico, crítico e perfectível da escola. Kant, foi aluno de escola filantrópica, para sermos objetivos, toda sua vida educativa foi atrelada a instituição educativa, desde a infância até a velhice, com isso partiu do princípio de uma estrutura de pensamento pedagógico de dentro para fora, da casa para a escola, da escola para o mundo moral. Portanto, o filósofo de Königsberg pensa o comportamento do aluno no ambiente escolar e acaba nesse caminho expressando rigidez na formulação pedagógica¹⁶⁰², numa tentativa de dizer: é preciso ter concentração nos estudos escolares. Até mesmo nós na atualidade, ao discutimos a educação o espaço institucional que nos vem à cabeça é a escola. É fundamental que esta deva ser repensada, é nesse paradigma que pensamento a pedagogia de Kant.

Sobre o tema da distração, não precisamos ser anacrônicos, para entender os aspectos comportamentais da criança, entre o seu agir espontâneo e qualquer fenômeno de hiperatividade correlata a sua idade, mas isso não dá o direito de sustentar uma teoria educacional baseada na indisciplina e num demasiado descontrole comportamental, como forma de fundamentar a liberdade do indivíduo, no caso, da criança. Devemos observar e diagnosticar os motivos da hiperatividade e encontrar os elementos pedagógicos para que a criança progrida no seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, percebemos os reais motivos do comportamento do educando em sala de aula, para que

¹⁶⁰² Na leitura de Cambi, na qual expomos com as devidas ressalvas, pois de acordo com nossa análise kantiana a educação para a moralidade, não está na demasiada utilização da disciplina, mas no emprego do melhor método de ensino que visa no educando o pensar por si: "Todavia, em relação a Rousseau, Kant põe o acento sobre uma contraposição mais nítida entre natureza e moralidade, fixa a moralidade como o fim específico da educação e reclama um papel mais central para a disciplina e a autoridade". Cfr. Cambi, Franco. História da pedagogia, Fundação Editora da UNESP (FEU), São Paulo, 1999, p.361.

possamos auxiliar em sua formação humana, descobrindo suas aptidões, talentos e desejos. A sequência da narrativa kantiana, nos aponta de qual distração o autor infere:

Quando as crianças se distraem com prazeres, voltam a concentrar-se em breve; mas vemos no ponto máximo da distração, quando têm marotices na cabeça, pois então cismam como podem ocultá-las ou repará-las. Nessa altura, ouvem tudo somente pela metade, respondem ao contrário e não sabem o que lêem, etc.¹⁶⁰³

Kant aborda uma distração natural que acontece em qualquer indivíduo, principalmente na criança, algo corriqueiro que não é motivo de preocupação no campo pedagógico. Por outro lado, se a dispersão eleva-se ao nível da hiperatividade, de um comportamento para além de uma simples distração, o filósofo orienta que se procure uma solução, uma saída possível no auxílio a criança, a fim dela não incorrer em consequências danosas ao seu processo de aprendizagem. Podemos chegar a conclusão de que a sondagem do comportamento da criança em sala de aula, possibilita não só uma real compreensão do aluno, mas simultaneamente procurarmos estratégias pedagógicas que melhor adéque a formação comportamental, de certo modo é criar ações para inferir no melhoramento do processo de aprendizagem da criança.

Nessa linha interpretativa encontramos em Kant um pensamento que se preocupa em resolver, não através da repressão, mas com soluções pedagógicas que olhe o aluno enquanto indivíduo, dentro de sua singularidade. Ou seja, trata-se de uma perspectiva pedagógica com foco no aluno e dentro de sua realidade comportamental. O próprio Rousseau no caso do Emílio, foi construindo mecanismos que dava prazer e gosto ao seu aluno em seu processo de aprendizagem, desse modo os filósofos apontam um caminho educativo capaz de perceber o aluno com o intuito de melhor auxiliá-lo na tarefa educativa. Em uma passagem da *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, Kant compreende de forma bastante assertiva sobre a instrução do intelecto:

Mediante instrução, o entendimento natural pode ser ainda enriquecido de muitos conceitos e dotado de regras; porém a segunda faculdade intelectual, a saber, a de discernir se algo é um caso da regra ou não, o juízo (*iudicium*), não pode ser ensinada mas só exercitada; daí seu crescimento se chamar maturidade, entendimento que só vem com os anos¹⁶⁰⁴.

¹⁶⁰³ Cfr. Kant, Immanuel, "Über Pädagogik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.733. "Wenn Kinder sich gleich bei Vergnügungen zerstreuen: so sammeln sie sich doch bald wieder; man sieht sie aber am meisten zerstreut, wenn sie schlimme Streiche im Kopfe haben, denn da sinnen sie, wie sie sie verbergen, oder wieder gut machen können. Sie hören dann alles nur halb, antworten verkehrt, wissen nicht was sie lesen, u. s. w".

¹⁶⁰⁴ Cfr. Kant, Immanuel, "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.508. "Der natürliche Verstand kann nun noch durch Belehrung mit vielen Begriffen bereichert und mit Regeln ausgestattet werden; aber das zweite intellektuelle Vermögen, nämlich das der Unterscheidung, ob etwas ein Fall der Regel sei oder

Não podemos perder de vista, que Kant está se reportando ao cultivo do intelecto do ponto de vista físico, ou seja, a cultura da alma por meio de mecanismos que auxiliam no desenvolvimento das faculdades, por isso, retoma a questão da memória, mas expressivamente tangenciando para a questão do entendimento, uma vez que essa assume como abordado uma relevância primordial na obtenção do conhecimento: “a memória tem de ser cultivada cedo, mais imediatamente a par disso o entendimento”¹⁶⁰⁵. Nesse aspecto, redimensiona a ideia que a educação e o processo de aprendizagem conforme esboçado não visa a memorização enquanto tecnicismo pedagógica, mas é apenas elemento inicial cujo seu objetivo é a formação do entendimento, tendo como perspectiva o livre pensamento. Se conclui na afirmativa kantiana que ambas faculdades, memória e entendimento devem ser cultivadas paralelamente ainda na infância. Vejamos que:

Cultiva-se a memória 1) através da fixação de nomes nas narrativas; 2) através da leitura e da escrita, aquela, porém tem de ser exercitada de cabeça e não soletrando; 3) através das línguas que têm de ser ensinadas às crianças inicialmente através da audição, antes de conseguirem ler alguma coisa. Nessa altura, é de grande préstimo o chamado *orbis pictus*, adequadamente organizado, e pode-se dar início à Botânica, à Mineralogia e à descrição da natureza em geral¹⁶⁰⁶.

Kant se agrega a Comenius¹⁶⁰⁷ na medida que ver de forma positiva a utilização de instrumentos pedagógicos em sala de aula, como forma desses materiais auxiliarem no cultivo da memória, ou seja, fixação do conteúdo ministrado pelo professor. Salientamos que no caso de Rousseau, esse tem uma preocupação com o grau de autonomia e independência que o aluno adquire quando sua aprendizagem consiste em instrumentos, recordamos que no *Emílio*, o preceptor conduz seu aluno ao mundo empírico e não representativo: *orbis pictus*, que consiste no mundo figurado e retratado por imagem e objetos. Mesmo o filósofo genebrino sendo mais ousado em sua perspectiva pedagógica, que na atualidade é percebida numa concepção globalizante sobre a aprendizagem, que abrange possibilidades de

nicht, die Urteilskraft (iudicium), kann nicht belehrt, sondern nur geübt werden; daher ihr Wachstum Reife und derjenige Verstand heißt, der nicht vor Jahren kommt“.

¹⁶⁰⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.733. “Das Gedächtnis muß man frühe, aber auch nebenher sogleich den Verstand kultivieren”.

¹⁶⁰⁶ Ibidem.. p.733. “Das Gedächtnis wird kultiviert 1) durch das Behalten der Namen in Erzählungen; 2) durch das Lesen und Schreiben; jenes aber muß aus dem Kopfe geübt werden und nicht durch das Buchstabieren; 3) durch Sprachen, die den Kindern zuerst durchs Hören, bevor sie noch etwas lesen, müssen beigebracht werden. Dann tut ein zwäckmäßig eingerichteter, sogenannter Orbis pictus seine guten Dienste, und man kann mit dem Botanisiren, mit der Mineralogie, und der Naturbeschreibung überhaupt den Anfang machen“.

¹⁶⁰⁷ Jan Amos Komenský, 1592 – 1670, considerado o pai da pedagogia moderna, estabelecendo a educação como um ramo científico independente. Sua obra de referência *Didactica Magna*. Cfr. Comênio, J. A. (1966). *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1966.

intercâmbios, mas também reflete no mundo operativo, ou seja, não apenas laboratorial, mas ir à campo etc; Kant por outro lado, compreende o uso dos instrumentos numa zona de equilíbrio, sendo suporte e não fator de acomodação do aluno, pois é na esfera do entendimento que visa a pedagogia kantiana ao reportar sobre a utilização de aparatos simbólicos para o aprendizado, como mapas, desenhos e outros objetos.

Nos direcionando a *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, encontramos a mesma ousadia rousseauísta em Kant, pois a viagem tem sua dimensão educativa. É no prefácio, que Kant traz de forma similar a análise de Rousseau quando tratará do conhecimento em relação ao mundo no *Emílio*. O genebrino leva Emílio para viajar, Kant reporta que “Também as expressões ‘conhecer o mundo’ e ‘possuir o mundo’ diferem bastante uma da outra em sua significação, pois enquanto um indivíduo só entende o jogo a que assistiu, o outro tomou parte dele”¹⁶⁰⁸. Continuará no parágrafo seguinte:

Viajar, ainda que seja apenas pela leitura de relatos de viagens, é um dos meios de ampliar o âmbito da antropologia. Mas para ampliá-la numa dimensão maior é preciso ter primeiro adquirido conhecimento do ser humano em sua própria terra, por meio das relações com os conterrâneos da cidade ou do campo, se se quer saber o que se deve buscar fora¹⁶⁰⁹.

O ensino da criança é para Kant, uma aglutinação gradual entre: o saber e o poder; e saber e o falar, tendo como efeito respectivamente na criança as competências da operacionalização matemática e a eloquência no campo verbal, desse modo não se comporta meramente como estrutura mecânica da memorização, mas avança-se a categoria do entendimento, para esse fim, Kant é categórico em sua afirmativa:

A criança tem também de aprender a distinguir muito bem o saber do mero opinar e crer. Deste modo, prepara-se um entendimento correto e um gosto correto, não fino ou terno. Deve-se preparar antes um gosto dos sentidos, nomeadamente dos olhos, e, por fim um gosto das ideias¹⁶¹⁰.

¹⁶⁰⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.400. “Noch sind die Ausdrücke: die Welt kennen und Welt haben in ihrer Bedeutung ziemlich weit auseinander: indem der eine nur das Spiel versteht, dem er zugesehen hat, der andere aber mitgespielt hat”.

¹⁶⁰⁹ Ibidem. p.400. “Zu den Mitteln der Erweiterung der Anthropologie im Umfange gehört das Reisen; sei es auch nur das Lesen der Reisebeschreibungen. Man muß aber doch vorher zu Hause, durch Umgang mit seinen Stadt- oder Landesgenossen, sich Menschenkenntnis erworben haben, wenn man wissen will, wonach man auswärts suchen solle, um sie im größerem Umfange zu erweitern”.

¹⁶¹⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.734. “Aber es muß auch das Kind das Wissen sehr wohl vom bloßen Meinen und Glauben unterscheiden lernen. In der Art bereitet man einen richtigen Verstand vor, und einen richtigen, nicht feinen oder zarten Geschmack. Dieser muß zuerst Geschmack der Sinne, namentlich der Augen, zuletzt aber Geschmack der Ideen sein”.

Essa tarefa pedagógica de ensinar a distinguir o saber da opinião reivindicada por Kant, remonta-se a questão inicial da filosofia socrática que é a dissipação da *doxa*, ou seja, da mera opinião enquanto fonte e protagonista do conhecimento, para um saber fundamentalmente filosófico, nomeadamente epistêmico, conseqüentemente a crença é um distintivo que deve ser suficientemente entendido pela criança, a fim de também não vir a ser confundida. Essa distinção do opinar e do crer, assegura o desenvolvimento do entendimento e conseqüentemente da educação do indivíduo, que irá atuar livremente e esclarecido. Nessa dimensão, Kant relaciona o campo sensível e os das ideias; o da experiência e o do entendimento.

Como um autêntico filósofo sistemático, no qual a tudo se aplica regras, Kant faz o mesmo com o entendimento e possivelmente a memória deverá fixá-las por meio de formulações, proporcionando êxito no âmbito da utilização e recordação das regras apreendidas: “Devem estar presentes regras em tudo o que deve educar o entendimento. É também muito útil abstrair as regras, para que o entendimento não proceda mecanicamente, mas sim com a consciência de uma regra”¹⁶¹¹, logo para Kant a regra tem uma importância no ensino e uma função, pois, não adiantaria ao entendimento apenas a observação do conteúdo, mas é operando com as regras que melhor se adquire autonomia, porque conseguirá o aluno caminhar por si mesmo na aprendizagem, sem o auxílio perene do professor.

Desse modo, o conhecimento e a memorização das regras através de fórmulas dá ao aluno a capacidade de operacionalizar melhor sobre os demais conteúdos. Nessa interlocução que Kant, levantará o questionamento: “devem as regras proceder apenas *in abstracto* ou devem as regras ser aprendidas apenas depois de se ter feito uso delas? Ou devem a regra e o uso andar a par e passo?”¹⁶¹² A resposta é previsível, na medida que conceito e prática se relacionam no campo pedagógica para o proveito da aprendizagem do aluno e do fortalecimento do intelecto, por conseqüência a percepção mental e a utilização da regra faz bem na prática do ensino.

2.5. Consideração final sobre a Educação Física: cultivo intelectual e autonomia epistêmica

Kant dedicar-se-á na última parte da Educação Física, a discorrer conceitualmente sobre a finalidade da educação e de como é possível alcançar seu fim, por mais uma vez a via do filósofo é

¹⁶¹¹ Ibidem. p.734. “Regeln müssen in alle dem vorkommen, was den Verstand kultivieren soll. Es ist sehr nützlich, die Regeln auch zu abstrahieren, damit der Verstand nicht bloß mechanisch, sondern mit dem Bewußtsein einer Regel verfare”.

¹⁶¹² Ib.. p.734. “sollen die Regeln erst in abstracto vorangehn, und sollen Regeln erst nachher gelernt werden, wenn man den Gebrauch vollendet hat? oder soll Regel und Gebrauch gleichen Schrittes gehn?”.

sistemática. Ou seja, retomará os pontos anteriores, entretanto numa perspectiva de cunho conceitual para efeitos de tornar a educação um projeto exequível, traçando dessa maneira a fundamentação não somente ao que se remete ao intelecto conforme anteriormente, ou a educação do corpo, portanto, por cultura entende-se o desenvolvimento explicativo de unificar o conceito e mundo prático. A educação nesse ponto é cultivo.

O primeiro quadro sistemático trazido por Kant, são as subdivisões no que se refere a cultura:

1- Cultura geral da faculdade do ânimo, visa a habilidade e o aperfeiçoamento, contudo, na educação da criança, o filósofo observa que não é preciso instruí-la a esse respeito, mas a participação do educador está em propiciar o fortalecimento das faculdades que condiz ao intelecto. Portanto, se encontra subdividida em **a) Física**, no que corresponde o exercício e na disciplina, logo não há de se falar propriamente de autonomia, uma vez que, o objetivo é o cultivo inicial da criança que não se encontra a essa altura capacitada para compreender o seu comportamento, regulando-o por máximas, “é passiva para o formando, este tem de ser obediente em direção de outrem. Outros pensam por ele”¹⁶¹³, entretanto como fora dito, não se trata de submissão, mas a disciplina como elemento para sentir o valor das leis, que futuramente serão assumidas pelo adulto na esfera social; e **b) Moral**, como é possível de perceber, nesse item a cultura tem seu fundamento em máximas, por isso, a finalidade é educar para que o indivíduo possa basear seu comportamento por dever, aparece nesse sentido, a autonomia, tornando o homem sujeito de sua própria regulamentação, não sendo mais sujeito passivo, coagido pela disciplina e muito menos com qualquer outra força externa¹⁶¹⁴ (heteronomia), depreende-se que “deve-se velar aí para que o educando aja bem a partir das suas próprias máximas, não por hábito, que ele não se limite a fazer o bem, mas sim que o faça porque é bom”¹⁶¹⁵.

Nessa ocasião Kant ao mesmo tempo recupera o pensamento rousseauísta, uma vez que não se deva no campo moral educar por exemplos, mas também retoma o conceito anunciado em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e na *Crítica da Razão Prática* do agir segundo máximas. O que devemos colocar em questão é se a educação física afeta o campo moral, no horizonte explanativo que estamos trabalhando tudo indica a esse respeito que em Kant existe uma conexão entre a educação físico e seus efeitos na ação moral, o que em Rousseau é expressivamente sustentado, numa percepção

¹⁶¹³ Ib.. p.735. “Sie ist passiv für den Lehrling, er muß der Leitung eines andern folgsam sein. Andere denken für ihn”.

¹⁶¹⁴ “está tudo estragado, quando se quer fundamentá-la em exemplos, ameaças, castigos, etc. Nesse caso seria uma mera disciplina”. (Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.735. “Alles wird verdorben, wenn man sie auf Exempel, Drohungen, Strafen u. s. w. gründen will. Sie wäre dann bloß Disziplin”.

¹⁶¹⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.735. “Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eignen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist”.

muito bem definida da relação causal entre experiência e moralidade, mas o filósofo prussiano, conclui que: “A educação Física distingui-se da moral por ser passiva para o educando, ao que esta é ativa. Ele tem de vislumbrar sempre o fundamento e a derivação da ação dos conceitos do dever”¹⁶¹⁶, vale salientar que de qualquer forma mesmo sendo assegurada a distinção e seus efeitos, na educação física é importante manter um certo limite ou um olhar atento para que não gerem efeitos que anulam a autonomia do indivíduo.

Estabelecido a parte geral da cultura da faculdade do ânimo: física e moral, Kant observar a parte particular, nomeadamente, **2 – Cultura Particular das faculdades do ânimo (intelecto)**, ao que correspondem às **a) faculdades inferiores do entendimento**: conhecimento, sentidos, imaginação, memória, fortalecimento da atenção e humor; e as **b) faculdades superiores do entendimento**: o cultivo do entendimento, da faculdade de julgar e da razão. Portanto, ambas as faculdades inferiores e superiores, devem ser compreendidas no campo educativo. Kant, põe-se a examiná-las na esfera pedagógica, para assim filosoficamente concluir sua explanação sobre a educação física. Como dito, conceitualmente alcançar as finalidades da educação.

O primeiro ponto a ser observado é que tanto Rousseau, quanto Kant dão atenção aos limites do cultivo da faculdade de imaginar em detrimento a educação do indivíduo. Nas linhas de *Sobre a Pedagogia*, elabora-se da seguinte forma: “As crianças têm uma imaginação descomunalmente forte, e esta não necessita de ser alargada e excitada pelos contos. Tem antes de ser refreada e posta sob regras, mas também não a podemos deixar totalmente desocupada”¹⁶¹⁷. O prussiano deposita uma peculiar atenção justamente com sua preocupação referente a formação do intelecto, a questão é elementar: se a imaginação preponderar no desenvolvimento das faculdades, o que pode infligir na razão, ou seja, a capacidade do julgar. A esse respeito, o autor irá sugerir que se trabalhe a imaginação conjuntamente com instrumentos que visam potencializar o aprendizado, por isso, ao invés de contos ou fábulas, fazer uso de utensílios pedagógicos, como por exemplo, mapas que irá propor menos devaneios por reivindicar uma atenção da criança, nisso se ensinaria geografia¹⁶¹⁸. Percebemos um Kant substancialmente

¹⁶¹⁶ Ibidem. p.735. “Die physische Erziehung unterscheidet sich darin von der moralischen, daß jene passiv für den Zögling, diese aber tätig ist. Er muß jederzeit den Grund und die Ableitung der Handlung von den Begriffen der Pflicht einsehen”.

¹⁶¹⁷ Ib.. p.735. “Kinder haben eine ungemein starke Einbildungskraft, und sie braucht gar nicht erst durch Märchen mehr gespannt, und extendiert zu werden. Sie muß vielmehr gezügelt, und unter Regeln gebracht werden, aber doch muß man sie auch nicht ganz unbeschäftigt lassen”.

¹⁶¹⁸ Nesse aporte, abrimos um parêntese para observarmos que Kant utiliza-se quase sempre da geografia e do ensino de história, provavelmente, por ter sido um dos campos de atuação antes de chegar a ocupar uma cátedra na Universidade de Königsberg, portanto, trata-se de um professor relatando sua experiência e utilizando-a como forma de propiciar um compartilhamento da prática pedagógica que sirva para demais professores. Nesse contexto torna-se Kant um filósofo atencioso as questões que circulam a escola, e tendo propriedade empírica do que elaborou em suas aulas de Pedagogia. O capítulo genealogia da vida, reflète essa atuação, que confirma com os seus exemplos na Obra.

pedagógico, vejamos: “Poder-se combinar com ela, em simultâneo, figuras de animais, plantas, etc.: estas devem dar vida à geografia. A história, porém, deveria ser introduzida somente mais tarde”¹⁶¹⁹.

É indubitável que a proposição kantiana, coloca a criança numa condição ativa diante do professor, não traça sobre ela uma submissão ou autoridade de quem ensina, mas uma mediação que objetiva a aprendizagem. Desse modo, se por um lado o filósofo adverte sobre o cultivo da imaginação, por outro o cultivo da atenção e da memória são preocupações conexas, uma vez que deve ser observado na relação mente e objeto o fortalecimento da atenção, para que a distração não acometa o indivíduo de tal maneira que a memória seja prejudicada. Na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, Kant elabora a questão da distração, reportando que:

A distração (*distractio*) é o estado em que se desvia a atenção (*abstractio*) de certas representações dominantes por se dividir essa atenção com outras representações heterogêneas. Se é premeditada, chama-se dissipação; a involuntária é ausência (*absentia*) de si próprio¹⁶²⁰.

