

Fernanda Pinheiro Queiróz

O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para obtenção de grau de Mestre em Educação, tendo como orientador Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2010

RESUMO

A presente pesquisa investiga o conceito de infância em Jean Jacques Rousseau e o lugar por ela assumido em seu projeto pedagógico de uma educação natural, bem como possíveis contribuições quanto ao papel do educador nessa perspectiva. Rousseau acreditava que a infância era indispensável à constituição do ser humano, em especial por considerá-la o início de todo e qualquer tipo de formação. Ficou conhecido como o “inventor do conceito moderno de infância”, pois, mesmo não contando com uma ciência propriamente dita, antecipou, ainda que de forma intuitiva e baseada em observações assistemáticas, a importante ideia de que a infância precisa ser estudada e percebida nela mesma, não somente a partir das referências do mundo adulto. Busca-se, portanto, com este trabalho compreender como o autor caracteriza a infância e os possíveis reflexos pedagógicos derivados de tal caracterização. Desse modo, com base nos objetivos da presente investigação, no primeiro capítulo reconstrói-se a crítica rousseauiana à forma tradicional de conceber a infância em sua época. Já, no segundo capítulo, expõe-se o conceito de infância de Rousseau, partindo de alguns princípios básicos de sua teoria, quais sejam: a criança precisa ser vista e respeitada em seu próprio mundo; o fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos como aspecto essencial para o desenvolvimento saudável da criança; a educação pela natureza como garantia de preservação das peculiaridades da infância, isto é, da alegria, ingenuidade, espontaneidade, simplicidade e bondade natural presentes na criança. Por fim, no terceiro capítulo trata-se do papel do adulto como condutor do processo de desenvolvimento infantil, apontando alcances e limites do fazer pedagógico a partir de uma leitura da figura do educador da infância em Rousseau.

Palavras-chave: Infância. Educação natural. Papel do educador.

ABSTRACT

This research investigates the concept of childhood in Jean Jacques Rousseau, and the place he made in his pedagogical project of a natural education, as well as possible contributions on the role of the teacher in this perspective. Rousseau believed that childhood was indispensable for the constitution of human being, especially considering it the beginning of any type of training. He became known as the "inventor of the modern concept of childhood," since, although not relying on science itself, anticipated, although intuitively, based on unsystematic observations, the important idea that children must be studied and perceived in their own and not only referrals from the adult world. Search, therefore, this study was to understand how the author characterizes the childhood and the possible educational consequences from such a characterization. Thus, based on the goals of this research, the first chapter reconstructs the critique of Rousseau the traditional way of conceiving a child in his time. In the second chapter explains the concept of childhood Rousseau, starting from some basic principles of his theory, namely: the child must be seen and respected in their own world, strengthening the body and refinement of the senses as essential for the healthy development of children, their education by nature to guarantee the preservation of the characteristics of childhood, that is, joy, ingenuity, spontaneity, simplicity and natural goodness present in children. Finally, the third chapter, it is the adult role as driver of the development of children, pointing range and limits of making teaching from a reading of the figure of the educator of children in Rousseau.

Keywords: Children. Natural education. Role of educator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 CRÍTICA À PEDAGOGIA TRADICIONAL E SUA FORMA DE CONCEBER A INFÂNCIA ...	10
1.1 O método da Pedagogia Tradicional	13
1.2 O conceito de infância numa perspectiva pedagógico-tradicional	18
1.3 Crítica rousseauiana	20
2 O CONCEITO DE INFÂNCIA EM ROUSSEAU	30
2.1 O projeto de educação natural de Rousseau.....	33
2.1.1 A marcha da natureza.....	37
2.1.2 A educação pelas coisas	39
2.2 Educação pelos sentidos: fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos.....	41
2.3 O lugar da infância no projeto da educação natural de Rousseau	44
3 O PAPEL DO EDUCADOR NA INFÂNCIA	48
3.1 O perfil geral do educador: preceptor ou governante?	51
3.2 O educador como mediador entre a criança e a natureza	58
3.3 Algumas dificuldades inerentes ao ser educador	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação é uma das bases para a formação do ser humano, bem como para a constituição da sociedade. Todavia, é visível que essa base está com rachaduras profundas, necessitando ser reestruturada. Essa realidade não é de hoje, pois de longa data vêm se discutindo os problemas da educação, buscando encontrar diretrizes que orientem seu papel e função no contexto de uma sociedade complexa. Prova disso é o acúmulo de conhecimento na área educacional, resultante de inúmeras pesquisas e estudos. Porém, os envolvidos diretos com o contexto educacional acabam por ignorar tudo isso, ou, ainda, perdem-se em suas ações, não sabendo ao certo como proceder.

Um dos grandes problemas educacionais enfrentados na atualidade consiste na pouca ou nenhuma reflexão sobre a ação pedagógica dos profissionais da educação, em especial dos que atuam com crianças, que é o nosso foco de interesse neste trabalho, repercutindo desse modo em toda a estrutura organizacional de ensino. Jean Jacques Rousseau, ainda no século XVIII, mesmo que indiretamente e num contexto histórico bastante diferente do atual, já levantava discussões nessa linha, tendo uma visão clara do quão importante era conhecer a fundo o educando como condição de uma ação pedagógica bem-sucedida.

Nas linhas do *Emílio* ou Da Educação escreve um tratado pedagógico que rompe com estatutos da época e dá indícios para novas práticas educativas, voltadas à valorização da infância. Por isso, ainda hoje suas ideias são desafiadoras e pertinentes ao campo educacional, constituindo-se como um clássico que merece ser lido e estudado como meio de compreensão dos processos atuais. Também se pode dizer que a priorização da infância como etapa específica e decisiva do desenvolvimento humano, conforme sugeriu Rousseau, permanece válida até nossos dias, embora tenha recebido influências e agregado novas interpretações ao longo do tempo.

Entretanto, ainda hoje é observada a precariedade na formação dos professores sobre a infância e o modo de ser criança na atualidade, o que acaba por se refletir numa ação pedagógica de baixa qualidade. Busca-se uma justa medida para ação pedagógica incessantemente, mas o que vemos são professores reproduzindo modelos de atividades, sugestões, que em alguns casos deram certo, ou dizendo-se praticantes de determinados métodos, que muitas vezes sequer conhecem a fundo. Os profissionais da educação estão, em

grande escala, indecisos quanto ao seu papel, esquecendo-se do seu objetivo central: a formação do aluno, mais especificamente da criança. Esquecem que, se suas práticas se dão com crianças, faz-se necessário conhecê-las, respeitá-las, compreendê-las e, em especial, buscar fontes que qualifiquem a ação junto a essa fase tão importante em que se constitui a infância.

Como não é possível ignorar essa realidade, sentimos a necessidade de aprofundar conhecimentos visando qualificar ações. Para tal, vimos em Rousseau uma fonte de pesquisa bastante interessante e desafiadora, tendo em vista que a educação natural por ele abordada constitui-se como um projeto voltado à formação de uma sociedade de homens livres, autônomos e responsáveis, e é na infância que se inicia tal processo. Não queremos com esse intuito forçar uma atualização do pensamento rousseauiano, tampouco afirmar a possibilidade de aplicação da teoria do autor na prática pedagógica de nossos dias. Nosso propósito principal é o de reconstruir as ideias do autor acerca do conceito de infância, buscando compreender os possíveis desdobramentos pedagógicos oriundos desse conceito, o que de algum modo poderá vir a nos ajudar no estudo das questões sobre a infância.

Por isso, na execução deste trabalho, mesmo sendo nossas motivações primeiras originárias do contexto escolar, entendemos que essas não devem se caracterizar como nosso objetivo central, em razão do necessário distanciamento que se coloca entre a obra de Rousseau e o cenário educacional atual.

À primeira vista, parece estranha a escolha da infância como um problema de investigação, quando, na verdade, deveria se caracterizar como um problema óbvio aos olhos da sociedade. Todavia, se olharmos para trás, veremos que, apesar do acúmulo de pesquisas voltadas à área educacional, discussões acerca da infância e a busca por referências sobre como trabalhar com o desenvolvimento infantil são fatores recentes. A própria ideia de uma política educacional no Brasil voltada à educação básica, que compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, caracteriza-se como uma tomada de consciência bastante recente em relação à importância de tal processo. A educação infantil, que vai de zero a seis anos, por exemplo, só apareceria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou seja, há pouco mais de uma década.

Nesse sentido, uma questão relevante foi levantada por Rousseau ainda no século XVIII, mas que se faz pertinente até os dias de hoje: Que educação deve ser oferecida às crianças com vistas à formação de homens que atuem de forma responsável e autônoma na sociedade? Ao que parece, os educadores de nosso tempo esquecem-se de se questionar a esse

respeito, permanecendo muitas vezes presos a problemas rotineiros e exigências do sistema. Acreditamos, porém, que, na posição de educador, constitui-se em dever ético e profissional a permanente formação e reflexão acerca da prática pedagógica, fazendo-se necessário pensar sobre questões do tipo: Qual o significado da infância para a pedagogia? O que norteia a ação pedagógica com crianças? Quem é a criança de hoje? A escola vê a criança como criança e respeita o seu mundo? Preocupa-se e trabalha para isso? É possível uma ação pedagógica sem fundamentação produzir efeito na criança? Qual o papel da escola como instituição formadora?

Essas questões mais amplas não serão aprofundadas em sua totalidade no contexto da presente investigação, mas formam o pano de fundo ao qual se volta a pesquisa do conceito de infância em Rousseau. Nesse contexto, as questões decisivas que se colocam e que buscaremos abordar no corpo do trabalho são: O que é a infância em Rousseau? Qual é o lugar da infância no seu projeto de educação natural? Qual é o papel do educador com base no conceito de infância em Rousseau?

A hipótese do trabalho é de que poderemos lançar luz a essas questões, sobretudo, na medida em que buscaremos esclarecer o conceito de infância, que se caracteriza como fio condutor para pensarmos sobre o que se faz importante numa relação pedagógica, bem como as contribuições de nosso autor nesse contexto.

A infância em Rousseau constitui-se como a fase das necessidades, na qual criança precisa de “cuidados” do adulto, não no sentido de “moldagem”, mas de facilitador de um desenvolvimento firme, que visa à construção da autonomia como capacidade de pensar por conta própria. O conteúdo da teoria de Rousseau nos provoca a pensar e é desafiador ao nosso tempo, possibilitando-nos acreditar que o papel do educador assume nova perspectiva se considerado o conceito de infância por ele desenvolvido, ou seja, o educador passa a ter o compromisso de mediar a relação entre criança e natureza, num processo de condução no qual nem adulto nem criança escravizam ou são escravizados. Portanto, o bom educador da infância, para nosso autor, é aquele que se prepara para tal tarefa.

Tendo como objetivo abordar as questões referidas, utilizamos como referência de nossa análise, em especial, a obra *Emílio ou Da Educação*. Também realizamos a leitura de outras obras importantes do autor e, além disso, lemos e analisamos *Manuais da história da pedagogia*, bem como textos complementares de alguns comentadores de Rousseau, citados nas referências bibliográficas.

No decorrer do trabalho utilizamos muitas passagens da obra do autor, pois optamos por uma análise que privilegiasse a obra, não os comentadores, até porque a forma como Rousseau escreve obriga aquele que o investiga a recorrer aos seus escritos. Em sua obra encontramos muitas passagens que não podem deixar de ser citadas em razão do seu estilo de escrita, que une simplicidade e profundidade. Por isso, em alguns momentos torna-se difícil com nossas palavras parafrasear passagens que falam por si mesmas.

A metodologia de nosso trabalho baseia-se na pesquisa de caráter bibliográfico. Assim, pela leitura e análise de textos procuramos reconstruir a argumentação de Jean Jacques Rousseau acerca do conceito de infância e seu lugar num projeto de educação natural. Para tanto, o método utilizado é o analítico-reconstrutivo, por meio do qual buscamos dialogar de forma interpretativa e reconstrutiva com os principais conceitos do autor e sua tradição intelectual, tentando não fazer desse processo algo fechado em si mesmo, com um sentido previamente dado, nem projetando expectativas apressadas ou incabíveis. Segundo Dalbosco (2005), uma apropriação reconstrutivo-interpretativa do conteúdo do texto escrito legado pela tradição intelectual implica uma postura crítica e aberta que o leva a ser considerado, antes de tudo, uma obra da cultura humana e, como tal, sujeito a ser recriado.

Nesse sentido, no primeiro capítulo buscamos reconstruir a crítica rousseauiana à pedagogia tradicional e sua forma de conceber a infância, modelo pedagógico que denominou de “educação bárbara”, afirmando que ao partir da razão, não dos sentidos, o método tradicional desconsidera o mundo da criança. Segundo nosso autor, o conceito de infância advindo desse modelo educacional é um conceito reduzido de infância, no qual a criança é vista apenas como um “pequeno adulto defeituoso”.

No segundo capítulo procuramos caracterizar o conceito de infância em Rousseau. Com um novo olhar sobre a infância como uma fase que possui especificidades e, por isso, necessita ser conhecida, estudada e compreendida, o autor torna-se conhecido como o inventor do conceito moderno de infância, que traz como princípio básico o respeito à criança em seu próprio mundo.

Por fim, no terceiro capítulo abordamos o papel do educador na infância como condutor do processo de desenvolvimento da criança. Apontamos aí possíveis alcances e limites do fazer pedagógico, bem como retratamos a pertinente tensão que perpassa o projeto educacional de Rousseau sobre como respeitar o desenvolvimento natural da criança e ao mesmo tempo, dar-lhe noções de limite.

Nosso propósito nesta pesquisa é aproximar, com base no aporte teórico do filósofo Jean Jacques Rousseau, filosofia e pedagogia, mas não perdendo o foco de que nossa análise parte do campo pedagógico. Por isso, nosso intuito é trazer contribuições àqueles que se ocupam da ação educativa, destacando a importância da reflexão como garantia de uma prática bem-sucedida. Portanto, não abarcaremos diretamente esclarecimentos filosóficos ou políticos, áreas nas quais Rousseau também é estudado.¹ Desse modo, nossa investigação ocupa-se do esforço em compreender criticamente o seu pensamento iluminista-educacional, buscando mostrar que Rousseau é quem formula pela primeira vez na tradição educacional moderna um novo conceito de infância e, ao mesmo tempo, estabelece uma nova forma de relacionamento do adulto com a criança.

¹ Não queremos dizer com isso que estamos desconsiderando esses aspectos; pelo contrário, em alguns momentos do trabalho faremos referência a essas áreas também, até porque não há como ler Rousseau sem de algum modo adentrar nessas fronteiras. Mas o que queremos esclarecer é que nossa pesquisa deriva do campo pedagógico, sendo este o nosso foco principal ao estudar o conceito de infância em Rousseau.

1 CRÍTICA À PEDAGOGIA TRADICIONAL E SUA FORMA DE CONCEBER A INFÂNCIA

Nascido em 28 de junho de 1712, em Genebra (Suíça), cidade que abandonou aos dezesseis anos para viver mundanamente entre Itália e França, e falecido em 2 de julho de 1778, Jean Jacques Rousseau viveu num século marcado por inúmeras transformações sociais e culturais. Seus escritos, de certo modo, retrataram aspectos dessa mudança, na medida em que também denunciaram uma organização social que, mesmo se encontrando em transformação, apresentava fortes traços de uma cultura tradicional, sobretudo em relação à pedagogia.

A obra *Emílio ou Da Educação*², publicada no ano de 1762, considerada por Rousseau, ao lado de *Do contrato social*, como uma de suas obras mais importantes, tornou-se um clássico da filosofia e da educação. Tal obra opera, por assim dizer, uma espécie de reviravolta no campo pedagógico, antecipando aspectos nucleares no que diz respeito à educação infantil, que ainda podem servir de referência para pensarmos na atualidade a relação entre criança e adulto. Isso se deve ao fato de Rousseau elaborar, ainda que de forma intuitiva e assistemática, no *Emílio*³ uma tese pedagógica que adota o desenvolvimento infantil como núcleo central da constituição do homem e da sociedade. Tal tese se expressa na ideia original de se perceber e tratar a criança em seu próprio mundo, levando em consideração as características peculiares que compõem a infância. Nesse projeto Rousseau prefigura um cidadão capaz de viver de maneira autônoma na sociedade, na república.

Para dar conta disso, Rousseau pensa a formação de um aluno fictício, o Emílio, abraçando o seu desenvolvimento desde o nascimento até a fase adulta, momento em que este se encontra apto a entrar na sociedade. Portanto, é clara a intenção do autor de trabalhar na educação de Emílio por meio de um projeto de educação natural, de modo que, ao tornar-se homem, ele não precise de outro guia que não ele mesmo. Rousseau descreve Emílio como

² Dent (1996, p. 120), ao definir em dicionário *Emílio ou Da Educação*, esclarece: “Rousseau iniciou o Emílio, a sua maior obra, provavelmente no começo de 1759, quando estava vivendo em Mont-Louis, perto de Montmorency. Foi sugerido que o seu interesse em aconselhar algumas de suas distintas amigas acerca da criação de seus filhos é que o induziu a formular as suas ideias sobre educação em forma de livro. Mas apesar do seu subtítulo, *Emílio* não está exclusivamente, nem mesmo principalmente, interessado em técnicas e objetivos pedagógicos. Com efeito, o que Rousseau fez foi pegar a questão da educação infantil e colocá-la no contexto da vida considerada a longo prazo; sua preocupação era com os meios pelos quais uma pessoa poderia chegar a viver a melhor vida para si mesma como ser independente e como ser vivendo com outros em sociedade.”.

³ Quando aparecer *Emílio* em itálico no texto estaremos nos referindo à obra; sem itálico, estaremos nos referindo ao aluno fictício que dá título à obra.

um francês, rico, órfão e saudável, porque, segundo ele, a região não é indiferente à cultura dos homens: eles só são tudo o que podem ser nos climas temperados _ por isso a justificativa da França. A opção pelo rico deve-se a que, segundo o autor, o pobre tem a possibilidade de educar-se e tornar-se homem por si só em virtude da força da situação, ao passo que o rico recebe, por sua condição, a educação que menos lhe convém, a ele mesmo e à sociedade; assim, Emílio será uma vítima arrancada do preconceito. É órfão porque não importa que Emílio tenha pai e mãe; Rousseau encarrega-se de seus deveres e assume todos os direitos. Desse modo, Emílio poderá honrar seus pais, mas obedecer somente a ele, com quem passará todos os dias, amando-se um ao outro. Por fim, é saudável pelo fato de Rousseau não querer que a conservação do corpo venha a interferir na educação da alma.

O longo processo de formação desse aluno imaginário aparece no *Emílio* organizado em cinco livros. O primeiro livro trata da primeira infância que vai do nascimento até os dois anos e caracteriza-se pela “fase das necessidades”; este livro é marcado pela crítica do autor ao modelo pedagógico de sua época, no qual os procedimentos desestimulavam o crescimento natural e espontâneo da criança. O segundo trata da segunda infância, que vai dos dois até os doze anos, designado como “idade da natureza”; nesta fase se destaca o papel da natureza, bem como a necessidade de estabelecer limites à criança. O terceiro constitui-se na “idade da força”, que vai dos doze aos quinze anos, etapa em que Rousseau deixa claro o papel da força e do trabalho, especialmente das atividades manuais, no desenvolvimento físico e moral de Emílio. O quarto livro, por sua vez, retrata a “idade da razão e das paixões”, que vai dos quinze aos vinte anos, fase a qual o autor esboça uma educação voltada ao processo de sociabilidade de Emílio. Por fim, o quinto livro trata da fase adulta, considerando-a como “idade da sabedoria e do casamento”, que vai dos vinte aos vinte e cinco anos, para a qual Rousseau orienta sobre como deve ser a educação da esposa de Emílio, a quem denomina de Sofia.⁴

O ponto chave que percorre a obra configura-se na tensão entre os conceitos de sociedade e de homem, o que, talvez, justifique o fato de *Emílio* e *O contrato social* terem sido escritos concomitantemente, pois suas ideias pedagógicas, em certo sentido, acabam por

⁴ É importante esclarecer que as fases aqui mencionadas não têm na obra de Rousseau uma relação direta com as fases do desenvolvimento, conforme conhecemos na atualidade. No entanto, em alguns momentos acabamos nos reportando a essa aproximação; por isso, fazem-se necessários alguns esclarecimentos sobre esse tema, ora controverso, do desenvolvimento segundo o pensamento rousseauiano: 1. A questão de desenvolvimento em Rousseau não pode ser confundida com a teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento, embora a primeira tenha servido, de certo modo, como propulsora à segunda. 2. Rousseau não vê o desenvolvimento como algo estanque e nem mesmo universal para todas as crianças. 3. O que Rousseau tem em mente é, sobretudo, o respeito pelo processo de maturação natural da criança.

desaguar em suas concepções políticas e sociais. Rousseau, à primeira vista, é um pensador com inúmeras restrições teóricas quanto ao papel da sociedade na formação do sujeito, visto que critica a postura social de sua época, denunciando a demasiada necessidade de seus membros de viver de maneira artificial, ou seja, preocupando-se mais com as aparências do que com as virtudes. Por seu caráter crítico e revolucionário, logo após sua publicação, *Emílio* foi condenado à fogueira, vindo a ter seu merecido reconhecimento somente mais tarde.

