



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**  
**INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS (CSEH) NELSON DE ABREU JÚNIOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**JOÃO PAULO ALVES DOS REIS**

**EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE NO *EMÍLIO* DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

**ANÁPOLIS**

**2022**

**JOÃO PAULO ALVES DOS REIS**

**EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE NO *EMÍLIO* DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Eixo Temático: Fundamentos da Educação: Filosofia, Sociologia, História.

Orientador: Prof. Dr. Ged Guimarães

**ANÁPOLIS**

**2022**



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

### Dados do trabalho

Título \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Dissertação

Curso/Programa \_\_\_\_\_

Concorda com a liberação documento?

[ ] SIM

[ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

\_\_\_\_\_, \_\_/\_\_/\_\_\_\_  
Local Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do autor / autora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

R375e

Reis, João Paulo Alves dos.

Educação para a liberdade no Emílio de Jean-Jacques Rousseau  
[manuscrito] / João Paulo Alves dos Reis. - Anápolis, 2022.  
96 f.

Orientador: Prof. Dr. Ged Guimarães.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e  
Tecnologias ), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis  
de Ciências Socioeconômicas e Humanas , Anápolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1.Educação e Filosofia. 2.Liberdade – Filosofia - Rousseau. 3.Educação e  
Sentido. 4. Educação e Felicidade. I.Guimarães, Ged. II.Título.

CDU: 37:101.1(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária da UnUCSEH  
CRB1/2385

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE NO *EMÍLIO* DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

**Aprovada em: 30 de setembro de 2022.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

#### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Ged Guimarães (PPG-IELT/UEG)  
(Orientador/Presidente)

---

Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro (PPG-IELT/UEG)  
(Membro Interno)

---

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva (PPGE/FE/UFG)  
(Membro Externo)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos educadores e educadoras que fazem do seu ofício um ato de amor pelo ser humano.

## AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, pelo auxílio de sua graça na condução deste trabalho.

À minha esposa Juliana Arabele, por toda motivação, apoio, compreensão, carinho, amizade e amor. Sua companhia aumenta a cada dia minha alegria de viver.

Ao Professor Dr. Ged Guimarães, pelas orientações, partilhas e, sobretudo, por motivar, pelo seu próprio jeito de ser e ensinar, a sermos educadores que pensam de forma crítica e rigorosa a educação e que se põem a serviço da formação do homem autônomo e da justiça social.

Ao colega e amigo Leandro Ferreira de Jesus, que prestou incontáveis ajudas práticas, teóricas, críticas e motivacionais. Sua parceria permitiu atravessarmos com segurança os desertos da academia e do trabalho intelectual.

Aos demais colegas de mestrado, por todos os momentos de partilha, de reflexão e de descontração durante essa caminhada acadêmica.

À UEG – PPGIELT, por acolher e oferecer todas as condições, inclusive de bolsa, para a realização desta pesquisa. A esta instituição não há outra coisa a dizer senão meu sincero e verdadeiro, afetivo e pleno muito obrigado. Juro, por toda minha vida, defender e exaltar a Universidade Estadual de Goiás onde quer que eu esteja.

## RESUMO

REIS, João Paulo Alves dos. **Educação para a liberdade no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau**. 2022, 96fl.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2022.

Orientador: Dr. Ged Guimarães

Defesa: 30 de setembro de 2022.

Este trabalho pensa a educação como formação da vida humana para que esta seja realizada nas suas dimensões ética-política-estética-espiritual. Parte do princípio de que a educação tem como propósito primeiro formar uma vida que tenha sentido, isto é, uma vida capaz de formular valores significativos e suficientes para que o homem consiga responder para si as questões fundamentais sobre a razão ou as razões de viver. O objeto desta dissertação será a educação compreendida como processo de formação humana e existencial que permite ao homem realizar suas potencialidades naturais como indivíduo no âmbito de suas relações sociais. Portanto, diz respeito ao ser do homem no mundo e também à sua autocompreensão, que, sendo favorecida pela educação, se desenvolve e cresce de forma virtuosa. O objetivo será analisar a educação para a liberdade na obra *Emílio ou da Educação* que o filósofo moderno Jean-Jacques Rousseau publicou em 1762. Para alcançar este objetivo, irá refletir os elementos que expressam no *Emílio* o percurso de formação do homem para que este tenha uma vida realizada e plena de sentido e que por isso seja capaz de se dizer, em verdade, livre e feliz. No *Emílio*, Rousseau consignou os passos dessa educação ao dividir a obra em cinco livros, sendo que cada um deles corresponde a uma etapa fundamental da educação do homem. Portanto, este trabalho perguntará pelo sentido de uma educação voltada para a liberdade. No fundo, trata-se de perguntar pela formação do homem, tal como pensou Rousseau no *Emílio*, destacando, ao mesmo tempo, a pergunta pelos fins da liberdade humana. Tais análises serão realizadas considerando a perspectiva humanística, existencial e teísta, próprias do filósofo moderno.

**Palavras-chaves:** Educação. Liberdade. Sentido. Felicidade.

## ***ABSTRACT***

This work considers education as the formation of human life so that it can be carried out in its ethical-political-aesthetic-spiritual dimensions. It starts from the principle that education has the purpose of forming a life that has meaning, that is, a life capable of formulating values and equations so that man can answer fundamental questions about reason or reasons for living. The object of this dissertation will be an integrated education as the human and natural formation that allows the man to understand in the scope of his social relations. Therefore, it concerns man's being in the world and also his self-understanding, which, being favored by education, develops and grows in a virtuous way. The objective will be to study education for freedom in the work *Emile or on Education* published by the modern philosopher Jean-Jacques Rousseau in 1762. In *Emile*, Rousseau consigned the steps of this education by dividing the work into five, each of which corresponds to a fundamental stage in the education of man. Therefore, this work will ask about the meaning of an education for freedom. Basically, it is about asking about the formation of man, as Rousseau thought in *Emile*, highlighting, at the same time, the question about human freedom. Such will be carried out considering the humanistic, existential and theistic perspective, typical of the modern philosopher.

**Keywords:** Education. Freedom. Sense. Happiness.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
------------------	----

### CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E SENTIDO DA FORMAÇÃO DO HOMEM: O PROPÓSITO DE ROUSSEAU NO <i>EMÍLIO</i> .....	12
1.1 A formação do homem como problema filosófico .....	12
1.2 A questão do sentido: a realização da vida humana .....	14
1.3 Educação e sentido .....	16
1.4 A formação do homem grego: referência, caminho e memória .....	17
1.5 <i>Paideia</i> : educação e sentido na formação do homem grego .....	19
1.6 O sentido da educação: tornar-se o que se é .....	21
1.7 Educação e condição humana .....	23
1.8 Recorrência temática da educação na filosofia e o <i>Emílio</i> de Rousseau .....	25
1.9 Natureza e formação do homem em Rousseau .....	27
1.10 Natureza: acepções filosóficas .....	28
1.11 O conceito de natureza em Rousseau .....	30
1.12 O princípio da educação e o caminho da natureza no <i>Emílio</i> .....	33

### CAPÍTULO II

ACEPÇÕES DA LIBERDADE NO <i>SEGUNDO DISCURSO</i> E NO <i>CONTRATO SOCIAL</i> DE ROUSSEAU .....	42
2.1 Liberdade como problema filosófico .....	42
2.2 Liberdade no <i>Segundo Discurso</i> .....	45
2.3 O homem como agente livre .....	48
2.4 Perfectibilidade e a nova ordem das coisas .....	49
2.5 Liberdade no <i>Contrato Social</i> .....	53
2.6 Liberdade: um atributo natural do qual não se pode renunciar .....	56
2.7 Liberdade e contrato social .....	57
2.8 Liberdade política: a lei que o povo dá a si mesmo .....	59

### **CAPÍTULO III**

#### **PAIXÕES, FORMAÇÃO DOS JUÍZOS E A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE.....62**

##### **3.1 Paixões naturais e instinto: uma diferença sutil entre usos comuns.....62**

##### **3.2 Amor de si, Piedade e Perfectibilidade: o movimento do agir humano.....65**

##### **3.3 As paixões naturais no *Emílio* e o novo nascimento para o mundo.....70**

##### **3.4 O domínio das paixões na formação do homem.....77**

##### **3.5 A formação dos juízos e a educação dos sentidos.....79**

##### **3.6 Aprender o que é útil e o que está de acordo com o coração.....83**

##### **3.7 A formação das ideias e o caráter do espírito: a formação do indivíduo autônomo.....86**

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 90**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 93**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pensa a educação como formação da vida humana para que esta seja realizada nas suas dimensões ética-política-estética-espiritual. Parte do princípio de que a educação tem como propósito primeiro formar uma vida que tenha sentido, isto é, uma vida capaz de formular valores significativos e suficientes para que o homem consiga responder para si as questões fundamentais sobre a razão ou as razões de viver. O objeto desta dissertação será a educação compreendida como processo de formação humana e existencial que permite ao homem realizar suas potencialidades naturais como indivíduo no âmbito de suas relações sociais. Portanto, diz respeito ao ser do homem no mundo e também à sua autocompreensão, que, sendo favorecida pela educação, se desenvolve e cresce de forma virtuosa. O objetivo será analisar a educação para a liberdade na obra *Emílio ou da Educação* que o filósofo moderno Jean-Jacques Rousseau publicou em 1762. Para alcançar este objetivo, irá refletir os elementos que expressam no *Emílio* o percurso de formação do homem para que este tenha uma vida realizada e plena de sentido e que por isso seja capaz de se dizer, em verdade, livre e feliz.

A pedagogia de Rousseau pensa uma educação que torne possível ao homem viver livre mesmo que esteja dentro de uma sociedade cujas instituições sociais, por causa dos seus vícios, o afasta progressivamente de sua natureza, isto é, da realidade mais verdadeira de si. No *Emílio*, Rousseau consignou os passos dessa educação ao dividir a obra em cinco livros, sendo que cada um deles corresponde a uma etapa fundamental da educação do homem, que tem início no seu próprio nascimento e vai até os 25 anos.

Este trabalho perguntará pelo sentido de uma educação voltada para a liberdade. No fundo, trata-se de perguntar pela formação do homem, tal como pensou Rousseau no *Emílio*, destacando, ao mesmo tempo, a pergunta pelos fins da liberdade humana. Tais análises serão realizadas considerando a perspectiva humanística, existencial e teísta, próprias do filósofo moderno.

No que se refere à organização dessa dissertação, buscará, num primeiro momento, colocar os fundamentos históricos da formação do homem na idade clássica da Grécia. As referências da formação do homem grego terão o objetivo de introduzir e localizar o problema enfrentado por Rousseau dentro do círculo maior da história do pensamento ocidental acerca da educação e, ao mesmo tempo, corroborar no esforço hermenêutico, próprio da Filosofia da Educação, de entendimento da prática educacional e seu sentido.

Desse modo, a investigação no primeiro capítulo se concentrará nas referências de educação e sentido encontradas na *paideia* grega, nas acepções do conceito de natureza e nos princípios da educação traçados no Livro I do *Emílio*. O objetivo deste capítulo será distinguir os conceitos de educação e sentido no universo cultural grego e relacioná-los ao projeto de formação do homem para o exercício da liberdade presente no *Emílio*.

O segundo capítulo investigará a liberdade e suas acepções no *Segundo Discurso* e no *Contrato Social*, distinguindo os significados de liberdade natural e liberdade civil. O intuito de se fazer tais distinções de liberdade, bem como de educação e seu sentido e natureza (Cap. I), é favorecer uma compreensão clara sobre o conceito de educação para a liberdade presente no *Emílio* e o sentido que esse projeto procura realizar.

O terceiro capítulo se concentrará no propósito da formação do homem presente no *Emílio*, investigando os elementos que se relacionam com o tema da educação para a liberdade e a realização da vida humana. Portanto, na relação educação e liberdade, a intenção será evidenciar, na reflexão de Rousseau, as intuições referentes aos fins da formação do homem, destacando o desenvolvimento das paixões, a formação dos juízos e a educação para a liberdade em vista da formação do indivíduo autônomo. Tal indivíduo refere-se ao homem que não só é capaz de viver numa sociedade mal ordenada, corruptora de suas práticas morais e de sua própria autocompreensão, mas que também diz respeito àquele indivíduo capaz de se desenvolver de tal maneira a realizar o bem que a natureza o destinou a realizar.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO E SENTIDO DA FORMAÇÃO DO HOMEM: O PROPÓSITO DE ROUSSEAU NO *EMÍLIO*

*“A meu ver, a faculdade distintiva do ser ativo ou inteligente é poder dar um sentido à palavra é.”*  
(ROUSSEAU, 2014, p. 379)

### **1.1 A formação do homem como problema filosófico**

A tese sobre a bondade original das coisas e a ação humana como causa de corrupção daquilo que tudo toca abre o Livro I do *Emílio*: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 7). No prefácio do *Emílio* encontram-se como que as premissas dessa tese fundamental no pensamento filosófico de Rousseau. Nelas, o filósofo defende que a bondade de todo projeto deriva da bondade presente na natureza da coisa em questão, no caso, da educação conveniente e adaptável ao coração do homem; também afirma que a facilidade maior ou menor da aplicação de um projeto depende das relações acidentais próprias das circunstâncias, portanto, de relações que não são essenciais para o propósito do autor, pois, em verdade, sua reflexão não parte da análise de um indivíduo físico, histórico, situado em um determinado lugar e tempo, mas do homem pensado no âmbito do conceito para que então, onde quer que haja homens, possa-se fazer deles o que seu projeto propõe (ROUSSEAU, 2014, p. 5-6). O propósito de Rousseau, portanto, não tem outro objetivo senão realizar aquela que ele considera a primeira das utilidades: formar homens (2014, p. 4). Em resumo, tais considerações indicam que a formação do homem em Rousseau tem como princípio a bondade natural das coisas e como propósito pensar a educação em conformidade com tal princípio. Isto quer dizer que seu projeto busca contemplar o homem na sua essência e, assim, pôr em relevo o homem concebido originalmente bom pela natureza (ROUSSEAU, 2014, p. 327).

