

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

GLEYSON BERNARDES DE SOUZA

**UMA METODOLOGIA EDUCACIONAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NATURAL (A
LIBERDADE E O CORAÇÃO):
uma análise interventiva do “Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie” de
Rousseau**

Recife

2021

GLEYSON BERNARDES DE SOUZA

**UMA METODOLOGIA EDUCACIONAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NATURAL (A
LIBERDADE E O CORAÇÃO):
uma análise interventiva do “Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie” de
Rousseau**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-
Filo), na Universidade Federal de
Pernambuco, como parte dos requisitos
exigidos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S729m Souza, Gleyson Bernardes de.
Uma metodologia educacional através da educação natural (a liberdade e o coração) : uma análise interventiva do “Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie” de Rousseau / Gleyson Bernardes de Souza. – 2021.
121 f. : 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.
Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Recife, 2021.
Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Ensino – Metodologia. 4. Liberdade. 5. Coração. 6. Educação natural. I. Matos, Junot Cornélio (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)
UFPE (BCFCH2022-095)

GLEYSON BERNARDES DE SOUZA

**UMA METODOLOGIA EDUCACIONAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NATURAL (A
LIBERDADE E O CORAÇÃO):**

**uma análise interventiva do “Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie” de
Rousseau**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-
Filo), na Universidade Federal de
Pernambuco, como parte dos requisitos
exigidos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Aprovado em: 08 / 03 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Orientador)

Doutor em Educação
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva

Doutor em Educação
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos

Doutor em Filosofia
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este estudo pretende traçar uma metodologia educacional com base na educação natural, a liberdade e o coração, através de uma análise interventiva do “Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie”, obra de Rousseau - não abrindo mão do auxílio de outras obras de sua autoria ou de autores que contribuam com o tema. Dentro dos livros analisados encontraremos a filosofia natural de Rousseau e demarcaremos a metodologia educacional rousseauiana constante no *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*, compreendendo no que consiste o estado natural do homem e a educação do coração. Identificando e descrevendo relações entre o sistema filosófico de Rousseau e uma prática educativa efetiva, pelas bases dadas no *Projeto*. Por fim, elucidando e propondo, primordialmente, através dos conceitos e reflexões de Rousseau, uma estrutura educativa natural, teórico-prática, aplicável. Aplicando, em sala de aula, a metodologia educacional resultante da pesquisa e avaliando os resultados através do Estudo de Caso - metodologia científica de pesquisa considerada como análise qualitativa, a qual favorece as inovações das pesquisas, pois não se baseia em pressupostos estritamente históricos ou preestabelecidos, mas na possibilidade de análise dos resultados de uma investigação por seus critérios internos.

Palavras-chave: educação natural; estado natural; liberdade; coração; metodologia educacional.

ABSTRACT

This study intends to outline an educational methodology based on natural education, freedom and the heart, through an interventional analysis of the *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*, Rousseau's work - without giving up the help of other works authorship or authors who contribute to the theme. Within the analyzed books, we will find Rousseau's Natural philosophy and demarcate the *Rousseauian* educational methodology contained in the *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*, understanding what constitutes the natural state of man and the education of the heart. Identifying and describing relationships between Rousseau's philosophical system and an effective educational practice, based on the bases given in the *Project*. Finally, elucidating and proposing, primarily, through Rousseau's concepts and reflections, a natural, theoretical-practical, applicable educational structure. Applying, in the classroom, the educational methodology resulting from the research and evaluating the results through the “Case Study” - scientific research methodology considered as qualitative analysis, which favors research innovations, as it is not based on strictly historical or pre-established assumptions, but in the possibility of analyzing the results of an investigation according to its internal criteria.

Keywords: natural education; natural state; freedom; heart; educational methodology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	OS GEMENS EDUCACIONAIS NAS OBRAS DE ROUSSEAU.....	10
2.1	QUESTÕES PRELIMINARES.....	10
2.2	A FILOSOFIA NATURAL.....	21
2.3	A NATURALIDADE DA FELICIDADE.....	29
3	ANÁLISE DA OBRA: PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DO SENHOR DE SAINTE-MARIE.....	38
3.1	JEAN-JACQUES, O TUTOR.....	38
3.2	A BOA EDUCAÇÃO.....	47
3.3	A UNIÃO EM PROL DA EDUCAÇÃO E CONCLUSÃO DO <i>PROJETO</i>	61
4	INTERVENÇÃO	73
4.1	APLICAÇÃO.....	76
4.1.1	Conclusão	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

Nossa investigação propositiva utilizará pesquisa bibliográfica e observação empírica, buscando descrever como se configura uma iniciativa escolar diferenciada, mostrando que a possibilidade da escolarização torna-se uma saída viável de se conduzir a formação humana, sob modos de intervenções planejados à luz de princípios éticos, culturais, cognitivos, sociais e políticos. Com uma ação interventiva paulatina, que necessita de tempo entre mestre e aluno, sem nenhum tipo de “depositarismos” ou imediatismos, numa busca dos desenvolvimentos naturais de cada aluno, não castrando nenhuma aptidão, mas antes preconizando a individualidade rumo aos *bons hábitos* - assim sendo, não mudando a sociedade diretamente, mas mudando (conscientizando) os seus indivíduos que, por sua vez, mudarão a sociedade ulteriormente (FREIRE, 1967).

Renascendo assim, no homem, o que em outrora havia sido esquecido, a Natureza própria de cada indivíduo; cravando Rousseau: “viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (2014, p. 16), caso contrário, não ultrapassaríamos o nosso estado de inconsciência e servidão social, aonde “o homem civil nasce, vive e morre na escravidão” (2014, p. 16). Desta feita, vê-se a importância da criação de uma metodologia educacional que, antes de anacrônica, tenha suas bases no clássico para introduzir o “novo”, a liberdade natural¹; esse apoio está dado nos relatos empíricos de Rousseau, mais especificamente, para esse trabalho, em seu *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*, que pode, com mais ou menos esforço, ser aplicado em tempos atuais, ou em qualquer contexto formal civilizado contemporâneo, pelas bases de Rousseau, assim sendo, na abstração dos seus relatos como mestre - uma metodologia educacional de caráter universal que se aplica ao indivíduo em face do coletivo, em sua retomada da liberdade natural, na relação entre mestre e aprendizes.

¹ Liberdade natural é um termo fundamental na obra de Rousseau, ele é correlato ao homem natural e sua história natural; esclarecendo desde já que essa “história natural” (e seus termos correlatos) não se faz por um relato fiel dos fatos históricos ou cientificamente comprovados (empíricos), mas como um exercício genealógico *teórico* sobre a origem dos homens e suas virtudes originais, entre elas a liberdade. Trazendo à luz o comentário de Paul Abousse-Bastide, na introdução da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, para eventuais críticas aos termos empregados pelo autor (base deste trabalho): “O método consiste em reconstruir racionalmente a história humana em lugar de se basear exclusivamente nos dados da geografia, da erudição e da teologia; por aí pode-se fazer um julgamento dessa história, justificando-a ou condenando-a” (Introdução, ROUSSEAU, 1973, p. 209), ou seja, deixando claro que os vernáculos, presentes em sua terminologia, são lícitos em seu uso e tem uma origem própria no contexto da filosofia de Rousseau.

Existem temas que se trabalhados de modo profundo, com pesquisas diversas e variadas abordagens, podem ser estudados por vários ângulos para que se faça uma pesquisa completa; em se tratando de educação vislumbramos o mesmo leque de possibilidades e aproximações, pois tal tema pode ser visto desde a psicologia, sociologia, história, temas internos específicos e etc., até a sua legislação regente, porém nesse trabalho iremos abordar a educação em seu contexto filosófico e sua metodologia intrínseca presentes no pensamento de Jean-Jacques Rousseau, mais especificamente no “Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie”.

A filosofia carrega consigo o caráter didático, a capacidade de transmitir conhecimentos, e, em seu fazer, pode abranger diversos públicos, do homem em sua idade mais primeva até o final dos seus dias, sendo o ser humano capaz de aprender e desenvolver-se indefinidamente dentro de suas capacidades, assim vê-se a possibilidade de criar meios para essa evolução, ou seja, se o homem é perfectível em sua natureza e a educação faz parte de sua vida até o final dos seus dias, nada mais natural do que o aprimoramento das metodologias para a transmissão de conhecimentos.

Rousseau na miríade dos filósofos interessados na educação, e no seu fazer, desenvolve reflexões e caminhos para a sua atividade, indo desde a especulação *teorética*, em seu *Emílio*, até os relatos detalhados da prática, em seu *Projeto*. “Rousseau é fascinante, e por isto vale a pena a reflexão e a democratização de suas ideias, principalmente no que tange à liberdade, assunto central da reflexão filosófica” (LIMA, 2014, p. 11).

Jean-Jacques Rousseau², pensador que dedicou a vida ao pensamento reflexivo, criou um sistema filosófico que apresenta particularidades sobre a visão da Natureza, compreendendo uma miscelânea de temas interligados que levam à uma completude sistêmica, donde considerar um tema em específico é levar em conta quase toda uma estrutura de pensamento. Neste arcabouço filosófico, deteremo-nos a educação, aos seus assuntos correlatos e obras concernentes, porém dando enfoque em ao *Projeto*. Primariamente exporemos os temas e conceitos precedentes do seu *Projeto*, como, alguns traços da sua biografia, apresentação do vernáculo utilizado pelo autor e ver questões que se apresentam mais frequentemente em suas obras para um melhor aproveitamento da análise educacional, que, passado o primeiro capítulo, será visto de modo mais detido.

² Nascido em 28 de Junho de 1712 em Genebra, Suíça; e, vindo a falecer em Ermenonville, França, após um passeio por um parque, acometido por um mal-estar súbito em meados de 1778 (Nota de rodapé, ROUSSEAU, 2008, p. 12). “Enterrado na ilha de Peupliers, e seus restos mortais foram transferidos ao Panteon em 11 de Outubro de 1794, ao som das árias do *Adivinho da aldeia*” (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 65).

Seguiremos o caminho mais didático ao expor a obra, *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, no segundo capítulo, ofertando as interpretações e ir inter-relacionando os temas, conforme forem sendo identificados nos entremeios da escrita de Rousseau, com outros livros que somem ao tema e com suas próprias obras; por fim, propor uma metodologia educacional pontualmente aplicada, por entre a filosofia rousseuniana, descrevendo todos os passos seguidos, tanto no caráter teórico quanto no prático; e, desse modo, podendo avaliar os resultados, baseados na pesquisa da filosofia natural (sistema filosófico rousseuniano), os resultados positivos e negativos desse trabalho.

Para tal introdução não deixaremos de nos utilizar das próprias palavras do autor em nossa análise, pois, em seu fecundo pensamento e leque de livros escritos, o autor forneceu-nos subsídios para expormos sua biografia, a sua linha de vida, e base dos pensamentos, bem como fundamentos para o desenrolar de sua filosofia. Pensamentos externados em escritos e doutrinas. E, na parte final, teremos estruturada uma metodologia educacional descrita, com uma apresentação dos passos da aplicação prática em sala de aula, fazendo desse relato final de experiência, não só um relatório discricionário, mas uma fonte de análises, que serão feitas com suporte da filosofia natural através do método de Estudo de Caso, aonde, poderemos assim, mensurar os resultados da aplicação prática, dessa metodologia educacional baseada na filosofia natural de Rousseau - numa análise científica, que não deixará de ser filosófica.

2 OS GEMENS EDUCACIONAIS NAS OBRAS DE ROUSSEAU

2.1 QUESTÕES PRELIMINARES

Se o *Emílio*³, obra fundamentalmente pedagógica, visa acompanhar o desenvolvimento de uma pessoa desde o seu nascimento até a maturidade, refletindo sobre os processos que levam ao desenvolvimento da personalidade, inteligência, habilidades e etc. num contexto criado imagetivamente⁴ (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 112), sendo sempre citado como o referencial teórico da educação de Rousseau, o *Projeto*⁵ se apresenta com uma educação que impacta essencialmente não só as teorias, mas principalmente as práticas da educação, pois com esse se tem uma teoria em conformidade com a prática.

Assim sendo, a busca fundamental deste trabalho é associar bicondicionalmente teoria e prática educacional, pois algumas teorias educacionais, sem citar nenhuma em específico (privando-nos de tal debate), parecem ser descoladas da realidade, por não coincidirem com o chão das instituições, apesar de *a priori* serem perfeitas em si; enquanto, por outro lado, existem práticas que dão certo, ou errado, em maior ou menor grau, prescindindo de uma teoria (metodologia) anterior, segue-se disso que, mesmo que essas obtenham resultados, tais não foram fruto de nenhum planejamento e os avanços não poderiam ser mensurados, pois não detém uma consciência de seus meios e reais potencialidades - práticas que não coadunam com a posição deste trabalho.

Rousseau estabelecendo comentários, em primeira pessoa, e discorrendo sobre avaliações críticas acerca das práticas educativas vigentes em seu tempo, faz recomendações, relata experiências e traça sugestões; no caso do seu *Projeto*, esse panorama está no contexto de uma prática educativa doméstica, entretanto quer ele que tal estrutura torne-se prática comum no ensino público; deixando clara a crítica do ensino público do seu tempo, que, em suas palavras, diz: “não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios” (2014, p. 13). Rousseau quer dizer com tal comentário

³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

⁴ “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, não precise de outro guia que não ele mesmo” (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie/Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie**. Edição bilíngue (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

que, as instituições de seu tempo eram “ridículas”, não por serem completamente desprovidas de homens capazes, mas pelos seus currículos e metodologias empreendidas, dando um exemplo, bastante ilustrativo, de que “na Academia de Genebra e na Universidade de Paris há professores de que gosto, que estimo muito, e que creio bastante capazes de bem instruir a juventude, se não fossem obrigados a seguir o uso estabelecido” (2014, p. 13). Vendo-as como: limitadoras, com distanciamento das aptidões naturais de cada indivíduo e enciclopedistas (acumulação de conteúdos). Assim sendo, utilizaremos do mesmo viés de Rousseau, pois, tal crítica cai como uma luva à fim do nosso objetivo: encontrar e descrever alternativas, em sua metodologia educacional, que superem as limitações puramente *conteudistas* aplicadas em instituições de ensino ou de rigor educacional que dissipem a aptidão natural de cada indivíduo, objeto tão preconizado por Rousseau (e, por sua vez, por nós).

Para Rousseau será através da educação de todos que a liberdade será possível, trazidas através de educações corretas (segundo as Leis da Natureza), para tal “experimentaremos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção de que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico [...]” (FREIRE, 1967, p. 102); porque, só por entre a conscientização educacional e a social isso será possível. Para além da pura escolarização técnica, consideramos que a consciência, reflexão e prática, em prol de um *telos*, são partes de um mesmo processo e necessariamente estão atreladas.

A questão maior para Rousseau, a qual ratificamos, estrutura-se em: como preservar a liberdade natural do homem por meio de estruturas, nesse caso, educacionais, que concomitantemente lhes garantam liberdade e bem-estar na vida com os outros?⁶. Livrando assim totalmente a crítica à Filosofia, sobre essa ser descolada da realidade; bem como diz Favaretto, que a própria “Filosofia nem mesmo é um ato que se refere a uma região delimitada e fixada do saber, mas algo em ato” (2008, p. 43), ou seja, uma união de vias paralelas que podem ser pensadas em separado, mas que postas em prática trabalham juntas⁷.

Sendo a educação conscientizadora, advertirá Paulo Freire, em sua *Educação como Prática da Liberdade*, que, não é suficiente que o homem dê voz às suas reivindicações, mas

⁶ Um contrato social, para ser legítimo, deve originar-se de um consentimento entre seus pares. Este é um conceito definido pela igualdade entre os que estão no mesmo nível de “espírito e coração”.

⁷ Rousseau exemplifica essa ideia em seu *Emílio* (2014), no livro quinto, dizendo que antes de observar é preciso estabelecer regras para suas observações, precisando estabelecer uma escala para nela relacionar as medidas a se tomar, tornando o ato de pensar sempre em relação com a prática.

que seja também capaz de criar e estruturar uma maneira crítica e prospectiva a sua conscientização. Se a formação da consciência do ser humano, suas concepções e características nem sempre existiram como são, então elas podem, e devem, ser alteradas durante o próprio processo histórico - através da educação consciente coletiva para ultrapassar a ação de rebelião, para possuir uma integração responsável e ativa (FREIRE, 1967).

Desta feita, a nossa pesquisa visa superar os problemas descritos acima: uma metodologia educacional puramente teórica ou totalmente de improviso (sem nenhum tipo de planejamento prévio), que negligenciam seu potencial, que, na verdade, deveriam dar prioridade ao caráter bicondicional em sua realização; os *depositarismos* e *enciclopedismos* institucionais que criam um único parâmetro de ensino e média, que é a acumulação de informação, castrando as aptidões naturais em desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, metodologias enrijecidas; e superar ambientes limitadores da educação, que possam vir à ocorrer, para priorizar a educação natural e em consequência necessária a liberdade, que carece de estímulos contínuos; assim sendo, em vias de descrever e propor uma metodologia educacional fundamentada em Rousseau e em seu *Projeto*. As questões postas acima podem ser resumidas em duas perguntas sucintas: “qual o melhor modo de associar teoria e prática?” e “qual a melhor via para superar o itinerário enciclopedista de uma sala de aula?”. Sendo o objeto deste trabalho o de construir uma metodologia educacional filosófica aplicável, fazendo-se na superação da problemática maior, que engloba as duas questões precedentes: “como sobrepujar uma metodologia educacional que não preza as aptidões naturais?”.

A educação parece ser um tema filosófico por excelência, seja de modo explícito ou implícito, pois desde os primórdios do fazer filosófico a exposição de reflexões realizadas sempre foi parte integrante do processo histórico/filosófico, seja de modo escrito ou oral, nessa tem-se uma educação implícita, porque não trata do tema em voga ou o descreve como método, mas trata apenas de expor o que se foi pensado, entretanto tais reflexões expostas poderiam gerar novas reflexões e consciência a todos que com elas tivessem contato; desse modo, uma filosofia educativa, *ipsis litteris*, num primeiro momento, não parece existir, porém num olhar menos ingênuo, torna-se patente que a educação tem sua existência acoplada a cada exposição filosófica. Assim sendo, não só em exposições evidentes, como em filosofias da educação ou educações da filosofia, mas em toda Filosofia enquanto tal, a noção de educação pode ser abstraída e refletida.

Dentre a extensa historia da Filosofia, têm-se, como supracitado, reflexões explícitas e

implícitas sobre a educação, faremo-nos valer de um fecundo e extenso pensamento filosófico, o de Rousseau. Rousseau tanto pensa a educação implicitamente quanto explicitamente, porquanto não podendo se pensar uma sem a outra, pois seu pensamento se configura como um todo, um sistema, que abarca tudo a todo o momento, pois em nada se contradizem e em tudo, via de regra, complementam-se. Desse modo, utilizando Rousseau para pensar uma educação filosófica, levaremos em conta todo o seu sistema para que de tal possamos refletir e criar práticas concernentes aplicáveis à sala de aula.

Dentre as obras de Rousseau há uma que salta aos olhos, não apenas por ser fecunda, pois por esse critério todas o são, mas porque ela é uma obra curta, seminal, e que contém todo o sistema filosófico rousseauiano de modo primário, condensado; qual não sendo a surpresa, tal obra foi escrita e lançada anos antes de seus livros ilustres (as obras “Emílio” e “Do Contrato Social” tiveram seus anos de lançamento, ambas datadas, em 1762, enquanto o seu *Projeto* é datado de 1740), e, talvez por isso, essa seja uma obra pouco trabalhada e citada pelos pesquisadores, o livro em questão é o “Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie”. Essa obra afigurar-se-á como o fio condutor da pesquisa, pois será revisitando-a que assentaremos as reflexões acerca de uma prática educativa, uma educação natural para a liberdade e o coração, como descreveremos ulteriormente - não furtando-nos à obrigação metodológica da pesquisa em suas obras como um todo.

O *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* nos traz a descrição, em primeira pessoa, de Rousseau, relatando sua experiência como preceptor – tutor; mestre - de duas crianças; donde, em sua história de vida, conta que tendo

em Grenoble uma amiga chamada Sra. Deybens, cujo marido era amigo do Sr. de Mably, grande preboste em Lyon. O Sr. de Deybens propôs-me a educação dos filhos do Sr. de Mably: aceitei e parti para Lyon. [...] Eu tinha mais ou menos os conhecimentos necessários a um preceptor e supunha que tinha o talento necessário. Durante um ano passei na casa do Sr. de Mably (ROUSSEAU, 2008, p. 253)⁸.

Então, de princípio, é notória a empreitada prática de Rousseau, pois não tratando de crianças hipotéticas, relatará a sua própria tentativa de aplicação do que entende por “fazer educação”, através de uma Filosofia pessoal (a filosofia natural sob a sua ótica); não em compêndios

⁸ “[...] indicado para ser preceptor dos filhos do Senhor de Mably. Esse episódio é importante, porque Jean-Jacques elabora um projeto para essa tarefa, o *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*, que virá a ser a primeira semente que irá, mais tarde, florescer no tratado da educação, o *Emílio*” (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p. 31).

teóricos, mas sendo o próprio aplicador de uma teoria, no caso, da sua. Não incorrendo assim no embaraço do ensino fragmentado, que não abarca teoria e prática, que muitos poderiam acusar na Filosofia, pois é a Filosofia muitas vezes tratada como sendo fundamentalmente teórica, visto como algo negativo (MATOS; COSTA, 2014, p. 22). Infelizmente,

a filosofia é vista ainda hoje como coisa de eruditos, de trato das pessoas que têm ilustração e tempo ocioso, sujeitos que fazem parte de um pequeno e seleto grupo, que pode refletir sobre as questões mais profundas da vida e do pensamento humano. Em consequência, a Filosofia seria somente compartilhada por poucos aristocratas, quiçá nobres, homens de bom berço e boa educação. Não seria imersa na multidão, pois é fruto caro; não seria digerível pelos homens simples (LIMA, 2014, p. 9).

Avançando no pensamento do filósofo, Rousseau numa idade mais avançada parece não se importar com posições contrárias às do seu pensamento, as críticas possíveis parecem não fazer peso perante a sinceridade da leveza das reflexões por ele feitas. Em sua obra mais tardia, em seus últimos anos de vida, *Os devaneios do caminhante solitário*⁹, demonstra uma indiferença quanto a uma possível repercussão negativa de suas obras, ou de um mau juízo do público em geral sobre a sua filosofia, bem como as acusações sobre o andamento de sua vida - valendo adicionar em adendo nesse trabalho que o descolamento do pensamento de um indivíduo com a sua possível *práxis* em vida, por si só, não invalidam ou anulam a veracidade ou força de seu sistema lógico, pois o sistema filosófico não necessariamente deve coincidir com a prática de seu autor, como *bios*.

Assim dito, de homens com grandes ideias não necessariamente decorrem suas realizações, diz ele:

Escrevi minhas primeiras *Confissões* e meus *Diálogos* com uma preocupação constante sobre os meios de salvá-los das mãos ávidas de meus perseguidores para transmiti-los, se possível, a outras gerações. Essa inquietação não mais me atormenta neste relato, sei que seria inútil, e, tendo-se apagado em meu coração o desejo de ser melhor conhecido pelos homens, deixa ele apenas uma indiferença profunda sobre o destino de meus verdadeiros escritos e dos testemunhos de minha inocência, que talvez tenham todos sido destruídos para sempre. Quer espionem o que faço, quer haja inquietação com essas folhas, quer se apoderem delas, quer as suprimem, quer as falsifiquem, tudo isso me é indiferente agora. Nem as escondo nem mostro (ROUSSEAU, 2017, p.14).

⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Trad. Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2017.

Ou seja, a preocupação do filósofo não foi a de agradar a quem que seja ou ser o arauto prático da sua teoria, pois as condições de aplicação desta correm em paralelo ao da teoria, mas sim, a de primordialmente poder expor reflexões que possam ter bons frutos no futuro – e que de algum modo, a sua filosofia se torne acessível, não mais havendo afastamento entre a filosofia e as pessoas.

Demonstrada a indiferença, na fase tardia da vida de Rousseau contra seus detratores, o filósofo pareceria prever algumas acusações que poderiam ser feitas contra o seu pensamento. Aberto esse debate, podemos aplicá-lo, nesse momento, a acusação de que Rousseau, enquanto pai, não criou os seus filhos, levando-os para a adoção. Não adentraremos de todo à discussão, mas faremos uma abordagem muito breve, *en passant*, no fato, demonstrando que esse acontecimento não invalida, como dito anteriormente, os pensamentos colocados em papel por Rousseau; bem como, expor que o próprio autor tem consciência dos seus atos, revelando grande angústia perante esse acontecimento.

Havia colocado meus filhos no Enfants-Trouvés (o Hôpital des Enfants-Trouvés era uma instituição de caridade que recolhia e recebia crianças abandonadas, equivalente à Roda dos Expostos), o que era suficiente para me transformar em um pai desnaturado; e, a partir disso, ampliando e alimentando essa ideia, aos poucos tiraram a consequência evidente de que eu odiava as crianças (ROUSSEAU, 2017, p. 117).

Conclusões essas, de que Rousseau odiava as crianças, nascidas do mau juízo, nada mais confusas e deturpadas; pois, bem como adverte Rousseau, observamos que:

Ao seguir com o pensamento o encadeamento dessas gradações, admirei a arte com que o engenho humano sabe transformar as coisas de branco em preto. Pois não creio que jamais homem algum tenha amado mais do que eu ver criancinhas brincando e se divertindo juntas, e muitas vezes na rua e durante as caminhadas me paro a olhar suas travessuras e seus pequenos jogos com um interesse do qual não vejo ninguém partilhar (2017, p. 117).

Caindo por terra, através das próprias palavras do autor, a projeção sobre sua ojeriza pelas crianças, não cabendo aqui julgar a veracidade do julgamento de juízo de Rousseau, mas expor o que está por ele relatado.

Seguindo com essa motivação, diz Rousseau: “Entendo que a censura por ter colocado meus filhos no Enfants-Trouvés logo tenha degenerado, com um pouco de construção, na de ser um pai desnaturado e de odiar as crianças” (2017, p. 118), porém, o autor fará sua própria

defesa, descrevendo o seu pensamento e sentimentos ao tomar tais decisões, fazendo sua própria justificativa:

No entanto, é certo que foi o receio de um destino mil vezes pior para eles e quase inevitável por qualquer outra via o que mais me determinou nessa atitude. Tivesse sido mais indiferente sobre o que se tornariam, e sem condições de criá-los por mim mesmo, seria necessário, em minha situação, deixar que fossem criados por sua mãe, que os teria mimado, e por sua família, que deles teria feito monstros. Ainda tremo ao pensar nisso.¹⁰ [...] Na verdade, estava longe de prever essas tramas atroz, mas sabia que a educação menos perigosa para eles seria a dos Enfants-Trouvés¹¹ e lá os coloquei. [...] sei muito bem que nenhum pai é mais terno do que eu teria sido para eles, por menos que o hábito tenha ajudado minha natureza (2017, p. 118-119).

E finaliza seus relatos, em seus *Devaneios*, com uma espécie de tristeza ou melancolia ao falar de seus filhos, numa experiência que teve com um garoto desconhecido na rua que o parou, apenas em uma atitude infantil para com ele: “olho e vejo uma criança de cinco ou seis anos que apertava meus joelhos com toda a sua força, me olhando com um ar tão familiar e tão carinhoso que minhas entranhas se comoveram e pensei: ‘é assim que teria sido tratado pelos meus’. Peguei a criança em meus braços, beijei-a várias vezes numa espécie de transe e depois continuei meu caminho” (2017, p. 121).

Não mais deixando dúvidas sobre esses acontecimentos e seu arrependimento, Rousseau, como havia relatado nas *Confissões*¹², expondo-se ao público, se não podendo desfazer seus atos, queria os expor para não ser mal julgado, pois

nunca, durante um único instante da sua existência, Jean-Jacques pôde ser um homem sem sentimentos, sem entranhas, um pai desnaturado. Pude me enganar, mas não me endurecer. Se eu dissesse minhas razões, falaria demais. [...] Contentar-me-ei em dizer que tão grande foi esse erro que, entregando meus filhos à educação pública, já que não os podia educar, ou mesmo destinando-os a serem operários e camponeses, em vez de aventureiros e cavaleiros de indústria, supus realizar um ato de cidadão e de

¹⁰ Rousseau já havia desvelado essa visão sobre os malefícios da educação vindoura, se os seus filhos fossem criados pela família de sua companheira, mãe das crianças, a qual julgava nociva, nas suas *Confissões*: “Eu tremia pensando em entregá-los a essa família mal educada, para serem educados ainda pior. Os riscos da educação da Casa dos Expostos eram ainda menores. Esse motivo da resolução que tomei, maior que todos os outros que apontei [...]”(ROUSSEAU, 2008, p. 380).

¹¹ Esclareçamos aqui o mecanismo de acolhimento usado nessa instituição, e nas demais semelhantes: “O mecanismo conhecido como ‘roda dos enjeitados’ ou ainda ‘dos desvalidos’, ‘dos expostos’ e outro nomes, era um cilindro giratório com um compartimento no qual se depositava a criança; girando-o, ele se fechava e não se via quem entregou a criança. Tocava-se uma campainha para avisar que um recém-nascido fora entregue” (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 55).

¹² ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Trad. Rachel de Queiroz e José Benedicto Pinto. Bauru: EDIPRO, 2008.

pai (ROUSSEAU, 2008, p. 327-328).

Tendo Rousseau cinco filhos, todos eles tiveram o mesmo destino¹³. Abandonou o primeiro filho em 1746, o segundo em 1748, dois em 1751 e último em 1752.

Por fim, esclarecemos que a premissa sobre a prática social do homem para desmerecer o mérito do seu pensamento incorre numa falácia, aonde os argumentos não justificam a sua conclusão, sendo ela denominada: *argumentum ad hominem*. Essa falácia, *argumentum ad hominem*, expressão latina para “argumento contra a pessoa”, é identificada e caracterizada quando alguém procura negar uma proposição com uma crítica ao seu autor e não ao seu conteúdo. A falácia ocorre porque se conclui sobre o valor da proposição sem examinar seu conteúdo (PIRIE, 2008, p. 79).

Assim, não devemos ser falaciosos ao analisarmos a obra de um determinado autor, o mesmo ocorrerá com Rousseau. Por esses motivos, expostos acima, julgamos ser inconcebível o descrédito ou nulidade do pensamento filosófico de Rousseau, ou qualquer outro pensador, por consequência de seus atos enquanto indivíduo fático e historicamente limitado.

O expurgo realizado em suas *Confissões* e nas reflexões dos seus *Devaneios* expressam, de modo explícito, a imagem de um homem que apesar de um profundo pensador também se encaixa em sua filosofia como um eterno indivíduo passível de perfectibilidade. Aonde, Rousseau escreve suas “Confissões já velho e afastado dos vãos prazeres da vida” (2017, p. 56), não mais tendo o que esconder ou falsear quanto ao seu caráter e atos feitos em vida, e endossamos o seu próprio pedido das *Confissões*: “Prometi minha confissão, não minha justificação. De forma que paro aqui. Cabe a mim ser verdadeiro e ao leitor ser justo. Nada mais lhe pedirei” (ROUSSEAU, 2008, p. 329), assim, seguiremos o seu pedido com justiça, pois àqueles que tem por ímpeto o mal juízo, dirá o filósofo: “sempre julgaram o meu coração pelos deles” (ROUSSEAU, 2008, p. 576).

Enveredando pelos meandros rousseauianos, podemos ressaltar que o objetivo de Rousseau em seu *Projeto* é elaborar e relatar os planos para a educação dos filhos do senhor

¹³ “A resolução que eu tomara a respeito de meus filhos, embora pudesse me parecer bem razoável, não tinha podido deixar meu coração tranquilo. Ao meditar em meu *Traité de l’Education*, senti que havia negligenciado os deveres aos quais não poderia fugir de modo nenhum. Os remorsos finalmente se tornaram tão fortes que quase me arrancaram a confissão pública de minha falta no começo do *Emílio*, e traços dela ali estão” (ROUSSEAU, 2008, p. 536); Rousseau está se referindo a uma passagem do *Emílio*, aonde afirma, com duras palavras e por voz própria, que “um pai, quando gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado. Todo homem que pode pagar essa tríplice e não a paga é culpado [...] Quem não pode cumprir os deveres de pai não tem direito de tornar-se pai. Não há pobreza, trabalhos nem respeito humano que o dispensem de sustentar seus filhos e de educá-los ele próprio” (ROUSSEAU, 2014, p. 27), assumindo-se, em seus próprios termos, culpado.

Jean Bonnot de Mably, Sainte-Marie e Condillac; tendo por intenção o pleno desenvolvimento da dimensão humana nas crianças, mas sendo essa educação infantil como um projeto para toda a sociedade também, pois serão as crianças os indivíduos participantes efetivos da sociedade, ou seja, analogamente um projeto micro com projeção ao macro. O pleno desenvolvimento da dimensão humana se fazia presente nas reflexões mais primárias de Rousseau, já que, como supracitado, o seu *Projeto* é anterior as suas obras ilustres; então, devemos agora, por vias lógicas, elucidar quais os meios pelos quais será possível obter tal resultado, o qual não se fará tão difícil de adentrar, pois o mesmo nos presenteará, citando: “o objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando” (ROUSSEAU, 1994, p. 45).

Seguindo com o *Projeto*, Rousseau condensa no educador, denominado mestre - que pode ser um professor, tutor, ou algo relacionado ao gênero¹⁴ - as responsabilidades por ser o primeiro passo rumo à educação adequada do indivíduo¹⁵, nesse caso, o indivíduo necessita de um tutor para guiá-lo no caminho correto; entretanto, tal mestre é o “primeiro passo” no caminho ao objetivo da formação do coração¹⁶, mas a Educação da Natureza¹⁷ aparece como o “primeiro mestre” desse indivíduo, responsáveis pelas primeiras lições. Então, a figura do mestre se faz presente como autoridade que guiará o educando, e, nessa relação, há a necessidade da criação e estabelecimento de regras rigorosas que possam ser negociadas com

¹⁴ Essa aproximação entre o preceptor, mestre e o professor, como o “profissional da educação formal” é feita por nós nesse trabalho por necessidade metodológica, e que será utilizada em outros momentos, pois a finalidade deste é transpor a educação tutorial de Rousseau para a institucional, valendo-nos que tal aproximação em nada contradiz o mérito do pensamento do filósofo.

¹⁵ Frisando a necessidade da autoridade do preceptor no processo de educação com os alunos, pois, dirá Rousseau que essa autoridade exercida “sobre os alunos é que irão decidir o resultado do <seu> trabalho” (1994, p. 17), pois sem isso o mestre “jamais irá se impor sobre <os> espíritos” (1994, p. 17) dos alunos. E essa autoridade deve ser firmada como Contrato entre pai e preceptor, ou seja, o pai transfere poder para o tutor sobre os meninos (BOTO, 2012, p. 10).

¹⁶ A formação do coração envolve lições que incluem: o autoconhecimento e o controle das paixões, capacidades, habilidades, entre outros domínios, que sempre implicam em resguardar o coração dos indivíduos e suas virtudes naturais – os condicionantes das ações humanas. O amor de si, amor pela própria espécie como um todo, em harmonia com a ordem natural, por exemplo, degenera-se em amor próprio, o amor por si mesmo de forma egoísta, por falta de uma ação educativa adequada. Sendo latente o pragmatismo das reflexões e o compromisso com a ideia do fortalecimento da figura do mestre, enquanto um dos pontos fundamentais no processo pedagógico em prol do coração. “Estabelecemos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano” (ROUSSEAU, 2014, p. 95).

¹⁷ “Educação da Natureza” advém do conceito de Estado de Natureza, conceito esse que traz como definição, resumidamente, que o indivíduo tem características intrínsecas, pertencente a qualquer criatura humana, mas que, segundo Rousseau, vão sendo perdidas em sociedade, ou seja, a Educação Natural é essa tentativa paulatina de retomada dessas características essenciais do homem, dentre elas estão a bondade e a liberdade (BOTO, 2012, p. 4), nesse sentido a Educação da Natureza é apenas uma retomada daquilo que o próprio homem já traz como potência ao nascer.

o estudante, para precisar o caminho, mas nunca fugindo de seu primeiro mestre, a natureza, por isso estando sempre em consonância com ela.