Muitos, entretanto, pensam hoje que *Emílio* se trata de uma obra ultrapassada e esgotada, o que nos parece uma posição um tanto precipitada. Acreditamos, sim, que a obra tem muito a contribuir quando estamos dispostos a pensar a educação e a infância; por isso merece nossa atenção. É a partir dele que se apresenta uma nova pedagogia, cuja maior contribuição talvez esteja justamente no fato de perceber a infância como uma fase específica do desenvolvimento humano, contrariando valores e dogmas enraizados no modelo pedagógico de sua época. Referindo-se à importância da obra, Dent esclarece:

O *Emílio* contém muitas das mais importantes idéias de Rousseau. Talvez por causa de seu considerável tamanho e porque pode parecer difuso e exageradamente detalhado, não tem sido tão largamente estudado ou apreciado quanto outras obras de Rousseau sobre temas afins – o que tem um efeito deletério sobre a compreensão de seu pensamento como um todo. Pois no *Emílio* encontramos o que não se acha em seus outros escritos: uma discussão completa do modo como um indivíduo pode encontrar, ou obter, um lugar para si na sociedade sem sofrer ALIENAÇÃO ou a corrupção e sofrimentos pessoais que isso envolve. (DENT, 1996, p. 121).

Nosso propósito é justamente tentar mostrar possíveis contribuições da obra como meio de compreensão e estudo, sobretudo da infância, que se caracteriza como nosso interesse principal. Pretendemos, portanto, neste capítulo, baseando-nos especialmente nos dois primeiros livros do *Emílio*, abordar a crítica desenvolvida por Rousseau ao modelo pedagógico tradicional, ao qual chamou de “Educação Bárbara”, argumentando que, ao partir da razão, não dos sentidos, desconsidera o mundo da criança. Também abordamos o conceito de infância originário de tal concepção metodológica, segundo o qual a criança é vista como um “pequeno adulto defeituoso”. Uma vez empreendido esse percurso, poderemos, então, reconstruir, no segundo capítulo, a proposta de Rousseau acerca de um novo conceito de infância, pautado na valorização das especificidades do mundo da criança.

1.1 O método da Pedagogia Tradicional

O ponto central que caracteriza o método da pedagogia tradicional, e que aqui nos interessa como relação à crítica rousseuniana, é justamente a composição de um ensino autoritário, dogmático, no qual a relação do professor com o aluno é de mera transmissão de conhecimento e de autoridade absoluta da figura do adulto. Por outro lado, há a tomada equivocada, segundo Rousseau, da razão como ponto de partida do processo pedagógico infantil. Ora, como vemos, Rousseau considera a razão como última faculdade a desenvolver-se no ser humano e as sensações, como os primeiros materiais de seu conhecimento. A respeito afirma: “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!” (ROUSSEAU, 2004, p.89)

Para compreender melhor esse processo é importante pensarmos nas raízes de tal método, o qual, além de fortemente marcado pelos modelos escolástico e jesuítico, abarca uma base epistemológica ainda mais antiga: a teoria inatista. Com base nos escritos de Dalbosco (2010) faremos um breve recorte sobre esta teoria, percebida ainda em Platão, na tentativa de mostrar como influenciou decisivamente na maneira de conceber o processo de ensino e aprendizagem por longa data, tendo resquícios, inclusive, na pedagogia contemporânea.

O modelo clássico, portanto, do inatismo é encontrado no *Menão* de Platão (428-348 A. C.), que justifica uma noção de conhecimento baseada na teoria das ideias, o que de forma resumida, representa a distinção entre dois mundos: o inteligível e o sensível. Separando-os um do outro, Platão ainda atribui ao mundo inteligível primado em relação ao mundo sensível, ou seja, o inteligível, que representa a fonte da beleza, da verdade, da bondade e, conseqüentemente, da perfeição, deve ser o fundamento do mundo sensível, o qual é sinônimo do que é errado, mau e feio, enfim, daquilo que é imperfeito. Explica Dalbosco:

O ponto característico desta distinção é que a perfeição reside num outro mundo, o qual determina verticalmente, de cima para baixo, o que é certo e errado, o que é bom e mal, para todos aqueles que não se encontram originariamente no seu interior. O que é imperfeito pode alcançar a perfeição ou pelo menos se aproximar dela só mediante a condição de se deixar orientar por ela; caso contrário, permanece no estado pleno de imperfeição. (2010, p. 4)

O aspecto de verticalidade eminente da perfeição sobre a imperfeição pressuposto nessa relação entre os dois mundos trará implicações pedagógicas importantes. Uma delas aparecerá inicialmente, na condição de supremacia da filosofia em relação aos outros saberes, bem como do filósofo em relação aos demais profissionais. Transpondo esse problema para o campo pedagógico, mais precisamente para o campo da relação entre filosofia e pedagogia, a tentativa foi de mostrar historicamente a superioridade da filosofia, à qual caberia a tarefa de fundamentadora da educação, oferecendo, desse modo, os fundamentos à pedagogia.

O problema, entretanto, não se restringiu a isso, pois acabou atingindo o campo das relações pedagógicas, tomando uma proporção ainda maior. A respeito Dalbosco comenta:

Aí a verticalidade traduziu-se na posição de superioridade inquestionável que o professor assume, no processo pedagógico, em relação ao aluno: de modo semelhante ao filósofo, por estar iluminado pelo conhecimento, por já ter tido acesso ao conteúdo (ao mundo das ideias) e por recordar-se permanentemente deste acesso, compete ao professor, dirigindo-se ao aluno, fazê-lo lembrar do conteúdo que reside no seu interior e que nasceu com ele. (DALBOSCO, 2010, p. 4)

Fica clara nessa passagem a concepção inatista, de acordo com a qual a criança nasce com suas faculdades prontas, ou seja, já traz em sua bagagem hereditária tudo do que necessitará para compreender o mundo que a cerca. Explica-se: se as ideias nascem com o sujeito e residem no seu interior, são, portanto, anteriores à experiência.

O resultado dessa concepção para o desenvolvimento pedagógico da criança é que ela é conduzida do começo ao fim, podendo apenas responder aos questionamentos impostos pelo mestre, sem ter condições de elaborar seus próprios questionamentos, ou de participar ativamente do diálogo. O papel assumido pelo aluno é de total subserviência em relação ao mestre. Além disso, a relação pedagógica entre aluno e professor acontece apenas no âmbito conceitual e contudístico, no qual a verdade está definida previamente pelo professor, restando ao aluno descobrir a verdade sem fugir do caminho preestabelecido.

O pensamento inatista fomentou uma longa tradição pedagógica, contribuindo significativamente para o que chamamos, amplamente, de “pedagogia tradicional”. É preciso ressaltar que a filosofia de Platão é muito mais rica e ampla do que sua teoria das ideias, a qual ele mesmo abandonaria mais tarde, dirigindo a si mesmo críticas ao perceber as limitações de tal modelo. No entanto, foi o Platão do mundo das ideias que, ao receber uma interpretação cristianizante, influenciou decisivamente na tradição pedagógica posterior, vigorando na Europa, pelo menos até o século XVIII, a noção de educação como o “extrair de dentro” (*educere*).

Na Idade Média, como veremos, a ação educativa, seguindo a mesma linha da Antiguidade, organizava-se de modo a favorecer o repasse de conhecimento, tomando como procedimento metodológico a determinação e fazendo do professor o responsável exclusivo por essa tarefa, tudo isso levando em consideração a valoração da fé e da razão. “O conhecimento ganha seu termo na verdade da revelação e, dessa forma, é a fé que o determina.” (BALBINOT, 2006, p. 59). Na sociedade medieval fazia-se necessário disciplinar a vida interior submentendo-a ao guia da razão e da fé. A Igreja teve papel determinante nesse contexto, repercutindo de forma direta no processo educacional, visto que partiam dela os modelos educativos e as práticas de formação, os quais, mesmo com a Modernidade, não puderam ser modificados totalmente ou removidos da prática. Sobre isso escreve Cambi:

Também a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média. A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); [...] as suas práticas disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e, sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (CAMBI, 1999, p. 146).

Assim, podemos dizer que ainda prevalecem na sociedade moderna fortes traços da concepção de formação advinda de uma base epistemológica inatista. É preciso salientar, porém, que nesse contexto o foco de constituição social não mais estava absolutizado nos ditames divinos, conforme sugere a sociedade medieval, mas, sim, embebido pela racionalidade humana, a qual seria responsável pela construção de um futuro melhor.

Podem-se perceber com essa mudança de foco fortes indícios de uma possível ruptura com a tradição inatista que estava por ocorrer e especialmente no campo pedagógico Jean Jacques Rousseau seria um dos grandes propulsores dessa ruptura ao criticar duramente a pedagogia de sua época e, sobretudo, o modo como as crianças eram vistas e tratadas.⁵

Nesse sentido, a educação foi se configurando de diferentes maneiras ao longo do tempo: de formadora de cidadãos crédulos e conformados com os ditames divinos durante a Idade Média, por exemplo, passa a ser vista como instrumento de aprimoramento de uma razão emancipadora no período iluminista. O projeto social iluminista voltava-se à conquista de um futuro melhor pelo uso da razão; livre da submissão religiosa e guiado unicamente por sua razão, o homem teria a possibilidade de conduzir o seu próprio destino, construindo uma sociedade mais justa, harmônica e livre. Todavia, tal projeto acabou não atingindo seu objetivo fundante, terminando por se deixar envolver pelas amarras do instinto individualista e egoísta do ser humano.

Rousseau, por assim dizer, antecipou-se ao seu tempo, na medida em que criticou o método pedagógico tradicional, indicando um novo modo de perceber o processo pedagógico: como respeito ao próprio mundo da criança. Como esclarece Cerizara (1990, p. 42), “os educadores do tempo de Rousseau praticavam um ensino livresco e formal, preocupados com a disciplina e a memorização de conteúdos, sem levar em consideração as especificidades da infância”.

Essa forma de ensino teve interferência direta na relação com o conceito que se atribuía à infância e no modo como as crianças eram percebidas, tratadas e educadas. Anísio Teixeira, referindo-se à escola nos moldes do método tradicional, afirmou:

⁵ Anteriormente a Rousseau, Montaigne (1533-1592), segundo Divino José da Silva (2007, p. 103) aparece, pelo menos na ótica da psicologia contemporânea do desenvolvimento, como um dos primeiros pensadores a reconhecer a singularidade da criança na relação pedagógica. Montaigne apontaria vários aspectos que vão ao encontro da crítica rousseauiana ao modelo tradicional de educação, dentre os quais: professores vistos como pedantes e carrascos, submetendo os alunos a uma disciplina rigorosa e recorrendo a práticas cruéis; queixas quanto à educação do momento, que valorizava a memorização em detrimento da inteligência; hábitos, leis e costumes da sociedade que produziam o preconceito e máscaras ao homem. Outro aspecto que se assemelha ao pensamento de Rousseau diz respeito à máxima: “O que sei eu?”, que significa primeiramente, pôr em dúvida a superioridade que o homem arroga ter sobre as outras criaturas e, em segundo lugar, manter com relação aos fatos e objetos atitude de dúvida, cabendo ao professor aguçar os sentidos da criança perante um mundo que lhe chega das mais variadas formas, pois o processo de construção do eu vincula-se ao aguçamento dos sentidos. Um mundo que deve ser posto à prova, testado e saboreado pelos sentidos.

Aí a criança é o autômato. Está em uma fôrma que a prepara para a vida futura. Obedece à autoridade do professor, à autoridade do programa, à autoridade do livro. Não há atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade. Como os pequeninos cérebros enfaixados, pouco a pouco se deixam modelar pelo tipo em série, que a escola busca produzir, para perpetuar indefinidamente a sociedade retardatária e estática, de que é a reprodução. (TEIXEIRA, 2000, p.59-60)

Com base nessa descrição, podemos perceber que a criança se caracterizava apenas como o que se pretendia dela quando adulta, nada mais que isso, ou seja, não era percebida e valorizada no seu próprio universo infantil. Essa percepção tem origem, mais uma vez, nos modelos de formação da Antiguidade, período em que, segundo Cambi (1999, p.81), as crianças viviam a primeira infância em família, assistidas pelas mulheres e submetidas à autoridade do pai, que podia escolher entre reconhecê-las ou abandoná-las. Logo, em toda a cultura antiga a infância não era valorizada; era uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos, razão por que sobre ela se fazia um mínimo investimento afetivo. Exigindo da criança ainda muito cedo atitudes bastante características do universo adulto, privava-se-a de ações próprias à infância.

Esse modo de tratar a infância, que permaneceu na Idade Média e, por conseguinte, na Modernidade, acabava por escravizar e adestrar a criança, impedindo-a de aprender, progressivamente, a pensar por conta própria, pois não lhe era permitido experimentar, vivenciar o que era característico à sua fase de desenvolvimento. Em última instância, isso significa impedi-la de se tornar autônoma, de se autodeterminar e, com isso, de se tornar cidadã.

Esse modelo educacional, portanto, na visão de Rousseau, delineava-se tendo como referência a proteção excessiva da criança, o que acabava por condenar sua liberdade. Ariès, referindo-se à sociedade tradicional, relata:

Afirmo que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] (ARIÈS, 2006, p. 9 do prefácio)

Percebemos, portanto, que a proteção excessiva nesse caso não está voltada à valorização da criança como um ser de necessidades e, por conta disso, os pais assumiriam uma postura de proteção, de cuidado, em proporção maior, porém muito mais no sentido de privação da criança a o que é próprio à sua fase, no intuito de aproximá-la, de prepará-la e conduzi-la à fase adulta. Por isso, conforme sugere a passagem acima, as brincadeiras, os jogos, as atividades condizentes à infância eram substituídos pelos trabalhos, jogos e atividades dos adultos, das quais as crianças precocemente faziam parte.

Esse impedimento da liberdade tem como consequência um conceito mínimo de infância, que se caracteriza, primeiramente, pela desvalorização das características inerentes ao próprio ser criança. Poderíamos então, dizer que o método pedagógico tradicional, no geral, abarca basicamente preceitos que, na perspectiva rousseauiana, são inaceitáveis, como: ensino como transmissão de conhecimento, já que a criança é percebida como essência pronta; relação vertical entre adulto e criança; a aprendizagem por meio da “decoreba” para apenas reproduzir o que lhe fora transmitido; por fim, a criança é vista a partir do mundo adulto.⁶

1.2 O conceito de infância numa perspectiva pedagógico-tradicional

O conceito de infância resultante do método pedagógico tradicional traz a ideia de criança como um “adulto em miniatura”, “um pequeno adulto defeituoso”, que necessita ser moldado conforme as medidas do mundo adulto. É estabelecido um ideal futuro para a criança; assim, nega-se o estado presente, com toda a espontaneidade, a alegria e a naturalidade que caracterizam a própria condição de criança. Há também, conforme já destacado, uma espécie de proteção excessiva, o que acaba por tolher a sua liberdade. Em ensaio que compreende a caracterização do conceito de infância na perspectiva tradicional, referindo-se à tradição antiga como propulsora da caracterização da infância ainda na Modernidade, Dalbosco escreve:

⁶ Para se compreender esta problemática no contexto da pedagogia brasileira torna-se interessante analisar a crítica que Paulo Freire faz à “educação bancária” em *Pedagogia do oprimido*. O que ele define por educação bancária tem relação direta com o núcleo da pedagogia tradicional.

Como um ser extremamente limitado e inferior, racionalmente, a criança não possui condições de “ocupar-se consigo mesmo” e por isso, ainda não está na posição de alcançar o domínio moral sobre si mesma, condição que a exclui de uma participação efetiva na *pólis*, sendo posta na mesma situação do escravo. Embora seja um ser em potencial, ela é incompleta e inferior em relação ao adulto e, por não ser dona de si mesma, precisa ser guiada pela intervenção do adulto, aquém compete em última instância moldar seu comportamento. Enfim, este pensamento justifica um conceito de infância como uma fase de potencialidades latentes, mas muito determinada por limites evidentes; tal pensamento traz, como consequência, um conceito de infância como projeção do mundo adulto. (DALBOSCO, 2007, p. 320-321)

O mundo da criança, na época de Rousseau, era um mundo desconhecido pelo adulto, criando, de certo modo, uma “fantasia misteriosa” em torno do mundo infantil, o que levava, conseqüentemente, a uma ação pedagógica no sentido de superproteção e de aceleração da aquisição do mundo adulto. A infância também era marcada por alguns hábitos costumeiros, que, como veremos adiante, constituem-se como alvo da crítica de Rousseau, a saber: prática de amas-de-leite, uso de faixas nos bebês e a não separação da infância em relação à adolescência e à maturidade. Além disso, outros fatores relevantes denunciavam essa organização: o alto índice de mortalidade infantil encarado como algo costumeiro; o distanciamento e o rigor que marcam o relacionamento entre pais e filhos e o exemplo dos internatos, que recebiam alunos apenas a partir dos oito anos de idade até aproximadamente a idade de vinte e quatro anos. Antes disso, as crianças saíam de seus lares para serem entregues às amas-de-leite; as escolas eram interditadas para crianças menores de oito anos.⁷

Em outras palavras, o conceito de infância caracterizava-se como um conceito reduzido, tendo em vista que, apesar de ter havido todo um conjunto de mudanças na Modernidade em relação ao passado, resultando na expressão da força reativa e de iniciativa do homem, novas organizações sociais, como de mercado e de negócios, foram se moldando e, por conta disso, deixando, mais uma vez, a infância em segundo plano. Em nome do *status* e de uma imagem de homem civil de alta escala social, os adultos acabavam por abrir mão do seu papel de pais e educadores, demonstrando, em geral, desvalorização e desapego em relação às crianças. Além disso, pouco ou quase nada se conhecia sobre suas especificidades e seu processo de desenvolvimento. Nesse quadro, analisa Cerizara, com base nos escritos do próprio Rousseau, o seguinte:

⁷ Esse aspecto retrata um pouco do que abordávamos na introdução do trabalho, de que por muito tempo a cultura disseminada foi de desvalorização da infância. As próprias políticas educacionais voltadas à infância constituem-se em algo recente.

Ao denunciar a maneira como a criança era tratada em seu tempo, Rousseau desmascara o nascimento do homem civil: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis; todas as nossas práticas culturais não são senão sujeição e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, costumam-no num cueiro; ao morrer, pregam-no num caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado por nossas instituições”. (CERIZARA, 1990, p. 42-43).

A crítica de Rousseau diz respeito basicamente a essa ordem social que não levava em consideração o mundo infantil e suas características próprias e que, ao invés de propiciar o desenvolvimento saudável e espontâneo da criança, respeitando o tempo necessário para o seu amadurecimento, tolhia sua liberdade e interferia no curso espontâneo de seu desenvolvimento, acreditando assim a estar preparando para se tornar adulta. Rousseau, ao “apostar suas fichas” no princípio de que a criança precisa ser respeitada em seu mundo, inverte a lógica da escolástica e da educação jesuítica, bem como rompe com a ideia dos antigos de que o que a criança vai ser já está dado, embora não desenvolvido, cabendo ao adulto, ao educador, fazer “brotar de dentro”. Nessa perspectiva, o papel da educação seria corrigir os defeitos da criança para que ela se tornasse um adulto de fato.