Trata-se, portanto, de um projeto de caráter teórico, próprio da filosofia, que busca compreender a realidade concreta. De fato, na obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1755, Rousseau utiliza uma narrativa hipotética sobre o homem no estado de natureza<sup>1</sup> que não se fundamenta nos dados da observação e pesquisa histórica, mas que dá sustentação teórica à sua reflexão acerca da natureza dos elementos postos em questão, sobremaneira a origem da desigualdade entre os homens (1999a, p. 52). Porém, cabe lembrar, no *Emílio*, as etapas da educação que constitui o período de formação do homem podem ser observadas e pesquisadas empiricamente em qualquer ser humano, esteja onde estiver.

Com efeito, diante do problema da formação do homem, Rousseau defende no *Emílio* a tese sobre a bondade original do homem e de tudo que ordenadamente “sai das mãos do autor das coisas”, conforme afirma no início da obra (2014, p. 7). Partindo dessa tese, o filósofo desenvolve raciocínios lógicos dedutivos que visam alcançar soluções teóricas para questões de ordem prática. Para não restringir sua reflexão à arte de bem dizer e não ficar apenas no campo do discurso, Rousseau postula a ideia de um aluno imaginário que seja capaz de representar com verossimilhança a realidade da formação do homem, bem como de todas as etapas desse processo.

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. 29).

Esse aluno imaginário recebe o nome de Emílio e Rousseau será o seu formador, função que nas traduções aqui utilizadas recebe o nome de governante, termo que significa tanto a função de preceptor como a de educador. O governante acompanhará Emílio desde o nascimento até o momento em que ele estiver pronto para orientar sua vida por si mesmo e não pela vontade de outrem.

---

<sup>1</sup> Sobre a hipótese do estado de natureza, Jean Starobinski faz esclarecedora observação: “O estado de natureza é, pois, tão somente o postulado especulativo que uma ‘história hipotética’ se confere, princípio sobre o qual a dedução poderá apoiar-se, em busca de uma série de causas e de efeitos bem encadeados, para construir a explicação genética do mundo tal como ele se oferece aos nossos olhos. Assim, procedem quase todos os homens de ciências e filósofos da época, que creem nada ter demonstrado se não remontaram às fontes simples e necessárias de todos os fenômenos: fazem-se então historiadores das origens da terra, da vida, das faculdades da alma, das sociedades. Dando à especulação o nome de observação, esperam estar isentos de qualquer outra prova” (2011, p. 26).

## 1.2 A questão do sentido: a realização da vida humana

A pergunta “o que é o homem” abre caminho para a questão sobre o sentido da existência. O ser que pergunta por si mesmo é também aquele que formula respostas que tentam descobrir em que consiste a existência<sup>2</sup>. Os questionamentos que surgem e as respostas que se levantam acerca da existência, dão forma ao desejo do homem de saber o sentido e o fim último do seu ser (dimensão ontológica). Esse desejo, que se expressa numa busca constante pelo significado das coisas, acompanha a reflexão sobre as escolhas e atitudes do homem no que se refere ao cuidado de si, do seu semelhante (outro) e do mundo (dimensão ética). Da dialética entre o eu, o outro e o mundo, forma-se a consciência do alcance e do exercício da liberdade e da responsabilidade do homem enquanto ser em relação.

Na dimensão ética-ontológica dessa busca pelo sentido convergem o conteúdo simbólico das religiões, os conceitos produzidos pela filosofia e as teorias formuladas pelas ciências humanas acerca do homem. Em suma, as áreas do saber que mais se preocupam com a origem e o fim último da vida humana não só elaboram, cada qual ao seu modo, o saber sobre o homem em suas estruturas fundamentais, expressas nas categorias do corpo, psiquismo e espírito (LIMA VAZ, 2009), mas colocam a questão do sentido como problema de primeira ordem a ser pensado, esforçando-se para chegar à uma compreensão que se oponha a uma cosmovisão resignada ao absurdo.

Na busca pelo sentido de sua existência e do seu “que fazer” na vida, o homem apreende o sentido como significado e direção a ser construído ao longo de sua história. Porém, não o faz percorrendo o caminho da lógica formal, abstrata por demais e distante da realidade vivida por ele. O faz, antes, concebendo a vida em liberdade e esforço por compreender – mesmo sabendo ser impossível na sua totalidade – aquilo que diz respeito à verdade de si mesmo enquanto ser que existe e está aí, com o outro e no mundo. O que significa saber-se como um ser (eu)

---

<sup>2</sup> Consistir tem aqui o significado de essência, nota característica que faz a coisa ser o que é. Do ponto de vista da lógica, significa aquilo que é isento de contradição (MUGNAI, 2015, p. 229). Desde já, vale destacar o que diz Morente sobre existência e consistência: “A palavra ‘ser’ significa, de uma parte, existir, estar aí. Mas, de outra parte, significa também consistir, ser isto, ser aquilo. Quando perguntamos: que é o homem? que é a água? que é a luz? não queremos perguntar se existe ou não existe o homem, se existe ou não existe a água ou a luz. Queremos dizer: qual é a sua essência? em que consiste o homem? em que consiste a água? em que consiste a luz? Quando a Bíblia diz que Deus pronunciou estas palavras: *Fiat lux*, que a luz seja, a palavra ‘ser’ está empregada, não no sentido de ‘consistir’, mas no sentido de ‘existir’. Quando Deus disse: *Fiat lux*, que a luz seja, quis dizer que a luz, que não existia, passasse a existir. Mas quando nós dizemos: que é a luz? não queremos dizer que existência tem a luz; não, queremos dizer: qual é a sua essência? qual é a sua consistência?” (1964, p. 62).

consciente e singular que está em relação a outras consciências, igualmente singulares e únicas, compartilhando com elas o vir a ser (devir) constante da realidade.

A consciência define o ser humano não como simples coisa da natureza, ou apenas um animal, mas como sujeito que se constitui como tal pela compreensão do mundo e sua correlativa transformação, e pela simultânea compreensão de si mesmo e reconhecimento do outro de si mesmo (PERINE, 2007, p. 64).

Neste sentido, a realização do homem tem como ideal a compreensão de si mesmo, de suas atitudes, de suas escolhas, de seu trabalho e de tudo o que lhe acontece no âmbito de suas experiências e de suas relações com a própria vida, com seus semelhantes e demais seres com os quais compartilha a existência. A concretização desse ideal começa com o aprendizado de princípios voltados para a formação de uma vida livre e autônoma nas suas dimensões ética-política-estética-espiritual, bem como para uma vida com sentido enquanto significado, direção e finalidade feliz na sua dimensão existencial-ontológica, em contraposição a uma vida sem sentido<sup>3</sup>. O homem assim concebido, é aquele sujeito consciente de sua liberdade e de sua responsabilidade na construção de sentido ao longo de sua vida, sabendo-se, por isso mesmo, um ser em desenvolvimento, e ao mesmo tempo crente e esperançoso não só numa origem boa (ROUSSEAU, 2014), mas também em um fim bom e feliz.

---

<sup>3</sup> O teólogo brasileiro Clodovis Boff (2014), na obra *O livro do sentido, volume 1*, afirma, naturalmente de sua perspectiva religiosa, que uma vida sem sentido significa uma vida sem graça, sem alegria, sem paz, sem liberdade e sem amor. A ausência desses elementos resultaria no que ele compreende como niilismo, isto é, uma espécie de vazio existencial prevalecente (BOFF, 2014). Mas para o teólogo é sobretudo a ausência de Deus que caracterizaria sobremaneira uma vida sem sentido, uma vez que o próprio mundo seria sem sentido se não houvesse um Deus que o criasse e o justificasse existencialmente. Diz o autor: “Se o sentido do mundo pertencesse ao próprio mundo, ele mesmo precisaria de justificação. Daí que o sentido do mundo, por exigência lógica, só pode ser um metassentido. E esse sentido só pode ser concretamente o que chamamos de Deus” (BOFF, 2014, p. 567). Rousseau, por sua vez, faz no *Emílio* semelhante raciocínio quando da passagem do Vigário Saboiano trata do ser do homem dado por Deus. Diz Rousseau: “Deus, dizem, não deve nada a suas criaturas. Eu creio que ele lhes deve tudo o que lhes prometeu dando-lhes o ser. Ora, é prometer-lhes um bem, dar-lhes a ideia desse bem e fazer com que sintam a necessidade dele. Quando mais me volto para mim, quanto mais me consulto, mais leio estas palavras escritas em minha alma: Sê justo e feliz.” (1995, p. 327). O que se quer afirmar é que a formação de uma vida com sentido para Rousseau não passa ao largo de um horizonte transcendente e fundamental para a felicidade do homem, ainda que esta felicidade seja relativa, pois, para o filósofo, só Deus goza de uma felicidade absoluta (1995, p. 246).

### 1.3 Educação e sentido

Formar o homem implica uma educação que o realize enquanto tal, isto é, que o ajude no desenvolvimento de todas as suas potencialidades, tornando-o um ser ativo na busca pelo sentido da vida ao longo de sua existência. Trata-se de uma educação concebida como processo de formação humanizadora do indivíduo natural, que se torna um ser cultural, uma pessoa (SEVERINO, 2006), constituída, sobretudo, pela sua complexa rede de relações. A educação como processo de formação humana representa na prática o ideal de realização das potencialidades que cada ser humano possui<sup>4</sup>.

A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade (SEVERINO, 2006, p. 621).

Rousseau encontra-se nessa linha que pensa a educação como formação do ser humano, em vista de sua máxima realização, quando coloca o homem no centro das reflexões presentes no *Emílio*. De fato, Rousseau afirma que “a faculdade distintiva do ser ativo ou inteligente é poder dar um sentido à palavra é” (2014, p. 379). Logo, o homem é o ser capaz de conferir

---

<sup>4</sup> Vale destacar aqui que o termo “ideal” relacionado à educação e à realização das potencialidades humanas indica e expressa o tipo mais próximo daquilo que se considera o mais excelente e, por isso, o mais próximo do considerado perfeito. Não se trata apenas de um conjunto de intenções abstratas, mas de *um modelo a ser seguido naquilo que compromete indivíduo e sociedade em práticas comuns de desenvolvimento humano*. Trata-se de um ideal que considera a formação teórica como necessária e fundamental para a superação do senso comum (COÊLHO, 2012, p. 17) e para a formação de uma consciência crítica. A formação teórica é necessária, inclusive, para a formação de uma consciência filosófica, isto é, que seja capaz de superar uma consciência passiva, fragmentária e desarticulada com a realidade, possibilitando, assim, o surgimento de uma consciência unitária, capaz de articular ideias reflexivamente de modo intencional, ativo e cultivado (SAVIANI, 1989, p. 10). Todavia, importa mencionar que tal esclarecimento tem o objetivo de evitar atribuir unicamente à educação toda a responsabilidade pela solução das mazelas sociais e tão pouco torná-la salvação do homem na sua individualidade, como que numa espécie de justificação da própria vida, mas de destacar seu contributo fundamental no processo de formação cultural, pois o elemento determinante na constituição do tipo humano ideal realizada pela educação depende da livre abertura do sujeito pessoal e do sujeito coletivo (sociedade) a esta experiência. É o que Joaquim Antônio Severino parece afirmar quando acentua esse limite da educação em poder transformar indivíduos e sociedades sob o ponto de vista da ética, quando diz: “a educação não tem como garantir, diretamente, que as pessoas se tornem éticas – ela é uma experiência eminentemente pessoal –, nem como *metanoia* assegurar o aprimoramento do social – a revolução política é uma experiência exclusiva do sujeito coletivo em sua especificidade” (2006, p. 633). O termo *metanoia*, que é de origem grega, presente nesta citação, está registrado no Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa na versão digital como: 1) Transformação essencial de pensamento ou de caráter; 2) Transformação espiritual; 3) Arrependimento ou remorso por erro cometido; penitência. (Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/metanoia/>. Acesso em 16/10/2021.)

sentido a tudo aquilo que *é* diante de si, em especial, ao próprio ser. E o faz mediante a linguagem (palavra) que, dentre as suas funções, permite a construção de um sentido existencial, por assim dizer, realizando a comunicação de sentimentos e pensamentos aos seus semelhantes. Rousseau desenvolve essa ideia no *Ensaio sobre a origem das línguas*, escrito que antecede o *Emílio*, porém, publicado postumamente em 1781:

Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o interesse ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos o fizeram buscar meios para isso. Tais meios só podem provir dos sentidos, pois estes constituem os únicos instrumentos pelos quais um homem pode agir sobre o outro (1999c, p. 259).