Rousseau dá-se ao trabalho de aprofundar na relação mestre-aluno - e ocorrências mais ordinárias, em suas obras educacionais, *Emílio* e *Projeto* -, descrevendo pequenos pontos para quê a prática da educação se dê como mais efetiva¹⁸; tal como, conceder recompensas ao estudante baseado em seu comportamento e desempenho, sendo assim, o mestre tem tanto a obrigação de ser rígido como a possibilidade de ser cortês, como dirá o próprio Rousseau, a Jean Bonnot, sobre o que deve esperar dos educandos, em sua função de mestre: “para orgulhar-me de um resultado feliz na educação do senhor seu filho não posso, portanto, exigir menos do que ser por ele amado, temido e estimado” (1994, p. 37); assim condensam-se, de modo autoexplicativo, os adjetivos que os alunos devem introjetar do seu mestre: amor, temor e estima.

Não defendendo uma educação depositária, Rousseau preconiza uma educação ordeira, contrapondo-se a toda posição que destoe desta, à exemplo de sua crítica, “a maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêm a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação” (1994, p. 45), pois, o simples fato da acumulação de conhecimentos e informações não asseguram uma educação eficaz. Para além da função depositária, a educação é vista como a manutenção dos *bons costumes* e correção dos *maus costumes*, simultaneamente, fortalecendo assim os sentidos e a racionalidade. Não sendo excessivo afirmar agora que Rousseau pretendia a formação de *homens de bem* (*honnête homme*), via de regra, homens educados, que agem pelos bons costumes, baseado em sua formação do coração e educação da natureza, em conformidade com sua própria razão – em suma, a boa educação.

Como visto, o pensamento de Rousseau, presente em seu *Projeto*, desvela-se com os principais conceitos de sua filosofia e meios para a reflexão e, com a devida vênia, aplicação, pois tanto nos traz um sistema filosófico, quanto uma possibilidade educacional evidente.

Enquanto processo de aprendizagem, Rousseau, grosso modo, distingue os tipos de fazeres educacionais para cada faixa de idade, baseado na capacidade e maturidade dos educandos, não cabendo analisarmos-nas atentamente aqui, mas, diz ele, que nos anos iniciais os alunos devem estudar disciplinas básicas, posteriormente desenvolvendo-se em disciplinas

¹⁸ Rousseau tanto foca-se no objeto do ensino como em sua estrutura, como não poderia deixar de ser, ele envolve texto e contexto como um. Fazendo com que o assunto ensinado não seja algo alienado a própria prática, pois a própria estrutura do modo de transmissão da educação torna-se também uma espécie de ensino.

mais complexas e aprofundando nas já vistas anteriormente, até estudos mais avançados que surgirão com o passar do tempo, no convívio do mestre com o aluno, sem imediatismos.

Reservando o nível e tipos de ensinamentos para o grau de maturidade do estudante, não o expondo a estudos que ele ainda não tenha capacidade de assimilar, tornando aprendizados como Lógica, Retórica e Filosofia por supérfluos e não indicados para alunos em idades anteriores à juventude (ROUSSEAU, 1994, p. 93-95), ou seja, o mestre só deve guiar o estudante por conhecimentos concernentes a sua maturidade, mediante sua análise.

Faziam-se presentes em toda a Filosofia de Rousseau a empreitada de combater os maus hábitos, processos educacionais que levassem a desigualdades ou atividades que alijassem o coração, e nada mais natural quê isso se fizesse presente em seu processo educativo; mas não só, pois também versava sobre uma educação que buscava englobar o todo, o próprio desenvolvimento de talentos advindos da natureza humana. Devendo-se respeitar a limitação de cada indivíduo, baseado em suas capacidades, pois, por exemplo, “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprios” (ROUSSEAU, 2014, p. 109), então cada modalidade de ensino carregará seu nível próprio, em sua lógica interna.

Se assim o é, a Filosofia rousseuniana está calcada em uma educação que retorne o homem ao Estado de Natureza, preparando-o para o social, fazendo do social uma expressão do próprio âmago dos indivíduos, mas principalmente uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades naturais e respeitando as possibilidades de cada um, pois a sua ideia de Filosofia Natural é permeada pelo caráter de conscientização que têm por característica principal a liberdade. Para a efetivação de tal projeto se faz necessário haverem mestres e meios próprios - mestres aptos e situações favoráveis.

Desta feita, é lícito afirmar que seguindo uma educação filosófica rousseuniana, devemos premiar os bons hábitos e corrigir os maus, contra um ensino depositário, com uma educação do mundo, da natureza e dos homens, uma educação completa, que envolva todas as dimensões do próprio indivíduo, não dispensando nenhuma potencialidade do mesmo. Seguindo por esse prisma, dando-nos o direito de corroborar com essa visão, de quê, apesar da criança, ou jovem, não ser um homem, tendo sua maturidade e limitações próprias, poderemos assegurar que a sua educação esteja encaminhada para uma prática que assegurará sua maioridade, maturidade, frente ao mundo. Assim sendo, Rousseau, no seu *Projeto*, pensa uma educação para o jovem, respeitando tal situação, mas resguardando o caráter posterior da educação, que é a preparação de cidadãos conscientes de sua liberdade e do coração.

2.2 A FILOSOFIA NATURAL

Admitindo, Rousseau, que há uma imensa dificuldade em distinguir, com o que se dispõe, o homem como deveria ser (estado de natureza original), do homem em que se transformou (evolução dada com o passar tempo, devido a mudanças exteriores e ao progresso artificial do homem), pois em sua evolução, aparentemente, tudo o leva a se distanciar de sua própria natureza. Então, se há uma bondade verdadeira, dadas as condições, essa só poderia estar contida em seu estado original da natureza humana, por conseguinte: a evolução social corrompeu-a (ROUSSEAU, 1973, p. 233-235)¹⁹.

Rousseau, no contexto do homem no estado de natureza, definiu o *Direito Natural* em função não do estado social, que é posterior ao estado de natureza, mas em função do homem natural original; o direito natural não é fruto do homem civil ou daquelas faculdades artificiais do indivíduo que devem ser adquiridas durante longos progressos, mas, ao contrário, esse direito deve ser exercido como ofertado pela natureza, o de projetar no mundo e extrair dele os subsídios para a própria existência – o primeiro sentimento do homem é o da existência, tendo sua atenção voltada para a preocupação da sua conservação (ROUSSEAU, 1973, p. 265-266). Os direitos naturais do homem não abrigam a sociabilidade, então tudo o que decorre diretamente da sociabilidade não é em função desse direito; dessa forma, a natureza humana é “sufocada” e o homem “desnaturado” pela sociedade. A natureza dotou os homens com condições suficientes para sobreviver na natureza, no mundo e entre outros animais, e é dessa capacidade que ele pode e deve se valer – o direito natural também deve ser inalienável para preservar o princípio da liberdade.

Então, “trata-se do compromisso de cada ser humano de cuidar de sua conservação, um interesse sempre bom e legítimo. Amando a nós mesmo em função da preservação de nossa vida, vamos ampliar esse círculo para amar aquilo que, por sua vez, ajuda a nos conservar” (STRECK, 2008, p. 42). Sendo necessário alcançar novamente o estado de natureza pelo raciocínio, para o exercício pleno do direito natural.

Ao contrário do que se pode pensar, com a condição de “conservar a si mesmo” e que

¹⁹ Não se trata aqui de delinear precisamente qual a passagem do homem natural para o homem social, mas de termos ciência de que o que se decorre da socialização ilegítima, baseada no egoísmo e inveja, ou também chamada *falso contrato*, é a raiz dos males dos homens. A análise de Rousseau é hipotética e resultado da reflexão de um estado humano que certamente não coincide com a sequência dos fatos históricos: “[...] não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá” (ROUSSEAU, 1973, p. 324).

a sociabilidade não faz parte do direito natural, o direito natural influi sempre positivamente na vida dos indivíduos, pois, pela ótica rousseauiana, o homem que sempre segue a própria natureza será beneficiado por ela, porque o homem traz consigo a liberdade e a bondade inerentes, então mesmo não tendo em seu direito natural o convívio, essa condição é própria e necessária a sua vida e, como consequência de preservação da sua vida, amará tudo o que envolve essa posição; seguindo-se assim a moral natural, “o primeiro princípio da moral natural: o instinto de conservação de si mesmo. [...] O direito sobre as coisas que tem necessidade não leva o homem natural a um domínio universal. Pode-se muito bem zelar pela própria conservação sem prejudicar a de outrem” (Nota de rodapé. ROUSSEAU, 1973, p. 213); conseguindo concatenar os conceitos de direito natural e moral natural, vê-se as bases naturais para os desdobramentos da sociedade, aonde não se contêm nenhum princípio malévolos no homem.

As desigualdades e amor por si, apesar de parecerem comuns, em nada condizem com o estado natural do homem, pois

as desigualdades naturais, de início fracas e insignificantes, são multiplicadas pela sociedade que, de um lado, aumenta os desejos e, de outro, favorece a cultura. Desse modo, só se notou a beleza depois de inventada pelo amor mental, e também a servidão e a dominação decorrentes da força e da riqueza só vieram a existir quando os homens convieram entre si quanto à dependência mútua (ROUSSEAU, 1973, p. 214).

Assim, o homem cria necessidades das quais não precisa e acaba dependente delas, “o homem torna-se escravo de suas necessidades e de seus semelhantes. A riqueza suscita a ambição, a concorrência, a rivalidade de interesses, a herança, a dominação universal” (ROUSSEAU, 1973, p. 216), pois os sentimentos negativos que degeneram a bondade do coração, aparecem quando surgem as comparações de tudo com o que é o “mais belo”, o “mais forte”, o que faz “isso ou aquilo” melhor do que as demais coisas e se comparado, como socialmente é praxe, brotará no coração humano a inveja, o desprezo e a vergonha (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 78).

A única desigualdade aceitável é a física, imputada pela natureza, então, todas as outras são artificiais: “Há quatro espécies de desigualdade: a das qualidades naturais, única natural; a do poderio; a da nobreza e de classe; e a da riqueza” (ROUSSEAU, 1973, p. 217), aonde, a desigualdade natural é a única aceitável, não gerando diferenciação moral no trato do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade, apenas as artificiais geram diferenciação moral

para aqueles que nelas estão inseridas, uma desigualdade arbitrária. Essa é a diferença entre desigualdade natural ou física e a desigualdade moral e política.

As desigualdades sociais não encontram sua origem na natureza ou na desigualdade natural. O fato de existirem servos e senhores, pobres e ricos, não deriva do fato de haver pessoas fortes e fracas, mais ou menos dotadas de ‘espírito’. Enfim, a desigualdade civil e moral é inteiramente obra humana; a natureza humana não prepara um indivíduo para ser escravo e outro senhor (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 73).

Nesse estágio, do homem afastado dos princípios naturais, “eis, pois, todas as novas faculdades desenvolvidas, a memória e a imaginação em ação, o amor-próprio interessado, a razão em atividade, alcançando o espírito quase que o termo da perfectibilidade de que é suscetível” (ROUSSEAU, 1973, p. 273), levando a dissociação daquilo que se é para aquilo que se aparenta ser, apenas pelo reconhecimento público que aumenta o egoísmo e a vaidade, apenas para proveito próprio, sendo preciso mostrar-se diferente do que na realidade se é. Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes – a diametral oposição entre aquilo que se diz (pensa) e o que se faz (ato).

Dessa distinção resultaram o fausto majestoso, a astúcia enganadora e todos os vícios que lhes formam o cortejo. [...] Por fim, a ambição devoradora, o ardor de elevar sua fortuna relativa, menos por verdadeira necessidade do que para colocar-se acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a prejudicarem-se mutuamente, uma inveja secreta tanto mais perigosa quanto, para dar um golpe com maior segurança, frequentemente usa a máscara da bondade (ROUSSEAU, 1973, p. 273).

Essa *práxis* nascida da artificialidade do homem, ao se afastar da sua própria natureza, cria necessidades ilegítimas, resulta num homem mais suscetível a erros e maldades e “segundo a reflexão ensina, houve uma alteração da alma e das paixões humanas, chegando à transformação da natureza; o homem natural desapareceu gradativamente e cedeu lugar a agrupamentos de homens artificiais e de paixões fictícias sem fundamento na natureza” (ROUSSEAU, 1973, p. 218); um afastamento individual gradativo daquilo de bom que traz consigo por natureza, o que realmente é, para se tornar uma aparência que apenas se realiza por vaidade:

A observação confirma-o: o homem selvagem conhece o repouso e a liberdade: seu próprio testemunho basta-lhe para ser feliz. Não possuem sentido, para ele, as palavras poderio e reputação. O homem policiado

conhece o trabalho e a escravidão. Só é feliz pelo testemunho de outrem. Vive para as aparências: suas virtudes, no fundo, não passam de vícios disfarçados” (ROUSSEAU, 1973, p. 218).

Rousseau quer, com a prática da filosofia natural, transplantar a liberdade natural para a liberdade convencional, uma emulação daquela que nasce com o indivíduo. Vai-se investigando “se a passagem da liberdade natural para o condicionamento social é necessária, ou seja, se corresponde a um imperativo de sobrevivência e, se tal for o caso, em que condições a transformação pode operar-se legitimamente, isto é, atendendo plenamente a seu objetivo e só a ele” (ROUSSEAU, 1973, p. 14)²⁰; no caso em questão, sim, a passagem da liberdade natural para a social se dá por necessária, pois se funda na Vontade Geral, e essa, por sua vez, preserva a liberdade individual associada ao grupo em que está contida, sendo assim, “‘a força não faz o direito’ e, conseqüentemente, ‘só se é obrigado a obedecer aos poderes legítimos’” (Nota de rodapé. ROUSSEAU, 1973, p. 15), se caso essa máxima não fosse verdadeira, não poderíamos imaginar a moral insólita que se pode decorrer desse tipo de autoridade, a que é tomada pelo poder físico ou da imposição arbitrária. Afinal: que direito é esse que some quando se cessa a força?, e, não é desse tipo de poder arbitrário que ensejamos encontrar, levado a cabo um projeto educacional, mas daquele que preserva as individualidades, liberdades, no plano social legítimo, a Vontade Geral.

A força da Vontade Geral, “isto é, a convenção de que se origina, não o poder, mas a sociedade” (Nota de rodapé. ROUSSEAU, 1973, p. 15), segundo Rousseau, não é passível de erro ou pode ser excluída de uma sociedade justa, porque é essa a condição que faz de um povo um povo. Sobre ela:

Importa saber, desde logo, onde auscultá-la e estabelecer que à nós próprios homens é que ela se revela, não pelo que de geral haja em suas vontades particulares, mas pelo que de comum as torna interligadas. Por isso mesmo, a vontade geral é sempre certa e, não podendo errar, jamais atentará contra a liberdade de qualquer dos membros do corpo social. “Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre homens” (ROUSSEAU, 1973, p. 32).

A Vontade Geral deve ser indestrutível e por ser natural deve sempre ser prezada, “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do

²⁰ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social./ Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 7-152 e 207-328. (Col. “Os Pensadores Vol. XXIV”).

homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 7). Nesse panorama, a Vontade Geral é um princípio que prestigia as naturalidades humanas, carregando princípios virtuosos, tais como a liberdade, a igualdade e a bondade. Por entre a corroboração das vontades rumo a um bem comum, poderemos atestar que o homem é livre mesmo vivendo sob a égide das regras e leis, pois fazendo parte da produção dessas condutas beneficentes, ao indivíduo e ao social, vê-se face às regras que ele mesmo criou e terá de seguir voluntariamente, ou ser punido por atos que também julgou como passíveis de reprimenda.

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, poderá ser enunciada como segue: “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associação com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contundo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, 1973, p. 38).

Ou seja, o indivíduo é chamado por natureza a exercer na sua individualidade o coletivo, porque retroativamente um irá se fortalecer no outro. A forma de perder sua liberdade é alienando-se, entregando a outrem todo o poder de decisões sobre todas as coisas. “A vontade geral é, assim, depois de eliminados os aspectos conflitantes e destrutivos das vontades particulares, a soma daqueles aspectos que dizem respeito ao interesse geral dos cidadãos” (LIMA, 2014, p. 58). Desse modo, o homem obedece apenas a si mesmo quando inserido e participante de uma sociedade, ou associação, que conserva a Vontade Geral.

“Eis como tudo se origina de uma convenção e, por seu intermédio, dando-se cada um, total e igualmente, a todos, preservar-se a sua igualdade e a sua liberdade natural irrestrita, instala-se agora uma liberdade convencional, uma existência livre, porém socializada” (Nota de rodapé. ROUSSEAU, 1973, p. 15), todos oferecem e recebem todas as coisas em mesma medida, dando-se a todos e recebendo a sua parcela justa de todas as pessoas, todos têm e recebem a mesma parcela de direitos e obrigações, assim o direito que se faz perder equivale ao que fazer se ganhar.

Dentro do escopo da igualdade social estão todas as regras que são legitimadas pela Vontade Geral, aquelas que são dispostas quando todo o povo estatui algo para o próprio povo, sendo elas invioláveis, pois, sendo a matéria da deliberação geral como a vontade que a estatui, teremos o que se pode e se deve chamar de lei (ROUSSEAU, 1973, p. 60). E como

ela, a lei, deve ser sempre proveniente da Vontade Geral, e não deve existir nenhuma proveniente da vontade particular, a lei deve sempre representar a vontade e o melhor de seu povo, por sua própria essência. Não debateremos os tramites Estatais para o fazer de uma lei, mas sim, a consequência da reflexão que podemos obter; assim, temos em mãos as prerrogativas necessárias para se criar uma ordem justa e livre, pois essa está balizada na Vontade Geral. As regras criadas em conjunto e para o bem do próprio conjunto é a maneira mais natural de fazê-la, assim, também aplicáveis numa sala de aula ou em todo um sistema educacional.

Rousseau, sintetizando os processos de análise dos diversos sistemas de legislação (e governo), resume-se à fixação de dois objetivos principais, comuns a todos os sistemas legítimos: a liberdade e a igualdade. São sempre os mesmos, enquanto variam os recursos específicos, devendo-se haver empenho em sua preservação conforme as específicas condições de cada caso concreto (ROUSSEAU, 1973, p. 72), ou seja, em sistemas considerados legítimos, devemos sempre recorrer a estas duas bases fundamentais – e se houverem forças dispostas a destruí-las, o objetivo é instruir formas de vida e regras que tenham sempre capacidade para restituí-las ao seu lugar de direito.

Rousseau vê a necessidade de que, para o exercício pleno da cidadania, o homem tem de saber se localizar bem na sociedade, no espaço e no tempo; havendo assim, a necessidade da elucubração do indivíduo no conhecimento histórico, geográfico e intelectual de sua região, demonstrado também, em suas próprias palavras, o que quer para o indivíduo bem instruído e o que há de imprescritível para a sua formação, dizendo: “Quero que, aprendendo a ler, leia as coisas de seu país, que aos dez anos conheça todas as suas produções, aos doze todas as províncias, todos os caminhos, todas as cidades, que aos quinze saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as leis” (1982, p. 26)²¹. Obviamente, dada a sua filosofia, Rousseau não descreve tal jovem como real e tais conhecimentos como obrigatórios de serem aprendidos nesses estágios, mas apenas como ideais a serem almejados, entretanto, disso, podemos abstrair qual a sua ideia sobre a necessidade da lucidez do indivíduo sobre o mundo em que vive. Não quer transformar o jovem numa máquina de conhecimentos decorados, mas, usando de hipérbole, informar a preocupação com o conhecimento do cidadão sobre o contexto real da sua situação de vida.

Deixando claro o fato de que nenhum indivíduo está solto num mundo etéreo, sobre-

²¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

humano, mas sempre localizado em determinado tempo e espaço que o circunda, porém, em adendo, devemos adicionar, a não limitação do raciocínio do indivíduo ao contexto que esse se encontra, podendo o utilizar como ponto de partida, mas não se limitando a ele; pois, ao retornarmos às raízes do pensamento filosófico, por exemplo, tal como aos antigos, não queremos reproduzir tudo o que já foi feito, mas antes, analisarmos nossas limitações atuais, em comparação, e tentar sobrepujá-las, pois, “quando lemos a história antiga, acreditamo-nos transportados para um outro universo e entre outros seres” (ROUSSEAU, 1982, p. 26) e, nessa empreitada, se não conseguirmos ultrapassar a barreira do tempo em nosso raciocínio será por conta dos “nossos preconceitos, nossa baixa filosofia e as paixões do pequeno interesse, concentradas com o egoísmo em todos os corações por instituições ineptas que o gênio nunca ditou” (ROUSSEAU, 1982, p. 26). Dito assim, essa educação deve ser de acesso geral para que todos possam se situar na história com o propósito de superar as suas próprias limitações, podendo ter bases científicas, filosóficas, ou de outro ramo, sem distinções, para elevar o indivíduo.

Segundo Rousseau, a educação deveria ser igualitária e acessível para todos, tendo esse direito assegurado pelo Estado e jamais havendo distinção educacional entre ricos e pobres, ou de outra ordem, como era feito em seu tempo, aonde os colégios eram voltados à nobreza pobre e as academias voltadas à nobreza rica:

Não gosto dessas distinções entre colégios e academias, que fazem com que a nobreza rica e a nobreza pobre sejam educadas diferente e separadamente. Todos, sendo iguais pela constituição do Estado, devem ser educados juntos e da mesma maneira e se não se pode estabelecer uma educação pública totalmente gratuita, é preciso ao menos oferecê-la a um preço que os pobres possam pagar (ROUSSEAU, 1982, p. 37).

Segue-se disso, a evidência de que a educação não deve se restringir aos que podem pagar ou que a “melhor educação” seja confinada a um grupo abastado, pois é primordial ao Estado tornar a igualdade viável, neste caso, no campo educacional. Porque, não se pode advir da própria estrutura educacional a desigualdade entre pessoas de condições diferentes, neste caso a legitimação da diferenciação da educação do rico e do pobre.

Uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo é a da educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano. Se as crianças são educadas em comum sob o princípio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas

as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhes falam o tempo todo da mãe terna que os alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhe devem, não se pode duvidar de que aprendem assim a se querer mutuamente como irmãos, a querer apenas aquilo que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por ações de homens e de cidadãos²² (ROUSSEAU, 2017, p. 33-34).

Alinhando as atitudes e interesses particulares ao público. Pois aqui se dá “a relação dos usos, ou seja, a distinção entre o necessário e o supérfluo. Aquele que tem apenas o necessário não deve pagar absolutamente nada” (ROUSSEAU, 2017, p. 46), porque “as perdas dos pobres são muito menos reparáveis do que as dos ricos, e a dificuldade de aquisição aumenta sempre em proporção à necessidade” (Ibidem, p. 48). A igualdade estará presente em sua raiz, na natureza; em seu meio, na sociedade; e em seu objetivo que também retornará sendo seu sustentáculo, a educação.

A realização de um profissional da educação, que encaminha seus alunos, segundo as palavras de Rousseau, está em refletir e poder exclamar, que: “Dirigi neste espírito a educação, os usos, os costumes os hábitos; desenvolvereis neles este levedo que ainda não se evaporou graças a máximas corrompidas, a instituições gastas, a uma filosofia egoísta que prega e que mata” (1982, p. 40), preconizando o indivíduo que “respeitará leis que lisonjearão seu nobre orgulho, que a tornarão, que a manterão feliz e livre; arrancando de seu seio as paixões que iludem, ela nutrirá as que as fazem amar” (Ibidem, p. 40).

Apesar de longas reflexões e diversas abordagens sobre a filosofia natural, Rousseau mostrar-se-á reticente em afirmar que sua análise é a mais profunda ou completa do tema, mas antes, demonstrando total noção da parcialidade de uma análise, mesmo em um tema que lhe é bastante familiar, dada a conjuntura de suas obras; então, não nos restaria dúvidas de que em suas reflexões educacionais vindouras, também não se farão leis eternas ou decretos impassíveis de análise e revisão, bem como vindo da boca do mesmo: “omiti deliberadamente muitos tópicos bastante importantes sobre os quais não me sentia com luzes suficientes para bem julgar. Deixo esse cuidado a homens mais esclarecidos e mais sábios do que eu” (1982, p. 111).

²² Não adentra Rousseau no debate minucioso sobre quais competências os magistrados de um governo específico devem exercer ao gerir a educação, ou como esses deveriam agir, porém deixa claro que é inalienável a responsabilidade do Estado sobre a mesma: “Não direi nada sobre os magistrados encarregados de presidir essa educação, que é certamente o mais importante assunto do Estado” (2017, p. 34); focando-se na igualdade dos indivíduos para o sistema educacional e político.

2.3 A NATURALIDADE DA FELICIDADE

Tem-se a parte física, tanto quanto a intelectual, em voga nas análises educacionais de Rousseau (apesar dessa não ser tão complexa ou tão bem trabalhada por ele), pois, segundo a filosofia rousseauiana, ter um indivíduo que realize exercícios físicos é tão importante quanto tê-lo moralmente formado, deste modo, sendo necessário aos colégios dispor de espaço próprio aos exercícios ou um ginásio, propriamente dito (ROUSSEAU, 1982, p. 38); aonde os jovens possam se exercitar e brincar em conjunto, não mais isoladamente em seus mundos particulares, para que assim possam ficar juntos e em público perseguir um objetivo comum, exercitando a concorrência saudável e competências cognitivas. E mesmo os pais que optarem por uma educação domiciliar deverão enviar os filhos aos exercícios físicos em público, comum a todos, pois, isto está para além de “formar para eles uma constituição robusta, de torná-los ágeis e atléticos, mas de acostumá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e a desejar a aprovação pública” (ROUSSEAU, 1982, p. 38), ou seja, proporcionar uma interação do indivíduo com a sociedade, através de simples exercícios físicos, mesmo que a educação intelectual seja feita em domicílio ou em instituição formal.

Porém, vendo Rousseau suas indicações tão longe da realidade em que ele vivia, afirma sua preocupação com a aplicação das ideias que tem por vantajosas: “Aflijo-me com a humanidade pelo fato de que tantas ideias que me parecem boas e úteis se achem sempre, embora muito praticáveis, tão longe de tudo aquilo que se faz” (ROUSSEAU, 1982, p. 39); e essa preocupação do autor é compartilhada por estudiosos contemporâneos. Citando Streck, dito em seu *Rousseau & a educação*, mostraremos um exemplo de reconhecimento ao pensamento de Jean-Jacques e a descrição concisa e precisa da produção do filósofo:

Poucos autores igualam Rousseau como referência em tantas áreas: filosofia, ciências políticas, antropologia, artes e educação, para citar apenas as mais evidentes. Por essas múltiplas vinculações de sua teoria é oportuno perguntar-nos como, para ele, se organizam os saberes de uma teoria pedagógica. Parto do pressuposto de que: 1) nele encontramos uma tal teoria, muito bem articulada com outras áreas, e 2) esse tipo de teorização nos faz falta hoje quando as milhares de pesquisas tendem a não se integrar em corpos de conhecimento capazes de propiciar instrumentos para promover políticas educacionais alternativas ou para uma ação pedagógica inovadora (2008, p. 69).

Logo, a prerrogativa de crítica eivada na não possibilidade de aplicação da metodologia educacional de Rousseau na estrutura metodológica das escolas atuais não depõe contra a teoria do filósofo, mas dirá mais sobre os déficits da disposição das metodologias escolares atuais. O filósofo, em seu tempo, já reconhecia os traços da dificuldade de mudanças de ideias nas estruturas institucionais de seu tempo, assim como diz o professor e comentador Danilo Streck.

Seguindo às reflexões rousseauianas, para traçar o ideal humano, e para onde a educação deve guiar os homens, utilizaremos-nos da ocasião na qual Rousseau descreve como a de felicidade pura em sua biografia. Para adentrarmos mais em seu pensamento, versaremos sobre uma experiência aonde Jean-Jacques diz ter conseguido presenciar a felicidade: enquanto morava na Ilha de Saint-Pierre, fala que sentiu “com satisfação a diferença que existe entre os gostos sadios e os prazeres naturais em comparação com aqueles que nascem da opulência e que não passam de prazeres zombeteiros e de gostos exclusivos gerados pelo desprezo” (2017, p. 125).

Falando de si, Rousseau descreve parte de sua vida, bem como o personagem Robinson Crusoe²³, para descrever a felicidade legítima que teve ao ter contato direto com a natureza e todas as vantagens que nessa experiência pôde ter. Dando ao entendimento aqui que a obra de Defoe, *Robinson Crusoe*, é a que Rousseau, enquanto mestre, sugere para seu discípulo imaginário em seu *Emílio*, como sendo a única leitura obrigatória na juventude do garoto²⁴ - como descrito ao longo do terceiro livro da obra.

Defoe descreve o seu personagem em seu “crescimento, a realização, o desenvolvimento e o amadurecimento pessoais, à medida que Robinson, em seu isolamento supera suas limitações morais e físicas, encontra consolo e serenidade na fé religiosa, obtém

²³ Robinson Crusoe é o protagonista da obra de Daniel Defoe, sobrevivente de um naufrágio, que garante habilmente sua sobrevivência solitária em uma ilha deserta por quase trinta anos. “O herói de Defoe é instantaneamente e universalmente reconhecido em suas roupas de pelo de cabra, um arquétipo de herói individualista e confiante dos tempos modernos – o homem que sobrevive sozinho numa ilha deserta” (Introdução, DEFOE, 2011, p. 10).

²⁴ Tal como diz Sérgio Flaksman, em sua introdução à edição brasileira de *Robinson Crusoe*, que “o filósofo francês setecentista Jean-Jacques Rousseau via na parte da ilha uma lição de como levar uma vida adequadamente humana, ilustração do modo como uma pessoa pode situar-se de maneira fértil na natureza. Em seu *Emile: ou, de l'éducation* (1762), o tutor do herói de Rousseau declara que *Robinson Crusoe* será o único livro que seu pupilo, Émile, terá autorização para ler. Nas tribulações por que passa na ilha, Robinson pode proporcionar a Émile um modelo de uso direto das artes e das técnicas manuais de que a vida moderna e a divisão do trabalho nos apartaram, e em seu isolamento Robinson ilustra e reforça a necessidade do individualismo radical e da independência, de cada um abrir caminho no mundo em seus próprios termos. A ilha de Crusoe, para Rousseau, é um paraíso, um refúgio virtuoso a salvo da corrupção social” (Introdução, DEFOE, 2011, p. 29). Servindo como um exemplo, aonde se mostra um indivíduo em retorno ao estado de natureza em formatação literária disposta em livro.

autossuficiência material e se converte em mestre de si mesmo, além de senhor da ilha (Introdução, DEFOE, 2011, p. 19). Nessa construção literária de Defoe, Rousseau espelha um indivíduo em conformidade com a natureza e um ótimo exemplo imagético à ser ensinado, assim, “Robinson Crusoé em sua ilha, sozinho, sem o amparo de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo porém à sua subsistência, à sua conservação e conseguindo até uma espécie de bem-estar, eis um tema interessante para qualquer idade e que temos mil maneiras de tornar agradável para as crianças” (ROUSSEAU, 2014, p. 244). Fazendo com que, quem tenha contato com esse livro, aprenda a cooperar com a natureza das coisas, adaptando-se à forma e às sensações do mundo natural que precisa cultivar e administrar para sua própria conservação. Desse modo, não nos resta dúvidas da motivação de Rousseau indicar esse livro para o seu estudante.

Seguindo com o relato de Rousseau sobre sua experiência natural: “Deixei a sociedade e suas pompas, renunciei a todo adereço, sem espada, sem relógio, sem meias brancas, douradas, penteados, uma peruca bem simples, uma grossa veste de pano, e melhor que tudo isso, extirpei de meu coração os desejos e as cobiças que dão valor a tudo o que abandonava. Renunciei à posição que ocupava [...]” (2017, p.31). Anunciando que deixara para trás num determinado momento da vida os objetos e necessidades sociais, para demonstrar que a felicidade veio em contato com o natural e não por portar nenhum utensílio ou títulos.

De todas as casas que morei (e algumas foram encantadoras), nenhuma me deixou tão genuinamente feliz e deixou tão boas lembranças quanto a Ilha de Saint-Pierre, no meio do lago de Bienna. Essa pequena ilha, que em Neuchâtel chamam de Ilha de La Motte, é muito pouco conhecida, inclusive na Suíça. Nenhum viajante, que eu saiba, a menciona. No entanto, é muito agradável e de localização singular para a felicidade de um homem que gosta de se circunscrever; apesar de talvez ser o único no mundo cujo destino fez disso uma lei, não posso acreditar ser o único a ter um gosto tão natural, embora até o momento não o tenha encontrado em mais ninguém (ROUSSEAU, 2017, p. 62).

O filósofo não descreve essa estadia para vangloriar-se do luxo ou enaltecer-se perante a beleza do lugar em que pôde residir, mas antes detalhar qual a real noção de felicidade de um indivíduo em meio ao mais simples dos ambientes, o mais próximo da natureza, essa natureza sendo a externa, porém que reflete a interna, pois descreve a felicidade de estar em contato com essa paisagem como um instante do tempo que ele gostaria que durasse para sempre, pois

se existe um estado em que a alma encontra uma base sólida o suficiente para descansar por inteiro e reunir todo seu ser, sem precisar lembrar o passado ou avançar sobre o futuro; em que o tempo nada é para ela; em que o presente dura para sempre sem no entanto marcar sua duração e sem nenhum sinal de sucessão, sem nenhum outro sentimento de privação ou de deleite, de prazer ou de dor, de desejo ou temor que o de nossa existência, e em que apenas esse sentimento a preencha por inteiro; enquanto esse estado durar, quem nele se encontra pode se chamar de feliz, não de uma felicidade imperfeita, pobre e relativa, como aquela encontrada nos prazeres da vida, mas uma felicidade suficiente, perfeita e plena, que não deixa na alma nenhum vazio que ela sinta necessidade de preencher. Foi nesse estado em que muitas vezes me encontrei na Ilha de Saint-Pierre durante meus devaneios solitários, seja deitado em meu barco, que deixava vagar sem rumo ao sabor das águas (ROUSSEAU, 2017, p. 69-70).

Apesar de parecer algo inalcançável²⁵, esse estado do indivíduo deve ser perseguido e desde as mais tenras idades cultuado. Porque “é verdade que essas compensações não podem ser sentidas por todas as almas, nem em todas as situações. É preciso que o coração esteja em paz e em que nenhuma paixão perturbe sua calma” (ROUSSEAU, 2017, p. 71), desse modo o auxílio para o não distanciamento do seu estado natural deve ser oferecido e perseguido pelos homens, não só enquanto indivíduo, mas na sociedade e através da educação, essa busca deve ser fortalecida. “Quer se encontrem ou não nos livros, essas distinções não deixam de ser feitas no coração de todo homem sincero consigo mesmo, que não se permite algo de que sua consciência possa censurá-lo” (ROUSSEAU, 2017, p. 50). A resolução de um homem feliz e educado para os demais indivíduos, mesmo que esses não tivessem alcançado o estado natural de bondade do coração, seria:

Dando o exemplo de um homem que nega o amor-próprio pela inclinação do coração, como um homem que “entregue sem coação a minhas inclinações naturais, ainda os amaria se nunca se ocupassem de mim. Exerceria sobre eles uma benevolência universal e desinteressada: sem jamais criar um apego particular e sem carregar o fardo de algum dever, faria para eles, de maneira livre e por mim mesmo, tudo o que têm tanta dificuldade de fazer, instigados por seu amor-próprio e coagidos por todas as suas leis [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 82).

Falando em primeira pessoa, como esse homem de bondade no coração, um resumo daquilo que poderíamos entender como o amor de si, o amor pela sua espécie, desinteressado e

²⁵ “A felicidade é um estado permanente que não parece feito para o homem neste mundo” (ROUSSEAU, 2017, p. 116), porém “quanto mais o homem tiver permanecido próximo à sua condição natural, mais a diferença entre as suas faculdades e os seus desejos será pequena e, conseqüentemente, menos distante estará de ser feliz” (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

universal, um homem livre, feliz e bom - o caráter de primeira pessoa do trecho supracitado decorre do tipo de narrativa escolhida pelo filósofo da obra de que foi extraído, *Os devaneios do caminhante solitário*; obra que em nada destoa de seus escritos de diferentes estilísticas.