Para Rousseau, isso se constitui como algo incompreensível, porque acredita que, ao fazer isso, mata-se a verdadeira natureza da criança, que é originariamente boa⁸, antecipando etapas e forçando-a a desenvolver capacidades que somente mais tarde terá condições de desenvolver.

1.3 Crítica rousseauiana

A partir de Rousseau surge um novo conceito de infância, pautado na valorização do mundo da criança, bem como um novo projeto educacional, voltado inicialmente à experiência, levando em consideração o desenvolvimento natural e espontâneo da criança,

⁸ Uma importante premissa de Rousseau é a de que o homem é naturalmente bom e a sociedade o corrompe. Ao que parece, não está se referindo à bondade no sentido moral, mas no sentido de que, ao nascer, a criança está livre de qualquer vício ou virtude e que a educação pode ser um meio eficaz de prepará-la para enfrentar qualquer forma de corrupção que venha a encontrar no convívio social.

como forma de crítica ao conceito de infância provindo de uma organização pedagógica tradicional. Nas palavras do próprio Rousseau:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, 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 lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...] (2004, p. 91).

A crítica rousseuniana à “educação bárbara” fica evidente nessa passagem, onde enfatiza a importância de valorizar e conhecer a criança em seu próprio mundo. Trata-se de uma postura diferente daquela do método tradicional, pois busca ações pedagógicas que, por meio do incentivo à expressão natural, possibilitem à criança constituir, com o auxílio do adulto, princípios de ética e moralidade.

Podemos dizer, de forma simplificada, que sua crítica se configura basicamente em três aspectos, quais sejam: projeção do mundo adulto ao universo infantil; método de ensino autoritário baseado em práticas de castigos e sermões; por fim, o uso da razão como ponto de partida no processo de formação da criança.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de o método pedagógico tradicional projetar na criança um futuro que lhe é estranho, alheio e nocivo, moldando-a conforme as medidas do mundo adulto e, assim, desconsiderando o seu próprio mundo. Nega-se o estado presente, com a espontaneidade, a alegria e a naturalidade que caracterizam a própria condição de criança. Argumenta Rousseau:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara 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 considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. (2004, p. 72)

Contrariando essa forma de educação, Rousseau acredita que a criança deve ser criança, brincar, rir, pular, experimentar, o que não significa, contudo, retirar do seu mundo os desafios, as provações e dificuldades. Se fizermos isso, igualmente estaremos corrompendo-a. Segundo nosso autor, uma ação pedagógica de superproteção leva à aceleração no curso do desenvolvimento infantil. Fazemos referência aqui a algumas práticas da época que caracterizam esse processo, por exemplo: os trajes infantis, que eram iguais aos dos adultos; o fato de as crianças serem separadas de suas famílias e entregues a amas-de-leite e o próprio índice elevado de mortalidade infantil, que era encarado como algo natural. Desse modo, os pais só davam importância à criança após ela ter superado a fase da infância.

A esse respeito, no prefácio de sua obra *Ariès* assevera:

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (*ARIÈS*, 2006, p. 10)

Essa realidade retrata uma organização social que claramente se caracteriza pela valorização da figura do adulto em detrimento da infância, o que para Rousseau era inaceitável, por isso, formula pela primeira vez na tradição educacional moderna um novo conceito de infância, alertando para a necessidade de se inverter a relação vertical existente entre adulto e criança, tornando-a uma relação horizontal, na qual o adulto passa a ter o compromisso de perceber e respeitar a criança como tal, não interferindo e não atropelando o seu processo de desenvolvimento.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de o método tradicional basear-se no ensino pelo sermão, desinteressando-se de estudar a criança para perceber na infância uma fase específica do desenvolvimento humano. No lugar disso, o que se via na época de Rousseau eram práticas de castigos e sermões, compondo um ensino autoritário e dogmático, característico do método tradicional. Por conta disso, pais e educadores acabavam interferindo de forma apressada e errônea no desenvolvimento da criança. Em uma comparação com a

ação médica, Rousseau alerta sobre a importância de se dedicar tempo para conhecer melhor a infância, como condição primeira para uma ação pedagógica bem-sucedida:

Sacrificai na infância um tempo que ganhareis com juro numa idade mais avançada. O médico sábio não dá estouvadamente receitas à primeira vista, mas primeiro estuda o temperamento do doente antes de lhe prescrever qualquer coisa; começa a tratá-lo tarde, mas cura-o, ao passo que o médico apressado demais o mata. (ROUSSEAU, 2004, p. 98)

O terceiro aspecto tem relação com o uso da razão como ponto de partida no processo formativo da criança. Conforme já destacado, para Rousseau essa é uma tomada equivocada, tendo em vista que a razão é a última faculdade a se desenvolver no ser humano, ao passo que as sensações são os primeiros materiais de seu conhecimento. Portanto, seria o mesmo que iniciar pelo fim. Essa é uma crítica, na verdade, a um procedimento bastante comum em sua época, o de levar a criança a raciocinar ao modo adulto por meio das chamadas “lições de moral”. Esse procedimento era inaceitável para Rousseau, pois acreditava que a criança ainda não estava pronta para verdadeiramente compreender palavras, das quais até poderia fazer uso, mas certamente de forma enfadonha, por não ver nelas um real sentido, vivido e experienciado. Sobre isso argumenta:

Fazei o contrário do que é o costume e quase sempre agireis bem. Como não se quer fazer de uma criança uma criança, mas sim um doutor, nunca é cedo demais para os pais e os mestres repreenderem, corrigirem, admoestarem, adularem, ameaçarem, prometerem, instruírem, argumentarem. Fazei melhor do que isso: sede razoável e não raciocineis com vosso aluno, sobretudo para fazê-lo aprovar o que não quer, pois levar assim sempre a razão para as coisas desagradáveis só faz torná-la aborrecida e desacreditá-la bem cedo num espírito que ainda não está em condições de ouvi-la.” (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Esse aspecto retrata também o alvo central de sua crítica à educação excessivamente intelectualista da época, retratada, por exemplo, na pedagogia moderna de John Locke,⁹ pensador inglês que, por meio da teoria empirista, apresentara avanços em relação à pedagogia baseada no método tradicional. Todavia, ele trazia como um de seus princípios fundamentais no processo educativo algo característico da vertente iluminista -, a importância

⁹ Para saber um pouco mais sobre o pensamento de Locke ver Cambi (1999, p. 315ss).

de “raciocinar com as crianças”. Pensava a relação pedagógica do adulto com a criança como se esta já tivesse condições plenas de raciocínio. Rousseau, categoricamente, opôs-se a essa ideia, argumentando que, com a pretensão de raciocinar com as crianças, os educadores invertem a ordem das coisas, acabando por iniciar pelo fim. Segundo ele, o ser humano tem uma evolução gradual, na qual a etapa anterior serve de base para a seguinte; assim, a etapa que pressupõe a razão é posterior à idade da natureza, governada pelos sentidos.

Nas palavras do autor:

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, toda via, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. (ROUSSEAU, 2004, p. 89).

Nessa linha, outra crítica levantada por Rousseau, e que, de certo modo, evidencia um de seus interlocutores no contexto filosófico, direciona-se ao filósofo René Descartes (1596 – 1650), que com sua concepção de razão teria abandonado a sensibilidade ao argumentar que bom mesmo seria se todos os homens nascessem adultos e racionais. Portanto, Rousseau discorda por completo dessa ideia ao afirmar que para se fazer homem se começa, necessariamente, por ser criança. Sobre essa relação, até certo ponto antagônica, Pagni esclarece:

O pressuposto de uma Pedagogia da razão em Descartes resultou em uma concepção de Educação da infância que consistiria em livrar os homens o mais rapidamente possível dessa fase, por estar em contato com os sentidos e a imaginação que conduzem ao erro. A superação dessa fase se daria pelo caminho da luz da razão, por meio do qual a criança se transforma em adulto racional. O pressuposto pedagógico de Rousseau seria manter, pelo maior tempo possível, a pureza originária da criança, sua autenticidade, livrando-a da corrupção promovida pela sociedade e pela cultura, para conduzir o pensamento e a ação conforme a sinceridade do coração, que é própria de sua natureza e que a conduz a fazer o bem. (PAGNI, 2007, p. 182).

Temos aqui três aspectos importantes a esclarecer. Primeiro, em uma leitura atenta de *Emílio* é possível perceber que seu projeto se organiza em dois momentos: a educação natural e a educação social. A educação natural, também denominada “educação negativa”, que vai do nascimento até os doze anos, visa ao fortalecimento do corpo e ao refinamento dos

sentidos, em outras palavras, trata do convívio que a criança estabelece com a natureza e com as coisas. Por sua vez, a educação social, que acontece na fase que vai dos doze aos vinte e cinco anos, objetiva o ingresso de Emílio na sociedade, ou seja, é a fase em que ele aprende a fazer uso próprio da razão.

O segundo aspecto é o alerta de que estaríamos equivocados se afirmássemos que essas duas etapas da educação em nenhum momento se cruzam ou se complementam. Na verdade, não há como educar a razão sem antes educar os sentidos, contudo somente educar os sentidos talvez não seja suficiente para o desenvolvimento moral.

O terceiro aspecto configura-se na percepção de que Rousseau não deixa de ser partidário da convicção iluminista de crença na razão humana como possibilidade de transformação da sociedade; todavia, isso não o exime de criticar a forma como esta estava sendo contemplada, especialmente no trato com as crianças. Como iluminista, nosso autor era a favor de um conceito ampliado de razão, que defende o potencial da racionalidade humana, incluindo nela a sensibilidade do ser humano.

Anteriormente ao conceito de infância proposto por Rousseau, a criança não tinha espaço para ser criança, apenas para a busca constante daquilo que se pretendia dela quando adulta. Segundo Dozol: “Rousseau irá refletir sobre o lugar da infância na ordem da vida humana. E, então descobrirá que a infância é uma das etapas evolutivas mais importantes do processo de maturação do Homem e, possui justamente por isso, um valor em si mesma”. (DOZOL, 2006, p. 52).

Nessa perspectiva, surge algo de grande importância à ação pedagógica e que merece ser levado em consideração: o pressuposto de que a criança não pode ser tratada somente como o que se pretende dela quando adulta, ou seja, é preciso percebê-la em seu universo infantil, que necessariamente precisa ser conhecido e respeitado. Sobretudo, a intervenção adulta deve ser fruto de uma reflexão permanente. Nesse processo, faz-se necessário que os pais voltem a assumir os seus papéis. O adulto precisa estar preparado para assumir esse papel, que se caracteriza, na perspectiva de Rousseau, muito mais como um processo de condução do que como um exercício pedagógico vertical. Cerizara comenta com base numa análise do *Emílio*:

A infância é o período em que o indivíduo ainda não é capaz de assumir-se como ser moral. Sua liberdade, por ser meramente física, é imperfeita e está delimitada pelas leis da necessidade e da possibilidade. Como a criança ainda não é capaz de se organizar sozinha, precisa do adulto, a quem cabe orientá-la em busca da independência e da autonomia. (CERIZARA, 199, p. 167).

Nesse sentido, em oposição ao modelo pedagógico tradicional de sua época, o que o genebrino esboça é um novo projeto educacional, o projeto de uma educação natural, que tem como máxima o fortalecimento do corpo físico e o refinamento dos sentidos, com vistas ao desenvolvimento moral. Rousseau afirma que educar é deixar a natureza fazer o seu papel. Mas o que isso quer dizer? O que significa educar seguindo o curso da natureza? De forma resumida, poderíamos dizer que, antes de tudo, significa respeitar a criança em seu próprio mundo, permitindo que ela se desenvolva naturalmente, ou seja, que experimente e exercite as dificuldades da vida, vivendo intensamente a alegria e felicidade que constituem a sua infância. Ainda, que não lhe seja tirada a possibilidade de superar as provações que a natureza lhe impõe, tampouco lhe sejam queimadas etapas importantes de seu desenvolvimento, exigindo-lhe o que ainda não é capaz de fazer.¹⁰

Ora, o que Rousseau defende ao desconstruir a ideia de criança como um adulto em miniatura é justamente a noção de que a infância é uma fase importante do desenvolvimento humano. A criança é o ser que nessa fase tem o seu modo próprio de viver; por isso, deve receber toda atenção e respeito que merece, o que pressupõe a permissão para que seja criança.

Em relação ao que foi exposto até o momento, uma indagação se faz pertinente: Rousseau, ao pensar num novo conceito de infância, desconsidera em sua totalidade a pedagogia tradicional? Pensamos que seria um tanto apressado afirmar algo nesse sentido. Acreditamos que a crítica rousseauiana dirige-se mais à questão metodológica, pressupondo uma relação não autoritária - de autoridade, sim, mas não no sentido vertical, dogmático, de centralidade em apenas um dos polos, conforme destacada no método tradicional. Quando Rousseau fala em “liberdade bem regrada”,¹¹ por exemplo, está justamente se referindo ao

¹⁰ Observamos em nossos dias algumas práticas que, mesmo num contexto diferente do que estamos nos referindo, caracterizam semelhantemente esse processo de antecipação de etapas e de superproteção à criança. Como exemplo, pais que sacrificam a infância de seus filhos exigindo-lhes cada vez mais cedo uma dedicação quase que exclusiva a cursos de toda espécie, com a justificativa de que venham a ter um futuro melhor e mais feliz; ou aqueles que tudo fazem por seus filhos, esquecendo-se por vezes deles mesmos, não permitindo sequer que a criança se suje.

¹¹ Para melhor esclarecer esse conceito central na tese de Rousseau utilizaremos a nota explicativa de nosso colega Martins em sua dissertação de mestrado, citada em nossas referências, a qual engloba, de forma objetiva,

fato de que a criança não está livre para fazer o que bem entender; ela precisa, sim, experimentar e, pouco a pouco, assumir sua autonomia, mas isso não isenta o papel do adulto, que precisa ser condutor desse processo, cobrando regras e disciplina e propiciando condições para que a criança, aos poucos, elabore o autodomínio de si mesma.

Rousseau, em seu projeto de educação natural, idealiza para a infância um desenvolvimento natural e espontâneo, pois acredita que assim é possível atingir o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos, bases essenciais para o desenvolvimento moral. Segundo ele, é destrutivo para a criança que ela acelere o seu desenvolvimento. Esse é o ponto de confronto entre os dois projetos, pois, enquanto um prevê que na infância o importante é, primeiramente, o fortalecimento do corpo como condição para o amadurecimento cognitivo, o outro direciona suas ações pensando a criança como um “adulto em miniatura”, conforme já vimos, cobrando-lhe uma racionalidade que nessa fase específica ainda não está desenvolvida.

A educação natural parte do princípio de que tudo tem seu tempo e que uma boa formação física na infância proporciona mais facilmente o desenvolvimento intelectual futuro do educando. A educação tradicional, por sua vez, trabalha com o método da transmissão de conhecimentos, no qual o professor, ou o adulto, é o detentor da razão; portanto, é função somente dele repassar o conhecimento. Nesse sentido, a criança é apenas um receptáculo de informações, as quais lhe serão úteis para que o mais rapidamente se encontre moldado às medidas do mundo adulto.

Poderíamos aqui estabelecer relação com um conceito bastante complexo que se encontra implícito na obra *Emílio*, mas que nos instiga a pensar o propósito de formação instaurado em cada um dos modelos pedagógicos. Estamos nos referindo ao conceito de “perfectibilidade”¹², o qual, numa definição aproximada, significa a capacidade do ser

o que estudamos até o momento a esse respeito. Esse conceito é a tentativa de conciliar duas teses essenciais para Rousseau: o valor absoluto da liberdade e o valor absoluto das regras corretas. Trata-se de um tema bastante difícil de ser tratado, pois como podemos ser livres se estamos sujeitos ao poder coercitivo das regras? A saída encontrada por Rousseau, tanto em passagens da “Profissão de fé do vigário saboiano” como do *Contrato social*, consiste em indicar para a capacidade autolegislatória do sujeito. Trata-se do recurso à voz interna da consciência, que reconhece que precisa de regras para ser verdadeiramente livre. (2009).

¹² Segundo Fortes (1989, p. 55-56), “a faculdade de se aperfeiçoar, chamada de “perfectibilidade”, diz respeito a faculdade que, com a ajuda das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e reside entre nós tanto na espécie quanto no indivíduo, ao passo que um animal é, no fim de alguns meses, o que será toda a vida, e sua espécie, ao término de mil anos, será o que ela era no primeiro ano desses mil anos. A fixidez da espécie e do indivíduo no reino animal contrapõe-se à capacidade humana de variação. Capaz de adquirir conhecimentos e de aprimorar ou sofisticar seu equipamento básico – por exemplo, inventar a linguagem – o homem é um ser peculiar que pode apenas aquiescer ou não às prescrições da natureza, mas, além disso, pode se autocriar, construir para si mesmo uma segunda natureza, distante da primeira. E é difícil perceber que essa faculdade “quase ilimitada” é a grande fonte, ao lado da liberdade, de todas as infelicidades do gênero humano. Graças à

humano de se adaptar, reagindo criativamente às situações que o ambiente e a natureza lhe impõem. Em outras palavras, trata da capacidade do ser humano de se aperfeiçoar, se modificar, aprender continuamente, o que, conseqüentemente, o diferencia das demais espécies.

A possível relação de que falamos seria no sentido de que para Rousseau, por meio da perfectibilidade, o ser humano necessariamente está em constante transformação e, por isso mesmo, não aprende tudo de uma vez. Assim, é necessário respeitar estágios de amadurecimento, bem como ver o processo de formação não como algo acabado em si mesmo, mas como meio de proporcionar condições para que o indivíduo autonomamente resolva problemas e busque novos saberes durante toda a vida.

A pedagogia tradicional apresenta o conceito de “perfeição”, acreditando ser possível fazer da infância um molde para a fase adulta, tendo como recurso principal o ensino como transmissão e a aprendizagem como memorização, por ver a criança como uma essência pronta, conforme vimos em relação ao inatismo como base da pedagogia escolástica. Desse modo, é estabelecido previamente e de forma vertical para que propósitos e até que nível o indivíduo deve se educar ou se aperfeiçoar. É um processo que ocorre de fora para dentro, sem levar em consideração as capacidades latentes do educando, ocorrendo, dessa forma, apenas a imposição das vontades de quem, nesse caso, é responsável pelo processo formativo.

Conforme Dalbosco (2009), a fecundidade pedagógica da perfectibilidade tem origem, justamente no seu caráter indeterminado, pois daí se origina um espaço aberto, sem definição prévia em relação à ação humana e à história de sua espécie. Isso se define como crucial no processo formativo humano e desdobra-se em dois importantes princípios pedagógicos. O primeiro, baseado no conceito aberto de ser humano, legitima a possibilidade de aprimoramento inerente ao processo educativo. A perfectibilidade pressupõe, portanto, como exigência colocada aos envolvidos no processo formativo, desenvolver suas próprias capacidades sem se deixar determinar por qualquer tipo de finalidade decidida prévia e autoritariamente. O segundo justifica a própria ideia de educação, em consequência da noção de que o homem precisa se formar constantemente. Nesse sentido, com relação ao que sugere Rousseau, a ação pedagógica precisa reconhecer essa natureza educável do ser humano, isto é,

perfectibilidade o homem se afasta cada vez mais da tutela da natureza e acaba por desviar-se, aventurando-se por caminhos que lhe são funestos.”

Outra leitura bastante esclarecedora do conceito de “perfectibilidade” encontra-se em Dalbosco (2009 – texto inédito) referenciado em nossa bibliografia.

visualizar que o homem é dotado de uma natureza indeterminada e fazer disso o ponto de partida do processo pedagógico.

No capítulo a seguir trataremos especificamente das características que o conceito de infância assume na perspectiva de Rousseau, considerando sua relação direta com seu projeto de educação natural. Para tal, discorreremos, inicialmente, acerca dos propósitos da educação natural e, em seguida, sobre o lugar ocupado pela infância nesse processo.