Prosseguindo com *Sobre a Pedagogia*, nas palavras de Kant, verificamos que: “um vínculo rígido dos nossos pensamentos a um objeto não é tanto um talento, mas antes uma fraqueza do nosso sentido interno, á que neste caso, é inflexível e não se pode aplicar a nosso belo talante”¹⁶²¹, ou seja, a vontade não é um paradigma obsoleto no que se refere aos sentidos internos em capturar a relação do homem com o exterior, para isso, o fortalecimento da atenção. Em Kant a memória se encontra assegurada na atenção, sendo a distração o inimigo desse processo de fixação de conteúdo que engloba as esferas físicas e mentais.

As faculdades inferiores se encontram cultivadas, contudo, refletem uma formação levemente passiva, pois são auxiliadas através de exemplos e regras. Do contrário, as faculdades superiores do entendimento, corresponderá a um processo bem mais ativo, o que podemos chamar de autônomo, como veremos é uma clara atuação do indivíduo para o desenvolvimento de seu aprendizado, não dependendo necessariamente de um guia. Impõe-se o livre pensar e o fazer uso da própria razão,

¹⁶¹⁹ Ib.. p.735. “Figuren von Tieren, Gewächsen u. s. w. können damit zu gleicher Zeit verbunden werden; diese müssen die Geographie beleben. Die Geschichte aber müßte wohl erst später eintreten”.

¹⁶²⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.518. “Zerstreuung (*distractio*) ist der Zustand einer Abkehrung der Aufmerksamkeit (*abstractio*) von gewissen herrschenden Vorstellungen, durch Verteilung derselben auf andere ungleichartige. Ist sie vorsätzlich, so heißt sie Dissipation; die unwillkürliche aber ist Abwesenheit (*absentia*) von sich selbst”.

¹⁶²¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.736. “Eine starre Anheftung unserer Gedanken an ein Objekt ist nicht sowohl ein Talent, als vielmehr eine Schwäche unsers innern Sinnes, da er in diesem Falle unbiegsam ist, und sich nicht nach Gefallen anwenden läßt”.

contribuindo assim, para o orientar no pensamento. Nesse ponto, percebemos que se a autonomia em Kant se encontra no campo moral, leia-se prático, mas quando é destacado o cultivo das faculdades, depreende-se uma autonomia no campo epistêmico, afinal, as grandes questões kantianas circulam no campo do que é possível conhecer, do que se deve fazer e o que podemos esperar.

Por isso, só faz sentido lançar luz ao problema da autonomia, numa fundamentação que englobe todas essas categorias (epistêmica, moral e teleológica), respondidas na perspectiva do criticismo, e que se coloca em *Sobre a Pedagogia*, na ótica educacional: “A faculdade de julgar mostra que uso se deve fazer do entendimento. Este é necessário para compreender o que se aprende ou se diz, e para não repetir nada sem o compreenderem, ainda que acreditem que o compreendem. Para tal requer-se imagens e objetos”¹⁶²². Portanto, entendimento, juízo e razão são compreendidos e elevados a fim de entender pedagogicamente a aprendizagem do indivíduo, encontramos nessa análise uma fundamentação rígida de como a educação realmente se efetiva para que a criança no fim atue como sujeito esclarecido, e senhor de si na esfera cognitiva. Nessas linhas temos a coalizão ou inteira integralização com a compreensão de Kant sobre a autonomia do pensamento presente, tanto em *Que significa orienta-se no pensamento?*, como *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*

A perspectiva de que a faculdade de julgar é elemento para compreender o que se aprende e o que é falado, eleva a problematização para o nível da aprendizagem, tentando retirar o mero uso mecânico do que é apreendido, como é o caso da repetição. Logo o conteúdo ensinado será exitoso na medida que conseguimos fazer com que o aluno não o reproduza, mas compreenda o uso que fará do conhecimento adquirido, nesse sentido é muito mais do que uma questão de dar significado ao objeto ensinado, mas de torná-lo compreendido, no intuito de quando for reproduzido o aluno saiba suficientemente do que se trata. A síntese na qual chegamos, é que Kant, abre uma exceção justamente ao uso das imagens e objetos, pelo fato de ser um aprendizado que requer do aluno a compreensão da relação entre entendimento e fenômeno.

O momento posterior é o da utilização da razão. Kant entende que “através da razão penetra-se nos fundamentos”¹⁶²³, o que se aponta um processo mais denso, que exige um esforço muito maior do educando, nesse cumprimento, é preciso estabelecer uma perspectiva pedagógica capaz de entender o atributo da razão em relação ao conceito e sua utilização para com a criança: “Mas temos de ponderar que o que está aqui em causa é uma razão que ainda não está encaminhada. Não tem de estar sempre

¹⁶²² Ibidem. p.736. “Die Urteilskraft zeigt, welcher Gebrauch von dem Verstande zu machen ist. Er ist erforderlich, um, was man lernt, oder spricht, zu verstehen, und um nichts, ohne es zu verstehen, nachzusagen. Wie mancher liest und hört etwas, ohne es, wenn er es auch glaubt, zu verstehen. Dazu gehören Bilder und Sachen”.

¹⁶²³ Ib.. p.736. “Durch die Vernunft sieht man die Gründe ein”.

a querer raciocinar, mas também não se deve arrazoar-lhe muito, de antemão, sobre aquilo que ultrapassa os conceitos”¹⁶²⁴. A razão segue um desenvolvimento, por isso a maneira que ela se comporta na criança não é igual ao do adulto, encontrar uma razoabilidade é um ponto de interseção entre a compreensão e o pensar por conceito. Debruçando sobre essa questão, Rousseau foi bem paradigmático no raciocinar com a criança, pois a torna intransigente, fala de assuntos que não tem a maturidade de elaborar consistência teórica. Kant por sua vez, retoma o problema no mesmo sentido, contudo, ao estabelecer uma formação da razão, não é interessante anulá-la completamente, mas usar da razoabilidade.

Trata-se em Kant de uma ponderação, para isso, o prussiano distingue a razão reflexiva da razão especulativa: “Também não se refere à razão especulativa, mas sim à reflexão sobre o que acontece, segundo as suas causas e efeitos. É uma razão prática na sua economia e disposições”¹⁶²⁵. Assim, podemos concluir que a racionalidade no que se remete a criança é eminentemente utilizada para entender as relações de causa e efeito, mas a parte teórica fica para a razão em momento futura. Definitivamente não é tarefa da criança especular, mas refletir a medida de sua natureza, nessa articulação a razão torna-se somente um uso simplório dentro da prática. Se confirma à percepção que Kant segue sua proposta epistêmica, não desassociando a pedagogia de seu debate crítico, muito provável que seja esse o grande diferencial de sua abordagem educacional, antes de conduzir para a fundamentação da autonomia inerente a educação moral. No caso da autonomia epistêmica associada ao cultivo do intelecto o compreender é o que rege a finalidade da educação, conseqüentemente visando um sujeito que se oriente no pensamento e alcança a maioridade:

O melhor cultivo das faculdades do ânimo é fazer por si tudo o que se quer realizar [...]. Compreende-se melhor um mapa de uma região, quando se pode traçá-lo por si. O compreender tem como expediente maior a produção. Aprende-se mais radicalmente e fixa melhor aquilo que como que se aprende de si mesmo. Só poucas pessoas, no entanto, estão em condições de o fazer. Designam-se (*αυτοδίδακτος*) por autodidatas¹⁶²⁶.

¹⁶²⁴ Ib.. p.736. “Aber man muß bedenken, daß hier von einer Vernunft die Rede ist, die noch geleitet wird. Sie muß also nicht immer rasoniren wollen, aber es muß auch ihr, über das, was die Begriffe übersteigt, nicht viel vorrasoniert werden”.

¹⁶²⁵ Ib.. p.736. “Noch gilt es hier nicht die speculative Vernunft, sondern die Reflexion über das, was vorgeht, nach seinen Ursachen und Wirkungen. Es ist eine in ihrer Wirthschaft und Einrichtung practische Vernunft”.

¹⁶²⁶ Ib.. p.736. “Die Gemüthskräfte werden am besten dadurch kultiviert, wenn man das alles selbst tut, was man leisten will. [...] Man versteht eine Landkarte am besten, wenn man sie selbst verfertigen kann. Das Verstehen hat zum größten Hülfsmittel das Hervorbringen. Man lernet das am gründlichsten, und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernet. Nur wenige Menschen indessen sind das im Stande. Man nennt sie (*αυτοδίδακτοι*) Autodidakten”.

Em regra, o melhor aprendizado é aquele cujo o conteúdo é compreendido pelo uso individual das faculdades intelectuais. Nesse sentido para Kant é um empreendimento facultado a poucos indivíduos. Mas se retornarmos tanto a genealogia educacional da vida de Rousseau e Kant, ambos expressam o autodidatismo como método de aprendizagem. O genebrino teve que se adequar ainda mais em decorrência ao contexto vivenciado para desenvolver seu intelecto, entretanto na adolescência expressou em suas *Confissões* a fragilidade que tinha em algumas áreas, revelando o quanto foi gratificante o auxílio de outros para lhe ensinar e desenvolver dessa forma a faculdade do intelecto, mas não nega que o autodidatismo sempre o acompanhou, mesmo quando teve alguém que lhe ensinasse.

No caso de Kant, mesmo tido frequentado uma escola, dedicou aos estudos individuais, elaborando métodos próprios que alavancassem sua aprendizagem. Os dois filósofos tiveram uma inclinação para o autodidatismo, que foi reivindicada até mesmo quando existia a presença de outrem no processo educativo. Lógico que é mais árduo potencializar o intelecto sozinho, mas de qualquer modo a fixação por um trabalho pessoal unificado a presença de um professor ou preceptor auxilia sobremaneira na aprendizagem. Ao trazermos a compreensão da *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, destacamos que a menoridade é justamente o fato de se apoiar em um outro, pois é cômodo ter um livre que pense pelo indivíduo.

Considerando a análise kantiana, que são poucos os autodidatas, percebemos que a figura do educador é presença fundamental para o cultivo do ânimo, sendo que, a este cabe auxiliar o educando¹⁶²⁷ no processo de racionalização, mas não racionalizar por ele. Dessa maneira, retoma-se a concepção primeira da epistemologia educacional e filosófica grega baseada no método socrático, nomeadamente, maiêutica. Mas devemos ratificar em Kant a preposição que em relação a criança não é aconselhável a racionalização, assemelhando-se ao modo rousseauísta.

Não precisam de saber os fundamentos daquilo que os faz bem-educados, mas, assim que concerne ao dever, têm de ser familiarizadas com esses fundamentos. Deve-se velar, no entanto, para que os conhecimentos racionais não lhes sejam introduzidos a partir de fora, mas sim que elas os hauram em si mesmas.¹⁶²⁸

¹⁶²⁷ Escreve Kant: “Na formação da razão tem de se proceder socraticamente. É que Sócrates, que se intitulava a parteira dos conhecimentos dos seus ouvintes, dá exemplos, nos seus diálogos que Platão em certa medida nos conservou, de como, mesmo no caso de pessoas já de idade, se pode extrair muita coisa da sua própria razão”. (Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.737). “Bei der Ausbildung der Vernunft muß man sokratisch verfahren. Sokrates nämlich, der sich die Hebamme der Kenntnisse seiner Zuhörer nannte, giebt in seinen Dialogen, die uns Plato gewissermaßen aufbehalten hat, Beispiele, wie man, selbst bei alten Leuten, manches aus ihrer eigenen Vernunft hervorziehen kann”.

¹⁶²⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.737. “Von dem, was sie wohlgezogen machen soll, brauchen sie nicht die Gründe zu wissen, sobald es aber die Pflicht

O pensamento kantiano coloca a ideia de autonomia na construção do conhecimento em nível de racionalização, pois é tarefa individual da criança e do seu desenvolvimento. Em contrapartida, os métodos e os fundamentos que estão no alicerce da educação cabe ao professor conhecê-los; ao aluno cabe trabalhar para o seu melhoramento, que terá como finalidade dentro da concepção educativa elaborada a autonomia moral e o pensar por si. Por isso, tanto na ótica epistêmica, quanto moral a autonomia é a categoria de fundamentação e finalidade para alcançar o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Essa prepositura não é somente revolucionária, mas aponta os novos paradigmas e axiomas no campo pedagógico, por não compreender mais o aluno como mero depositário do conteúdo, mas um indivíduo ativo que gradualmente chega ao nível das fórmulas, conceitos e também do dever moral não sujeito à coação externa. Isso não invalida ou exclui a tarefa do professor, pelo contrário, o docente carrega a maestria de conduzir o cultivo desse indivíduo, para que possa vir a tornar autônomo, sabendo quando adulto legislar sobre si¹⁶²⁹. Tendo em vista que *Sobre a Pedagogia* tem como perspectiva o progresso da humanidade e o aperfeiçoamento dos indivíduos.

2.5.1. Cultura moral

Sendo a finalidade da educação a autonomia, portanto, o aperfeiçoamento moral, Kant desloca-se para o campo da educação moral, excluindo a disciplina como elemento de formação moral. “A cultura moral tem de se fundar em máximas, não na disciplina. Esta impende a falta de educação, aquela forma o modo de pensar”¹⁶³⁰. Existe para Kant, uma diferença causal dos objetivos e consequências dos modos educativos referente a formação da personalidade, pois enquanto a prerrogativa da disciplina é ser instrumento para impedir a falta de educação da criança, a cultura moral é profundamente uma educação direcionada através das máximas que conduzirá a formação do pensamento, sendo ela que propiciará o

betrifft, so müssen ihnen dieselben bekannt gemacht werden. Doch muß man überhaupt dahin sehen, daß man nicht Vernunftkenntnisse in sie hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole”.

¹⁶²⁹ “Isto é, para Kant, e segundo uma perspectiva que não pode deixar de ser sublinhada, o cultivo da razão, que à condição filosofante do filósofo é inerente (e, portanto, indispensável), jamais se circunscreve apenas à edificação de uma delicada personalidade moral interiormente enriquecida no seu teor constitutivo; possui, do mesmo passo, um horizonte comunitário em que tem que ser desenvolvido, e projecta-se numa modelação racional do curso da história na medida em que dele fazem parte activas intervenções dos humanos”. Cfr. Barata-Moura, José, O outro Kant, Centro de Filosofia da Universidade Lisboa, Lisboa, 2007, p.236.

¹⁶³⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.740. “Die moralische Kultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disziplin. Diese verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart”.

fundamento do agir e a maioria do educando. De outro modo, poderíamos compreender a disciplina enquanto elemento externo, temporário e que se muito for utilizado torna o indivíduo escravo e não agente do seu agir; diferente das máximas, cuja sua atuação é no interior do indivíduo, propondo-lhe uma autorregulamentação, graças ao imperativo categórico, por isso, trata-se da autonomia, decorrente das máximas que o sujeito pauta sua ação moral.

Partindo do paradigma kantiano que o cultivo moral deve ser pautado em máximas e não na disciplina: “Tem de se velar para que a criança se habitue a agir segundo máximas e não segundo certos móveis. Através da disciplina fica apenas uma habituação que se extingue com o passar dos anos. A criança deve aprender a agir segundo máximas de cuja equidade se aperceba”¹⁶³¹. A criança não deve agir e muito menos se habituar a sustentar sua ação por motivos, na tentativa de obter algo para seu benefício ou porque foi inibida por intermédio de uma repressão, de qualquer modo, o agir não pode ser produto de uma aprendizagem mecânica, mas por dever, nesse caso o hábito não é um problema em si, pois se ele for fruto das máximas, logra-se êxito no processo educativo da criança.

A disciplina produz um hábito efêmero no plano da contingência e não para a vida. Não podemos perder o fio pedagógico empregado por Kant, dando ênfase que o agir conforme as máximas, deve ser apreendido, nessa interpretação, a aprendizagem abarca o processo do desenvolvimento moral do sujeito, do mesmo modo, é de sublinhar que essa aprendizagem está sendo conferida a criança e não ao adulto, nesse caso, não há do que se falar de determinação ou coação externa sobre o indivíduo. Destaca-se que também, não se reporta a regulamentar uma criança para que seja um adulto moral, kantianamente, a função da educação é formar os germes da moralidade e sendo estes cultivados venham cumprir a finalidade da educação que é a autonomia.

Recai aos pais e professores a responsabilidade da educação moral, a criança não tem maturidade para o entendimento da moralidade e do agir de acordo com máximas. Nesse sentido, reforça o pressuposto que a criança não deve racionalizar sobre sua educação, pois tais fundamentos devem ser de conhecimentos e teorizados pelo seu educador, que como guia saberá cumprir essa tarefa. Kant, expõe por exemplo, que o castigo não é o método mais indicado para a formação do caráter, por formar um sujeito cujo seu agir será por conveniência, tornando-o dissimulado, por consequência, foi cultivado uma ética relativa e casuística, onde a ação é pautada de acordo com os benefícios adquiridos e não pelo agir moral. É muito claro, a dimensão do agir conforme o dever e o agir por dever.

¹⁶³¹ Ibidem. p.740. “Man muß dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen, und nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln. Durch Disziplin bleibt nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlöscht. Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht”.

O indivíduo educado quando criança pelo castigo será um sujeito frustrado, agindo por conveniência diante dos outros e dos fatos, portanto, a formação não desenvolveu o caráter¹⁶³², uma das finalidades básicas, como sustentado por Kant “o primeiro esforço, da educação moral, é fundar um caráter. O caráter consiste na prontidão de agir segundo máximas”¹⁶³³. É assegurado, que não será por meio do castigo que se alcança o ideário de uma formação, no abrigo duma educação moral fundamentada na concepção futuroológica, ou seja, o desenvolvimento da espécie humana e de seu melhoramento ao longo da história com propósito cosmopolita. Desse modo: “de início, são máximas escolares, em seguida, máximas da humanidade”¹⁶³⁴.

Nessa tarefa filosófica, o prussiano avança paradigmática, evidenciando bases para uma reforma educacional e pedagógica, objetivada num novo modelo de ensino e de escola. Lembremos que Kant, mesmo tendo integrado um sistema escolar, experienciou de uma perspectiva educacional em que o aprender não se encontra em castigos, mas em outros elementos, fundados pedagogicamente na compreensão do educar enquanto um processo de ‘encantamento’, de chamar o aluno para o interesse. Ou seja, a educação como uma tarefa prazerosa e não autoritária. Em Kant, o aprendizado do agir segundo máximas, é atrelado ao cultivo da moralidade, para que brotem no indivíduo os princípios, a fim de que a ação não seja mecânica, mas autônoma:

As máximas têm de nascer da própria pessoa. Na cultura moral, deve-se procurar ensinar à criança, desde cedo, os conceitos do que é bom e mau. Se se quer fundar a moralidade, não

¹⁶³² Por caráter, expõe Kant na Antropologia: “Se por esse nome em geral se entende aquilo de que, sendo bom ou mau, seguramente se precisa para ter um caráter, então se costuma acrescentar: ele tem este ou aquele caráter, e então a expressão designa a índole. -Mas ter pura e simplesmente um caráter significa ter aquela qualidade da vontade segundo a qual o sujeito se obriga a seguir determinados princípios práticos que prescreveu inalteravelmente para si mesmo mediante sua própria razão. Mesmo que esses princípios realmente possam por vezes ser falsos e errôneos, o aspecto formal do querer em geral, de agir segundo princípios firmes (não saltando de lá para cá como num enxame de mosquitos), é em si algo estimável e digno de admiração, como também raro”. (Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.633). “Wenn man unter dieser Benennung überhaupt das versteht, wessen man sich zu ihm sicher zu versehen hat, es mag Gutes oder Schlimmes sein, so pflegt man dazu zu setzen: er hat diesen oder jenen Charakter, und dann bezeichnet der Ausdruck die Sinnesart. — Einen Charakter aber schlechthin zu haben, bedeutet diejenige Eigenschaft des Willens, nach welcher das Subjekt sich selbst an bestimmte praktische Prinzipien bindet, die er sich durch seine eigene Vernunft unabänderlich vorgeschrieben hat. Ob nun zwar diese Grundsätze auch bisweilen falsch und fehlerhaft sein dürften, so hat doch das Formelle des Wollens überhaupt, nach festen Grundsätzen zu handeln (nicht wie in einem Mückenschwarm bald hiehin bald dahin abzuspringen), etwas Schätzbares und Bewundernswürdiges in sich; wie es denn auch etwas Seltenes ist”.

¹⁶³³ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.740. “Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln”.

¹⁶³⁴ Ibidem. p.741. “Im Anfange sind es Schulmaximen, und nachher Maximen der Menschheit”.

se pode castigar. A moralidade é algo tão sagrado e sublime que não se pode aviltá-la colocando-a no mesmo patamar da disciplina¹⁶³⁵.

A moralidade não se fundamenta no castigo. Essa visão educacional e pedagógica por si só, abre um horizonte de dignidade humana tanto para o contexto iluminista que se encontra Kant, quanto para a atualidade, por historicamente ser herdeira de uma prática pedagógica alicerçada em modelos que exclui a autonomia do aluno. Vale observar, que por castigo não remete-se somente aos físicos, mas dos simbólicos e psíquicos, nesse sentido a herança e o legado rousseauísta já pensava os efeitos das sensações autoritárias para inibir a liberdade humana logo cedo na criança, desenvolvendo a servidão. Kant assume a mesma postura quando pensa a cultura moral, quando elabora um pressuposto pedagógico numa educação por máximas, em vez do castigo. A partir desse panorama, Kant encerra a parte física da educação, conduzindo a discutir sobre a formação do carácter. Mas se partirmos da *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, a aquisição do carácter é percebida de forma que aparentemente difere de *Sobre a Pedagogia*, isso pelo fato de que:

A educação, os exemplos e o ensino não podem produzir pouco a pouco essa firmeza e perseverança nos princípios em geral, que surge apenas como que por meio de uma explosão que sucede repentinamente ao fastio com o estado oscilante do instinto. Apenas poucos serão talvez os que tentaram essa revolução antes dos trinta anos, e ainda menos os que a fundaram solidamente antes dos quarenta. - Querer se tornar um homem melhor fragmentariamente é uma tentativa inútil, pois uma impressão se extingue enquanto se trabalha numa outra, mas o estabelecimento de um carácter é unidade absoluta do princípio interno da conduta de vida em geral¹⁶³⁶.

Vale afirmar mais uma vez, que o autor não está elaborando uma teoria pedagógica para o adulto, mas para a criança, nessa ótica, a infância é o núcleo central. “De início, a criança obedece as leis. As máximas também são leis, só que subjetivas; nascem do próprio entendimento do homem”¹⁶³⁷. Assim como seu antecessor, Kant preserva a criança da ordem social, mas uma diferença é explícita,

¹⁶³⁵ Ib.. p.740. “Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen. Bei der moralischen Kultur soll man schon frühe den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist. Wenn man Moralität gründen will: so muß man nicht strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disziplin in einen Rang setzen darf”.