Chegando à proposição de que a degeneração do amor de si em amor próprio decorre da pressão externa (social) que leva ao egoísmo; a pressão externa origina a vontade por reconhecimento e apreciação por si mesmo no indivíduo; e, mesmo nesse caso, a solução, para Rousseau, mostrar-se-á límpida, pois “a força e a liberdade²⁶ é que fazem os homens superiores. A fraqueza e a escravidão sempre fizeram os maus” (2017, p. 82-83) e “apenas a visão da felicidade pública tocara meu coração com um sentimento permanente, e o ardente desejo de concorrer para ela teria sido minha mais constante paixão” (Ibidem, p. 83), concluindo que a maior realização além da felicidade particular de um sujeito é vislumbrar a felicidade pública, aonde o homem feliz é o homem livre e que pode ver em seus iguais a felicidade. Do contrário, do homem livre e feliz, veríamos “a estima de si mesmo [que] é o maior motor das almas altivas; o amor-próprio, fértil em ilusões, se disfarça e se faz passar por estima, porém, quando a fraude por fim é descoberta e o amor-próprio não mais pode se esconder, não precisa ser temido e, apesar de sufocado com dificuldade, pelo menos é dominado com facilidade” (ROUSSEAU, 2017, p. 109).

A conclusão de tais reflexões salta aos olhos, assim como na sua filosofia, a biografia de Rousseau carregará o mesmo ímpeto, de que “jamais fui de fato feito para a sociedade civil, no qual tudo é constrangimento obrigação, dever, e que minha natureza independente sempre me tornou incapaz das submissões necessárias a quem quer viver com os homens. Enquanto ajo com liberdade, sou bom e faço apenas o bem” (ROUSSEAU, 2017, p. 84); pois quer Rousseau ser feliz, livre e bom, assim como dita a sua natureza:

Estabelecemos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo (ROUSSEAU, 2014, p.95).

²⁶ Quanto ao conceito de liberdade o próprio Rousseau se encarrega de enganarmos quanto à vulgata ordinária que fazem do termo: “Nunca acreditei que a liberdade do homem consistisse em fazer o que se quisesse, mas sim em nunca fazer o que não se quisesse, e esta é a liberdade que sempre reclamei, muitas vezes preservei e pela qual mais escandalizei meus contemporâneos” (2017, p. 85). Pois, para tal, há de se haver uma preparação do coração, porque “a liberdade é um alimento suculento, mas de pesada digestão; são necessários estômagos bem sadios para suportá-lo” (Idem, 1982, p. 44).

“Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude. O meio para isso é a da maior facilidade na boa educação” (ROUSSEAU, 1982, p. 38), o trecho contumaz e direto de Rousseau ilustra um objetivo central da educação. Assim sendo, há a necessidade de criar, no construto da formação humana, mecanismos para se dissipar o amor-próprio para termos o desenvolvimento das capacidades do coração, ensejando o êxito da felicidade, enaltecendo o amor de si e a preservação das liberdades, e nessa empreitada nada mais natural do que começarmos a semear e cultivar esse objetivo desde as mais primevas idades do homem, desembocando no processo educativo que aqui chega como conclusão, mas que num processo cíclico retorna e dá base a toda estrutura.

Mesmo em obras “menos filosóficas” como plano de fundo central, Rousseau não deixa de esboçar, de modo circunscrito, suas ideias banhadas em filosofia, tal como em sua *Nova Heloísa*²⁷, romance aonde descreve que a “voz sagrada da vontade de um povo e como o império da razão pública é o verdadeiro fundamento da liberdade” (ROUSSEAU, 2006, p. 455)²⁸; ou seja, mesmo num gênero literário diferente, como é a *Nova Heloísa*, o autor não esquece de enaltecer a liberdade que é advinda pela razão pública e vontade geral²⁹.

Levando o debate à educação das crianças (dentro das seis partes do livro, na *Nova Heloísa*, a parte cinco da obra trata especificamente deste tema), vê-se um debate seminal sobre a educação infantil, que é melhor explorado no *Emílio*; Rousseau exprime, ainda de modo tacanho, o rumo da educação das crianças para retornar na liberdade popular a liberdade natural.

Tacanho tal como é um processo ainda rudimentar, Rousseau coloca na boca dos personagens suas próprias convicções quanto a educação infantil, não menos filosóficas em se tratando de crianças; desse modo, prenuncia: “aqui que julgo seguir uma estrada nova e segura para tornar ao mesmo tempo uma criança livre, tranquila, afetuosa, dócil e isso de um modo muito simples, o de convencê-la de que é apenas uma criança” (2006, p. 492), ocorreria de se seguir dessa citação muitas interpretações e ilações, entretanto nos focaremos em uma: a fase da criança como sendo uma fase específica, que se conecta com as demais, mas que tem padrões e ciclos próprios. A criança deve ser levada em conta enquanto criança, como um

²⁷ *Júlia ou a Nova Heloísa*, é um extenso romance que descreve fatos e mostra na íntegra troca de cartas fictícias entre personagens.

²⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Trad. Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: Hucitec, 2006.

²⁹ “O artigo sobre a *Economia Política* levanta, pela primeira vez, a teoria da ‘vontade geral’, pedra-de-chave de todo o Contrato” (Nota de rodapé, ROUSSEAU, 1973, p.10). A Vontade Geral não se trata de uma lei ou regra específica, mas da possibilidade de criação e revisão das ordens sociais; é a própria possibilidade de criação e revisão das regras sociais.

indivíduo em formação e que necessita de cuidados próprios e não apenas como um “projeto de”. Ou seja, cada fase da vida carregará seus ensinamentos e lições. Por essa via, há de se conter os vícios e enaltecer as virtudes da criança, para que essa naturalmente assimile os bons comportamentos e exonere os maus³⁰, citando o autor:

Que há pois de mais chocante, de mais contrário à ordem do que ver uma criança arrogante e rebelde dominar tudo o que a rodeia, adquirir insolentemente um tom de patrão para com aqueles que apenas precisariam abandoná-la para fazê-la morrer e pais cegos que, aprovando essa audácia, a preparam para tornar-se o tirano de sua ama, antes de tornar-se o deles (ROUSSEAU, 2006, p. 492).

Por este prisma, não há nada de mais vil para uma criança, ou jovem, do que o reforço dos maus costumes pelos mais velhos e/ou responsáveis, pois com tal atitude reforça-se o que por Natureza as crianças não desenvolveriam: o amor por si, uma indolência às demais pessoas e que comesçassem a pensar apenas em si mesmas, com o mundo se curvando diante delas. Sendo a situação citada acima um exemplo por excelência de mau costume, mau hábito, por parte dos mais jovens e, neste caso, reforçado pelos mais velhos.

Seguindo esse raciocínio, ainda pela boca de seus personagens, reforçando as ideias de Rousseau, dirá que não é lícita a interrupção de uma criança numa conversa entre adultos ou pessoas mais experientes, porque sua hora de falar deve ser respeitada, porém a hora de se calar também deve ser bem delineada, sendo permitida a sua palavra apenas quando solicitada ou por intermédio de um responsável, jamais quebrando o respeito da liturgia de uma convenção, nunca falando por ímpeto próprio (ideia reforçada no *Projeto*). Essas atitudes para com a criança ou jovem não são sem propósito, servem para refrear o nascimento ou desenvolvimento de suas vaidades (ter sua voz como soberana sobre a dos mais velhos); atitudes que para Rousseau, e por suas palavras, se traduzem como um real trabalho para o desenvolvimento da felicidade do indivíduo, pois “a vaidade do homem é a fonte de seus maiores sofrimentos e não há ninguém tão perfeito e tão festejado a quem ela não traga ainda mais pesares do que prazeres” (2006, p. 496), deixando claro que a vaidade deve ser imediatamente suprimida na criança, ou jovem, para que seu egoísmo, amor por si, não tenha morada nas fases posteriores. E, como não poderia deixar de ser, o próprio Rousseau, em pleno romance, anuncia sua filosofia maior: “que, para guiar o homem, a marcha da natureza

³⁰ O debate sobre os bons e os maus costumes será mais detidamente trabalhado no segundo capítulo, na análise do *Projeto*.

é sempre a melhor” (ROUSSEAU, 2006, p. 500).

Antecipando as questões naturais advindas da análise do *Projeto*, realizadas no próximo capítulo deste trabalho, sobre as solicitações feitas aos pais dos jovens pelo mestre, na obra, iremos ampliar as indicações de Rousseau aos responsáveis, ressaltando, desde já, o reconhecimento do papel da mãe na educação dos filhos – apesar de que na escrita do *Projeto* Rousseau se focou num diálogo diretamente com o pai -, como presente em sua *Nova Heloísa*, aonde o filósofo admite: “após ter entrado em outros detalhes que me fizeram conceber quanto o zelo materno é ativo, infatigável e providente, ela [a mãe], concluiu observando que seu método reportava-se exatamente às duas finalidades que se propusera, isto é, as de deixar que se desenvolva o natural das crianças e a de estudá-lo” (ROUSSEAU, 2006, p. 503); ou seja, com a mãe contribuindo ativamente com os propósitos educacionais, reforçando os objetivos quistos, para que o jovem possa se desenvolver e para isso, quanto ao jovem,

não poderiam abusar de sua liberdade, seu caráter não pode nem depravar-se nem reprimir-se; deixa-se seu corpo fortificar-se em paz e seu julgamento germinar, a escravidão não avilta sua alma, os olhares alheios não fazem fermentar seu amor-próprio e não se julgam nem homens poderosos e nem animais acorrentados [...]. Para defendê-los dos vícios que não estão nelas têm, parece-me, uma defesa mais forte do que palavras que não ouviriam ou que tempo as aborreceriam (ROUSSEAU, 2006, p. 503).

Essa consciência e sensibilidade do contexto familiar no desenvolvimento da educação devem estar dadas em ambos os pais e dos mais velhos. Faz-se assim a importância de todos, em volta do estudante mais jovem, somarem esforços e darem exemplos para a sua melhor formação, instrução e desenvolvimento. Devendo direcionar o jovem no caminho Natural e construir um contexto que permita o seu acesso a si mesmo.

É assim que, entregues à inclinação de seu coração, sem que nada a mascare nem a altere, nossos filhos não recebem uma forma exterior e artificial mas conservam exatamente a de ser caráter original; é assim que esse caráter se desenvolve diariamente diante de nossos olhos sem reservas e que podemos estudar os movimentos da natureza até em seus princípios mais secretos. Certos de nunca serem repreendidos nem punidos, não sabem mentir nem esconder-se e, em tudo o que dizem, seja entre si seja a nós, deixam ver sem embaraço tudo o que têm no fundo da alma (ROUSSEAU, 2006, p. 504).

Desta feita, a maior apreciação da Natureza do indivíduo está refratada nas crianças e nos mais jovens, pois neles o mínimo, ou quase nada, está deturpado; o mínimo de sua Natureza foi perdido, assim, havendo a possibilidade da investigação mais próxima do homem em seu estado mais puro e ainda não eivado pela sociedade, sendo a fase mais indicada para se começar o processo educativo e de maior efetividade.

Todos os temas abordados até aqui, delineados nas obras citadas, ou estão presentes de modo germinal ou propriamente desenvolvidos nos livros de Rousseau; o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* será analisado detidamente no próximo capítulo, considerando as nuances dos seus parágrafos e relacionando-os à filosofia do autor, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelo mesmo, para desembocarmos no terceiro capítulo, donde iremos de modo empírico recortar e aplicar, com a devida vênia, a filosofia de Rousseau, aqui anunciada, e as práticas exploradas.

Enquanto sistema filosófico que se forma do construto das obras de Rousseau, tivemos a obrigação moral e intelectual de citar temas concernentes a educação, pois esses temas estão diretamente relacionados com ela. A educação propriamente dita requer uma metodologia concernente e para essa realização devemos levar em conta seus princípios e objetivos, às vezes, mais do que seu conteúdo; os demais temas, não concernentes ao debate educacional, apesar de serem igualmente importantes na vasta produção de Rousseau, foram didática e metodicamente ignorados para podermos galgar um objetivo comum, que é o educacional: a análise da filosofia rousseauiana de modo mais detido, presente na obra *Projeto para a educação do senhor Sainte-marie*, a sua metodologia resultante e, por fim, a sua aplicação realista em sala de aula.

3 ANÁLISE DA OBRA: PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DO SENHOR DE SAINTE-MARIE

3.1 JEAN-JACQUES, O TUTOR

Por intermédio de Mme. de Warens, em 1740 Rousseau é convidado por Jean Bonnot de Mably para ser preceptor de seus filhos: François, de 5 anos, e Jean, de 4, os quais, em razão de propriedades da família, eram chamados Sainte-Marie e Condillac, respectivamente. O seu trabalho seria acompanhado por Gabriel Bonnot, Padre de Mably, tio dos meninos (Introdução. ROUSSEAU, 1994, p. 7).

Com essa citação do *Projeto* iniciamos nossa empreitada na obra, propriamente dita. Esmiuçaremos seus entremeios e referências para uma melhor compreensão das palavras de Rousseau na educação dos garotos: François (Sainte-Marie) e Jean (Condillac), tendo um maior enfoque no primeiro.

A citação, por nós destacada para iniciar esse capítulo, delineia qual a proposta feita à Rousseau para a qual o seu *Projeto* nasceu. Entretanto, não nos limitaremos à educação domiciliar, tutelar, tal como em sua obra, mas abstrairemos ensinamentos que posteriormente serão mais bem explorados em suas obras e por nós, nesse texto, destacados; assim sendo, veremos os germens, a essência, do pensamento rousseauiano constantes nesse seu livro da juventude, não furtando-nos do apoio de outros escritos, principalmente os deste filósofo, para elucubrar questões pouco desenvolvidas e elucidar termos ou temas transversais com maior efetividade.

Seguiremos, em nossa análise do *Projeto*, a própria ordem dada pela obra, em seus desdobramentos de pensamentos, assim preservando a linha de raciocínio do autor e *didatizando* a análise, tornando a investigação mais linear, unindo os pensamentos lineares com suas reflexões, tornando-as retas e contínuas, fluidas.

Rousseau, ainda jovem, aceita a proposta da educação de garotos com pouca idade, com o intuito de seguir esse trabalho durante anos até a formação completa desses indivíduos, no que ele julga ser fundamental para um ser pleno individualmente e socialmente – propósito esse que findou-se por não se concretizar. Em Lyon, na França, iniciou seus trabalhos e seu *Projeto* foi o fundamento que nortearia seus trabalhos na educação dos garotos, fazendo-se pedagogo, podendo exercer na prática um projeto filosófico educacional.

Rousseau ainda não tinha escrito suas obras mais famosas, tais quais: *O Emílio* e *Do*

Contrato Social, ambas de 1762, ou seja, ainda não era um pensador ilustre, como o conhecemos atualmente, porém já carregava consigo a capacidade de fazê-lo. A magnitude do pensamento de Rousseau, enquanto escrevia seu *Projeto*, não pode ser mensurada com exatidão, entretanto, como diz Bruchard, na obra de sua tradução:

Não sabemos se já tivera, nesta época, contato com as idéias de Locke, Fleury ou Crouzaz, mas é certo que era um leitor apaixonado dos autores de *Port-Royal* e do *Oratoire*. Dentre estes últimos, tinha como verdadeiro guia o Pe. Bernard Lamy, cujas obras *Entretetiens sur les Sciencies* (1683) e *Art de Parler* (1732) o impressionaram profundamente. Rousseau também cita em seu *Projet: L'Existence de Dieu démontrée par lês merveilles de la nature*, de Bernard Nieuventyt, [...] assim como Rollin e seu *Traité des Études* (1728) o qual, tanto quanto Montaigne com *L'instruction des enfants*, o influenciou mais especificamente a nível pedagógico (introdução, ROUSSEAU, 1994, p. 8).

Ou seja, sabemos que já tinha um pensamento bem desenvolvido para a construção de uma metodologia educacional, ocorrendo de citar as suas próprias referências como leituras indicadas a estudantes que quiserem ter uma formação intelectual mais bem acabada, os demais autores servindo apenas como referenciais.³¹

Assim sendo, não será forçoso afirmar que, vislumbramos o caráter filosófico em seu *Projeto*, pois ela parte de um construto previamente refletido e com vistas à uma consciência filosófica em sua pedagogia, “aliando a especulação abstrata à realidade concreta e, ainda bem distante da elaboração sofisticada do *Emílio*, [que] já reflete um sistema definido e autônomo, se não independente” (ROUSSEAU, 1994, p. 8). Rousseau criou seu *Projeto* tendo como ponto de partida os seus alunos, mas mantendo como base a sua filosofia natural, pois essa está em todo o seu sistema, posteriormente desenvolvido – em forma de educação, mais especificamente, no *Emílio*.

Nesse caso, Rousseau teve a possibilidade de aplicar uma filosofia em desenvolvimento, passível de testes, identificando falhas e êxitos; apesar da biografia do autor frustrar-nos quanto ao “final feliz” desse trabalho empírico. A aplicação da metodologia educacional ao longo dos anos não foi celebrada do modo como planejada, o que de nenhum modo traz-nos a opção do pensamento derrotado, pois está contida aqui a verve dos filósofos

³¹ Sendo de grande importância ressaltar que “não se pode reduzir as fontes de uma grande obra à lista de autores e livros em que se colheram, com ou sem citação explícita, elementos tópicos” (Nota de rodapé, ROUSSEAU, 1973, p. 12), assim, podemos, a cargo de investigação, chegar aos autores e obras lidas por Rousseau, mas nunca resumir seu pensamento a esses referenciais. Se não entendermos que o filósofo foi encontrar estímulos doutrinários em outros autores a fim de desenvolver o seu próprio pensamento, poderemos incorrer no erro de limitarmos-nos, enquanto leitores, diante da magnitude de uma obra.

que em um projeto inacabado, ou em desenvolvimento, desdobram-se, redescobrem o antigo para fazer o novo e, na experiência de Rousseau, de um projeto educacional interrompido, poderemos absorver princípios e recriar uma metodologia aplicável.

Furtando-nos do debate sobre qual a versão original do texto *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*, nos utilizaremos da versão veiculada por Moulton e Du Peyrou em 1782, no *Supplément* da *Collection Complète des oeuvres de Jean-Jacques Rousseau*, sendo essa uma versão sucinta e de estrutura sintética³².

Rousseau muda-se, em 1740, para Lyon, aonde exerceria a função de mestre, pedagogo, para com seus dois novos alunos. Função essa que durou apenas um ano, dada a sua falta de experiência para a função naquele momento. Apesar de jovem, Rousseau procurava um *modus operandi* próprio na escrita e como pensador, o seu *Projeto* é gestado nessa época, num “trabalho <que> já encerra toda a originalidade de suas ideias, [...] vem revelar ao leitor um aspecto mais pragmático de sua obra” (Nota de rodapé. ROUSSEAU, 1994, p. 9). Essa obra contém em germe toda a filosofia que veremos maturada com o passar do tempo, em suas obras ulteriores, compreendendo sua filosofia em um aspecto majoritariamente pragmático.

Rousseau, no *Projeto*, narra sua experiência em primeira pessoa numa descrição do processo educacional que ele acredita ser o correto para aplicar às crianças, nesse caso, as duas sob sua tutela; e nessa descrição, inicia seu relato de metodologia dizendo que: seu “primeiro objeto deveria ser o de conhecer bem os sujeitos com os quais irei lidar [...] [para obter] dados suficientes para poder traçar o plano de sua educação” (ROUSSEAU, 1994, p. 13). O primeiro objetivo de Rousseau é, ou deveria ser, o primeiro passo de qualquer realidade escolar, deixando em adendo que corroboraremos com a sequência de pensamentos de Rousseau constantes no decorrer da obra e suas respectivas reflexões, assim sendo, a propedêutica em Rousseau faz-se presente como primeiro passo na construção da sua metodologia, pois é a partir desta que saberá quais conteúdos devem ser transmitidos à aquele público e qual a postura que deve tomar, enquanto mestre, que, a depender do prognóstico se alterará.

Nesse sentido, tanto o conteúdo à ser exposto quanto seu procedimento ao fazê-lo será adaptável a depender do público, que nesse exemplo em específico trata-se da educação

³² Segundo Bruchard existem duas versões que chegaram aos tempos atuais: a segunda é a versão confiada por Rousseau a Mme, intitulada: *Mémoire présente a M. de Mably sur l'éducation de M. son fils* (Introdução, ROUSSEAU, 1994, p. 9).

infantil, segundo os ensinamentos do próprio Jean-Jacques; “não devemos avançar etapas e o adulto deve respeitar a criança enquanto criança, permitindo-lhe exercer sua autonomia com liberdade, porém, uma liberdade regrada” (OLIVEIRA; OSSANES; PROENÇA, 2013, p. 24117), gerando a responsabilidade no professor que, antes de mais nada, deve criar uma estrutura educacional atinente, dentro de suas competências, que

deve ter consciência do seu papel como educador e por isso tem por dever exercer a sua autoridade com sabedoria, sensatez, perspicácia, habilidade, sendo um excelente observador, visando à formação, à autoridade e a sedução de seu aluno a seu projeto de formação. [...] Sendo assim, estas premissas quanto à postura do professor que vão nortear a formação do aluno, tornando-o um cidadão de bem (OLIVEIRA; OSSANES; PROENÇA, 2013, p. 24117).

Dando-se assim o primeiro ensinamento advindo do *Projeto*, uma propedêutica meditada, medida e diagnosticada para com seu público específico. Como Jean-Jacques avisará com todas as letras em seu *Emílio*: “Homem prudente, considerai por longo tempo a natureza, observai bem vosso aluno antes de lhe dizer a primeira palavra; deixai primeiro o germe de seu caráter em plena liberdade para se mostrar, [...] para melhor vê-lo” (2014, p. 98).

Sendo esse princípio metodológico em total consonância com a obra de Rousseau, do diagnóstico preceder a metodologia aplicada, pois nela há a convicção, advinda de suas evidências, de que todo homem tem a mesma natureza e que necessita de uma estrutura para despertar todos os seus potenciais latentes, devendo os educadores observar quais essas potencialidades e dificuldades que se encontrarão nos estudantes; em

toda a obra de Rousseau é marcada pela crença de que o homem possui, indelevelmente, gravadas em si, desde seu nascimento, características que o identificam como ser humano. Em outras palavras, para Rousseau existem qualidades inatas e imutáveis no homem, que preexistem à sua prática social, isto é, ao seu fazer histórico. O conjunto dessas qualidades constitui o que ele denomina Natureza humana (LIMA, 2014, p. 35).

Dentro dessa natureza há potencialidades comuns e individuais, cabendo ao professor curar tais individualidades zelando a natureza. Será dentro dessa natureza que discorreremos.

Acompanhando as disposições preliminares do *Projeto*, quanto as necessidades básicas para um melhor aproveitamento de sua metodologia, Rousseau vê-se na obrigação de advertir o responsável, ou responsáveis, pelos estudantes, nesse caso o pai, quanto a

importância que ele terá no sucesso da educação dos seus filhos, e, para tal ensejo, questiona o pai sobre quanta autoridade irá conceder à ele, o mestre, sobre os seus filhos. No caso, Rousseau muda-se para a casa do contratante e dos seus alunos, o pai e os filhos respectivamente, entretanto a arguição sobre o grau de autoridade que os pais devem ceder ao mestre (professor), deve ser visto de modo universal, porque carrega o mesmo nível de importância independentemente do espaço físico de onde se dê, dito isso, o responsável pela tutela das crianças deve compartilhar com o mestre a visão que tem sobre as crianças, seus anseios e a autoridade que concederá ao mestre/professor. Ou seja, a realização e sucesso na educação está longe de depender apenas do mestre, apesar do mestre ter o dever pelo zelo e dedicação para com os alunos, ela, a educação, deve ser vista como uma coisa compartilhada, em harmonia (ROUSSEAU, 1994, p. 17). Cravando o próprio filósofo, de modo enfático, em diálogo com o pai, que: “a confiança que o senhor se designar conceder-me e a autoridade que me der sobre meus alunos é que irão decidir do resultado do meu trabalho” (Ibidem, p. 17).

O preceptor deve necessariamente ter autoridade suficiente para dar peso ou tornar as instruções mais agradáveis, mediante o comportamento do aluno, pois, segundo Rousseau, os jovens com pouca idade resolvem três quartos de suas operações da vida balizados nas impressões dos sentidos (1994, p. 19), por isso, o mestre deve exercer o poder, a ele investido, para controlar os ânimos dos alunos, não castrando o espírito de cada um, mas antes, esclarecendo as suas funções, como professor, e clarificando arcabouços correlatos a sua educação, assim podendo colocar em prática seu poder, enquanto fornece a liberdade ao aluno em conjunto com o objetivo da formação educacional. Não devendo, o mestre, queixar-se aos pais a cada nova virtude ou vício apresentado pelos alunos, a autoridade do professor deve ser o suficiente para elogiar ou censurar os alunos a cada ocasião oportuna, ou então correr-se-ia o risco da criança “perceber a impotência do mestre em relação a ela e ela aproveitar para fazer pouco caso de suas proibições e de seus preceitos” (Ibidem, p. 19-21).

Rousseau, dissertando sobre a necessidade da autoridade do mestre sobre o educando (1994, p. 21), depara-se com a necessidade de explicitar a não aceitação do castigo físico para com o aluno, mostrando-se veementemente contra este método; não excluindo a dureza nos castigos, quando forem imprescindíveis, mas por outros meios. Por conseguinte, julga que um homem de bem (*honnête homme*) não surra crianças, seja mestre ou pai, pois este ato seria utilizar as mãos para um fim deveras vergonhoso e ele como mestre não poderia incorrer em tal atividade. Opondo-se peremptoriamente ao castigo físico ao estudante, bem citando o caso

donde perante a teima do jovem “perdemos a paciência e a ameaçamos, [como] algumas amas brutais batem nas crianças” (Ibidem, p. 9).

Assim, seguirá o filósofo a refletir sobre meios de castigar a criança, enquanto essa for seu pupilo, nessa reflexão dirá que não faltam meios opcionais para castigá-lo, de modos muito mais efetivos do que os castigos físicos e que causariam ainda mais impressão no seu caráter, produzindo melhores resultados, sendo assim, “a ideia das palmadas se apagará tão logo quanto a dor, enquanto que a de um marcado desprezo ou a de uma privação palpável permanecerá por mais tempo” (ROUSSEAU, 1994, p. 23), em outras palavras, o desprezo e a privação são os meios corretos para punir o aluno e o tornar mais ávido quanto ao seu comportamento.³³

“Um mestre deve ser temido; [...] mas deve sobretudo ser amado” (ROUSSEAU, 1994, p. 23), é assim, enfaticamente, que a posição do mestre é descrita - devendo ser vista aos olhos dos alunos -; sabendo-se que a posição do mestre deve contemplar os atributos do medo e do amor, pois com essas atribuições poderá se dar uma gestão do tempo e do espaço em comunhão com o estudante de um melhor modo, o aluno deverá ter ciência de que o mestre o punirá, se forçoso o for, mediante as suas condutas, bem como ter a mesma ciência com os agrados que o mesmo poderá conceder. A posição do amor deve ser preponderante na relação estudante/mestre, na medida em que, analogamente, um governante não gerirá bem um governado que se recusa ou se indispõe a tudo o que lhe for requisitado; nessa dicotomia, a diligência do mestre e aluno deve ser total com o *telos* educacional. A autoridade do tutor deve ser contemplada, como visto, com a possibilidade de exercer a punição e de conceder agrados (ROUSSEAU, 1994, p. 23-24).

Focaremos agora no critério da recompensa para o aluno, com pequenos agrados, no fazer da educação, juntamente com Rousseau. Dirá o filósofo que esses pequenos abonos geram no aluno uma sensação de bem-estar que, por conseguinte, causa uma ligação com o mestre; entretanto os agrados são consequências das atitudes dos alunos, a indisciplina será de todo o mal a essa – traçando critérios bem delineados para esses agrados. Mesmo os pais tendo total direito de arbítrio para com seus rebentos, ainda sim, eles deverão se submeter à

³³ A ideia das palmadas será retomada mais uma vez ulteriormente na mesma obra, *Projeto*, aonde Rousseau explica que o prazer dos estudos e leitura não serão despertados com o uso da violência, necessitando um acompanhamento mais detido para se descobrir os motivos do entrave entre o estudante e o conhecimento, aonde “a violência não deve ajudar em nada, expliquei anteriormente o motivo: mas para que isso volte a ele naturalmente, é preciso remontar até as raízes dessa antipatia” (1994, p. 75).

condição do mestre quanto à possibilidade de recompensar os próprios filhos, para não causar conflitos entre o mestre, os pais e os estudantes. As condições, que são quatro, são:

1º Antes de lhe dar algum presente, inquirir sigilosamente o governante se ele tem razões para estar satisfeito com a conduta da criança. 2º Declarar ao jovem quando tiver algum favor a pedir, deve fazê-lo pela voz de seu governante, e que se lhe ocorrer pedi-lo por conta própria, isto em si bastará para que seja negado. 3º Aproveitar daí a oportunidade de às vezes censurar o governante por ser bom demais, que sua facilidade excessiva irá prejudicar o progresso de seu aluno, e que à sua prudência é que compete corrigir o que falta à moderação de uma criança. 4º Que se o mestre acredita ter algum motivo para se opor a algum presente que se quisesse dar ao seu aluno, recusar-se terminantemente a concedê-lo, até que este tenha encontrado o meio de abrandar seu preceptor (ROUSSEAU, 1994, p. 25-27).

O trecho se mostra autoevidente nas palavras de Rousseau, dando ao entendimento que a parceria entre mestre e os responsáveis se dá ao longo de todo o processo educacional dos jovens, seja direta ou indiretamente, no júbilo e na repreensão. Quanto às exigências feitas para a concessão de agrados, exemplificando, será feita por intermédio dos pais e do mestre, com a satisfação de ambos em relação ao comportamento dos alunos; e, quando o estudante requisitar algum favor o faça através do responsável. Não sendo permitido aos responsáveis pelos alunos que sejam benevolentes em demasia, gerando mimos excessivos, pois esse tipo de facilidade será um empecilho no andamento do ensino, podendo o mestre vetar a concessão de qualquer agrado a criança, se esse for o seu julgamento (Ibidem, p. 25).

Ao conceder-se o agrado, segundo recomendação do *Projeto*, não se deverá dar explicações ou argumentos ao estudante sobre o porquê do ato, pois ele, o estudante, estará apenas cumprindo a sua obrigação, concebendo em sua formação que os agrados advêm da boa conduta de modo natural, ou seja, os prazeres da recompensa são consequência da boa conduta, tornando-se naturais ao juízo. As boas condutas não devem ser, como numa competição, premiadas, porque elas são obrigações, as benesses da boa conduta são dadas no convívio, na naturalidade do dia a dia (ROUSSEAU, 1994, p. 27) – assim, não enxergando no agir bem uma competição ou um falseamento dos atos, apenas em prol de uma recompensa, numa espécie de extorsão programada. A recompensa do bem agir não deve ser vista como uma furtividade esporádica, mas um exercício da virtude naturalizada. “Eu disse o bastante para fazer compreender que nunca se deve infligir às crianças o castigo como castigo, mas ele sempre deve acontecer-lhes como uma consequência natural de sua má ação” (ROUSSEAU, 2014, p. 109).

Todos esses direitos, vistos até aqui, devem ser concedidos ao mestre para a melhor realização de uma boa educação, podendo migrar desde uma passividade atenta até a de um agente ávido. Os bons hábitos devem ser respondidos com bom grado e os maus hábitos corrigidos³⁴; devem-se curar as belas qualidades que podem ser obscurecidas pelos maus hábitos e esses, por sua vez, devem ser imediatamente corrigidas para que não se tornem irremediáveis (ROUSSEAU, 1994, p. 29).

As crianças com as quais o autor do *Projeto* teve a oportunidade de ser preceptor demonstravam personalidades quase antagônicas, desse modo a sua maleabilidade no projeto educacional deveria ser proporcional a tipos de espíritos heterogêneos, pois, por princípio, não se deve formatar um espírito, à revelia, a um projeto educacional autoritário, ou impositivo, pois esse iria de encontro à própria filosofia do autor; assim, Condillac, que demonstrava ser uma criança quieta e introvertida, precisava ser incentivada, enquanto a outra, Sainte-Marie, necessitava ser refreada, dando-lhe rédeas, para que o próprio garoto sentisse que tais limitações fossem suficientes para lhe conter (ROUSSEAU, 1994, p. 29).

O pai, ou responsável, há de participar ativamente da vida educacional do seu filho, porque esse é o mestre e superior natural do jovem, porém esse não pode, de nenhum modo, imprimir nenhum gosto ou repulsa no espírito filho, pois a educação, apesar de conjunta, deve ser independente das vicissitudes das famílias em particular. O necessário ao pai não é sobre os ditames da educação particular que seus filhos devem ter, mas sendo de sua competência o julgo na escolha dos professores; caso a sua escolha dos mestres não seja suficientemente boa para o êxito de uma educação satisfatória, que se providencie em procurar outros, enquanto dá-se como exemplo ao estudante, seguindo obrigatoriamente os bons costumes (ROUSSEAU, 1994, p. 31-33); podendo sim, nesse contexto, o próprio pai advertir o professor quanto a eventuais digressões no comportamento do aluno, pois as contrariedades de comportamento do jovem perante o professor e/ou perante a família devem ser ativamente combatidos por ambas as partes, havendo assim uma parceria no ato de educar, reverberando tanto na didática do professor quanto nas atitudes do pai.

Sabendo da consciência por parte do filósofo quanto aos graus de incongruência entre uma proposta teórica e sua realização fática; ao traçarmos uma metodologia educacional, temos, por necessidade, que considerar o contexto e situação com a qual ela será apresentada e executada, pois fadada ao desastre está uma estrutura educacional realizada sobre ordens

³⁴ “São quase sempre os primeiros sentimentos mal dirigidos que fazem com que as crianças dêem os primeiros passos para o mal” (ROUSSEAU, 2008, p. 52).

irreais que de modo nenhum levaram em conta a realidade em que será executada³⁵. Então, nada mais natural do que se seguir o caminho da reflexão no contexto em que o jovem se encontra.

Prosseguindo a análise, o mestre jamais deve ser corrigido ou entrar em um debate com os pais na frente do estudante, como bem adverte Rousseau, pois, para o autor: “o primeiro cuidado das crianças é o de buscar pontos fracos de seus mestres para adquirir o direito de desprezá-los (1994, p. 35-37). O zelo na parceria da família com a escola, no caso, mais especificamente, com o professor, deve ser preservado e se fazer de modo íntimo. Assim, os pais devem não só exigir, mas dar suporte para que o aluno desenvolva três sentimentos primordiais para com o professor, são eles: “amor, temor e estima” – trata-se aqui de dirigir a afeição do estudante para aquilo que será de seu interesse. Advertindo que a procura da fraqueza no professor não nasce de uma maldade inerente do estudante, mas como esclarece no *Emílio*: “Uma das primeiras preocupações das crianças é, como já disse, descobrir o ponto fraco dos que as educam. Essa inclinação conduz à maldade, mas não provém dela, provém da necessidade de escapar a uma autoridade que as importuna” (Idem, 2014, p. 141), querem elas se livrar de uma autoridade desconhecida, e por serem desconhecidas as desagradam – situação que deve ser bem trabalhada com elas para que não leve à maus hábitos.

O estudante pelo amor que sentirá pelo seu mestre aceitará as exposições e atividades requisitadas por este, porém mantendo o temor dos malefícios dos maus hábitos perante não só o mestre, mas também perante a sociedade em que vive, suscitando a sociabilidade, ensejando sempre a estima. Rousseau, assim, “salienta a fertilidade desse equilíbrio entre amor e temor na relação mestre-discípulo” (BOTO, 2012, p. 236).