2 O CONCEITO DE INFÂNCIA EM ROUSSEAU

Com um novo olhar sobre a infância como uma fase que possui especificidades e, por isso mesmo, precisa ser estudada com atenção e percebida como tal, conforme propõe Rousseau, surge o conceito moderno de infância, do qual nosso autor ficou conhecido como “pai”, inventor¹³. Mesmo não contando com uma ciência propriamente dita, baseada em estudos empíricos, é ele quem antecipa, ainda que por meio de observações assistemáticas, fatores relevantes acerca da infância e da educação. Tais fatores, mesmo recebendo influências teóricas ao longo do tempo, não perderam força e permanecem como aspectos importantes a se pensar sobre a infância e a relação adulto e criança em nossos dias. Destacam-se os estágios cognitivos e o conhecimento como um processo contínuo de construção, o que Piaget, no século XX, trataria de forma mais sistemática, reforçando o que Rousseau já havia enfatizado, de que a criança precisa ser respeitada em seu desenvolvimento físico e cognitivo e que esse processo difere de uma criança para outra.

Rousseau considera como tese central de seu conceito de infância a ideia de ver a criança em seu mundo com todas suas características peculiares. Isso diz respeito ao fato de que para se tornar adulto, necessariamente, o homem precisa antes ser criança e vivenciar nessa fase uma educação natural, que se inicia com o refinamento dos sentidos e o fortalecimento do corpo, com vistas ao desenvolvimento de capacidades racionais e cognitivas necessárias à constituição de um indivíduo capaz de agir autonomamente e com responsabilidade. Segundo Rousseau:

Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança. (2004, p. 9).

¹³ Seria, porém, uma leitura apressada afirmar que somente em Rousseau se iniciam os estudos relativos à infância. É sabido que anteriormente a ele outros pensadores já haviam se ocupado da infância em seus escritos, conforme vimos sobre Montaigne em nota anterior. Todavia, foi Rousseau que dedicou mais tempo e cuidado à análise das especificidades dessa idade e que, aliado a sua forma crítica e visionária de perceber o homem e a sociedade, geraria forte impacto no âmbito educacional, em especial na relação filosofia e pedagogia.

O que o genebrino defende é que por meio de uma educação natural será garantida à criança a possibilidade de sentir as dificuldades da vida e experimentar as intempéries que a natureza impõe para crescer independente e *senhora de si mesma*. Protegê-la de tudo o que mais cedo ou mais tarde terá de enfrentar é inaceitável. Rousseau não pretende desse modo, colocar em risco a saúde ou a vida da criança; apenas acredita que privações interferem no curso natural de desenvolvimento do indivíduo. É necessário que ajudemos a criança a se desenvolver naturalmente, levando sempre em consideração a máxima: a criança precisa ser criança.

Considerando isso, e antes de nos debruçarmos sobre o projeto de educação natural de Rousseau, faz-se necessário compreender a definição do conceito de natureza dada por nosso autor. Nesse caso, é importante perceber que, por se tratar de um conceito multifacetado e complexo no pensamento de Rousseau, não podemos abordá-lo agora em detalhes. O conceito de natureza rousseauiano, segundo Dalbosco (2007), possui também um significado normativo e, especialmente na primeira infância, sua normatividade reside nos aspectos de natureza como fator externo, como mundo físico. É nesse sentido que Rousseau pensa que Emílio, para obter uma formação integral, depende do contato direto com a natureza, com os animais, com as plantas e com a simplicidade da vida no campo. No entanto, há também um sentido de natureza como fator interno, que se refere às disposições naturais de Emílio e do que parte todo o impulso de sua socialização, de sua capacidade ou incapacidade de conviver com os demais.

O conceito de natureza pode ser compreendido como uma ideia reguladora que não se restringe ao empírico e não pode ser definida recorrendo-se apenas aos sentidos. Sendo um modelo (uma escala), pode não existir plenamente, mas é uma possibilidade. Pensando assim, há de se analisar que Rousseau parte de um contexto no qual a criança é desvalorizada; o ser humano é corrupto e, por conta disso, o adulto corrompe a criança. Isso justifica, portanto, o fato de ele imaginar uma relação pedagógica fictícia, um educador e um educando também fictícios¹⁴, idealizando por meio de um processo formativo natural a constituição de uma

¹⁴ É importante atentar para o fato de que, quando nos referirmos no corpo do trabalho à relação educador e educando, ou professor e aluno, não estamos desconsiderando o fato de que Rousseau não se preocupou especificamente com essa relação pedagógica característica de nosso tempo, baseada numa realidade escolar. Como bem sabemos Rousseau previu o seu projeto educacional pensando muito mais numa relação que tem a ver com a vida do que com a relação pedagógica oriunda da escola propriamente dita. Mas isso não impede que pensemos a relação preceptor e Emílio numa lógica pedagógica possível de ocorrer entre educador e educando, tendo em vista que, enquanto preceptor, Rousseau atribuiu a si mesmo o importante papel de mediador de todo o processo formativo do Emílio. E isso nos leva, intuitivamente, a pensar uma relação pedagógica, porém respeitando o necessário distanciamento dos interesses de ensino de cada época.

sociedade que poderia oferecer uma vida melhor para seus membros. Poderíamos, contudo, objetar a Rousseau o fato de isso não ter existido e não existir jamais, mas estaríamos nos esquecendo de ponderar a importância de se projetar para poder sair do estado em que se encontra. É o conflito entre o que é e o que poderia ser, entre o ser e o dever ser.

Nesse sentido, o projeto de educação natural em Rousseau parte de uma realidade concreta “o que é?”, neste caso específico, a sociedade, e idealiza “o que deveria ser” em seu projeto. De forma simplificada, poderíamos dizer que é agir de acordo com a natureza, ou seja, agir em busca do bem, premissa fundamental de seu pensamento. Rousseau pensa o seu projeto de educação tendo em vista a busca pelo bem, pois para ele a natureza simboliza o bem e, por isso, ser natural é ser bom. Daí o seu encanto pela infância, pois Rousseau via na criança o exemplo da bondade, do natural, do puro, do simples, do espontâneo, do alegre, do que ainda não foi corrompido.

Esse *homem natural* de que Rousseau trata refere-se, portanto, à essência autêntica e boa do ser humano, que, segundo ele, é descartada quando na condição de socialização impera a artificialidade, pela prática das comparações. O natural é a forma mais espontânea de sentimento, que prevê a solidariedade e a bondade.

Essas características que o autor atribui ao homem natural podem ser relacionadas ao sentimento de *amor de si mesmo*. Esse sentimento é elucidado por Rousseau como “a fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única inata ao homem e que nunca o deixa enquanto ele viva [...]”. (ROUSSEAU, 2004, p. 288). Assim, podemos pensar o amor de si como sentimento natural, que conduz a que o ser se autopreserve, ou seja, é um sentimento bom, pois se autoconservar é algo natural, não perverso. Isso não significa passar por cima do outro, mas, sim, vivenciar a compaixão, tendo em vista que este sentimento não é puramente instintivo; o ser humano é um ser consciente, que vive em sociedade, razão por que, sua conduta deve ser regulada e ponderada. O amor de si também é positivo no pensamento rousseauiano no que se refere à estima pessoal que cada ser tem. A possibilidade de existir algo louvável e de mérito no interior de um sujeito é fundamental para o seu bem-estar.

Por outro lado, a artificialidade corresponde a um sentimento negativo, que traz consequências como a dissimulação, a fraude e a agressão, valores artificiais marcados pelo capricho de delinear a separação entre sujeitos inferiores e sujeitos superiores. Assim, a opinião do outro torna-se a própria realidade do sujeito, materializando-se na ânsia por poder, cargos, hierarquias e alocações de bens; é a necessidade de ascensão individual, enquanto

outros são rebaixados. Nesse caso, não é mais o amor de si que opera sobre o caráter do sujeito, mas, sim, o sentimento do *amor próprio*. De certo modo, poderíamos dizer que o amor próprio corresponde ao oposto do amor de si mesmo, por se constituir como sentimento que leva um indivíduo a querer ser melhor do que o outro.

Diante do exposto, fica clara a diferença entre *homem natural* e *homem artificial*. O primeiro pode ser entendido levando-se em consideração o sentimento de amor de si, o qual é um valor inato, natural e bom. Já o segundo que é orientado pelo amor próprio, representa a fonte da corrupção e do sofrimento, a qual se desenvolve quando da entrada do sujeito na sociedade. Daí deriva a popular colocação rousseauiana “o homem é bom por natureza, e a sociedade o corrompe”.¹⁵

Essa abordagem exigiria esclarecimentos mais profundos, mas não nos deteremos nesses esclarecimentos no momento, tendo em vista que nosso objetivo maior de estudo concentra-se nos dois primeiros livros do *Emílio*, ao passo que esses conceitos são mais bem desenvolvidos no livro IV da obra. Todavia, ainda que em linhas gerais, consideramos necessário abordar esses conceitos para uma melhor compreensão da relação homem, natureza, sociedade e educação em Rousseau.

Podemos, então, questionar: Mas em que consiste basicamente a educação natural? Que aspectos constituem o projeto de educação natural proposto por Rousseau? Que relevância assume o conceito de infância nessa perspectiva? Buscaremos alinhar esclarecimentos nesse sentido na sequência do capítulo.

2.1 O projeto de educação natural de Rousseau

Para Rousseau, o processo de formação do homem inicia-se ainda na primeira infância, pois tudo aquilo que não temos ao nascer e de que precisaremos quando adultos só pode ser oferecido pela educação, a qual, conforme destaca o autor, pode ocorrer por três vias: pela natureza, pelos homens ou pelas coisas. Pela natureza, quando se refere ao

¹⁵ Algumas interpretações apressadas sugerem nesse sentido que, para Rousseau, o homem, para conservar o natural necessariamente precisaria se isolar, se afastar do convívio social. Ao que nos parece, no entanto, é que nosso autor defende, sim, a autoconservação, evitando deixar-se levar pelas comparações, pela ambição impensada, preservando o sentimento de compaixão e de bondade. Mas isso só poderá ocorrer quando vivenciado o convívio social. Uma leitura mais esclarecedora da temática encontra-se em Dalbosco (2005, p. 70 -103).

desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos; pelos homens, quando se refere ao uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento; pelas coisas, quando se refere à aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam. Os três tipos de educação citados diferem um do outro: o primeiro não depende de nós; o último, apenas em alguns aspectos e somente o segundo é “comandado” em absoluto pela ação humana, mesmo que em suposição, tendo em vista que não podemos esperar dirigir inteiramente todos os que se encontram à volta de uma criança. Desse modo, a educação constitui-se como uma arte, que busca atingir um alvo, o qual, segundo o autor, deve ser o mesmo da natureza. É para a educação da natureza, contra a qual nada podemos fazer, que devemos dirigir os dois outros tipos de educação, levando em consideração a ideia de educar o homem para si mesmo, não para os outros.

Daí as duras críticas à organização social de sua época, a qual estava constituída de forma a oferecer uma educação na qual o próprio homem adestrava sua espécie, fugindo ao natural. Dessa forma, o processo de educação ocorria em direções opostas, não se chegando a lugar algum, pois, ou se “formava um homem ou um cidadão, os dois juntos não era possível”. Rousseau, por sua vez, deixa claro que o primeiro ofício a ser ensinado deve ser o de viver. Formando um homem, este terá condições de ser todo o resto de que necessitar. “Só se pensa em conservar o filho; isto não é suficiente, é preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem [...]”. (ROUSSEAU, 2004, p. 16)

Relacionado a essa questão de crítica às práticas sociais, conforme referido no capítulo anterior, Rousseau aponta para a prática das amas-de-leite, criticando a ausência das mães em virtude de caprichos da sociedade. O autor posiciona-se em favor da solicitude materna, a qual não pode ser substituída; o papel da mãe é fundamental, pois a própria natureza encontra-se na sua figura, de modo que o contrário acarreta depravações em toda a ordem social. Todavia, como o próprio autor afirma, mais vale que a criança mame o leite de uma ama saudável do que de uma mãe que a rejeita. Talvez seja por isso que Rousseau se propõe, ele mesmo, escolher a ama de Emílio, seguindo algumas exigências básicas. A primeira condição é uma ama que acabou de dar à luz, para que não se fuja da ordem natural; a segunda é que seja uma ama tão sadia de coração quanto de corpo; a terceira, que tenha um bom caráter, pois, juntamente com o leite, devem ser oferecidos cuidados que exigem zelo, paciência, doçura e limpeza; por fim, a quarta, que a ama tenha uma alimentação balanceada. Nesse contexto, o autor referencia as camponesas, as quais comem menos carne e mais legumes, além de viverem num ambiente puro e agradável.

É importante lembrar que, para Rousseau, o ato de amamentar gera a possibilidade de reformulação dos costumes, despertando sentimentos da natureza em todos os corações, o que acaba por levar a uma nova constituição familiar e social. Em outras palavras, as mulheres devem assumir plenamente o doce dever de ser mãe que a natureza lhes possibilitou.¹⁶

Rousseau alerta, em contrapartida, como já destacado anteriormente, para o excesso de cuidados, o que acaba por ferir a condição natural. A criança deve ser exposta às experiências do mundo, não se podendo superprotegê-las. Contanto que não se ultrapassem as medidas de suas forças, a criança aprenderá muito mais agindo do que sendo poupada.

Mas e o pai, que papel assume numa perspectiva de educação natural? Assim como a verdadeira ama é a mãe, em razão da sua função natural, segundo nosso autor, o verdadeiro preceptor¹⁷ é o pai. Rousseau destaca que todo pai deve cumprir seu dever de pai, auxiliando na formação do filho, pois não basta somente gerá-lo e sustentá-lo. Entregar o filho nas mãos de outro homem para que o crie, alegando compromissos e ocupações demasiadas, é uma prática arriscada e de pouca coragem, tendo em vista que encontrar um bom preceptor é mais difícil do que o próprio pai tornar-se um.¹⁸ Nesse contexto, pai e mãe têm a difícil tarefa de entrar em acordo quanto às suas funções e buscar o equilíbrio entre deixar a criança desenvolver-se livremente e a necessidade de conduzi-la.¹⁹

Rousseau demonstra em relação à educação natural, sobretudo na primeira infância, fase que considerava como a mais importante, por se constituir no momento no qual são lançadas todas as bases para a constituição do ser humano, preocupação com aspectos simples, mas que, quando passam despercebidos, acabam refletindo em uma má educação. Aponta o choro como um meio de conhecer a própria criança; o cuidado de fazê-la adaptar-se ao mundo externo, não o mundo a ela; oferecer uma alimentação saudável à criança; falar

¹⁶ Streck (2008, p. 33) faz um comparativo interessante sobre a atualidade referente ao aspecto pontuado por Rousseau de que a função da mãe é intransferível, bem como nos chama a atenção ao fato de estarmos habituados a pensar a educação a partir de uma organização escolar, passando-nos despercebido o valor existente nas figuras de mãe e pai como primeiros educadores.

¹⁷ O termo “preceptor” é mencionado por Rousseau de forma recorrente no livro *Emílio*, porém, como ele mesmo afirma, prefere usar a terminologia “governante”. A despeito das diferenças que possa haver, no presente trabalho utilizaremos os termos, educador, professor ou preceptor como sinônimos, mas sempre conectados ao sentido de “governante” proposto por Rousseau. Desenvolveremos melhor essa questão no último capítulo.

¹⁸ Surge aqui, inevitavelmente, o questionamento: Como pode Rousseau, após entregar seus filhos ao orfanato, ter coragem de fazer tal afirmação? Ou mais, ter coragem de falar em educação? Não nos cabe, porém, assumir uma postura de julgamento em relação ao autor, até porque, ao que parece, nem mesmo ele teve a pretensão de desculpar-se pelo abandono dos filhos no *Emílio*, mas talvez buscar evitar que outros também o fizessem. No livro oitavo das *Confissões* Rousseau trata dessa questão, descrevendo as razões que o levaram a essa decisão.

¹⁹ Esse aspecto se configura na importante tensão que perpassa o projeto pedagógico de Rousseau sobre como estabelecer limites à criança e, ao mesmo tempo, permitir que a infância nela amadureça. Pretendemos desenvolver melhor esse assunto no último capítulo, cuja proposta é tratar do papel do educador na infância.

corretamente diante dela; utilizar palavras que tenham sentido _ de nada vale ter mais palavras do que ideias. Se esses aspectos todos não forem levados em consideração, possivelmente, estar-se-á correndo o risco de uma má formação na infância, o que poderá acarretar danos à fase adulta.

Com referência à segunda infância, podemos dizer que é nesta fase que se dá efetivamente a educação pelas coisas. No contato com as coisas e com o mundo é que a criança começa a entender o universo que a rodeia, bem como a conhecer a si mesma. A natureza assume nessa fase papel relevante: o de se apresentar a criança como preceptora para que ela experimente suas capacidades segundo suas necessidades.

O conceito de força aparece como fator relevante no desenvolvimento desta etapa da vida da criança, visto que, para Rousseau, a criança torna-se forte somente quando suas forças ultrapassam suas necessidades e quando ela se satisfaz com suas próprias limitações. Pode, por outro lado, tornar-se fraca quando se sobrepõe aos seus semelhantes, quando possui mais desejos em sua mente do que necessidades em seu corpo, tornando-se dependente do reconhecimento social e das coisas que não estão de acordo com sua condição e possibilidade.

Rousseau acredita que a função primordial dessa fase da infância é a formação do desenvolvimento corporal da criança. Ele usa como exemplo os animais que vivem na floresta, os quais somente desenvolvem as forças suficientes e as capacidades necessárias para o seu sustento e conservação. Assim, defende a ideia de que a criança demonstrará naturalmente que, antes da idade da razão, é preciso valorizar a idade da natureza, cujo princípio é a satisfação das necessidades e o desenvolvimento dos sentidos, os quais se apresentam como propulsores para o conhecimento. Afirma Rousseau: “Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações”. (ROUSSEAU, 2004, p.119).

Poderíamos dizer, com base no exposto, que a educação natural significa o aporte para que o indivíduo elabore condições de se mover por pensamentos próprios, sem se deixar influenciar exagerada e irrefletidamente pela opinião dos outros.

2.1.1 A marcha da natureza

Falar de uma educação natural, contudo, não pode ser compreendido como o afastamento da criança da sociabilidade,²⁰ mas, sim, no que se refere ao desenvolvimento das dimensões biológicas, cognitivas e morais do ser humano mediante a natureza; nem significa desresponsabilizar a intervenção adulta e a razão desse processo, pois ambas não são opostas à ideia de natureza, mas justamente por meio dela se torna possível o desenvolvimento motor e psíquico do indivíduo. Nessa mesma direção segue-se o conceito de infância, no qual a criança não é mais um “adulto em miniatura”, mas passa a ser tratada como criança, no seu mundo infantil.

Uma hipótese nesse sentido deriva da diferença existente no modo de entender o conceito de natural na pedagogia tradicional e em Rousseau. Na compreensão rousseuniana, “natural” tem a ver com a ideia de desenvolvimento que é subjacente à criança. Tal desenvolvimento não significa o que defende o método tradicional, que a criança seja uma essência constituída unicamente pela intervenção do adulto, mas trata-se de um desenvolvimento por si mesma, ou melhor, seu desenvolvimento está em potencial e, por isso, precisa ser respeitado pelo adulto, que, por sua vez, possui o papel de mediar a relação da criança com a natureza.

Ora, o que Rousseau expõe é que, se a educação de uma criança for bem dirigida, ou seja, seguir o curso da natureza, respeitando seu amadurecimento espontâneo, certamente as chances da bondade natural predominar no mundo serão maiores. Afirma Rousseau:

Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor. [...] Eis a regra da natureza. Por que a contrariarais? Não vedes que, acreditando corrigi-la, destruí sua obra, impedis o resultado de seus trabalhos. (2004, p.24).

²⁰ Alguns leitores de Rousseau durante algum tempo afirmaram que ele teria defendido a ideia de que preservar a bondade natural da criança, conforme pressupõe seu projeto de educação natural, significaria retirar a criança do convívio social e isolá-la na natureza – torná-la um “bom selvagem”. Ao contrário, acreditamos que a contribuição de Rousseau nesse sentido se dá pela responsabilização da educação em formar um novo homem, capaz de transformar a sociedade, negando toda forma de corrupção. Contudo, esta leitura do “bom selvagem” constitui-se em uma leitura bastante superficial dos escritos de Rousseau e que já foi abandonada.