Com efeito, a realização da vida, assim concebida, coincide com o desenvolvimento do ser humano, visto nos seus aspectos individual e social. Importa nesse trabalho analisar tal realidade, considerando que o propósito pedagógico de Rousseau tem em vista preparar o homem para viver livre dentro de uma sociedade cujas instituições sociais, marcada por “preconceitos”, “autoridade”, “necessidade” e “exemplo”, elementos que segundo o autor, “abafariam nele a natureza”, ou seja, a sua realidade mais verdadeira e autêntica, aquela que saiu “das Mãos do Autor de todas as coisas”, seria como que “degenerada”, “transtornada”, “desfigurada” e “deformada” “nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 9). No *Emílio*, Rousseau consignou nos cinco livros que compõem a obra os passos para realização desse propósito de formação do homem. Tais passos serão investigados nesta dissertação. O intuito é a analisar a educação para a liberdade no *Emílio* de Rousseau enquanto condição essencial para uma vida realizada e feliz, portanto, com sentido.

#### **1.4 A formação do homem grego: referência, caminho e memória**

As referências de como era concebida a formação do homem grego têm como objetivo introduzir e localizar o problema enfrentado por Rousseau dentro do círculo maior da história do pensamento ocidental acerca da educação. Trata-se, também, de recorrer à história, considerando-a como realidade viva e ativa. “A História é a ação de nossos antepassados, que nos trouxeram até o ponto de onde prosseguimos incansavelmente” (JASPERS, 1965, p. 27).

Neste sentido, retomar a formação do homem como era concebida na cultura grega clássica significa considerar os elos que asseguram a continuidade de uma tradição cultural, nomeadamente a filosofia, que realizou de forma efetiva o saber demonstrativo (*logos apodeiktikós*) sobre temas permanentes do pensamento (LIMA VAZ, 1994, p. 481). Com efeito,

a atemporalidade característica desses temas indica que eles possuem valor seminal capaz de gerar novos problemas e novas abordagens. Portanto, não possuem apenas valor paradigmático, mas também, e em especial, valor pedagógico (ULHÔA, 1997, p. 43), sobretudo para aqueles que se põem a pensar tais temas no caminho dessa tradição. Martin Heidegger aprofunda a concepção do caminho iniciado pelos gregos vinculando o ato de filosofar com a própria filosofia grega:

A palavra grega é, enquanto palavra *grega*, um caminho. De um lado, esse caminho se estende diante de nós, pois a palavra já foi proferida há muito tempo. De outro lado, ele já se estende atrás de nós, pois ouvimos e pronunciamos esta palavra, desde os primórdios de nossa civilização. Desta maneira, a palavra grega *philosophia* é um caminho sobre o qual estamos a caminho. [...] Não só isto – a *philosophia* determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia (2018, p. 10-11).

Portanto, a educação é um desses temas presentes no primeiro pensamento epistemológico da história, que nasceu com os gregos<sup>5</sup> e que nos coloca no caminho da filosofia. As referências àquele contexto não têm a intenção de tomá-lo como ponto de partida, tão pouco tem a intenção de significar que Rousseau irá enfrentar os mesmos problemas que os gregos enfrentaram – o que seria totalmente absurdo. Significa, em primeiro lugar, o esforço hermenêutico, próprio da Filosofia da Educação, de desvelar a prática educacional e seu sentido (SEVERINO, 2006), motivado pelas inquietações do presente. Sentido que a leitura do passado clássico revela enquanto sinal daquilo que o tornou possível e que o presentifica na reflexão que busca compreender a realidade atual (ULHÔA, 1997, p. 26).

Colocar-se num caminho iniciado há mais de 2600 anos na Grécia não é partir daquele ponto para compreender o presente, mas ao contrário, é tomar o presente como ponto de partida para atingir o conhecimento histórico que se quer buscar, procurando, na leitura do passado, subsídios que ajudam a compreender o presente (ULHÔA, 1997). “Assim, a função da leitura não é explicar o passado, mas superar, com auxílio do passado, a tensão dialética existente entre o leitor que filosofa e seu tempo” (ULHÔA, 1997, p. 39). Tal superação não consiste em julgar as verdades do passado como se fossem erros no presente, usando o crivo da *episteme* moderna.

---

<sup>5</sup> Sobre a originalidade do pensamento grego, vale destacar, a título de complementação, a reflexão de Ortega y Gasset: “São os primeiros homens a descobrir o pensar científico, *a teoria – essa especialíssima e engenhosa carícia que a mente faz nas coisas, amoldando-se a elas numa ideia exata*. Não tinha um passado científico às suas costas, não tinham recebido conceitos já feitos, palavras técnicas consagradas. Tinha diante de si o ser que haviam descoberto e à mão só a linguagem usual [...] e, de repente, acontecia de uma das humildes palavras cotidianas se encaixar prodigiosamente naquela importantíssima realidade que tinha à frente” (2016, p. 215, grifo nosso).

Consiste antes, em considerar no homem as mudanças em seu modo de ser e de se orientar ao longo da história, como afirma José Ortega y Gasset.

Temos de representar as variações do pensar não como uma mudança na verdade de ontem, que a converta em erro para hoje, mas como uma mudança na orientação do homem, que o leva a ver à sua frente outras verdades distintas das de ontem. Portanto, não são as verdades, mas é o homem que muda [...] (2016, p. 25).

Neste sentido, o passado não é objetivo a ser alcançado e imitado. Em verdade, o passado é retomado como referência porque nele encontram-se temas que, por serem permanentes no pensamento filosófico, continuam abertos a novas soluções. Se por um lado, o exercício de retomar (ler) os problemas enfrentados no passado, constitui um ato de procura de subsídios que auxiliam na solução de problemas que provocam a reflexão do presente (ULHÔA, 1997), por outro, ele também constitui um ato filosófico na medida que faz uma rememoração do que foi pensado com atenção às questões do presente, tal como explicitado por Lima Vaz, em cuja reflexão considera o movimento dialético hegeliano de recordar e pensar:

Filosofia é *anámnesis* – recordação – e é *noésis* – pensamento. Na verdade, toda cultura é *anamnésica*, pois nem os indivíduos nem as sociedades podem viver sem continuamente recuperar sua vida vivida – seu passado – para nele perscrutar as razões da sua vida presente. Mas a Filosofia assume como tarefa *pensar* tematicamente o seu próprio passado – unir *anámmnesis* e *nóesis* – e, nessa rememoração pensante, reinventar os problemas que lhe deram origem e, assim, cumprir o destino que, ainda segundo Hegel, está inscrito na sua própria essência: captar o tempo no conceito – o tempo que foi e o tempo que flui no *agora* do filosofar. É essa modalização temporal do ato filosófico que torna a Filosofia estruturalmente *moderna* (1991, p. 685, grifos do autor).

Fazer memória e referência à formação do homem grego neste trabalho tem a intenção de destacar a dimensão do sentido, do significado e da finalidade da educação como obra realizada pelo homem desde então. Esta dimensão ganha ainda mais destaque dentro dos termos propostos pela *paideia* grega.

### **1.5 *Paideia*: educação e sentido na formação do homem grego**

A educação pensada pelo saber racional tem suas raízes no ideal de formação do homem grego. Fazer a criança crescer e tornar-se homem no seu mais alto valor tinha o significado de formação espiritual para os filósofos gregos, de modo que *paideia* era o termo que indicava a formação da perfeição humana, que incluía a formação mútua do corpo e da alma (REALE,

2014, p. 192). A *paideia* grega enquanto processo de aperfeiçoamento humano não era exclusividade de uma única classe de cidadãos, os filósofos, mas relativa à educação destinada a todos, sendo nela incluídos os que posteriormente iriam exercer a filosofia (REALE, 2014). Platão, na obra *A República*, atesta esse tipo de educação voltada para o cuidado da alma e do corpo, mostrando que até mesmo os guardiões deveriam recebê-la para se tornarem sábios, ou seja, para se tornarem os melhores na função exercida por eles.

Ora, não se te afigura que o futuro guardião precisará ainda de acrescentar ao seu temperamento feroso um instinto de filósofo? [...] também o homem, se quiser ser brando para os familiares e conhecidos, tem de ser por natureza filósofo e amigo do saber. [...] Por conseguinte, será por natureza filósofo, feroso, rápido e forte quem quiser ser um perfeito guardião da nossa cidade (*Rep.* II, 375e – 376c).

Cabe ressaltar que, regressar às origens gregas não significa buscar uma espécie de autoridade inquestionável, mas encontrar orientação nas fontes que determinaram a história do pensamento ocidental até o presente momento. Importa, por isso, retomar a formação do tipo ideal de homem no seu mais alto valor, indo ao encontro do sentido da educação para os gregos. Sentido que significa “a justificação última da comunidade e da individualidade humanas” (JAEGER, 1995, p. 7), ou seja, a realização do homem grego no âmbito da *polis*, que significa, ao mesmo tempo, o escopo da própria *paideia*.

Desse modo, a vida da *polis* depende da formação cultural do homem como *paideia*. Isto porque torna o homem grego capaz de atuar politicamente na sociedade, ou seja, faz com que chegue à condição de exercer seus direitos de cidadão, participando da vida política que efetivamente acontece quando do debate público das questões pertinentes à *pólis*, foco de interesse comum dos cidadãos (VERNANT, 2002, p. 11). Resumindo, a vida da *pólis* está diretamente ligada à dinâmica política enquanto exercício público dos direitos de cada cidadão.

Cidadão é o homem que amadureceu, tendo como horizonte paradigmático o homem ideal. O processo para alcançar este ideal não é obra de interesses particulares, cujo o aperfeiçoamento das individualidades se daria de forma isolada dos demais membros da *polis*. Ao contrário, a condição ideal que se quer alcançar com a *paideia* grega é a condição superior de homem político (JAEGER, 1995, p. 16), cuja raiz está no conjunto dos homens que formam a *pólis*. Sendo assim, surge uma identidade entre ser homem e ser cidadão que se alcança mediante a *paideia*. Trata-se de um processo de descoberta que avança de acordo com o conhecimento que o homem tem de si e do mundo ao seu redor. A *paideia*, que leva à condição de cidadão, isto é, à condição de homem político, não é algo extrínseco ao indivíduo, mas refere-

se ao ser mesmo do homem (COÊLHO, 2009, p. 25). Portanto, a *paideia* grega diz respeito àquilo que o homem deve tornar-se, àquilo que o identifica enquanto tal, de acordo com sua essência, distinguindo-o dos outros animais e afirmando o seu próprio ser no âmbito da *polis*.

Esta relação mútua entre o ser do homem grego e o ser da *pólis* grega expressa uma interdependência que sem a qual não se pode compreendê-los. No entanto, não basta nascer para se tornar cidadão. Antes, é preciso uma *paideia* que leve a tal condição para que assim a identificação entre homem e cidadão se realize na vida política da *pólis*, fazendo com que os fins e a liberdade desta sejam os mesmos fins e a mesma liberdade dos cidadãos, ou ainda, fazer com que o bem de um se torne o bem do outro (ANTISERI; REALE, 2017, p. 19).

A vida do homem grego, portanto, só fará sentido se houver essa identificação e esse reconhecimento mútuo entre cidadão e cidade, indivíduo e coletividade. O processo de formação é necessário para que a verdade existencial do indivíduo seja encontrada por ele. Vale dizer, que o sentido de sua existência seja descoberto, compreendido e, assim, vivido em liberdade com os demais membros da sociedade.

Esse sentido e esse valor maior da vida coletiva implicam e exigem uma *paideia*, uma formação cultural voltada para o reconhecimento e a afirmação concreta dessa forma superior, elevada e perfeita de vida dos humanos, na qual e somente na qual, a racionalidade, a igualdade, a autonomia e a liberdade dos humanos emergem e se afirmam no reconhecimento mútuo (COÊLHO, 2009, p. 25).

No fundo, a *paideia* grega encarna esse processo de formação cultural como realidade que deve ser buscada, bem como ideal a realizar-se na vida em sociedade, ou seja, na *pólis*, tendo por objetivo formar o homem para que seja o que deve ser de acordo com sua verdadeira natureza (ABBAGNANO, 2015, p. 262). Segundo Werner Jaeger, trata-se de descobrir as leis que determinam a essência humana e educar de acordo com “a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser” (1997, p. 14).