Os hábitos insolentes por parte dos estudantes devem ser cerceados em parceria dos pais com o professor, pois quando o aluno demonstrar resistência às instruções educacionais, para com o mestre, e uma negligência excessiva à sua palavra, não poderá de modo algum recorrer a seus pais, à quem certamente contará a história da perspectiva que achar de convir e/ou não condizente com a realidade, ou seja, também se encaixando na nomenclatura dos maus hábitos, as insolências quanto ao trato com a educação devem ser combatidas seriamente, aonde a preocupação com os maus hábitos devem ser maiores na faixa etária da

³⁵ Mesmo a estadia de Rousseau na casa de seu contratante não altera o mérito da educação planejada aos seus dois alunos, pois nem a possibilidade de moradia gratuita e nem o salário recebido devem interferir no tipo de planejamento e execução da didática (ROUSSEAU, 1994, p. 31).

pré-adolescência, porque é nesse momento que eles se mostram muito maiores. Há de se pôr ordem na conduta dos jovens para que se ocupem e se habituem à boa conduta, com isso a educação se fará presente; não abrindo exceções pelas quais os alunos recorreram aos pais para agirem da maneira que bem entenderem (ROUSSEAU, 1994, p. 39). Ocupando-se dos bons hábitos, advertirá Rousseau, que “não [é] para sobrecarregá-lo com estudos e deveres, mas para dar-lhe em tempo hábil uma rotina de obediência e docilidade que esteja bem assimilada no momento adequado” (1994, p. 39-41). O jovem que não se habitua aos bons costumes será levado pelas paixões imediatas e vontades volúveis, sendo, com o passar dos anos, escravo dos seus apetites.

A rotina de estudos, segundo o autor, mostrar-se-á efetiva no combate dos maus costumes - atitudes insolentes perante o seu contexto de vida -, nesse caso, não estamos a falar de um excesso de atividades escolares e *depositarismos* mentais, mas de uma rotina didática que faça, o aluno, assimilar a ordem do seu contexto de vida e as necessidades da realização das obrigações, inerentes do indivíduo social; para isso o pai deve introduzir precocemente nas crianças as vantagens de uma boa educação, para que os alunos se predisponham em participar de bom grado a toda liturgia do processo educacional, devendo também dar autoridade ao mestre na presença dos jovens estudantes, para que relacionem a autoridade do mestre com a necessidade de cumprir as tarefas educacionais por ele passadas (ROUSSEAU, 1994, p. 39). Nas palavras do próprio mestre ao pai: “teria a bondade de declarar, na presença dele [o filho], que me torna depositário de sua autoridade sobre ele, [...] de obrigá-lo a cumprir seu dever através de todos os meios que me parecem convenientes, ordenando-lhe conseqüentemente que me obedeça” (ROUSSEAU, 1994, p. 41), fazendo com isso que, a mais vivida impressão no jovem aprendiz seja a da associação e preservação da autoridade no mestre; numa união indissociável entre pais e mestre - sendo esta união uma preliminar imprescindível para o decorrer da educação.

3.2 A BOA EDUCAÇÃO

O *Projeto* de Rousseau é um esboço à boa educação, processo impossível de ser finalizado, pois é sempre passível de adaptação e próprio da *perfectibilidade*³⁶, então sempre é

³⁶ A perfectibilidade é um conceito sempre presente nas obras de Rousseau, mesmo quando não trata dele diretamente; este conceito pode ser descrito como a potencialidade com a qual “nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo” (ROUSSEAU, 2014, p. 46), numa escalada de expansão de si mesmo,

um rascunho mais ou menos desenvolvido; desse modo, traçará, o filósofo, baseado em sua filosofia, uma metodologia que respeita os seus estudantes³⁷, suas aptidões, caracteres e pontos de vistas, não propondo uma regra universal pela qual todos devam se acorrentar, mas como um projeto de base que necessita sempre ser reformado, corrigido, reformulado e levado às melhores condições possíveis (ROUSSEAU, 1994, p. 43). Pois, “a perfectibilidade ou a possibilidade de aperfeiçoamento é uma faculdade ambivalente em Rousseau, que não assegura progresso moral, pois poderá conduzi-lo ao vício ou à virtude” (HERMANN, 2013, p. 39), então, mesmo nessas condições, o coração deve ser auxiliado.

Trançando uma metodologia educacional baseada na realidade na qual está inserida, o filósofo corrobora com sua filosofia natural e com a perspectiva pela qual estamos versando neste trabalho, não se prendendo à regras fixas e eternas, o que se faria contraditório com sua própria construção filosófica, mas antes, abrindo-se a possibilidades na construção de uma perspectiva educacional, nesse caso, a estrutura educacional metodológica. O *Projeto* sendo guia e, todavia, não gerando grilhões às melhorias. O processo de melhoria também é próprio da filosofia de Jean-Jacques, a perfectibilidade “é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo” (ROUSSEAU, 1973, p. 249). O processo de melhoria do indivíduo leva, conseqüentemente, à melhoria dos processos de educação e nesses quesitos, “que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser” (ROUSSEAU, 2014, p. 48) – enxergando no homem também, não o problema das consecutivas mudanças no seu processo de melhoria, mas, a ignorância das potencialidades que trazemos por natureza, conformando-nos com o que está dado.

O ponto de chegada da educação bem sucedida (a boa educação), como quer Rousseau, o objetivo do fazer educacional que levará à novas melhorias, está na boa formação do *Coração, Juízo e Espírito*, representando o extremo inverso do empilhamento de conhecimentos científicos, frequentemente confundidos com a boa educação (ROUSSEAU,

sendo, para o autor, “uma característica natural e exclusiva do ser humano que pode justificar o fato de ser capaz de superar os limites da própria natureza” (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 74).

³⁷ No caso em específico são dois estudantes numa educação domiciliar, porém, com abstração, segundo o pensamento do próprio autor em outras obras, a metodologia traçada para essas condições pode ser extrapolada para uma perspectiva pública.

1994, p. 45). A boa educação estruturada está no justo meio, entre os exercícios físicos³⁸ e o conhecimento racional, não pendendo para nenhum dos dois lados; aonde, as ciências não podem ser alijadas, mas de nenhum modo esses ensinamentos podem anteceder os bons costumes, dado o fato de que até certa idade os jovens são pouco capazes de atenção prolongada, sendo deficitários nesse sentido; porém, é também nessa mesma fase que se formam os caracteres, assim, os bons costumes precedem cronologicamente o aprendizado das ciências no indivíduo. E, deixando como aviso em seu *Emílio*, aos responsáveis sobre a formação do estudante: “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, 2014, p. 137).

Então, a educação dos bons costumes precede a educação das ciências e do corpo, porque, para o autor, de que serve o conhecimento se não se sabe pensar corretamente? Desse modo, na esteira da formação do coração, segue-se a introjeção dos bons costumes para ulteriormente se formar o pensador saudável, juízo, conhecedor das ciências e sadio de corpo, para que esse não faça mau uso de seus conhecimentos; conseqüentemente, por ventura, “deixar que seu coração se corrompesse, as ciências são em sua cabeça como armas nas mãos de um fanático” (ROUSSEAU, 1994, p. 47) - naturalmente uma pessoa mal intencionada que não tem conhecimentos científicos profundos causará menos danos à sociedade do que aquela que teve uma formação científica estruturada. Quando se tem um coração ruim exploram-se os vícios, quanto menos poder bélico oferecermos a ele, em tudo veremos vantagem. Analogamente, é nas mãos dos homens que tudo degenera e não em seu coração (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 6).

Devemos aqui citar, a religião e a moral decorrentes desta filosofia, presentes no seu *Projeto*. O tema “religião” não compõe nenhum dos objetos tidos no ponto fulcral dessa pesquisa educacional, citaremos as próprias palavras de Rousseau para ultrapassarmos mais rapidamente este objeto, que poderia se desdobrar em um debate de maiores proporções - não sendo o nosso intuito. Deteremo-nos a informar que, segundo o autor, não será empilhando condutas que se ensinarão religião e moral, deve-se inspirar condutas sólidas nos mais jovens, para que, com o passar dos anos, alcançando a idade correta, sigam sua inclinação para essas,

³⁸ Não nos deteremos nesse quesito, assim como o autor pesquisado afirma no *Emílio*: “Não me deterei para provar longamente a utilidade dos trabalhos manuais e dos exercícios do corpo para fortalecer o temperamento da saúde” (ROUSSEAU, 2014, p. 9), pois esses não necessitam de longas reflexões e complexas técnicas ao serem realizadas, apesar da necessidade do empenho contínuo.

não será com imposição de uma lista de ordens que irá se alcançar os objetivos da fé ou da moral. Por isso, não se deve “cansar sua memória com uma listagem de leis e deveres” (ROUSSEAU, 1994, p. 51), bem como diz Streck, na análise das palavras de Rousseau, aonde vê que “nada mais patético do que alguém ensinar religião através do catecismo, uma vez que a criança vai apenas repetir frases e dogmas que nada têm a ver com sua vida e com suas perguntas” (2008, p. 18), mas, deve-se, ao invés da repetição de frases prontas, fazer “dispor seu espírito e seu coração para conhecê-los e apreciá-los à medida em que se apresentarem [...] estes preparativos estão totalmente ao alcance de sua idade e de seu espírito” (ROUSSEAU, 1994, p. 51).³⁹

Devendo se introduzir aos poucos os mais jovens em tais assuntos, apenas na medida em que possam ir associando os ensinamentos e preceitos, começando os estudos de modo geral, e, não apenas aos religiosos, por temas “curiosos e interessantes sobre o comércio civil, sobre as artes e ofícios e sobre a maneira variada pela qual a Providência tornou todos os homens úteis e necessários uns aos outros” (ROUSSEAU, 1994, p. 51)⁴⁰. Assim sendo, o próprio Jean-Jacques nos dá a resposta quanto o tema da religião e sua consequente moral, dizendo-nos que essas não devem ser trabalhadas com os indivíduos com pouca idade, pois as suas capacidades para conceber o objeto do tema é limitado e produzindo uma inadequação em sua assimilação, então, diz ele que se deve trabalhar os princípios mais sólidos dessa formação de modo agradável e contínuo, fazendo com que no próprio passar do tempo se desenvolvam a moral e a fé nas pessoas, atentando que tal método pode, em consonância com sua filosofia, ser utilizado para outros objetivos.

Mesmo da religião podemos observar a necessidade de preservar a liberdade do

³⁹ Tal como exemplifica em suas *Confissões*: “Assim, quando eu disse que não se deve falar em religião às crianças, se se quer que elas um dia a tenham – que elas são incapazes de conceber Deus, mesmo a nossa maneira –, tirei essa convicção das minhas observações e não da minha própria experiência. [...] A fé dogmática é um produto da educação” (ROUSSEAU, 2008, p. 78).

⁴⁰ Devemos chamar a atenção sobre um possível debate sobre o significado do termo “religião” no contexto rousseauniano para podermos precocemente esclarecer tal dúvida; surgindo a questão, perante a diversidade das possibilidades de seu significado, segundo Paiva: se há uma “imprecisão e ambiguidade no uso termo? Certamente, mas também pode revelar uma busca pela unidade religiosa que pudesse elevar a natureza ao nível do divinizado e, ao mesmo tempo, aproximar dos homens a inatingível ideia de um ser supremo, pregada pelas instituições religiosas” (2014, p. 404), fazendo com que, “nessa perspectiva, acima de todas as coisas, estaria a Natureza (N), como força primeira e ativa do cosmo que criou e mantém a grande natureza (n) composta do universo com todos os seus elementos químicos, físicos e biológicos, incluindo o homem e os animais. Inicialmente a natureza gera o estado de natureza que é a organização e a ordem primeira dos elementos naturais numa disposição de harmonia, coerência e beleza” (Ibidem, p. 404). “Tanto que seus preceitos podem ser entendidos como o credo de uma religião natural, quase animista, cuja essência reside numa harmonia universal dos homens consigo mesmos e com a ordem imaterial que move o universo, independente se é um ser pessoal ou uma força cósmica criadora. O Deus de Rousseau seria mais um guia da consciência, uma voz interior, a sussurrar os ditames e os desígnios da Natureza” (PAIVA, 2007, p. 331).

estudante, o ensinamento não depositário e incitar conceitos concernentes às suas respectivas idades para a associação natural. Pois, dirá Rousseau: “Se eu tivesse de retratar a estupidez deplorável, pintaria um pedante a ensinar o catecismo às crianças; se eu quisesse enlouquecer uma criança, obrigá-la-ia a explicar o que diz quando recita seu catecismo” (2014, p. 360).

Advindo disso, percebemos que a matéria prima para o ensino pode surgir de pontos agradáveis da própria vida do estudante. Tornar o estudo algo comum e agradável desenvolve vantagens cujos resultados parecem ser infalíveis, para esse trabalho há três passos que auxiliam o aditamento da agradabilidade dos estudos, dispostos por Rousseau, sendo eles: alijar toda a ideia de obrigação e estudos milimetricamente traçados, independentes dos sujeitos a quem serão aplicados; acostumar os alunos, incitar nos espíritos, à reflexão e considerações das consequências e efeitos desta; por último, fornecer ao indivíduo mais jovem possibilidades para a curiosidade e inspirar nele o gosto pelas coisas naturais (ROUSSEAU, 1994, p. 53). Tendo esses três passos como base, deve-se, cada situação educacional específica, adaptar à sua realidade a melhor didática, concernente a sua metodologia.

“Não acredito que para se dar um ar de zelo e de ocupação, um mestre deva afetar sobrecarregar seus alunos com um trabalho repulsivo e sério, mostrar-lhes sempre um semblante severo e zangado e construir assim, às custas deles, uma reputação de homem exato e laborioso” (ROUSSEAU, 1994, p. 55), mas antes, devendo sempre se dedicar com zelo a educação com escrúpulos do cumprimento dos deveres, mas não levando essa tarefa à um ponto do amor-próprio que desembocaria num ar pedante e altivo que somente serviria para causar um dissabor entre ele os aprendizes. O mestre, chamado pela nomenclatura que for, deve desempenhar seus deveres de modo mais zeloso possível, desejando a formação dos indivíduos como êxito macro de suas pequenas atividades, sem nunca descuidar-se dele ou ter preguiça no seu fazer, sem nem mesmo gestar o desejo de vangloriar-se com o resultado de suas atividades. Opondo-se totalmente a postura pedante dos mestres, por parte de Rousseau (1994, p. 55).

O professor não é um técnico ou alguém que gerencia as competências, ele é um profissional que desempenha técnicas pedagógicas que são inseridas no contexto educativo em que se encontra, espelhando questões mais amplas do homem e da sociedade. Ele deve ter uma capacidade interdisciplinar, seja qual for a sua função principal, pois o ensino de qualquer espécie deve ser o local de encontro de diversos saberes (STRECK, 2008, p. 71). O

mestre sendo aquele que se coloca em movimento com o outro que aprende, numa união de saberes que vão evoluindo dentro do próprio processo.

Deixando claro, concomitantemente com a visão exposta acima, que se os excessos de rigorosidade na aplicação da educação devem ser evitados, há de se haver severidade com as crianças, quando os bons costumes forem atacados com os maus hábitos. Em se tratando de cerceamento dos maus costumes, não se deve de nenhum modo ser negligente, pois a inquietude dos mais jovens se sobressairá à inanição dos mais instruídos, se esses nada fizerem para corrigir atos insolentes. Os maus hábitos são recorrentes na obra de Rousseau e exemplificaremos esses atos, que são a base para outros que podem se desdobrar das mais variadas formas; com as próprias palavras do autor, para não mantermos esse termo num plano etéreo, são eles: “o desprezo pelos inferiores, a desobediência aos superiores e a descortesia para com os iguais” (1994, p. 57); o trecho ilustra as atitudes de um indivíduo que sucumbiu aos maus hábitos, aplicando-se em qualquer fase da vida para com os demais, seja em igualdade, inferioridade ou superioridade de condições e em qualquer ambiente.

Os mais jovens que gozarem de mais inteligência se utilizarão dela, e se não forem bem instruídos o farão de modo a se aproveitar das situações, essas sementes plantadas são as da vaidade, passando do amor de si para o amor por si mesmo, assim, mesmo o indivíduo mais naturalmente apto deve ser educado; corrigir as possíveis vaidades se torna condição *sine qua non* para o encaminhamento da boa educação (ROUSSEAU, 1994, p. 59) – numa amalgama da *práxis* entre todos que estiverem no entorno desse jovem, uma conformidade de atuação. “Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela” (ROUSSEAU, 2014, p. 14).

Recordando a célebre frase de Rousseau: “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isso é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (1973, p. 265); não olharemos para essa frase em seu contexto político, histórico, ou por qualquer outro prisma científico, mas para extrairmos um exemplo sólido sobre a origem, mesmo que imagética, do egoísmo e da vaidade, pois o remédio para essa atitude, segundo o autor, deveria ter sido dado imediatamente, como bem descreve logo após esse trecho:

Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso,

tivesse gritado a seus semelhantes: “defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!” (Ibidem, p. 265).

Reforçamos o não debate sobre outras possíveis abordagens, sob outras óticas, apenas focando-nos na necessária atitude ativa e célere frente a uma legítima demonstração de egoísmo, que, neste enquanto exemplo ilustrativo, teria poupado a raça humana de diversas mazelas; se assim o é, podemos, desde já, afirmar que diante de ações egoístas, que somente servem para enaltecer o amor próprio, é de suma importância a reação contrária e proporcional para conter o avanço desse tipo de movimento. “O desejo de mandar, porém, não se extingue com a necessidade que o fez nascer; o domínio desperta e adula o amor-próprio, e o hábito o fortalece; assim a fantasia sucede à necessidade, e assim ganham suas primeiras raízes os preconceitos de opinião” (ROUSSEAU, 2014, p. 9), nesse processo o egoísmo, as vaidades e os maus sentimentos, que são geradores dos maus hábitos, devem ser combatidos na sua raiz, para isso temos a educação.

A punição aos jovens estudantes também é abordada no *Projeto*, não de modo exclusivo e em separado de outros temas, mas entremeado com os demais objetos explorados. Seguindo o caminho para a extinção dos maus hábitos, nada mais natural, dado o condicionamento da obra, que a punição também se revele, em sua melhor forma, na união dos pais com o mestre. A adequação das posições entre pais e mestre é essencial para o sucesso das punições, que não é a de maltratar quem a recebe, mas de destituir os estudantes das atitudes reprováveis; para isso, deve-se criar um ambiente de menosprezo e indiferença para os jovens que praticarem atos equivocados, seja intencionalmente ou não. Uma aparência de menosprezo e indiferença “mortificará tanto mais por estes sinais de frieza não lhe serem habituais. É punir o orgulho com suas próprias armas e atacá-lo em sua raiz” (ROUSSEAU, 1994, p. 49); o tratamento distante por aqueles que observam trará ao jovem uma sensação mortificadora ao espírito que poderá sentir que o ambiente ao seu redor se transforma positivamente ou negativamente mediante os seus próprios atos. Atacar o orgulho daquele jovem que age, segundo Rousseau, mostrar-se-á um remédio de bons resultados e uma ótima profilaxia, basta medir a posologia coerente com o ato. Falta-se a estima com o insolente, ato que enquanto pune corrige. Os maus hábitos vão se esvaindo mediante essa punição.

Paralelamente, deve-se prezar o engrandecimento da *ciência do raciocínio* nos estudantes, pois não há como ensinar suficiente bem alguém a conhecer os homens; então,

faz-se necessária a ampliação dos juízos dos estudantes⁴¹. A ciência do raciocínio, no âmbito do engrandecimento do juízo, dá-se como uma competência para que um indivíduo possa julgar suficientemente bem os homens, baseado em suas virtudes e fraquezas, dando arcabouço suficiente para que um indivíduo por si só saiba escolher as melhores opções mediante as situações na vida – sendo naturalmente impossível analisar todas as situações possíveis na vida de cada um dos estudantes, faz-se necessário que o mestre faça com que eles, os estudantes, desenvolvam essa capacidade para que tirem melhor proveito dos seus próprios juízos⁴². Devemos, assim, ter a consciência de que essas competências se desenvolverão mediante exercícios predispostos pelos mais velhos, interessados na educação dos pequenos, e do convívio social (ROUSSEAU, 1994, p. 63).

Seguindo esse método, dos exercícios próprios ao bom julgamento e do convívio social, serão trabalhos concomitantemente à vida do jovem com a educação formal, a ciência do raciocínio, porque uma coisa não está em separado da outra. Para esta, o mestre comunicará aos pais - recorrendo ao auxílio dos responsáveis -, referindo-se aos garotos no *Projeto*, que o sucesso das etapas “depende, em parte, da formação pela qual o exercitarmos a considerar os objetos e a apreciá-los por todos os seus ângulos e, em parte, do convívio em sociedade” (ROUSSEAU, 1994, p. 63), para esses dois passos podem-se seguir alguns métodos pelos quais Rousseau descreve na obra.

Para o primeiro momento, o dos exercícios programados, seguindo as recomendações de Rousseau; os adultos, fingindo, podem às vezes consultar o jovem aprendiz sobre o melhor modo de proceder em determinadas situações e como o adulto solicitante deve se comportar em incidentes inventados - sempre mantendo o nível dos ensinamentos apropriados e de possível assimilação com as respectivas idades dos estudantes -, para que assim, raciocinando por si, encontre saídas e meios para as determinadas situações, podendo-se haver um desenvolvimento natural das resoluções por parte dos jovens e uma possibilidade de avaliação por parte do adulto sobre as respectivas saídas e soluções dadas (Ibidem, p. 65). Deste modo, os jovens poderão munir-se de reflexões e ciências sobre o mundo, donde “ele aprenderá mais em duas horas através deste meio do que faria em um ano através de instruções em regra”

⁴¹ Um dos três pilares da educação bem sucedida, para Rousseau, é o juízo, então trabalhará este em sequência do coração e precedendo o espírito.

⁴² Assim, o indivíduo que aprender por si só a se portar mediante as situações da vida saberá conhecer “o coração dos homens, poderá entender a diferença entre o *ser* e o *parecer*. Para conhecer verdadeiramente os homens, é preciso vê-los *agindo* e não *falando*, pois as palavras, como o rosto, formam máscaras *obstáculos* (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 120), sabendo julgar o homem pelo que ele realmente é.

(Ibidem, p. 65), assim, o fazer prático, a incitação a pensar em problemas práticos, gera um registro maior nos jovens do que se fosse passado uma tabela pronta de regras pelas quais ele teria de decorar e seguir impreterivelmente.

As situações/problemas que devem ser mostradas aos jovens - aos que desejarem seguir esse método, como dito anteriormente -, devem ser proporcionais às suas idades, sendo feitas repetidas vezes, das mais variadas formas, e acompanhando-os por muito tempo de suas vidas, fazendo com que naturalmente a melhor saída se apresente à reflexão dos jovens. Para isso, as situações devem ter alguma solução real e de saída moralmente correta, para que, encontrando as alternativas corretas, aos fatos propostos, associem o bem refletir com as boas ações; indo de encontro, como é quisto, à perspectiva relativista de vida, aonde há uma indiferença perante as opções, “o que levaria à indolência no raciocínio e à indiferença” (ROUSSEAU, 1994, p. 65) – diante de repetidas situações sem saída, aonde todas as alternativas parecem igualmente incorretas ou moralmente questionáveis, o raciocínio e reflexão sobre elas poderiam levar o jovem a extrapolar os fatos específicos, associando soluções imediatas com o propósito de encerrar o problema, sem a real consciência das suas consequências; porque, não havendo resoluções corretas aos fatos da vida degradam-se totalmente os conceitos de: bons hábitos e moralmente aceitável.

Ainda no desenvolvimento da ciência do raciocínio - na faculdade do juízo -, porém, abordando o segundo ponto de sua proposta, vemos em foco o convívio social. Segundo a filosofia natural de Rousseau, o convívio social torna-se uma necessidade *a posteriori* absoluta no indivíduo desde os primeiros dias de sua vida. Sendo a evolução das capacidades dos jovens nesta também inalienável, pois necessitará conviver nela para bem desenvolver-se, então, aprendendo a se comportar nesta, precisa frequentar seguidamente espaços públicos e sociais ao ponto de se sentir livre nesses ambientes, demonstrando desenvoltura e comportamentos corretos ao seu meio. Aos pais cabe apresentar esses espaços públicos ao jovem, sempre com supervisão e ensinamentos sobre os bons hábitos, levá-los a outras casas para que associe quais os modos utilizados nestas e aprenda a habituar-se em diversas situações; assim como, quando houverem visitas na casa do jovem o deixar no mesmo ambiente para que possa observar e, quando solicitado, tomar partido na conversa, mas sempre nas suas devidas medidas e sempre introduzido pelo adulto responsável – o adulto responsável pelo jovem deve acompanhar esse desenvolvimento para ter a capacidade de julgar qual a extensão da maturidade do aprendiz para com as situações, mostrando-o situações enriquecedoras e que

só poderiam se apresentar no próprio fazer natural da sociedade, gerando também um avanço natural no jovem e não algo imposto de fora para dentro, o que poderia matar as inclinações naturais ao convívio em sua própria raiz (ROUSSEAU, 1994, p. 67).⁴³

Fica claro, sob a óptica da ciência do raciocínio, que não é só a escola ou o mestre que devem acompanhar os jovens neste aprimoramento, fica incumbido aos pais diariamente prezarem por esse exercício; clarificando aos jovens que as situações são diversas e as pessoas são múltiplas em aptidões, porém também devem ser iguais nas relações, ganhando autonomia perante os fatos sócias. Esses exercícios devem ter como marco resultante a autonomia, supracitada, pois ao olhar dos pais os jovens se acostumam apenas a brincar, mas quando requisitados para apresentarem-se socialmente não sabem o que fazer, sendo tímidos ou desconcertados, e/ou falam alguma indiscrição (ROUSSEAU, 1994, p. 69), Rousseau dirá que essas situações são perdoáveis mediante a pouca idade do indivíduo, mas dirá também que “aquilo que ontem convinha por alguma justificativa temporária, hoje já não convém mais” (Ibidem, p. 69), então mesmo nos mais jovens aquilo que é perdoável não deve ser cultivado. E esses defeitos são justamente os frutos diametralmente opostos ao pleno exercício da ciência do raciocínio como resultado do sentimento do não pertencimento dos mais jovens, de ainda não se sentirem integrados a um grupo específico ou a sociedade (Ibidem, p. 69).

A inadequação do jovem em situações ou grupos sociais é um mal tanto individual quanto social. Esse mal é passível tanto de melhora quanto de agravamento, aonde, por medo do incomodo social o jovem pode criar uma resistência que pode se intensificar quando confrontado pelo público ao qual está circunscrito, criando uma indiferença com o espaço social, fingindo não ver ninguém; se não forem trabalhadas essas dificuldades, o jovem jamais ousará encarar um grupo, não aprendendo a quebrar a timidez, não sabendo agir ou responder quando estiver em público ou para aqueles que o dirigem a palavra. Esse mal descrito impede diretamente um bom desempenho do jovem na educação formal, pela qual estará por si e longe dos pais, rodeado por estranhos; o jovem não saberá desempenhar seus potenciais já que nunca foi apresentado a essa possibilidade, então aos pais cabe apresentar os mais jovens a ambientes e pessoas estranhas, para conviver com essas e com o tempo aprenderem a se manter afastados dos pais, aonde, o próprio convívio se torna uma lição que necessita ser trabalhada, habituando os jovens a essas situações, tornando-os mais acessíveis às próximas

⁴³ “É preciso no meio de tantos preconceitos e paixões fingidas, saber analisar perfeitamente o coração humano para ali distinguir os verdadeiros sentimentos da natureza. É preciso uma delicadeza de tato, que só se adquire na educação da sociedade” (ROUSSEAU, 2008, p. 492).

etapas em seu processo educacional, na metodologia educacional que perpassa a vida (ROUSSEAU, 1994, p. 71).

Rousseau dedica parte do seu *Projeto* para enaltecer o conhecimento e flagrar desvios vis de ataque ao poder do conhecimento: “Por mais que se fale desfavoravelmente dos estudos, e se tente anular sua necessidade e aumentar seus efeitos negativos, sempre será belo e útil saber” (1994, p. 73). Mesmo aqueles que em posse de um saber possam agir contrários a moral e os bons costumes nada mais fazem do que deturpar tudo o que aprenderam e fazem mau uso de coisas boas; esse será o “pedantismo, não é o estudo em si que o provoca, mas a má disposição do indivíduo” (Ibidem, p. 73), e, complementando a sua ode ao conhecimento descrevendo a verdadeira importância da educação e das verdadeiras motivações dela, quando: “os verdadeiros sábios são educados, e são modestos, porque o conhecimento daquilo que lhes falta os impede de extrair vaidade daquilo que possuem, e são só os gênios pequenos e os semi-sábios que, pensando saber tudo, desprezam orgulhosamente aquilo que não conhecem” (Ibidem, p. 73-75). A má filosofia e o mau hábito é que levam ao pedantismo, arrogância, ou vaidade de indivíduos que tenham alguma espécie de conhecimento, a parcialidade no seu uso gera uma infinidade de males, nada mais descritivo para o exemplo de maus hábitos. Os verdadeiros sábios são educados e humildes.⁴⁴

Comprometendo-nos em corroborar a assertividade de Rousseau no *Projeto* sobre a importância da educação e o modo de se utilizar dela, provendo apenas benefícios, vemos que a educação na perspectiva do autor é passível de ser encaminhada a humanidade como um todo, enquanto todos são provenientes da mesma natureza. A educação advinda aos homens por sua natureza e em contato com outros, oferece a visão de que o gosto pelos estudos atinge-os de modo geral e em amplo espectro, não se restringindo apenas a família ou estrutura escolar, mas ultrapassando-as e chegando a toda a sociedade. Aonde, mesmo homens que poderiam parecer ser menos afeitos aos estudos, como os de guerra, segundo Jean-Jacques, vêem a beleza nas *Letras*, “aliás, o gosto pelas letras é de grande recurso na vida, mesmo para um homem de espada” (1994, p. 75), pois o estudo pode e deve vir conjuntamente com a sociedade, em suas diversas esferas e modos, entretanto o prazer com ele é individual. Enquanto indivíduos, e cidadãos, podemos nos achar felizes por encontrarmos a quem nos ouça e se façam consoladores durante a vida, mas também podemos

⁴⁴ “Eis, a meu ver, a boa filosofia, a única verdadeiramente adequada ao coração humano. Cada dia me compenetro mais da sua profunda solidez e já a apresentei de diversos modos em todos os meus últimos escritos” (ROUSSEAU, 2008, p.73), a filosofia que leva aos bons hábitos.

encontrar o mesmo prazer isolados num gabinete no decorrer de uma leitura (Ibidem, p. 75). “Nesse marco, os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último” (CERLETTI, 2009, p. 81).

Portanto, Rousseau dirigindo-se aos homens, sobre os mais jovens, fortalecendo o seu pensamento naturalista, diz: “não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda boa educação” (2014, p. 222). Um dos fundamentos da boa educação é o amor pelos estudos.

Trata-se agora de trazer o jovem a esse prazer, que nasça neste a felicidade do conhecimento, despertar o gosto pela leitura, para isso devem os pais e mestres remontar o percurso da possível antipatia dos mais jovens para com os estudos, o fazerem enxergar os benefícios do aprendizado e o caminho da leitura se mostrará o mais eficaz (ROUSSEAU, 1994, p. 77). Fazer uma análise dos motivos da repulsa aos estudos e traçar possíveis resoluções, fazendo com que o jovem encontre um caminho que ele possa percorrer na jornada do conhecimento. Identificada, nessa etapa - do prazer ao conhecimento -, a repulsa aos estudos, encontrar-se-á o motivo numa negligência no processo de desenvolvimento da ciência do raciocínio; pois, aparentemente, em muitos casos, o jovem nega tudo o que não seja brincar, pois gestou um “gosto excessivo pela indisciplina que ele adquiriu brincando com seus irmãos” (Ibidem, p. 77) ou outras crianças, com as quais apenas externava os seus desejos e o prazer pela falta de ordem externa.

Citando Sainte-Marie, Rousseau coloca em voga o tema da resistência do aluno aos estudos. A ojeriza por tudo que tem o nome de estudo e aplicação, que será gestada em alguns alunos, deve ser desde cedo abrandada; tal como o pai deve dar-se como exemplo aos filhos nos bons hábitos, deve ele os introduzir sobre às benesses dos bons estudos, e o mestre, enquanto educador que é, utilizar-se de muita arte na produção de uma metodologia para a destruição desse desgosto (ROUSSEAU, 1994, p. 49).

A organização de horários para o jovem estudante é de vital importância, já que naturalmente ele não desenvolverá aversão para com os estudos e disciplina de horários, se essas forem apresentadas como extensão natural de seu dia a dia. O estudante jamais sentirá ódio pelos estudos em si, pois, para Rousseau, o indivíduo carrega consigo habilidades e aptidões que sendo latentes pulsam à perfectibilidade. Devendo-se apresentar ao jovem outras

diversões, não arrancando de uma vez toda diversão de estar com outras crianças, mas o oferecendo outras possibilidades que o tirem das “pequenas bobagens” totalmente infantis e os separassem um pouco das outras crianças, para que estando sozinho não sinta tédio, e estando em sua sala de estudos, sem a necessidade de encarcerar o estudante, possa sentir prazer em estar aprendendo (ROUSSEAU, 1994, p. 77-79).

Nada mais natural que, na própria exploração do prazer individual nos estudos, fale-se sobre o local que o jovem pode ocupar para desempenhar com maior aproveitamento o seu papel de estudante. Rousseau, atentando para esse tema, diz que se deve ter um quarto específico para os estudos, que possa ser utilizado tanto para os estudos como sala de estar por parte do jovem; um lugar de estudos que seja agradável, um local que o estudante se sinta a vontade, se sinta bem para estar e ficar, desligando-se de atividades pueris externas. O local que deve conter divertimentos mais próprios ao conhecimento e que, agradando-o, possa exercitar a sua curiosidade sobre os temas próprios dos estudos (ROUSSEAU, 1994, p. 79). Lembrando sempre de não o colocar em regime de prisioneiro, aonde, para Rousseau, não se pode considerar uma educação mais insensata do que aquela que resigna o seu estudante ao confinamento de um cômodo restrito e que não dê contato com o mundo, a melhor preservação de um homem não está em isolá-lo do mundo, mas ensiná-lo a preservar-se em qualquer situação adversa nele (Idem, 2014, p. 16).

“Joguinhos, recortes, um pouco de desenho, música, instrumentos, um prisma, um microscópio, uma retorta, e mil outras pequenas curiosidades [...] para diverti-lo e ligá-lo pouco a pouco ao seu aposento” (ROUSSEAU, 1994, p. 79), todos esses elementos são citados por Rousseau como pertencentes ao campo instrucional, campo educacional, e que despertariam a curiosidade dos estudantes. Esses elementos são próprios da sala de estudos do jovem, para que lá se sinta melhor que em outros ambientes, e essa ideia não deve ser descartada quanto a sua introdução no espaço escolar, pois a ludicidade das atividades não são contraditórias com os estudos e as infinitas possibilidades de seus usos. Quando o ambiente já não passa de um local de triste solidão, é necessário ir se divertir em outro lugar (Idem, 2014, p. 22)⁴⁵. Os horários e ambiente de estudos não tem uma formatação padrão para todos os casos, mas devem ser pensadas, em cada caso, para o melhor aproveitamento dos espaços

⁴⁵ Tendo a sua função exercida corretamente, o lar dos estudantes são ótimos estimulantes aos estudos e em favor dos bons costumes. “Os atrativos da vida doméstica são o melhor contraveneno para os maus costumes. A agitação das crianças, que acreditamos importuna, tornar-se-á agradável; ela torna o pai e a mãe mais necessários, mais queridos um pelo outro” (ROUSSEAU, 2014, p. 22).

físicos e tempo dos estudantes.