Rousseau não pretende, portanto, simplesmente levar o educando, ou a criança, para o meio da natureza e lá deixar que sozinha se desenvolva. O que ele pretende ao dizer que devemos seguir a “marcha da natureza” é o anseio de querer formar um indivíduo capaz de identificar o que é natural em cada etapa do seu desenvolvimento. Mas, para isso, o fator primeiro é respeitar as necessidades da criança, considerando a importância de protegê-la de tudo o que possa vir a interferir no seu desenvolvimento natural. Nesse caso, é tarefa do adulto auxiliar a satisfazer as necessidades reais da criança, mas jamais desenvolver as necessidades artificiais. Se não cumprirmos adequadamente essa tarefa, estaremos correndo o risco de formar um adulto submisso ou tirano. O adulto ou educador tem, nesse sentido, a responsabilidade de educar a vontade ainda desregrada da criança.²¹

Quando falamos em necessidades reais, é importante lembrar que estamos nos referindo às necessidades básicas, naturais do ser humano, físicas e biológicas, como, por exemplo: o sono e a alimentação. Na primeira infância o choro se constitui como ponto de partida para se buscar perceber a diferença entre necessidades reais e artificiais, porque é a força por meio da qual a criança se manifesta. Segundo Rousseau: “Os longos choros de uma criança que não está nem enfaixada, nem doente e que não deixamos sentir falta de nada, são apenas choros de hábito e de teimosia. Não são obra da natureza [...]”. (2004, p. 59). Rousseau parece, mais uma vez, alinhar a ideia de que a criança é um ser de necessidades que precisa dos cuidados do adulto, mas como ambiente mediador da relação da criança com a natureza, não se descuidando daquilo que realmente é necessário à criança para mantê-la afastada da artificialidade. Referencia o uso de faixas como algo não natural, pois inibe o movimento do bebê, constituindo-se numa agressão ao seu desenvolvimento motor.

Na segunda infância o choro dá lugar à linguagem, a qual se constrói progressivamente, permitindo o desenvolvimento cognitivo-moral da criança e a complexificação de sua relação consigo mesma e com o mundo que a cerca. É nesse momento que a natureza assume de forma mais expressiva seu papel, contribuindo, inicialmente, para o desenvolvimento corporal da criança. Podendo mais por si mesma, ela passa a não sentir tanta necessidade de recorrer ao outro e com sua força se desenvolve o conhecimento que a coloca em condição de controlá-la. Em uma análise dos escritos de Rousseau em relação a essa fase, Cerizara comenta:

²¹ Pretendemos abordar mais cuidadosamente essa temática no terceiro capítulo.

Percebe-se a preocupação de Rousseau com a autonomia da criança, ao destacar que, nessa fase, ela começa a realizar sozinha as primeiras ações e tornar-se consciente de si mesma. Numa época em que esses ensaios de emancipação eram praticamente ignorados, Rousseau valoriza o período básico da formação do homem. Se queremos pessoas aptas a pensar com autonomia, é preciso que tenhamos crianças capazes de fazê-lo. (1990, p.80).

“Natural” significa, no contexto do *Emílio*, portanto, a busca da autenticidade; por isso a preocupação de Rousseau em afastar seu aluno de tudo o que se constitui como artificial. Com isso ele pretende deixar amadurecer a infância, destacando também nesse contexto, três teses fundamentais, quais sejam: respeitar as fases do desenvolvimento da criança; conhecê-la; por fim, não apressar o seu desenvolvimento.

2.1.2 A educação pelas coisas

Como já vimos, a educação pelas coisas refere-se à aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam. Desse modo, caracteriza-se mais fortemente pela educação do corpo e dos sentidos, que assume relevância na segunda infância, o que não quer dizer que esse processo não se inicia com o nascimento. Inicia, sim, todavia é no período seguinte que a criança contará com uma maior predisposição a tomar consciência de si mesma em sua relação com o mundo. Portanto, é no contato com as coisas e com a natureza que ela vai conhecendo melhor a si mesma e entendendo o que se passa a sua volta. Segundo Rousseau: “Enquanto a criança ainda não tem conhecimento, temos o tempo de preparar tudo o que a rodeia para só impressionar seus primeiros olhares com objetos que lhe convém ver”. (ROUSSEAU, 2004, p. 99).

Rousseau não esconde sua preferência pelo campo como ambiente mais adequado à educação de Emílio, pois acredita poder desse modo mantê-lo mais facilmente afastado dos vícios da cidade²² e, assim, preparar com tempo e cuidado os objetos e os espaços que lhe proporcionarão o desenvolvimento saudável de seu corpo, como preparação ao

²² Relacionando com nossos dias, poderíamos referenciar a influência da mídia sobre o modo de vida de nossas crianças e o consumismo desenfreado na infância.

desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que preservará suas características naturais.

Assevera nosso autor:

Essa é também uma das razões por que quero educar Emílio no campo, longe da canalha dos criados, os últimos dos homens depois de seus patrões; longe dos negros costumes das cidades, que o verniz de que se cobrem torna sedutores e contagiosos para as crianças, ao passo que os vícios dos camponeses, sem atrativos e em toda a sua rusticidade, servem mais para desanimar do que para seduzir, quando não se tem nenhum interesse em imitá-los. Na aldeia, um preceptor será muito mais senhor dos objetos que quiser apresentar à criança [...]. (ROUSSEAU, 2004, p. 100).

Preservar o natural, talvez seja este o ponto central ao pensarmos a educação pelas coisas. Rousseau traça para Emílio um caminho no qual, por meio da experiência direta com as coisas do mundo, ele construa com o auxílio de seu preceptor, que será quem o auxiliará a se manter afastado dos vícios, a capacidade de compreender o que de fato lhe é necessário e afastá-lo do fantasioso. Portanto, é preciso afastá-lo dos desejos caprichosos, pois, se são atendidos, interferem diretamente na formação do Emílio, fazendo-o pender para um lado que Rousseau não deseja: o da artificialidade, da cobiça e da dissimulação.

Referindo-se à relação entre adulto e criança, Rousseau destaca a importância de a criança reconhecer suas necessidades nas coisas, não nas fantasias. Assim, Emílio deve sentir “cedo sobre a sua cabeça [...] o pesado jugo da necessidade, sob o qual todo ser finito deve dobrar-se; veja ele essa necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens;” (ROUSSEAU, 2004, p. 93).

Rousseau, mais uma vez, sublinha a importância da intervenção adulta em saber conduzir de forma adequada a tensão existente entre a permissão e a recusa, pois para ele é dessa maneira que a criança se tornará tranquila e paciente diante das dificuldades e não desejará incessantemente o que no momento não pode ter, pois faz parte da natureza do homem suportar pacientemente a necessidade das coisas, mas não o desinteresse dos outros.

Nosso autor acredita, por assim dizer, que por meio da educação pelas coisas a criança terá condições de desenvolver adequadamente o seu próprio conhecimento de mundo e enfrentar os obstáculos nas limitações do seu corpo, os quais se manifestam no esforço empreendido para satisfazer as suas vontades. Dessa forma, a criança passa, aos poucos, a demonstrar interesse em realizar por conta própria as ações, tornando-se cada vez mais consciente de suas capacidades e, assim, encontrando seus próprios limites.

Deve-se permitir que a criança mexa, explore objetos, pois pela comparação entre eles que ela aprenderá que há coisas distintas, que há mais coisas ao seu redor. Nesse sentido, a sensação e o movimento são fatores determinantes para o desenvolvimento da criança. Nesse processo de contato com as coisas, pode ocorrer que a criança cometa estragos; então, como adultos, não devemos, segundo Rousseau, julgar o incidente como uma má ação, pois a má ação vai depender da intenção de prejudicar. Para nosso autor, a criança necessita da experiência e “sem querer” pode vir a quebrar ou danificar algum objeto, o que não deve se constituir num problema, mas em mais uma maneira de auxiliá-la a perceber o limite de suas forças.

Por isso, é importante que o adulto tenha como prioridade permitir que a criança possa se exercitar livremente na busca da construção de suas capacidades, viabilizando, primeiramente, o desenvolvimento da sensibilidade e da motricidade e, gradativamente, a capacidade cognitiva.

2.2 Educação pelos sentidos: fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos

O procedimento pedagógico de proporcionar o contato direto com as experiências que a realidade da natureza apresenta, incluindo as provações, compreende o exercício livre do corpo. Para isso, os jogos e brincadeiras em contato com a natureza constituem-se num meio de evitar o contato com hábitos viciosos dos adultos, que tendem a prejudicar o desenvolvimento natural e espontâneo da criança.

Nesse sentido, a natureza, segundo Rousseau, deve ser apresentada à criança como uma fonte para suas aspirações e capacidades. Por isso, visto que sua crítica às práticas de submissão das crianças a difíceis tarefas impostas pela racionalidade dos adultos, onde não importava e não se levava em consideração a idade delas, aparece como indicativo de que a natureza assume papel relevante na construção das virtudes morais, pois, longe da ação do homem, a criança terá condições de manter sua bondade natural.

Para o autor, a experiência significa estimular todos os meios que venham a fortalecer os sentidos, o que explica a importância do contato com a natureza. Como consequência disso surge algo de grande importância: o respeito ao tempo necessário para o amadurecimento de cada criança. Portanto, a ideia norteadora é a de que, exercitando os sentidos, a criança estará

criando condições para um desenvolvimento saudável. Assim, é de suma importância a criança colocar-se em movimento e em contato com as coisas, fazendo tudo aquilo que é próprio da sua idade, como correr, brincar, pular, gritar, cair e até mesmo se machucar. Desse modo, tornar-se-á mais independente, forte e ágil, o que contribuirá de forma significativa para sua formação intelectual.

Com um corpo fortalecido, as chances de a criança enfrentar os obstáculos da vida com autonomia se fazem maiores. Todavia, para que isso se efetive é necessário que se mantenha a criança em seu mundo e que se respeite cada fase de seu desenvolvimento, o que por sua vez deve ocorrer de forma natural e espontânea. Logo, cabe aos adultos a tarefa de facilitar e proporcionar tais condições, como nos lembra Rousseau:

Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo 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 razão. (ROUSSEAU, 2004, p. 137).

Pretende-se, portanto, por meio do desenvolvimento adequado das forças da criança, numa perspectiva educacional voltada ao fortalecimento do seu corpo e ao refinamento dos sentidos, torná-la forte e robusta para que possa posteriormente se tornar sábia e sensata, tendo condições de pensar por conta própria e, assim, evitar o contato com qualquer forma de corrupção. O princípio pedagógico é o de proporcionar a exposição direta à própria realidade, impulsionada por exercícios físicos. Assim, a criança desenvolverá a resistência necessária ao enfrentamento de possíveis dificuldades que encontrará vida afora.

Rousseau defende a ideia de que na segunda infância, especialmente, a criança se encontra no momento adequado para realizar o fortalecimento do seu corpo por meio de atividades físicas, as quais também ajudam a desenvolver sua capacidade cognitiva, que vai se formando por meio das sensações obtidas em suas experiências. Assim, “junto com a força desenvolve-se o conhecimento que as põe em condições de dirigi-la”. (2004, p. 71).

Conforme já destacado, nosso autor manifesta-se de forma contrária às práticas educativas que tendem a privar a criança das dificuldades que a natureza impõe, como, por exemplo, a de não lhe permitir que faça o devido esforço para conseguir o que necessita. Segundo ele, a infância é o momento certo para fortalecer o corpo e desenvolver adequadamente os sentidos, como forma de preparar a criança para enfrentar os bens e os

males da vida. Nesse sentido, uma ação pedagógica amparada na superproteção e na facilitação tende a impedir o desenvolvimento natural da criança, tornando-a preguiçosa, revoltada, manhosa e indecisa.

Contudo, quando respeitadas as fases específicas de seu desenvolvimento, valorizando o aprimoramento de suas aptidões naturais, a criança ganha força à medida que ultrapassa suas necessidades e se satisfaz com suas próprias limitações, ou seja, quando possui menos desejos do que necessidades em seu corpo.

Antes de desenvolver a racionalidade, primeiro, a criança precisa testar e experimentar seus sentidos para que, conhecendo suas capacidades, tenha domínio sobre os movimentos do seu corpo, ajustando as falhas e aperfeiçoando-as conforme suas necessidades naturais. Como os sentidos tato, visão, audição, paladar e olfato estão interligados, ao se educar um sentido, os demais também vão se educando, favorecendo, assim, o fortalecimento do corpo, o que, por sua vez, desemboca no alcance das condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo-moral da criança. De fato, “exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos.” (ROUSSEAU, 2004, p. 160). O corpo precisa exercitar seus sentidos para saber que direcionamento tomar, por isso, é necessário estimular as crianças a esse processo proporcionando-lhes condições básicas ao aprendizado na infância.

Ao colocar-se em movimento no contato com as coisas da natureza, a criança aprende a superar provações, tornando seu corpo mais resistente; aprende a suportar mudanças climáticas, por exemplo, ficando imune a doenças causadas pelo frio quando a este exposta desde cedo. À medida que fortalece o espírito, diminui seus temores e, assim, torna-se mais corajosa e perspicaz diante dos desafios. Rousseau faz referência aos jogos noturnos como uma boa prática para aguçar os sentidos e preparar Emílio para as possíveis surpresas da vida. Pontua: “Muitas brincadeiras à noite. Isso é mais importante do que parece.” (ROUSSEAU, 2004, p. 162).

A educação sensitiva representa, sobretudo, a experiência com a natureza vivenciada pelos sentidos, a qual possibilita à criança a formação de sensações e ideias acerca de todas as coisas e objetos a sua volta, servindo como forma de “posição” de limites necessários ao seu desenvolvimento saudável. “Posição” de limites porque é no sentido oposto a imposição, pois, como já referido, o projeto pedagógico de Rousseau prima pelo respeito à liberdade do indivíduo. Se a infância é a fase em que a criança deve ser livre para conhecer as suas próprias

forças de forma natural, a única interferência que ela deve conhecer é a da natureza e de suas próprias forças perante ela; desse modo, o adulto deve apenas estimular os seus sentidos, não realizar por ela as experiências.

Nessa etapa da vida os sentidos devem funcionar como instrumento para a formação das ideias, mas para que isso ocorra devem ser estimulados, desenvolvidos e refinados. Trata-se de tomar elementos naturais e transformá-los por meio da ação educativa em instrumentos para o conhecimento. A criança deve tocar, pegar em tudo, pois isso lhe servirá de aprendizado. É desse modo que ela aprende a sentir e diferenciar frio e calor, dureza e moleza, peso, leveza e grandeza dos corpos. Para Rousseau, esse é um aprendizado necessário, que possibilita à criança reconhecer sua figura e todas as suas qualidades sensíveis apenas olhando, apalpando, escutando e, sobretudo comparando a visão com o tato, estimando com os olhos a sensação que produziriam em seus dedos. Ao proteger excessivamente a criança, interrompe-se esse aprendizado e impede-se que ela aprenda a viver com as dificuldades, quando o que ela mais precisa é conhecer a força da natureza e suas próprias limitações.

O projeto de educação natural, tendo como um de seus princípios fundamentais o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos, rompe com um modelo educacional caracterizado pela proteção excessiva e pela precipitação de fases, que analisa a infância tomando como referência o adulto e vendo na criança apenas a incompletude. Para Rousseau, é um grande erro olhar para a criança e nela buscar o adulto; por isso, a infância assume lugar privilegiado em sua proposta pedagógica.

2.3 O lugar da infância no projeto da educação natural de Rousseau

Para Rousseau, a infância é o importante início de qualquer formação, o que justifica sua preocupação em tratar do assunto de forma peculiar em seu projeto educacional. Não há dúvida de que para ele uma educação bem dirigida na infância é a garantia da constituição de uma sociedade melhor, pelo menos em relação ao modelo de sociedade vigente em sua época. Nesse sentido, nosso autor sentencia que a melhor educação que uma criança pode receber é a educação pela natureza, a qual possibilita a permanência das características naturalmente boas pertencentes à infância. Contudo, alerta que o primeiro passo para que isso se efetive é buscar

na criança a própria criança, pois somente conhecendo o seu modo próprio de viver é que garantiremos uma ação pedagógica intencional e com sentido.

Segundo o pensamento rousseauiano, erra-se gravemente ao perceber a criança como um “adulto em miniatura”, conforme por muito tempo foi percebida, pois dessa forma acaba-se por acelerar o seu desenvolvimento de maneira autoritária e indiscriminada. Desse modo, o não conhecimento da infância configura-se para Rousseau como um sério problema. Fazendo referência à ordem social de sua época, no prefácio do *Emílio* ele escreve:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Para nosso autor, necessariamente, antes de sermos adultos somos crianças. Assim entendendo, quer dizer que a infância é uma fase específica do desenvolvimento humano e que vai depender do tratamento que se dará a ela o resultado posterior na fase adulta. Por isso, acredita que uma educação que trata a infância com base nas especificidades do mundo adulto pode significar tudo, menos educação. Para ele, uma postura assim caracteriza-se como adestramento, permeada por ações que vão apenas moldar e domesticar a criança. Uma das inovações do conceito de infância de Rousseau consiste, portanto, na tese de que a formação do homem deve iniciar com a consideração da infância como parte essencial desse processo e que somente por meio de uma educação pensada especificamente para essa importante fase da vida humana é que teremos chance de formar homens bons, cidadãos responsáveis, capazes de agir e pensar por conta própria. A respeito lembra Rousseau:

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Para vós que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei 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? (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Rousseau parece estar, mais uma vez, sublinhando a ideia de que a infância precisa ser vista como uma etapa importante da vida humana, razão por que necessita ser respeitada e valorizada, o que para ele significa, basicamente, preservar a criança na criança. Seu projeto de educação natural toma a infância como conceito básico para se pensar o ponto de partida da formação humana e, em posição contrária ao modelo pedagógico de seu tempo, argumenta a necessidade de uma educação favorável ao desenvolvimento físico, natural e espontâneo da criança. Nega tudo o que venha a interromper esse processo, neste caso, os vícios de uma sociedade corrupta, que permite ações domesticadoras de toda espécie. Exemplos a recordar: uso de faixas, toucas e cintas que travam os movimentos dos bebês; entrega das crianças desde muito cedo aos cuidados de outros, eximindo os pais de sua condição de primeiros educadores em nome do *status* social; a prática de raciocinar com as crianças o que ainda não têm condições de compreender na faixa etária em que se encontram; a proteção excessiva da criança, não lhe permitindo experimentar, vivenciar, as dificuldades da vida, e assim por diante.

A educação na primeira fase da vida, ou seja, na infância, assume valor imensurável na pedagogia rousseauiana. Por isso, percebe a criança como um ser de necessidades que precisa do auxílio do adulto, não no sentido de moldagem, mas, como já vimos, de mediador de seu desenvolvimento natural, pois ser um ser de necessidades não significa que seja inferior. Rousseau expõe as máximas da educação natural previstas à infância:

Longe de terem forças supérfluas, as crianças nem mesmo têm forças suficientes para tudo o que a natureza lhes exige. É preciso, portanto, facultar-lhes o emprego de todas as forças que ela lhes dá e de que não poderiam abusar. Primeira máxima.

É preciso ajudá-las e suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que diz respeito à necessidade física. Segunda máxima.

No auxílio que lhe prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se a fizer nascer, dado que ela não pertence à natureza. Terceira máxima.

É preciso estudar com atenção sua linguagem e seus sinais, para que, numa idade em que elas não sabem fingir, distingamos em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião. Quarta máxima. (ROUSSEAU, 2004, p. 58).

Com essas máximas, Rousseau indica como permanecer no caminho da natureza preservando na criança as suas especificidades e favorecendo o amadurecimento espontâneo

de suas capacidades, tanto físicas quanto intelectuais. Também, parece mais uma vez alertar sobre a relevância da postura assumida pelo educador, que poderá tanto propiciar um desenvolvimento saudável para a criança como atrapalhar o seu desenvolvimento. Isso significa que a finalidade principal é permitir que a criança aprenda a fazer as coisas mais por si mesma e menos com o auxílio dos outros, cabendo ao educador a função de suprir o que falta à criança em relação as suas necessidades naturais e, ao mesmo tempo, estar atento para não criar necessidades artificiais.

Essa atuação ideal da educação depende muito da forma como irá conduzir a tensão existente entre não deixar a criança fazer tudo o que quer e, ao mesmo tempo, permitir que se movimente, se exercite e se desenvolva espontaneamente, o que se constitui numa tarefa nada fácil. No capítulo a seguir procuraremos tratar de forma mais cuidadosa dessa questão ao abordar o papel do educador como condutor do desenvolvimento infantil e as características inerentes ao seu fazer pedagógico.