¹⁶³⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Anthropologie in pragmatischer Hinsicht”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.637. “Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen überhaupt nicht nach und nach, sondern nur gleichsam durch eine Explosion, die auf den Überdruß am schwankenden Zustande des Instinkts auf einmal erfolgt, bewirken. Vielleicht werden nur wenige sein, die diese Revolution vor dem 30sten Jahre versucht, und noch wenigere, die sie vor dem 40sten fest gegründet haben. - Fragmentarisch ein besserer Mensch werden zu wollen, ist ein vergeblicher Versuch; denn der eine Eindruck erlischt, während dessen man an einem anderen arbeitet; die Gründung eines Charakters aber ist absolute Einheit des inneren Prinzips des Lebenswandels überhaupt”.

¹⁶³⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.741. “Im Anfange gehorcht das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber subjektive; sie entspringen aus dem eignen Verstande des Menschen”.

pensa a criança numa educação escolar. Essa forma de pensamento e estrutura kantiana nos lança na prerrogativa de que, se Rousseau elaborou um tratado filosófico-pedagógico no seu *Emílio*, o Prussiano concatenou praticamente as mesmas ideias e conectou do ponto de vista prático a formação institucional. É um dos motivos que os dois filósofos se encontram na tese apresentada, como pressupostos de uma educação para a autonomia.

Se até o presente momento, existe dúvida de que Kant ao pensar a educação escolar, está compactuando com a ordem social, engana-se, a premissa fundamental é “nas crianças deve-se formar não o caráter de um cidadão, mas sim o carácter de uma criança”¹⁶³⁸, é um salto ontológico na esfera pedagógica, na medida que a autonomia não só pode, mas como deve, ser o fim da educação formal, leia-se escolar.

Ao caráter de uma criança, em particular de um aluno, compete antes de mais a obediência. Esta é dupla: primeiro, uma obediência à vontade absoluta; segundo, à vontade reconhecida como racional e boa de um guia. A obediência pode ser derivada da coação e, então, é absoluta, ou da confiança, e então é do outro gênero¹⁶³⁹.

Nesse ponto, adentra-se a categoria da obediência. Mas por obediência absoluta se depreende a coação total, do contrário, a confiança é dada de quem educa. Rousseau também havia se manifestado a esse respeito, por isso que ao docente requer não somente técnica, mas a arte da boa governança, afinal o objetivo é não fazer da criança um escravo, mas um ser autônomo, portanto, a obediência deve ser um ato voluntário. Mas Kant, reconhece a necessidade da obediência absoluta, tendo em vista que, o indivíduo quando adulto, precisará cumprir as leis positivadas, mesmo que não sejam do seu agrado. Não devemos nos esquecer, que para o filósofo a lei positiva deve ser o reconhecimento por parte do indivíduo através de suas máximas, a lei racional é reconhecida na lei cível. Aliás, o bom sistema jurídico perpassa a luz desse fundamento, tendo em vista a perfeição da lei¹⁶⁴⁰.

Não obstante, Kant, assim como observado por Rousseau, reconhece as imperfeições do sistema normativo, dado a degeneração da sociedade, dessa forma, mesmo que não haja o reconhecimento das leis por parte do indivíduo, pelo facto de não serem agradáveis, devem serem cumpridas. A luz de *Sobre a Pedagogia*, como podemos perceber esse cumprimento? Primeiro, assegurado sobre o conceito de perfectibilidade, ou seja, aperfeiçoamento das leis civis. Uma geração

¹⁶³⁸ Ibidem. p.741. “Man muß bei Kindern aber nicht den Charakter eines Bürgers, sondern den Charakter eines Kindes bilden”.

¹⁶³⁹ Ib.. p.741. “Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zweifach, erstens: ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der andern Art”.

¹⁶⁴⁰ Não avançaremos sobre esse pensamento kantiano, que pode ser conferido em Doutrina do Direito na obra *Metafísica dos Costumes*.

de crianças educadas segundo máximas, na autolegislação, em síntese, autônomas, decorre por conseqüências, leis melhores e que sejam reconhecidas pela razão, nesse ponto, existe uma formação para o reconhecimento geral ou em termos filosófico-político da vontade geral. Kantianamente, as leis devem representar a liberdade, pois a liberdade é a lei que o indivíduo dá a si próprio. No âmbito escolar, Kant nos mostra possibilidades práticas para o cumprimento dessa finalidade, o que corresponde da mesma forma ao cumprimento do reino dos fins:

As crianças têm de estar, por isso, sob uma certa lei da necessidade. Esta lei, porém, tem de ser geral, pelo que se tem de velar, em particular na escola. O professor não pode mostrar predileção entre os vários alunos, nem uma afeição preferencial por uma criança em particular. Pois senão a lei cessa de ser geral. Assim que a criança repara que todos os demais não têm de se sujeitar à mesma lei, torna-se insubordinada¹⁶⁴¹.

Reconhecendo que a criança formada de maneira que reconheça o agir pelo dever, o filósofo parte do pressuposto que a ação da moral infantil, não corresponde ao do adulto, mas isso não exclui a criança da tarefa moral, o que implica num processo educativo de acordo com a idade. Com muitas reticências, Kant matem a linha do equilíbrio, ao atentar para concepções que baseando uma educação pautada no livre agir da criança reforçam um agir ausente do dever. O autor é absolutamente favorável a filosofia pedagógica inaugurada por Rousseau centrada na criança, mas o questionamento por trás dessa liberdade, o que Kant chama de inclinação, é como que na idade adulta, ao ter que cumprir deveres nas relações com os outros, no exercício da vida pública, se comportará esse indivíduo. Nesse caso não é adultizar a criança, mas “que compreenda que algo é seu dever como criança”¹⁶⁴².

A consciência do dever, se dá a partir do amadurecimento em idade futura, o prussiano partindo dessa conjuntura desenvolve a explanação de como que na criança podemos compreender o carácter, que se forma mediante: obediência, veracidade e sociabilidade, Consequentemente, um tema que ligeiramente seria espinhoso em Kant, mas também a pedagogia moderna, passa a ser um substrato para a compreensão do cultivo do caráter, ao menos em relação a obediência e a veracidade, a saber: o castigo. Os castigos têm suas divisões em: físicos e morais; naturais e artificiais; positivos e negativos.

¹⁶⁴¹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.742. “Kinder müssen daher unter einem gewissen Gesetze der Nothwendigkeit stehen. Dieses Gesetz aber muß ein allgemeines sein, worauf man besonders in Schulen zu sehen hat. Der Lehrer muß unter mehrern Kindern keine Prädilection, keine Liebe des Vorzuges gegen ein Kind besonders zeigen. Denn das Gesetz hört sonst auf, allgemein zu sein. Sobald das Kind sieht, daß sich nicht alle übrige auch demselben Gesetze unterwerfen müssen, so wird es aufsetzig”.

¹⁶⁴² Ibidem. p.742. “daß etwas seine Pflicht als Kind sei”.

Anteriormente reforçamos que o dever moral não é cultivado pelo castigo, o que não significa a necessidade casuística e temporária de usar de um castigo moral em detrimento dos castigos físicos. Nesse mecanismo, a ideia elaborada por Kant, é próxima da ação de Júlia, quando Rousseau redige o relato da educação das crianças na *Nova Heloísa*, a partir da atitude diante da estripulia dos filhos, não utilizando de palavras, apenas de uma ação que friamente envergonha a criança do seu ato, as quais percebem que a atitude não convêm ao bom comportamento. Para o filósofo de Königsberg, não é exatamente uma educação moral desenvolvida pelo castigo, mas auxiliada por ele, por sua vez, os castigos físicos, refere em duas possibilidades: primeira em negar o desejo da criança, passando a ser também um castigo moral; o segundo castigo tem a ver com a atribuição de penalidades diante do comportamento da criança, mas para Kant “têm de ser exercidos com cautela, para que não gere uma *idole servilis*”¹⁶⁴³

O filósofo tem a preocupação dos castigos não virem a se tornar um instrumento de degenerar a criança, em vez de formá-la, desse modo alerta na mesma ocasião, que dá recompensa como forma de sublimação ao comportamento que é devido, tornaria as crianças “interesseiras e gera-se daí uma *indoles mercenaria*”¹⁶⁴⁴ em decorrência agiria não pelo bem moral, mas um comportamento disfarçado para obter algo em troca, logo não há do que se dizer de formação moral que corresponde ao íntimo da consciência da ação e muito menos em autonomia. É o mesmo que Rousseau havia posto, a formação de uma sociedade da aparência, aqui diagnóstica por Kant, como fruto dos castigos.

Os castigos não é um dado apenas da ação do adulto em relação a criança, a própria natureza de acordo com Kant cumpre essa tarefa, nesse ponto, temos os castigos naturais, consequência do comportamento do indivíduo, cujo o efeito gerado deve ser pedagógico, o prussiano dá um exemplo simplório mas pontual “se a criança comer demasiado, adoecerá, e estes castigos são os melhores, pois o homem experimenta-os ao longo da vida e não apenas enquanto mera criança”¹⁶⁴⁵. Os castigos naturais é aprendizagem do indivíduo por meio da experiência, é um processo contínuo em que nos aperfeiçoamos com situações negativas, mas que nos fazem agir com maior grau de consciência, por isso os castigos artificiais, criados pelo adulto para corrigir a criança, dificilmente terá esse efeito¹⁶⁴⁶.

¹⁶⁴³ Ib.. p.742. “müssen mit Behutsamkeit ausgeübt werden, damit nicht eine indoles servilis entspringe”.

¹⁶⁴⁴ Ib.. p.743. “eigennützig, und es entspringt daraus eine indoles mercenaria”.

¹⁶⁴⁵ Ib.. p.743. “daß das Kind, wenn es zu viel isset, krank wird, und diese Strafen sind die besten, denn der Mensch erfährt sie sein ganzes Leben hindurch, und nicht bloß als Kind”.

¹⁶⁴⁶ “Por isso, apenas a experiência própria e a impotência experimentada diante de ações, pretensões ou aquisições que arriscariam a vida da criança ou a segurança dos outros é um meio efetivo para frear e polir o comportamento dele” Cfr. Madrid, Nuria Sánchez, A civilização como Destino: Kant e as Formas da Reflexão, Nefiponline, Florianópolis, 2016, p.118.

A conclusão de Kant é em pró da formação da autonomia: “Os castigos físicos têm de ser meros complementos da insuficiência dos castigos morais. Quando os castigos morais já não ajudam em nada, avança-se para os castigos físicos, mas através destes já não se forma um carácter bom”¹⁶⁴⁷. Mas como educar o comportamento da criança, sendo que Rousseau e Kant defendem a premissa que a na infância não é possível de formar por meio da reflexão, pela insuficiência da razão, uma vez que ainda está em desenvolvimento; deixamo-las para corrigir no futuro, mas como vencer o hábito do mal comportamento quando o indivíduo chegar a adolescência¹⁶⁴⁸ e em seguida na fase adulta? A resposta de Kant se encontra não na defesa dos castigos físicos, mas na coação: “De início, porém, a coação física substituiu a falta de reflexão da criança”¹⁶⁴⁹. O prussiano dá luz ao que explanou no começo de suas lições *Sobre a Pedagogia*, referente a coação como forma de habituar a criança a se relacionar com o dever, a fim de ao chegar na fase da adolescência e adulta, seja autônomo, por saber mais que respeitar as leis, saiba se autolegislar por máximas morais.

A constituição do carácter, no que se remete a veracidade, “traço fundamental e essencial de um carácter”¹⁶⁵⁰, também não está alicerçada no castigo, Kant retira mais uma vez o castigo físico como mecanismo educativo. O último traço compreendido por Kant, é a sociabilidade, nesse caso o que seria um distanciamento para com Rousseau, torna-se um ponto de continuidade e a coesão é perceptível quando o foco principal é preservação da infância e uma educação aprimorada por critérios específicos ao desenvolvimento. Primeiro que para o filósofo de Königsberg a criança, “deve travar amizade com outras crianças e não estar sempre sozinha”¹⁶⁵¹, o que corresponderia um distanciamento do seu antecessor, na medida que Emílio tem por amigo quase que exclusivamente seu preceptor, mas em toda a obra de Rousseau, existe a observância de um Aluno que sabe se sociabilizar, brinca, interage com o jardineiro, é livre entre os camponeses e mais do que isso é educada para o melhor agir diante do mundo

¹⁶⁴⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.743. “Physische Strafen müssen bloß Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein. Wenn moralische Strafen gar nicht mehr helfen, und man schreitet dann zu physischen fort, so wird durch diese doch kein guter Charakter mehr gebildet werden”.

¹⁶⁴⁸ Em Kant, a idade da razão tem seu início na adolescência, portanto, é possível a essa altura racionar no processo educativo: “A obediência do adolescente é distinta da da criança. Consiste na sujeição às regras do dever. Fazer algo por dever significa: obedecer a razão. Perorar às crianças acerca do dever é trabalho vão. [...] A criança poderia ser guiada através de meros instintos, mas assim que cresce, tem de se introduzir o conceito de dever”. (Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.743). “Der Gehorsam des angehenden Jünglings ist unterschieden von dem Gehorsam des Kindes. Er besteht in der Unterwerfung unter die Regeln der Pflicht. Aus Pflicht etwas tun heißt: der Vernunft gehorchen. Kindern etwas von Pflicht zu sagen, ist vergebliche Arbeit. [...] Das Kind könnte durch bloße Instinkte geleitet werden, sobald es aber erwächst, muß der Begriff der Pflicht dazutreten”.

¹⁶⁴⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.743. “Anfänglich aber muß der physische Zwang den Mangel der Überlegung der Kinder ersetzen”.

¹⁶⁵⁰ Ibidem. p.744. “Grundzug und das Wesentliche eines Charakters”.

¹⁶⁵¹ Ib.. p.745. “Es muß auch mit andern Freundschaft halten, und nicht immer für sich alleine sein”.

social, sem os maus comportamentos das crianças adultizadas na escola; mas Kant prossegue, trazendo um dado que nos faz pensar o modelo escolar da sua época, “alguns professores são, com efeito, contra isso nas escolas, mas isso é muito injusto”¹⁶⁵², portanto, a defesa kantiana é o que a sociologia da educação nos trouxe na contemporaneidade, a escola como instrumento de socialização.

O pensamento de Kant para a sociabilidade do aluno, está além do aprisionamento da criança a ordem social, pois o sentido é ontológico, trata-se da formação do sujeito no todo moral, no cumprimento de um propósito cosmopolita. A escola deve existir, como forma de convivência, de tornar a criança feliz, “o coração alegre não tem de se manter sempre rigorosamente sob coação escolar, pois neste caso em breve fica abatido. Se tiver liberdade, recupera rapidamente”¹⁶⁵³. A escola cumpre uma função social, que está também além da política, ela deve propiciar o lugar da realização do sujeito, de sua autocompreensão e liberdade. Aqui serve a crítica as concepções futuras cuja a função social da escola é meramente na compreensão da esfera sociopolítica. A sociabilidade, tem a ver com a capacidade da escola educar a criança para a vida, para a liberdade e no propósito comum a espécie humana. O fim que chega Kant, é o mesmo elaborado por Rousseau.

Muitas pessoas pensam que os anos da sua meninice foram os melhores e os mais agradáveis da vida. Mas não é assim. São os anos mais penosos, porque se está sempre sob disciplina, raramente se pode ter um verdadeiro amigo e ainda mais raramente se pode ter liberdade¹⁶⁵⁴.

3. Da Educação Prática: o fim último da educação

Ao tratar sobre a educação prática, Kant atravessa os temas que no *Emílio* fora trabalhado por Rousseau nos livros IV, V e VI, respectivamente Educação Religiosa, Educação Sexual e Educação Política. Mesmo que os conceitos desenvolvidos têm pontos comuns e de convergência, Kant se distanciará sutilmente ao propor como fim último da educação o cosmopolitismo. Educação prática para o autor é a formação do adolescente e do adulto, mas que na criança deve ser cultivada dentro dos limites e dos mecanismos próprios da idade. A educação prática, se serve das mesmas categorias que fazem parte o uso da razão: a aptidão, a prudência mundana e a moralidade. A educação prática forma ou concebe o modo que a razão opera no campo do intelecto, da sociedade e da moral, nesse sentido, a elaboração

¹⁶⁵² Ib.. p.745. “Manche Lehrer sind zwar in Schulen dawider; das aber ist sehr unrecht”.

¹⁶⁵³ Ib.. p.745. “Das fröhliche Herz muß nicht immer strenge im Schulzwange gehalten werden, denn in diesem Falle wird es bald niedergeschlagen. Wenn es Freiheit hat, so erholt es sich wieder”.

¹⁶⁵⁴ Ib.. p.745. “Viele Leute denken, ihre Jugendjahre seien die besten, und die angenehmsten ihres Lebens gewesen. Aber dem ist wohl nicht so. Es sind die beschwerlichsten Jahre, weil man da sehr unter der Zucht ist; selten einen eigentlichen Freund, und noch seltener Freiheit haben kann”.

sistemática dos conceitos de prudência e moralidade, estão respectivamente relacionados a filosofia política e a moral.

3.1. Educação Moral e a Formação da Criança: ensino, exemplo e dever

O enfrentamento kantiano na educação prática se direciona a moralidade, pois a aptidão que corresponde aos talentos devem está bem assentada assegurando e contribuindo para liberdade do pensamento, logo como vimos no cultivo da alma, não pode ser técnica; no caso da prudência, que significa a habilidade do sujeito utilizar da aptidão, dos conhecimentos para viver na sociedade, na criança é importante que a cultive, de maneira que tenha moderação nos afetos (temperamentos), portanto, o ponto máximo é a formação do carácter enquanto moralização.

Em *Sobre a Pedagogia*, evitamos recorrer demasiadamente aos outros textos kantianos, procurando fixar na própria obra pedagógica o que o autor estabelece a partir dessas categorias, ou seja, habilidade, prudência e moral no campo da filo-pedagógico, haja vista que não devemos ultrapassar a dimensão educativa, a qual nos propomos sobre o tema da autonomia, mesmo compreendo as zonas fronteiriças que circundam a educação em Kant. Parece-nos completamente evidente a formação da habilidade e da prudência no que fora desenvolvido no interior da introdução da Obra, bem como na educação física, cabe a Kant avançar sobre a formação do caráter e da esfera moral onde esse reside a educação da criança. Se levarmos em consideração a *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*, Kant reserva na segunda parte da obra, o esboço sobre o carácter, cujo analisamos do ponto de vista educativo na seção anterior.

O ponto inicial é que os deveres que implicam a criança, não são os mesmos de quando o indivíduo alcança a idade da razão. Partindo desse parâmetro kantiano, para alicerçar o caráter moral nas crianças, temos de observar a) os deveres para consigo mesmo e b) os deveres para com os outros. Contudo, Kant, ao trabalhar os deveres de forma geral, ou seja, filosófica predispõe a pensá-los na formação da criança, o que difere previamente do que fora apresentado na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, por trazer a seguinte exceção: “tem de lhes apresentar os deveres que têm de cumprir, tanto quanto possível, através de exemplos e preceitos”¹⁶⁵⁵, o que confere apenas a criança e nunca a fundamentação moral, uma vez que “são apenas deveres habituais para consigo e para com os outros”¹⁶⁵⁶.

¹⁶⁵⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.749. “Man muß ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, so viel als möglich, durch Beispiele und Anordnungen beibringen”.

¹⁶⁵⁶ Ibidem. p.749. “sind doch nur gewöhnliche Pflichten, gegen sich selbst, und gegen andere”.

Regressaremos a metodologia ética apresentada na *Metafísica dos Costumes* para clarificar a relação exemplos e preceitos aplicados no ensino da virtude:

O meio experimental (técnico) para educar na virtude reside no bom exemplo que o professor ele próprio possa dar (que seja de uma conduta exemplar) e que possa servir de lição aos outros; porque a imitação é para o homem ainda inculto a primeira determinação da vontade para aceitar máximas que subsequentemente faz suas¹⁶⁵⁷.

No caso dos exemplos a premissa é a mesma de *Sobre a Pedagogia*, mas adquire a dimensão da imitação no ensino da virtude. O exemplo facultado ao professor, tem a ver com seu comportamento no ambiente escolar em relação ao educando. Tal como o hábito, a imitação deve ser um mecanismo cauteloso, temporário e uma experiência sensível como representação moral para a mínima compreensão da criança do que é uma boa ação. Na *Religião nos limites da simples Razão*, Kant ao tratar sobre o cultivo do bem, manifesta que:

Esta disposição para o bem é cultivada de modo incomparável e implanta-se paulatinamente no modo de pensar, se se aduzir o exemplo de homens bons (no tocante à sua conformidade com a lei) e se permitir aos aprendizes morais julgar a impureza de algumas máximas a partir dos móveis das suas ações; de maneira que o dever começa, simplesmente por si mesmo, a adquirir um peso notável nos seus corações¹⁶⁵⁸.

Ao lançarmos a interpretação a partir da *Metafísica dos Costumes*, concebemos que não existe de maneira preambular nenhum problema do educando perceber no comportamento do outro, no caso do professor, uma ação boa, pelo simples fato que a sua existência na esfera sensível não revela a vontade por dever, mas serve de encorajamento e sobretudo a possibilidade prática de ser uma realidade exequível a todos os sujeitos racionais. “O bom exemplo (a conduta exemplar) não deve servir como

¹⁶⁵⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.619. “Das experimentale (technische) Mittel der Bildung zur Tugend ist das gute Beispiel an dem Lehrer selbst (von exemplarischer Führung zu sein) und das warnende an andern; denn Nachahmung ist dem noch ungebildeten Menschen die erste Willensbestimmung zu Annehmung von Maximen, die er sich in der Folge macht”.

¹⁶⁵⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Religion innerhalb der bloß Vernunft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.699. “Diese Anlage zum Guten wird dadurch, daß man das Beispiel selbst von guten Menschen (was die Gesetzmäßigkeit derselben betrifft) anführt, und seine moralischen Lehrlinge die Unlauterkeit mancher Maximen aus den wirklichen Triebfedern ihrer Handlungen beurteilen läßt, unvergleichlich kultiviert, und geht allmählich in die Denkungsart über: so daß Pflicht bloß für sich selbst in ihren Herzen ein merkliches Gewicht zu bekommen anhebt”.

modelo, mas tão somente como prova de que é factível aquilo que é prescrito pelo dever”¹⁶⁵⁹. Por isso, o emprego do exemplo deve evidenciar que ele não é a máxima objetiva que dá regras a ação.