Passadas extensas e diversas explorações da metodologia educacional a fim de despertar as latentes potencialidades dos indivíduos para o aprendizado, perfectibilidade, descritos por Rousseau, podemos de pronto, sem vênias quanto a possíveis conclusões apressadas, afirmar que o autor quer fazer com que o estudante veja nos estudos uma importância que em nada mais possa compensar. Quer o autor trazer o estudante aos estudos de modo que sua própria natureza impreterivelmente o inclina, levá-lo ao conhecimento por seus próprios impulsos, não despendendo tempo e energia com atividades pueris e discursos pedantes. Para tanto, o mestre deve ter a autonomia de passar tarefas e atividades para os objetivos quistos por ele, tendo total direito de privar o aluno de divertimentos diversos e companhias enquanto não realizar o que foi proposto, sendo acompanhado pelas mesmas atitudes dos pais - em parceria com o mestre. A palavra do mestre teria o mesmo peso da dos pais, fazendo com que, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar, a má conduta do aluno fosse punida com a privação de determinadas atividades, até que o mesmo por si as realizasse (ROUSSEAU, 1994, p. 81); não obrigando forçadamente ou agressivamente o estudante a realizar o que lhe foi passado, mas privando-o de tudo mais enquanto não o fizesse.

O inverso da reação aplicada aos maus hábitos também deve ser preconizada, pois se deve demonstrar felicidade por parte dos responsáveis e do mestre ao estudante na realização das tarefas bem feitas, fazendo-o perceber o prazer da ocupação honesta, aonde a preguiça não mais é uma opção pela simples consequências dos seus atos. A frieza, como já havia sido trabalhado anteriormente, irá se mostrar muito eficaz na correção dos maus hábitos, não havendo necessidade de maus-tratos dos responsáveis, mas aplicar a suspensão de todas as diversões ou atividades lúdicas no dia, advertindo-o, o estudante, que não o fará estudar a força - sendo o suficiente para haver uma boa lição (ROUSSEAU, 2014, p. 9). O divertimento devendo ser relacionado com a recreação do trabalho, como resultado dos próprios atos do estudante, pois aquele que nada faz nada merece, aquele que não trabalha não tem do quê descansar, “a temperança e o trabalho são os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça seu apetite e a temperança impede que abuse dele” (Ibidem, p. 9); combinando a frieza dos atos entre os pais e o mestre para com o estudante enquanto o processo de estudos estiver insatisfatório, não havendo a necessidade de chamar a atenção do aluno com rispidez exagerada ou grosserias, mas que ele, ao só encontrar frieza e descontentamento por todas as

partes, internalizasse fluidamente as consequências das suas atitudes (Idem, 1994, p. 83).

Nem a frieza e nem a felicidade dos atos dos responsáveis com o estudante devem ser exageradas ou detalhadas detidamente, para que a associação entre os atos e as consequências sejam naturais e necessárias. Assim, o jovem aluno,

tenderia a pensar que, assim como a recompensa natural pelo dever é a amizade e o carinho de seus superiores, do mesmo modo a preguiça e a ociosidade trazem consigo um certo caráter desprezível que se faz sentir de imediato e que torna todo o mundo frio em relação a ele (ROUSSEAU, 1994, p. 85).

Logrado êxito nessa lição, veríamos um estudante aplicado em suas lições e suas atividades diárias, porque haveria relacionado com sucesso a necessidade do bem agir perante o mundo. Rousseau crê que esse método gera resultados positivos e em um curto período de tempo, aonde apenas uma harmonia fina entre pais e mestre podem assegurar sucesso de uma boa educação (1994, p. 87). Colocando em adendo que a falta de advertências mais duras ou explicações minuciosas para a assimilação das lições, que devem ser feitas por um processo natural pelo jovem, dá-se assim para que o estudante não associe as etapas dessa lição de maneira equivocada, para que não passe a desejar elogios apenas por vaidade, quase assemelhando o ato a uma coação em direção aos responsáveis, apenas para receber as benesses; numa espécie de chantagem ou, até mesmo, equiparando-se a uma extorsão, aonde essa leva à aquela. Por esses motivos, o alinhamento entre os responsáveis e o mestre se faz tão necessário para que o trabalho conjunto surta os efeitos esperados – o empenho natural das boas ações não está, ou não deve estar, associado a vaidades ou chantagens. O condicionamento das boas ações deve ser apenas o bem agir.

3.3 A UNIÃO EM PROL DA EDUCAÇÃO E A CONCLUSÃO DO PROJETO

A união entre os pais e o mestre citados no *Projeto*, a qual demos reiterados exemplos, é de grande valia na metodologia educacional proposta nessa obra. Os pais ou responsáveis que entregarem a educação do filho a mestres descuidados, mesmo que eles próprios estivessem se esforçando na educação do jovem, estariam incorrendo em tentativas frustradas de recolher bons frutos do estudante, bem como a proposta inversamente proporcional se mostra verdadeira, aonde mesmo o mestre mais zeloso e dedicado estaria trabalhando inutilmente se os pais, ao invés de auxiliá-lo, desautorizassem ou destruíssem as iniciativas do

professor (ROUSSEAU, 1994, p. 87). O pai deve zelar pela boa escolha dos professores dos seus filhos, porém, esse, por sua vez, não deve estar submetido totalmente às vontades dos pais, tal qual, retroativamente, os pais não devem se submeter totalmente aos mestres; então, deve-se traçar uma metodologia compartilhada, para que se sigam regras, e o jovem estudante não fique submetido às vicissitudes dos particulares, pois “se existem leis para a fase adulta, devem existir também outras para a infância, que ensinem a obedecer aos outros; e, como a razão de cada homem não é o único arbítrio de seus deveres, a educação dos filhos não se deve confiar só aos princípios e aos preconceitos dos pais” (ROUSSEAU, 2017, p. 33).

O pai desempenhando seu papel corretamente deve questionar o filho sobre as suas dificuldades e facilidades diante das disciplinas educacionais, mostrando-se presente no caminho de sua educação, tendo a possibilidade de advertir ou elogiar o desempenho do estudante, sempre preservando a parcimônia ao fazê-lo, pois o intuito não é despertar o orgulho do jovem, levando novamente a vaidade, ou contar demais consigo mesmo, no amor por si, configurando-se em mais um mau hábito – ser comedido nessa situação é sempre desejável.

“Para que o senhor seu filho leve seus estudos a sério, o senhor mesmo deve demonstrar uma grande participação neles” (ROUSSEAU, 1994, p. 89), nada mais esclarecedor do que as próprias palavras de Rousseau. No que concorre a participação do pai, concernente a indicação do *Projeto*, não há garantias que em todos os casos reais, empíricos, hajam essa parceria, entre mestre e responsáveis, ou mesmo que os pais desempenhem um papel positivo e satisfatório na educação dos próprios filhos, mas cabe a essa explanação não negligenciar pontos importantes da obra e, quando aberta essa possibilidade, de trabalho entre mestre e responsáveis; podendo-se estabelecer parâmetros bem estabelecidos aqui, em consequência da preocupação de Rousseau em os citar e os desenvolver - sendo essa uma característica do filósofo.⁴⁶

Na preocupação dos pais, no desempenho dos filhos, ao perguntarem em quais disciplinas eles estão melhores e quais estão piores, devem eles se focar com mais atenção nas disciplinas que os jovens demonstrem mais dificuldade, para que possa haver uma investigação das causas daquela dificuldade, e essa preocupação dos pais com a dificuldade dos filhos, por si só, pelo pensamento de Jean-Jacques, contagiariam o estudante que também

⁴⁶ Uma característica virtuosa do autor que assume a prática de descrever pequenas coisas: “ao narrar tantas pequenas minúcias que me deleitam e que exasperam o leitor, ponho uma descrição de que ele não se aperceberia se eu não tivesse o cuidado de advertir” (ROUSSEAU, 2008, p. 227).

faria essa investigação e a catarse de si mesmos (ROUSSEAU, 1994, p. 91). E, em seu oposto, quando os pais estiverem satisfeitos com o desempenho do jovem e quiserem o presentear, deveriam esperar uma época oportuna para fazê-lo, esse momento oportuno é uma combinação do mestre com os pais, pois só poderiam realizar esse ato se, e somente se, ambas as partes estivessem de acordo com o jovem, evitando assim uma época equivocada – época de queixas sobre os atos do jovem, não dando margem às menores irregularidades que, se premiadas, poderiam deixar profundas marcas (Ibidem, p. 91).

Rousseau dedica somente a última parte do seu *Projeto* para o trato propriamente do conteúdo dos estudos, esse ato por si já diz muito sobre quais bases reside à metodologia rousseauiana. Limitaremos-nos a descrever e analisar suas implicações decorrentes, pois, em se tratando de metodologia educacional, os conteúdos do ensino não deformam a metodologia ou a metodologia mutila os conteúdos que devem ser trabalhos, devendo um se adequar ao outro, numa amalgama que se enriquecem mutuamente.

Para o autor, os temas para os dois ou três primeiros anos do ensino devem ser apenas para trabalhar alguns elementos do latim, geografia e história (ROUSSEAU, 1994, p. 91); assim sendo, os temas trabalhados no *Projeto*, até sua parte final, não versavam sobre o conteúdo a ser trabalho, mas mais ao como proceder; demonstrando que os ensinamentos não deveriam ser necessariamente realizados através da transmissão das ciências, mas, sim, por entre os contextos e os modos de vidas dos estudantes. A filosofia não é feita com um tema específico ou apenas em determinados contextos, pois todas as indicações e ciências acusadas na obra não são necessariamente institucionalizadas como parte da filosofia; entretanto, elas descrevem a base sólida que deve ser ofertada ao jovem estudante para o desenvolvimento das competências necessárias para o seu aprendizado posterior. A filosofia, não sendo limitada a um contexto ou debates específicos, abre horizontes e possibilidades - como feito no decorrer do *Projeto* -, aonde, um filósofo trabalhando a sua construção filosófica, consegue ser um pedagogo por excelência, enquanto faz uma metodologia educacional completamente balizada por sua filosofia natural⁴⁷ – filosofia natural que pretende resgatar toda a naturalidade do sujeito, o desenvolvimento das capacidades latentes e aperfeiçoamento do indivíduo frente a sua perfectibilidade.

Passado o primeiro momento dos estudos dos jovens, enquanto exposição e análise

⁴⁷ Reiteramos a célebre citação, exposta no primeiro capítulo deste trabalho, por Favaretto, para que críticas infundadas quanto ao mérito do *Projeto* de pronto caiam por terra, dando-se como inválidas: “Filosofia nem mesmo é um ato que se refere a uma região delimitada e fixada do saber, mas algo em ato” (2008, p. 43).

mais superficial dos assuntos, devem-se trabalhar novamente os temas das primeiras disciplinas, todavia, mais detidamente e mais metodicamente elaborados, nesse segundo momento; preservando toda a advertência feita por Rousseau que é a de tornar os estudos agradáveis, não forjando deles empecilhos à boas sensações, ou como punições. Fazendo com o que estudante retire gosto pela literatura e conhecimentos diversos, ou seja, dando-lhes indicações das noções básicas sobre quaisquer temas e com o passar do tempo, e decorrer dos estudos, aprofundando-os, tornando a caminhada o mais assimilável e acessível possível; pois, mesmo Rousseau enxerga-se enclausurado quando se vê obrigado a manter um estudo por um longo período de tempo, ato que gera inquietações e incômodos (1994, p. 93).

Dando-se como exemplo de dispersão e tédio, Rousseau diz que: “Quando sigo durante algumas páginas um autor que é preciso ler com aplicação, meu espírito o abandonava e perde-se nas nuvens. Se me obstino, canso-me inutilmente, vêm-se tonturas e não vejo mais nada. Mas quando assuntos diversos se sucedem, mesmo sem interrupção, e uns me descansam dos outros, sem precisar de pausas, sigo-os facilmente (ROUSSEAU, 2008, p. 227), assim, temas diversos devem ser apresentados aos jovens estudantes para que não se deixem abater pela dispersão ou tédio, fazendo sempre dos estudos as atividades mais prazerosas possíveis. Nem longas pausas e nem longos períodos vendo os mesmos temas devem fazer parte do itinerário de estudos, pois “uma criança ociosa está sujeita ao tédio” (Idem, 2006, p. 502).

A cargo de informação complementar, na visão do autor, a história natural⁴⁸ é a mais interessante entre todas as ciências, sendo a que mais traz interesse e admiração sobre as suas obras, a que mais naturalmente traz amor a *obra* (o mundo como um todo e tudo que compreende a vida nele); iniciando esse ensino, da história natural, após dois ou três anos do início de sua vida educacional formal (ROUSSEAU, 1994, p. 97). No momento posterior, aos dos princípios básicos e aprendizados da história natural, devem os alunos estudar matemática, estudá-lo-ão para o bom desempenho na disciplina de física, “o que lhe servirá ainda para aprender a raciocinar de modo consequente e a aplicar-se com um pouco de atenção, exercício que lhe será bastante necessário” (Ibidem, p. 99), pois, o uso da matemática e pensamentos consequentes, servirão para os demais ramos da vida, tanto reflexivos quanto práticos.

⁴⁸ História natural compreende as disciplinas de biologia, botânica e zoologia, porém, também pode manter circunscritas as disciplinas de geografia, paleontologia, etologia, e partes da bioquímica, geologia, física e meteorologia, equiparando-se, assim, ao naturalismo.

A profundidade e complexidade dos estudos devem ser reservadas para as idades mais avançadas dos estudantes, as dificuldades serão apropriadas para o avanço das reflexões, todas reservadas às esferas condizentes com o tempo de cada estudante. Nessas condições, relembremos o caráter prático de muitas das lições de Rousseau, se o pensamento reflexivo é necessário, as condições para o seu uso também serão, pois se uma lição é resolvida e sua moral absorvida pelo estudante, deve ele aprender a utilizar esse conhecimento em algum momento de sua vida, porque a transposição dos aprendizados na própria vida do aluno é vital para a sua eficácia, assim quando for mais maduro e com uma idade mais avançada poderá superar as vicissitudes da vida por seus próprios meios e forças.

Em Rousseau, a história atual deve ser priorizada em comparação com a antiga, não desprezando de nenhum modo essa segunda, mas fazendo valer os enlaces e minúcias das condições da história recente, na qual o próprio estudante está inserido de modo mais imediato; a história sendo vista, não como uma cadeia de fatos sequenciais a serem decorados, mas como situações interrelacionadas que contextualizam sua própria vida (ROUSSEAU, 2014, p. 124). Ainda com o filósofo, que se suprimam todos os estudos inúteis, estudos que se tornarão obsoletos imediatamente após seu aprendizado; e, que todos os conhecimentos complexos, que virão ulteriormente na vida dos estudantes, sejam suprimidos nos movimentos primevos da vida educacional (Idem, 1994, p. 95).

Se os argumentos supracitados, sobre a delegação tardia aos estudantes sobre os conhecimentos complexos e/ou sem aplicação prática, são argumentos próprios da filosofia de Rousseau, a qual ratificamos, devemos agora expor qual seria a presença da disciplina de filosofia nesse processo – enquanto a própria está presente na metodologia, em todas as suas etapas. A filosofia, a retórica e o estudo da lógica são, para Rousseau, estudos que se trabalhados muito cedo como disciplina se tornarão conhecimentos supérfluos⁴⁹, porque esses saberes só se valerão de importância após a juventude, adquirida certa maturidade do indivíduo - que não tem uma data definida -, devendo ser analisada pelo mestre - quando for o

⁴⁹ Os saberes úteis, seja para o desenvolvimento da razão ou para a *práxis* - que não estão necessariamente desconectados -, indubitavelmente se apresentam como tendo extrema importância no trabalho de Rousseau; desse modo, não é estranho ao seu pensamento que ele apresente o personagem de Daniel Defoe, Robinson Crusoe, como sendo um bom exemplo de homem que consegue dar largos passos rumo à natureza, interna e externa, e que adquire saberes práticos significantes para a própria vida, pois “Defoe dramatiza a profunda ambivalência de seu herói acerca de sua vida e identidade, sua confusão, seu isolamento, seu pavor, seu horror de si mesmo, bem como um autoconhecimento cada vez maior e uma consciência religiosa também crescente, adquiridos através de uma introspecção que leva à confiança em si, a uma gestão competente da ilha e, finalmente, ao triunfo sobre os perigos que se desdobram” (Introdução, DEFOE, 2011, p. 18-19), ou seja, Robinson Crusoe representa a personificação mesma do homem social que faz o caminho rumo a sua natureza, utilizando-se de saberes úteis.

momento mais apropriado e a maturidade concernente para tais ensinamentos -; chegado o momento correto, têm-se a “intenção de exercitá-lo na precisão e na pureza de estilo, na ordem e no método em seus raciocínios, e a formar um espírito de exatidão que lhe sirva para distinguir o falso ornamento de verdade simples, em todas as oportunidades que se apresentarem” (ROUSSEAU, 1994, p. 97). O aprendizado de pensamentos avançados não mantém nenhuma relação com a superioridade de um homem sobre os demais, mas, apenas, para que esse indivíduo possa utilizar esses pensamentos para solucionar de maneira simples problemas de sua vida.

O estudante que não aprende a refletir, apenas introjetará o que lhe for dito incessantemente e reproduzirá esse discurso sem conhecer as bases ou os desdobramentos do seu palavrório, nesse caso a filosofia mesma se transforma em algo inútil (ROUSSEAU, 2014, p. 62) – a filosofia não se faz apenas como uma disciplina ou reprodução de um conteúdo específico, então é lícito que ela permeie todo o processo educacional sem necessariamente aparecer como disciplina (que sem a maturidade necessária do indivíduo se torna inútil); é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança – aparentemente, quer se encher a cabeça do jovem com informações inúteis: “como se a quantidade de coisas mal digeridas e desconexas com que se enche uma cabeça ainda fraca não lhe trouxesse maior prejuízo do que proveito à razão” (ROUSSEAU, 2006, p. 500).

Rousseau faz um questionamento de suma importância, o qual reproduziremos a seguir, sobre o modo de se ensinar as crianças, para corroborar com sua narrativa do ensino de assuntos inúteis a elas, aonde ele mesmo dará a resposta, fechando seu raciocínio:

Forçar uma criança a estudar línguas que nunca falará, mesmo antes de ter bem aprendido a sua, fazer-lhe incessantemente repetir e construir versos que não compreende e cuja harmonia para ela está toda apenas na ponta dos dedos, confundir seu espírito com círculos e esferas de que não tem a menor idéia, sobrecarregá-la com mil nomes de cidades e de rios que confunde continuamente e que reaprende todos os dias; será isso cultivar sua memória em proveito do seu julgamento e todo esse frívolo saber valerá uma única das lágrimas que lhe custa? (ROUSSEAU, 2006, p. 501).

Como previmos, o próprio autor dá a resposta ao seu questionamento - ressaltando que o mesmo questionamento constatado em *Júlia ou a Nova Heloísa* também se faz presente no *Emílio*:

Não, se a natureza deu ao cérebro das crianças essa maleabilidade que o torna próprio de receber toda espécie de impressões, não é para que nele se gravem nomes de Reis, datas, termos de heráldica, de esfera, de geografia e todas essas palavras sem nenhum sentido para a sua idade, com que se sobrecarrega sua triste e estéril infância; mas é para que todas as idéias relativas à condição do homem, todas que dizem respeito à sua felicidade e o esclarecem sobre seus deveres nele sejam gravadas cedo em caracteres indeléveis e lhe sirvam para conduzir-se, durante sua vida, de uma forma que convenha a seu ser e suas faculdades (ROUSSEAU, 2014, p. 127).

O processo de ensino e aprendizagem deve servir ao homem como instrumento para o melhor desempenho de si e para com a sociedade, não é das regras fixas e listas decoradas que nascem as reflexões e o desenvolvimento de si. A perfectibilidade se esvai quando se é obrigado a reproduzir algo sem reflexão, “[...] por esse caminho que se deve procurar formar um acervo de conhecimentos que serve para sua educação durante a juventude e para sua conduta em todas as épocas. Esse método, é verdade, não forma pequenos prodígios [...], mas forma homens sensatos, robustos, sãos de corpo e de entendimento”⁵⁰ (ROUSSEAU, 2006, p. 501).

Desta feita, se num primeiro momento a intenção de Rousseau é formar o coração do indivíduo através de um método educacional, inclinando o estudando a preservação de sua natureza bondosa e preservação de si enquanto traz benefícios às demais pessoas que o circundam; por esse mesmo método, num segundo momento, passada a fase inicial de exposição dos princípios básicos das disciplinas, quer ele que o indivíduo seja apresentado às ciências complexas à fim de formar-lhe o espírito para bem julgar a estrutura e o conteúdo do mundo que se apresentar a ele, retornando a natureza do homem livre, a própria educação natural, que forma o coração para o bom uso de tudo que adquirir e, em posse desse bem, poderá se aventurar em conhecimentos mais profundos, para, por fim, guiar o espírito nas decisões virtuosas. Assim, o coração e o espírito apelam diretamente com a natureza do indivíduo, que, como visto até então, preserva a liberdade e enaltece a educação – nada mais do que: coração, o juízo e o espírito. O coração dá base aos julgamentos dos bens no mundo, o juízo, para, por fim, haver uma formação completa de si, o espírito.

O *Projeto* é claro quanto ao acompanhamento dos alunos pelo mesmo mestre, ou mestres, por um longo período de tempo⁵¹, pois desse modo é possível fazer um prognóstico e

⁵⁰ A citação em destaque, retirada da obra de Rousseau, está, tal como descrita, presente tanto na *Júlia ou a nova Heloísa* como no *Emílio*, demonstrando o diálogo entre seus livros.

⁵¹ Esse trabalho visa expor e analisar o pensamento de Rousseau concernente a metodologia educacional, presente no seu *Projeto*, no escopo de seu sistema filosófico, porém não incorreremos na incoerência de utilizá-

o diagnóstico de maneira mais precisa, assim, sendo possível dar à ciência do estudante, de modo mais completo, o seu conhecimento moral e seu direito natural, o que só é possível de se realizar após um longo período de ensino, sendo, para Rousseau, “digno de um homem de bem e de bom senso conhecer os princípios do bem e do mal e os fundamentos sobre os quais a sociedade de que faz parte está estabelecida” (1994, p. 101). Fazendo sucederem-se as ciências ao longo do tempo nos estudos do aluno e não deixando a história obsoleta, pois ela perpassa todo o processo de ensino; enquanto se evolui no ensino das ciências, deve-se trazer sempre o estudante de volta às bases e os princípios básicos daqueles estudos mais avançados. No percurso de uma disciplina extensa, não se deve perder aquilo que ela tem mais básico e, por isso, fundamental. Dando-se o envolvimento agradável dos estudantes pelas *Belas Letras*: conhecimento de livros e autores, a crítica, o poema, o estilo, a eloquência, o teatro e muitas outras formas de escrita que tornem as palavras atraentes e ângulos diversos (ROUSSEAU, 1994, p. 101).

A derrocada na execução do *Projeto* se delineava no próprio juízo de Rousseau enquanto contemplava suas limitações, enquanto mestre, e o contexto no qual se inseria, já que essa era sua primeira experiência na função tutorial e/ou educacional (1994, p. 37). Assumindo sua própria falta de aptidão pela idade, insuficiente experiência e o temperamento à época, admite a falta de êxito na empreitada, não pelo construto metodológico traçado, mas por sua inaptidão ao aplicá-lo:

Eram dois os discípulos e de gênios muito diferentes. Um, de oito a nove anos, chamado Sainte-Marie, tinha a cara bonita, o espírito ágil, aberto, estouvado, brincalhão, malicioso, mas de uma malícia alegre. O mais novo, chamado Condillac, parecia quase estúpido, pateta, teimoso como uma mula, nada podia aprender. Pode-se imaginar que entre esses dois alunos não me era fácil o trabalho. Com paciência e sangue frio talvez eu conseguisse vencer. Mas, à falta de uma e de outro, nada fiz que adiantasse, e meus alunos iam muito mal. Não me faltava assiduidade, mas me faltava igualdade, sobretudo prudência (ROUSSEAU, 2008, p. 254).

Apesar da diligência e empenho de Rousseau na aplicação dos seus métodos, ainda lhe faltavam aptidões e maturidade para realizá-los, de todo modo, o filósofo logrou êxito em

lo como regra fixa e definitiva, assim sendo, faremos um recorte didático de seus pensamentos analisados – não sendo possível o longo acompanhamento, como quer o autor, por fato das condições materiais - ; aplicando, no terceiro capítulo deste trabalho, uma metodologia educacional exercida em sala de aula, coerente com o pensamento do filósofo, mas não nos limitando a ele. Deixando aberta a possibilidade de utilização dessa metodologia pelo profissional da educação que se interessar por tais reflexões e indicações. De todo modo, nossa posição também é aceita pelo filósofo: “concordo que é muito diferente acompanhar um rapaz durante quatro anos ou conduzi-lo durante vinte e cinco” (ROUSSEAU, 2014, p. 31).

fornecer à posteridade relatos profundos sobre a aplicação de uma filosofia - apesar de assumir que “depois de um ano de tentativas, durante o qual não poupei cuidados, resolvi deixar meus discípulos, convencido de que não conseguiria nunca educá-los bem. O próprio Sr. de Mably via isso tão bem quanto eu. Entretanto, creio que ele nunca se resolveria a me despedir, se eu não lhe tivesse poupado o trabalho” (ROUSSEAU, 2008, p. 256).

Jean-Jacques Rousseau finda seu *Projeto* retomando, e clarificando, que essa foi sua primeira empreitada prática na área educacional, tendo suas melhores intenções nos objetivos da realização desta; dirigindo-se ao tio dos garotos, diz “ter dado uma ligeira idéia do caminho que mais ou menos tinha me proposto seguir nos estudos de meu aluno, [...] um projeto que possa me servir de guia num caminho tão novo para mim” (Idem, 1994, p. 103). Independentemente desse aparente fracasso, lega-nos à consciência que

a natureza humana é, portanto, constituída por traços fundamentais que todo homem é portador, independentemente do tipo de cultura ou sociedade em que se encontre inserido. Essa essência a-histórica e abstrata é o que individualiza o homem e separa-o dos outros animais. O homem é, dessa forma, portador de qualidades potenciais e inatas tais como a virtude, a bondade, a piedade, a liberdade que sua existência histórica deve manifestar, embora, sob certas circunstâncias, possa também desviá-lo do caminho para o qual está naturalmente destinado (LIMA, 2014, p. 35).

Nada mais lícito, ao se analisar o *Projeto* de Rousseau, afirmar que “o homem nasce livre e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles” (ROUSSEAU, 1973, p. 28), e que isso, para o autor, “amorteceu muito a minha admiração pela grandeza, provando-me que os que dominam os outros não são nem mais sábios nem mais felizes do que eles” (Idem, 2008, p. 104), não restando dúvidas que em seu estado natural, e com boa instrução, o homem é livre e bom de coração, não sendo subjugado por ninguém ou agindo assim sobre ninguém.

Rousseau mostrou, com riqueza de detalhes, que não é somente o ensino das ciências, em função da razão, que deve ser priorizado no processo educativo. Sendo aquele que age em detrimento do coração ou apenas em prol da razão, o homem perdido, desnaturado, que deturpou os ensinamentos por não ter tido uma formação em sua completude, pois aquele “que não teve outra paixão senão a razão, só fez entretanto caminhar de erro em erro em todos os sistemas, porque quisera tornar os homens semelhantes a ele, em vez de os tornar tais como são, e continuarão a ser. Só trabalhou para seres imaginários, pensando trabalhar para os

contemporâneos” (ROUSSEAU, 2008, p. 385). O culto da razão isoladamente e sem curadoria é um dos elementos que afasta o homem de seu estado de natureza. O incomodo com seu estado natural e as mudanças artificiais deram ao homem: preguiça, covardia e corrupção – o pedantismo tendo sua raiz revelada. A real função da razão é o desenvolvimento das bases naturais e conhecimentos diversos que se obtêm durante a vida: “De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras. A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável” (ROUSSEAU, 2014, p. 89-90).

Não quer Rousseau nos dar um manual de educação, ou uma bula com o que se deve necessariamente seguir no fazer educacional. O autor deseja ofertar aos interessados a exposição, do modo mais simples, de uma sequência de preceitos que podem resultar numa boa educação, levando em conta todo o seu contexto geral e específico. Toda sua filosofia está contida, mesmo que de modo germinal, no seu *Projeto*, tendo consciência das mais variadas possibilidades de contextualização de sua metodologia educacional. Demonstrando que o profissional da educação deve conhecer os alunos e o que se pode ensinar para aquela faixa de idade determinada, dando vida a uma questão simples: “o aluno está pronto para aprender o que eu pretendo ensinar?” - o que muito influencia no processo didático posterior. A metodologia educacional vista não descreve com rigor quais os conteúdos que devem ser trabalhados - afinal nem mesmo a filosofia *stricto sensu* é o foco da obra -, mas levar em conta e analisar quais os conceitos fundamentais da educação e a sua natureza, levando em conta diversos temas específicos, assim como a formação moral - do coração, juízo e espírito.

A educação natural do filósofo envolve a formação do cidadão e toda a moral concernente, indeclinavelmente ao alcance de todos, sendo sua pedagogia constitutivamente *negativa*. A educação negativa nada mais é do que a “educação natural” por outra terminologia, pois, a educação negativa é a que priva os homens dos males provenientes do supérfluo social e todos os preconceitos criados nele. “A primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 2014, p. 97). É o retorno à própria natureza, ou seja, é a negação do artificial social nocivo criado em detrimento do natural. Nada devemos fazer contra a natureza. Tudo o que destitui a natureza da sua razão inicial para uma implementação da vida social estruturada em falsos contratos deve ser

negado. Pra não se doar a liberdade inerente do indivíduo, a educação natural carregará sempre a negatividade⁵² (nessas condições descritas) - temos uma natureza enquanto espécie e a educação inferirá no andamento dela, então a fazemos pelo amor de si (negando o artificial).

Essa educação negativa só será declinada, mas não abandonada, quando o estudante tiver capacidade, por si só, de julgar as situações e não mais necessitar de mestres cativos para os auxiliar, segundo a indicação de Rousseau, no *Emílio*, essa idade está entre os quinze e vinte anos de idade, pois “a partir dessa idade, nada deve ficar alheio à pessoa, uma vez que não se pode considerar a hipótese de uma vida isolada. A educação, portanto, deixa de ser negativa, e o preceptor só não terá um papel mais ativo porque Emílio, como um educando privilegiado, conquistou suficiente autonomia para agir, comparar e fazer suas escolas” (STRECK, 2008, p. 41). Baseando-nos na análise extraída do *Emílio*, vemos que a educação que priva o jovem de encarar os males sociais de frente irá sendo substituída pela educação que, confiando no seu papel de base, encarrega ao indivíduo o seu papel de julgar os fatos e os homens, porque tendo uma boa formação já não carece de acompanhamento constante e poderá utilizar aquilo que lhe foi ensinado e, pelo conhecimento, arbitrar sobre o mundo. Por si mesmo, o homem educado, bem julgará os homens e a sociedade - o retrato da boa educação.

Sendo valioso comentar a diferenciação das educações, que apesar de não serem dadas no *Projeto*, nos é ofertada no *Emílio*. As naturezas dos aprendizados e mestres podem ser diferenciadas, mas não divididas, pois uma está envolvida e entrelaçada com a outra:

Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim cada um de nós é formado por três tipos de mestres (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

Nesse caso, a ideia do aprendizado, a passagem de um estado humano para o seu melhor, é inerente ao homem e têm diversos mestres, a perfectibilidade em si é o motor de todo esse processo; essa capacidade natural, de aprendizado, nascendo com o homem, provê a educação tanto para o natural quanto para o social. Deste modo, a educação natural não só retorna a si

⁵² Este termo, “negativa”, não será utilizado doravante neste trabalho, para não gerar alguma interpretação equivocada quanto ao mérito das colocações.

como proporciona avanços legítimos, então a capacidade de voltar a si também oferece a possibilidade do desenvolvimento. A educação natural oferta diversos mestres para o aprimoramento do particular e do social, pois aquele que preserva o princípio primeiro da educação, a natureza, será bom para si e consequente para os outros ao seu redor (ROUSSEAU, 2014, p. 12), como vimos-as relacionadas ao longo da análise do *Projeto*.

Por fim da exploração dos entremeios da obra de Rousseau com vistas à metodologia educacional, presentes no *Projeto* - com bases na educação natural -, as críticas se abrem para as das mais diversas naturezas, tanto em sua possibilidade de realização quanto o seu sucesso em sua completude, e, nas próprias palavras de Rousseau, “esta objeção é forte e sólida. Mas terei dito que era coisa fácil uma educação natural?” (2014, p. 98), entretanto, não é a completude da filosofia de algum autor específico que estamos ensejando aplicar de modo global e fazer dela medida para todas as outras metodologias, mas, antes, fazer um recorte para que seus preceitos sejam respeitados e fazendo deles o Norte a ser seguido. As dificuldades, como em qualquer metodologia educacional, existirão, entretanto, mantendo uma base estrutural sólida, poderemos sempre almejar o maior êxito possível, e é essa a ideia mantida aqui: “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, 1994, p. 98). O resultado da educação não é fixo, como numa metodologia determinista.

A obra não é um tratado dogmático, mas um exemplar com uma coletânea de sugestões pela qual outros estudiosos e interessados consigam fundamentar boas ideias, bem como colocar em prática, caso desejem, o que Rousseau deu por indicações; pois, a ordenação da métrica da metodologia deve ser proporcional a sua possibilidade de flexibilização e aberturas para inovação (ROUSSEAU, 2014, p. 3). A função essencial para a produção de novos conhecimentos não se baseia na reprodução irrefletida dos processos, mas da captação do intuito do projeto e sua aplicação consciente à realidade em que será inserida. Na educação, “tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada” (Ibidem, p. 94), e nos termos de um mestre legítimo:

Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; [...] Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem-educado (ROUSSEAU, 2014, p. 14-15).

4 INTERVENÇÃO

As especulações educacionais e filosóficas interrelacionadas, citadas nos capítulos anteriores, tanto enunciam quanto apontam uma saída para a perspectiva educacional dos homens - seres humanos como um todo -; assim, esclareceremos e traçaremos uma prática educacional, tendo ciência de que, de modo algum, ela é a única possível. Mostraremos através de Rousseau quais as bases dessa prática, bem como, fiado por ele, elucubrar os entremeios e chegar à linha limítrofe pela qual devemos ultrapassar para superar as situações/problemas vistos até aqui: a aparente separação diametral entre teoria e prática, que, dada a visão dos autores citados, primordialmente Rousseau, guia-se, para à via de resolução, pela educação natural e conscientização de todos, fundamentada na liberdade e em retorno para ela; unir a liberdade com metodologias estruturadas e conscientes de si, sendo a liberdade advinda da obediência a coletividade, ou seja, em seus termos, os homens obedecendo a si mesmos; e, por fim, prezar a própria natureza do indivíduo, enquanto desenvolvimento de suas habilidades naturais, não empilhando conhecimentos catalogados nos estudantes ou castrando as aptidões de cada um.

No *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* “Rousseau estabelece comentários e apreciações críticas acerca das práticas de ensino vigentes, fazendo recomendações e traçando sugestões pedagógicas para a educação das crianças. Tratava-se, no caso, de uma prática de ensino doméstico. [Aonde] Procurou-se confrontar essa perspectiva com as propostas expostas por Rousseau relativamente ao ensino público” (BOTO, 2012, p. 226). Ao longo dessa obra tem-se a pretensão de traçar uma metodologia educacional doméstica que englobe as ciências e suas respectivas reflexões, mas em concomitância com aprendizados para a vida, um aprendizado que preze as aptidões do indivíduo no convívio com os outros e consigo mesmo; em uma tentativa de levar essa metodologia ao público, literalmente ao espaço público, no caso, a escola e a sociedade.

A perspectiva rousseauiana não é fechada ou limitada, apenas por se tratar de uma proposta de metodologia traçada com firme cautela, como a princípio poderia se imaginar pela prerrogativa, a sua tentativa é de trazer “um postulado de método. Não se trata de um ponto fixo e estático, mas de uma dinâmica em constante mudança” (BOTO, 2012, p. 230). A sua proposição é de trazer uma via por onde se possa caminhar sem ter que se repetir obrigatoriamente os mesmos passos para todos os casos; a adaptação, flexibilização e

melhorias podem ser, e recomenda-se que sejam, levadas a cabo para um melhor desempenho no seu fazer.