3 O PAPEL DO EDUCADOR NA INFÂNCIA

Pretendemos neste capítulo final, conforme já exposto, tratar basicamente da importância do papel do educador no desenvolvimento infantil. Nosso objetivo principal é abordar a pertinente tensão que perpassa o projeto pedagógico de Rousseau, ou seja, como respeitar o desenvolvimento natural da criança e, ao mesmo tempo, dar-lhe noções de limite. Afinal, em sua obra *Emílio*, ao insistir no preceito de que a criança precisa ser tratada em seu próprio mundo, “governada” pelo adulto com o objetivo de tornar-se “rainha de si mesma”, isto é, de pensar por conta própria, Rousseau não só critica o ideal pedagógico da educação de sua época, como, ao mesmo tempo, toca no dilema central de qualquer teoria educacional: como o adulto pode educar (governar) sem escravizar e sem se deixar ser escravizado?

Nesse sentido, conforme vimos nos dois capítulos anteriores, Rousseau é considerado o fundador da pedagogia moderna, na medida em que descreve, filosoficamente, o processo educacional da infância à vida adulta. Além disso, propõe uma mudança radical na relação do adulto com a criança, pois ao primeiro era imputada toda a responsabilidade e autoridade em moldar o segundo, ou seja, ao adulto era conferida a liberdade para agir sobre a criança. Rousseau, então, desmistifica essa relação vertical com sua premissa de que a criança precisa ser percebida como criança, digna de respeito, possuidora de sentimentos e que pode discordar do adulto. Ao fazer isso, critica fortemente o modelo pedagógico vigente por longa data, o modelo pedagógico tradicional.

Retomando alguns aspectos centrais dessa concepção pedagógica, podemos dizer que na pedagogia tradicional o ensino corresponde à transmissão, e a aprendizagem, à memorização. Isso significa que o adulto somente ensina, transmite, ao passo que a criança somente aprende, memoriza. Pensar a educação nesses termos significa, entre outras coisas, não formar cidadãos democráticos, já que ela contribui para a formação de sujeitos passivos, apáticos, na medida em que se orienta por um conceito de homem limitado, estático e de essência já formada, bem como trabalha com um conceito de sociedade e de educação simplista. Trata-se, para Rousseau, em oposição a esse modelo, de considerar o conhecimento não mais como transmissão, mas como construção, o que impede a memorização. Assim, a educação é elemento também construtivo, justamente por pressupor uma concepção de homem como ser aberto, inacabado, em síntese, capaz de se construir. Conseqüentemente, o

educador também passa a assumir outra condição, que não mais a de autoridade absoluta e único detentor do saber, na qual somente ele pode ensinar. De acordo com Streck:

Em Rousseau, o educador perde o seu lugar cativo de ensinante. Eis a recomendação ao preceptor de Emílio: “Para torná-lo mestre, sede em toda parte aprendiz”. O mestre não é mestre porque sabe e ensina. Seu ensino consiste, sobretudo, em propor as questões certas aos educandos e colocar ao seu alcance os meios para aprender. Para isso, faz-se necessário, além do desejo de aprender, a capacidade de se colocar no lugar da criança, de penetrar as suas ideias e de sentir a sua alma. Mestre é quem sabe colocar-se junto com o movimento da vida que aprende, porque gostar de aprender e gostar de viver andam abraçados. (2008, p. 72)

Nesse sentido, a educação em Rousseau teria por tarefa última levar o homem a aprender a viver através de uma sociabilidade moral, o que passa, necessariamente, pelo respeito ao desenvolvimento natural da criança²³, conduzindo, desse modo, o indivíduo a confrontar-se consigo mesmo, a ser capaz de rejeitar os vícios e o mal, garantindo, por assim dizer, uma vida adulta virtuosa.

Esse adulto virtuoso, por sua vez, somente se torna possível quando todo o processo educacional leva em consideração o fortalecimento do caráter, por meio do qual se torna possível não cair nos vícios. Nesse sentido, para o nosso autor o fortalecimento do caráter vai ocorrendo não só nas fases intermediárias a vida adulta, ou seja, na adolescência e juventude, mas desde a primeira infância. A criança precisa de referenciais, nesse caso, os adultos, que lhe possibilitem desenvolver o autodomínio em relação às paixões e aos vícios e, conseqüentemente, terem condições de agir de forma autônoma e responsável na sociedade.

²³ Algumas objeções posteriores foram levantadas a Rousseau pelo fato de apontar a natureza como condutora indispensável do desenvolvimento infantil. Uma delas partiu do pragmatista John Dewey (1859-1952), que, apesar de assemelhar-se ao pensamento rousseauiano em vários aspectos, especialmente no que se refere à ideia geral de educação como processo interativo, a criança como o centro do processo educacional-pedagógico e a experiência como ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, distancia-se de Rousseau na medida em que em sua obra *Democracia e educação* objeta a este a crítica de que no *Emílio* o centro do processo pedagógico seria a natureza, o ambiente, deixando de lado outros componentes importantes, dentre eles o adulto. Para Dewey, Rousseau acabou se descuidando em seu projeto educacional, caindo no erro pedagógico do espontaneísmo ao considerar como centro o ambiente, de maneira que somente ele seria responsável pela educação da criança, deslegitimando, assim, qualquer intervenção do adulto. Em síntese, a ênfase atribuída à criança e à natureza por Rousseau ocorreria por conta do quase desaparecimento da intervenção intelectual do adulto. Todavia, no nosso entender, a objeção de Dewey não procede em sua totalidade, pelo fato de desconsiderar o aspecto normativo rousseauiano de natureza, impedindo, assim, de perceber a centralidade da atividade de governante que o adulto desempenha no *Emílio*, ao provocar, permanentemente, com base no princípio pedagógico da educação pelas coisas, o desenvolvimento natural da criança.

Diante disso, parece inevitável a pergunta: Qual o papel do adulto na educação natural proposta por Rousseau? Basicamente, com relação ao que vimos até aqui, poderíamos responder a essa questão com base em cinco princípios relevantes, quais sejam:

- a) Cabe ao adulto defender a criança de qualquer interferência arbitrária em seu mundo.
- b) Permitir que a criança seja criança.
- c) Auxiliar a criança sem corrompê-la.
- d) Interpretar as necessidades reais que precisam ser atendidas.
- e) E, por fim, ser o mediador do processo em que a criança tomará consciência de sua própria autonomia.

Educar nessa perspectiva constitui-se em uma tarefa bastante árdua, especialmente por estar relacionada diretamente à tensão entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto, o que, transpondo para o campo familiar e pedagógico, exige, no mínimo, perspicácia e cautela por parte dos pais e professores para conduzir a educação das crianças. Entendemos que Rousseau, de algum modo, busca relaxar essa tensão com o princípio da *liberdade bem regrada*, para a qual o adulto desempenha um papel fundamental, pois auxilia a criança a desenvolver suas disposições naturais e a ter noção de que a boa liberdade é aquela que faz bom uso das regras. Sobre isso enfatiza Rousseau:

Tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada. Não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde se quer unicamente através das leis do possível e do impossível. Sendo-lhe a esfera de um e de outro desconhecida, nós a ampliamos ou a estreitamos à sua volta à vontade. Prendemo-la, empurramo-la, detemo-la unicamente com o laço da necessidade, sem que a criança reclame. Tornamo-la flexível e dócil somente pela força das coisas, sem que nenhum vício nela possa germinar, pois nunca as paixões se animam enquanto têm um efeito nulo. (2004, p. 94)

Ao que parece, o genebrino sublinha, mais uma vez, a função primordial daquele que educa, o qual vir a contribuir de forma significativa para um desenvolvimento saudável da criança, mas, também, por um deslize pode comprometer seriamente seu desenvolvimento, tornando-a mimada e repleta de vícios. Portanto, respeitar o mundo da criança não significa, de modo algum, enfraquecer o papel do adulto; pelo contrário, significa aguçar predisposições a um fazer pedagógico consciente, que leve em consideração o fato de que na primeira

educação o que importa, de fato, é o desenvolvimento das qualidades gerais do espírito e do caráter.

Para alcançar essa meta, o educador deve buscar manter como princípio educacional pedagógico as expressões naturais biológicas da criança, que em cada idade se apresentam de forma diferenciada, exigindo, assim, tratamento adequado e distinto. Para que a criança seja educada a valorizar as coisas boas, é importante que ela conheça os pequenos males e as dificuldades que a natureza impõe a todos os seres, pois, se não estiver devidamente fortalecida e preparada para suportá-los, encontrará maior grau de dificuldade diante das provas a que, inevitavelmente, será submetida no decorrer de sua vida.

Partindo disso, nas linhas que seguem, primeiramente, ocupamo-nos em caracterizar como se define o perfil do educador da infância com base no projeto de educação natural de Rousseau; na sequência, apontamos possibilidades que constituem o educador como mediador da relação necessária entre criança e natureza. Por fim, buscamos analisar os limites que se colocam inerentes ao ser educador e ao fazer pedagógico na perspectiva rousseauiana.

3.1 O perfil geral do educador: preceptor ou governante?

Se respeitar a criança em seu próprio mundo, máxima do projeto educacional de Rousseau, consiste em respeitá-la em sua própria idade, em seu processo específico e variado de maturação biológica e cognitiva, levando em consideração as necessidades e potencialidades de cada período, conseqüentemente, compete ao educador conhecer e estudar a criança, com suas peculiaridades, como condição primeira para uma boa mediação pedagógica. Rousseau expressa este princípio pedagógico em muitas passagens do *Emílio*. Numa delas afirma:

Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Começai por colocá-lo em seu lugar, e conservai-o ali de tal modo que já não tente sair. Então antes de saber o que é sabedoria, ele praticará a sua mais importante lição. Nunca lhe ordeneis nada, qualquer coisa que seja, absolutamente nada. Não o deixeis nem mesmo imaginar que pretendes ter alguma autoridade sobre ele. (ROUSSEAU, 2004, p. 93)

Temos aqui dois aspectos importantes a esclarecer. O primeiro diz respeito ao fato de que, se tomarmos isoladamente a primeira parte da citação, talvez nos reportemos à ideia de que Rousseau estaria sendo conservador e autoritário ao orientar sobre a manutenção da criança em seu lugar, como que sugerindo proibi-la de afastar-se dele. Então, como validar a sua crítica ao modelo tradicional de ensino? Não se justificaria, por assim dizer, sua tese democrática de ensino. Essa aparente contradição só pode ser revista com base na noção clara de que colocar a criança em seu lugar tem a ver com a concepção pedagógica de que tomar a criança em seu próprio mundo significa respeitar suas disposições naturais no atual estágio de desenvolvimento em que se encontra, e isso é algo a ser lembrado tanto pelo adulto como pela criança. Isso quer dizer que, para Rousseau, erra-se ao apressar a aquisição da fala, do andar ou de qualquer outra etapa do desenvolvimento infantil. Como exemplo disso registra:

As crianças que são muito apressadas a falar não têm tempo para aprender a pronunciar bem, nem para pensar bem no que lhes fazem dizer, ao passo que, quando se deixa que aprendam por si mesmas, elas se detêm mais, inicialmente, nas sílabas mais fáceis de pronunciar e, dando a elas pouco a pouco uma significação que entendemos pelos seus gestos, elas nos dão suas palavras antes de receber as nossas. Isso faz com que só as recebam depois de tê-las entendido. Não tendo pressa para se servirem delas, as crianças começam por bem observar que sentido damos às palavras e, quando estão seguras quanto a isso, adotam-nas. (ROUSSEAU, 2004, p. 67)

Tratar a criança de acordo com a sua idade significa respeitar suas possibilidades naturais físico-motoras e intelectuais relativas à sua idade, sem atravancar ou impedir seu desenvolvimento cognitivo. Fortemente aliada a esta ideia está a prática de fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos, conforme já debatido no capítulo anterior, a qual não é pensada em oposição ao desenvolvimento cognitivo, mas, sim, como modo de melhor preparar a criança para o progressivo amadurecimento de sua estrutura intelectual e moral.

O segundo aspecto a ser esclarecido corresponde à parte final da citação, que parece indicar justamente o oposto da primeira sugestão, ou seja, a uma postura aparentemente autoritária na primeira, oscilaria para uma postura de enfraquecimento do papel do adulto ao sugerir ser importante não ordenar absolutamente nada à criança. Numa leitura apressada poderíamos pensar que a educação natural proposta por Rousseau estaria diretamente ligada ao espontaneísmo pedagógico. Todavia, o adulto educador desempenha aí, contrariamente ao

suposto por uma interpretação apressada, um relevante e indispensável papel: o de mediador da relação entre a criança e a natureza, esta considerada como maior preceptora do ser humano em sua infância. É essa relação de contato permanente da criança com as forças da natureza, mediado cuidadosamente pela intervenção do adulto, que a faz perceber a distinção entre o mundo e ela, bem como conquistar a noção dos limites e das potencialidades de suas próprias forças.

O papel do adulto na educação natural, portanto, não pode ser visto como uma postura autoritária, nem como um *laissez-faire*, em que não haja intervenção adulta, permitindo, assim, que a criança faça o que quiser, pois isso, para o nosso autor, de modo algum estaria proporcionando o desenvolvimento cognitivo e moral da criança.

Portanto, nem excesso nem falta. O que Rousseau propõe é um exercício pedagógico de governabilidade, pelo qual de forma natural e transparente, a autoridade desse governo passe quase despercebida pela criança. Por isso alerta: “Mestres zelosos, sede simples, discretos, contidos”. (2004, p. 101). Parece-nos evidente a preocupação de Rousseau em relação à intervenção do adulto na formação de uma criança; em outras palavras, ele teme que essa intervenção possa corrompê-la, já que o adulto tem a tendência de projetar ao universo infantil os seus ideais, as suas experiências, os seus anseios. Por outro lado, não dispensar cuidados a criança seria o mesmo que abandoná-la à própria sorte, facilitando, assim, que ,quando adulta, desconheça as regras mínimas para um bem viver.

Rousseau destaca com veemência, portanto, que se precisa ter muita atenção para não formar uma criança escrava nem uma tirana. Para isso, sugere que a relação entre adulto e criança ocorra de forma autônoma, porém sem que a intervenção adulta seja enfraquecida, em virtude da necessária liberdade a ser propiciada à criança. Somente desse modo se estaria lhe possibilitando a oportunidade de, por conta própria, construir sua emancipação e autonomia, sem que para isso necessite escravizar o adulto ou dele se tornar escravo. Isso indica que o adulto deve buscar conduzir o desenvolvimento infantil colocando limites à criança, mas, ao mesmo tempo, respeitando o seu amadurecimento. Logo, é uma postura pedagógica nem autoritária nem espontaneísta, que permite, assim, à criança tornar-se indiscriminadamente *senhora de si mesma*, em outros termos, ser capaz de pensar por conta própria. Sobre esse aspecto lembra Rousseau:

O único hábito que devemos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum [...] 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. (2004, p. 49)

O adulto deve afastar todos os empecilhos que impeçam a criança de trilhar seu próprio caminho educando-a na liberdade. Porém, não deve facilitar tudo para a criança, pois ela precisa experimentar as dificuldades impostas pelo confronto com a natureza e com as coisas, para que se torne forte e conheça o mundo que a cerca. Nesse sentido, o educador deve ser capaz de identificar o momento em que, verdadeiramente, a criança precisa de uma intervenção no seu processo de desenvolvimento.

Ao colocar-se imaginariamente como preceptor de Emílio, Rousseau admite sua incapacidade para fazê-lo na prática²⁴, destacando a grandeza dos deveres de tal função, pois para ele, de acordo com Streck (2008, p. 70), o educador não pode ser visto como um técnico ou um gerente de competências. Para além disso, sua percepção deve estar voltada às grandes questões de seu tempo, dentre as quais o papel das artes e ciências, a origem das desigualdades, as formas de governo e a organização da sociedade que emergia. Por essa razão, as atividades pedagógicas, quando existentes, devem estar inseridas nestas questões mais amplas da constituição do ser humano e da sociedade, o que se constitui numa tarefa bastante difícil de ser executada. Rousseau opta, então, mais em dizer sobre e menos em fazer, conforme sugere na seguinte passagem do *Emílio*:

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 [...] Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, já não precise de outro guia que não ele mesmo. (ROUSSEAU, 2004, p. 29)

O genebrino supõe qualidades de um bom preceptor e se imagina dotado delas. A primeira delas se refere à jovialidade, que consiste em que o preceptor seja jovem para manter

²⁴ Rousseau tivera em vida a oportunidade de ser preceptor dos filhos do Sr. De Mably em Lyon, acreditando de início ter o talento necessário para tal função, o que num ano acabou por desacreditar. No livro VI das *Confissões* expõe os motivos que o levaram a perceber que na prática não logrou êxito enquanto preceptor, especialmente pelos seus arroubos tempestivos de personalidade diante de dificuldades ou complicações.

uma maior proximidade com seu aluno e, assim, conquistar-lhe a confiança. Outra é a disposição de assumir essa tarefa uma única vez, pois a experiência, neste caso, constitui-se, em sua avaliação, num fator negativo, na medida em que impede a tentativa numa segunda oportunidade e desvaloriza o empreendimento de uma primeira²⁵. De fato, com mais experiência se saberia agir melhor, mas não se conseguiria mais.

Provavelmente, a atitude de Rousseau se justifica por entender o papel do preceptor de modo diferente do que se apresentava no contexto de ensino vigente no seu tempo, que, conforme já exposto, era de caráter normativo e organizava-se de modo a ignorar novas descobertas, priorizando o ensino discursivo e a memória; desconhecendo o valor da experiência e exigindo conhecimentos estanques, na maioria das vezes não compreendidos, além de ocupar um tempo razoável com todo tipo de superficialidade em nome da prática social. Nesse contexto, numa análise acerca do papel do preceptor no século de Rousseau, Dozol escreve:

O preceptor, geralmente, não passa de um misto de pedante com lacaio a deformar moralmente e enganar os pais. Mas isto aplica-se, principalmente, à primeira metade do século, na qual a pedagogia preocupa-se em formar um indivíduo próprio ao seu estado social. Tendo a nobreza por alvo público, a educação quer ser mundana e conferir brilho ao jovem senhor nas oportunidades de exibição no mundo dos salões. Já na segunda metade aparecem novos interesses como os de encaminhar a criança para o conhecimento da natureza, adaptá-la melhor à sociedade e suas necessidades, assim como torná-la um ser moral formando também seu coração. (2006, p. 17-18).

Com base na segunda parte da citação, podemos interpretar que vai ao encontro do que Rousseau defende com seu projeto de educação natural, o qual, como mencionado, sugere que respeitar a criança e educá-la para a autonomia significa deixá-la viver as coisas e as situações que são próprias à fase de maturação biológica em que ela se encontra, tendo na natureza a fonte para o seu fortalecimento, primeiramente, sensitivo e, após, cognitivo e moral. De outra parte, estragá-la ou corrompê-la significa traçar um ideal futuro que já vem carregado da

²⁵ Pensar essa relação na atualidade torna-se quase impossível, aparentemente loucura. Imagine-se um educador poder executar sua tarefa de mestre uma única vez na vida? Algo totalmente alheio ao nosso contexto, onde os educadores estão sobrecarregados tanto em horas aula quanto em número de alunos. Um professor, ao final de sua carreira, viu passar por suas mãos um número incontável de alunos, muitos deles já no esquecimento. O tempo, logicamente, é outro, mas talvez possamos extrair alguma verdade dessa premissa de Rousseau, na medida em que pensarmos na importância de encarar cada desafio de educar como se fosse o primeiro, buscando novas alternativas sempre, não apenas reproduzindo modelos que em outras situações anteriores tenham dado certo, assim como perceber cada aluno com suas particularidades e na etapa específica de seu desenvolvimento.

artificialidade do mundo adulto e repassá-lo ao mundo da criança. Portanto, o respeito e a felicidade não residem somente na imagem projetada pelo adulto, mas no próprio universo já existente da criança; por isso, a postura de atenção, cuidado, respeito e amor do adulto é fundamental.

Nesse sentido, uma das hipóteses, da compreensão rousseauiana de natural seria o conceito de desenvolvimento que lhe é subjacente. Tal desenvolvimento não significa que a criança seja uma essência constituída somente pela intervenção do adulto, educador, mas trata-se de um desenvolvimento por si mesmo, ou melhor, seu desenvolvimento está em potencial, razão por que precisa ser compreendido e respeitado pelo adulto, que nesse caso atuará como mediador desse processo, cujo princípio fundamental é o de educar para a vida.