## **1.6 O sentido da educação: tornar-se o que se é**

Importa destacar que a educação para os gregos antigos está “vinculada ao sentido e à realidade da existência coletiva, da humanidade, da vida da *pólis* e do homem” (COÊLHO, 2009, p. 18). O sentido – enquanto conexão entre realidades *a priori* distintas, porém, ligadas pela correspondência lógica entre aquilo que é pensado e experimentado pelo indivíduo acerca de si e do mundo ao seu redor – surge como resultado desse processo de formação. Desse modo,

o sentido compreende o nexos lógico e semântico que homem e cidade ou indivíduo e coletividade formam no ato mesmo de coexistirem e conviverem, bem como de se pertencerem mutuamente, ou seja, de se constituírem como todo ordenado (*cosmo*) sem o qual não poderão ser real e verdadeiramente. Encontra-se aqui o entendimento de que o sentido surge como justificação da existência do homem grego enquanto cidadão capaz de viver sua liberdade numa sociedade política. Isto significa que o sentido será aquilo que sustentará as razões necessárias e de direito à vida vivida na cidade de forma plena e feliz.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Immanuel Kant afirma esse mesmo propósito, afirmando que o caminho da educação tem como horizonte último fazer o homem tornar-se o que se é. Para Kant: “O ser humano só logra se tornar ser humano mediante educação. Ele não é outra coisa senão o que a educação faz de si” (2021, p. 12). Para tanto, é preciso desenvolver no homem os germes de humanidade que ele naturalmente possui como disposições, vale dizer, como potencialidade. Desse modo, a educação é compreendida como uma arte que promove o desenvolvimento dessas disposições para que se destino se realize de forma feliz (KANT, 2021, p. 14-15).

Portanto, a educação está diretamente ligada a realização do homem e isto acontece quando se tem presente que liberdade e felicidade são realidades que se desenvolvem nesse processo, que não acontece sem a necessária ruptura com o não saber (COELHO, 2009), isto é, com o conhecimento ilusório. Isto porque uma vida escravizada pela ignorância não encontra seu caminho, sua direção, vale dizer, sua finalidade. E sendo desse modo, o homem não pode ser feliz, porque não se realiza, não se torna o que dever ser<sup>6</sup>. Não tem posse de si mesmo, mas se é possuído pelo não saber e, nesse caso, pelo não saber o que fazer com a própria vida. Romper os grilhões que prendem o ser humano à ignorância tem como pressuposto uma formação que se contrapõe às opiniões acomodadas ao senso comum. Trata-se de uma formação que se dá mediante doloroso esforço dialético, tal como retrata Platão na alegoria da caverna em *A República*. O fim desse processo não é fácil de ser alcançado, ainda que sejam aplicados

---

<sup>6</sup> Os termos liberdade e autonomia se completam enquanto sentido. Não são sinônimos, mas não se excluem. Enquanto liberdade indica um sentido existencial e diz respeito ao ser homem e à sua autocompreensão, autonomia enfatiza o aspecto ético-político do homem em relação, isto é, no exercício de sua liberdade. Neste sentido, a autonomia é fundamental para uma vida feliz. Eis o que diz sobre essa relação Joan Chittister na obra *O livro da felicidade*: “Autonomia é a consciência de si como um adulto independente, um adulto com iniciativa própria. O que realizo acarreta consequências, o que, por si só, basta para conferir a tudo o que faço, ou o que me recuso a fazer, concretude e significado. *A autonomia é o que me permite qualquer ato de moralidade*. Sem autonomia sou, quando muito, um fantoche na vida alheia. Sem autonomia, a verdadeira felicidade – a sensação de haver alcançado a plenitude, de haver efetuado escolhas que possibilitam a felicidade – é quimérica.” (2019, p. 157).

os melhores métodos. Na obra *Apologia de Sócrates*, o mesmo Platão atesta a dificuldade de se fazer entender aos outros e afirma que uma vida sem esse esforço pelo saber através da reflexão não vale a pena ser vivida:

Ora, é possível que alguém pergunte: – Sócrates, não poderias tu viver longe da pátria, calado e em paz? Eis justamente o que é mais difícil fazer aceitar a alguns dentre vós: se digo que seria desobedecer ao deus e que, por essa razão, eu não poderia ficar tranquilo, não me acreditaríeis, supondo que tal afirmação é, de minha parte, uma fingida candura. Se, ao contrário, digo que o maior bem para um homem é justamente este, falar todos os dias sobre a virtude e os outros argumentos sobre os quais me ouvistes raciocinar, examinando a mim mesmo e aos outros, e, que uma vida sem esse exame não é digna de ser vivida, ainda menos me acreditaríeis, ouvindo-me dizer tais coisas. Entretanto, é assim, como digo, ó cidadãos, mas não é fácil torná-lo persuasivo (*Apol. Sócrates*, Segunda Parte, XXVI).

Assim, o problema da formação do homem é um daqueles temas que atravessam a história, exigindo enfrentamento de quem se propõe pensar a educação – pondo-se a caminho no caminho iniciado pelos gregos (HEIDEGGER, 2018) – a partir de seus fundamentos e justificativas, bem como de suas dificuldades. Ao lado da cultura, a educação é um tema eminentemente antropológico, não só porque trata da formação plena da vida humana em vista de sua feliz realização, mas porque também problematiza o ato de formar perguntando pelas suas motivações, pelos meios e pelos fins da educação. Neste sentido, a educação diz respeito a uma formação que não só prepara e capacita para a sobrevivência física e biológica do homem, oferecendo-lhe um repertório de técnicas para isso, mas trata, sobretudo, de uma formação que lhe permite o desenvolvimento crítico-simbólico-espiritual do homem enquanto dimensão alargadora, por assim dizer, de sua autocompreensão e sua liberdade.

### **1.7 Educação e condição humana**

A educação acompanha o desenvolvimento individual e social do homem, formulando justificativas que visam compreender o processo de sua constituição e de sua realização. A educação está presente neste processo pela própria dimensão filosófica de sua natureza (SAVIANI, 1989), por isso participa das inquietações existenciais sendo teoria (contemplação) da felicidade para o homem (virtuoso), tal como compreende Aristóteles em sua *Ética a Nicômaco*:

A felicidade tem, por conseguinte, as mesmas fronteiras da contemplação e os que estão na mais plena posse desta última são os mais genuinamente felizes,

não como simples concomitante, mas em virtude da própria contemplação, pois que esta é preciosa em si mesma. E assim, a felicidade deve ser alguma forma de contemplação (*Ét. Nic.*, 1178b 25-30).

Inelutavelmente, o fenômeno da vida emerge como problema para o ser humano, exigindo uma resposta, seja ela qual for. Se por um lado, não se trata de escolher como e quando vir a ser neste mundo, num determinado tempo e espaço, trata-se, por outro, de escolher como posicionar-se e dirigir-se neste mundo, em busca de sentido e felicidade. Ortega y Gasset retrata essa realidade do viver humano como drama e naufrago, no qual a sobrevivência do homem depende de suas escolhas, vale dizer, daquilo a que ele se “agarra” para sobreviver e continuar “fazendo-se” como ser existente: “A vida nos é disparada a queima roupa. [...] onde e quando nascemos ou de onde estejamos, depois de nascer, temos de sair nadando, queiramos ou não. Essa vida que nos é dada, nos é dada vazia e o homem tem de ir enchendo-a, ocupando-a” (1960, p. 81). Na obra *O que é filosofia?*, Ortega y Gasset destaca essa dimensão dramática como problema e fatalidade. Dada sua incompreensão original, por assim dizer, a vida é problema e fatalidade porque o homem é obrigado a resolvê-la, mas, paradoxalmente, também é liberdade para dar-lhe um sentido, uma direção e, portanto, preenchê-la com significado.

Em suas linhas radicais, a vida é sempre imprevista. Não nos anunciaram antes de entrar nela – em seu cenário, que é sempre um, concreto e determinado –; não nos prepararam. [...] A vida nos é dada – melhor dizendo, nos é arremessada ou somos arremessados nela -, mas isso que nos é dado, a vida, é um problema que nós precisamos resolver. [...] [Se não nos é dado escolher o mundo no qual nossa vida vai deslizar – e esta é sua dimensão de fatalidade – nos encontramos com certa margem, com um horizonte vital de possibilidades – esta é sua dimensão de liberdade –; vida é, pois, a liberdade na fatalidade e a fatalidade na liberdade] (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 224-225, colchetes do autor).

O mundo no qual a vida surge e põe-se aí também exige uma resposta reflexiva do homem que pergunta por si mesmo, colocando-se como problema. Afinal, este mundo está para o homem como realidade onde ele se situa, porém, não de forma clara e transparente em relação ao conhecimento de suas causas e finalidades (ARISTÓTELES, *Metaf.*). Antes, ele se mostra como realidade a ser descoberta pelo homem, que pergunta pelo Ser e não o Nada.

Com auxílio do conhecimento científico, objetivamente válido no plano empírico, o homem se orienta no mundo e faz história, porém, com esse saber não encontra nada que possa justificá-lo fora dos limites físicos (naturais) do mundo. Karl Jaspers, platonicamente, diz que “Só o conhecimento filosófico nos pode liberar da prisão deste mundo” (1965, p. 39), isto é, da

realidade do mundo imediata e sem crítica da qual o homem se depara. Logo, é o conhecimento filosófico que permite ao homem formular respostas que ultrapassam os limites do mundo, empiricamente observável, e lançar-se, efetivamente, na dimensão metafísica da realidade. O problema do mundo diz respeito ao problema do homem, de modo que responder à questão “que é o homem?”, passa necessariamente, pela questão “que é o mundo?”, e vice-versa, sendo, neste caso, a ciência positiva insuficiente para tanto, justamente porque ela pergunta “como é a coisa” e não “o que é a coisa” em si. Em outras palavras, enquanto a ciência pergunta pelos modos de manifestação da realidade obtidos pela experiência empírica, a filosofia pergunta pelo ser da realidade em busca de sua essência – vale dizer, de sua natureza metafísica – e o faz mediante experiência do pensamento racional, abstrato, teórico. No dizer de Heidegger, “a filosofia é uma espécie de competência capaz de perscrutar o ente, a saber, sobre o ponto de vista do *que ele é*, enquanto é ente” (2018, p. 27, grifo do autor).

Neste sentido, a filosofia permite ao homem transcender a realidade dada e avançar na sua própria compreensão como ser em constante devir. Sua condição é permanente construção, e esta não se dá de forma isolada, ao contrário, é construção social, coletiva. Por isso o homem é ser-no-mundo-com-os-outros.

[...] o homem não pode ser concebido como um ser imutável, encarnando reiteradamente aquelas formas de ser. Longe disso, a essência do homem é mutação: o homem não pode permanecer como é. Seu ser social está em evolução constante. Contrariamente aos animais, ele não é um ser que se repete de geração para geração. Ultrapassa o estado em que é dado a si mesmo. O homem nasce em condições novas. Embora preso a linhas prescritas, cada novo nascimento corresponde a um começo novo (JASPERS, 1965, p. 45).

No desenvolvimento histórico da vida humana, a educação não passa ao largo dessa condição. Como as religiões e as culturas, a educação, quando considerada na sua natureza filosófica, tem contribuição teórica e prática fundamental no esforço hermenêutico de descoberta do sentido para o qual o homem vive, seja através de reflexões e críticas, seja através de práticas pedagógicas que atestam a correspondência entre o pensado e o vivido.

### **1.8. Recorrência temática da educação na filosofia até o *Emílio* de Rousseau**

Os filósofos gregos se destacaram porque foram os primeiros a pensar a educação em um plano teórico e prático que pudesse formar o homem em vista de uma realização mais perfeita possível, isto é, de acordo com o ideal da *paidéia* grega. Com efeito, o tema da educação é retomado com frequência na história do pensamento ocidental e isto pode ser exemplificado

através de uma breve cronologia de alguns autores, destacando algumas obras dentro de um período que vai dos gregos até Rousseau. Essa cronologia temática visa ilustrar a ideia de que a educação está inserida naquela linha que tematiza o homem no seu aspecto essencial, individual e existencial, bem como no seu destino histórico e social. Por isso, visa mostrar também que a educação e a antropologia são temas conexos e inseparáveis, variando, naturalmente, a ênfase e a direção que determinado autor confere à reflexão que realiza.

Desse modo, Platão é figura emblemática no início desse paralelo temático, sendo *A República* a sua grande obra dedicada à educação do homem e da sua alma (ANTISERI; REALE, 2017, p. 175). Mais adiante, no final do século IV e início do século V da Patrística Latina, Santo Agostinho não abordou o tema da educação de forma direta, porém, ao considerar que o homem conhece a si mesmo e encontra respostas para suas inquietações existenciais voltando-se para o interior do próprio ser, mediante a experiência religiosa, e fazendo dessa teoria o verdadeiro e grande problema de sua obra autobiográfica, intitulada *Confissões*, o bispo de Hipona fez, por consequência, uma abordagem indireta da educação, pois tratou esse problema como um processo de descoberta e conhecimento do próprio eu, segundo uma experiência mística-espiritual (ANTISERI; REALE, 2017, p. 452) que tem por objetivo a realização do homem. Na Baixa Idade Média, século XIII, São Tomás de Aquino reflete sobre a educação de forma direta na obra *De Magistro*, colocando o problema sobre quem pode ensinar e ser chamado mestre: o homem ou somente Deus (AQUINO, 2001, p. 23). Já na Modernidade, no século XVII, Comenius na sua obra *Didática Magna* realiza uma abordagem técnica da educação, revisando a didática utilizada no seu tempo e propondo outras que, segundo ele, seriam capazes de realizar um aprendizado eficiente, rápido e conciso (COMENIUS, 2002, p. 203). E no século XVIII, a obra *Emílio ou da Educação*, de 1762, coloca Rousseau nesse caminho que pensa a educação como sendo um dos temas fundamentais da filosofia.