Mas no que se refere à força do exemplo [*Exempel*] (seja para o bem, seja para o mal) que se oferece à tendência para imitar ou para precaver, aquele que os outros nos dão não pode fundar nenhuma máxima da virtude. Pois que esta consiste precisamente na autonomia subjetiva da razão prática de cada homem, por conseguinte, em que não é a conduta de outros homens que nos há de servir de móbil, mas sim a lei¹⁶⁶⁰.

Kant em meio a essa relação dicotômica da utilização dos exemplos na prática do ensino da virtude, que hora educa e num outro momento não serve como elemento de fundação das máximas morais, não entra em contradição por se resguardar na terminologia da palavra exemplo na língua alemã, na diferenciação entre os termos *Beispiel* e *Exempel*:

O termo alemão «*Beispiel*» (exemplo), que é comumente usado como equivalente de «*Exempel*» (exemplo), não tem o mesmo significado deste. Tomar como exemplo (*Exempel*) e referir um exemplo (*Beispiel*) para facilitar a compreensão de uma expressão são conceitos completamente distintos¹⁶⁶¹.

Continua a explicação:

O exemplo (*Exempel*) é um caso particular de uma regra prática, na medida em que esta regra representa a praticabilidade ou impraticabilidade de uma ação. Ao invés, um exemplo (*Beispiel*) é somente o particular (*concretum*) representado como estando compreendido no universal segundo conceitos (*abstractum*) e não é senão a exposição teórica de um conceito¹⁶⁶².

Nos conduzindo ao texto da *Religião nos limites da simples Razão*, Kant afirma: “Mas ensinar a admirar ações virtuosas, por muito sacrifício que elas possam ter custado, não é ainda a têmpera

¹⁶⁵⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.620. “Das gute Exempel (der exemplarische Wandel) soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Tunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen”.

¹⁶⁶⁰ Ibidem. p.620. Was aber die Kraft des Exempels (es sei zum Guten oder Bösen) betrifft, was sich dem Hange zur Nachahmung oder Warnung darbietet, so kann das, was uns andere geben, keine Tugendmaxime begründen. Denn diese besteht gerade in der subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen, mithin, daß nicht anderer Menschenverhalten, sondern das Gesetz, uns zur Triebfeder dienen müsse”.

¹⁶⁶¹ Ib.. p.620. “Beispiel, ein deutsches Wort, was man gemeinlich für Exempel als ihm gleichgeltend braucht, ist mit diesem nicht von einerlei Bedeutung. Woran ein Exempel nehmen und zur Verständlichkeit eines Ausdrucks ein Beispiel anführen, sind ganz verschiedene Begriffe”.

¹⁶⁶² Ib.. p.620. “Das Exempel ist ein besonderer Fall von einer praktischen Regel, sofern diese die Tunlichkeit oder Untunlichkeit einer Handlung vorstellt. Hingegen ein Beispiel ist nur das Besondere (concretum), als unter dem Allgemeinen nach Begriffen (abstractum) enthalten vorgestellt, und bloß theoretische Darstellung eines Begriffs”.

adequada que o ânimo do educando deve receber quanto ao bem moral”¹⁶⁶³. De certo, que o termo utilizado em alemão para a palavra exemplo no escrito da religião é *Beispiel*¹⁶⁶⁴. A conclusão do prussiano sobre o ensino da virtude através dos exemplos apresentada na metodologia ética, recai sobre a ótica da deontologia, numa relação do exemplo com a máxima moral despersonalizada do agente da ação: “aquilo que tem que proporcionar ao professor a bitola infalível da sua atividade educativa não é a comparação com qualquer outro homem (tal como é), mas a comparação com a ideia de como deve ser (com a ideia de humanidade), ou seja, a comparação com a lei”¹⁶⁶⁵. Em *Sobre a Pedagogia*, no que concerne de forma geral, os deveres para consigo consistem “no facto de o homem ter no seu íntimo uma certa dignidade que o enobrece perante todas as criaturas, e o seu dever é não negar esta dignidade da humanidade na sua própria pessoa”¹⁶⁶⁶, nesse sentido o homem é o fim em si mesmo, o que estabelece sua plena autonomia, uma vez que não é servil.

Kant reafirma o que fora posto em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, inaugurando no campo moral jurídico a dignidade humana como princípio universal, retorna em *Sobre a Pedagogia*, observando que “muitos autores omitiram a seção da moral, que inclui a doutrina dos deveres para consigo mesmo, ou explicaram-na erradamente [...]”¹⁶⁶⁷. Em relação a criança, esse dever é relativo, sendo meramente empírico, como no fato de proporcionar nela hábitos que eleva sua dignidade, Kant, intitula o asseio, mas podemos avançar, como por exemplo, uma criança que tem comida, acesso à escola, aos meios básicos de subsistência, alimentação, saúde, moradia etc., tudo isso confere-lhe dignidade, o que vai formando seu dever para consigo, percebendo seu real valor enquanto pessoa humana, podemos dizer ainda mais, no futuro atuará na reivindicação dos direitos e deveres da sua própria pessoa tendo como princípio a humanidade que nela se encontra representada.

Kant é taxativo: “O dever para consigo mesmo, contudo, consiste, como já se disse, em o homem conservar a dignidade da humanidade na sua própria pessoa. Ele censura-se, quando tem diante

¹⁶⁶³ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Religion innerhalb der bloß Vernunft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.700. “Allein tugendhafte Handlungen, so viel Aufopferung sie auch gekostet haben mögen, *bewundern* zu lehren, ist noch nicht die rechte Stimmung, die das Gemüt des Lehrlings fürs moralisch Gute erhalten soll”.

¹⁶⁶⁴ O termo pode ser verificado na citação anterior em recuo da *Religião nos limites da simples Razão*: Cfr. Kant, Immanuel, “Die Religion innerhalb der bloß Vernunft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.699.

¹⁶⁶⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.620. “Also nicht die Vergleichung mit irgend einem andern Menschen (wie er ist), sondern mit der Idee (der Menschheit) wie er sein soll, also mit dem Gesetz, muß dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben”.

¹⁶⁶⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.749. “sondern, daß der Mensch in seinem Innern eine gewisse Würde habe, die ihn vor allen Geschöpfen adelt, und seine Pflicht ist es, diese Würde der Menschheit in seiner eigenen Person nicht zu verleugnen”.

¹⁶⁶⁷ *Ibidem*. p.750. “Viele haben den Abschnitt der Moral, der die Lehre von den Pflichten gegen sich selbst enthält, ganz übersehen, oder falsch erklärt [...]”.

dos olhos a idade da humanidade. Tem um original na sua ideia com o qual se compara”¹⁶⁶⁸. É justamente esse efeito dentro de si, cultivando desde cedo, que faz com que o adolescente e o adulto saiba impor os limites necessários diante das inclinações. Como anunciado, Kant, no que se refere a formação da criança para a dignidade humana é completamente pedagógico, atribuindo a responsabilidade a escola, entretanto que não seja escolástica, mas livre:

Falta às nossas escolas, quase sem exceção, algo que fomentaria muito a formação das crianças para a integridade, nomeadamente um catecismo do direito. Este deveria conter casos populares que sucedem na vida comum e nos quais se levanta sem querer a questão de saber se algo será ou não justo¹⁶⁶⁹.

É a partir dessa conjuntura, que podemos admitir o ensino da virtude por meio de preceitos, o que Kant nomeará na *Metafísica dos Costumes* de catecismo moral. “Para um pupilo ainda principiante, o primeiro e mais necessário instrumento de ensino da doutrina da virtude é um catecismo moral”¹⁶⁷⁰. Ele deve ser adaptado a idade da criança, contendo as questões próprias de sua idade. Mais uma vez, retorna-se o distanciamento com o método socrático, nas palavras do filósofo: “O princípio formal de uma tal instrução não permite, contudo, para este fim o modo de ensino dialógico-socrático, porque o discípulo não sabe sequer como deve perguntar; o mestre é, portanto, o único que questiona”¹⁶⁷¹. O fato do educando não interpelar o professor com perguntas, tem a ver com o fomento da reflexão por parte do educando, numa construção por vezes silenciosa ou quando exposta segue num caminho consciente das respostas dadas ao professor.

A pretensão kantiana é da solidez das respostas e maturação do questionamento, para que a memória auxilie na fixação do ensino de maneira que gere uma consciência no assunto ministrado. De acordo com Kant, “nisto reside a diferença do modo de ensinamento catequético tanto em relação ao modo de ensinamento dogmático (em que é só o professor a falar) como em relação ao modo de

¹⁶⁶⁸ Ib.. p.750. “Die Pflicht gegen sich selbst aber besteht, wie gesagt, darin, daß der Mensch die Würde der Menschheit in seiner eignen Person bewahre. Er tadelt sich, wenn er die Idee der Menschheit vor Augen hat. Er hat ein Original in seiner Idee, mit dem er sich vergleicht”.

¹⁶⁶⁹ Ib.. p.751. “Unsern Schulen fehlt fast durchgängig etwas, was doch sehr die Bildung der Kinder zur Rechtschaffenheit befördern würde, nämlich ein Katechismus des Rechts. Er müßte Fälle enthalten, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen, und bei denen immer die Frage ungesucht einträte: ob etwas recht sei oder nicht?”.

¹⁶⁷⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.618. “Das erste und notwendigste doktrinale Instrument der Tugendlehre für den noch rohen Zögling ist ein moralischer Katechismus”.

¹⁶⁷¹ Ibidem. p.619. “Das formale Prinzip eines solchen Unterrichts aber verstattet zu diesem Zweck nicht die sokratisch-dialogische Lehrart; weil der Schüler nicht einmal weiß, wie er fragen soll; der Lehrer ist also allein der Fragende”.

ensinamento dialógico (em que ambas as partes perguntam e respondem uma à outra)”¹⁶⁷². Kant na *Metafísica dos Costumes* apresenta textualmente o desencadeamento do método catequético intitulado “fragmento de um catecismo moral”¹⁶⁷³. É interessante observar o processo metodológico das perguntas do professor, do silêncio do aluno e as respostas obtidas, mas a exposição do fragmento e o seu enredo nos faz inferir no caso específico que didaticamente é incompreensível a uma criança por seu conteúdo expressar demasiada elucubração e densidade teórica sobre a moral. De certo que o prussiano tem clareza sobre a adequação do catecismo moral a singularidade do educando e relata inúmeras vezes em sua abordagem do ensino da virtude.

Ora, uma vez desenvolvido tudo isto a partir da razão própria do homem, de modo avisado e ponto por ponto, atendendo às diferenças de idade, de sexo e de estatuto social em que o homem incorre aqui e ali, existe ainda algo que deve constituir a conclusão, algo que move a alma no seu íntimo e que situa o homem num plano em que não pode contemplar-se a si mesmo senão com a mais elevada das admirações pelas disposições originárias que estão em si inscritas, impressão essa que não se desvanece nunca¹⁶⁷⁴.

Kant é muito mais que pedagógico a conceber o alicerce do caráter da criança, ele assume uma postura didática. Não só responsabiliza, como mostra alternativas, caminhos e possibilidades para a teoria por ele elaborada, ao mesmo tempo que, não se distancia da formulação conceitual, pois o fato da criança não fazer uso da razão por estar ainda em desenvolvimento não a exime de ser educada para o cumprimento dos fins da humanidade, em conservar a dignidade humana na sua própria pessoa, mesmo que não seja como valor moral pautado em máximas, mas os germes das disposições naturais estão aí a serem cultivados. Não podemos negar nessa altura, o quanto o filósofo prussiano na década de 70, se empenhou numa escola capaz de propiciar os fins da educação na formação da criança, ao que se remete ao Instituto de Dessau.

Prossegue Kant em *Sobre a Pedagogia*, “se já existisse um tal livro, poder-se-ia, com muito proveito, achar que dizer diariamente durante uma hora para que as crianças conhecessem e

¹⁶⁷² Ib.. p.619. “als worin die katechetische Lehrart sich so wohl von der dogmatischen (da der Lehrer allein spricht), als auch der dialogischen (da beide Teile einander fragend und antwortend sind) unterscheidet”.

¹⁶⁷³ Podendo ser consultado em: Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.620.

¹⁶⁷⁴ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Metaphysik der Sitten”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.623. “Wenn dieses nun weislich und pünktlich nach Verschiedenheit der Stufen des Alters, des Geschlechts und des Standes, die der Mensch nach und nach betritt, aus der eigenen Vernunft des Menschen entwickelt worden,[623] so ist noch etwas, was den Beschluß machen muß, was die Seele inniglich bewegt und den Menschen auf eine Stelle setzt, wo er sich selbst nicht anders als mit der größten Bewunderung der ihm beiwohnenden ursprünglichen Anlagen betrachten kann, und wovon der Eindruck nie erlischt”.

aprendessem a levar a peito o direito dos homens”¹⁶⁷⁵. Podemos recuperar nessa dimensão a educação de Saint-Preux a Júlia, da mesma forma o genebrino invoca a leitura de personagens que fazem despertar o valor moral na sua aluna, como método pedagógico em seu plano educativo. Ambos os filósofos se unificam na mesma tarefa, a possibilidade de uma formação moral através de uma didática, mas os mesmos estão convictos que é um processo relativo (superficial), tendo em vista que a moral é um dado interno da razão e da autoregulação que não se encontra em termos empíricos, por mais que exista uma necessidade pedagógica para esse feito, aliás como dito por Kant o homem é o único animal que precisa de formação, ou conforme Rousseau, a natureza tem de ser cultivada.

Em relação aos deveres para com os outros, Kant sinaliza que: “a veneração e respeito pelo direito dos homens têm de lhe ser ensinados muito cedo, e tem de se velar muito para que os ponha em prática”¹⁶⁷⁶. Nesse caso, o autor é preciso em apontar que deve repugnar qualquer atitude de uma criança em relação a outra que venha agredir o direito da humanidade, mas essa advertência a criança não trata-se de utilizar de preceitos morais, pois nada compreenderá, mas de fazer uso, nesse caso, da repressão física. Não compactuando com o uso da força física como alternativa kantiana, é suficiente que o castigo moral seja uma possibilidade a ser aplicada de modo que a criança entenda o real valor da humanidade também no outro. Não obstante, o ponto fundamental é o estabelecimento de uma dignidade reconhecida no coletivo, cuja a criança também deve ser educada para esse fim, o que assegura uma sociedade de agentes autônomos e esclarecidos¹⁶⁷⁷. As consequências são as melhores possíveis, dado ao respeito aos deveres da humanidade.

Indagará Kant: “Mas é o homem, por natureza, moralmente bom ou mau? Nem uma coisa nem outra, pois não é um ser moral por natureza; só se torna um ser moral, se a sua razão se elevar aos conceitos de dever e de lei”¹⁶⁷⁸. De início a propositura é tal qual como a Rousseau, na medida de

¹⁶⁷⁵ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.751. “Gäbe es nun ein solches Buch schon, so könnte man, mit vielem Nutzen, täglich eine Stunde dazu aussen, die Kinder das Recht der Menschen”.

¹⁶⁷⁶ Ibidem. p.750. “Die Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen muß dem Kinde schon sehr frühe beigebracht werden, und man muß sehr darauf sehen, daß es dieselben in Ausübung bringe”.

¹⁶⁷⁷ Autonomia abarca a todos, porque todos os sujeitos possuem o acesso à razão, assumimos a mesma postura como podemos verificar na análise de Barata-Moura: “Com efeito, do ponto de vista crítico de uma pedagogia alumiada, Kant sempre investiu contra a prevalência de qualquer autoridade que não se não encontre fundada em razão, e como tal acessível a qualquer ser humano que, seriamente, não abdique de tomar a cargo a sua própria humanidade”. Cfr. Barata-Moura, José, O outro Kant, Centro de Filosofia da Universidade Lisboa, Lisboa, 2007, p.195.

¹⁶⁷⁸ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.753. “Ob aber der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt”.

que não há de se falar de moralidade no estado de natureza. O afastamento de Kant, se dará no horizonte moral e jurídico pelo desenvolvimento da razão, na autorregulamentação por máximas do dever.

A questão é pedagógica, tendo em vista a ausência de moralidade, o homem precisa ser educado para o desenvolvimento de suas disposições naturais, ou seja, tanto para reconhecer o dever para consigo, quanto para com o outro. Kant prossegue: “Pode-se dizer, no entanto, que tem em si originalmente estímulos para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o incitam, como se a razão já se exercesse como contraponto”¹⁶⁷⁹. O papel da educação é fundamental, se não cairíamos num formalismo, no tom aparente que basta ser homem seríamos seres morais e moralmente bons, como não necessitasse do instrumento da cultura, como se o agir moral fosse um dado prontamente estabelecido tal como os objetos físicos. No texto sobre a *Religião nos limites da simples Razão*, o filósofo compreende que:

Mas se o homem estiver corrompido no fundamento das suas máximas, como é possível que leve a cabo pelas suas próprias forças esta revolução e se faça por si mesmo um homem bom? E, no entanto, o dever manda que seja tal, o dever nada nos ordena que não nos seja factível. Isto só pode conciliar-se assim: para o modo de pensamento, é necessária a revolução, e por isso deve também ao homem ser possível, mas para o modo do sentido (que opõe obstáculos àquela) requer-se a reforma gradual¹⁶⁸⁰.

Kant é de uma clareza ao versar sobre o que podemos inferir como o processo de moralização do sujeito corrompido, primeiro no aspecto que temos chamado a atenção que é da exequibilidade do dever, realizável ao homem no mundo fenomênico; segundo numa conciliação entre revolução e reforma, isso porque em textos como *Resposta a pergunta: o que é Esclarecimento?* Kant não ver o objetivamente o melhoramento da sociedade através de uma revolução, nesse caso, subtende-se o contexto revolucionário setecentista, tema que estava em voga, tanto na França, quanto na Inglaterra, não obstante, timidamente na Alemanha. Mas a noção de revolução trazida pelo prussiano, colabora na perspectiva de uma mudança decisiva do sujeito no modo de pensar sua ação, de se autodeterminar enquanto indivíduo moral, nesse contexto a autonomia é afirmativa e reivindica uma decisão; por outro lado, não significa uma moralização integral ou repentina, pois só se constitui através de uma reforma, enquanto sinônimo

¹⁶⁷⁹ Ibidem. p.753. “Man kann indessen sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instinkte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt”.

¹⁶⁸⁰ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Religion innerhalb der bloß Vernunft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.698. “Wenn der Mensch aber im Grunde seiner Maximen verderbt ist, wie ist es möglich, daß er durch eigene Kräfte diese Revolution zu Stande bringe, und von selbst ein guter Mensch werde? Und doch gebietet die Pflicht, es zu sein, sie gebietet uns aber nichts, als was uns tunlich ist. Dieses ist nicht anders zu vereinigen, als daß die Revolution für die Denkungsart, die allmähliche Reform aber für die Sinnesart (welche jener Hindernisse entgegenstellt), notwendig, und daher auch dem Menschen möglich sein muß”.

de um processo gradual e lento do sujeito autônomo na orientação do seu pensamento, é uma tarefa constante em torno do progresso moral. O prussiano, a esse respeito escreve:

Isto é: quando o homem inverte o fundamento supremo das suas máximas, pelas quais era um homem mau, graças a uma única decisão imutável (e se reveste assim de um homem novo), é nessa medida, segundo o princípio e o modo de pensar, um sujeito susceptível do bem, mas só no contínuo agir e devir será um homem bom; i.e., pode esperar que, com semelhante pureza do princípio que adotou para máxima suprema do seu arbitrio e com a firmeza do mesmo, se encontre no caminho bom (embora estreito) de uma constante progressão do mau para o melhor¹⁶⁸¹.

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant avança ainda mais: “Por isso, só se pode tornar moralmente bom através da virtude, ou seja, coagindo-se a si mesmo, se bem que pudesse ser inocente sem estímulos”¹⁶⁸². Nesse caso em relação a criança, a coação física é o reconhecimento relativo, imperfeito mas necessário para a formação moral, que nas fases seguintes não mais existindo, dado o desenvolvimento da razão o homem pode agir livremente e ser autônomo, uma vez que sua ação é pautada em máximas.

É primordial sustentarmos que Kant não sairá da ideia de natureza: “Os vícios promanam maioritariamente do facto de o estado civilizado fazer violência a natureza, e a nossa destinação como seres humanos é, no entanto, sair do rude estado natural enquanto animais. A arte perfeita torna-se novamente natureza”¹⁶⁸³. Logo a tensão entre civilização e natureza, é percebida positivamente quando há o triunfo da razão enquanto autonomia, não sendo uma saída da natureza, mas o seu pleno aperfeiçoamento numa ação dela própria, na perspectiva da cultura (cultivo). Por fim, sintetiza Kant: “Na educação, tudo assenta no estabelecimento por toda a parte dos alicerces corretos, e em torná-los compreensíveis e aceitáveis às crianças”¹⁶⁸⁴. Nessa altura está mais do que concebido a possibilidade educativa e pedagógica para a autonomia na esfera moral, não sendo sustentada apenas pela metafísica dos costumes, mas pelo projeto antropológico e pedagógico de Kant.

¹⁶⁸¹ Ibidem. p.698. “Das ist: wenn er den obersten Grund seiner Maximen, wodurch er ein böser Mensch war, durch eine einzige unwandelbare Entschliebung umkehrt (und hiemit einen neuen Menschen anzieht): so ist er so fern, dem Prinzip und der Denkungsart nach, ein fürs Gute empfängliches Subjekt; aber nur in kontinuierlichem Wirken und Werden ein guter Mensch: d.i. er kann hoffen, daß er bei einer solchen Reinigkeit des Prinzips, welches er sich zur obersten Maxime seiner Willkür genommen hat, und der Festigkeit desselben, sich auf dem guten (obwohl schmalen) Wege eines beständigen Fortschreitens vom Schlechten zum Bessern befinde”.

¹⁶⁸² Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.754. “Er kann daher nur moralisch gut werden durch Tugend, also aus Selbstzwang, ob er gleich ohne Anreize unschuldig sein kann”.