Dada as condições, uma intervenção escolar efetiva faz-se na relação contínua entre os atores do processo educacional e por estímulos do mestre para com os educandos, sempre tendo uma teoria refletida numa prática. Por fundamento, sempre recompensando as boas ações e restringindo até a extinção os maus comportamentos. Gerando o autocuidado, a autoconsciência, uma visão individual natural que, por conseguinte, levará a uma sociedade saudável - sendo esse o cuidado dado pelo coração -; com a educação se tornando um processo cíclico, pois ela está na base e no ponto de chegada. Onde toda a estrutura do fazer educacional possa proporcionar realizações de aprendizados, seja por teoria ou sejam por exemplos práticos - cada educando com seu aporte específico.

O impacto dessa intervenção pode, e deve, ser pensado e avaliado de diversas formas, para que com isso a teoria e a prática caminhem juntas, não fazendo uma ser submissa a outra. Se Rousseau criou um projeto educacional específico, não queria ele que essa teoria fosse tida como algo inquestionável, mas um exemplo de como se aplicar uma filosofia; assim sendo, a aplicabilidade de uma teoria filosófica não precisa tratar diretamente da Filosofia para sê-lo, pois, a educação que gerará indivíduos capazes de compreender a Filosofia é resultado de um processo educacional continuado que preza pela liberdade natural do indivíduo, para despertar o interesse no próprio espírito do educando. Seguindo por esse caminho, os estudantes que recebem tal instrução vão desenvolvendo na completude as suas capacidades naturais, enquanto o mestre paulatinamente segue desempenhando estratégias sustentáveis ao conhecimento.

Antevendo a possível crítica quanto à escolha da obra e autor, sobre a impossibilidade de êxito do próprio filósofo na aplicação de seu projeto educacional primevo, aonde

o leitor pode se perguntar como um homem que não se deu bem como preceptor pôde atrever-se a escrever um livro sobre educação. Ora, no *Emílio* há duas confissões que indicam como Rousseau entende essa experiência. Em determinada passagem do livro I, afirma que, em outro momento quando já célebre, um nobre propôs-lhe que educasse seus filhos e ele, evidentemente, recusou, argumentando que a experiência não poderia ser positiva de forma alguma: ou seu método daria certo e o filho recusaria os títulos aos quais tinha direito, ou ele falharia novamente (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 33).

Essa interpretação concorre à nossa pesquisa como a mais passível de louvores e somente tendo a contribuir, porque a visão de que a falta de competência prática para aplicação de um determinado projeto intelectual em nada reduz a importância deste. E, dando voz ao próprio Jean-Jacques, tal como diz em seu *Emílio*, que “sem condições de cumprir a tarefa mais útil, usarei 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” (2014, p. 29). Assumindo, Rousseau, a própria incapacidade de aplicação de sua teoria, nada dizendo sobre a incompletude de sua teoria, mas mais sobre sua aptidão prática.

Desta feita, seguindo os dados obtidos, com o aporte teórico de Rousseau, de modo geral, este trabalho visa, não descrever qual o modo perfeito de fazer o processo educacional, mas utilizando dados empíricos de uma sala de aula real, unir forças com toda estrutura da teoria educacional, que preza os pilares que sustentam um indivíduo e uma sociedade saudável com a sua prática - criando uma metodologia educacional funcional. Ressalvando que, as metas são adaptáveis e negociáveis mediante os meios pelos quais estão sendo aplicadas e, nesse panorama, apresentar quais resultados podem ser utilizados por outros que tenham interesse na aplicação didática de uma adaptação teórica. Alijando toda forma genérica, pré-estabelecida e irreal de se “fazer educação”, pois não existem escolas abstratas, mas, o contrário, todas estão presentes no tempo, espaço e em seus contextos específicos.

Associaremos esse pensamento educacional exposto à forma pela qual um estado se estrutura, tornando uma sala de aula uma pequena sociedade. Logo, a sala será relativa a um estado e seu modo de governo, abrindo a possibilidade de associar reflexões rousseauianas sobre o governo para dentro do âmbito escolar, com algumas funções sendo igualadas, em maior ou menor grau, para melhor compreensão das palavras de Jean-Jacques e suas consequências. Assim, também assemelharemos ou, por vezes, igualaremos mestre, preceptor e professor como sendo a personificação da mesma figura: o profissional da educação – aproximação, como dito anteriormente, feita para auxiliar no andamento das reflexões, não encontrando nenhum tipo de contraditório no pensamento de Rousseau. Essas duas ações associativas auxiliarão, de modo não arbitrário, no andamento das meditações posteriores.

Enquanto, na aplicação de uma metodologia qualquer “a maior ou menor facilidade de execução depende de mil circunstâncias, impossíveis de serem determinadas a não ser numa aplicação particular do método a este ou àquele país, a esta ou àquela condição” (ROUSSEAU, 2014, p. 6), tornando a execução de uma metodologia geral condicionada a

uma condição particular; que nessa situação educacional, descrita a seguir, tentamos tornar as diferenças entre os participantes mínimas e que o modo de “governo” da experiência (em sala de aula) fosse o mais satisfatório possível, pois “as várias formas de governo têm sua origem nas diferenças mais ou menos profundas encontradas entre os particulares por ocasião da instituição” (ROUSSEAU, 1973, p. 282), fazendo com que se buscasse o governo mais horizontal possível para que as diferenças não fossem maiores que as igualdades.

A metodologia abstraída do *Projeto* de Rousseau é formatada para ser aplicada em escolas formais, públicas ou privadas, com o objetivo da formação de um indivíduo da maneira mais completa que se for possível, para todos os que com ela tiverem contato, pois, segundo a sua teoria, a formação está fundamentada no Natural, aonde todos os indivíduos têm as mesmas capacidades e potencialidade para alcançar a liberdade, a igualdade da razão e melhorar enquanto ser humano (individualmente e socialmente) – não tolhendo as suas particularidades, mas, antes disso, trazendo à tona as habilidades inerentes.

Traduzindo para um contexto contemporâneo, a metodologia de Rousseau é baseada no desenvolvimento das habilidades naturais de cada aluno, não ensinando o *quê* pensar, mas em *como* pensar, fazendo com que cada um preserve a sua individualidade enquanto desenvolve-se socialmente, em comum com os demais, num processo dinâmico e continuado.

4.1 APLICAÇÃO

A nossa intervenção, como um recorte didático da metodologia rousseauniana, foi aplicada em três meses, estando dividida em três passos: traçar com os alunos o método para trabalhar os temas planejados nas aulas; acordar o primeiro tipo de avaliação em conjunto; e, por último, avaliar: atribuir nota, individualmente, à avaliação (acordada), e solicitar um relatório simples sobre a receptividade deles sobre a experiência dos três meses (tempo de duração da experiência). A proposta foi trabalhada em uma turma do primeiro ano do ensino médio do ensino público (podendo, a metodologia, ser adaptada para outros níveis e públicos, mediante necessidade), durante um período determinado de tempo, com alunos da faixa etária entre 14 e 16 anos (adolescentes); para que, em um grupo definido, fosse possível aplicar e avaliar os resultados de um recorte da filosofia rousseauniana.

Com os temas preestabelecidos a serem trabalhados, traçamos com os alunos a metodologia a ser aplicada em sala de aula, pois havia uma miríade de modelos que poderiam

ser utilizados, como: o método apenas expositivo, aulas feitas sobre textos em fotocópias, por Slides (PowerPoints), com utilização de músicas, por seleção de temas para debates, charges, filmes e etc., e uma avaliação comum necessária que valeria como a primeira avaliação. Por fim, como segunda avaliação, foi solicitado um texto escrito sobre as suas respectivas recepções sobre a experiência ocorrida, por uma questão simples, dividida em duas partes: “por que a metodologia deve (ou não deve) continuar e qual sua participação no processo?”, questão que não valia nota, mas dava um bom arcabouço de avaliação do estudante e da própria recepção da metodologia.

De início, devemos alertar que situando-nos no primeiro ano do ensino médio público esse era, para a maioria, o primeiro contato com a disciplina de filosofia, mesmo que alguns estudantes já tivessem ouvido falar algo sobre; de modo geral, ninguém sabia do que se tratava ou quais temas poderiam vir dessa disciplina. Sendo posteriormente percebido que a falta de contato dos alunos com a disciplina não se mostrou algo negativo, mas o contrário, porque eles não demonstraram nenhum tipo de atitude “programada” ou notadamente falseada, para conseguirem impressionar os docentes ou agirem apenas pela aprovação, como analisado.

O agir natural perante um ato surpresa se mostrou mais efetivo para a proposta e a filosofia natural de Rousseau do que seria se houvesse uma prévia ciência do que se perquiria, pois se deixou o indivíduo em contato consigo numa situação nova e sem precedente para ele. Isto posto, damos à consciência de que alunos nessa fase dos estudos, perante o planejamento educacional, tem que ter contato com as bases filosóficas e o delineamento primevo de sua história, mais propriamente, para a fase da experiência, focou-se na “filosofia antiga”; destarte, a metodologia natural rousseauniana foi aplicada com conteúdos que não eram contemporâneos a sua própria criação, girando em torno do nascimento da Filosofia e os pensamentos dos pré-socráticos – servindo como exemplo de que uma metodologia pode se flexibilizar, aperfeiçoando a exposição do conteúdo e do próprio método.

A experiência metodológica não foi aplicada no início do ano letivo, entretanto ainda era preservada a inexperiência dos alunos com a disciplina de filosofia na metade do ano letivo. Iniciando o segundo semestre, a turma já se mostrava tendo uma evidente separação dos alunos por grupos livremente divididos. Pequenos grupos se associavam por alguma espécie de afinidade interna e os estudantes, integrantes dos grupos, se mostravam mais íntimos de alguns poucos dentro de uma sala de aula, de um universo de 40 alunos.

Há-se a notada livre associação dos alunos dentro do ambiente escolar, pois segundo Rousseau, há um “nexo estreito entre sociabilidade e natureza humana [que] sustenta-se na dupla capacidade humana, [...] da liberdade e da perfectibilidade. Isto é, porque se tornou progressivamente um agente livre e capaz de se aperfeiçoar” (DALBOSCO, 2011, p. 483), dessa maneira, os indivíduos procuram compartilhar entre si o ambiente como caminhada natural de suas necessidades impressas na sua essência, pois eles carregam a marca da liberdade, para uma livre associação, e da perfectibilidade, que, segundo os seus juízos, os levariam a uma associação de ganho mútuo e em determinado grupo, de melhoria pessoal.

A metodologia não foi informada em sua integralidade para os estudantes inicialmente, para preservar os passos da experiência, como fora planejado. Dentro da primeira proposta, traçar o andamento das aulas, houveram desentendimentos quanto a um consenso do método, mas, mediante algumas propostas debatidas, acordaram entre si que as aulas poderiam ser dadas através de Xerox (fotocópias) e debates, em se havendo exposição do tema e seguindo o cronograma previamente planejado.

Essa experiência pode, sem mais dificuldades, envolver os pensamentos individuais dos alunos em situações adversas dentro da própria sala de aula, esse debate estando como elemento essencial para o bem-estar social; pois, os temas e questões deverão surgir advindos do próprio comportamento dos alunos entre si, fazendo com que eles pensem em conjunto uma solução para o melhor andamento das aulas. Assim sendo, eles poderão escolher, se todos têm direito sobre as decisões ou apenas os que têm melhores notas? Se meninos e meninas tem o mesmo direito de fala? Se alguém será eleito representante da turma ou cada um representará a si mesmo? Se a maioria sobrepuja a minoria ou apenas o consenso é aceitável? Ou, se nenhuma decisão for tomada por falta de acordo, será retomada, por direito, uma atitude unilateral do professor. Tendo a condição de retorno ao direito unilateral do professor implícito no processo, mas que não se fez necessário.

Bem como, não foi necessário aplicar nenhum tipo de punição aos estudantes, não sendo possível, nesta experiência, descrever com detalhes quais os prós e os contras de uma punição derivada da metodologia rousseauiana. A punição planejada se dava na privação do aluno em específico das escolhas da turma e apenas a mudança do comportamento que o fez receber essa punição, perante a turma, o reintroduziria às escolhas da sala de aula. Retomando a ideia da privação como a punição mais efetiva, pelas reflexões de Rousseau.

Nos diálogos em sala, os estudantes tiveram o poder de decidir democraticamente os

direitos de uso da palavra entre todos ou de tentar impor a sua, embora se fizessem nítidas as distinções entre os grupos: garotos e garotas, faltosos e pontuais, notas altas e notas baixas, e etc., dever-se-ia ver ao final da experiência se algum desses jovens foi vetado das discussões, seja por alguma característica específica ou apenas por ter sido suprimido pela maioria da sala – no curto relatório requisitado aos alunos, como última fase da metodologia. Decidido o método das aulas, Xerox (fotocópias) e debates, foi-se aceito em um consenso que esse *modus operandi* era o que seria seguido daquele momento em diante, pois a “vontade geral sempre diz respeito ao bem comum” (ROUSSEAU, 2017, p. 16). A vontade geral é o elo entre a liberdade natural e a social, exatamente o elo que se estava procurando naquela situação.

Não foram notadas exclusões no momento da escolha do modo a serem dadas as aulas, ponto de observação que foi comprovado na leitura dos relatórios dos alunos (ao final da experiência), não havendo constrangimento por imposição; apenas chamando a atenção o fato de alguns alunos se sobressaírem no uso da palavra, cada um tomando o posto de líder de cada grupo no momento da fala e tal fato não foi interpretado como opressão pelos demais do mesmo grupo, constituindo-se alguns alunos como uma espécie de representante do interesse de seus grupos específicos. O consenso foi encontrado sem maiores atritos, com seus “representantes” em um tipo de “democracia inconsciente”, sem levar em conta gênero ou outras variáveis acidentais. Foi visto que a satisfação na liberdade da possibilidade de escolha, entre os estudantes, preservava uma alegria natural que poderia ser associada, sem nenhuma assimilação forçada, a ludicidade que os estudos podem conter.

Podendo-se questionar, logo de início: em se havendo discordância entre os estudantes, o que impediria cada um de seguir apenas as suas ideias, vendo os outros como inimigos e preferindo se isolar da maioria, sem se chegar a um consenso? A resposta para essa questão está no esmero do amor de si, dando-se porque é assim que a Natureza estrutura a natureza humana, pois a potencialidade de viver em comunidade está cravada no coração dos homens e “uma vez estabelecido o vínculo e aprendido a viver em companhia, os homens não conseguem viver isolados, preferindo mesmo suportar duramente o sofrimento e as dores que a convivência lhes causa do que terem que voltar a viver de novo isoladamente” (DALBOSCO, 2011, p. 486). O curso natural da vida humana é dada para associar-se beneficentemente com outros.

Análogo ao estado, dentro da sala de aula, “o maior interesse do chefe, tanto quanto seu dever mais indispensável, é garantir a observação das leis das quais é ministro e sobre as

quais está fundada sua autoridade. [...] A eficácia das leis depende muito mais de sua própria sabedoria do que da severidade de seus ministros, e a vontade pública tira seu peso maior da razão que a ditou” (ROUSSEAU, 2017, p. 19)⁵³; em associação com o estado, para melhor compreensão, a sala de aula criou suas leis (normas acordadas entre os estudantes) e cabe ao chefe, que nesse caso é o professor, zelar pela vontade geral que ditou as regras, como bem é o exercício legítimo da autoridade que o sustenta. Para Rousseau: “O primeiro dever do legislador é adequar as leis à vontade geral” (2017, p. 20), pois “a autoridade mais absoluta é a que penetra até o interior do homem e que se exerce igualmente sobre a vontade e sobre as ações” (Ibidem, p. 22).

No caso, o acordo das regras é a representação mesma da soberania pela vontade geral, donde

o indivíduo, no entanto, faz parte do corpo soberano sob duas perspectivas. Quando estamos reunidos em assembléia, decidindo as leis que deverão submeter a todos igualmente, somos cidadãos, portanto, ativos. Quando a assembléia se dissolve e voltamos à vida comum, somos súditos, portanto passivos diante da lei, mas absolutamente livres, porque submetidos às leis que nós mesmos ajudamos a elaborar e aprovar (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 92).

Preservando a liberdade dos indivíduos nesse fazer, porque a vontade geral é a consideração das vontades particulares em consonância de objetivos comuns. Dirimindo as desavenças entre todos, os estudantes têm a possibilidade de participar efetivamente das regras da sala e do andamento das aulas, não passivamente, mas trabalhando efetivamente – gerando o sentimento de pertencimento na construção de algo .

No tocante ao método avaliativo, surgiu uma contenda, completamente inesperada por parte da pesquisa, sobre: se o quantitativo da presença dos alunos nas aulas, ao longo do trimestre, deveria ou não ser um fator avaliado. Situação na qual o docente se absteve para que os estudantes pudessem acordar alguma decisão.

Seguindo-se disso, a decisão, se houvesse essa possibilidade, seria comunicada ao professor, sobre como o andamento das aulas deveria ser dado: quanto ao mérito para as notas

⁵³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a economia política**. Trad. Maria Constança Peres Pissara. Petrópolis: Vozes, 2017. Utilizaremos-nos de alguns trechos da *Economia Política*, para fazer o espelhamento de um processo micro que será refletido no macro. A sala de aula como um ambiente em si mesmo social, mas que dará base à sociedade civil posterior, pois seus participantes mais novos recebem as primeiras instruções institucionais dentro dela, então a sala de aula será vista como uma porção representativa da sociedade e suas funções internas serão analisadas, por vezes, analogamente com as funções desempenhadas dentro de um estado.

e presenças, pontualidade e participação, assim como outros pontos que os mesmos vislumbrassem como interessantes. O que se chegou ao ponto comum foi que, a presença dos alunos nas aulas deveria servir de contribuição à nota no final do trimestre, na avaliação individual; a pontualidade e participação poderiam ser consideradas, caso algum aluno, por ventura, não tivesse o desempenho satisfatório para com as avaliações escritas – contando positivamente para alunos que não atingissem a meta avaliativa, não tornando a avaliação algo totalmente mecânica.

De todo modo, a linguagem, na exposição das decisões deles, deveria ser a mais assertiva possível e os alunos que apresentassem os argumentos mais claros e bem construídos poderiam, como acordado, determinar junto ao professor os rumos das aulas (como representação justa dos demais, sendo em qualquer entreencontro, aberta a possibilidade de todos poderem se expressar), e assim se fez, com as decisões descritas até então.

Nesse sentido, pela visão de Jean-Jacques, observamos que “o ponto de partida de todo juízo sobre os homens é a experiência que o indivíduo tem de si mesmo — mas essa aplicação da experiência própria ao outro tem naturalmente como condição o estabelecimento (ou o reconhecimento) de uma espécie de identidade: o outro precisa de algum modo ser percebido como semelhante” (REIS, 2002, p. 88). Ou seja, na tomada de decisão o injusto é aquele que não teve acesso ao próprio coração, porque não enxerga o outro como semelhante e não comparte a tomada das suas decisões, não considerando o objeto das suas decisões nos impactos sobre as demais pessoas. O desenvolvimento do coração está sendo ativado no momento que um indivíduo representa um grupo de pessoas, o amor de si pode ir se desvelando no fazer da representatividade sincera.

Enquanto constituição humana, como diz Dalbosco, “a passagem do amor de si para o amor-próprio: enquanto o primeiro é representativo do estado natural e está baseado na piedade, o segundo caracteriza o homem civil e está marcado pela propensão do homem de querer ocupar uma posição superior em relação aos demais. Se tal propensão se tornar incontrolável, ela pode conduzir à destruição da sociabilidade” (2011, p. 481), por isso, o bem condicionar do coração do homem é vital, e na sociabilização trazer a naturalidade para o lugar do egoísmo; complementando essa ideia, com a via moralmente predileta na visão rousseauiana, sobre a necessidade de ordenamento ao espírito e coração do homem (contra os males da destruição do amor de si), deve-se enxergar que é “daí [que nasce] a necessidade de regulação [...] por um processo de formação pedagógica e moral. Isso justifica então a

necessidade de educação permanente do amor-próprio” (Ibidem, p. 481).

Rememorando que o amor-próprio é causa dos males humanos, pois é fonte da aspiração por reputação, honra e distinção, na eterna batalha dos homens entre si; por instalar no indivíduo a necessidade de uma posição social superior a outros sujeitos; pelo combate com o outro, para que esse outro não supere a mim nem em bens ou em posição social; ele também inclina o homem a criar vícios comportamentais e, em prol do objetivo próprio, desprezar o sofrimento do outro, sentir-se feliz pela infelicidade alheia, entre outras coisas; pela dependência criada pelo olhar do outro, aonde o outro precisa legitimar aquilo que o eu tem de “superior”, numa dependência geral; e, decorrente do olhar do outro, a alienação (ou autoalienação), pois se quer em tudo mostrar para a visão do outro, não mais ser, mas parecer algo, mantendo o *status* de superior perante o social (DALBOSCO, 2011, p. 490-491). O eu não mais se formando por natureza e para mim, mas externo e na visão do outro, ser e parecer não sendo o mesmo, a própria identidade se desvanece perante o social; aonde o eu não mais se forma individualmente para participar de um todo consciente, mas um eu que se perde no julgamento social e se faz no aparente, apenas no que se vê, jamais se constituindo.

Tal como no estado, para os alunos, o professor “os deixe participar da administração pública para perceberem que estão em casa e que as leis sejam a seus olhos garantias de sua liberdade” (ROUSSEAU, 2017, p. 30), prevenindo, o docente, o desenvolvimento dos vícios individualistas e que a vaidade não impere, pois “esses são males, que quando são percebidos, dificilmente são sanados, mas que uma administração sábia deve prevenir para manter, junto com bons costumes, o respeito pelas leis, [...] e o vigor da vontade geral” (Ibidem, p. 31).

Se cedido à poucas pessoas a oportunidade de falar por muitos de modo arbitrário, como não ocorrido na experiência, seria possível perceber, como a filosofia rousseauiana mostra, que toda vontade particular ao assumir o comando é, por definição, uma tirania:

No quadro da sociedade cujo fundamento é o contrato dos tolos (*contrat de dupe*), não é a vontade pública que prevalece a despeito de suas pretensões à generalidade. Ela é sempre a vontade particular ou de um indivíduo, ou de um grupo, ou de uma classe social. Para o autor do Contrato Social, a dependência à vontade particular constitui o pior dos males, e todo golpe à liberdade individual se resume na sua dominação por uma outra vontade particular (SAHD, 2005, p. 112).

Resguardamo-nos dessa tirania quando damos vazão a vontade geral e nos unimos pelo amor de si, “escapamos a uma tal submissão quando as leis às quais obedecemos são todas tão

impessoais e inflexíveis quanto as leis da natureza, isto é, quando elas são a expressão da vontade geral” (SAHD, 2005, p. 112-113). Todavia, esse erro na tomada de decisões de um indivíduo por um grupo nem sempre é uma tirania autoconsciente.

Enquanto a razão reta em consonância com o coração caminha sempre no caminho correto, “a razão do engano em cada caso é diferente. Rousseau identifica dois fatores do erro: os preconceitos e as paixões. O preconceito é o erro próprio do público, sempre tão ligeiro, sempre tão disposto a ver o que se quer que ele veja, sempre passivo e maleável” (REIS, 2002, p. 76), a alienação é uma doença social, tornando a sua visão sobre o outro numa compilação de conceitos predefinidas por outrem, o que caracteriza o preconceito; assim como, os impulsos da paixão são uma doença individual que levam à uma distorção particular da visão de mundo.

“A virtude nada mais é do que essa conformidade da vontade particular à geral – para resumir tudo em uma única palavra – basta fazer reinar a virtude. [...] Não haveria apenas pessoas de bem que saibam administrar as leis, mas também pessoas honestas para obedecer a elas” (ROUSSEAU, 2017, p 23), do contrário, “assim, quando todos os interesses particulares se voltam contra o interesse geral que não é mais o de um indivíduo, os vícios públicos têm mais força para enfraquecer as leis do que as leis para reprimir os vícios”⁵⁴ (Ibidem, p. 23). A virtude é exercício da razão. “A virtude só é virtude, para Rousseau, se, pela sua prática, estiver de acordo com o dever” (MARTINS, 2012, p. 360).

Querendo nos prevenir dos males viciosos, em sala de aula, sempre deixamos a possibilidade de todos interagirem na tomada de decisões. Foi decidido que a avaliação formal e objetiva seria uma prova escrita aberta, aonde os alunos poderiam dissertar sobre as questões, que eram sobre o nascimento da filosofia e os pré-socráticos. Seguindo o andamento do trimestre escolar as aulas eram dadas seguindo o mesmo método: a aula era trazida em resumo em uma folha, frete e verso, com o tema exposto pelo professor e reservando um tempo pós-exposição para que fosse aberto a questões, debates, chegando ao ponto de fazer com que os alunos dessem explicações positivas e negativas para a visão daquele pensador, fazendo com que o próprio encontrasse argumentos para concordar ou discordar de algum

⁵⁴ “Se, por exemplo, desde cedo aprendem apenas a olhar sua individualidade por meio de suas relações com o corpo político e só percebem – por assim dizer – sua própria existência como uma parte daquela, poderão vir finalmente a se identificar de alguma forma com esse todo maior, a sentir-se membro da pátria, a amá-la com esse sentimento esquisito que todo homem isolado tem apenas por si mesmo, a elevar para sempre sua alma a esse grande objeto, e assim transformar em uma virtude sublime essa disposição perigosa que origina todos os nossos vícios” (ROUSSEAU, 2017, p. 32).

filósofo.

O intuito do debate não era apenas para que os alunos defendessem suas posições contra os outros em algum tipo de batalha, mas para que pudessem encontrar meios que, desenvolvendo seus argumentos e reflexões, pudessem prezar sua própria perfectibilidade (fortalecimento da formação natural) e o aperfeiçoamento no trato social, ao expor suas ideias, em “um empreendimento da razão devidamente guiado pelos princípios da natureza e voltado para uma autêntica formação humana na qual o homem se realiza plenamente apenas em sua dupla condição, ou melhor, em sua condição composta de homem natural e homem civil” (PAIVA, 2016, p. 245), num uso correto da razão.

As aulas do trimestre correram em um ritmo constante e progressivo quanto aos temas trabalhados, sem empecilhos consideráveis - utilizando as Xerox (fotocópias) e por debates, após as exposições e explicações. Caso houvesse algum acontecimento imprevisto, nocivo para o transcorrer das aulas e do bem-estar dos alunos, a autoridade do docente deveria ser exercida para sanar tal prejudicialidade - se caso não fosse possível que os próprios estudantes resolvessem o problema -, “por tal razão a autoridade será firmada como um termo médio na correlação entre amor e temor. Se o mimo não é educativo, também não será pedagógico ensinar pelo medo” (BOTO, 2012, p. 243), para que a autoridade do professor seja suficiente para ter a afeição da recepção dos alunos e também para resolver questões de causas maiores.

Na perspectiva da confluência das vidas compartilhadas, segundo Lima na interpretação de Rousseau, diz ele:

É, conseqüentemente, o avanço da técnica que leva o homem à compreensão da necessidade da vida associativa. O progresso do modo pelo qual são produzidos os meios de existência necessários, a evolução que se verifica na produção e o conseqüente aperfeiçoamento das condições de vida material, levam a que laços estabelecidos entre os homens se estreitem. A compreensão dessa necessidade imperativa de união levou o homem a celebrar um pacto com os outros homens a fim de que pudessem sobreviver e manter as conquistas do progresso (LIMA, 2014, p. 51).

Obtido êxito da experiência metodológica aplicada na escola, seria almejado que essa consciência de união social fosse despertada para a vida como um todo, com o estudante projetando-se como parte importante do fazer social e criando ligações saudáveis dentro desta. O progresso seria material e individual. À exemplo do que estávamos a fazer dentro da sala.

Com a perspectiva da educação natural, que considera um amplo espectro na sua

prática, faz-se oposição contumaz contra o pedantismo e o *depositarismo*, fazendo frente às perspectivas que “desconsideravam as necessidades emocionais de seus alunos, bem como seus interesses, tornando o ensino uma ação abstraída da realidade e, pela mesma razão, distante do ato de aprender” (BOTO, 2012, p. 237). Em Rousseau há “a valorização de sentimentos puros provenientes do coração do homem, que o preservará dos vícios da corrupção, é uma idéia que percorre toda a obra” (HERMANN, 2013, p. 35).

Posição essa, de Rousseau, que considera o saber algo efetivo na vida do estudante, o ato de aprender é visto consequentemente nas reflexões e nos atos dos alunos, pois a metodologia está adaptada às capacidades cognitivas deles. Rousseau reflete sobre “a arte de formar os homens, por uma abordagem generalista pela qual se almeja a formação de um homem natural que vai, entretanto, viver no meio social. [...] a possibilidade de reconciliação entre natureza e cultura, propondo uma formação que englobe os dois ideais e consiga superar os conflitos gerados pela sociedade” (PAIVA, 2016, p. 247).

Pela filosofia natural rousseaniana, uma pessoa

inclina-se naturalmente para a benevolência, pois vê que tudo o que a rodeia dispõe-se a ajudá-la, e dessa observação gera o hábito de um sentimento favorável à sua espécie; [...] O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível (ROUSSEAU, 2014, p. 289).

Então, colocar-se no lugar do outro, de um outro virtual ou real, é necessário para uma harmonia de convivência, e essa prerrogativa também se aplicou à sala de aula. A empatia quanto às necessidades de todos se faz necessária e como único meio para se alcançar a satisfação e felicidade de todos.

Certamente, com as disposições naturais do aluno, por pouco que o professor traga de prudência e de escolha em suas leituras, por pouco que o coloque no caminho das reflexões que delas deve extrair, esse exercício será para ele um curso de filosofia prática, sem dúvida melhor e mais bem compreendido do que todas as vãs especulações com que se confunde a mente dos jovens na escola (ROUSSEAU, 2014, p. 335).

Cumprido o cronograma dos conteúdos nas aulas programadas, seguindo o acordado com os alunos, considerando as presenças dos alunos a cada aula (não havendo nenhum desistente ou ingressante na turma durante o período da aplicação da experiência

metodológica), foi-se aplicada a avaliação, a prova escrita, de formato dissertativo para com as respostas das questões, aonde, as questões versavam sobre a filosofia antiga; composta por três questões, sendo elas: “Quais os fundamentos do surgimento da Filosofia pela perspectiva ocidentalista (milagre grego) e orientalista?”, “Sobre quais fundamentos pensavam os pré-socráticos?” e “O que significava chamar alguns pensadores de filósofos naturalistas?”. A apreciação das respostas dos estudantes na prova servia para avaliar a competência da metodologia em fornecer uma ferramenta eficaz na exposição da história da filosofia, o que se mostrou eficaz. As respostas, de modo geral, compreendiam bem a temática trabalhada durante o trimestre, e mostravam nitidamente o avanço de todos (sobre o seu próprio eixo).

Passado esse momento, todos deveriam escrever, de modo breve, as suas perspectivas da experiência, havendo a possibilidade de avaliação por parte dos alunos, de uma maneira sigilosa, mesmo após o pronunciamento oral de alguns, se esse representou a todos, se haviam pessoas insatisfeitas ou, ainda, que se calaram por algum motivo, tendo a opinião suprimida. Assim, num fazer mesmo da ética em sala, em um contexto potencialmente democrático. Surpreendentemente, para o que era previsto, nenhum aluno relatou algum tipo de repressão na hora da escolha do método ou no momento da escolha da avaliação, apesar de alguns crerem que um trabalho científico (pesquisa escolar feita individualmente e entregue ao docente na data marcada) seria mais proveitoso, ao invés da prova escrita; entretanto, não havendo nenhum tipo de maior desacordo. A maior contenda vista estava sobre a porção valorativa, na contabilidade da nota avaliativa do aluno, constante em suas presenças, aonde, alguns estudantes enxergavam o atraso ou a falta como algo injusto de ser avaliado negativamente, mas que aceitavam a tomada de decisão da sua turma para que houvesse um consenso.

A avaliação dos alunos sobre a experiência, grosso modo, foi positiva e, na verdade, queriam eles terem participado de mais atividades inovadoras, pelo método da participação, e por um maior período de tempo, para poderem explorar ideias tidas em conjunto ou que agregassem temas diversos nos debates, levando o cotidiano dos próprios alunos para a sala de aula e para, encima dele, poderem pensar: como alguns fatos da vida se estruturam e qual a visão da filosofia sobre eles. Não tornando obsoleto o método, mas querendo explorar seus limites. Dando a nítida percepção de que aprender o “por que” e o “para que” das coisas é sempre um saber útil. Então, o princípio da qualidade do aprendizado superará sempre o da quantidade, pois o que o estudante aprender será legitimamente seu.

Porém, apesar de decidirmos em conjunto, professor/alunos, não dever-se-ia “ceder” à todas as propostas, por exemplo, propostas que neguem a própria ordem. “Se a educação pode ser fonte de felicidade, ela não se confundirá com o atendimento dos desejos imediatos do educando. Rousseau reconhece que se render aos desejos da criança parece ser a rota mais atraente. No entanto, diz preferir outro rumo, o da construção meticulosa de uma alegria duradoura, porém serena” (BOTO, 2012, p. 239); devendo-se pesar antes de aderir às propostas, pois algumas podem levar à um resultado contrário ao do próprio objetivo. Nesse fazer, se aplicada uma boa condução da experiência, faz-se aflorar a Natureza de cada um, vendo que “de fato, a primeira das leis é respeitá-las: o melhor dos castigos não passa de recurso vão imaginado por espíritos pequenos para substituir pelo terror o respeito que não podem obter” (ROUSSEAU, 2017, p. 20). Se respeitado os ditames da metodologia através das regras, por seus participantes traçada, esse fazer se mostrará mais eficaz do que impor alguma atividade pela repressão ou medo – esse exemplo já deixa clara qual a visão da punição dentro desta metodologia. A punição deve ser de todo evitada, não para permitir qualquer comportamento, mas por evidenciar a ineficácia do processo proposto.

Colocando Rousseau em um aviso cautelar ao professor: “Se não prevenirdes o erro com a verdade, ele aprenderá mentiras; os preconceitos que temeis lhe dar, ele os receberá de tudo o que o rodeia, eles entrarão por todos os seus sentidos, ou corromperão a sua razão antes mesmo que ela esteja formada, ou então seu espírito, embota por uma longa inação, absorver-se-á na matéria” (ROUSSEAU, 2014, p. 136), ou seja, não basta apenas impedir os estudantes de agir por maus hábitos, mas prepará-los a, por si sós, repelirem tais comportamentos. Dessa forma, o professor só poderá incentivar as ideias que preservarem o bem natural, as indicações que se inclinem à Natureza, e impedindo os estudantes de seguirem hábitos nocivos, preparando-os para rejeitar os males do distanciamento da Natureza.

A atribuição de notas, por parte do docente, decorreu da avaliação comum, a prova dissertativa, bem como da avaliação individual do desenvolvimento das capacidades, vista em seus relatórios e pelo acompanhamento do docente em toda a experiência, ou seja, a avaliação comum (dada pelos alunos) compôs a primeira parcial da nota e a avaliação individual, feita pelo professor, a segunda – seguindo também a frequência dos alunos nas aulas, como requisitaram os estudantes. Sendo possível assim vislumbrar o coração, capacidade de cooperação; o espírito, no fazer da individualidade inerente da sua liberdade e o juízo, com a capacidade de interação como indivíduo que decide com o grupo - gerando normas que ele

mesmo seguirá, fazendo de todos, retroativamente, livres. Por fim, pudemos ter uma fração da avaliação da aprendizagem por observação de forma continuada, como parte fundamental, e a fração objetiva da avaliação, comum a todos, que mostraram grande aptidão em responder as questões contidas na avaliação escrita. Finalizando assim um dos ciclos de ensino-aprendizagem do aluno que vão se sucedendo.