Na forma como Rousseau pensa a educação no *Emílio*, está presente o princípio da utilidade entendido como inclinação para aprender algo do qual se pode dizer o “para quê” do que se faz e o “porquê” de “tudo o que se crê” e assim chegar à compreensão que sirva e favoreça a estima das coisas pelo que elas exatamente valem, fazendo com que o educando seja, sobretudo, amante da verdade (1995, p. 230). É nesse sentido que o filósofo entende que a primeira de todas as utilidades é formar homens (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

No propósito de formação do homem presente no *Emílio*, o conceito de natureza é fundamental para a compreensão do sentido da educação. Nesta obra, Rousseau defende que as

experiências sensoriais realizadas pelas crianças são necessárias para manter a relação vital do homem com a natureza e, assim, tornar-se o que se é: homem.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; [...] a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Neste sentido, os princípios da educação traçados no *Emílio* sinalizam para uma direção humanística existencial que propõem formar o homem em vista de sua realização e segundo os pressupostos ideais de uma vida autônoma e livre no seio de uma sociedade cujas instituições em nada favorecem a liberdade dos indivíduos, dada sua artificialidade e distanciamento da natureza (ROUSSEAU, 1995). É pois, enquanto educação para a liberdade que a questão do sentido existencial do homem, livre e autônomo, surge como questão relevante para este estudo da obra *Emílio ou da Educação*.

Importa destacar, em seguida, os pontos que Rousseau acrescentou à tradição ocidental que pensa a educação voltada para a realização humana, a começar pelo conceito de natureza.

### **1.9 Natureza e formação do homem em Rousseau**

O conceito de natureza possui um universo semântico amplo e de longa história, cuja origem e uso coincide com o nascimento do pensar racional grego (LIMA VAZ, 1992), que buscou na *physis* o princípio (*arché*) de todas as coisas. O conceito de natureza chega até os nossos dias como elemento provocador de reflexão filosófica e constitui, sobremaneira, objeto de toda investigação científica. Com efeito, à medida que avançam em conhecimento, as ciências empíricas aprofundam a compreensão acerca da estrutura corpórea do homem e ao mesmo tempo vão descobrindo as suas origens físico-químicas e biológicas em relação ao universo cósmico. As ciências humanas, por sua vez, tornam manifesto aquilo que descobrem sobre o modo como o homem foi se autoconstituindo como sujeito ao longo de sua existência histórica. Tais estruturas fundamentais do homem, expressas pelas categorias do corpo, psiquismo e espírito (LIMA VAZ, 1992) não têm outro alicerce senão a extensão da própria natureza, entendida, portanto, como materialidade, espacialidade e corporalidade onde ocorre o evento humano, sem se opor, à dimensão metafísica e transcendente da realidade, que por definição está além da natureza.

Rousseau toma o conceito de natureza como “uma pedra de toque” em sua filosofia (DENT, 1996, p. 172). Importa, por isso, abrir essa abordagem considerando algumas acepções na formação e compreensão de tal conceito ao longo da história do ocidente, tendo em vista distingui-lo quando de sua ocorrência no contexto de suas obras e nas reflexões que serão realizadas nesse trabalho. Considera também a tese de Cláudio Almir Dalbosco, para o qual Rousseau vê na educação natural a presença de um sentido normativo do conceito de natureza que não se limita à visão das revoluções científicas modernas, mas que vai até às fontes conceituais dos Antigos para elaborar seu propósito educacional no *Emílio* em vista da formação da autonomia moral e política do homem (2011, p. 27).

### **1.10 Natureza: acepções filosóficas**

O conceito de natureza abarca tudo o que o mundo (universo, cosmo) contém de conhecido ou a se conhecer, bem como suas relações, fenômenos e leis. Conforme foi se desenvolvendo, o conceito revestiu-se de características metafísicas, o que fez dele um dos conceitos mais abrangentes depois do conceito de Ser. Abbagnano destaca quatro pontos comuns que acompanharam o conceito de natureza ao longo do pensamento filosófico: 1º) a natureza é o princípio (origem) do movimento; 2º) é a ordem necessária que garante o nexo causal entre as coisas; 3º) é a exterioridade que se contrapõe à interioridade da consciência; 4º) é o campo de encontro ou de unificação de certas técnicas de investigação (2015, p. 814).

Soma-se a estes elementos conceituais o uso do termo como sinônimo de essência ou modo de ser das coisas quando pensadas em sua individualidade. Assim, pode-se dizer “natureza humana” para significar aquilo que a distingue da natureza de outros seres ou coisas das quais se diz, por exemplo, natureza animal, natureza espiritual, natureza biológica, justamente para evitar equívocos conceituais.

Ou ainda se diz, corriqueiramente, que não é da natureza de determinada coisa comportar-se de tal maneira ou ser de determinado modo, seja no caso do comportamento (personalidade) humano, seja no âmbito físico-químico dos demais seres inanimados. Por exemplo, quando se diz que não é da natureza de alguém reagir a insultos ou dizer impropérios, ou ainda, quando se diz que é da natureza da água entrar em ebulição quando se aproxima dos 100 graus Célsius, de acordo com a comprovação de experiências. Em ambos os casos, a natureza é vista como atributo ou característica essencial de uma coisa qualquer.

O conceito de natureza está entre os primeiros que foram formulados na origem do pensamento filosófico, isto é, quando da ocorrência da transição do mito para o pensamento

conceitual realizada na Grécia Antiga e iniciada pelos primeiros filósofos jônicos. Estes, denominados de naturalistas pela historiografia porque iniciaram a filosofia da *physis* (natureza), desenvolveram ideias que buscavam explicar o princípio originário de todas as coisas.

O seu interesse fundamental era, na realidade, o que na nossa linguagem corrente denominamos metafísica. Era a ele que se subordinavam o conhecimento e a observação física. É certo que foi do mesmo movimento que nasceu a ciência racional da natureza. Mas a princípio estava envolta em especulação metafísica, e só gradualmente se foi libertando dela. No conceito grego de *physis* estavam, inseparáveis, as duas coisas: o problema da origem – que obriga o pensamento a ultrapassar os limites do que é dado na experiência sensorial – e a compreensão, por meio da investigação empírica, do que deriva daquela origem e existe atualmente. Era natural que a tendência inata dos Jônios – grandes exploradores e observadores – para a investigação levasse as questões a um maior aprofundamento, onde aparecem os problemas últimos (JAEGER, 1995, p. 196).

Os primeiros filósofos pensaram e buscaram a *arché* (princípio) de forma racional, ainda que os limites que a separavam da narrativa mitológica não estivessem totalmente separados, dada a estreita “interpenetração do elemento racional e do ‘pensamento mítico’” (JAEGER, 1995, p. 191). Para eles, no entanto, este princípio natural não é divino, o que justifica também dizer que não tinham a religião e nem o mito como princípios hermenêuticos.

Resumidamente, o conceito de natureza formulado pelos gregos projeta-se como: fonte e origem de todas as coisas; termo último de todas as coisas; e permanente sustentação que governa todas as coisas (ANTISERI; REALE, 2017, p. 37). O conceito de natureza, assim caracterizado, está na base dos desenvolvimentos posteriores e compõe direta ou indiretamente o que se pensou a respeito da natureza ao longo da história da filosofia. Rousseau e demais filósofos modernos se colocam nessa tradição e cada um, ao seu modo, contribui para a ampliação semântica desse conceito.

Abbagnano comenta que no século XVIII, auge do Iluminismo na Europa, “começou-se a contrapor a Natureza ao homem e a proclamar-se a ‘volta à Natureza’” (2015, p. 814). Segundo o autor, o conceito ao qual Rousseau recorreu no interior desse movimento não só continuou sendo o antigo conceito aristotélico do *princípio diretivo inato no homem sob forma de instinto*, como dele partiu para formular suas ideias (2015, p. 814, grifo nosso) e, assim, criticar a intervenção do homem na natureza. É o que parece afirmar também outro pesquisador da história das ideias filosóficas, Pierre Hadot:

Em Jean-Jacques Rousseau acha-se um notável eco das inquietações e críticas antigas, especialmente daquelas que tinham sido expressas por Ovídio, Sêneca e Plínio. Em seu discurso de 1750, ele responde peremptoriamente “não” à pergunta posta pela Academia de Dijon: “Se o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para apurar os costumes”. Bem ao contrário, ciências e artes os corromperam, porque os homens não quiseram ouvir a advertência da natureza (2006, p. 167).

### 1.11 O conceito de natureza em Rousseau

No prefácio do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau afirma pesar sobre o homem toda carga cultural que se lhe aderiu e o desfigurou, tal como a estátua de Glauco fora desfigurada pelo tempo (1999a, p. 43). O homem desfigurado, no entanto, ainda conserva algo de sua natureza original que, segundo Rousseau, importa encontrar, pois: “não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem” (1999a, p. 44).

O conceito de natureza presente nessas afirmações sugere a ideia de uma natureza humana que se opõe àquilo que não é natural, mas artificial, portanto, que não fora concebido pela natureza. Envolve, pois, não apenas a ideia do homem natural ou no estado de natureza, mas também a compreensão de que o homem é parte uma natureza maior que ele mesmo, isto é, de uma natureza que o concebeu, que o originou. Portanto, o conceito de natureza em Rousseau tem um arco de significação que vai da essência do homem à realidade do mundo natural criado por Deus. N. J. H. Dent resume a importância do conceito de natureza na obra de Rousseau, dizendo:

Rousseau aplica a ideia de natureza e do que é natural a muitos aspectos da vida. Concebe o caráter do homem como naturalmente inato e criativo; retrata a relação primitiva e inquebrantável do homem com a natureza; baseia o saudável desenvolvimento educacional no respeito pela natureza; descreve a relação de Deus com o mundo criado e o envolvimento do homem nele na Profissão de Fé do Vigário Saboiano. No que se refere ao próprio mundo natural, Rousseau estava entre aqueles que instigaram a mudança na sensibilidade do desejo de “domesticar” a natureza, de fazê-la ostentar a marca do plano do homem, para a apreciação do rústico, do simples, do intato e aterrador na natureza, que é característico do Romantismo. [...] A comunhão com a natureza afasta a pessoa da detestável sociedade de homens competitivos, e liberta-a para alegrar-se abertamente num mundo que expõe seus segredos a quem quer que lhe preste honesta atenção, despojado de egoísmo ou de propósitos mercenários. [...] Rousseau evoca poderosamente a influência da natureza e seu poder inspirador, estimulante e redentor. Ele ocupa uma posição significativa entre aqueles que estabeleceram a importância da beleza e majestade naturais na satisfação de uma necessidade espiritual básica nos seres humanos (1996, p. 172).

Rousseau se opõe à ideia de domínio sobre a natureza<sup>7</sup>, pois entende que os efeitos da intervenção das ciências não resultaram em benefícios ou aprimoramento para o homem, ao contrário, resultaram em malefícios e desvios em seu próprio ser que atingiram diretamente as virtudes e a liberdade. No *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, de 1750, escrito que lançou Rousseau no círculo dos principais intelectuais da época, a natureza é abordada num tom positivo quando tomada em si, porém, se degenera quando o homem nela passa a intervir.

Onde não existe nenhum efeito não há nenhuma causa a procurar; nesse ponto, porém, o efeito é certo, a depravação é real, e nossas almas se corrompem à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição. [...] Povos, sabeis, pois, de uma vez por todas, que a natureza vos quis preservar da ciência como a mãe arranca uma arma perigosa das mãos do filho; que todos os segredos que ela esconde de vós, são tantos outros males que vos defende e que vosso trabalho para vos instruídes não é o menor de seus benefícios (ROUSSEAU, 1999b, pp. 193 e 199).

No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1755, Rousseau parte da relação entre o conceito de natureza e interioridade humana para estabelecer a distinção entre homem e animal, bem como esclarecer o modo de atuação da natureza sobre um e outro:

Assim, um pombo morreria de fome perto de um prato cheio das melhores carnes e um gato sobre um monte de frutas ou de sementes, embora tanto um quanto o outro pudessem alimentar-se muito bem com o alimento que desdenha (1973, p. 248).