¹⁶⁸³ Ibidem. 2018, p.754. “Laster entspringen meistens daraus, daß der gesittete Zustand der Natur Gewalt tut, und unsre Bestimmung als Menschen ist doch, aus dem rohen Naturstande als Tier herauszutreten. Vollkommne Kunst wird wieder zur Natur”.

¹⁶⁸⁴ Ib.. p.754. “Es beruht alles bei der Erziehung darauf, daß man überall die richtigen Gründe aufstelle, und den Kindern begreiflich und annehmlich mache”.

3.2. Educação, Moral e Religião

Ao problema de ensinar as crianças do ponto de vista religioso, tema recorrente na pedagogia, é posto por Kant a partir de algumas perguntas: será oportuno educá-las desde cedo conceitos religiosos? Nesse ponto, mas também nos demais, o filósofo se assemelha a Rousseau, particularmente, ao que encontramos no livro IV do *Emílio*, na *Profissão de Fé do Vigário de Saboiano*, mas não obstante ao que Júlia relata sobre a educação de seus filhos. O dilema principal é o uso da teologia para o ensino da criança, ou seja, a juventude que ainda não conhece o mundo, não conhece a si próprio, não conhecer o seu dever, compreendera um dever para com Deus?¹⁶⁸⁵ A indagação kantiana em *Sobre a Pedagogia*, vai se desenhando nas respostas tanto numa compreensão moral, quanto política, diga-se de passagem a religião também está no crivo da formação do sujeito autônomo.

A concepção de Kant é evidente, o ideal seria que não fosse apresentado a criança seja empiricamente atos de devoção, ou qualquer fenômeno a respeito de Deus, mas antes tivesse a possibilidade de apreciar a natureza, ser ensinada a conhecer a sua ordem e a sua beleza, conhecer o mundo, para depois conhecer o conceito de um ser supremo e um legislador. Na *Religião nos limites da simples Razão*, Kant aborda que temos uma propensão para uma fé passiva, para se fazer entendido, utiliza a sua educação como exemplo em nota de rodapé:

Uma das causas desta propensão reside no princípio de segurança, segundo o qual os erros de uma religião em que nasci e fui educado, cuja instrução não depende da minha eleição, e na qual nada modifiquei por meio da minha argumentação subtil, não devem pôr-se na minha conta, mas na dos meus educadores opo dos mestres publicamente para tal indigitados: eis uma razão por que não se aprove com facilidade a mudança pública de religião de um homem, à qual se junta decerto ainda outra razão (mais profundamente arraigada), a saber, que na insegurança, que cada qual em si sente, de que fé (entre as históricas) seja a correta, enquanto a fé moral é em toda a parte a mesma, vê-se que é muito desnecessário chamar a atenção a tal respeito¹⁶⁸⁶

Rousseau, a esse respeito, defendeu que a religião pertencente a família deveria ser a do Emílio. Kant, faz inicialmente a advertência partindo do pressuposto que a educação moral deva vir antes da

¹⁶⁸⁵ Ib.. p.754.

¹⁶⁸⁶ Cfr. Kant, Immanuel, "Die Religion innerhalb der bloß Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.798. "Eine von den Ursachen dieses Hanges liegt in dem Sicherheitsprinzip: daß die Fehler einer Religion, in der ich geboren und erzogen bin, deren Belehrung nicht von meiner Wahl abhing, und in der ich durch eigenes Vernünfteln nichts verändert habe, nicht auf meine, sondern meiner Erzieher, oder öffentlich dazu gesetzter Lehrer ihre Rechnung komme: ein Grund mit, warum man der öffentlichen Religionsveränderung eines Menschen nicht leicht Beifall gibt, wozu dann freilich noch ein anderer (tiefer liegender) Grund kommt, daß, bei der Ungewißheit, die ein jeder in sich fühlt, welcher Glaube (unter den historischen) der rechte sei, indessen, daß der moralische allerwärts der nämliche ist, man es sehr unnötig findet, hierüber Aufsehen zu erregen".

educação religiosa, mas não sendo possível, é útil que se ensine a religião a criança, por dois motivos: primeiro para não ser indiferente quando de alguma forma se encontrasse com o culto divino, tendo desprezo total pelo fato de não conhecer nada sobre o conceito de Deus; segundo pelas mesmas razões, suscitar um temor diante do seu poder. Para não ocorrer nenhuma coisa e nem outro, é necessário que seja ensinado, mas não de forma mecânica como faz o catecismo religioso. “antes de mais, deve-se atribuir tudo à natureza e depois esta a Deus, como, por exemplo, primeiro atribuir tudo à conservação das espécies e ao seu equilíbrio, mas ainda mais, em simultâneo, ao homem, para que ele próprio se torne feliz”¹⁶⁸⁷. Depreende-se que Kant protagoniza o sujeito, sua ação e finalidade no mundo, esse conhecimento é imprescindível a criança, é nesse aspecto que atribuirá um conceito de religião conectada a moral:

Mas o que é a final a religião? A religião é a lei em nós, na medida em que, através de um legislador e juiz, conserva uma impressão sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus. Se não se ligar a religião à moralidade, ela torna-se uma demanda de favores¹⁶⁸⁸.

É nesse ponto, que a religião se encontra sobre o crivo da autonomia, pois nenhuma legislação externa pode determinar ou condicionar a ação humana, portanto, formar a criança no sentido religioso é cultivar sua moralidade, a maneira que legisle no interior de si de acordo com as máximas morais. De forma prática, a caridade, a boa obra, e o bem, não são em si mesmas o valor moral, pois o bem é fundamentado em princípios, em leis universais assentada na própria razão, são essas que o indivíduo tem que regular sua ação. Como temos afirmado Kant é suficientemente pedagógico ao atravessar esses temas na educação, preservando e formando o ser autônomo, ou em termos kantiano, o indivíduo atuando pela consciência, pois essa é a lei em nós, afirma Kant: “a lei em nós designa-se por consciência. A consciência é, de facto, a aplicação das nossas ações a esta lei”¹⁶⁸⁹. Vejamos como devemos proceder:

Em primeiro lugar, deve-se começar, na criança, com a lei que ela tem em si. Se for vicioso, o homem é em si digno de desprezo. Isto fundamenta-se nele próprio, e não somente porque Deus proibiu o mal. Pois não é necessário que o legislador seja também o autor da lei. [...] A

¹⁶⁸⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.755. “Zuvörderst muß man alles der Natur, nachher diese selbst aber Gott zuschreiben, wie z. E. erstlich alles auf Erhaltung der Arten und deren Gleichgewicht angelegt worden, aber von weitem zugleich auch auf den Menschen, damit er sich selbst glücklich mache”.

¹⁶⁸⁸ Ibidem. p.755. “Was ist denn aber Religion? Religion ist das Gesetz in uns, in so ferne es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält; sie ist eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral. Verbindet man Religion nicht mit Moralität, so wird Religion bloß zur Gunstbewerbung”.

¹⁶⁸⁹ Ib.. p.756. “Das Gesetz in uns heißt Gewissen. Das Gewissen ist eigentlich die Applikation unserer Handlungen auf dieses Gesetz”.

lei divina tem de aparecer como uma lei da natureza, pois não é arbitrária. Daí toda a moralidade requerer religião¹⁶⁹⁰.

No campo educacional, Kant atribuiu ao Instituto de Dessau as características pedagógicas conforme a primazia da moralidade na educação das crianças, conseqüentemente, é um modelo pedagógico desafiador para a época¹⁶⁹¹. Como dito no início dessa explanação, o fim último da educação religiosa pautada numa formação para a autonomia é a tolerância religiosa. Kant sendo sintético, mas preciso em sua conclusão a respeito do ensino da religião com o objetivo de formar o respeito do jovem a todos os credos escreve: “Deve-se começar a ensinar-lhos desde tenra juventude, velando para que vejam aí que os homens não se avaliam pela sua observância religiosa, pois, a despeito da multiplicidade religiosa, há por toda parte unidade da religião”¹⁶⁹².

3.3. O fim último da educação: autonomia, cosmopolitismo e conhecimento de si

Ao entrar na adolescência, segundo Kant, duas distinções atravessam o jovem: uma em relação aos sexos, disso parte da ideia, que a sexualidade foi unida a moralidade de forma natural. Mas sua relevância teórica está no facto de ir além e reforçar que o tema da sexualidade deve ser inserido na formação do adolescente, em termos contemporâneos, não pode vir a ser um tabu, ou assunto que não compete a escola: “Na educação dos novos tempos, supõe-se com razão que se tem de falar sobre isso sem reboço, clara e distintamente¹⁶⁹³”. A outra distinção, tange a sua entrada na sociedade, ao ver a diferença entre os estados e a desigualdade dos homens, para que não compactue com essa realidade, cabe a formação política desde a infância. Percebemos que do início ao fim da Obra, Kant pensa na educação da criança, é uma exposição para educar o indivíduo com intuito que esse chegue na fase

¹⁶⁹⁰ Ib.. p.756. “Zuerst muß man bei dem Kinde von dem Gesetze, das es in sich hat, anfangen. Der Mensch ist sich selbst verachtenswert, wenn er lasterhaft ist. Dieses ist in ihm selbst gegründet, und er ist es nicht deswegen erst, weil Gott das Böse verboten hat. Denn es ist nicht nötig, daß der Gesetzgeber zugleich auch der Urheber des Gesetzes sei. [...] Das göttliche Gesetz muß zugleich als Naturgesetz erscheinen, denn es ist nicht willkürlich. Daher gehört Religion zu aller Moralität”.

¹⁶⁹¹ É importante, frisar o comentário de Allan Wood: “Kant foi um partidário de reformas liberais na educação e sobretudo na religião. Foi um proponente do republicanismo na política e de propostas de que o Estado deveria abandonar uma parte de sua soberania para uma federação mundial no interesse da paz internacional e do progressivo desenvolvimento da espécie humana. Cfr. Wood, Allen W., Kant, Artmed, Porto Alegre, 2008, p.14.

¹⁶⁹² Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.758. “Man muß sie ihnen aber schon von früher Jugend an beizubringen anfangen, dabei aber ja dahin sehen, daß sie die Menschen nicht nach ihrer Religionsobservanz schätzen, denn, ongeachtet der Verschiedenheit der Religionen, gibt es doch überall Einheit der Religion”.

¹⁶⁹³ Ibidem. p.758. “Bei der Erziehung in neuern Zeiten nimmt man richtig an, daß man unverhohlen, deutlich und bestimmt mit dem Jünglinge davon reden müsse”.

adulta virtuoso, ou em termos kantiano, pautando sua ação em máximas morais, sendo autônomo. Se confirma que o desenvolvimento para esse feito, é pela pedagogia, numa educação melhor e por indivíduos também melhorados. Já que a centralidade é a educação da criança, como que educamo-las na infância para não compactuar com as desigualdades sociais:

Enquanto criança, não se pode deixá-la aperceber-se desta última. Não se pode sequer admitir que dê ordens a criadagem. [...] Deve-se mostrar ao adolescente que a desigualdade dos homens é uma instituição que nasceu porque um homem procurou adquirir vantagens perante outro. A consciência da igualdade dos homens na desigualdade civil pode ser-lhe ensinada a pouco e pouco¹⁶⁹⁴.

Em relação a criança é tomar a ação necessária para que não se torne tirana, isso é realizado na experiência das relações. Mas quando compreender que existe uma sociedade desigual, cabe a educação da consciência, que é possível a igualdade num cenário desigual. O que se aplica, é o reconhecimento do dever, e do seu cumprimento independente das suas inclinações, é o cumprimento do agir autônomo pautado em leis reguladas pela razão, é o desenvolvimento do sentimento de humanidade.

Se o percurso percorrido na educação física, numa primeira parte da educação prática visando a formação do dever para consigo e para com os outros, o legado finalístico é o dever cosmopolita. “Na nossa alma existe algo que faz que tenhamos interesse 1) em nós próprios, 2) nos outros com quem crescemos e então tem 3) ainda de ter lugar um interesse na perfeição do mundo”¹⁶⁹⁵. Esses graus fundamentam o itinerário da educação humana, depositando na criança a projeção de um mundo melhor, um aperfeiçoamento desde o individual até o coletivo. A educação cosmopolita, em linha com a *Paz Perpetua*¹⁶⁹⁶, não é a formação do sentimento de hospitalidade, é acima de tudo um direito, firmando numa cidadania universal, cujo todos se reconhecem enquanto seres com a mesma dignidade, é uma sociedade universalmente autônoma.

A finalidade da educação cosmopolita seria a negação do eu, em detrimento do coletivo, ou seria a mesma que interpretamos em Rousseau finalizando na educação do solitário? O último parágrafo

¹⁶⁹⁴ Ib.. p.760. “Als Kind muß man ihm diese gar nicht merken lassen. Man muß es ihm selbst nicht einmal zugeben, dem Gesinde zu befehlen. [...] Dem Jünglinge muß man zeigen, daß die Ungleichheit der Menschen eine Einrichtung sei, welche entstanden ist, da ein Mensch Vorteile vor dem andern zu erhalten gesucht hat. Das Bewußtsein der Gleichheit der Menschen, bei der bürgerlichen Ungleichheit kann ihm nach und nach beigebracht werden”.

¹⁶⁹⁵ Ib.. p.761. “In unserer Seele ist etwas, daß wir Interesse nehmen 1) an unserm Selbst, 2) an andern, mit denen wir aufgewachsen sind, und dann muß 3) noch ein Interesse am Weltbesten Statt finden”.

¹⁶⁹⁶ Cfr. Kant, Immanuel, “Zum ewigen Frieden”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019. Versão Portuguesa: Cfr. Kant, Immanuel, A Paz Perpétua, In: A paz perpétua e outros opúsculos, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2020.

de *Sobre a Pedagogia* nos aponta a resposta, partindo do objetivo de uma educação que reconhece o dever moral: “para a necessidade, por fim, de fazer as contas consigo próprio em cada dia, para que no fim da vida possa fazer um cálculo sobre o valor da sua vida”¹⁶⁹⁷. Tal como Rousseau, em Kant a educação está para a vida, conseqüentemente autonomia e liberdade.

Ao término desta exposição, nos colocamos na posição contrária, pelas fundamentações apresentadas, ao de toda a investigação da divergência entre Rousseau e Kant apresentada por Joseph R. Reisert, por representar o pensamento amplo e quase majoritário dos comentadores e estudiosos de Rousseau, ou da relação Rousseau-Kant. A divergência estaria para o autor em 3 pontos:

O relato de Kant sobre a educação moral diverge do de Rousseau em três aspectos decisivos: (1) Kant propõe um programa de educação pública a ser oferecido nas escolas, enquanto Rousseau rejeita tal escolaridade e afirma a impossibilidade, em qualquer estado moderno, de estabelecer uma educação verdadeiramente pública; (2) Kant propõe que os alunos aprendam os elementos da moralidade estudando um catecismo moral; Rousseau rejeita a instrução moral direta, insistindo em vez disso que os jovens devem descobrir o conteúdo da moralidade através do (descuidadamente supervisionado) prática de fazer o bem para os outros; (3) Kant sustenta que os exemplos morais dão aos alunos o conhecimento de que é sempre possível agir com retidão, mesmo nas circunstâncias mais difíceis, Considerando que, para Rousseau, figuras exemplares permitem que aqueles que os observam de perto sintam em seus corações a inseparabilidade da miséria e do vício. Todas as três diferenças resultam de uma discordância mais fundamental sobre o papel do sentimento na aquisição e no exercício do conhecimento moral¹⁶⁹⁸.

O **primeiro** ponto, se constitui na interpretação majoritária, pela crítica à educação pública que Rousseau empregou no *Emílio*. Mas a crítica apresentada não sustenta a rejeição à instituição escola e muito menos à educação pública. Rousseau está fazendo a crítica à escola do seu tempo, a uma educação oferecida como reforço da ordem social, o que não significa a exclusão do ambiente coletivo de educação. Na obra *Devaneios do Caminhante Solitário*, expressou seu sentimento ao ver as crianças cantando no colégio, no *Emílio*, como abordamos, elogia alguns professores da Universidade Sorbonne. Se partirmos da perspectiva, que o simples fato de se fazer crítica torna-se critério de exclusão, por sua

¹⁶⁹⁷ Cfr. Kant, Immanuel, “Über Pädagogik”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018, p.761. “Auf die Notwendigkeit endlich der Abrechnung mit sich selbst an jedem Tage, damit man am Ende des Lebens einen Überschlag machen könne, in betreff des Wertes seines Lebens”.

¹⁶⁹⁸ Cfr. Reisert, Joseph R, “Kant and Rousseau on Moral Education”, In: Kant and Education: Interpretations and Commentary, Routledge, New York, 2014, p.12. “Kant's account of moral education diverges from Rousseau's in three decisive respects: (1) Kant proposes a program of public education to be offered in schools, while Rousseau rejects such schooling and asserts the impossibility, in any modern state, of establishing a truly public education; (2) Kant proposes that pupils learn the elements of morality by studying a moral catechism; Rousseau rejects direct moral instruction, insisting instead that the young must discover the content of morality through the (carefully supervised) practice of doing good for others; (3) Kant holds that moral exemplars impart to students the knowledge that it is always possible to act uprightly, even in the most difficult of circumstances, whereas to Rousseau, exemplary figures enable those who observe them closely to feel in their hearts the inseparability of wretchedness and vice. All three differences stem from a more fundamental disagreement about the role of sentiment in the acquisition and exercise of moral knowledge”.

vez, Kant também estaria refém da mesma interpretação, pois o filósofo apresentou um profundo lamento com as instituições educativas do seu século, atuando para a permanência e ampliação do modelo educacional realizado no Instituto de Dessau. Os filósofos não divergem quanto à educação escolar, o que ocorre é o desdobramento kantiano em sustentar a possibilidade de um dia haver escolas que cumpram o propósito cosmopolita.

Em relação à educação pública, que acusam Rousseau de ser contrário e passam a definir a sua aversão à escola, é fruto de um problema conceitual, a saber: a relação entre escola e educação pública. Por educação pública, o genebrino foi enfático no *Emílio* ao referenciar a *República* de Platão como a maior obra até a altura sobre educação, enganando-se aqueles que a julgam como uma obra de cunho político. Isso nos leva à confirmação, que o problema da educação pública e não da escola, é o fato de não cumprir as finalidades da educação, que para o filósofo é formação humana. Ao apresentar o *Emílio* como projeto educativo, se propõe a fornecer um material educacional pedagógico que contribui com a mudança de paradigma dos fins da educação.

Rousseau, tal como Kant, propôs um projeto de educação moral visando a humanidade, ápice da educação pública, como bem fundamentado pelo prussiano é possível ser ofertado pelas instituições de ensino, leia-se a escola. Do ponto de vista da coerência racional, causa estranheza compreender que alguém da estirpe do genebrino, chegasse à conclusão que a educação do gênero humano não fosse realizada de forma coletiva. Faltariam tanto professores dado ao número de pessoas a serem educados individualmente, quanto tornariam a educação praticamente irrealizável.

A **segunda** divergência, é aparente, pois quando julgamos na educação moral de Kant o uso de instrumentos (educação mecânica) será elemento temporário para o cumprimento da verdadeira finalidade da educação que é o cultivo do intelecto e o cultivo moral do aluno, tendo como fim a liberdade do pensamento, a maioria. Por sua vez, se Kant abordou o uso do catecismo na formação do indivíduo, não estabeleceu de nenhuma forma o tecnicismo didático, pois a fundação da educação, como dito, é o pensar por si. Igualmente, Rousseau, objetivou a mesma finalidade em seu *Emílio* e em sua *Nova Heloísa*. A rejeição do genebrino é a mesma de Kant, o uso de livros que venham acomodar a mente humana e não o melhoramento moral.

Rousseau de forma cuidadosa na educação de Saint-Preux e da sua aluna Júlia, procurou oferecer os livros que segundo ele julgava capaz de propiciar um melhoramento moral. Entretanto, recai sobre a tutela do educador a responsabilidade dessa tarefa, o que não é a restrição ao catecismo. Por fim, no que se remete ao *Emílio*, a advertência rousseauista é o ensino de moral antes da formação da razão. Mas Kant, faz a mesma alerta em *Sobre a Pedagogia*. Aliás, tanto em Rousseau, quanto em Kant,

a instrução moral, não será a moralização do indivíduo, pois teríamos como resultado uma educação para a subserviência e não na formação de sujeitos autônomos.

A **terceira** divergência, consequência da segunda, não se fundamenta. Os exemplos são uma linha tênue, igualmente, para os dois filósofos. Kant, compreende na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que os exemplos servem apenas para encorajar o indivíduo, mas nunca é fundamento moral da mesma forma, na *Religião nos limites da simples Razão*, é assertivo: “Com efeito, por muito virtuoso que alguém seja, tudo o que, no entanto, pode fazer é simplesmente dever; fazer o próprio dever, porém, nada mais é do que fazer o que está na ordem moral habitual, por conseguinte, não merece ser admirado”¹⁶⁹⁹; Rousseau, na *Nova Heloísa*, é temerário no uso dos exemplos na medida que estes, possam a vir colaborar com a relativização da moral. Não obstante, o genebrino na educação de Júlia, apresenta que os modelos de virtude educam bem mais do que os sistemas filosóficos, mas é lógico, os exemplos de virtude na história humana não são fundamentos da moral, assim como será para Kant. Inferimos, apoiados pela hermenêutica e sistemática realizada na investigação em torno da questão da autonomia, que as divergências entre os filósofos tornam-se aparentes, havendo muito mais similaridade, ou como fundamentamos, uma linha de continuação a nível teórico educacional.

¹⁶⁹⁹ Cfr. Kant, Immanuel, “Die Religion innerhalb der bloß Vernunft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017, p.700. “Denn so tugendhaft jemand auch sei, so ist doch alles, was er immer Gutes tun kann, bloß Pflicht; seine Pflicht aber tun, ist nichts mehr, als das tun, was in der gewöhnlichen sittlichen Ordnung ist, mithin nicht bewundert zu werden verdient”.

CONCLUSÃO

1. Conclusão quanto à Vida

1.1 Jean-Jacques Rousseau

A conclusão extraída da vida de Rousseau são os aspectos genealógicos educacionais que apontam categorias educativas que auxiliam na prática do aprendizado e do desenvolvimento do indivíduo, dadas as experiências do filósofo com o mundo natural e social, possibilitando-lhe a construção de uma percepção educativa. Alcançando por fim, uma relação teórica e prática com o pensamento filosófico que sistematizamos nas obras do autor.