O docente na avaliação dos estudantes, e na atribuição de notas, deve almejar o ponto mais distante em avanço que puder, deve desejar a perfeição, mesmo que essa não seja possível, deve inspirar “aquela linguagem do ‘mundo ideal’, compreendida apenas por aqueles cujos corações foram feitos para isso. A imparcialidade necessária para o correto juízo sobre o outro (um juízo sobre o seu valor), assim, não envolve distanciamento: ao contrário, exige aquele misto de reconhecimento e identificação” (REIS, 2002, p. 95), envolvendo-se ativamente no processo de construção do conhecimento, o professor, de nenhuma forma se afastando do modo como o público recebe as suas indicações e julgando com o juízo mais correto possível, numa associação de juízo e coração. O julgar do professor não deve ser afastado da realidade presenciada na sala, o coração que aprende a julgar, se colocando no lugar do outro também, toma partido em consonância com o juízo para a avaliação justa, pois esse docente presenciou todo o processo de construção do conhecimento e não só a avaliação.

As provas objetivas mostraram notório avanço de conhecimento, para indivíduos que presumivelmente não tinham conhecimento do assunto, no início das atividades, e baseado em seus relatos⁵⁵ escritos, pôde-se observar que a experiência havia trazido reais avanços nos pensamentos individuais sobre quais atitudes seriam boas para a sala de aula, em suas reflexões; por exemplo, o que era justo ser avaliado no comportamento dos próprios estudantes - por parte do professor -, e a tentativa de desenvolver um argumento para convencer os colegas de determinada ideia, para que assim entrassem em um consenso. Todos os alunos revelaram ter potencial, como fundamentado pela filosofia rousseauiana, de conseguirem conviver pacificamente, compactuando com a vontade geral, sem diferenciação de gênero, idade ou outra característica não essencial. Inclusive, irrefutavelmente, unindo a turma em um único grande grupo, o que de início poderia parecer impossível, porém, ainda

⁵⁵ Os relatos escritos dos estudantes com suas opiniões, descrição das suas visões dos fatos e propostas, foram suprimidos do público em geral, para preservação da identidade dos alunos e manter a equitatividade das propostas, porém seus conteúdos foram utilizados como fonte de análise, sendo sintetizados nas ilações presentes no corpo deste trabalho.

não desmanchando totalmente os “sub-grupos” contidos nela, mas tendo dado passos largos para essa conquista. Cabendo ao professor saber identificar essas potencialidades nos alunos, despertando-as e orientando-as.

Tendo como resultado do nosso trabalho a descrição detalhada de cada uma dessas etapas citadas acima, balizadas pelo *Projeto* de Rousseau, bem como a análise dos resultados em consonância com sua teoria. Ressaltando que as informações da prática não foram sonegadas mediante eventuais problemas ou resultados de cunho negativo, sendo essa intervenção uma experiência possível por um fecundo arcabouço fornecido por Rousseau e por ter consciência de si, pois crê que em outras situações, ou mediante determinados fatos, o resultado da experiência poderia se mostrar menos satisfatório ou completamente diferente do qual foi constatado. “Por certo, uma mesma proposta didática pode não ser ‘boa’ ou ‘má’ em si, mas seu valor estará dado pela integração que tiver dentro do quadro conceitual que o professor construir e que ele desenvolve na aula junto aos seus alunos” (CERLETTI, 2009, p. 79), no contexto em que se encontra. Entretanto, mesmo sabendo das adversidades e intempéries, devemos sempre perseguir o ideal social e individual nas situações mais adversas.

Existindo as duas dimensões *Ordem Natural* e *Ordem Civil* em Rousseau, por conseguinte existe a liberdade que deve ser transplantada da primeira para a segunda, transformando-se numa amalgama, “porque não deve haver primazia de nenhuma e sim a conjugação de ambas, tanto na organização geral da sociedade quanto na formação específica do homem” (PAIVA, 2007, p. 327).

Se nascemos sensíveis e somos logo molestados (affectés) por tudo que nos cerca (Rousseau, 1973), a tarefa de cultivar a ordem natural e formar o homem conforme os atributos da natureza começa com o nascimento e se prolonga por toda a vida. A família principalmente na pessoa dos pais, tem a responsabilidade de bem conduzir esse relacionamento inicial com o meio. Para tanto, basta observar a regra da natureza e o caminho que ela indica (Ibidem, p. 329).

E, desse modo, tentamos fazer ambas as partes andarem juntas. Se a situação da aplicação da metodologia não é a ideal para o seu fazer, esse fator não torna a metodologia obsoleta, apenas revela a adaptação da mesma para um novo e determinado contexto. Pois, não se “deve esquecer que a liberdade deve ser orientada para que não haja abuso do livre arbítrio e que suas faculdades sejam canalizadas para o uso das boas ações” (PAIVA, 2007, p. 332) -

numa liberdade orientada.

Como visto, não tivemos por intuito impor ao estudante métodos rígidos e restritivos, pois, na perspectiva rousseauiana, analogamente, um pássaro engaiolado não estaria protegido, mas encarcerado. Deve-se aprender a viver e não se privar de encarar a própria vida. Não se trata de uma metodologia que confina, aferroa ou enclausura, mas sim, “trata-se da descoberta do prazer de aprender. Só isso poderá criar amor pelo conhecimento” (BOTO, 2012, p. 234), a própria Filosofia.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, reforçando o tipo de metodologia designada para essa experiência, o estudo de caso se prende

a explicação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos no tratamento dos dados (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Essa linha de pesquisa gera uma ampla liberdade de ação no meio educacional respaldada por sua teoria precedente. Novas experiências educacionais têm total apoio por essa linha de análise e, não por acaso, por nós escolhida. Enquanto detalhamento, com diz André, das abordagens qualitativas, elas “se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (2013, p. 97) - visão em total consonância com a perspectiva utilizada neste trabalho.

O método presente, concernente ao estudo de caso, não é uma técnica específica de pesquisa, mas, segundo Yin (Apud BRESSAN, 2000, p. 2), é “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”, donde o contexto pode ser meditado e controlado, perante necessidade. Sendo assim, a abordagem prática de observação não necessita ser totalmente passiva, mas pode contribuir ativamente para o andamento das observações.

Nesse contexto, abre-se a possibilidade de explicar as ligações causais das intervenções na vida real; a experiência escolar, em sala de aula, como sendo um laboratório da realidade fora dela, pois mesmo em monitoramento ativo, reflete-se nela uma sociedade.

Sendo possível avaliar de modo descritivo a intervenção, podem-se explorar as situações factuais e chegar a resultados claros, dinâmicos e/ou específicos (BRESSAN, 2000, p. 3).

Seguindo a visão de André, a qual corroboramos, o processo do conteúdo da análise da educação segue três pontos: o conhecimento está em constante processo de construção; o caso analisado envolve uma multiplicidade de dimensões; e, a realidade pode ser compreendida sobre diversas óticas (2013, p. 97), assim, temos ciência de que o processo de ensino e aprendizagem seguem passos de desdobramentos e melhorias ininterruptos, pois envolvem uma miríade de aspectos circundantes que o levam para caminhos não delineados inicialmente, fazendo com que a sua compreensão possa advir de diversos campos ou visões conflitantes dentro de uma mesma área – não fazendo da realidade exclusiva de uma leitura específica, abrindo-a a infinitas abordagens. A realidade não pertence a nenhuma disciplina específica, mas pode ser abordada de diversas óticas e posições.

A visão qualitativa, no escopo da análise da filosofia de Rousseau, permite a flexibilização dos dados obtidos, apoiando-os no referencial teórico, mas não se limitando a ele - pois há a completa abertura a novos aspectos que poderiam, eventualmente, surgir -; fazendo com que desta experiência possam surgir novos trabalhos. A variedade de fontes, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos também seriam lícitos diante da filosofia natural de Rousseau, já que o método utilizado não veta os demais, exigindo-se apenas “uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas. [...] Com esses elementos, o leitor pode confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador, além de compreender generalizações e interpretações próprias” (ANDRÉ, 2013, 97).

Num processo de construção metodológico/educativo, que se apóia numa filosofia precedente e em uma metodologia qualitativa, é imprescindível o esmero na habilidade de propor e interpretar os resultados, por entre os objetivos propostos, não se deixando prender por ideologias particulares antecedentes ao fato e se detendo à observação do processo causal como um todo. O ajuste e a habilidade de se flexibilizar ganha uma importância maior para o trato das situações que possam ser encontradas, vendo-as como oportunidades e não ameaças, e apesar da flexibilização inclinar os olhares para um outro resultado, faz-se assim um domínio mais firme das questões do estudo (BRESSAN, 2000, p. 9).

Assim, a importância do docente ativo em sua função é extremamente valiosa, já que

ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grandes. Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e problematiza, sempre, que é o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há em fazê-lo sob a denominação ‘filosofia’. Os melhores professores serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la (CERLETTI, 2009, p. 9).

Uma responsabilidade honrosa, por onde “o preceptor prefere abrir o caminho das empiricidades para criar o sentido da existência e dialogar com o real a fim de estabelecer o estatuto da ação formativa: arte que encampa um plano global de construção das identidades, tanto individual como coletivas, com o intuito de proporcionar a felicidade da espécie humana, ou seja, o bem-estar geral do homem” (PAIVA, 2007, p. 325) – nada mais representativo para a linha de pensamento de Rousseau.

No objetivo de nossa metodologia, juntamente com o método de pesquisa, viu-se a necessidade “de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Por ocasião da aplicação prática da filosofia de Rousseau, fizemos uma *observação participante*, uma observação interventiva donde sobrepujamos a posição de observadores passivos para assumir o papel de seres participantes da intervenção, influenciando em parte no andamento dos eventos em estudo (BRESSAN, 2000, p. 12).

Tal como é a posição do professor em sala de aula, ativa, não restringimos a pesquisa a comparar dados da observação de outros profissionais da educação, passivos, o que também seria possível (mediante demanda específica), mas tivemos uma participação efetiva no decorrer dos acontecimentos. Assim, nas palavras de Yin (Apud DUARTE, 2008, p. 116), por essa prática, é possível a “‘observação directa e a coligir dados em ambientes naturais’, o que é diferente de confiar em ‘dados derivados’ (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários)”, restringindo a pesquisa à reunião de dados bibliográficos e estatísticos. Complementando essa atividade com a filosofia rousseuniana, tendo, como diz Yin (Apud DUARTE, 2008, p. 118), o “desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a colecta e os dados”.

Analizando a estrutura da metodologia, tal como transposta do sistema rousseuniano

para a prática recortada e aplicada, vemos no *estudo de caso* o modelo mais apropriado para as análises dos dados obtidos, esse método de análise se caracteriza por sua notável valoração da observação e pela análise qualitativa, desvincilhando da necessidade histórica ou acumulação de dados extensos sobre o fato analisado. Faz-se pela “descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” (ANDRÉ, 2013, p. 95), que, em nosso caso, em específico, é precedido por uma estrutura teórica concernente - pois a metodologia aplicada é totalmente estruturada pela filosofia natural de Rousseau.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A teoria rousseauniana utilizada prescinde da história e não necessita de uma acumulação de dados extensa, ela é feita principalmente através da análise pormenorizada dos fatos presenciados e uma base de dados pontual - dada na escrita dos alunos de uma prova objetiva -, a qual se mostrou satisfatória, para analisar a ampliação dos conhecimentos dos temas trabalhados; da escrita nos relatórios, que tiveram utilidade na mensuração do desenvolvimento de cada estudante - sendo possível analisar, caso a caso, a desenvoltura dos alunos no processo -; e, a efetividade da metodologia na observação da evolução comportamental dos estudantes durante o processo. Essa evolução foi observada no modo da escrita, numa boa estruturação da argumentação e na inclusão de suas próprias ideias na escrita dos relatórios, mesmo que, no caso de alguns alunos, só tivessem escrito um parágrafo, ou tivessem produzido muitas laudas escritas – todos foram avaliados baseados em sua própria evolução.

Sendo a *fase exploratória* de extrema importância na delimitação da estrutura educacional para os estudos, nessa, definiam-se: os participantes, o campo (local), quais procedimentos, instrumentos para a coleta de informações e quais os temas priorizados (que seriam trabalhados no decorrer das aulas), sendo eles, respectivamente: alunos entre 14 e 16 anos, no primeiro ano do ensino médio, na metodologia educacional rousseauniana, utilizando

Xerox (fotocópias) e debates em sala, dentro de uma instituição pública, enquanto eram expostos temas e a história da filosofia antiga. A necessidade do levantamento dos dados para composição dos perfis dos estudantes que estavam participando da metodologia não surtiram efeitos negativos na pesquisa, pois os dados que não seriam analisados ou gerados dentro da sala de aula, estavam devidamente alocados e passíveis de consulta no banco de dados da escola.

Enquanto, na delimitação do foco do estudo há: a coleta sistemática de dados, observação do comportamento, documentos (provas e relatos escritos); e a análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. Como dito anteriormente, o dado objetivo se deu por uma avaliação escrita e dissertativa, focando-se no desenvolvimento dos estudantes, os comparado consigo mesmos e, em contexto, gerando uma média para a turma; dando-se, a atribuição de notas às provas escritas em confluência com os relatos e observações comportamentais dos estudantes durante as aulas. Todas essas atividades tiveram por resultado, na observação dos alunos, o êxito.

4.1.1 Conclusão

Tivemos por precaução, neste trabalho, a preservação dos fundamentos rousseauianos, principalmente constantes no seu *Projeto*, mesmo num construto de análise mais amplo, pois esse só teria sentido com aquele, aonde: “atender às necessidades públicas é uma decorrência evidente da vontade geral” (ROUSSEAU, 2017, p. 36); tentamos, de todos os modos, preconizar essa máxima, porque, para Rousseau, “a vontade geral é sempre partidária do interesse público” (2017, p. 21).

Desse modo realizado, demos por bem sucedida a experiência, porque notoriamente vimos como a liberdade, pelos moldes rousseauianos, pode estar no indivíduo e no social ao mesmo tempo:

Como se pode, ao mesmo tempo, fazer que obedeçam e que ninguém os comande, que sirvam e que não tenham senhor, sendo de fato mais livres sob uma aparente sujeição onde ninguém perde parte da sua liberdade, a não ser naquilo que pode prejudicar a do outro? A lei é a única responsável por esses prodígios. Os homens devem apenas à lei a justiça e a liberdade. É esse órgão salutar da vontade de todos que restabelece, por meio do direito a igualdade natural dos homens” (ROUSSEAU, 2017, p. 18)..

Uma vez criadas suas regras internas da sala de aula, todos eram livres segundo as suas próprias normas, servindo como lei, carregando a justiça e liberdade, porque foram criadas sobre a égide da vontade geral. Podendo essa experiência ser ampliada em público e tempo de aplicação, para estender e testar os limites da metodologia. Nestes termos, a

justiça para Rousseau está mais ligada a uma garantia de que todos vão obedecer às leis civis, [...] Rousseau associa a justiça àquela condição de igualdade moral – isto é, de obrigações mútuas – promovidas pelo pacto: O primeiro e maior interesse público é sempre a justiça. Todos querem que as condições sejam iguais para todos e a justiça não é senão esta igualdade (KAWAUCHE, 2013, p. 26).

Na visão de Rousseau, “tornam-se necessárias convenções e leis para unir os direitos aos deveres e conduzir a justiça ao seu fim” (Ibidem, p. 29). Podemos concluir que “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diferentes” (SAVIANI, 2015, p. 290), então, mesmo para exercer a liberdade deve-se dominar alguns mecanismos de estruturação das atividades em específico. Pois quando realiza-se algo por si, mas por controle de outrem aliena-se a si mesmo; porque perder a liberdade não é deixar de fazer algo por sua própria vontade, mas fazer a de algum outro indivíduo em particular.

Todo esse processo deve surgir do real, da vida dos participantes do processo educacional, “o verdadeiro ensino deveria partir das perguntas das crianças e dos jovens, a partir de onde eles se encontram. A razão não sendo a mesma para crianças e adultos, é importante que educadores saibam, antes de tudo, captar a linguagem que traduz essas perguntas” (STRECK, 2008, p. 18). A educação acompanha a vida de mãos dadas, cada situação demandando suas necessidades específicas; casando-se bem o processo educacional com toda a vida do indivíduo, é natural que ambas sejam aperfeiçoadas, porque sustentam-se uma a outra.

Se a educação tiver por alvo o jovem, o adulto ou homens de idades mais avançadas, a metodologia terá que ser moldada em função destes, e se começada na infância, ponto mais efetivo para iniciar um processo educacional, “a própria criança é colocada como critério e como medida do aprender. Os conhecimentos acumulados e o educador estão aí em função de um ser em crescimento e não de um programa a ser vencido” (Ibidem, p. 23). É possível o avanço dos conhecimentos do ponto de partida de cada um no processo educacional, mas não é possível prever o ponto de chegada, este ponto que está sempre em construção depende de

uma série de fatores, como os talentos, condições contextuais, oportunidades e outros condicionantes que poderão auxiliar ou prejudicar o desenvolvimento – não cabendo em um programa de estudos, realizados independentemente dos indivíduos particulares. Por isso, a educação deve ser sempre um processo em aberto.

O sistema social-educacional de Rousseau se retroalimenta por suas partes constituintes, então devem funcionar de modo circular e sadio, aonde

a pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; isso é possível quando os cidadãos são educados para tal, caso contrário têm-se apenas escravos ruins, começando pelos próprios chefes de Estado. Ora formar cidadãos não é trabalho para um dia, e, para que se façam homens, é preciso instruí-los desde crianças (ROUSSEAU, 2017, p. 31-32).

Tendo a educação como guia num processo continuado dos homens, formando não só indivíduos, mas cidadãos. Enquanto a unidade natural das qualidades, como diz Oelkers (Apud HERMANN, 2013, p. 37), o bem está no homem por “ordem e justiça: ‘Se é verdade que o bem seja bem, é preciso que se ache no fundo de nossos corações como em nossas obras, e a primeira recompensa da justiça é sentir que a praticamos. Se a bondade natural está de conformidade com a nossa natureza, o homem não pode ser são de espírito nem bem constituído senão na medida em que é bom’”. Por isso, não há um homem formado pela metade, pois uma parte está correlacionada diretamente com as outras, internamente; e, sendo bem instruído, não há como ele ser ruim nas atitudes da sua vida; e, sendo bons os homens, não há a possibilidade de uma sociedade doente.

Enquanto visão docente no julgamento ou no desenvolvimento de uma pressuposta boa metodologia, que será utilizada em sala de aula, presumem-se uma série de variáveis, como, sua experiência, seu conhecimento das teorias educacionais, do objetivo que almeja para considerar as aulas efetivas, entre outros condicionantes, e essa formulação de prerrogativas para um melhor fazer educacional já é filosófico, pois leva em consideração a estrutura da educação filosófica e os indivíduos que serão receptores ativos daqueles conhecimentos, para Cerletti: “O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica” (2009, p. 14); pois, “a ‘didática’ da filosofia é uma construção (uma base

conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de atualizar-se todos os dias. [...] Aqueles que ensinam filosofia nunca poderiam ser simples técnicos que apenas aplicam receitas ideadas por especialistas” (Ibidem, p. 77-78).

Para um docente cauteloso, dirá Rousseau (apud PAIVA, 2016, p. 247): “Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos”, tanto na tomada de decisão sobre qual método será utilizado no decorrer das aulas ministradas como na atribuição de notas aos estudantes, que precisam ser avaliados objetivamente. Cada situação escolar trará suas condições específicas, “a variação depende das condições concretas de cada realidade sobre a qual serão aplicadas suas ideias. De um mínimo a um máximo de representação, é assim que evolui também aqui a escala, o instrumento de medida” (PAIVA, 2016, p. 248), porque a escala metodológica precisa ir se aperfeiçoando, permitindo avanços e flexibilizações, para acompanhar a escalada da educação que está aplicando. “O que se supõe é que cada planejamento estará construído com base nas inquietudes filosóficas do professor, e o convite ao filosofar de seus alunos; o que implica que, se for necessário, cada planejamento poderá ir modificando-se parcial ou até totalmente em função de seu objetivo fundamental: filosofar” (CERLETTI, 2009, p. 83).

Se tal realização for possível, teremos aí a conjugação dos dois ideais que interligam a obra de Rousseau e despontam como referenciais máximos de seu pensamento, os quais abraçam por toda a vida: a natureza e a sociedade. [...] tais ideais se transformam em elementos constitutivos de um ser que sai do estado de natureza mediante o aperfeiçoamento e adentra no estado de sociedade, mantendo, contudo, sua natureza [...] O modo como o homem supera o conflito e se integra a um plano de conjugação dos dois ideais é uma questão inteiramente pedagógica (PAIVA, 2016, p. 248).

Com a ligação do individual com o público de modo saudável, com as lições da natureza aprendidas em âmbito escolar, os cidadãos não poderão, por sua própria constituição e bondade natural, negar o amor de si, caso contrário estariam se afastando do que eles realmente são e alijando a possibilidade da perfectibilidade inclinada para o coração,

mas quando os cidadãos amam seu dever e os depositários da autoridade pública se empenham sinceramente em alimentar esse amor por meio de seu exemplo e atitudes, todas as dificuldades desaparecem e a administração torna-se de tal forma fácil que se liberta desse ar tenebroso [...], o que não significa que o governo deva temer o uso de seu poder, mas que ele só deve usá-lo de maneira legítima (ROUSSEAU, 2017, p. 25).

Os representantes delegados de exercer o poder por convenção da vontade geral se utilizam desse poder sempre em função da sociedade que o designou; a representação docente na escola, principalmente na sala de aula, é correlata a essa função, pois os estudantes estarão sobre a égide de um representante que será a voz do povo, donde, em conjunto, optarão por regras possíveis, em um determinado contexto, para o processo educacional se dar da melhor forma. Se essa conjuntura for possível, toda a administração será mais fácil, pois os estudantes se sentirão parte do processo escolar, não apenas obrigados a obedecer, numa hierarquia claustrofóbica, mas em uma associação participativa, aonde seu representante cumpre as regras acordadas entre todos, dando o primeiro exemplo, não exercendo uma soberania acima da vontade geral, mas antes, incluindo-se nela – a soberania é sempre popular.

Rousseau, na introdução do termo “soberania popular”, quer dizer que o “soberano que cria leis às quais ele mesmo deve se submeter” (KAWAUCHE, 2013, p. 26), dando a ideia de que o corpo social deve ser um pacto legítimo entre todos, fazendo com que o povo crie suas próprias leis, para que, um unindo-se a todos, sigam a si mesmos. Essa associação de pessoas deve ser voluntária, estabelecendo não só as regras jurídico-políticas, leis, mas também a moral, sem coerção, pois como diz Rousseau (apud KAWAUCHE, 2013, p. 26) “somente aos que se associam compete regulamentar as condições da sociedade”.

Uma administração legítima não deve impor aos homens algo que não seja vontade deles. Rousseau “concebendo a organização política de um povo baseada na livre e efetiva participação de todos, fazia disto um postulado do qual extraia, como corolário, que a lei somente é legítima quando expressão da vontade geral e a autoridade somente é válida quando escolhida pelo povo” (LIMA, 2014, p. 31). Todo pacto social legítimo deve carregar a liberdade – as partes manifestam as vontades e a sua celebração se dá por consentimento. Assim, realiza-se a passagem da liberdade natural para a liberdade civil: “Esse estágio não é, pois, o do poder arbitrário, mas o de um pacto entre o povo e seus chefes” (ROUSSEAU, 1973, p. 217).

Enquanto os professores são também avaliadores, é imprescindível a ciência de que não é possível julgar na completude o amor ou desejo pelo conhecimento despertado em seus alunos. O exame dos relatórios e observações empíricas foram atentamente analisados, sabendo que havia sempre um limite na avaliação possível das linhas e entrelinhas, porém, mesmo com essa linha limítrofe entre o eu e o outro, há sempre de se perseguir o

desenvolvimento das capacidades dos estudantes em sua natureza, pois, mesmo que esse não seja um fator positivo na mensuração do aprendizado, o outro será sempre um limite ao desejo docente,

o limite de toda estratégia didática é o surgimento do pensamento do outro, por isso ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é uma tarefa compartilhada. Se a um professor não lhe importa o pensar de seus alunos o que ele faz é exercitar um monólogo do qual eles estão excluídos. O pensar de outros é a irrupção aleatória do diferente e constitui o desafio filosófico do professor-filósofo (já que dificilmente tem sempre à mão todas as respostas possíveis para qualquer pergunta), e não apenas um desafio didático (CERLETTI, 2009, p. 86-87).

Convivendo com essa limitação, “o plano político e pedagógico de Rousseau busca englobar o desenvolvimento dos talentos naturais como próprios da natureza humana” (PAIVA, 2007, p. 323), em uma troca constante entre docente e discentes. Para Cerletti: “O (bom) professor de filosofia saberá significar a distância que há entre o que ele (supostamente) ensina e o que seus alunos (supostamente) aprendem. Não é tão importante que um professor transmita um conhecimento determinado, como que ponha em ato um pensamento (seu ou de um filósofo) e dê lugar ao pensamento do *outro* (seus alunos)” (2009, p. 85). Logo, não é de importância hierarquicamente superior o conteúdo de um pensamento se comparado com seus aspectos de prática, exemplificando, não é mais importante aprender sobre o conteúdo do pensamento dos homens que refletem, sobre uma questão específica, do que aprender por sua própria capacidade a refletir sobre essa mesma questão.

É nesse prisma que seguimos, já que aprender a racionar por si é tão importante quanto aprender sobre algo, para que não fiquemos presos a interpretações alheias e a mera reprodução do conteúdo obtido, criando uma superfície falsa sobre aquilo que poderíamos ser, enquanto seres humanos, “de acordo com Rousseau, o homem político, o homem que vive em sociedade, traz consigo uma máscara de artificialidade que tapa e se sobrepõe à sua verdadeira natureza. A tarefa da educação consiste em resgatar do olvido da memória os princípios essenciais da existência humana, que a sociedade, pelas suas muitas contingências, nos condiciona a esquecer” (MARTINS, 2012, p. 353), na tentativa de nos trazermos a nós mesmos. Na dificuldade de nos enxergarmos como somos e na via paulatina do aperfeiçoamento há a possibilidade da “desesperança” com o alcance desse objetivo, ou

outros pensamentos negativos, porém é exatamente nessa caminhada que se encontra a chave para o filosofar:

Pois bem, essa incerteza, incômodo ou insatisfação surgida da impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo filosófico ou didático – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui a chave do filosofar. Consideramos que o que move alguém a filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito (CERLETTI, 2009, p. 27).

Desse modo, o papel do professor se insere nessa incerteza, não se angustia por não poder oferecer ferramentas cabais para o fazer educacional perfeito, mas sim, para a exposição da filosofia como aparato para a vida, como um fazer constituinte da própria existência, a atividade que se confunde com a própria vida, em métodos e conteúdos, e, da visão de Rousseau, do ajuste do fazer ôntico com a Natureza.

Os docentes expandem os horizontes dos estudantes para o melhor desempenho de suas potencialidades, porque “é pela recordação que se recuperam os princípios fundamentais da condição humana, mesmo que apenas a título de simples hipótese. Se à memória cabe o papel de resgatar e recuperar esses princípios, é à educação que cabe atualizar esse tempo originário redescoberto pela memória” (MARTINS, 2012, p. 354). A educação está sempre ativa nas atividades humanas para que esses encontrem os seus caminhos internamente.

O homem perdido de si é “um homem com os sentidos severamente embutidos, incapaz de perceber adequadamente o que está à volta dele, de perceber o mundo tal qual o mundo é, e sobretudo reconhecer a sua própria natureza, o reconhecimento de si. É esse homem que Rousseau quer resgatar da sua condição de equívoco e artificialidade” (MARTINS, 2012, p. 364); mas, não é só do resgate que se trata o propósito de Rousseau, com a educação se tem o processo profilático. “A ação formativa rousseauiana é propedêutica e visa à vida social. Mas, antes da plenitude de uma vida civil e cidadã que ela possa propiciar, é preciso ensinar os valores universais e desenvolver no educando sua humanidade” (PAIVA, 2016, p. 252). A formação é sempre superior ao resgate, ajuste ou punição.

O mestre é um indivíduo “cujo princípio é a recriação do homem natural por meio da educação, preparando-o para enfrentar a dura realidade sem, necessariamente, deixar-se corromper por ela” (PAIVA, 2016, p. 246) e o parâmetro primordial da educação seria este:

“formar cidadãos não é tarefa de um dia, e, para ter homens, é preciso instruir as crianças” (BOTO, 2012, p. 232).

Segundo Cassirer (apud MARTINS, 2012, p. 364):

Não se pode criar o verdadeiro saber do homem a partir da etnografia ou da etnologia. Existe somente uma fonte viva para este saber: a fonte do autoconhecimento e da autorreflexão. (...) Para distinguir o “*homme naturel*” do “*homme artificiel*”, não precisamos retroceder a épocas há muito passadas e desaparecidas – nem fazer uma viagem ao redor do mundo. Cada um traz em si o verdadeiro arquétipo – mas sem dúvida quase ninguém conseguiu descobri-lo sob o seu invólucro artificial, sob todos os acessórios arbitrários e convencionais e trazê-lo à luz.

Cassirer quer dizer, com a citação acima, que na realidade mais objetiva, não é possível, exteriormente, distinguir com precisão qual é o limite do *homem natural* do *homem artificial*, por eles estarem intimamente imbricados. Deve-se sempre procurar dentro de si qual é essa distinção, como traço da assinatura original da Natureza no homem.

A possibilidade da ordem justa na sociedade nasce desse conhecimento das leis naturais, “para Rousseau, contudo, os homens jamais viverão numa sociedade onde as leis positivas serão tão inflexíveis como as leis da natureza; eles podem, na melhor das hipóteses, receber uma educação que leve em consideração uma forma de liberdade que lhes é mais acessível e racional” (SAHD, 2005, p. 113). Contudo, não é da frustração que se fala quando se olham essas limitações, mas são exatamente às metodologias do desenvolvimento das capacidades do homem, de olhar para si, que são observadas; a viabilidade de melhores meios para a autoreflexão, a própria metodologia educacional.

O fato de se pressupor uma filosofia ou uma condição humana que condicionará a didática, não será uma dificuldade intransponível, pois não é apenas com a definição absoluta do que é filosofia ou do homem que se poderá exercer a docência, mas o ato mesmo da pesquisa é o objetivo, “estimamos que, para além do fato de que se explicita ou não, o que se considera ser filosofia deveria ter algum tipo de correlação com a forma de ensiná-la. Haveria consequências didáticas diferentes” (CERLETTI, 2009, p. 17). O fato de se poder explorar diversas faces desse prisma em sala de aula é o que dará sustentação ao avanço das metodologias educacionais.

Adverte Cerletti, como empecilho à melhorias de metodologias educacionais, sobre a separação abrupta das abordagens das diferentes disciplinas escolares sobre a realidade, não

gerando uma unidade de visão sobre o mundo, não expandindo os horizontes dos estudantes, mas, limitando-os a pequenas áreas do conhecimento, que se aprofundam em si mesmas sem conversar com as demais. Em âmbito escolar, quer ele que: “a relação entre o ensino de filosofia e as diferentes disciplinas do campo da educação tivesse deixado de ser uma simples aplicação das segundas à primeira para converter-se em um importante âmbito de diálogo interdisciplinar” (2009, p. 90), numa visão de amplo espectro; donde, as coisas não se encontrem em separado e, quando se encontrarem, que não seja sempre “uma aplicação desta naquela”, nunca estabelecendo um real diálogo, assim, unindo forças. Rousseau parece compreender essa separação e trouxe, em suas obras, essa quebra de delimitações sobre o que é próprio de cada disciplina, importando-se, como visto em seu *Projeto*, aos vários aspectos da vida que poderiam influenciar sobre a educação.

Não se limitando a apenas o seu fazer de ofício, o professor de filosofia, voltando-se para si e para seus alunos, caminha com “uma laboriosa dedicação ao desenvolvimento paulatino da sensibilidade ativa, ou seja, o desenvolvimento dos princípios da moral, dos bons costumes e das obrigações cívicas. Uma arte voltada para a eliminação completa da contradição entre a natureza e a cultura” (PAIVA, 2016, p. 255). Visto assim, o conhecimento da sua área é imprescindível, mas não é tudo para o melhor desempenho do seu ofício, “sabemos que a formação é uma condição necessária; porém, insuficiente. [...] profissionais da educação como seres em permanente processo de construção” (MATOS, 2015, p. 369).

A educação é sempre pensada para

que consiga resgatar a dignidade humana, a fim de que seja útil à sociedade como um todo. Eis aqui um verdadeiro axioma da educação moral que sustenta a construção ontológica rousseauiana nas bases da expansão antropológica que os três mestres propiciam. [...] isto é, um homem livre cujo desenvolvimento integral depende da exigência pela liberdade, mas zeloso de seus deveres para com sua espécie (PAIVA, 2016, p. 255).

O zelo pela espécie, também no ramo educacional, zelará sempre pela liberdade, bem condicionada, como visto anteriormente, pois ela se faz necessária para o aprimoramento de todas as partes da estrutura educacional, nunca a deixando, por ventura, afastar-se do Coração e sua Natureza.

Se a liberdade é um bem e a necessidade de movimento é a sua primeira manifestação, o uso ‘desnaturado’ (*dénaturé*) da mesma representaria um excesso condenável, pois toda justificação desta prática não passaria de

raciocínios inúteis da nossa falsa sabedoria jamais confirmados por nenhuma experiência. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que uma educação adequada é aquela que respeita a liberdade (SAHD, 2005, p. 110).

A liberdade desnaturada, mesmo que procurando uma base de justificação, só estaria dando brecha a raciocínios inúteis. A perfeita associação da liberdade natural com a social é tarefa de todos os indivíduos, destarte, “para pensar a educação como a principal condutora da perfectibilidade e, por conseguinte, educadora do *amor-próprio* com vistas a aproximar o homem o máximo possível de seu propósito enquanto homem social” (PAIVA, 2016, p. 259).

O “ser livre não seria mais fazer o que se quer, mas sim, não estar submetido a uma vontade particular” (SAHD, 2005, p. 112), entretanto, também não se confundindo com uma espécie de ditadura da maioria, pois o indivíduo deve participar efetivamente da construção da ordenação sob a qual todos viverão posteriormente, de modo voluntário e as posições de todos os indivíduos que compõem uma determinada associação devem contar igualmente, quando levam ao melhor.

Rousseau justifica sua educação dando “lugar à relação entre natureza e eticidade, entre natureza e civilização, revolucionando as bases justificadoras da educação. Defendeu a bondade natural do homem, a possibilidade dos sentimentos naturais conduzirem a vida intelectual” (HERMANN, 2013, p. 31), não mais se focando nos enciclopedismos, e trazendo o seu estado de natureza em conformidade com o estado social, como condição vital para uma sociedade legítima. A sala de aula é uma extensão dessa visão.

A educação funda-se na Natureza, com a Natureza sendo para Rousseau, em linhas gerais, como diz Hermann: “O conceito de natureza não é um conceito místico, tampouco mecânico, mas uma unidade pré-empírica que age autonomamente, uma unidade perfeita, anterior à sociedade, que, projetada sobre a criança, torna possível pensar a educação” (2013, p. 37). E, encima desse conceito, interpretamos o *Projeto* de Rousseau e extraímos uma metodologia concernente. “Com a idéia de natureza, Rousseau tenta manter a unidade entre homem e universo, aspira à uma interioridade e à uma espontaneidade provenientes da natureza” (Ibidem, p. 37). Mesmo em recorte, as metodologias nascidas dessa visão almejam o mesmo ponto de chegada.

Passada a experiência prática da aplicação de um recorte da metodologia rousseauiana, é lícito afirmar que a sua metodologia visa o aprendizado e melhoramento de todos que estão envolvidos com a prática da educação, bem como todos aqueles que entrarem em contato com o simples relato de experiência, resultante da pesquisa. A melhora enquanto

ser humano está dentro do indivíduo, mas tem seus estímulos externamente, então suas técnicas de acesso precisam sempre ir galgando, passo a passo, o seu aperfeiçoamento. “A filosofia de Rousseau, não seria demais afirmar, é toda ela um apelo ao autoconhecimento. Há, nesse apelo, na medida em que se dirige ao universal — o homem —, uma parte de reverência pela verdade: trata-se de constituir uma ciência do homem, conhecer sua natureza” (REIS, 2002, p. 68), um conhecer a si em cada situação de vida.