No exercício de preparação para a sólida formação da criança, o adulto assume, portanto, um papel primordial, que consiste em ser o organizador e orientador em todos os aspectos, seja na interpretação do choro, seja na satisfação das suas necessidades, na exposição ao contato com os objetos sensíveis ou no enfrentamento direto com as provações necessárias para fortalecer o seu corpo e aguçar os seus sentidos.

Para Rousseau, o bom governante ou bom educador²⁶ será aquele que se preparar para tal função, podendo agir de forma paciente e discreta, para que sua autoridade possa se valer sobre a criança, mas sem que esta se aperceba disso. Portanto, não é a criança que deve conduzir sua educação; cabe ao adulto a responsabilidade de, pelo exercício democrático de sua função, ajudá-la a crescer com autonomia e com consciência de uma liberdade bem regrada, tendo o cuidado para não a corromper. Por isso Rousseau afirma: “Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós.”. (2004, p. 140).

A criança, por meio desse “bem governar”, deve entender que há limites para as suas ações no mundo, que não pode fazer tudo que deseja, porém sem que isso ocorra de forma vertical e autoritária, pois, “se ela não acreditar que sois bom, logo se tornará má; se acreditar que sois fraco, logo se tornará teimosa.” (ROUSSEAU, 2004, p. 84). A mediação do governante nesse sentido, aos poucos, deve contribuir para que ela perceba que os seus

²⁶ Nossas especulações em relação ao sentido da palavra “educador” em Rousseau são de que ele pensa esse processo no contexto da família, visto que em crítica à organização da época, aponta insistentemente para a importância da valorização e do compromisso para com esta. Desse modo, indica também o importante papel dos pais na educação de seus filhos. Mas isso não quer dizer que para ele a educação ocorria apenas nessa esfera. Ao que parece, o mais importante para Rousseau é que o educador, seja pai, mãe, preceptor ou professor, perceba-se com o compromisso intransponível de formar para a autonomia e para o fortalecimento do espírito contra os vícios, cada um dentro daquilo que lhe cabe.

desejos se limitam às suas forças. Assim, quando adulta, saberá conviver em sociedade sem necessitar viver de comparações e de desejos insaciáveis, seja por poder, seja por *status* ou qualquer coisa do gênero, porque nesse momento já saberá dirigir sua própria autoridade, sem que esta lhe chegue de fora. A respeito Rousseau argumenta:

[...] 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, exceto a de sua própria razão. (2004, p.356)

Fica clara nessa passagem a ideia de que boas mediações pedagógicas fazem a diferença na formação do ser humano. Portanto, o educador deve ser, segundo Rousseau, o condutor, mediador, da aproximação com a natureza e do afastamento da artificialidade, a fim de formar homens capazes de atuar na sociedade, mesmo que corrupta e desigual, pois não se deixarão corromper.

É dessa concepção, portanto, que decorre a preferência de Rousseau a atribuir ao perfil geral de educador a denominação de “governante”, em vez de “preceptor”, por entender que palavra “governante” estaria associada ao ato de conduzir, ao passo que “preceptor”, em virtude de toda uma tradição, estaria associada à ideia de dar conselhos. Por isso enfatiza:

Só há uma ciência a ensinar às crianças, que a dos deveres do homem. [...] De resto, prefiro chamar de *governante* e não de *preceptor* o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados. (ROUSSEAU, 2004, p.31)

Podemos dizer, portanto, que para Rousseau o termo “governante” é mais apropriado à figura do educador do que “preceptor”, em razão do próprio significado subjacente àquele, o qual parece estar intimamente relacionado à noção de mediação, não de instrução. Por isso, segundo o autor, cabe ao governante assumir a postura daquilo que se propõe construir junto ao educando, auxiliando na construção de uma base sólida de princípios morais, que, nesse sentido, devem ser encontrados, elaborados ou construídos pelo próprio educando; ao

educador, por sua vez, cabe a simples, mas ao mesmo tempo compromissada, tarefa de conduzir esse processo no qual a aprendizagem se encontra voltada à descoberta.

Esse processo, conforme veremos no tópico a seguir, inicia-se bem cedo, devendo ocorrer, conforme sugere nosso pensador, necessariamente na mediação entre a criança e a natureza.

3.2 O educador como mediador entre a criança e a natureza

O importante papel do educador como mediador da relação criança e natureza é algo que se inicia bem cedo, desde a primeira infância, quando se faz necessário garantir a liberdade dos movimentos do bebê e atender-lhe as necessidades reais, distinguindo-as das artificiais. No entanto, é na segunda infância que essa relação ganha maior força, pois é quando a criança passa a ter consciência de si mesma em distinção ao mundo que a cerca. Cabe, então, ao educador propiciar nessa fase o contato direto da criança com a natureza para que ela possa exercitar seu corpo e refinar seus sentidos, como garantia de um desenvolvimento saudável e de uma boa preparação ao desenvolvimento intelectual.

Na primeira infância, o autor parte do pressuposto de que a criança, desde o seu nascimento, demonstra ter uma bondade natural em razão de suas próprias características biológicas e perceptivas. Para que possa crescer e se desenvolver de forma saudável e preservando essa bondade, necessita de cuidados e proteção no atendimento e na satisfação de suas necessidades básicas. Assim, o adulto assume a função de condutor e organizador na disponibilização dos cuidados necessários à criança, visando garantir sua sobrevivência e conservação, preservando seu desenvolvimento espontâneo e natural e, ao mesmo tempo, evitando interferir diretamente na formação de sua autonomia para não prejudicá-la. Essa seria, segundo Rousseau, a forma mais adequada de prevenir todos os cuidados que poderiam vir a se tornar desnecessários para essa idade, manifestados pela proteção excessiva, por manhas e vícios que possam vir a se tornar prejudiciais à sua formação.

Nessa etapa do desenvolvimento humano, para Rousseau, o adulto tem o papel de mediador da criança com suas necessidades, sendo seu dever buscar reconhecer e diferenciar as necessidades reais das necessidades artificiais da criança. O choro constitui-se num forte aliado nesse processo de reconhecimento, pois é o meio que a criança encontra para solicitar a

ajuda do adulto, porém este pode se caracterizar como um pedido, como também como uma ordem. Isso quer dizer que o adulto deve ser atento e cauteloso para atender somente às necessidades reais da criança e defendê-la de toda e qualquer interferência arbitrária em seu mundo. Desse modo estará respeitando sua maturação física e cognitiva e, ao mesmo tempo, respeitando seu desenvolvimento natural, que principia pela liberdade do corpo. O movimento espontâneo do corpo é importante desde cedo para que a criança tenha condições de experimentar suas forças e reconhecer-se a si mesma. Valdemarin nos ajuda a entender essa questão quando escreve:

Na primeira fase da vida, na qual a criança ainda não sabe fazer uso da palavra para se comunicar com os adultos, Rousseau propõe que seja experimentada a sensação de liberdade com o uso de roupas folgadas, que não tolham os movimentos, livrando o corpo de empecilhos externos, de modo que, progressivamente, possa adquirir o sentimento de sua existência. Se a corrupção dos costumes atingiu também os cuidados com a criança, aprisionando-a ao berço e às roupas, o preceptor deve buscar situações que permitam à criança, liberdade para se desenvolver. (2007, p. 149)

Na segunda infância, por sua vez, Rousseau enfatiza que, em razão de a criança ser mantida em consonância com o desenvolvimento natural de suas capacidades latentes, demonstra claramente que seu corpo possui muito mais força física do que vontades em sua mente. Como nesta fase o saber se constitui especialmente por meio de suas sensações, o procedimento formativo educacional consiste em proporcionar o contato direto com a própria realidade percebida através da natureza, onde possa exercitar livremente o seu corpo. É nessa etapa que se torna importante conduzir a criança para os exercícios físicos e para a exposição direta às provações da natureza, pretendendo torná-la forte e robusta para que possa vir a ser sábia e sensata, evitando o contato com os hábitos viciosos dos adultos, que tendem a estragá-la em sua formação natural. Portanto, é aqui que o educador assume mais efetivamente seu papel de mediador entre a criança e a natureza, visando ao fortalecimento do corpo e ao refinamento dos sentidos de seu educando e abrindo-lhe portas para um bom desenvolvimento cognitivo.

Esse procedimento formativo exige paciência e interesse por parte do educador, que, levando a criança a experimentar, a manter contato com as coisas que a cerca e a vivenciar as dificuldades que a própria condição natural impõe, estaria contribuindo para a formação de

um indivíduo capaz de pensar por conta própria e de buscar soluções para resolver problemas.

Sobre isso Dozol assinala:

Contrário ao aligeiramento do desenvolvimento e da aprendizagem, Rousseau nos aconselha a “perder tempo” não apenas em relação à preparação das subestruturas do pensamento, de acordo com as fases maturacionais, mas também na direção de provocar uma certa “fome” de aprender e formar uma vontade suficientemente forte para saciá-la. É preciso que com prazer e esforço, o aprendiz experimente, descubra, enfim pense. (2006, p. 84 – 85)

Dessa concepção decorrem, mais uma vez, os princípios da educação natural, os quais ensinam a preservar na criança aquilo que ela tem de melhor, levando a que aprenda e viva tudo que for necessário e interessante a sua realidade, porém sem perder sua ternura e simplicidade. Antes de formar o cidadão competiria, portanto, ao governante formar o homem, o ser humano na criança.

Contrariamente ao modelo educacional de seu tempo, Rousseau afirma que nessa faixa etária o adulto não deve fazer a criança raciocinar sobre o que ainda não lhe é compreensível. Por isso, defende que a criança não deve aprender línguas, nem história, nem geografia, tampouco fábulas. Para ele os livros deveriam ser evitados na infância, pelo menos, conforme sugere no *Emílio*, até os doze anos, por veicularem ideias dos adultos e, assim, imporem às crianças essas ideias num momento em que elas ainda não as têm autonomamente elaboradas, tornando-as submissas.²⁷ A esse respeito assevera:

Suprimindo assim todos os deveres das crianças, suprimo os instrumentos de sua maior miséria, os livros. A leitura é o flagelo da infância, e é quase a única ocupação que lhes sabem dar. Assim que completar doze anos, Emílio saberá o que é um livro. Mas pelo menos, dirão, é preciso que ele saiba ler. Concordo, é preciso que ele saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então, só servirá para aborrecê-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 134).

²⁷ Em relação a essa questão, poderíamos à primeira vista considerar absurda a hipótese de que os livros não seriam úteis às crianças quando hoje buscamos cada vez mais aproximá-las destes. Não estamos tomando partido das ideias de Rousseau, mas consideramos importante esclarecer que, ainda que de forma exagerada, para Rousseau esse era o meio não só de criticar a cultura intelectualista de sua época como de dizer sobre as limitações dos métodos de ensino utilizados com as crianças, com as quais, por exemplo, a leitura acabava se tornando um tormento para as crianças, que eram obrigadas a ler e a aprender o que não lhes despertava interesse e vontade de aprender. Lembra Rousseau: “Porque a forçaram a se aplicar nisso contra a sua vontade, e a utilizam de um modo tal que ela nada compreende. Uma criança não tem muita curiosidade de aperfeiçoar o instrumento com o qual a torturam, mas fazei com que esse instrumento sirva aos seus prazeres e logo ela se aplicará a ele apesar de vós”. (2004, p. 134 -135)

Como assinalado anteriormente, Rousseau combate com veemência a cultura intelectualista de sua época, argumentando que a criança precisa crescer forte e sensata por meio do exercício concomitante do corpo e do espírito, aprendendo a empregar bem suas forças, a interagir com as coisas à sua volta e a usar os atributos naturais de que dispõe. Essa tese é reforçada em sua crítica ao uso de fábulas com as crianças, pois acredita que por meio dessas se estaria encobrendo uma verdade que a criança, necessariamente, precisa enxergar como realidade, para que desde cedo comece a perceber as reais dificuldades que a vida impõe, bem como os dilemas existentes no mundo que a cerca. Do contrário, tornar-se-á uma criança medrosa, apática e totalmente dependente, que espera que sempre lhe digam o melhor caminho a seguir ou as melhores atitudes a tomar. Sobre isso enfatiza:

Emílio jamais aprenderá nada de cor, nem mesmo fábulas, nem mesmo as de La Fontaine, por mais ingênuas e encantadoras que sejam; pois as palavras das fábulas são as fábulas tanto quanto as palavras da história são a história. Como podemos ser tão cegos a ponto de chamar as fábulas de a moral das crianças, sem imaginar que o apólogo, ao diverti-las, engana-as, que seduzidas pela mentira, elas deixam escapar a verdade e que o que fazemos para tornar agradável a instrução impede-as de tirar proveito dela? As fábulas podem instruir os homens, mas devemos dizer a verdade nua para as crianças; quando a cobrimos com um véu, elas não se dão o trabalho de retirá-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 128)

Fica clara aqui, mais uma vez, a ideia de que para Rousseau se faz necessário denunciar a educação que enche a cabeça das crianças com conhecimentos que não lhes são úteis; por isso, a educação tem como princípio básico a experiência. Nada de ensinamentos precoces, que a criança não seja capaz de compreender, nem mesmo de pressa para ensinar muitos conteúdos; o interessante em uma boa educação consiste, justamente, em ter cautela, perder tempo, ou seja, permitir que a criança veja, sinta e comece a fazer os seus próprios juízos.

Para que as virtudes se desenvolvam também não se deve fazer uso de muitas repetições e verbalizações, pois uma ação torna-se boa ou má de acordo com a intencionalidade com que é executada, não pela imitação mecânica da ação dos outros. Daí a importância da experiência orientada pelo educador, que precisa ser, sobretudo, atento e compreensivo. Em resumo, é nessa fase que se desenvolve com o auxílio e acompanhamento

do adulto uma forma peculiar de razão, a qual consiste em formar ideias simples a partir das experiências para, posteriormente, direcionar-se à razão intelectual, mais complexa.

Ao que parece, a tese de Rousseau volta-se muito mais para uma mudança de postura por parte de quem educa do que para a elaboração de um método de ensino em si, pois, desde que despertado na criança o desejo de aprender por meio da experiência, qualquer método fará o restante, na medida em que se teria uma criança curiosa, interessada e afastada da submissão de um aprendizado imposto, formulando por ela mesma suas hipóteses. Rousseau, então, lembra a respeito da criança educada de acordo com os princípios de uma educação mediada pela natureza:

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. Em compensação, julga, prevê, raciocina sobre tudo o que se relaciona imediatamente com ele mesmo. Não fala muito, mas age; não sabe uma palavra do que se faz na sociedade, mas sabe muito bem o que lhe convém. Como está continuamente em movimento, é forçado a observar muitas coisas, conhecer muitos efeitos; cedo adquire uma grande experiência, toma aulas de natureza e não dos homens; por não ver em nenhuma parte a intenção de instruí-lo, instrui-se melhor. Assim seu corpo e seu espírito exercitam-se ao mesmo tempo. Agindo sempre de acordo com seu pensamento, e não com o de outra pessoa, une continuamente as duas operações; quanto mais forte e robusto se torna, mais sensato e judicioso fica. Esse é o meio de um dia obter o que acreditamos ser incompatível e o que quase todos os grandes homens reuniram, a força do corpo e a força da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta. (ROUSSEAU, 2004, p. 134).

Ao educador, portanto, atribui-se o ônus de mediar essa importante relação entre a criança e a natureza, para que ela consiga desenvolver as atribuições destacadas na passagem acima. Portanto, o educador precisa contribuir para que a criança se desenvolva de forma espontânea e natural, como pressuposto à formação de indivíduo que observa; que experimenta; que, por não receber uma instrução externa forçosa, se instrui melhor; que se permite sentir e, que, por fim, pensa por conta própria, não se deixa levar pela submissão, tampouco submete o outro a seus caprichos. Rousseau acredita que uma formação dessa maneira garante a união da força e da razão, possibilitando desse modo que a criança tenha um corpo forte e vigoroso e seja sábia para agir com liberdade, mas também com responsabilidade.

Assim, por meio do exercício de uma educação natural, está se preparando a criança para o desenvolvimento da liberdade moral, ou liberdade bem regrada, conforme já

analisamos, visto que com uma base bem formada saberá distinguir por si mesma o certo do errado. Porém, faz-se necessário esclarecer que, anteriormente à liberdade moral, encontramos no *Emílio* a ideia de liberdade natural, ou seja, a liberdade ainda desregrada da criança. Logo, o educador tem a função de educar essa forma de liberdade, mostrando a necessidade das regras e buscando não se deixar levar pelas vontades da criança, pois desse modo estaria permitindo que se torne mimada, caprichosa e, conseqüentemente, desenvolva a falsa ideia de superioridade.²⁸ Segundo Dalbosco:

Rousseau define a **liberdade natural**, no segundo livro do *Emílio* como a capacidade do homem agir livremente de acordo com a escolha arbitrária de sua vontade [...] ela também é imperfeita porque faz uso de uma liberdade completamente desregrada ao se relacionar com outras vontades. Sendo desregrada a liberdade natural impede ou dificulta, em última instância, a sociabilidade humana, uma vez que o agente dá-se o direito de fazer o que bem entender. A **liberdade moral**, por sua vez, consiste na lei que o sujeito agente dá a si mesmo. A passagem da liberdade natural para a liberdade moral exige, portanto a capacidade autolegisadora do sujeito e tal significado identifica-se com aquele conceito de “liberdade bem regrada”. [...] A liberdade bem regrada (liberdade moral) significa, pois, o autodomínio de si mesmo e dela brota [...] o “cuidado de si” como núcleo da autenticidade do caráter. (2008, p.135 – 136, grifo nosso).

Desse modo, podemos dizer que no *Emílio* existe uma espécie de confronto entre as liberdades natural e moral e, ao mesmo tempo, certo paradoxo, quando a educação natural tematiza a liberdade bem regrada, pois esta possibilita o desenvolvimento da consciência da importância das regras, bem como a internalização das regras, de um lado, e o poder do indivíduo de criar e recriá-las, de outro. Então, o indivíduo possuiria a potencialidade e a necessidade de recriar e criar novas regras, internalizando-as. Nesse sentido, não se pode pensar a moralidade sem princípios, uma vez que ela, e também a autonomia, constitui-se como a capacidade de dar a si mesmo princípios, os quais devem ter como premissa o respeito aos outros, indicando, desse modo, o sentimento de solidariedade humana.

Assim, o principal papel do educador como mediador da relação imprescindível entre criança e natureza se desdobra em dois grandes princípios: primeiro, deve-se ajudar as

²⁸ Numa possível aproximação com a atualidade, podemos fazer referência ao grande número de crianças que dão ordens de toda espécie a seus pais. Em muitos casos a justificativa é o pouco tempo dos pais em casa devido ao trabalho; por isso, acabam por adotar uma postura permissiva exacerbada, cedendo às vontades da criança e, conseqüentemente, tornando-as rebeldes e mimadas. Afirma Rousseau: “Não devemos jamais tolerar que uma criança se comporte com os adultos como com seus inferiores, nem mesmo como com seus iguais”. (ROUSSEAU, 2004, p. 103)

crianças a satisfazerem as suas necessidades naturais e, assim, desenvolverem suas disposições naturais fortalecendo seu físico e refinando sua sensibilidade; segundo, deve-se ter o cuidado para não projetar ideais adultos que possam contaminar o mundo infantil e, assim, criar desejos artificiais. Por isso, pensar a tensão entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto pode nos ajudar a entender que a educação para a autonomia precisa começar a ser experimentada já na infância, conforme defende nosso autor.

3.3 Algumas dificuldades inerentes ao ser educador

Em sua obra, Rousseau insistentemente, lembra a importância de que o educador, antes de querer educar alguém, necessariamente se eduque a si mesmo como homem, tendo em si o exemplo a que se deve propor.²⁹ Também afirma que a melhor educação a ser destinada à infância é a educação natural, ou negativa, a qual consiste, basicamente, em proteger a criança contra os vícios do mundo adulto, no intuito de preservar sua bondade e espontaneidade natural.