Do nascimento, até à juventude de Rousseau, acompanhamos um processo gradativo de formação, que pode ser atribuído a uma sistemática pedagógica: iniciada por uma lacuna educacional, justificada pela ausência da figura materna, a partir disso, subteme a presença fundamental dos primeiros educadores no seio familiar, por isso, no caso do genebrino, outras mulheres assumem essa função materna, do mesmo modo, a figura paterna assume a responsabilidade educativa do filho, acompanhando os momentos iniciais da educação infantil. Em uma outra ótica, a vida da criança Rousseau nos apresenta a compreensão que as primeiras experiências da vida infantil acompanham o desenvolvimento psíquico-afetivo, inferindo diretamente no comportamento humano, nas escolhas e sentimentos.

Na leitura das narrativas escritas nas *Confissões*, aprendizagem e desenvolvimento caminham numa interligação necessária para o processo formativo do indivíduo. Esse é um princípio educativo, na medida que antecipa no campo teórico da psicopedagogia a ideia que aprender é analisar as estruturas das faculdades físicas, entendendo que cada criança precisa ser observada, na perspectiva de remediar suas limitações, mas sobretudo de ser conduzida a uma dinâmica de autonomia de acordo com a sua singularidade e a sua cadeia de sentimentos.

Considerando esse pressuposto, a aprendizagem da criança Rousseau, é inicialmente instrumental-mecânica, dando início ao cultivo das faculdades, por sorte, cruza no seu processo educativo mecânico com leituras de romances, assim sendo, o que seria apenas um aprender a ler, adquire suporte formativo de uma educação para o sentir, nesse caso o intelecto e a imaginação se forma simultaneamente em as diversidades das obras lidas na companhia paterna. Nesse cenário, é possível intuirmos a defesa rousseauiana de não educar a criança por romances e muito menos fomentar a sua imaginação. Reivindicando dessa forma a educação pela natureza, numa sensibilidade correlata as experiências da vida infantil.

Um outro ponto a ser destacado na formação da criança Rousseau que compactua com sua filosofia pedagógica é o real significado dos exemplos na educação do indivíduo. A experiência do genebrino na casa do Pastor Lambercier retrata os exemplos como a origem da consciência moral, o que poderíamos daí intuir o rompimento de uma educação natural e o início das questões sociais assentes na ordem moral.

Nesse percurso a etapa final no que concerne à primeira experiência educativa na infância de Rousseau, conclui com a aprendizagem da Matemática, Geometria e um conhecimento diversificado no aspecto científico. Nisso se encerra a fase da infância, onde se impõe a relação educação e trabalho, no que definitivamente conduz Rousseau à experiência juvenil, mas sobretudo nos faz relacionar com a vivência inversa presente no *Emílio*, cujo seu aluno imaginário, não é educado para aprender um ofício, mas a se relacionar com o trabalho enquanto uma realidade criativa e ativa da ação humana. Uma correlação entre educação e trabalho que dignifica a natureza humana, dando-lhe autonomia e não servidão social.

O jovem Rousseau, mesmo nas circunstâncias da vida instável, enfrentou a condição humana em um itinerário de liberdade e autonomia. Nesse dilema, é o interior da natureza humana que adquire valor moral. A partir de então, no encontro com Madame de Warens, depara-se com a formação religiosa católica, a qual vem a contrapor-se à religião civil, sendo desse modo, a origem do que viria a ser a concepção filosófica de uma religião natural e ao mesmo tempo, uma experiência marcante que constituíra sua escrita na *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, na objeção à fé dogmática.

Rousseau conclui sua juventude no retorno aos estudos dos mais diversos campos epistêmicos, cultivando ainda mais sua faculdade intelectual, pois tem consciência do seu déficit de aprendizagem. Assim, demonstra um dado que sempre o acompanhou, que é o autodidatismo e a busca por uma sistematização instrutiva dada sua instabilidade intelectual, que se dava numa relação entre o pensamento e o sentimento. Dualismo, igualmente presente no seu projeto educativo. Mas nesse processo instrutivo, visa ir além do enciclopedismo, alcançando assim a reflexão e a autonomia do pensamento. Podemos seguramente dizer, que algo similar acontece com Kant, por ser igualmente um autodidata, mesmo experienciando uma educação institucionalizada, frequentando o ambiente escolar.

Assim chega Rousseau aos vinte anos, na transição para a vida adulta, estando às vésperas do que seria sua vida pública filosófica. Nessa altura, a educação enquanto uma relação de aprendizagem e desenvolvimento continuam a serem as características fundamentais da educação, constituindo o perfil de um filósofo que percebe a autonomia do sujeito em meio a escravidão da ordem social, não obstante, tem consciência da devida relação que deve tratar com a vida social.

É nesse período que se encontra com a filosofia, contribuindo com seu pensamento para o Iluminismo do século XVIII. Sabemos pelos episódios das *Confissões*, que existe uma relação desgastante e conturbada vivida por Rousseau, nesse contexto que a vida natural acaba sendo o mecanismo de autonomia mediante a uma ação educativa do próprio eu, representada na vida solitária como conhecimento de si.

1.2. Immanuel Kant

A genealogia da educação em Kant é genuinamente escolar, o que evidencia os traços da sua filosofia pedagógica marcada simultaneamente pela reconfiguração moral, reivindicando o papel do ensino e da escola no desenvolvimento tanto das faculdades intelectivas, quanto do melhoramento moral. Essa premissa caracteriza, igualmente, a experiência histórica do prussiano, desde a infância até à vida adulta constituída na figura do professor.

Em Kant, a influência da sua formação moral e do cultivo do intelecto, diferentemente de Rousseau, se dá pela presença e não pela ausência materna. Assim a criança Kant, experienciou no núcleo familiar as origens da sua formação, dos seus valores e da sua liberdade. Portanto, a disciplina e a sociabilidade, categorias explícitas no texto pedagógico kantiano são vivenciadas na educação familiar, de tal modo que nos leva à reflexão do contributo que essa experiência fornece para o desenvolvimento harmônico entre natureza e civilização. Nesse sentido, avançaríamos com a dedução que a relação exitosa de Kant com a sociedade na qual estava inserida, Königsberg, é circunstancialmente originada na primeira infância, condição análoga a Rousseau.

Extraímos desse contexto, que o sentido benéfico da relação natureza e sociedade, sem a degeneração do indivíduo é possível, na medida que essa experiência é mediada pelo agente educativo, não para compactuar com a ordem social, mas para cultivar as habilidades necessárias no educando com intuito deste ser autônomo, no caso da criança, não a retirando da condição infantil. Assim, tanto o pensamento educacional de Rousseau, quanto de Kant se complementam.

O retrato da educação escolar de Kant, integralizado ao seu pensamento pedagógico é dúbio, mas nesse caso, a relação negativa que estabeleceu na infância com a escola, se tornou positiva, quando formulou um novo modelo de ensino. A relação com a disciplina escolar pietista, fez com que ainda criança, o prussiano olhasse com aversão esse modelo pedagógico, daí a sua atuação em defesa de uma educação cosmopolita nos confirma o redirecionamento dado à disciplina em detrimento da liberdade.

Uma outra conclusão é possível de ser alcançada, a saber: a aprendizagem de Kant é dada pelo mecanismo da escola. Kant, no entanto, aproveitou favoravelmente os seus estudos e a disciplina hora posta, sendo aplicado e dedicado, mantendo a fidelidade aos seus interesses e aptidões correlatas a formação intelectual, principalmente no período que foi aluno da Universidade de Königsberg. A educação institucionalizada, desde a sua infância, até chegar ao ensino superior na Universidade, faz assumir com propriedade a reflexão crítica sobre o ensino formal, repensando as suas bases pedagógicas.

Não podemos esquecer, que se por um lado a educação familiar de Kant, foi favorável à experiência social, sua escola e seus educadores assumem um conceito negativo de educação tanto disciplinar, quanto de sociabilidade, por consumir demasiadamente o tempo livre dos seus educandos, postura, que será também criticada por Kant, refletindo-se na maneira como irá atuar em sua prática docente. Aliás, uma das virtudes do filósofo de Königsberg, é sua capacidade de buscar uma solução contrária e positiva diante de acontecimentos negativos, não se conduzindo a frustração ou o conformismo com a situação presente. Portanto, acaba refazendo sua prática enquanto aluno, universitário, docente e filósofo, não aceitando a condição imposta pela ordem social. Família, escola e sociedade são eixos da formação de Kant, que não anularam sua tarefa autônoma enquanto sujeito.

Dois aspectos na genealogia educativa institucionalizada de Kant ainda são importantes de serem considerados, primeiro a influência da Filosofia que acarretou no desenvolvimento de sua faculdade intelectual, da sua aprendizagem arreigada de interdisciplinaridade associada aos estudos dos demais campos epistêmicos e a forma de perceber o mundo, nos indicando o atributo do ensino (estudo) filosófico indubitavelmente favorável para o cultivo do intelecto e da educação pragmática, no que se refere à autonomia do indivíduo e à liberdade do pensamento; segundo, o contributo da Universidade, por ser ela mesmo e sua presença motor de ascensão dos indivíduos nas mais diversas esferas, seja da aprendizagem, da apropriação dos saberes e dos conhecimentos epistêmicos, da formação profissional, e sobretudo do fomento de sujeitos livres. Lógico que, na perspectiva do pensamento educacional kantiano, a finalidade última deve ser o alcance do propósito cosmopolita, mas independente desse cumprimento, o fato dessas duas realidades existirem no processo educativo do indivíduo por si só revelam a possibilidade do eu adentrar um processo gradual de autonomia.

É nessa dimensão, que consideramos a genealogia educativa da vida de Kant, concretizada após as etapas iniciais da sua formação estudantil, na contribuição filosófica enquanto professor universitário e filósofo, no emprego de um ensino cativante que demonstra apreço pelo desenvolvimento não só cognitivo, mas moral daqueles que frequentavam suas aulas. Destaca-se, a influência das leituras que fez das obras de Rousseau nesse período, no âmbito da concepção moral e a atuação de Kant junto

ao Instituto de Dessau, acontecimentos que revelam o interesse kantiano pela educação e pedagogia, no que se refere a uma nova interpretação do sistema de ensino.

Assim, nos colocamos em duas visões genealógicas completamente dicotômicas, consequência da perspectiva inicialmente distinta de um Rousseau que não frequentou o ambiente escolar, análoga à experiência de Kant, mas que dialogam quando ambos são direcionados ao tema sobre a educação da criança, compartilhando a visão pedagógica da plena liberdade da condição infantil. Essa forma de pensar, tem raízes no modelo educativo vivenciado por cada um desses filósofos. Mas sobretudo Kant nos faz repensar a filosofia rousseauiana, adequando o seu pensamento ao modelo de ensino que até hoje nos é contemporâneo, majoritariamente institucional, contudo, a singularidade kantiana está em repensar a filosofia do genebrino, ressignificando o papel do ensino, numa saída da educação mecânica para uma formação pragmática no que se refere a liberdade do pensamento e ao propósito cosmopolita.

2. Conclusão quanto às Obras

2.1. A Obra de Jean-Jacques Rousseau

A tradição da História da Educação nos apresentou o *Emílio* e seu sentido pedagógico. A Filosofia por sua vez, além do *Emílio*, interpretou a *Nova Heloísa*, como um romance educativo apoiado na virtude. Nessa tradição epistêmica, consideramos as obras de Rousseau numa sistematização, tanto em seu aspecto filosófico, quanto pedagógico. Por isso, no esboço do volumoso acervo do genebrino, que pode ser categorizado conforme apresentado na dissertação, tendo em vista o agrupamento dos escritos: Político; Literário; Música, Língua e Teatro; Moral, estabelecemos uma categoria, nomeada de educacional, sendo esta a constituição genealógica do pensamento educacional-pedagógico de Rousseau, estrutura que nos possibilitou alcançar a conclusão de uma linha contínua entre os textos, a fim de estabelecermos o pedagógico em obra educacional, referente à *Nova Heloísa*; o educacional e o pedagógico na ótica deontológica ao que concerne ao *Emílio*, às *Confissões* e os *Devaneios do Caminhante Solitário*, assim a nível teórico a autonomia se fundamenta tanto em seu sentido educacional moral e pedagógico.

2.2 A Obra de Immanuel Kant

As obras de Kant, possuem a nível moderno um rompimento com a tradição metafísica e epistêmica, sobretudo com o aparecimento da *Crítica da Razão Pura* e depois com as duas outras Críticas. É nessa revolução copernicana filosófica, que a partir de 1781 que os escritos do filósofo se popularizam na sua originalidade, no entanto, esse período é fruto das suas reflexões iniciadas com a *Dissertação de 70*, o que significa ser a década de 70 um tempo que demarca o processo produtivo de Kant, sendo nesse contexto o aparecimento dos escritos (ensaios e cartas) relacionados ao Filantrópico de Dessau, sendo essa referência bibliográfica, atrelada às lições de pedagogia, necessárias para a genealogia educacional-pedagógica.

Os ensaios refletem consideravelmente a implicação prática do pensamento consistente nas demais obras de Kant, no que se refere à concepção de uma educação prática, tendo como objetivo o desenvolvimento das disposições naturais, nesse contexto a instituição escolar deve assumir um propósito cosmopolita. Nesse horizonte, não se trata de escritos secundários, mas objetivamente úteis para a consistência pedagógica da filosofia de Kant e da sua relação com o pensamento de Rousseau. Assim, temos a conclusão inerente à genealogia das obras, que é a unificação da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a *Metafísica dos Costumes*, *O que significa orientar-se no pensamento?*, *Resposta a questão a pergunta: o que é esclarecimento?*, *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* e *Sobre a Pedagogia*, associada a *Ideia de uma História Universal*, *Religião nos Limites da Simples Razão* e as *Lições de Ética*. Essa interligação, apresenta um direcionamento hermenêutico do sistema kantiano, que faz de Kant um teórico da educação e da pedagogia.

3. Conclusão quanto ao Pensamento Filosófico-Educacional para uma Pedagogia da Autonomia

3.1 Jean-Jacques Rousseau

A sistematização paradigmática da filosofia pedagógica-educacional de Rousseau fundamentada na *Nova Heloísa*, no *Emílio* e *Os Devaneios do Caminhante Solitário* é o resultado conclusivo de uma educação da autonomia. O retrato constituído na análise das obras, nos assegura os instrumentos, técnicas e concepção pedagógica que repensa as bases do educar, seja na educação da criança, do jovem, do adulto ou do ancião. É sólida e consistente o desenvolvimento teórico do genebrino em estabelecer aquilo que compete às etapas da vida humana, mas em notas conclusivas cabe destacar a autonomia como finalidade da pedagogia, dos elementos disponíveis no pensamento rousseauiano

que sustentam esse empreendimento, pois é fato que Rousseau não empregou o termo autonomia, diferentemente de Kant, que não só fez uso, como conceituou na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Justamente, o elo central da dissertação e do diálogo estabelecido, se trata de ler Rousseau tendo como fio condutor a autonomia enquanto autolegislação, isso nos foi possível não só por aproximação de ideias, mas pela influência e significado que o genebrino teve no pensamento de Kant.

A *Nova Heloísa*, é o romance pedagógico por excelência da autonomia rousseauiana. A autonomia em seu sentido moral, enquanto o eu legislador da vontade, é manifestada quando de imediato, os jovens amantes na Carta V da primeira parte reconhecem diante do forte sentimento a honra como guia. Nesse itinerário esses dois jovens são os personagens de uma história cujo as vontades devem perseguir um imperativo de dever, uma deontologia que triunfa diante dos sentimentos que estão sujeitos à corrupção e à degeneração.

Diante deles, circulam três realidades que reproduzem as dimensões do comportamento humano e do processo de escolha: primeiro as heteronomias, vontades externas que desejam ser lei para suas escolhas na vontade opressora representada na figura paterna, na razão externa em seu sentido científico em alusão à prima Clara, na mesma linha, na tentativa de assumir uma resolução que pertence a outrem, e Eduardo, o filósofo inglês, na insistência de unir os jovens amantes o que lhe faz agir no lugar deles; segundo, em ângulo oposto, se encontra a mãe de Júlia, não é simplesmente indiferente ou permissiva com o que acontece, no entanto supostamente reflete uma ação anárquica diante daqueles que deveriam assumir a lei interior para o cumprimento do dever; o terceiro elemento conceitualmente estabelecido, caracteriza as escolhas e o processo educativo desses jovens, no qual encontra lugar o Sr. de Wolmar e os filhos de Júlia, é diante deles que extraímos a relação autônoma e pedagógica na obra.

A autonomia na *Nova Heloísa*, foi desenhada igualmente na superação das heteronomias a partir de uma arquitetônica propedêutica, iniciada com a educação de Júlia, tendo Saint-Preux como preceptor e as tipologias educativas: jardim, bosque, casa, culminada na educação dos filhos do casal Wolmar. Portanto, é na relação entre Saint-Preux, Júlia e Sr. de Wolmar e na subjetividade de cada um deles, que desenvolvemos inicialmente uma pedagogia da autonomia, que segue seu percurso nas demais obras.

Na Carta XII da primeira parte, insere o legado de como metodologicamente os estudos na dimensão do ensino contribuem para a autonomia, enquanto liberdade do pensamento, no que se assemelha ao pensar por si kantiano. Além da condução realizada por Saint-Preux diante do plano educativo a jovem moça, numa crítica ao ensino técnico-mecânico postulado por uma ciência que não

se associa para o melhoramento dos costumes, que não leva necessariamente à aprendizagem autônoma, num saber onde o educando não assume o protagonismo da experiência com o conhecimento dentro dos critérios de utilidade para sua formação humana; Rousseau apresenta o real valor dos exemplos no plano de estudo de Júlia, na dimensão educativa no seu aspecto moral, a partir de uma educação fundada no princípio moral da legislação interna, nesse sentido os grandes modelos auxiliam tal como Kant, enquanto representações de uma virtude possivelmente factível. O genebrino unifica o cultivo do intelecto e o cultivo moral, ambos em propósito comum que é a autoformação do indivíduo. Na educação de Júlia, podemos conceber que é a partir dessa dimensão pedagógico, que se conduz a tomar as decisões necessárias, a legislar sua vontade a partir de máximas que só por ela pode ser dadas a partir de um autoexame, nesse sentido, a jovem moça decide casar com o Sr. de Wolmar. Esse é o protagonismo e a representação de autonomia em seu sentido kantiano apresentado na *Nova Heloísa*. No entanto, Rousseau apazigua a relação, por vezes dicotômica, entre sentimento e razão, nesse parâmetro autonomia se expressa enquanto lei do dever diante da natureza.

As tipologias educativas são inseridas a partir desse tomada de decisão de Júlia, o que seria um segredo no qual aprisionava os jovens amantes, é desvelado sem nenhum espetáculo, mas na sutileza da confissão da jovem moça ao seu esposo Sr. Wolmar, cuja a atitude é constituição de uma sociedade pautada numa vontade mútua, uma legislação comum que só é possível no contrato entre sujeitos livres. Esse empreendimento configura-se na arquitetônica educacional sustentada, demarcada não só com as tipologias dos jardins, que em muito se equivale à pedagogia no sentido do cultivo da natureza humana tendo como perspectiva e fundamento a liberdade do cultivado, florescendo seu processo enquanto natureza subjetiva, simbolicamente na analogia com o Jardim à moda Inglesa, não obstante, em diálogo com a filosofia da história de Kant, posto em suas *Lições de Ética*, Na *Antropologia do Ponto de Vista Pragmático* e em *Ideia de uma História Universal do Ponto de Vista Cosmopolita*, as árvores em sua liberdade e conflito, se orientam num propósito comum, assim a sociedade de Clarens rousseuniana e a insociável sociabilidade kantiana apreendem as vontades supostamente conflitantes numa finalidade comum, que é a natureza humana, tendo seu cultivo assentado na plena liberdade.

O cultivo da natureza, é apenas o passo inicial da educação humana, ainda é preciso além da civilidade, a formação moral dos sujeitos. No cenário da *Nova Heloísa*, inaugura-se a representação do que consideramos ser a originalidade da pedagogia de Rousseau, empregada na simbologia do bosque, o real ambiente da natureza humana em sua concepção moral, onde o ser humano poderá encontrar os fundamentos e a lei legisladora da ação. Esse espaço, possibilita ao indivíduo redescobrir a natureza, porém, não aquela cultivada no que concerne à civilização, ou corrompida e tencionada diante da

servidão existente na ordem social. Saint-Preux, Júlia e o Sr. de Wolmar revelam sua intimidade, seus mistérios, enfim, a si mesmos na experiência com o bosque, por sua vez, é esse espaço naturalmente selvagem que o próprio genebrino nos mostrou no *Discurso sobre as Origens e os Fundamentos das Desigualdades entre os homens*, igualmente, trouxe novamente, quando nos apresentou os *Devaneios do Caminhante Solitário*.

O bosque é a imagem da educação do eu moral, estando após a margem e até onde é possível chegar no cultivo da natureza (figura do Jardim) através do ensino. É seguindo esse propósito e marco limitador que a educação e suas demais tipologias se estabelecem enquanto pedagogia na filosofia de Rousseau. A vida em Clarens, diante da sociabilidade existente, seja na administração da casa ou da educação dos filhos do casal Wolmar, retrata a pedagogia da autonomia vivenciada. Inferimos com isso, que a relação patrão e empregado não é escravocrata porque reside nessa comunidade um compartilhamento de vontades livres, o que nos induziria a uma compreensão da autonomia em seu sentido político, mas o facto da existência daquelas crianças, e dos demais elementos apresentados no romance nos mostra que é necessário uma educação eminentemente pedagógica, de responsabilidade de um educador.

Esse último ponto que abordamos na *Nova Heloísa*, concebe epistemologicamente sua natureza enquanto uma obra de pedagogia da autonomia. A educação moral presente nessa obra, não está baseada exclusivamente na Júlia virtuosa, mas consiste numa tarefa educativa de uma nova geração, logo a educação dos filhos do casal Wolmar, o diálogo travado com Saint-Preux é a caracterização propedêutica do projeto educacional de Rousseau, para daí seguir com uma obra tal como o *Emílio*.