A história impediu os homens de viver de acordo com a natureza, mas ela permanece em nós, sufocada e depravada, mas não totalmente perdida. E a consciência permanece no fundo do coração dos homens, como uma voz interior. O estabelecimento de uma auto-suficiência física e de um longo processo de educação dos sentidos, pelo contato com a natureza, permite a consolidação de uma autonomia moral (HERMANN, 2013, p. 33).

Se estiver sufocada, a Natureza pode ser descoberta em um desvelar filosófico que não é filosófico por fechar-se sobre si, mas por abrir-se sobre todas as áreas e técnicas que possam levar o homem a se conhecer mais e colocar em ato todas as suas potencialidades. A educação nunca deve se tornar um tormento, e todo esse processo poderá se fazer presente dentro da sala de aula; se a filosofia está na escola, a escola também tem que estar na filosofia – abrir-se para novas possibilidades. De nenhuma parte se afirma que esse processo será fácil, mas se bem construído, haverá sempre uma rota de fuga e um caminho a se trilhar. Não nascemos com todas as repostas, bastando apenas um processo de rememoração para acessá-las, mas, com uma estrutura primeva que precisa ser estimulada, num processo de perfectibilidade.

O apelo a entrar em si mesmo é um apelo lançado a cada indivíduo em nome dessa verdade e é em torno dela que a filosofia de Rousseau vai ser construída. Esse caminho para dentro de si e de volta à natureza está aberto para todos. Mas Rousseau está perfeitamente consciente das dificuldades que ergue essa volta sobre si mesmo em busca de uma retomada de contato com a fonte da natureza (REIS, 2002, p. 69).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tivemos por objetivo a tentativa de esgotar o tema, metodologia educacional, a filosofia de um grande pensador como Jean-Jacques Rousseau ou dar respostas definitivas sobre as possibilidades de interpretações do autor, mas dar uma perspectiva possível de interpretação e oferecer uma linha de raciocínio compreensível para os interessados no autor e/ou no tema educacional, juntamente com uma aplicação prática de um recorte do construto da filosofia rousseauniana.

No fazer filosófico educacional, numa prática formal, “hoje em dia, a tarefa de *ensinar* filosofia é levada adiante, formalmente, em instituições educativas que lhe outorgam um espaço e tempo, definidos junto com o ensino de outras disciplinas” (CERLETTI, 2009, p. 69), então, o fazer didático da filosofia está conformado a um momento delimitado, tanto em tempo como em espaço; e, nessas condições será dado o ponto de partida para as reflexões educacionais, prezando sempre para que as reflexões não sejam limitadas a essa estrutura preliminar. “A própria natureza da Educação exige uma reflexão crítica; já a Filosofia, ao tomar a educação como objeto de suas indagações, estará filosofando” (MATOS, 2015, p. 372).

No fazer pedagógico, a filosofia não é filosofia por tratar de “assuntos filosóficos”, mas “trata-se, como podemos ver, de uma formação geral, de uma educação de princípios e da preparação do homem para as decisões que forem necessárias em sua vida. Independentemente da escolha que vier a tomar, os princípios da natureza estão implantados no coração para guiá-lo em suas ações” (PAIVA, 2016, p. 251).

A amalgama do pensamento educacional com o filosófico gera, por excelência, uma reflexão filosófica, pois, “se o ensino de filosofia tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. Talvez conviesse reservar para si a potestade de não colaborar” (CERLETTI, 2009, p. 49). A “rebeldia” da filosofia seria o não comportar-se mesmo estando delimitada, pois se a estrutura educacional prática está formatada, nada, *a priori*, impede-a de fazer com que os seus participantes ativos subvertam com os conteúdos a sua estrutura, superando as imposições iniciais. Ou seja, no fazer de uma sala de aula o conteúdo pode ir de encontro à sua própria formatação; assim, uma filosofia natural, como a de Rousseau, por exemplo, poderia ser aplicada mesmo em situações adversas

de exercício.

A educação tem um campo de amplo espectro, não se limitando a um modo de abordagem, pois em sua definição geral é abrangente, como define Saviani: “A educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (2015, p. 287), se assim o é, então, a educação envolve o conteúdo do que deve ser ensinado, o modo como esses assuntos devem ser trabalhados e o impacto desses aprendizados para a sociedade/cultura, desta feita, fala, em outras palavras, sobre a formação humana. Como complementa o próprio autor, direcionando a fala à educação das crianças, mas podendo ser extrapolado para o conceito de saber escolar em geral, dizendo que:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (Ibidem, p. 290).

Porém, esse *saber escolar* não precisa se resumir a uma estrutura rígida e enciclopédica, por ser sistematizada, bem como diz o autor. A educação sistematizada não é sinônima de uma metodologia enrijecida.

A filosofia utilizada como fonte para essa perspectiva de trabalho, supracitada, foi a de Rousseau, sua filosofia natural, porque na união da formatação escolar com a liberdade do professor, em fazer seus conteúdos, foi possível trazer a originalidade de um pensamento que assimila ordem com liberdade, sem contradições. Em Rousseau, “a originalidade e a diferença de seu pensamento reside no seguinte: o homem é a suprema obra de arte da Natureza e a bondade é a dádiva natural que possibilita sua realização” (PAIVA, 2007, p. 327). Em sua essência o homem é bom, se houve alguma degeneração dessa essência não foi por ação da Natureza, mas do seu próprio descompasso com o que ele mesmo é, devendo fazer o retorno a ela, por isso

como a degeneração veio pelas mãos do homem, cabe a ele reconciliar-se com sua própria natureza, consigo mesmo e com o próximo. É essa a mais sublime tarefa moral que se impõe para o benefício da espécie e o progresso

da humanidade. Realiza-se por meio de um amplo projeto de formação que contém um plano individual, de formação do homem em todas suas disposições naturais, e um plano coletivo de formação do homem social (PAIVA, 2007, p. 327).

Esse projeto de formação humana em retorno ao que se é, nos campos individuais e social, pode ser chamado de: educação.

Em sala de aula, a caracterização da filosofia a ser trabalhada será dada pelo professor, mas não só, é ventilada a necessidade que “o professor possa caracterizar e exercitar a filosofia que é posta em jogo durante as aulas. Por certo isso significa ir mais além de oferecer apenas uma definição formal de filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 18), pois a simples definição de uma filosofia, ou uma ciência abstrata da virtude, em se formar o homem, não impacta diretamente os praticantes da educação, se essa não puder ser associada diretamente com a vida de seus participantes e exercitada; tal como diz Cerletti, em consonância ao pensamento filosófico de Rousseau: “O modo como essa aposta [, de caracterizar a filosofia,] se desdobra na aula – seja isso dar uma definição de filosofia ou caracterizá-la ou mostrá-la em uma experiência ou construí-la no decorrer das aulas, etc. – será função do docente. Mas o que não se deverá deixar de lado é que o tipo de vínculo que se estabelece com a filosofia é substancial a todo o ensino” (2009, p. 18).

Como dito, na citação anterior, a pura definição de uma filosofia não é suficiente para a sua assimilação, apesar de ser condição necessária para a possibilidade de construir uma estrutura que permita o professor aplicar aquilo que quer expor no processo contínuo das aulas e daí, como ponto vinculante, ter uma metodologia concernente ao que se diz e pratica, em uma prática circular que se retroalimenta. No caso, vinculando o marco teórico com a vida prática do indivíduo, no desenvolvimento das competências dos estudantes, intelectuais e práticas, já que são inerentes ao ser humano, aonde “a bondade, a sensibilidade e o caráter reto desse espécime fazem dele um homem autêntico por apresentar todas suas potencialidades como indivíduo e todo seu engenho como ser no mundo, real e concreto” (PAIVA, 2007, p. 327).

Assim visto, “um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete” (CERLETTI, 2009, p. 34). A reprodução de algum conhecimento sem domínio necessário para reflexão não desenvolve a formação do homem, mas apenas sua memória sem nenhum tipo de consciência, sem nenhum tipo de desvelamento

das suas potencialidades ou toque ao coração. O filosofar surge no fazer didático da escola e a partir deles se pensa a situação do todo, dentro e fora do ambiente escolar. “A ação formativa, iniciada pelos pais e possíveis preceptores, estende-se a toda a comunidade na medida em que a dinâmica da vida social imprime no educando a simplicidade, o respeito, o amor e a arte de conviver” (PAIVA, 2007, p. 329).

Enquanto o educando, no pleno desenvolvimento de suas capacidades, não se limitará, construindo sentido para a própria existência, por onde “as fontes não são livros filosóficos ou sagrados, mas o próprio coração que possui as regras ‘escritas pela natureza em caracteres indelévels’” (ROUSSEAU, 1973, p. 325), que servem de elementos litúrgicos para esse culto ao homem interior, ao homem natural; sendo, portanto, máximas morais para realização do ser humano em sua plenitude, em sua totalidade. Desse modo, se bem preparado nas coisas humanas, o estudante, cheio de sentimentos naturais, estará vacinado contra as vicissitudes do *amour propre* e do domínio das paixões deterioradas (PAIVA, 2007, p. 332).

Temos ciência que a filosofia é ensinada a partir uma concepção de sua visão, num determinado contexto e presumindo uma determinada finalidade, mesmo que nunca realizável, e estando ela em um contexto maior, deve ela se reinventar, pois

os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia -, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam “filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planejamientos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal. O sentido de ‘ensinar filosofia’ estaria, pois, redefinido pelo sentido *institucional* (CERLETTI, 2009, p. 13).

Gerando a necessidade de *re-inventar-se* enquanto mestre e metodologia, para comportar exigências internas e externas concernentes ao ensino sem deixar se podar de maneira prejudicial ao ponto educacional. Como contraponto, a esse empecilho, “a obra rousseauiana sugere que uma educação interativa, espontânea, divertida, prática e contextualizada aperfeiçoa a natureza humana e promove a felicidade” (PAIVA, 2007, p. 329).

Afirma Cassirer (apud MARTINS, 2012, p. 355):

Relativamente à génese da obra de Rousseau: ‘(...) as ideias fundamentais de Rousseau, embora brotem diretamente de sua natureza e de sua peculiaridade, não permanecem fechadas, nem presas nessa peculiaridade individual – que elas em sua maturidade e perfeição apresentam-nos uma problemática objetiva válida não somente para ele próprio ou a sua época, mas que contém em toda a sua acuidade e determinação uma necessidade

interna rigorosamente objetiva [que] emerge de maneira muito gradual do solo originário individual da natureza de Rousseau, e ela deve ser de certo modo arrancada desse solo originário, deve ser conquistada passo a passo’.

Nessa conquista de si mesmo, “não somente a condição de liberdade, mas também a igualdade naturais, se podemos aqui considerá-las condições distintas, seriam reforçadas por convenção e somente a partir de então é que o ser humano atingiria sua plena condição humana, ao se tornar livre” (BAPTISTA, 2015, p. 117), retornando no campo dos costumes as condições da natureza.

“A educação deve ser, ao mesmo tempo, pela e para a liberdade [...] para um ser livre, a educação apropriada só pode ser a educação pela liberdade. Uma tal educação, além de ser a única pertinente, responderia às necessidades naturais” (SAHD, 2005, p. 113). Numa liberdade legitimamente transplantada do estado natural para o social não há direito no abuso do direito, pois o direito deve ser de todos sem que um suprima o direito do outro. Então, nada seria mais contraditório do que assemelhar a liberdade social, trazida do natural como: fazer o que se quer, irrestritamente. Ao contrário, o “fazer o que se quer” é, nada mais, do que uma ditadura da vontade. Sendo realizável ou não na história, “Rousseau, que pretende, pela educação, criar o cidadão para a sociedade perfeita” (MARTINS, 2012, p. 363).

Se a natureza humana está sempre em via de ser conquistada, pode se apreender uma ideia recorrente nas reflexões de Rousseau sobre a constituição humana:

O pensamento de Rousseau manifesta uma constante: o humano no homem se define essencialmente pela liberdade. A liberdade é um princípio fundador e diretor da ação moral e política dos indivíduos. Embora o seu emprego foi utilizado em muitos modos e contextos distintos, que devem ser diferenciados para que o seu pensamento sobre essa complexa matéria seja plenamente entendido, a ideia de liberdade é central (SAHD, 2005, p. 117).

Havendo o elo sistêmico no arcabouço filosófico de Rousseau, aonde, “da moral rousseauiana e do alicerce de toda educação, essa pureza serve de alicerce para o desenvolvimento da virtude e de elo entre a razão e a sensibilidade” (PAIVA, 2007, p. 331).

Rousseau entende que nossa Natureza, natureza humana, é estrutura preexistente em todos da espécie, mas que seu conteúdo é completado durante a vida e por seus sentidos, então há a necessidade do encontro com o mundo precedendo os pensamentos complexos e/ou abstratos, pois primeiro se deve ter o que pensar para poder pensar; “como tudo o que entra em nosso entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão

sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual” (ROUSSEAU, 2014, p. 148), assim, a ideia de ensinar reflexões descoladas dos aprendizados tidos com as sensações dão-se como inócuas e pueris.

A própria vida dá a base para o pensamento. Por isso, devemos desenvolver as capacidades dos sentidos para que bem usemos esses aprendizados nas reflexões ulteriores: “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, 2014, p. 160), pois, mesmo nas vias mais íntimas para o conhecimento, e seu desdobramento intelectual, devemos ser bem conduzidos no processo de aprendizado ou até mesmo o contato primário com o mundo estará comprometido. Como diz Rousseau, “no começo, nosso aluno só tinha sensações, e agora tem ideias, ele apenas sentia, agora julga. Pois da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo de ideia” (2014, p. 275), então, uma ideia é sempre resultado de uma ação ativa do juízo. Por essas vias, no contexto de uma sala de aula (atividade que pôde ser presenciada), os alunos se observarão uns aos outros para tomarem decisões em comum, numa equidade advinda da observação, já que para conhecer os homens é necessário vê-los agir, tanto para o bem quanto para o mal.

“Dessa maneira, o raciocinador mais exato, se não for incentivado, não irá muito longe. Assim, o que acontece depois? Em vez de nos fazerem descobrir as demonstrações, elas nos são ditadas; em vez de nos ensinar a raciocinar, o professor raciocina por nós e só exercita a nossa memória” (ROUSSEAU, 2014, p. 181) - o pedantismo docente e a formatação enciclopédica da educação só levariam a tais resultados. Nesse caso,

o preceptor pensa mais em seus interesses do que nos de seu aluno; tenta provar que não está perdendo tempo e ganha bem o dinheiro que lhe dão; oferece-lhe um saber de fácil exibição, que se possa mostrar quando se quiser; não importa que o que lhe ensina seja útil, contanto que seja facilmente visível. Amontoa, sem escolha, sem distinção, cem coisas em sua memória (ROUSSEAU, 2014, p. 209).

O trabalho docente compreende uma miríade de adjetivos positivos quando bem realizado, não devendo nunca se associar a arrogância e/ou uma prática mecânica, “a docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos

que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância” (CERLETTI, 2009, p. 9).

Em se tratando de metodologia educacional:

Diante da pluralidade de ideias pedagógicas, ressalta-se a importância do pensamento de Rousseau como um rico material teórico para nos auxiliar a refletir sobre a finalidade da ação educacional, provocando a discussão sobre que figura humana nosso aluno apresentará e que tipo de homem nós nos propomos formar. À filosofia da educação cabe a tarefa de entender as tendências e os caminhos pensados e trilhados no passado para poder sempre pensar acerca do presente em suas diversas necessidades. Por isso, nunca é demais estudar nem discutir a obra do “cidadão de Genebra”, principalmente na perspectiva de tirar de seu pensamento os elementos teóricos que possam nos ajudar na árdua tarefa de reconfigurar o homem para uma sociedade melhor (PAIVA, 2016, p. 260).

Corroboramos com a visão de Paiva, sobre a necessidade de uma observação mais detida sobre a metodologia rousseauiana, porém, também advertimos o aviso que Rousseau faz sobre seus métodos, dizendo que eles (os métodos) independem do seu próprio êxito (enquanto mestre) em aplicá-los, pois esses são feitos sob a égide da própria natureza humana, e que existem outras metodologias passíveis de aplicação, entretanto, roga para si a consciência de enxergar a necessidade da flexibilidade na metodologia educacional, já que as demais poderiam ser inapropriadas para determinados públicos, fazendo com que seus estudantes fossem forçados a desempenhar um papel que não seria coerente com sua mente naquele estágio da vida. A advertência está descrita por suas próprias palavras, dizendo:

De qualquer forma, meu método é independente de meus exemplos. Baseia-se na medida das faculdades do homem nas diferentes idades e na escolha das ocupações que convêm às faculdades. Creio que facilmente se encontraria um outro método com o qual se pareceria conseguir algo melhor, mas, se ele fosse menos apropriado à espécie, à idade e ao sexo, duvido que tivesse o mesmo êxito (ROUSSEAU, 2014, p. 257).

Nessa empreitada em busca do homem educado, na busca do ser humano, “a natureza, desaparecida de toda parte, está no entanto ainda escondida no fundo do coração. Descobrir a verdade sobre a natureza humana, assim, implica retomar contato com a dimensão mais íntima do indivíduo” (REIS, 2002, p. 70). A busca educacional é existencial, pois está atrelada ao que o ser humano é, por isso a educação é em vias de si mesmo, enquanto indivíduo e espécie. “O plano da superação tem em vista englobar a dimensão individual e a dimensão

pública num só projeto, num só esforço educativo, que começa com os pais (corresponsáveis pelo processo educador da sociedade) e pode ser auxiliado por parentes, vizinhos e demais conhecidos, por preceptores e até mesmo pelas instituições políticas” (PAIVA, 2016, p. 256).

Se assim é, não é forçoso afirmar que no pensamento Rousseau é possível uma busca legítima e verdadeira sobre as bases que sustentam o ser humano enquanto o que ele realmente é. A verdade sobre o homem, estando nele mesmo, é passível de busca e compreensão, mesmo que não em seu domínio completo, “é necessário concordar com a afirmação de que o autoconhecimento jamais aparece a Rousseau como um problema insolúvel. Ainda que tome pouco a pouco consciência das dificuldades implicadas pelo processo de conhecer a si mesmo, não chega nunca ao ponto de desesperar totalmente e concluir que aquilo que ele ‘é realmente’” (REIS, 2002, p. 72). O homem está em constante formação, então se a sua natureza descreve suas potencialidades naturais e competências em latência, não é possível, *a priori*, dizer o que o homem é antes que se desenvolva, apesar de já trazer em si o germen do desenvolvimento, a própria perfectibilidade constituinte.

Mesmo que o desenvolvimento total de um indivíduo em particular não ocorra, tem-se o meio pelo qual ela é possível: “a educação possibilita as condições propícias para o pleno desenvolvimento das faculdades humanas e seu emprego contra a transgressão do coração humano. Considerando que os vícios e a transgressão são alimentados pelas paixões, é preciso então controlar e dominar essas paixões” (PAIVA, 2016, p. 249).

A formação, em seu sentido último, é

manifestamente “existencial”, uma vez que é por ela que se adquire tudo aquilo de que se carece quando se nasce. As três educações de Rousseau, a da natureza, relacionada com o desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos, a dos homens, relacionada com o uso que cada um faz do seu desenvolvimento, e a educação das coisas, relacionada com a aquisição da nossa experiência sobre os objetos que nos afetam, articulam-se na finalidade de dar ao homem condições para que viva de forma plena a sua existência (MARTINS, 2012, p. 367).

“Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 19). Portanto, a formação do indivíduo, num contexto saudável, abarca uma educação que o prepara para a vida; o “fazer educação

filosófica” é o fazer da própria vida do indivíduo, por consequência, à todos ao redor, melhor e mais natural - dada a condição *sine qua non* que a existência imprime no indivíduo. Visto isso, podemos observar que “cada concepção de filosofia supõe um recorte de temas e uma proposta de acesso à filosofia (de transmissão ou ensino) porque vincula o *que* e o *como* ensinar de uma maneira particular” (CERLETTI, 2009, p. 59), não havendo uma separação daquilo que se ensina com o próprio modo de ensinar; a metodologia resultante, num estado perfeito de associação, seria uma própria *bios* filosófica; donde, tudo o que se ensina se ensina é, o que é, porque é praticada e quer se perpetuar na sociedade como um todo.

Educação, enquanto formação da existência, é, via de regra,

a formação do coração [que] se inicia com a educação da natureza, o primeiro mestre. Realiza-se por meio de uma intensa sondagem de si mesmo com vistas ao autoconhecimento e ao autocontrole de todas suas emoções, paixões e capacidades. Sondar o coração também pode ser revestido de um sentido de prospecção das virtudes naturais, impressas na alma pela Natureza, para ser utilizadas como guias das ações humanas. O *amor de si*, por exemplo, degenera-se em *amor próprio* por falta de uma ação educativa adequada (PAIVA, 2007, p. 328).

Nesses termos, “compaixão pode ser entendida de diversas maneiras, mas ontologicamente falando o termo evoca um respeito profundo por si mesmo e pelo outro no relacionamento diário com o semelhante e com as coisas (ação conjunta dos três mestres)” (Ibidem, p. 328), ou seja, a convivência subsidiada pelo amor de si é sustentável, porque seus integrantes preservam o outro como a si mesmo, pois fazem parte da mesma sociedade, partilhando a mesma natureza e tem o coração em harmonia. Assim, as experiências possíveis em sala de aula de aplicação da metodologia rousseauiana, devem, antes de qualquer coisa, prezar o amor de si para fortalecer o coração e a empatia, em amplo espectro, de todos os integrantes desse sistema.

Na aplicação mesma da metodologia em sala de aula, bem como nas áreas sensíveis da própria vida, segundo Rousseau, a possibilidade do erro e dos empecilhos no processo da experiência são completamente compensados pela liberdade do indivíduo no processo (2014, p. 85), os tropeços são compensados pela liberdade da caminhada; informando aos docentes, que, caso contrário,

ao tentar convencer vossos alunos sobre o dever de obediência, juntaís a essa pretensa persuasão a força e as ameaças, ou, o que é pior, a adulação e as promessas. Assim, atraídos pelo interesse ou obrigados pela força, eles

fingem ser convencidos pela razão. Veem muito bem que a obediência lhes é vantajosa e a revolta nociva, assim que vos daí conta de uma ou de outra. Mas, como não exigis nada deles que não seja desagradável e como é sempre duro fazer a vontade de outrem, eles se escondem para fazer o que querem, convencidos de que agem bem quando não se sabe de sua desobediência, mas prontos para concordar que agem mal quando são descobertos, temendo um mal maior” (Ibidem, p. 92).

E, não há nenhuma benesse no descolamento do ser e do parecer, o que se quer galgar no homem são sua virtude e natureza, não a aparência, o que levaria consequentemente ao egoísmo e amor por si, por isso, “se quiserdes prolongar pela vida inteira o efeito de uma boa educação, conservai ao longo da juventude os bons hábitos da infância, e, quando vosso aluno for o que deve ser, fazei com que seja o mesmo em todos os tempos; eis a última perfeição que vos resta dar à vossa obra” (ROUSSEAU, 2014, p. 636); deve-se preservar da mais tenra idade e por todo o seu processo de crescimento as qualidades internas e externas dos estudantes, e todos os indivíduos, para que bem associando o que eles podem ou não podem ser, sejam aquilo que sua natureza o legou, o melhor – e essa, por definição, nunca falha.

Se a natureza humana é princípio de todos os seres humanos, visto que o ser humano é concebido com total afinidade com a Natureza, o ser social é necessário enquanto vida fática, potencialmente, a todos os seres humanos também.

A boa socialização é aquela que consegue, portanto, superar a contradição criada pela ordem social e proporcionar uma realidade nova. A boa educação é aquela capaz de melhor preparar o homem para enfrentar essa realidade, robustecendo-o contra o império da opinião e contra o jogo deformante da representação. Ou seja, o processo de civilização deve contar com um trabalho político e pedagógico que amplie as possibilidades de convivência com o outro sem o fermento do amor-próprio, da alienação e das situações que degradam a condição humana (PAIVA, 2016, p. 250).

O itinerário didático no processo educacional subtrairá todo o egoísmo e as mazelas sociais, preconizando a vontade geral e o bem estar comum. Aonde, a efetividade educacional não é totalmente dependente do contexto externo da vida dos estudantes, mas que se mostra em muito maior grau quando auxiliada por esse no processo. Se o retorno a si e a educação, nessas condições, forem efetivas,

ao assumir sua condição de cidadão, unindo-se a todos em vista do bem comum e não obedecendo a ninguém a não ser a si próprio, o mesmo adquire tanto a igualdade quanto a liberdade civil, condições sem as quais deixaria

de existir. Somente dessa forma, cada cidadão, exercendo seus direitos e deveres, seria detentor de parcela da soberania, enquanto membro da vontade geral, no direito de legislar (BAPTISTA, 2015, p. 111).

Assim, a participação efetiva de todos nos direitos e deveres é a realização plena mesma da filosofia educacional de Rousseau – a passagem da liberdade natural para a social. “Trata-se de estruturar o papel social cívico e civilizador da educação do Estado. Será preciso, por meio da escolarização, formar a individualidade das pessoas em incessante interação com a coletividade” (BOTO, 2012, p. 234).

Assim sendo, a submissão à lei da necessidade é mais do que uma condição suficiente da vida livre, ela é uma condição inevitável, pois o homem só a adquire plenamente quando passa a controlar as suas paixões, quando ele se torna um ser virtuoso. E num mundo em que reina “o interesse particular e as paixões dos homens”, esta liberdade interior é, aos olhos de Rousseau, a única liberdade autêntica (SAHD, 2005, p. 115).

Para alcançar essa felicidade, almejada por todos, preservam-se as qualidades e se descartam as artificialidades nocivas, deixando clara a simplicidade desse estado de ser: “Todo homem quer ser feliz. Para chegar a sê-lo, porém, seria preciso começar por saber o que é a felicidade. A felicidade do homem natural é tão simples quanto a sua vida, e consiste em não sofrer; a saúde, a liberdade e o necessário a constituem” (ROUSSEAU, 2014, p. 232).

Um ser educado pelos ditames de sua natureza será, segundo Rousseau (Apud SAHD, 2005, p. 116), “paciente, calmo, resignado, tranquilo, mesmo quando não tiver obtido o que queria, pois faz parte da natureza do homem suportar pacientemente a necessidade das coisas, mas não a má vontade do outro”. A liberdade da vida compensa as possíveis falhas que houverem nela, a má vontade da vida está em submeter-se e outrem.

Os livros de Rousseau, segundo Hermann, “constituem-se em obras decisivas na formação de um homem novo, pelos efeitos que produziram [...]. Tais obras introduzem elementos diferenciados na autocompreensão da época e contribuem para a construção de uma nova mentalidade que aspira à interioridade e à espontaneidade provenientes da natureza” (2013, p. 32), rompendo com os modelos vigentes de sua época e contribuindo para a abertura de visões para o futuro. “Rompe com o modo como se entendia a educação e produz uma revolução pedagógica, em que o fio condutor de todo o trabalho educativo se encontra na natureza” (Ibidem, p. 33).

Como diz Rousseau (Apud HERMANN, 2013, p. 33), em cartas ao bispo Beaumont:

Os homens não devem ser instruídos pela metade. Se devem permanecer no erro, por que não deixá-los na ignorância? Para que servem tantas escolas e universidades se não ensinam nada do que importa saber? Qual é, então, o objetivo de vossos colégios, de vossas academias, de tantas fundações eruditas? É dar ao povo gato por lebre, perverter antecipadamente sua razão e impedi-la de chegar a verdade? Professor de mentiras, é para enganá-lo que finges instruí-lo, e, como salteadores que colocam lanternas sobre os recifes, vós os iluminais para perdê-los.

Não sendo só pelos conteúdos que se engana, mas também pela forma que se aplicam as educações. Toda a estrutura ao redor dos estudantes deve contribuir para o seu aprendizado; enquanto os que ensinam melhor se preparam e avançam na sua atividade. Não é pela imposição ou superioridade que se faz uma boa educação, mas por encontrar no outro a sua natureza e fazer do desenvolvimento desse o seu objetivo. O amor de si está contido em todos, quando desperto desvela o lugar mais íntimo do homem, a sua natureza.

Donde, o verdadeiro esmero educacional deve ser na própria vida dos indivíduos, por Rousseau (Apud BOTO, 2012, p. 243), enquanto “Rousseau-preceptor não é contrário à formação de rotinas e de hábitos de civilidade. Formar a polidez, no entanto, não será tarefa precípua da instrução. Parece-lhe mais importante firmar o espírito e cultivar a retidão do caráter. Por isso, a ordem que o filósofo conferirá a suas finalidades pedagógicas será a seguinte: desenvolver sucessivamente coração, juízo e espírito”. A corrosão moral dos indivíduos na sociedade desescolarizada, que não tiveram acesso ao processo de educação, cria um ciclo vicioso, aonde o amor próprio é perpetuado.

Caberá, pois, oferecer às crianças meios de compreenderem os deveres de Humanidade. Justifica-se o uso de alguma severidade, com o fito de correção de maus hábitos. Isso não significa, porém, agir por ímpetos de cólera ou de exasperações. Será necessária a construção progressiva de ambiente que fortaleça, a um só tempo, a moderação de paixões e o cultivo do juízo. Só assim poderão ser adquiridos hábitos de estudo, disciplina, concentração, perseverança, enfim, esforço intelectual (BOTO, 2012, p. 243).

Não sendo no afastamento dos mais jovens dessa sociedade corrompida que se fará o percurso correto, mas será preparando-os para combater as artificialidades na própria continuidade da vida e na propagação dos conhecimentos da Natureza, por onde se fará a mudança dos indivíduos e sociedade. Se a sociedade se encontrar corrompida, distante daquilo que seus integrantes poderiam ser, a educação e a filosofia sempre serão instadas ao protagonismo, “aqui a filosofia é chamada a ser praticada como educação; ou seja, processo

contínuo de formação da pessoa humana em sua concretude, diversidade e singularidade” (MATOS, 2015, p. 373). E, mesmo se alcançado o objetivo último, num pensamento idealista, de indivíduos cientes de si e uma sociedade saudável (pelo amor de si), a filosofia, ainda sim, não se encontraria obsoleta, pois, a perfectibilidade não encontraria seu termo final, já que jamais será possível afirmar qual o desenvolvimento último dos seres humanos, o processo é sempre contínuo, aos novos e velhos integrantes da sociedade.

Reivindicando para si a responsabilidade de fazer-se melhor e assumindo sua parcela constituinte na sociedade, os seres humanos tomam a sua liberdade de direito, naturalmente e socialmente. Rousseau (Apud BAPTISTA, 2015, p. 116) compreende que “renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações”. Caso contrário, seria abrir mão de sua própria vida, da sua autonomia, a condição humana. Nessa liberdade fazemo-nos seres humanos e nos reconhecemos uns aos outros como tal, o processo de perfectibilidade deve ser sempre avançado nessa caminhada, a educação é sempre passível de melhora, exatamente por ser parte do próprio homem, que está sempre em processo de aperfeiçoamento. Aonde, a real liberdade advém das leis da natureza inscritas no fundo do coração através da consciência e da razão, resguardadas pela educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. **Como ler Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo Paulus, 2013. (Coleção Como ler filosofia).

BAPTISTA, Ligia Pavan. O paradoxo da origem do poder político em Rousseau. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 38, p. 111-120, 2015. (Edição especial).

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. Trad. Sérgio Bath. Brasília: UnB. 2000.

BOTO, Carlota. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. v. 42 n. 145 p. 226-247 jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/13.pdf>. Acesso em 16 Set. 2018.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. **Revista Administração** [On Line]. FECAP. v. 1, n. 1, jan/fev/mar. 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm. Acesso em 18 de Jun. 2016.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARVET, J. Individual identity and social consciousness in Rousseau's philosophy. In: CRANSTON, M.; PETERS, R. S. (orgs.). **Modern studies in philosophy**: Hobbes and Rousseau. New York: Anchor Books, 1972. p. 462-483.

COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da.; SILVA, Genildo Ferreira da. O lugar da mulher na literatura filosófica de Jean-Jacques Rousseau. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luis, v. 3, Número Especial, Jul./Dez. 2017.

_____. Rousseau, the problem of sovereignty and the limits of political obligation. In: C. MORRIS (org.). **The social contract theorists**: critical essays on Hobbes, Locke, and Rousseau. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1998. p. 205-218.

DALBOSCO, Claudio Almir. Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de educação**, 2008. p. 113-132. CHÂTELET, F.; DUHAMEL, O.; PISIER-KOUCHNER, E. **História das idéias políticas**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. Trad. Sérgio Flaksman. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e Cultura. *In*: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 43-99.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice. **A pedagogia** – teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

HERMANN, Nadja. Virtude e amor em Rousseau. **Hist. Educ. [online]**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, Set./Dez., 2013. p. 29-42.

KAWAUCHE, Thomaz. Soberania e justiça em Rousseau. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 1. p. 25-36, Jan./Abril, 2013.

LEWIN, Boleslao. **Rousseau en la independencia de latinoamerica**. Buenos Aires: Depalma, 1980.

LIMA, Rômulo de Araújo. **10 lições sobre Rousseau**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
MATOS, Junot Cornélio. A filosofia entre o filosófico e o pedagógico. *In*: **VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FILOSOFAR, APRENDER E ENSINAR**. Maracanã, 2012.

_____. Filosofando sobre o ensino de Filosofia. O que nos faz pensar, n. 36, p. 367-382, mar. 2015. Disponível em: http://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_36_19_junot_cornelio_matos.pdf. Acesso em 16 Set. 2018.

MATOS, Junot Cornélio.; COSTA, Marcos Roberto Nunes (org.). **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

MARTINS, Custódia. Máscara e educação em Jean-Jacques Rousseau. **Diacrítica**, Braga, v. 26, n. 2, p. 353-368, 2012.

MENDES, Elvis de Oliveira. Leo Strauss e a crise de nosso tempo: uma crítica ao positivismo e ao historicismo. **Revista Estudos Filosóficos** [versão eletrônica]. São João Del-Rei. n. 17, p. 30-45, 2016.

MORRIS, C. (org.). **The social contract theorists: critical essays on Hobbes, Locke, and Rousseau**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1998.

NASCIMENTO, Milton Meira. Rousseau: da servidão à liberdade. *In*: WEAFFORT, Francisco C. (org.). **Os Clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, o federalista**. São Paulo: Ática, 2004. p. 187-242.

OLIVEIRA, A. E. **Jean-Jacques Rousseau** – pedagogia da liberdade. João Pessoa: UFPb, 1977.

OLIVEIRA, Neiva Afonso.; OSSANES, Cléa Lúcia da Silva.; PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca. Aspectos filosóficos da educação em Jean-Jacques Rousseau: a importância da puericultura na relação professor-aluno da educação infantil. **XI Congresso nacional de educação – EDUCERE**. Pontífica Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Richard Romeiro. J.-J. Rousseau e o drama da história humana. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 42, n. 132, 2015.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no *Emílio* de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/ago. 2007.

_____. A religião de Rousseau. **Educação e Filosofia Uberlândia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 395-421, Jan/Jun. 2014.

_____. Do projeto político-pedagógico de Rousseau: algumas considerações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 245-262, Jan./Mar. 2016.

PIRIE, Madsen. **Como vencer todas as argumentações**. Trad. Luciana Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2008.

PITANO, Sandro de castro. **Educação e política em J-J Rousseau e Paulo Freire**. Pelotas: Seiva, 2004.

REIS, Claudio Araujo. Rousseau e a arte de observar e julgar os homens. **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 105, p. 67-96, Jun. 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Trad. Rachel de Queiroz e José Benedicto Pinto. Bauru: EDIPRO, 2008.

_____. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Do Contrato Social./ Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 7-152 e 207-328. (Col. “Os Pensadores Vol. XXIV”).

_____. **Discurso sobre a economia política**. Trad. Maria Constança Peres Pissara. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Trad. Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Os devaneios do caminhante solitário.** Trad. Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2017.

_____. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie/Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie.** Edição bilíngue (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. A noção de liberdade no Emílio de Rousseau. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 109-118, 2005.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Col. Pensadores e Educação).