À primeira vista, parecem bastante simples esses preceitos, mas, se os analisarmos a fundo, conseguiremos perceber que aí se escondem algumas das dificuldades inerentes ao próprio fazer do educador. A primeira delas corresponde à quase que óbvia impraticabilidade da educação natural num mundo que há longa data deixou de ser natural. Ter-se-iam condições de manter, conforme sugere Rousseau, a criança afastada desse convívio vicioso? A segunda diz respeito ao fato de que numa ordem social onde imperam a corrupção, a inveja e a cobiça encontrar-se-ia um educador nas condições de um exercício pedagógico que respeite o natural, tendo nele mesmo o exemplo a propor?

Essa é uma análise interessante a se fazer ao pensarmos o papel do educador da infância em Rousseau, já que poderíamos objetar-lhe que sua proposta formativa, apesar de revolucionária no sentido crítico à ordem educacional de seu tempo, encontrar-se-ia, por outro lado, vazia de ação ou efeito no sentido prático-pedagógico. Contudo, numa leitura mais cuidadosa percebemos que o autor em momento algum afirma ser algo fácil a execução da

²⁹ É importante esclarecer que essa ideia não está associada à ideia de exemplaridade a se espelhar o aluno, tendo em vista que seu maior exemplo deve estar em sua própria natureza. No entanto, para Rousseau o educador necessariamente tem de se inserir no processo, cultivar em si aquilo a que se propõe e, principalmente, educar a si mesmo antes de educar.

educação natural; pelo contrário, em algumas passagens do *Emílio* argumenta acerca das possíveis limitações práticas de seu projeto pedagógico, como na citação a seguir:

Mas terei dito que era coisa fácil uma educação natural? Ó homens! Será minha culpa se tornastes difícil tudo o que é bom? Percebo essas dificuldades, concordo; talvez sejam insuperáveis, mas também é verdade que nos esforçando para preveni-las, prevenimo-las até certo ponto. Mostro o alvo que devemos propor-nos; não digo que possamos alcançá-lo, mas sim que aquele que mais se aproximar dele será o mais bem sucedido. (ROUSSEAU, 2004, p. 98 - 99)

Ao que parece, Rousseau indica um caminho, mas deixa claro que não sabe se um dia sua proposta será alcançada. Todavia, alerta que para que, a educação natural ao menos se aproxime de sua meta, a formação do educador torna-se aspecto relevante, porque deve estar preparado para exercer a importante tarefa de conduzir o processo de desenvolvimento infantil. Portanto, aquele que melhor se preparar para tal tarefa será o melhor educador, ainda que não atinja todos os objetivos propostos. Cerizara comenta:

[...] é imprescindível que o governante cuide de sua própria educação, da qual faz parte estar presente no ambiente social de forma ativa e generosa. Assim, ele poderá exercer maior controle sobre as influências que seu aluno sofrerá. [...] Mas não são as palavras o que mais influencia as crianças, exatamente porque, na maior parte das vezes, elas evidenciam os humores dos adultos e não concepções sobre moral. As palavras se diluem e perdem sua função educativa. São os exemplos, as atitudes do governante, que servem de modelo para o seu aluno. (1990, p. 105)

Por isso, como destacado anteriormente, o educador da infância em Rousseau antes mesmo de receber a criança precisa estar preparado para recebê-la e conduzi-la de modo a preservar seus atributos naturais e defendê-la de todo e qualquer tipo de intervenção que venha a atrapalhar o seu processo de desenvolvimento. O primeiro passo, então, caracteriza-se como o próprio esforço do governante de se aproximar da criança, conhecendo as características inerentes à fase em que se encontra e respeitando incondicionalmente a sua condição de criança. Isso significa não projetar ideais adultos ao universo infantil nem superprotegê-la, privando-a das dificuldades pelas quais necessariamente precisa passar para reconhecer suas possibilidades e limitações como ser humano.

Essa postura a ser assumida pelo governante diz respeito à difícil tensão que perpassa todo o projeto de Rousseau, o qual vale a pena ressaltar, não como um método, ou um manual a ser seguido por pais ou professores, mas como um projeto que tem como horizonte a sua crença na bondade natural do homem, que por meio da educação seria capaz de produzir mudanças na sociedade. Essa tensão diz respeito à própria dificuldade do fazer pedagógico diante da necessidade de operar no desenvolvimento infantil, mas, ao mesmo tempo, não estragá-lo com as projeções do mundo adulto.

O papel do educador da infância em Rousseau não é nada fácil, pois encontra-se na linha de fogo entre o agir e o esperar, e em ambas as situações pode-se estar matando o desenvolvimento saudável e espontâneo da criança, garantia da formação de um adulto autônomo e responsável. Contrariamente, portanto, às muitas interpretações de que o educador na educação natural teria seu papel eximido, o que percebemos é um compromisso ainda maior em relação a outras propostas educativas, visto que Rousseau, nessa perspectiva, reserva ao adulto um papel decisivo: o de proteger a criança de todas as formas possíveis da coerção social. Ele demonstra essa preocupação ao pensar sobre como o fazer. É o que podemos perceber na seguinte passagem:

Eis algumas fracas ideias das preocupações com que eu gostaria que déssemos às crianças os ensinamentos que às vezes não lhes podemos recusar sem expô-las a prejudicar a si mesmas ou aos outros, e principalmente a contrair maus hábitos, dos quais depois seria difícil corrigi-las. Mas estejamos certos de que essa necessidade se apresentará raramente para as crianças educadas como se deve, pois é impossível que se tornem indóceis, malvadas, mentirosas e ávidas se não tivermos semeado em seus corações os vícios que as tornam assim. (ROUSSEAU, 2004, p.116)

Ora, a proposta de uma educação natural, portanto, busca, de certo modo, garantir que não sejam semeados vícios que venham a corromper a criança, possibilitando-lhe desenvolver sua liberdade de modo bem regrado. Nessa perspectiva, cabe ao educador, necessariamente, assumir o papel de mediador, apontando caminhos para que isso aconteça. A tarefa do educador nesse sentido permite estimular a sensibilidade e a preparação para a moralidade, de modo a provocar a criança a deparar-se com alguns limites essenciais para que se torne responsável por suas ações. Desse modo, Rousseau pretende mostrar que os princípios morais devem ser construídos respeitando sempre a fase cognitiva da criança e dando-lhe um suporte indispensável de discernimento para conduzir a difícil questão dos limites dos desejos perante

a capacidade de satisfazê-los. Por conseguinte, a ação pedagógica deve considerar a importante relação existente entre os sentidos e seu desenvolvimento natural, sempre obedecendo às condições naturais de maturidade próprias da infância.

Para Rousseau, o educador que enfrentar as dificuldades inerentes ao seu próprio fazer pedagógico, buscando garantir a preservação das peculiaridades correspondentes ao universo infantil, tomando como lição primeira o compromisso de estudar e conhecer a infância para que possa respeitá-la e compreendê-la, estará garantindo os princípios de uma educação natural, permitindo que a criança passe por essa fase vivendo-a intensamente. Assim, também estará garantindo a si mesmo a satisfação de não ter privado a criança daquilo que é próprio à sua fase. Então, segundo Rousseau, o educador poderá dizer a respeito do infante:

Ele chegou à maturidade da infância, viveu a vida de uma criança, não comprou a perfeição à custa de sua felicidade; pelo contrário, concorrem uma para a outra. Adquirindo toda a razão de sua idade, ele foi tão feliz e livre quanto lhe permitia a sua constituição. Se a foice fatal vier colher nele a flor de nossas esperanças, não teremos a chorar ao mesmo tempo a sua vida e a sua morte, não tornaremos mais amargas as nossas dores com a lembrança das que lhe tivermos causado. Diremos a nós mesmos: pelo menos ele desfrutou sua infância; não o fizemos perder nada do que a natureza lhe havia dado. (ROUSSEAU, 2004, p.116)

Essa é uma passagem um tanto melancólica de sua obra, mas que traduz claramente seu sentimento de revolta à forma como se constituía a educação em sua época, bem como ao modo de perceber a infância. Por isso, reitera insistentemente, a importância dos adultos como condutores do desenvolvimento saudável da criança, pois a criança é um ser em condição única, um ser de necessidades à espera de orientação, cuidado, carinho e formação.

O educador tem como desafio, então, de conduzir os passos da criança de tal forma que esta nunca o considere como uma autoridade diante dela; sua mediação deve ser discreta e voltada à exigência de retirar todos os impedimentos que possam prejudicar ou impossibilitar o seu desenvolvimento natural; deve ficar ligado à criança, observá-la, vigiá-la sem que ela o perceba. Em resumo, o grande desafio do educador na infância encontra-se na busca pela formação de um homem, cidadão livre, autônomo e responsável, e que este aprenda a encontrar na adversidade as soluções para os problemas e as necessidades que a vida vier a lhe impor. Para tanto, é preciso que o governante garanta que a criança não entre em contato com as influências negativas, que possa satisfazer suas necessidades naturais e que disponha

de situações de vida adequadas que favoreçam o seu desenvolvimento corporal, cognitivo e moral.

Com seu projeto de uma educação natural, possivelmente, Rousseau tem a finalidade de, por meio da educação, contribuir efetivamente na formação de um homem que esteja preparado para reformar a sociedade. Ele acredita, portanto, que uma educação adequada à infância pode fazer da criança, quando adulta, um cidadão capaz de não se deixar corromper e lutar pela mudança da sua sociedade.

Nessa perspectiva, o educador necessita aprender a lidar com as dificuldades inerentes ao seu fazer pedagógico, ou seja, com a tensão que perpassa o projeto pedagógico de uma educação natural. Talvez essa tensão nunca possa ser resolvida, nem é necessário, pois, é no desafio, na busca pelo novo, que o educador não se deixa envolver pelas amarras dos métodos prontos, da postura de ensinante. O educador, ao reconhecer a tensão entre como educar sem dominar e sem se deixar ser dominado, pode tomar consciência e perceber quão exigente e importante é a sua tarefa.

O educador da infância precisa, sobretudo, buscar alternativas, descobrir o momento certo para agir e o momento certo para esperar. Por isso, as principais dificuldades inerentes ao seu papel, mas que, dependendo da forma como forem tratadas, poderão lhe servir de apoio, constituem-se em cuidado, atenção, cautela, astúcia e responsabilidade.

O bom educador da infância em Rousseau será, portanto, aquele que mais se aproximar dos princípios de uma educação natural, sem que com isso possamos dizer de que modo deve agir em cada situação, afinal, educar não é uma tarefa simples. Desse modo, o mais importante é que o educador entenda que não pode criar empecilhos nem facilitar ou fazer as coisas pela criança. Deve, sim, estar presente, mas permitindo que a criança seja criança, que viva intensamente o que é próprio a sua idade e que se sinta amada, segura e confiante. É papel do adulto, portanto, transmitir essa confiança e essa segurança para que a criança se desenvolva de forma saudável, livre e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início de nossa investigação tínhamos o interesse de tratar do conceito de infância e do papel do educador em Rousseau como meio para a fundamentação da ação pedagógica na atualidade. No entanto, no decorrer da pesquisa percebemos que seria mais interessante nos concentrarmos apenas na análise e reconstrução acerca do próprio pensamento de Rousseau, sem necessariamente estabelecer relações ou aproximações com a prática educativa atual, a não ser, claro, quando isso ocorresse naturalmente, pois percebemos que ainda assim não estaríamos, em absoluto, comprometendo o caráter instigante de nosso trabalho. Tal decisão decorreu de nossa percepção, alcançada ao longo da investigação, de que o projeto pedagógico delineado em sua obra *Emílio ou Da Educação*, por si só, já tem muito a nos dizer sobre a infância e o papel do educador nessa fase específica do desenvolvimento humano, constituindo-se num clássico que nos leva a muitas indagações referentes ao campo pedagógico, ainda que num contexto histórico e social bastante distinto do atual.

Nosso propósito, portanto, foi buscar compreender por que o conceito de infância em Rousseau se caracterizou como “a descoberta da infância” e quais os reflexos pedagógicos desse conceito, pensando especialmente a postura do educador nessa perspectiva.

Rousseau demonstrou grande crença nas leis da natureza e, pautando-se por ela, formulou suas considerações a respeito da idade infantil, levantando discussões acerca do quão importante é conhecer e respeitar a criança em sua própria condição de criança. Isso significa o estabelecimento de uma forma diferente de relação entre adulto e criança. Por isso, é ele quem coloca pela primeira vez na tradição educacional moderna um novo conceito de infância, contrariando valores e dogmas enraizados na concepção pedagógica de seu tempo. A partir daí, abre-se a primeira rachadura no sólido terreno da pedagogia tradicional e em sua forma de conceber a infância.

É preciso enfatizar, portanto, que Rousseau foi um dos primeiros pensadores a valorizar a infância, ressaltando suas especificidades e defendendo sua importância como etapa específica da vida humana. Além disso, foi também um dos precursores de um novo modelo educacional, no qual a lógica de ensino e aprendizagem, até então embasada na concepção inatista de homem como ser acabado e pronto e num método autoritário e dogmático, passa a perceber o ser humano como um ser de potencialidades e inacabado, que pode se construir progressivamente. Portanto, a ação pedagógica volta-se para o

reconhecimento desta natureza educável do ser humano, destacando o aspecto de que o homem é dotado de uma natureza indeterminada, que constitui o ponto de partida do processo pedagógico.

Os principais aspectos da crítica rousseauiana à pedagogia tradicional consistem na argumentação de que ao partir da razão, não da sensibilidade, tal pedagogia desconsidera o mundo da criança, impondo o que não é característico a sua fase de desenvolvimento e, assim, acelerando seu processo maturacional. Como decorrência disso surge um conceito reduzido de infância, no qual a criança é vista como um adulto em miniatura, pois o tratamento que recebe consiste na sua moldagem de acordo com as medidas do mundo adulto; em outras palavras, estabelece-se um ideal futuro a ela e, assim, nega-se o estado presente do seu próprio universo infantil.

Rousseau defende que a criança deve ser criança, deve rir, pular, brincar, correr e experimentar todas as provações que a natureza lhe impõe, para que, por meio do fortalecimento do corpo e do refinamento dos sentidos, tenha um desenvolvimento saudável, torne-se forte e robusta e, assim, abra portas para um bom desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, são teses básicas de seu projeto educacional, primeiro, que a ideia de que a criança precisa ser vista e respeitada em seu próprio mundo e, segundo, que a educação pela natureza é garantia de preservação das peculiaridades da infância.

Contrapondo de início homem natural e homem civil, indivíduo e sociedade, Rousseau concebe a educação como o único meio de formar (preparar e construir) um novo homem, capaz de reformar a sociedade. Esse homem, pela educação, deve receber o suporte para se tornar apto a enfrentar a realidade como ela é, com seus problemas, conflitos e dificuldades, bem como saber fazer uso tanto da razão como da sensibilidade, conhecendo e respeitando a si próprio e aos outros. Esse é mais um motivo para Rousseau perceber na infância o importante início de todo e qualquer tipo de formação, pois, para o autor essa é a fase das necessidades, na qual a criança possui liberdade apenas física, não sendo ainda capaz de se assumir como ser moral; precisa por isso mesmo, da ajuda imprescindível do adulto, que, por sua vez, deve orientá-la em sua busca de autonomia.

O educador da infância, portanto, encontra-se entre a pertinente tensão que perpassa o projeto formativo educacional de Rousseau: a de como educar (governar) sem escravizar e sem se deixar ser escravizado. Nesse sentido, uma das questões que buscamos analisar ao longo do trabalho era se Rousseau, conforme algumas interpretações sugeriam, apresentava uma concepção espontaneísta de educação ao afirmar que o educador não deve atrapalhar o

desenvolvimento da criança, devendo apenas ser o mediador de sua relação com a natureza. Percebemos, no entanto, que, ao invés disso, nosso autor atribui ao educador a intransponível condição de responsável pelo direcionamento e controle do processo formativo da criança. A grande diferença do seu procedimento pedagógico emerge, por conseguinte, da mudança de postura entre governante e criança, que, diferentemente do modelo tradicional, não mais pode ocorrer de forma vertical e autoritária, seja em qual esfera for. Concordamos, nessa perspectiva, com a análise feita por Cerizara acerca da educação natural: Rousseau apresenta a relação adulto-criança em todas as suas facetas, analisando desde a dominação por parte do adulto até a submissão deste à tirania infantil, sem esquecer que a relação pedagógica não pode ser isolada do contexto social. (1990, p. 166).

No entanto, algumas objeções podem ser levantadas ao pensamento rousseauiano e, em especial, ao seu projeto pedagógico de uma educação natural, quais sejam: Até que ponto Rousseau consegue se distanciar do intelectualismo inatista? Até que ponto podemos pensar ainda hoje a educação na infância tendo como referência a relação umbilical entre infância, educação e natureza? Será que podemos manter na atualidade o conceito de natureza de Rousseau?

Essas são questões que talvez demandem mais algum tempo para se obterem respostas, se é que conseguiremos responder um dia, pois Rousseau, inevitavelmente, constitui-se como um pensador de paradoxos, deixando-nos muitas vezes, como leitores, diante do movimento contínuo entre o possível e o desejável.

Mas se é que podemos ensaiar um parágrafo conclusivo, diríamos que estudar o conceito de infância em Rousseau conduziu-nos, provisoriamente, à conclusão de que seu projeto educacional, ainda que intuitivo e assistemático, mas de imensurável valor histórico-pedagógico, pretende levar a criança a refletir sobre os conhecimentos com os quais se relaciona e, mais que isso, motiva o educador a cuidar da forma como esses conhecimentos devem chegar à criança. Sobretudo, respeitou a idade infantil enquanto desejosa de modelos idôneos, valorizando as características peculiares dessa fase como fase específica do desenvolvimento humano, promovendo o pensar acerca dos princípios de humanidade, afastando da infância as impropriedades do mundo adulto e buscando garantir desse modo, simplesmente, que a criança fosse criança. E isso teve interferência direta no campo pedagógico. Assim, apesar de receber outras influências ao longo do tempo, ainda hoje permanecem vivos os reflexos da teoria de Rousseau, tornando sua obra instigante e

merecedora de estudo por aqueles que se ocupam e se interessam pela infância e, em sentido mais amplo, pela educação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BALBINOT, R. *Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis pedagógica*. São Paulo: Paulinas, 2006.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CASSIRER, E. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CERIZARA, B. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

DALBOSCO, C. A. Teoria social, antropologia filosófica e educação natural em Rousseau. In: DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H. G. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora; São Paulo: Cortez, 2005. p. 70-103.

_____. Primeira infância e educação natural: as necessidades da criança. *Revista de Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 2, n. 62, p. 313-336, 2007.

_____. Crítica da razão e iluminismo pedagógico em Rousseau. In: SGRÓ, M. *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil: Univ. Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008. p.121 – 144.

_____. *O conceito de perfectibilité em Jean-Jacques Rousseau: significação filosófica e desdobramentos pedagógicos*. Passo Fundo, 2009 (texto inédito)

_____. *Educação e conhecimento: a educação natural ainda é um “modelo epistemológico” de educação infantil?* 2010 (texto inédito).

_____. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Jean-Jacques Rousseau: o papel do educador*. 2011. (No prelo)

DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

DOZOL, M. S. *Rousseau: Educação: a máscara e o rosto*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FORTES, L. R. S. *Rousseau: bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUIRARDELLI, P. Jr. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, J. O. A. (Org.). *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

MARTINS, M. R. *Educação natural na primeira infância em Rousseau e Winnicott*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

PAGNI, P. A. ; SILVA, D. J. (Org.) *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

PISSARA, M. C. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. São Paulo: Moderna, 2003.

ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Emílio, ou, Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O contrato social*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Confissões*. Tradução livros I a X Rachel de Queiróz, livros XI e XII José Benedito Pinto. São Paulo: Edipro, 2008.

SIMPSON, M. *Compreender Rousseau*. Trad. de Hélio Magri Filho; rev. da tradução Andréa Drummond. Petrópolis: Vozes, 2009.

STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo. Seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

STRECK, D. *Rousseau & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva, ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Q3c Queiróz, Fernanda Pinheiro

O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau /
Fernanda Pinheiro Queiróz. – 2010.

75 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2010.
Orientação: Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

1. Educação - Filosofia. 2. Educação de crianças. 3. Sociologia educacional.
4. Psicologia da primeira infância. I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II.
Título.

Bibliotecária responsável Priscila Jensen Teixeira - CRB 10/1867