No *Emílio* de Rousseau, a sistematização das etapas da vida humana, é representada na figura do seu aluno, principalmente no reconhecimento e descobrimento da infância, solidamente consensual na pedagogia, sendo o genebrino um dos pais fundadores da pedagogia moderna. Por outro lado, a filosofia demarcou a compreensão da formação do homem político no *Emílio*, basicamente como resposta ao *Contrato Social*. Além dessas duas vias interpretativas, o resultado alcançado tão logo a leitura, a partir do livro I é a consolidação do pensamento filosófico educacional da autonomia nos ditames da natureza, no qual a finalidade não é educar o cidadão, mas a formação humana como teleologia do projeto pedagógico.

No mesmo direcionamento, realizamos a leitura não convencional, que o espaço dessa tarefa objetivada na formação humana, não é a educação privada, mas pública, porque só assim fará sentido o *Emílio*, também ser, o homem político do contrato social. Não é bem verdade a ideia que o aluno de Rousseau teve uma educação eminentemente privada, pois em todo o percurso dos demais livros, a

relação com o mundo externo é uma realidade para o educando: o campo, o jardineiro, os trabalhos, o teatro, a própria sociedade que é apresentada no seu interior e exterior quando se aproxima da fase adulta, todas essas dimensões fazem parte do conceito do público enquanto sociabilidade.

A diferença é que o aluno sendo guiado na liberdade da natureza, torna-se pedagogicamente formado para ser autônomo, não respondendo à lei externa da ordem social, ao mesmo tempo, em analogia com a ótica apresentada na *Nova Heloísa*, essa distinção em Rousseau é concebida, quando não existe um modelo de homem preestabelecido, a humanidade no interior da natureza humana é a referência dessa educação. É partir disso, que elaboramos a concepção da autopedagogia como concretização desse indivíduo autônomo, uma possibilidade alcançável mediante um itinerário educativo através da disciplina, das experiências sensoriais, do cultivo do intelecto e do cultivo moral, todas elas guiadas, mas a decisão, a capacidade de fazer escolhas, a legislação do indivíduo só pertence a si mesmo.

Nesse sentido, o preceptor ao criar os instrumentos, técnicas de ensino, de aprendizagem e formação do seu aluno, segue um ideal, um propósito que no fim seu aluno se reconheça não no corpo social, mas nas máximas que ele mesmo encontrar, a tal ponto de conduzir sua vida e fazer escolhas orientativas sem a tutela de um outrem. Rousseau abre margens no *Emílio* e em seu pensamento educacional-pedagógico para uma deontologia Ética, também alicerçada na liberdade do pensamento, pois a reconfiguração da sua escrita literária ao seguir um propósito de humanidade, no reconhecimento de um valor moral interno a todos os sujeitos, isso é pedagogicamente elaborado, no conjunto de experiências sensoriais, mas não desprezando a razão, pois o cultivo do intelecto se configura no intuito de fortalecer o eu moral, do pensar livremente para educar a si próprio.

É nesse sentido que consiste a discussão inicial do Livro I, formar o homem ou cidadão, mas igualmente, a concepção última que é a do solitário. Isso porque, a educação deve tomar a decisão pedagógica para a condição humana, sendo o solitário a representação de um saber que agora se converte na autopedagogia. Esse é o paradigma fundamental, no reconhecimento que um preceptor, um educador, a educação ou a pedagogia não pode ela mesmo exercer as escolhas e a formação interior do sujeito, pois isso é heteronomia, apenas o indivíduo é senhor de si, por isso mesmo é solitário, podendo no fim da vida aprender a fazer uso das ferramentas e daquilo que foi proporcionado pedagogicamente na experiência educativa.

3.2 Immanuel Kant

O diálogo com Kant, torna-se fundamental, por ser o filósofo dos conceitos e herdeiro tanto da tradição filosófica moral de Rousseau, quanto pedagógica na sua relação com o Instituto de Dessau. Essa dupla influência, acaba sendo apenas uma, por estar relacionada ao pensamento educacional-pedagógico do genebrino. A principal conclusão que se alcança na análise da filosofia do prussiano, é que existe não só um pensamento filosófico educacional, mas uma pedagogia, que se encontra aparentemente obscura, dada a fundamentação educacional-pedagógica estar submersa ao mesmo tempo de uma sistematização e de elos conceituais que realmente lhe dão, por um lado a aparência de ser um filósofo formal, por isso, não encontraríamos a factibilidade de uma educação moral em torno de uma pedagogia, por outro lado Kant assume um lugar de destaque, quando compreendemos e inserimos seu pensamento educacional em torno de um projeto pedagógico centrado na reconfiguração do sistema educativo e do ensino.

Nesse contexto, Kant, tem uma filosofia-educacional para uma pedagogia da autonomia, não simplesmente pelo fato de ter elaborado numa fundamentação da metafísica dos costumes a autolegislação do sujeito, no agir por dever, dado a formulação de um imperativo moral. É lógico, que esse legado filosófico conceitual possibilitaria a fundamentação de uma educação autônoma, no entanto, a suposta lacuna deixada por Rousseau, em relação à educação escolar, é preenchida por Kant, quando este pensa. a partir do ensino institucionalizado, a exequibilidade e a possibilidade de uma educação pragmática de acordo com um propósito cosmopolita, a qual estaria trabalhando em acordo com o conceito do reino dos fins.

Por esse ângulo, o genebrino teria uma filosofia educacional mais formal, do que o próprio filósofo de Königsberg, pois daí, ambos estariam apenas à sombra de um sistema teórico educativo da autonomia, que pouco evidenciaria seu exercício pedagógico. Mas ambos contribuíram pedagogicamente para a formulação de um conceito por eles inaugurado.

A metodologia ética apresenta na *Metafísica dos Costumes*, é fundamento biográfico plausível de um olhar pedagógico kantiano, inferindo sobre o ato de ensinar para a liberdade do pensamento e o alcance das finalidades das disposições humanas. O fato de Kant perceber a educação em ambiente escolar, não faz da sua visão um ato mecânico de ensinar, é a reconfiguração desse processo de aprendizagem que contrapõe ao modelo estruturante de uma educação que não forma para a virtude, o só é possível numa concepção pragmática, tendo como paradigma o encontro do indivíduo com as máximas que ele próprio deve assentar na legislação da sua vontade. O emprego do catecismo apresentado na Metodologia Ética é uma alternativa esboçada pelo filósofo de Königsberg. Interessante notar, que Rousseau desde a *Nova Heloísa*, também, concebe a possibilidade do educando construir um

novo livro, a partir da reflexão do cânone teórico. Nesses aspectos os dois filósofos, apontam diante do cultivo do intelecto, da faculdade da razão a autonomia num propósito de melhoramento do indivíduo na formulação de máximas alcançadas pelo educando, sendo a humanidade fim em si mesmo, consequência de um autoexame, ou se quisermos, um acesso ao interior da racionalidade.

Essa prerrogativa, do aluno ir ao encontro do conhecimento, elaborando uma síntese reflexiva do que estuda, em proveito de sua autolegislação, abarca o educando numa pedagogia ativa, no qual não somente se torna responsável numa consciência da sua ação, assumindo a destinação dos sujeitos racionais, mas é guiado pedagogicamente para o cumprimento dessa tarefa. Conseqüentemente, o formalismo kantiano, se desdobra na filosofia educacional na participação da *Aufklärung* Alemã, evidenciando uma concepção sobre a esfera social e da liberdade do sujeito, atribuindo ao pensamento a capacidade de se orientar a si próprio, quer seja no enfrentamento com as inclinações naturais, ou na participação da vida pública. Nesse contexto a maioria apresentada por Kant, compartilha da melhoria do ensino e das reformas institucionais.

A educação e a pedagogia em Kant, assumem uma antropologia pragmática, pois não interessa a compreensão física da natureza, mas daquilo que os sujeitos racionais podem alcançar e fazer de si mesmo como finalidade objetiva, portanto a educação é cultivar, civilizar e moralizar. As habilidades que decorrem de uma educação pensada na prudência, enquanto instrumento para que o indivíduo saiba se relacionar na esfera da sociabilidade, é ferramenta encontrada por Kant para que o educando não seja escravo da ordem externa e transite da melhor forma na sociedade.

Novamente, aparece a figura da escola, por ser considerada participe de uma antropologia pragmática, quando não está apoiada no conhecimento meramente técnico, apresentando ao educando a geografia, a biologia, o letramento, ou seja, o conteúdo por ele mesmo, mas realiza todas essas competências no objetivo do conhecimento dos seres humanos enquanto cidadão do mundo. Devemos observar que o cosmopolitismo é o reconhecimento da dignidade humana enquanto valor moral, por isso, essa cidadania tem a ver com uma finalidade comum, em busca do melhoramento da espécie humana, o que não é uma adequação ao modelo político-social vigente.

Em síntese, a filosofia educacional de uma pedagogia da autonomia de Rousseau, assim como a educação pragmática de Kant, estabelece o sujeito moral inserido numa autopedagogia, de tal modo que alcance uma finalidade que reside em si mesmo. O problema é facultar ao sujeito a responsabilidade exclusiva do seu desenvolvimento moral, sendo o simples fato do humano ser racional alcançaria sua destinação, como não houvesse um educador, igualmente humano. Em Rousseau, talvez seja mais simples de entender, dado sua obra *Emílio*, no caso de Kant, o formalismo que trata a moral, parece

estar obscuro a possibilidade de um outro ser educador, mas não é difícil a interpretação conclusiva, quando partimos do pressuposto que uma geração educa a outra, é nesse exato momento, que o indivíduo racional encontra seus limites, necessitando assim de uma pedagogia que o conduza até ao momento, dele próprio, assim como em Rousseau, ser guia de si mesmo, numa autoeducação, que Kant chamará de pragmática conforme um propósito cosmopolita. Em nenhum momento, se anula ou desconsidera a educação como instrumento antropológico pragmático para a formação das disposições morais.

A obra *Sobre a Pedagogia*, é a integralização dessa sistematização de uma educação do gênero humano, traçada pela disposição técnica, pragmática e moral. Estruturalmente apresentado por Kant, através da Educação Física, nas duas dimensões: negativa no disciplinar e positiva no cultivar; mas no seu desdobramento enquanto cultivo não só do desenvolvimento corporal, mas do intelecto, que nesse caso, pretende a educação pragmática, no sentido de civilizar o educando, por último a Educação Prática, no empenho de uma educação moral. Mas seja a parte física ou moral, ambas devem concorrer pedagogicamente para a finalidade humana de acordo com o propósito cosmopolita. Surge daí que a educação é entendida como cuidado, disciplina e instrução enquanto formação.

A educação trabalha em pró da autonomia enquanto disciplina, por retirar do homem a animalidade, a saída do estado rude. Por outro lado, Kant ao responsabilizar a espécie humana pela educação, nos faz compreender que as falhas ocorridas na formação de uma geração, encontra sua perfectibilidade na história humana. É o gênero humano que educa, que trabalha para o desenvolvimento das disposições, nesse caso o indivíduo é instruído e disciplinado, pedagogicamente inserido num conceito mais amplo que é o reconhecimento dessa humanidade educadora.

Em atenção à educação da criança, Kant dialoga com Rousseau, concebendo essa fase enquanto liberdade natural, a qual deve ser o estado da existência infantil. Conseqüentemente, pensa a criança não carregando o peso moral da vida adulta, e se tem alguma relação com a moral é a coação, que em nada se assemelha com a servidão da ordem social, por se tratar da experiência sensorial com as leis. Em notas conclusivas, ratificamos, a função da educação escolar, ao que tudo nos indica é a principal relevância do pensamento pedagógico de Kant, dado que ela assume a responsabilidade: de disciplinar sem o peso da coação, cultivar para a liberdade do pensamento, e por fim, deve ter uma finalidade cosmopolita, o que significa atuar pela arte do educar, para que o educando assuma seu valor moral e no aperfeiçoamento de sua pessoa.

Se Rousseau descobre a infância, sendo a criança educada numa autenticidade da liberdade natural, é Kant, que descobre o papel da escola moderna, preenchendo a lacuna aberta pelo genebrino.

Pois ao pensar a formação do indivíduo para a condição humana, restou ao professor de Königsberg em suas lições pedagógicas, interpretar essa arquitetônica rousseauiana a luz do Esclarecimento em defesa de uma autêntica reforma no ensino e nas instituições escolares, enquanto espaço de educação para a autonomia.

Sabemos que Kant na década de 70 do seu século, percebeu a dificuldade desse empreendimento rousseauísta e de fazer da escola um propósito cosmopolita, mas assegurou, numa confiança embasada por sua filosofia da história, essa exequibilidade pertencente ao gênero humano, no processo gradual do aperfeiçoamento das instituições no decurso do tempo. É nessa conjuntura, que o retorno a Rousseau e a Kant, torna-se primordial para desenvolver os fundamentos de uma pedagogia da autonomia.

BIBLIOGRAFIA

I. De Jean-Jacques Rousseau

A) Em língua francesa

(1735) "Sur les femmes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1735) "Sur Dieu", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1735) "Sur l'éloquence", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1735) "Un ménage de la rue Saint-Denis ", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1738) "Chronologie universelle ou Histoire generale des tems depuis la creation du monde jusques à présent", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1738) "Le Verger de Madame la Baronne de Warens", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1738) "Cours de geographie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1738) "Réponse au mémoire anonyme", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1738 – 1739) "Priére I", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1738 – 1739) "Priére II", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1740) "Mémoire présenté a Monsieur de Mably sur l'éducation de M. son fils", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(S/D) "Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1740) "Narcisse ou L'Amant de lui-même", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1740) "Iphis ", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1740) "Vers à la louange des religieux de la Grand-Chartreuse", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1741) "Épître à M. Bordes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964

.

(1741) "La Découverte du nouveau monde", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1742) "Projet concernat de nouveaux signes pour la musique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1742) "Mémoire remis le 19 Avril 1742 à M. Boudet", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1742) "Épître à Monsieur Parisot", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1743) "Dissertation sur la musique modern", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1743) "Les Prisonniers de guerre", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1745) "Les Festes de Ramire", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1745) "Les Muses galantes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1745) "Lettre sur l'opéra italien et français", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol.V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1745) "Essai sur les événements importants dont les femmes ont été la cause secrète", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1745) "Idée de la méthode dans la composition d'un livre", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1747) "Arlequin amoureux malgré lui", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1747) "L'Allée de Silvie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1749) "Le Persifleur", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1749) "Épître à M. de L'Étang, Vicaire de Marcoussis ", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1749) "Conseils a un Curé", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1750) "Discours sur les sciences et les arts", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1750) "Imitation libre d'une chanson italienne de Métastase", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1751) "Discours sur cette question: quelle est la vertu la plus nécessaire au héros", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1751) "Traité de sphère", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1752) "Le Devin du village", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1752) "Lettre à M. Grimm, au sujet des remarques ajoutées à sa lettre sur Omphale", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1752) "Oraison funèbre de S. A. S. Monsieur le Duc D'Orléans", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1753) "Lettre sur la musique française", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1753) "Lettre d'un symphoniste de l'academie royale de musique à ses camarades de l'orchestre", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1754) "Discours sur l'économie politique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1754) "Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1754) "La mort de Lucrece", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1755) "Examen de deux principes avances par M. Rameau", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1755) "L'Origine de la mélodie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1755 – 1756) "La Reine fantasque", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1755 - 1756) "Fragment biographique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1756) "Sur les richesses, suivi de deux fragments sur le gout", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1756) "Lettre de J.J. Rousseau a M. de Voltaire", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1756) "Le Petit savoyardou La Vie de Claude Noyer", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1756) "Fiction ou morceau allégorique sur la révélation", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1756) "Fragments d'une histoire du Valais", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1756 – 1757) "Remarques sur les lettres sur les anglois et les françois de Beat de Muralt", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1757) "Lettres a Sara", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1757 – 1758) “Pensées d’un esprit droit et sentimens d’un coeur vertueux”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1758) “Polysynodie de L’Abbé de Saint-Pierre”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1758) “Lettres morales”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1758) “Notes sur «De L’Esprit»”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1758) “Jugement sur la polysynodie”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1758) “Jugement sur le projet de paix perpétuelle”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1758) “À M. D’Alembert”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1758) “Que l’état de guerre naît de l’état social”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1758 -1759) “Extrait du projet de paix perpétuelle”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1758 – 1759) “Art de jouir et autres fragments”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1760) “Les Amours de Claire et de Marcellin”, in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1760) "Julie, ou La Nouvelle Héloïse", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1761) "Emile Ou De l'éducation", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1761) "Essai sur l'origine des langues", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1761) "Remarques lexicologiques", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1761) "Prononciation", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1762) "Pygmalion, scène lyrique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1762) "Le Lévitte D'Éphraïm", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1762) "Du contract social Ou Principes du droit politique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1762) "Lettres a Malesherbes", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1762) "Mon Portrait", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1763) "Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève, a Christophe de Beaumont", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1764) "Dictionnaire de musique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1764) "Histoire du gouvernement de Genève", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. V, Éditions Gallimard, Paris, 1995.

(1764) "Lettres écrites de la montagne", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1765) "Vision de Pierre de la Montagne, dit le voyant", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1765) "Projet de constitution pour la Corse", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1766) "Déclaration destinée a un journal", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1768) "Sentiment du public sur mon compte dans les divers états qui le composent", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1768) "Emile et Sophie, Ou Les solitaires", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1768) "Note mémorative sur la maladie et la mort de M. Deschamps", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1769) "Lettre à Franquières", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1770) "Les Confessions de J.J. Rousseau", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1770) "Les Consolations des misères de ma vie", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1770) "Romances", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. II, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1770) "Quiconque sans urgente nécessité", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1770) "Discours prononcé ou Projeté pour introduire la lecture des confessions", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1771) "Considérations sur le gouvernement de Pologne", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. III, Éditions Gallimard, Paris, 1964.

(1771 - 1773) "Fragments pour un dictionnaire des termes d'usage en botanique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1773) "Lettres sur la botanique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1774) "Déclaration relative a différentes réimpressions de ses ouvrages", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1776) "Rousseau juge de Jean Jaques – Dialogues", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

(1777) "Caracteres de botanique", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

(1778) "Les Rêveries du promeneur solitaire", in J.-J. Rousseau: Œuvres complètes, Vol. I, Éditions Gallimard, Paris, 1959.

Correspondance complète, 52 vols., Ed. critique établie et annotée par R.A. Leigh, Genève, Institut et Musée Voltaire - Oxford, The Voltaire Foundation, 1965 - 1998.

B) Edições portuguesas

A Rainha Fantasiada, in Reflexos de Rousseau, trad. de Renato Moscateli, Associação Editorial Humanitas, São Paulo, 2007.

Carta de J.-J. Rousseau ao Senhor de Voltaire, in Escritos sobre a Religião e a Moral, trad. de Ana Luiza Silva Camarani, IFCH/Unicamp, São Paulo, 2002.

Carta a D'Alembert, trad. de Roberto Leal Ferreira, Unicamp, São Paulo, 1993.

Cartas Morais, In: Escritos sobre a Religião e a Moral, trad. de José Oscar de Almeida Marques, IFCH/Unicamp, São Paulo, 2002.

Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral, Trad. Marques, José Oscar de Almeida, Estação Liberdade, São Paulo, 2005.

Cartas escritas da montanha, trad. de Maria Constança Peres Pissarra, Editoras EDU & UNESP, São Paulo, 2006.

Carta ao Senhor de Franquières, In: Escritos sobre a Religião e a Moral, trad. de Ana Luiza Silva Camarani, IFCH/Unicamp, São Paulo, 2002.

Confissões, vols. I e II, trad. de Fernando Lopes Graça, Portugália, Lisboa, 1964.

Considerações Sobre o Governo da Polônia e a sua projetada Reforma, In: Rousseau e as Relações Internacionais, trad. de Sérgio Bath, Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Discurso sobre as Ciências e as Artes, trad. de Maria Ermantina Galvão, Martins Fontes, São Paulo, 2002.

Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens, trad. de Maria Ermantina Galvão, Martins Fontes, São Paulo, 2002.

Discurso sobre a Economia Política, trad. de Maria Constança Peres Pissarra, Vozes, Petrópolis, 1996.

Carta sobre a Música Francesa, trad. de José Oscar de Almeida Marques/Daniela de Fátima Garcia, IFCH/Unicamp, São Paulo, 2005.

Do Contrato Social, trad. de Maria Constança Peres Pissarra, Vozes, Petrópolis, 1996.

O Estado de Guerra Nascido do Estado Social, In: Rousseau e as Relações Internacionais, trad. De Sérgio Bath, Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Extrato e Julgamento do Projeto de Paz Perpétua de Abbé de Saint-Pierre, In: Rousseau e as Relações Internacionais, trad. de Sérgio Bath, Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Emílio ou Da Educação, trad. de Roberto Leal Ferreira, Martins Fontes, São Paulo, 2014.

Emílio ou Da Educação, trad. Sérgio Miliet, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1995.

Émile e Sophie, ou os solitários, trad. de Françoise Gallerm, Hedra, São Paulo, 2010.

Ensaio sobre a Origem das Línguas, trad. de Fernando Guerreiro, Editorial Estampa, Lisboa, 2001.

Fragmentos sobre Deus e sobre a Revelação, in Escritos sobre a Religião e a Moral, trad. De Adalberto Luis Vicente, IFCH/Unicamp, São Paulo, 2002.

Júlia ou A Nova Heloísa, trad. de Fulvia M.L. Moretto, Hucitec/Unicamp, São Paulo, 2018.

Júlia ou Cartas de dous Amantes residentes n'uma pequena cidade juncto aos alpes, trad. De E. P. da Camera, em Casa de J. P. Aillaud, Paris, 1837.

Projeto de Constituição para a Córsega, In Rousseau e as Relações Internacionais, trad. de Sérgio Bath, Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Os Devaneios do Caminhante Solitário, trad. de Henrique de Barros, Cotovia, Lisboa, 1989.

Os Devaneios do Caminhante Solitário, trad. de Fúlvia Maria Luíza Morreto, Editora Nova Alexandria, São Paulo, 2018.

Textos Autobiográficos e outros escritos, trad. Fúlvia M. L. Morreto, Editora Unesp, São Paulo, 2009.

II. Sobre J.-J. Rousseau

Ansart-Dourlen, Michèle, Dénaturation et violence dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau, Klincksieck, Paris, 1975.

Burgelin, Pierre, "Introductions: Émile ou De l'éducation", in *J.-J. Rousseau: Œuvres complètes*, Vol. IV, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

Burgelin, Pierre, La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau, Vrin, Paris, 1973.

Berchtold, Jacques, "Une instruction en diptyque sur le droit jugement: Rousseau Juge de Jean-Jacques, Complément de l'Émile", in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012.