A diferença consiste, portanto, no fato de que o homem age livremente, ao passo que os outros animais agem por instinto. A natureza manda em todos os animais, todas as feras a obedece, o homem, porém, é livre para escolher entre o concordar ou não com este mandamento, e é justamente na “consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade” da alma humana, ou seja, a sua interioridade (ROUSSEAU, 1973, p. 249). O animal, ao longo de sua vida, será o que é, ao passo que o homem vai se desenvolvendo e se modificando,

---

<sup>7</sup> A ideia que considera o domínio da natureza como o verdadeiro saber tem no filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) um dos principais defensores. Na obra *Novum Organum*, de 1620, este filósofo afirma: “A obra e o fim da potência humana está em gerar e introduzir num corpo dado uma nova natureza ou mais naturezas diversas” (*N.O.*, II, 1 *apud* ROVIGHI, 2015, p. 25). Nada mais oposto ao que pensou Rousseau acerca da natureza no século seguinte.

indefinidamente. Isto se dá através da categoria de *perfectibilidade*, usada por Rousseau para significar a capacidade que o ser humano tem de ir aperfeiçoando a si mesmo, coisa que o animal não pode fazer.

Sobre a diferença entre o homem e o animal, haveria uma outra qualidade muito específica que o distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve-se sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares (ROUSSEAU, 1973, p. 249).

É considerando essa distinção entre homem e animal e principalmente a relação homem e natureza que a obra *Emílio ou da Educação* contempla a concepção pedagógica de Rousseau como propósito de realização autêntica do homem, no sentido de ele tornar-se o que se é em verdade e essência. A obra revela o intuito de formar o homem autônomo e livre para viver em uma sociedade cujos elementos instituídos afligem o curso da natureza em seu próprio ser.

No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela (ROUSSEAU, 1995, p. 9).

No Livro I do *Emílio* Rousseau lança as bases que serão o fundamento de sua filosofia da educação. A criação do aluno imaginário Emílio é fundamental na exposição dessa reflexão. Nesta figura central da obra há uma junção entre paradigma e hipótese teórica que tornam patente o desejo de sentido e vida plena, no qual encerra a razão do próprio ato de educar.

A realização do projeto como um todo visa à formação autônoma do ser humano, capaz de torná-lo sujeito moral com cidadania política. No entanto, a autonomia moral e política pressupõem – e este é o credo ético-cosmológico de fundo do *Émile* – a formação da “cidadania cósmica”, isto é, a educação acerca da pertença humana à ordem das coisas e o aprendizado sobre o significado que o respeito por tal ordem assume na formação do comportamento humano (DALBOSCO, 2011, p. 27).

A leitura do *Emílio*, realizada nesta perspectiva, permite considerar a função fundamental do conceito de natureza no projeto de formação do homem e seu livre atuar na

sociedade. Permite, também, considerar o esforço empreendido por Rousseau como elaboração de um projeto de educação humano e existencial voltado para o sentido na vida.

### 1.12 O princípio da educação e o caminho da natureza no *Emílio*

No Livro I do *Emílio*, encontra-se o princípio que irá orientar o propósito de formação do homem. Fazendo perceber que o desvio da natureza está na maneira como as necessidades inerentes à fraqueza e à impotência das crianças são cuidadas (1995, p. 47), Rousseau propõe como princípio da educação o *manter-se no caminho da natureza* (1995, p. 49, grifo nosso). Tal princípio é expresso no primeiro livro da obra em quatro máximas.

Longe de ter forças supérfluas, as crianças não têm sequer as suficientes para tudo o que delas solicita a natureza; cumpre, portanto, deixar-lhes o emprego de todas as que ela lhes dá e de que não podem abusar. *Primeira máxima.*  
 É preciso ajudá-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas. *Segunda máxima.*  
 É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringirmo-nos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que não é da natureza. *Terceira máxima.*  
 É preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião. *Quarta máxima.*  
 (ROUSSEAU, 1995, p. 49-50, grifo nosso).

Este princípio acompanhará os desenvolvimentos da educação de Emílio em todas as fases etárias de seu desenvolvimento. Importa para esta dissertação, analisar as ideias que indicam no *Emílio* a temática da educação como formação do homem para o exercício da liberdade. Sendo a liberdade condição necessária para a realização humana, o problema que se coloca é: qual o sentido da educação para a liberdade no pensamento de J.-J. Rousseau?

O tema da felicidade aparece nos escritos de Rousseau relacionado às suas fontes (DENT, 1996, p. 133). No início do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, o filósofo afirma que o assunto proposto é “uma daquelas verdades que importam à felicidade do gênero humano” (ROUSSEAU, 1999b, p. 183). Cassirer observa que em Rousseau: “Desde o princípio, todo o seu pensar é movido pela questão da ‘felicidade’: ele procura uma unidade, uma harmonia entre a virtude e a felicidade (1999, p. 69). Marlene de Souza Dozol também considera que, tanto nos aspectos éticos como políticos, o problema da felicidade é permanente em toda sua obra (2006, p. 31). No *Emílio*, o tema está presente de forma direta no Livro II,

onde a educação da natureza corresponde ao período de 2 a 12 anos. Neste livro, Rousseau fala da felicidade, ora em relação à natureza, ora em relação e à liberdade.

Antes que os preconceitos e as instituições humanas alterem nossas tendências naturais, a felicidade das crianças, bem como a dos homens, consiste no emprego de sua liberdade; mas essa liberdade, nas primeiras, é limitada pela sua fraqueza. Quem quer que faça o que deseja é feliz, se se basta a si mesmo: é o caso do homem vivendo em seu estado natural (ROUSSEAU, 1995, p. 68).

Para Rousseau, a educação se justifica quando trata de questões que para ele realmente são importantes, ou seja, que são úteis para a formação do homem (2014, p. 4). Trata-se de questões que consideram a concretude da vida e a interioridade do homem. Se o verdadeiro estudo da obra é a condição humana, então isto significa que Rousseau identifica a ação de educar com o próprio viver: “Começamos a nos instruir quando começamos a viver” (2014, p. 15).

Todavia, Rousseau observa que formar uma pessoa envolve decidir entre a natureza e as instituições sociais, o que se traduz num dilema que leva a ter de escolher entre formar um homem ou um cidadão, pois, ao contrário do que pensavam os gregos, formar os dois numa só pessoa não é possível fazer, uma vez que a educação da natureza e a educação dos homens são opostas entre si (2014, p. 11). Quando se tem presente que formar o homem significa tomar uma direção que, possivelmente, leva à felicidade, escolher formar o homem torna-se imperativo. Entretanto, isto não é tarefa fácil, pois, tal como considera Rousseau, as instituições sociais levam a dissabores, dão origem a vícios e desviam o homem da natureza (2014).

Se este homem existe por causa de um Ser Criador de tudo, que faz todas as coisas boas e que estas se degeneram quando o homem interfere na originalidade de suas obras (ROUSSEAU, 2014, p. 7), então, qual seria a educação que formaria o homem sem degenerá-lo? Como formar o homem sem fazer com que ele não seja corrompido pelas mãos do próprio homem? Nas palavras de Marlene de Souza Dozol, o problema é colocado como se o filósofo perguntasse: “Que educação estaria de acordo com a natureza e de que forma se poderia constituir numa força formativa, a ponto de auxiliar o homem a evitar a própria queda no interior de uma sociedade degenerada?” (2006, p. 51). Enfim, como formar o homem para viver segundo a natureza numa sociedade degenerada e degeneradora?

Rousseau irá buscar soluções para o problema da formação do homem distinguindo, num primeiro momento, duas formas contrárias de educação. Trata-se da educação pública e comum, por um lado, e da educação particular e doméstica, por outro. Mas no entender de

Rousseau a educação pública não existe mais, pois não há mais instituição pública (2014, p. 11) à maneira das boas instituições sociais, tal como nas repúblicas antigas de Roma e Esparta, cujo cidadão se compreendia como parte relativa ao todo e não a si mesmo.

As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julga como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo. Um cidadão de Roma não era nem Caius, nem Lucius; era um romano e até mesmo amava exclusivamente a sua própria pátria. [...]

O lacedemônio Pedareta apresenta-se para ser admitido no Conselho dos Trezentos, é rejeitado e volta muito feliz por haver em Esparta trezentos homens que valem mais do que ele. Suponho que era uma demonstração sincera, e cabe acreditar que o fosse: eis o cidadão.

Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e esperava notícias da batalha. Chega um hilota; ela lhe pede notícias, tremendo. “Vossos cinco filhos foram mortos. – Vil escravo, terei perguntado isso: – Nós ganhamos a batalha!” A mãe corre até o templo e dá graças aos deuses. Eis a cidadã! (ROUSSEAU, 2014, p. 12).

Assim, resta a educação particular ou doméstica, que no projeto pedagógico de Rousseau, nada mais é que a educação da natureza. É ela que permitirá conhecer o homem natural (ROUSSEAU, 2014, p. 14). Como formá-lo? Impedindo que algo seja feito; deixar seguir o chamado da ordem natural que conduz à vida humana<sup>8</sup>; atender à vocação comum a todo ser humano (ROUSSEAU, 2014, p. 14-15). Mas essa vocação se torna efetiva seguindo a ordem da natureza, onde os homens são iguais. A ordem social, ao contrário, atende aos postos marcados pela sociedade. Rousseau chama isso de “a vocação dos pais”, que, no seu entender, é nociva, pois o que faz é inculcar preconceitos nos alunos. A educação segundo a ordem da natureza evita esse despropósito, por assim dizer.

Ao sair das minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 2014, p. 14-15).

---

<sup>8</sup> Nos primeiros anos da formação de Emílio predomina a educação negativa, que consiste não intervir no curso natural do seu desenvolvimento, preservando-o, assim, dos vícios sociais. No entanto, importa ressaltar que à medida que o aluno amadurece e desenvolve suas faculdades, sua educação passa a ser cada vez mais positiva, recebendo ensinamentos que o capacitem a viver em sociedade, tais como as habilidades de uma profissão (marceneiro), conhecimentos diversos sobre ciências, história, religião e política.

O aluno será sempre ele mesmo, onde quer que esteja. Estará sempre no seu lugar, seja esse onde for ou onde a sorte o levar. O homem formado de acordo com a natureza não será o que os outros esperam dele, mas o que a natureza o chamou a ser. Será, por isso, autêntico, verdadeiro, não importando o lugar onde ele estiver. O homem assim formado saberá lidar com as dificuldades que se lhe impõem na vida e das quais não pode esquivar sem o risco de esquivar-se de si mesmo. “Devemos, pois, generalizar nossas ideias e considerar em nosso aluno o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana” (ROUSSEAU, 2014, p. 15). Segundo Rousseau, será o mais bem educado aquele que melhor suportar os males e os bens da vida. A verdadeira educação não consiste em encher o aluno de preceitos ou doutrinas, mas em praticar o exercício de sentir as dificuldades.

Trata-se menos de impedi-lo de morrer do que de fazê-lo viver. 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. O homem que mais viveu não é que contou maior número de anos, mas aquele que mais *sentiu a vida* (ROUSSEAU, 2014, p. 16, grifo nosso).

Para Rousseau, uma vida bem vivida é aquela que foi sentida não por causa do acúmulo dos anos, mas pela plenitude dos sentidos, por assim dizer, que se dá no uso ativo das faculdades corporais. Trata-se de ter presente e em posse de si o sentimento de existência proporcionado por este uso, que, por conseguinte, é preenchido pelo gozo do próprio ato de viver. Portanto, é uma vida que possui valor em si e, por isso, uma vida com sentido, uma vida que se basta.

O mesmo não se pode dizer do homem que foi educado segundo os costumes da sociedade civil. No âmbito da moral, este homem está como que mergulhado em preconceitos que o torna submisso dos costumes e por isso tem uma vida escravizada pelas instituições (ROUSSEAU, 2014, p. 16). Trata-se, portanto, de homens inseridos em sociedades nas quais prevalecem relações de dependência e dominação, vícios, interesses contrários ao bem comum. No âmbito do desenvolvimento físico, este homem quando nasce logo é envolvido por laços, faixas e panos apertados que o deixa imobilizado, impondo, assim, obstáculos ao impulso interno e natural do corpo que tende ao crescimento (ROUSSEAU, 2014, p. 17). Essas amarras levam Rousseau a suspeitar de consequências graves acerca do sentimento interno despertado na criança que esse tipo de educação provoca.

Poderia um constrangimento tão cruel deixar de influir no humor e no temperamento? O primeiro sentimento das crianças é um sentimento de dor e

de sofrimento; só encontram obstáculos em todos os movimentos de que precisam; mais infelizes do que um criminoso agrilhado, fazem vãos esforços, irritam-se, gritam (ROUSSEAU, 2014, p. 18).

Para Rousseau esse método é insensato, pois consiste em educar como se a criança nunca tivesse que sair do quarto (2014, p. 16). Deve-se, ao contrário, seguir a rota da natureza e não se esquivar dos sofrimentos e das dores – como as de dente, por exemplo – que ensinam desde cedo, pelo enrijecimento do temperamento, a ganhar forças e capacidade para servir-se da vida (ROUSSEAU, 2014, p. 24). Sofrimento e dor, portanto, desempenham papel decisivo no modo como a pessoa, a depender da educação recebida, se desenvolverá e compreenderá o próprio destino.

O destino do homem é sofrer todos os tempos. A própria preocupação com sua conservação está ligada ao sofrimento. Feliz de quem conhece na infância só os males físicos, males bem menos cruéis, bem menos dolorosos do que os outros, e que bem mais raramente do que eles nos fazem renunciar à vida! Ninguém se mata por causa das dores da gota; quase que só as dores da alma produzem desespero. Lamentamos a sorte da infância, mas é a nossa que deveríamos lamentar. Nossos males vêm-nos de nós mesmo (ROUSSEAU, 2014, p. 25).

Sofrer é o primeiro e necessário aprendizado da criança, diz Rousseau no início do Livro II do *Emílio* (2014, p. 70). Assim, ela irá aprender a fazer uso de suas próprias forças e recorrerá à ajuda dos outros apenas quando for necessário. Trata-se de deixar a criança aprender por si mesma com as quedas e arranhões, por assim dizer, próprias de sua idade.

Emílio não terá gorros acolchoados, nem cestos rolantes, nem carrinhos, nem cordões protetores; [...] Em vez de deixá-lo estragar-se no ar corrompido de um quarto, que seja levado diariamente até um prado. Ali, que corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. O bem estar da liberdade compensa muitos machucados (ROUSSEAU, 2014, p. 71).

Tais lições de força e coragem que ensinam a criança a suportar dores leves e naturais, próprias e comuns dos primeiros seus anos, constituem um marco importante no desenvolvimento do ser humano. Isto porque, segundo Rousseau, quando a criança aprende a dirigir as próprias forças e desenvolve o conhecimento dessa capacidade, tem início a vida do indivíduo enquanto tal. Trata-se do momento em que ele toma consciência de si mesmo, adquire

o sentimento de identidade e existência, se torna uno e capaz de felicidade ou miséria, e, portanto, passível ser considerado um ser moral (ROUSSEAU, 2014, p. 71).

Sendo assim, é fundamental o modo como ocorre os cuidados do adulto para com a criança ou do educador para com o aluno. Se para Rousseau formar é impedir que algo seja feito contra o desenvolvimento natural do homem, então importa que se tenha um educador não só capaz de realizar tal empreendimento, mas que tenha, sobretudo, consciência de que sua prática de ensino diz respeito à vida mesma do aluno e sua realização. Portanto, é a práxis pedagógica que irá justificar a viabilidade do projeto pensado por Rousseau e desenvolver uma educação para a liberdade e a realização feliz do indivíduo, contemplando, por assim dizer, a dimensão ontológica e existencial do ser humano.

A educação para a liberdade como proposta de Rousseau contempla, ao mesmo tempo, a dimensão moral do homem, uma vez que visa fazer dele um indivíduo autônomo. Em outras palavras, o sentido da educação natural visa alcançar o momento no qual não haverá norma externa determinando seus atos ou orientando suas decisões. Com efeito, Rousseau tem clareza desse objetivo quando propõe educar Emílio de acordo com a educação natural a fim de conduzi-lo ao momento que “não precise de outro guia que não ele mesmo” (ROUSSEAU, 2014, p. 29). Portanto, ao cabo desse processo, não haverá mais necessidade da figura do educador, posto que Emílio ou aquele que foi educado pelos ditames da natureza terá posse de si mesmo. Isto não significa que estivesse preso ou submisso ao educador antes, mas que, a partir desse momento, poderá exercer sua liberdade segundo os impulsos internos do seu coração e de sua própria vontade. Antes, a única condição exigida pelo educador era a obediência e a não separação de ambos, a não ser por consentimento mútuo, porém, essas cláusulas perdem validade a partir do momento em que o aluno se torna um homem formado e entregue a si mesmo (ROUSSEAU, 2014, p. 33), ou seja, à própria responsabilidade e autodeterminação dos próprios atos.

Assim concebido, Emílio ficará constantemente na companhia de seu governante aprendendo o que for necessário e útil de forma ativa, ou seja, fazendo uso dos sentidos, vivendo experiências e seguindo a rota da natureza (ROUSSEAU, 2014). O governante, na obra, é o próprio Rousseau<sup>9</sup>. Em outras palavras, é como se o filósofo fosse o encarregado de educar Emílio de acordo com os objetivos traçados pela educação natural. Depois de ter cumprido

---

<sup>9</sup> Melhor dizendo, o educador de Emílio é uma espécie de *alter ego* de Rousseau, uma vez que não se trata de um relato de caso a partir de experiências concretas vividas pelo filósofo, mas sim de um romance pedagógico por meio do qual o autor imagina como poderia ocorrer um processo formativo guiado por suas ideias.

longo período de formação, 25 anos, ao lado de um único educador, Emílio será responsável por si e pelo seu próprio destino.

No Livro I do *Emílio*, Rousseau diz que o homem começa a ser instruído quando começa a viver e tem como seu primeiro preceptor a ama de leite. Em seguida, alude à ideia dos antigos sobre o sentido da educação enquanto alimentação, nutrição (ROUSSEAU, 2014, p. 15). Depois de conceber Emílio como aluno imaginário, o filósofo ocupa-se em descrever a alimentação ideal para a ama de leite e para a criança, tendo em vista o desenvolvimento de um corpo sadio e que seja obediente à alma, e não o contrário. “Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte ele é, mais obedece. [...] Um corpo fraco debilita a alma” (ROUSSEAU, 2014, p. 34). Considerando que o ser humano ao nascer já é capaz de aprender, mas que ainda não tem conhecimento algum, sendo, por isso, seus movimentos puramente mecânicos, Rousseau situa a importância da saúde do corpo e da própria experiência das sensações como preparação para se chegar ao conhecimento convenientemente ordenado (ROUSSEAU, 2014, p. 46).

No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem ao entendimento (ROUSSEAU, 2014, p. 51).

O conhecimento do bem e do mal exige mais que a experiência das sensações, por assim dizer. Ele se dá através da razão, a qual se alcança quando a capacidade física para conhecer estiver sadiamente bem ordenada. Para Rousseau, a uma criança que não atingiu a idade da razão não se pode atribuir moralidade nos atos praticados por ela. Afirma ainda que, assim como a maldade está para o que é fraco, a bondade está para com o que é forte. Logo, quando uma criança pratica o que é mal, aos olhos de um adulto, não o faz porque é má, mas porque ainda é fraca. Tornando-a forte, se tornará também boa (ROUSSEAU, 2014, p. 56). Ao crescer, alma e corpo tendem ao equilíbrio, e a natureza não exigirá nada mais além do que for necessário para a própria conservação (ROUSSEAU, 2014, p. 57).

Ocorre, porém, que a necessidade inocente, própria da fragilidade infantil, quando não se lhe presta o devido cuidado, pode se tornar desejo de mandar. E o choro, aquilo que expressa a primeira relação do homem com o mundo e a sociedade, de necessidade e impotência, transforma-se em ordens e manipulação (ROUSSEAU, 2014, p. 54).

Os primeiros choros da criança são pedidos; se não tomarmos cuidado, logo se tornarão ordens. Começam por se fazer ajudar e acabam por se fazer servir. Assim, de sua fraqueza, de onde provém inicialmente o sentimento de dependência, nasce a seguir a ideia de império e dominação. (ROUSSEAU, 2014, p. 55). [...] É assim que se tornam importunas, tiranas, imperiosas, más e indomáveis, progresso este não vem do espírito natural de dominação, mas dá tal espírito a elas, pois não é necessária longa experiência para perceber como é agradável agir pelas mãos de outrem e só precisar mexer a língua para fazer com que o universo se mova (ROUSSEAU, 2014, p. 57).

Assim, o homem cresce e pratica o que é mal, bem como adquire preconceitos e vícios. Depois que a criança cresce e se torna um ser humano adulto, o desejo de mandar não desaparece por completo (ROUSSEAU, 2014, p. 58). Por isso é importante reconhecer esse momento em que se dá o afastamento da natureza, para que no processo educativo possa manter-se no caminho traçado por ela (ROUSSEAU, 2014, p. 58).

Rousseau, portanto, concebe as quatro máximas da educação natural com o objetivo de ajudar na identificação desse desvio e, sobretudo, de fazer com que a criança tenha mais liberdade para realizar as coisas por ela mesma e não através da exigência ou domínio do outro, acostumando, assim, a manter uma correspondência entre desejo e força, e aprendendo, por consequência, a lidar com a privação de algo que não está sob seu poder (ROUSSEAU, 2014, p. 58). As máximas ou regras – Rousseau elenca como máximas e em seguida as denomina de regras – funcionam como critérios práticos da educação da natureza, cujos fins são igualmente práticos: liberdade e autodomínio.

O espírito dessas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder (ROUSSEAU, 2014, p. 58).

O desejo de mandar, a vontade de domínio sobre os demais – fato que deve ser olhado com cuidado pelo educador – se relaciona diretamente com a questão da linguagem. No final do Livro I, após a formular as quatro máximas a serem observadas para se manter no caminho da natureza, Rousseau apresenta alguns exemplos comuns do cotidiano, a fim de mostrar a distinção entre os desejos que vêm da natureza e os que vêm dos vícios dos homens. Rousseau trata precisamente: dos longos choros da criança quando não está enfaixada ou doente como hábito e teimosia e não como obras da natureza; do desmamo precoce das crianças e do surgimento dos dentes como momento mais adequado para fazê-lo; dos brinquedos simples

para a diversão como os melhores para evitar o luxo desde o nascimento; da preferência das frutas secas, pães duros e biscoitos ao mingau como alimentos mais adequados para o desmamo das crianças; da importância de ensinar palavras simples e relacionadas aos objetos sensíveis e da inutilidade de se ensinar especulações filosóficas para crianças; da ineficácia da correção e da pressa em corrigir a fala da criança, uma vez que ela aprende a falar por si mesma ao ouvir as palavras dos adultos; da diferença de imitação da voz entre uma criança criada na cidade e outra no campo; por fim, da inconveniência em se fazer com que a criança tenha mais palavras do que ideias (2014, p. 59-67).

Importante ressaltar dois pontos a respeito da educação proposta por Rousseau. Primeiro: o choro é a primeira forma de linguagem e expressa a miséria e a fraqueza da condição do homem (ROUSSEAU, 2014, p. 53). Segundo: as ideias de domínio e servidão são as primeiras a serem adquiridas pela criança, pois, antes mesmo de saber falar, ela dá ordens ou, antes de poder agir por si, ela obedece, já que, passando a primeira infância chorando, ora os adultos a mimam para acalmá-la, ora lhe batem para se aquietá-la, em qualquer caso, são ideias que tornam a criança má (ROUSSEAU, 2014, p. 25). Repetidas vezes o autor alerta para que se tenha atenção ao choro, pois, a expressão de uma necessidade verdadeira pode virar uma ordem de puro capricho, não por maldade da criança, que ainda não faz uso da razão, mas por conta do adulto, que não entende sua linguagem corretamente (ROUSSEAU, 2014, p. 57).

Isto significa que para Rousseau, abstrações simplistas ou opiniões baseadas em aparências acerca da formação não são suficientes para levar a termo um projeto de educação para a liberdade. No *Emílio*, o caminho da natureza não se opõe à dimensão da responsabilidade e liberdade do homem. Ao contrário, a natureza é a própria estrutura sobre a qual se desenvolve ou não a liberdade humana, a depender, portanto, da educação que é dada ao homem desde o seu nascimento. Educação e sentido não são realidades dadas que se desenvolvem espontaneamente na vida. São antes, realidades que dependem da ação livre que o indivíduos e coletividades praticam e realizam ao longo da vida e da história. No *Emílio* de Rousseau, mais que responder racionalmente ao “que fazer” no mundo, o que em absoluto não é possível e nem talvez o necessário, trata-se, em primeiro lugar, de fazer o esforço consciente para viver de forma plena, de realizar a vida segundo a liberdade que é inerente, natural ao ser humano, mas que precisa ser desenvolvida com lucidez, sobretudo acerca daquilo que se pode e daquilo que se deseja fazer e ser.

**CAPÍTULO II**  
**ACEPÇÕES DA LIBERDADE NO *SEGUNDO DISCURSO* E NO *CONTRATO SOCIAL***  
**DE ROUSSEAU**

*“Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres.”*  
 (ROUSSEAU, 2016, p. 15)

Neste capítulo discutiremos as acepções da liberdade no *Segundo Discurso* (1755)<sup>10</sup> e no *Contrato Social* (1762). Parte-se do pressuposto de que as reflexões sobre a liberdade contidas nessas obras projetam elementos que ajudarão na compreensão do sentido da educação para a liberdade na obra *Emílio ou da Educação* (1762). O esforço interpretativo realizado nesta parte do trabalho seguirá a ideia defendida por Ernst Cassirer (1999, p. 41-42) de que as obras de Rousseau possuem imbricação com sua vida e personalidade, e, sobretudo, que elas possuem uma “lei interna”, não obstante sua forma assistemática, que permite perceber também uma imbricação teórica e conceitual entre elas, tornando possível apreender, relacionar e destacar a importância do conceito de liberdade no processo de formação do homem presente no *Emílio*.