Burgener, Louis, L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi, Vrin, Paris, 1973.

Cassirer, Ernst, El Problema Jean-Jacques Rousseau, In: Rousseau, Kant, Goethe : Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces, trad. De Roberto R, Aramayo, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2007.

Château, Jean, “Jean-Jacques Rousseau ou a Pedagogia da Vocação”, in Os grandes pedagogos, Edição Livros do Brasil Lisboa, Paris, 1956

Deleuze, Gilles, Curso sobre Rousseau: la moral sensitiva o el materialismo del sabio, Cactus, Buenos Aires, 2016.

Dent, N.J.H., *Dicionário Rousseau*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1996.

Dozol, Marlene de Sousa, Da figura do Mestre, Autores Associados, Campinas, Editora da Universidade São Paulo, São Paulo, 2003.

Façanha, Luciano, Para ler Rousseau: uma interpretação da sua narrativa confessional por um leitor da posteridade, Edições Inteligentes, São Paulo, 2006.

Faguet, Emile, J. J. Rousseau, Trad. Angustias C. Uson, Editorial Americalee, Buenos Aires, 1945

Fortes, Salinas, Rousseau: o bom selvagem, FTD, São Paulo, 1996.

Gagnebin, Bernard (éd.), La rencontre de Jean-Jacques Rousseau, Georg, Genève, 1962.

Habib, Claude, Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau, Éditions Desjonquères, Paris, 2012.

Hammann, Chistine, “La civilité dans l'Émile: de l'honnête homme à l' « aimable étranger »”, in Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau, Éditions Desjonquères, Paris, 2012

Magalhães, António M., e Stoer, Stephen R., Orgulhosamente Filhos de Rousseau, Profedições, Porto, 1998.

Martin, Christophe, “Faire violence à la nature? Éducation Négative et tentation expérimentale dans Émile”, in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012,

Martins, Custódia Alexandra Almeida, *A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos*, CIED, Braga, 2009.

Marques, José Oscar de Almeida, *Rousseau e a possibilidade de uma autobiografia filosófica*, in *Reflexos de Rousseau*, Org. Marques, José Oscar de Almeida, Associação Editorial Humanitas / FAPESP, São Paulo, 2007.

Morreto, Maria Luiza, *Introdução*, In: *Rousseau, Jean-Jacques, Os Devaneios do caminhante solitário*, Editora Nova Alexandria, São Paulo, 2018.

O editor, In: “*Rousseau: o bom selvagem*”, FTD, São Paulo, 1996.

Pissarra, Maria Constança P., *Rousseau: a política como exercício pedagógico*, Editora Moderna, São Paulo, 2005.

Perrin, Jean-François, “Une passiveté sous haute surveillance: La mémoire de l'enfant selon l'Émile”, in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012.

Py, Gilbert, *Rousseau et les éducateurs: Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et em Europe au XVIIIe siècle*, Voltaire Foudation, Oxford, 1997.

Ravier, André, *L'Éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Emile de J.-J. Rousseau (2 vols.)*, Tome II, Ed.Spes, Issoudun, 1941.

Reis, Claudio, “*Rousseau entre monstros e quimeras*”, in *Filosofias da alteridade no século das luzes: Didotot, Fontenelle, Kant, Rousseau*, Org. Pinheiro, Ulysses, Editora UFPR, Curitiba, 2018

Spector, Céline, “‘Mais moi je n’ai point de Jardin’: La leçon sur la propriété D’Émile”, in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012,

Streck, Danilo R. *Rousseau e a Educação, Autêntica*, Belo Horizonte, 2004

Scholz, Sally, *On Rousseau*, Wadsworth, Belmont, 2001.

Starobinski, Jean, “Rousseau e a busca das origens”, in *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

Souza, Maria das Graças de, “Voltaire e Rousseau: Metafísica e História”, in *História e providência: Bossuet, Vico e Rousseau : textos e estudos*, Org. Edmilson Menezes, Editus, 2006,

Sermain, Jean-Paul, “La place du nourrisson dans Émile”, in *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*, Éditions Desjonquères, Paris, 2012

Trousseau, Raymond, *Jean-Jacques Rousseau*, Editons Hachette, La Flèche, 1993.

Trousseau, Raymond, *Jean-Jacques Rousseau: Gracia y desgracia de una conciencia*, Ed. casi.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1995.

Trousseau, Raymond ; Eigeldinger Frédéric S, *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*, Honoré Champion, Paris, 2006.

Vargas, Yves, *Introduction à l’Émile de Rousseau*, Presses Universitaires de France, 1995

Vedrine, Mireille, *Les Jardins Secrets de Jean-Jacques Rousseau*, Les Editions AGRAP, Chambéry, 1990.

Vilaverde, Maria José, *Rousseau y el Pensamiento de las Luces*, Vol. I, Tecnos, Madrid, 1987,

Wokler, Robert, Rousseau, Trad. de Denise Bottmann, LePM, Porto Alegre, 2012.

Wokler, Robert, *Rousseau: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, New York, 1995.

Weil, Eric, "Rousseau et sa politique", In: *Pensée de Rousseau* (In: *Critique*, VIII, 1952, p. 9-39). Éd. du Seuil, Geneva, 1984.

III. De Immanuel Kant

A) Em língua alemã

(1749) "Gedanken von der wahren schätzung der lebendigen Krafte", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. I. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1754) "Untersuchung der Frage, ob die Erde in ihrer Umdrehung um die Achse, wodurch sie die Abwechselung des Tages und der Nacht hervorbringt, einige Veränderung seit den ersten Zeiten ihres Ursprungs erlitten habe und woraus man sich ihrer versichern könne, welche von der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin zum Preise für das jetztlaufende Jahr aufgegeben worden", In: *Vorkritische Schriften I: 1747-1756*, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1754.

(1754) "Die Frage, ob die Erde veralte, physikalisch erwogen", In: *Vorkritische Schriften I: 1747-1756*, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1754.

(1755) "Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. I. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1755) "Meditationum quarundam de igne succincta delineatio", In: *Vorkritische Schriften I: 1747-1756*, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1755.

(1755) "Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidato/Neue Erhellung der ersten Grundsätze mataphysischer Erkenntnis", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. I. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1756) "Von den Ursachen der Erderschütterungen bei Gelegenheit des Unglücks, welches die westliche Länder von Europa gegen das Ende des vorigen Jahres betroffen hat", In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756.

(1756) "Geschichte und Naturbeschreibung der merkwürdigsten Vorfälle des Erdbebens, welches an dem Ende des 1755sten Jahres einen großen Theil der Erde erschüttert hat", In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756.

(1756) "Fortgesetzte Betrachtung der seit einiger Zeit wahrgenommenen Erderschütterungen", In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756.

(1756) "Neue Anmerkungen zur Erläuterung der Theorie der Winde", In: Vorkritische Schriften I: 1747-1756, Akademie-Ausgabe, Bad. I, 1756.

(1756) "Metaphysicae cum geometria iunctae usus in philosophia naturali, cuius specimen I. continent monadologiam physicam / Der Gebrauch der Metaphysik, sofern sie mit der Geometrie verbunden ist, in der Naturphilosophie, dessen erste Probe die physische Monadologie enthält", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1759) "Versuch einiger Betrachtungen über den Optimismus", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1762) "Die falsche Spitzfindigkeit der vier syllogistischen Figuren", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015.

(1763) "Versuch, den Begriff der negativen Grossen in die Weltweisheit einzuführen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015.

(1763) "Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015.

(1764) "Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015.

(1764) "Versuch über die Krankheit des Kopfes", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015.

(1764) "Untersuchung über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015.

(1766) "Traume eines Geistersehers, erläutert durch Traume der Metaphysik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2015.

(1768) "Von dem ersten Grunde des Unterschiedes der Gegenden im Raume", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1765-66) "Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. II. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1770) "De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016.

(1771) "Peter Moscati : Von dem körperlichen wesentlichen Unterschiede zwischen der Struktur der Tiere und Menschen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1775) "Von den verschiedenen Rassen der Menschen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1776) "Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Erster Aufsatz", In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bd. II, 1776.

(1777) "Aufsätze, das Philanthropin betreffend: An das gemeine Wesen", In: Vorkritische Schriften II: 1757-1777, Akademie-Ausgabe, Bd. II, 1776.

(1781) "Kritik der reinen Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. III/IV. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1783) "Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016.

(1784) "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1784) "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1785) "Johann Gottfried Herder : Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1785) "Über die Vulkane im Monde", In: Abhandlungen nach 1781, Akademie-Ausgabe, Bad. XIII, 1785.

(1785) "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020.

(1785) "Von der Unrechtmäßigkeit des Büchernachdrucks", In: Abhandlungen nach 1781, Akademie-Ausgabe, Bad. VIII, 1785.

(1785) "Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1786) "Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1786) "Metaphysische Anfangsgrunde der Naturwissenschaft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. IX. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1786) "Gottlieb Hufeland: Versuch über den Grundsatz des Naturrechts", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1786) "Was heißt: sich im Denken orientieren?", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016.

(1788) "Kritik der praktischen Vernunft", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2020.

(1788) “Über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. IX. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017.

(1790) “Kritik der Urteilskraft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1790) “Über eine Entdeckung, nach der alle neue Kritik der reinen Vernunft durch eine ältere entbehrlich gemacht werden soll”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. V. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2016.

(1791) “Über das Misslingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1792) “Die Religion innerhalb der bloß Vernunft”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017.

(1792) “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1793) “Etwas über den Einfluß des Mondes auf die Witterung“, In: Abhandlungen nach 1781, Akademie-Ausgabe, Bd. VIII, 1794.

(1993) “Das Ende aller Dinge”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1795) “Zum ewigen Frieden”, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1796) "Aus Sommering, über das Organ der Seele", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1796) "Von einem neuerdings erhobenen Ton in der Philosophie", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1796) "Ausgleichung eines auf Missverstand beruhenden mathematischen Streits", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1796) "Verkündigung des nahen Abschlusses eines Traktats zum ewigen Frieden in der Philosophie", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1797) "Die Metaphysik der Sitten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017.

(1797) "Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VIII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2017.

(1798) "Der Streit der Fakultäten", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1798) "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1800) "Logik", In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(1802) “Physische Geographie“, In: Logik – Physische, Geographie, Pädagogik, Akademie-Ausgabe, Bad. IX.

(1803) “Über Pädagogik“, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2018.

(1804) “Welches sind die wirklichen Fortschritte, die die Metaphysik seit Leibnizens und Wolffs Zeiten in Deutschland gemacht hat?“, In: KANT, Immanuel. Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt, 2019.

(Carta) 122. An Joachim Heinrich Campe, In: Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788.

(Carta) 136. An Wilhelm Crichton, In: Abteilung 2: Briefwechsel, Akademie-Ausgabe, Bad. X, 1747-1788.

(Lições): “Vorlesung zur Moralphilosophie“, Hrsg. von Werner Stark, Walter de Gruyter, Berlin, 2004.

(Anotações): Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, Akademie-Ausgabe, Bad. XX.

B) Edições portuguesas e estrangeiras

Antropology, History, and Education, Edited by Günter Zöller e Robert Louden, Translated. Gregor, M., Guyer, P., Louden, B. R., Wilson, H., Wood, W. A., Zoller, G. Zweig, Arnulf, Cambridge, United Kingdom, 2014.

Antropologia de um ponto de vista pragmático, trad. de Clélia Aparecida Martins, Iluminuras, São Paulo, 2006.

Antologia, Trad. Aramayo, Roberto Rodríguez, Ediciones Península, Barcelona, 1991.

A metafísica dos Costumes, trad. José Lamego, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017

A Paz Perpétua, In: A paz perpétua e outros opúsculos, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2020.

A resposta à pergunta: Que é Iluminismo ? In: A paz perpétua e outros opúsculos, trad. de Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2020.

A Religião nos Limites da Simples Razão, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2008.

Crítica da razão pura. Tradução de Manuela Pinto dos Santos, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1994.

Crítica da Razão Prática, Edição Bilingue. Trad. Valério Rohden, Martins Fontes, São Paulo, 2003.

Crítica da Razão Prática, Trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2020.

Crítica da Faculdade do Juízo, trad. António Marques, e Valério Rohden, , Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1992.

Crítica da Faculdade de Julgar, trad. Fernando Costa de Mattos, Editora Universitária São Francisco Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, Bragança Paulista, 2018.

Começo conjectural da história humana, trad. Edmilson Menezes, Editora da UNESP, São Paulo, 2010.

Cartas sobre educação e ensino (cartas 109, 122 e 136), trad. Edmilson Menezes, Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade, 21(1), 2016.

Ensaio para introduzir a noção de grandezas negativas em filosofia. In. Escritos pré-críticos, Editora UNESP, São Paulo, 2005.

Ensaio Sobre as doenças mentais, trad. Pedro Panarra, Edições 70, Lisboa, 2020.

Ensaio relativo ao Filantrópico, trad. Alexandre Hahn, Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 371–380, 2020.

En Defensa de la Ilustración, Trad. Alcoriza Javier y Lastra Antonio, Albra editorial, Barcelona, 1999.

Essays regarding the Philanthropinum, Translated by Robert Louden, In: Kant, Immanuel, Anthropology, History, and Education. Edited by Günter Zöller e Robert Louden. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2007.

Fundamentação da metafísica dos costumes, Trad. Paulo Quintela, Edições 70, Lisboa, 2011.

Filosofia de La Historia, Trad. Eugenio Ímas, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

Ideia de uma História Universal do ponto de Vista Cosmopolita, trad. Rodrigo Novaes e Ricardo R. Terra, Martins Fontes, São Paulo, 2016.

Lições de Ética, Editora Unesp, São Paulo, 2018.

Lectures on Ethics, Cambridge University Presses, Cambridge, 1997.

Observações sobre o sentimento do belo e do sublime, trad. Pedro Panarra, Edições 70, Lisboa, 2020.

O Conflito das Faculdades, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 1993.

O que significa orienta-se no pensamento? In: A paz perpétua e outros opúsculos, trad. de Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2020.

Prolegômenos a toda a metafísica futura: que queira apresentar-se como ciência, Trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2020.

Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: Immanuel Kant: textos seletos. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Vozes, Petrópolis, 2013.

Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática, In: A paz perpétua e outros opúsculos, trad. de Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 2020.

Sobre a Pedagogia, trad. João Tiago Proença, Edições 70, Lisboa, 2012.

Sobre a Pedagogia, trad. de Francisco Fontanella, Editora UNIMED, Piracicaba, 2006.

Réflexions sur L'Éducation, trad. de Alexis Philonenko, J. Vrin, Paris, 2004.

Pedagogia, trad. de Lorenzo Luzuriaga e José Luis Pascual, Akal Bolsillo, Madrid, 2003.

Textos Pré-Críticos, trad. José Andrade Alberto Reis, Rés-editora, Porto, 1983.

IV. Sobre Immanuel Kant

Aramayo, Roberto Rodríguez, “Estudio Preliminar: una filosofía ‘moral’ de la historia”, In: Immanuel Kant, Qué es la Ilustración?, Alianza Editorial, Madrid, 2004.

Aramayo, Roberto Rodríguez, “Un Kant fragmentario: la vertiente aforística del gran pensador sistemático”, In: Kant, Antología, Ediciones Península, Barcelona, 1991.

Barata-Moura, José, O outro Kant, Centro de Filosofia da Universidade Lisboa, Lisboa, 2007.

Buchner, Edward Franklin, The Educational Theory of Immanuel Kant, Lippincott Company, Philadelphia & London, 1908.

Cassirer, Ernst, Kant, Vida y Doctrina, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993.

Cassirer, Ernst, Kant y Rousseau, In: Rousseau, Kant, Goethe : Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces, trad. De Roberto R, Aramayo, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2007.

Deleuze, Gilles, A Filosofia Crítica de Kant, Edições 70, Lisboa, 2021.

Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporánea, año II, número 3, tomo I, volumen III, Madrid, 1876.

Fischer, Kuno, Vida de Kant, Lecturas hispánicas, Zaragoza, 2016.

Fischer, Kuno, Vida de Kant, Revista Contemporánea, año I, número 1, tomo I, volumen I, Madrid, 1875,
Gil, Fernando (cord.), Recepção da Crítica da Razão Pura: Antologia de Escritos sobre Kant, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1992.

HÖFFE, Otfried. Kant. Trad.: Rodhen V. e Hamm C. Martins Fontes, São Paulo, 2005.

Herder, Briefe zur Beforderung der Humanitat, Carta 79.

Körner, S., Kant, Alianza Editorial, Madrid, 1987.

Kuehn, Manfred, Kant: A Biography, Cambridge University Press, New York, 2001.

Kuehn, Manfred, Kant: Una biografía, Acento Editorial, Madrid, 2003.

Lamego, José, “A Metafísica dos Costumes: a apresentação sistemática da filosofia prática de Kant”, in:
Kant, Immanuel, A metafísica dos Costumes, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

Marques, António, Organismo e Sistema em Kant: ensaio sobre o sistema crítico kantiano.

Market, Oswald, Ética y racionalidad en Kant, In: A revolução Kantiana e o Idealismo Alemão, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

Madrid, Nuria Sánchez, A civilização como Destino: Kant e as Formas da Reflexão, Nefiponline, Florianópolis, 2016.

Muguerza, Javier e Aramayo, Roberto Rodriguez (editores), Kant después de Kant: En el bicentenario de la Crítica de la razón práctica, Tecnos, Madrid, 1989.

Philonenko, Alexis, 'Kant et le Problème de L'Éducation", In: Immanuel, Kant, Réflexions sur L'Éducation, J. Vrin, Paris, 2004,

Py, Gilbert, La réponse de Kant, In: "Rousseau et les éducateurs: Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et em Europe au XVIIIe siècle", Voltaire Foudation, Oxford, 1997.

Philonenko, Alexis, In: Immanuel, Kant, Réflexions sur L'Éducation, J. Vrin, Paris, 2004.

Panarra, Pedro, Introdução Geral, In: Kant, Immanuel, Observações sobre o sentimento do belo e do sublime, Ensaio Sobre as doenças mentais, Edições 70, Lisboa, 2020.

Quintela, Paulo, in Immanuel, Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Edições 70, Lisboa, 2011.

Reis, José Andrade Alberto, E. Kant: Textos Pré-Críticos, Rés-editora, Porto, 1983.

Reisert, Joseph R, "Kant and Rousseau on Moral Education", In: Kant and Education: Interpretacions and Commentary, Routledge, New York, 2014.

Renaut, Alain, Kant aujourd'hui, Aubier, Paris, 1997.

Roth, Klas, & Surprenant, Chris W., "Introduction: The Highest Good – the Moral Endeavor of Education", In: Kant and Education: Interpretacions and Commentary, Routledge, New York, 2014.

Roth, Klas, & Surprenant, Chris W. (edited by), Kant and Education: Interpretacions and Commentary, Routledge, New York, 2014.

Scruton, Roger, Kant, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983.

Vancourt, Raymond, Kant, Edições 70, Lisboa, 1980.

Vandewalle, Bernard, Kant: Educación y crítica, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004.

Vincenti, Luc. Educação e Liberdade: Kant e Fichte, Editora UNESP, São Paulo, 1994.

Villacañas, José Luis, “Crítica y presente: sobre las bases de la Ilustración kantiana”, In: Kant, Immanuel, En Defensa de la Ilustración, Albra editorial, Barcelona, 1999.

Villacañas, José Luis, Kant y la época de las revoluciones, Ediciones Akal, Madrid, 1997.

Wood, Allen W., Kant, Artmed, Porto Alegre, 2008.

Wasianski, E. Quincey, T de. Vida íntima de Kant, Editorial Renacimiento, Sevilla, 2003.

V. Obras complementares: referidas e consultadas

Aristóteles, A Política, Vega, 1998.

Bobbio, Norberto, O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.

BOWEN, James, “Tomo 3 : El Occidente moderno: europa y el Nuevo Mundo: siglos XVII-XX” in: *Historia de la educación occidental*, Editorial Herder, Barcelona, 1985.

Brandão, Junito de Souza, Mitologia Grega, Volume II, Vozes, Petrópolis, 1987.

Boto, Carlota, Instrução Pública e Projeto Civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola, Editora Unesp, São Paulo, 2017.

Boto, Carlota, A liturgia Escolar na Idade Moderna, Papirus Editora, São Paulo, 2017.

Boto, Carlota, *A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, Editora Unesp, São Paulo, 1996.

Cambi, Franco. *História da Pedagogia*, Fundação Editora da UNESP (FEU), São Paulo, 1999.

Compayré, Gabriel, *Historia de la Pedagogia*, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, 1902.

Comênio, J. A. (1966). *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1966.

D'Alembert, Genève, *L'Encyclopédie*, Tome 7, 1re éd. 1757.

Dewey, John. *La educación de hoy*. 2. ed. Tradução de Carlos Luziaga, Losada, S. A. Buenos Aires, 1957.

Homero, *Odisseia*, Canto IV, 561 – 569, trad. de Frederico Lourenço, Quetzal, Lisboa, 2019.

La Fayette, Madame de, *La Princesse de Cleves*, Paris, Gallimard, 1972.

Locke, John, *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, Edições 70, Lisboa, 2019.

Manarcoda, Mario Alighiero, *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, Ed. Cortez, São Paulo, 2000.

Monroe, Paul, *História da Educação*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979.

Platão, *República*, Trad. Maria Helena da Rocha Pereira, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Prous, André, “Jardins do Ser, Jardins do Estar”, In: *Revista de História da Arte e Arqueologia*, Vol 3, UNICAMP, Campinas, 2000.

Ramos, Manuel Francisco, “Do Bolorento Hades à Utopia dos Campos Elísios”, In: Vieira, Fátima e Castilho, Maria Teresa, orgs. Estilhaços de Sonhos: Espaços de Utopia, Quasi Edições, Vila Nova de Famalicão, 2004.

Rodríguez, Teresa Nava, La educación en la Europa Moderna, Sintesis, D.L, Madrid, 1992.

Schneewind, J. B., La invención de la autonomía: una historia de la filosofía mural moderna, Fondo de Cultura Económica, México.

Vovelle, Michel, O homem do iluminismo, Presença, Lisboa, 1997.

Voltaire, Candide ou l’optimisme, Didier, Paris 1972.

Pinheiro, Ulysses (org.), Filosofias da alteridade no século das luzes: Didotot, Fontenelle, Kant, Rousseau, Editora UFPR, Curitiba, 2018.