A presente discussão tomará como ponto inicial a ideia de liberdade como problema filosófico que se liga direta e imediatamente ao problema do homem. Tem como intuito adentrar as referidas obras de Rousseau em busca das acepções de liberdade por ele elaboradas, destacando o caminho trilhado pela sua reflexão. Em seguida, tais obras serão tratadas separadamente, segundo a ordem de publicação e de acordo com a perspectiva proposta neste trabalho.

### **2.1 Liberdade como problema filosófico**

Pensar a dimensão da liberdade humana significa adentrar um emaranhado de ideias que remontam às origens do pensamento filosófico sobre o homem e que chegam até nós com toda força e paixão, sobremaneira quando se coloca em questão as possibilidades e os limites da

---

<sup>10</sup> *Segundo Discurso* é o título breve da obra publicada originalmente como *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Neste capítulo será utilizado o título breve.

ação livre. Isto significa que considerar a liberdade como elemento essencial ou não essencial da natureza humana conduz a reflexões distintas, e mesmo opostas, que se diferenciam não só no âmbito da antropologia filosófica, mas também naquilo que concretamente se refere ao modo como o homem vive e se autocompreende ao longo de sua existência.

Um dos problemas que surgem dessas afirmações pode ser assim formulado: a liberdade é um atributo essencial ou não essencial da natureza humana? Faz parte da essência humana ser livre? O homem é necessariamente livre? Se a resposta for positiva, entramos no campo do indeterminismo, segundo o qual as leis da natureza não determinam necessariamente as ações humanas até o ponto de anulá-las, pelo contrário, considera que há um campo de possibilidade no qual o homem é capaz de agir e escolher por si mesmo e, portanto, capaz de decidir e optar de acordo com suas motivações internas. Se a resposta for negativa, entramos no campo do determinismo, para o qual as leis da natureza interferem necessariamente sobre as ações humanas de tal modo que não há espaço para a possibilidade de ação que tenha como causa original a vontade livre do homem.

As respostas a estas questões formaram ao longo da história da filosofia três grandes linhas que pensaram a liberdade e suas acepções. Tais linhas não são excludentes entre si, ao contrário, podem ser cruzar e projetar ideias que ajudam a pensar dinamicamente o conceito de liberdade.

A primeira segue a ideia de liberdade como capacidade do homem de se opor aos condicionamentos naturais e sociais (CHAUÍ, 2013, p. 282). Trata-se da liberdade vista como autodeterminação do sujeito em oposição àquilo que se apresenta como necessário e fatal. A autodeterminação se realiza mediante escolhas e deliberações que se desviam, por assim dizer, daquilo que não foi estabelecido pelo próprio indivíduo, mas por uma ordem exterior a ele.

A segunda acepção não busca se opor aos condicionamentos, ao contrário, busca a correspondência entre eles e a liberdade humana (CHAUÍ, 2013, p. 283). Nesta, o princípio da necessidade é fundamental para o exercício da própria liberdade, ou seja, a sua realização. Assim como a potência está para o ato, assim está a necessidade para a liberdade. Com efeito, a relação entre liberdade e necessidade, enquanto realização de uma ordem concebida pela natureza ou pelo destino, é marcada pela aceitação e acolhida dessa mesma ordem cósmica. Trata-se, portanto, de conceber a liberdade como realização de uma necessidade que se expressa na união harmônica entre a parte, que é o próprio homem, com o Todo, que é a ordem intrínseca do mundo enquanto cosmo.

A terceira acepção pensa a liberdade como possibilidade, isto é, como capacidade de fazer escolhas de acordo com elementos realmente possíveis e conhecíveis pelo indivíduo (CHAUI, 2013, p. 284). Assim, o indivíduo é capaz de agir graças ao conhecimento que possui de si e também das circunstâncias em que vai agir. Tal acepção de liberdade como possibilidade refere-se, de modo prático, àquilo que está ao alcance do que se pode fazer em termos de escolhas no âmbito da existência de cada qual. Considera aquilo que o indivíduo tem de conhecimento de si mesmo e da realidade em que vive. Trata-se de uma concepção subjetivista, por depender do sujeito e daquilo que ele conhece. Mas, ao mesmo tempo, é objetivista, pois a realidade condiciona e determina as ações do sujeito. Não se fala, neste caso, nem de autodeterminação nem de autocausalidade, mas apenas de possibilidades que balizam, por assim dizer, as condições subjetivas e objetivas, dando, por isso, a “extensão” da liberdade possível.

O que essas acepções revelam de imediato é que tratar da liberdade humana toca diretamente na questão do ser e do estar do homem no mundo, sendo, por isso, uma reflexão ontológica por primeiro. Ao mesmo tempo, a subjetividade humana, que caracteriza o ser consciente de si e da ação que realiza no mundo junto com outras subjetividades, expressa a relação de “ser-em-comum dos homens” e torna, por isso, razoável a categoria da relação de intersubjetividade (LIMA VAZ, 1992, p. 60), na qual se destaca a dimensão ética da liberdade. Portanto, a reflexão acerca da liberdade está inserida no conjunto do saber filosófico em que interseccionam as esferas do saber ontológico, ético e, como desdobramento deste, também político. Em outras palavras, trata-se de uma reflexão que traz à luz a dimensão metafísica e normativa do homem enquanto princípios de sua própria compreensão como ser livre, mas que pode exercer ou não a liberdade ao longo de sua vida. Aristóteles sintetiza tais acepções de liberdade na obra *Ética a Nicômaco* quando diz:

O homem age voluntariamente, pois nele se encontra o *princípio que move as partes apropriadas do corpo em tais ações; e aquelas coisas cujo princípio motor está em nós, em nós está igualmente o fazê-las ou não as fazer*. [...] Por conseguinte, a virtude também está em nosso poder, do mesmo modo que o vício, pois quando depende de nós o agir, também depende o não agir, e vice-versa; de modo que quando temos o poder de agir quando isso é nobre, também temos o de não agir quando é vil; e se está em nosso poder o não agir quando isso é nobre, também está o agir quando isso é vil. Logo, depende de nós praticar atos nobres ou vis, e se é isso que se entende por ser bom ou mau, então depende de nós sermos virtuosos ou viciosos (III, 1, 5, grifo nosso).

As acepções de liberdade colocadas dessa maneira visam destacar não só os elementos envolvidos na formação de seu conceito, mas sobretudo indicar a liberdade como problema filosófico que acompanha as reflexões acerca do homem e sua formação. Vale lembrar o fato de que se trata de uma problemática presente nas grandes obras e reflexões da história das ideias, antigas e atuais, bem como debatida por diversos pensadores, não só da filosofia, mas também das ciências, das religiões, das mitologias e das teologias. Portanto, as acepções básicas de liberdade têm neste trabalho, o objetivo de destacar essa dimensão do ser humano como elemento fundamental da formação de outro conceito, qual seja: o de homem.

## **2.2 Liberdade no *Segundo Discurso***

A questão sobre a liberdade ser ou não um atributo essencial da natureza humana recebe uma resposta positiva de Jean-Jacques Rousseau. Tal resposta coloca a liberdade como conceito fundamental para a compreensão do homem enquanto ser naturalmente livre, mas que desde o nascimento está exposto ao risco de perdê-la em função da desigualdade entre os homens no estado de vida em sociedade. No *Segundo Discurso*, uma das teses fundamentais “é que a história das instituições humanas corresponde à história da corrupção e da degradação progressiva do homem” (SOUZA, 2001, p. 53). Nesta obra, Rousseau busca pôr à luz as causas e o surgimento dessa degradação a partir do surgimento da desigualdade instituída socialmente, resultando numa vida de ilusão e não livre.

De que se trata, pois, precisamente neste Discurso? De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu-se a natureza à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real (ROUSSEAU, 1999a, p. 52).

Com efeito, Rousseau dirige sua crítica à sociedade que distanciou o homem progressivamente da natureza e de sua inocência original, desfigurando-o de si mesmo e submetendo-o à lei dos homens, onde prevalece o interesse pelo domínio e pelo prestígio em relação aos outros (amor-próprio). Esse distanciamento não resulta, entretanto, numa ruptura definitiva entre natureza e sociedade, mas conserva um conflito (STAROBINSKI, 2011, p. 38) que gera nos homens sofrimento e dor, sendo, por isso, fonte de males e vícios. Ocorre que os homens, sejam fortes ou fracos, ricos ou pobres, ao submeterem-se às leis criadas por eles mesmos, trocam a felicidade real pela felicidade artificial, ilusória, imaginária. Sendo assim, o

que passa a importar nesta sociedade são os interesses e vantagens que cada homem poderá obter em relação aos outros. “Para proveito próprio, foi preciso mostrar-se diferente do que na realidade se era” (ROUSSEAU, 1999a, p. 97). Mais que uma contradição, trata-se de uma negação da natureza que nega, ao mesmo tempo, a verdadeira essência do homem. Sobre tal negação, comenta Jean Starobinski: “Com efeito, o *Discurso sobre a origem e a desigualdade* é uma história da civilização como progresso da negação do dado natural, progresso ao qual corresponde uma degradação da inocência original” (2011, p. 39). Nesse sentido, a crítica de Rousseau se constitui como uma não aceitação da negação da natureza. Em outras palavras, à negação da natureza por parte da sociedade o filósofo antepõe outra negação, ou seja, a negação da negação, tendo em vista restabelecer o dado natural que se corrompeu no homem, qual seja, a transparência do próprio ser (STAROBINSKI, 2011).

Para Rousseau, liberdade e vida são esses dados imediatos da natureza que tornam o homem o que ele é. Tratam-se bens essenciais da natureza que não podem ser separados sem que haja a degradação do próprio ser do homem (ROUSSEAU, 1999a, p. 106). Degradação que não é outra coisa senão a dessemelhança de si que marca a passagem de uma felicidade verdadeira para uma espécie de “infelicidade essencial”, no dizer de Starobinski<sup>11</sup> (2011, p. 29).

Portanto, há uma compreensão de integridade na afirmação de Rousseau que coloca a verdade e a felicidade humanas ligadas diretamente à dimensão da liberdade. A inteireza substancial do homem, aquilo que o constitui enquanto tal, é mantida quando se preserva a liberdade como parte essencial do seu ser. A liberdade é dom natural e a escravidão não é outra coisa senão violência contra a natureza (ROUSSEAU, 1999a, p. 107).

Sobre esses fundamentos, a liberdade se firma como direito natural e não positivo e, ao mesmo tempo, a dignidade do homem fica garantida não por instituição social ou divina, mas

---

<sup>11</sup> Entende-se aqui o termo degradação no mesmo sentido interpretado por Jean Starobinski, que considera as categorias de permanência ou alteração do próprio ser como categorias equivalentes às categorias de perdição e salvação, presentes na teologia cristã: “Rousseau não crê no inferno, mas, em compensação, acredita que a perda da semelhança a si mesmo é uma infelicidade essencial, enquanto que permanecer semelhante a si mesmo é uma maneira de salvar sua vida, ou ao menos uma promessa de salvação” (2011, p. 29). Nesta mesma linha de pensamento, Luiz Roberto Salinas Fortes comenta que a história humana em Rousseau é negativa e segue um movimento de queda tal como no relato bíblico, onde o homem é expulso no paraíso e condenado a viver sob duras penas (1996, p. 78). Assim, a degradação do homem é entendida como queda de um originário estado de vida natural bom que faz mudar para um secundário estado de vida social mal. Porém, não se trata de uma queda definitiva, pois há a possibilidade de salvação, de reaproximação, melhor dizendo, daquele dado natural originário que permite ao homem viver em liberdade, ou seja, sob o domínio de si mesmo. A possibilidade de salvação ou de redenção passa pelo viés da educação natural do homem. Neste sentido, a educação permitiria ao homem viver livre numa sociedade mal ordenada – aquela que não se rege pelo vontade geral e soberania do povo (*Contrato Social*), que renuncia à liberdade (*Segundo Discurso*) – e o recolocaria na rota de realização e sentido da própria vida (*Emílio*).

pela própria constituição metafísica do homem. Não é, portanto, o valor do homem estabelecido por outrem ou pela ação divina, mas pela sua própria natureza, que apesar dos eventos históricos que ocasionaram em sua degradação, não a destruiu. Apesar do pessimismo histórico de Rousseau, há um otimismo antropológico no qual a queda do homem não é definitiva, pois, não obstante o mau uso da liberdade, há a possibilidade de um recomeço ou construção de outra história, não mais regida por vícios e males (FORTES, 1996, p. 78).

Neste sentido, as reflexões sobre a liberdade presentes no *Segundo Discurso* e no *Contrato Social* revelam que Rousseau está em sintonia com o *ethos* antropocêntrico da modernidade. Não pela confiança extrema na luz da racionalidade, mas pela perspectiva humanista que assume, tomando o homem como centro irradiador de sentido, de si e do mundo, tal como proposto pela modernidade.

Com efeito, na abertura do *Segundo Discurso*, Rousseau afirma que sua intenção ao falar do homem é defender a causa da humanidade (1999a, p. 51). Porém, a ideia de humanidade não sugere, como poderia parecer de imediato, uma abstração distante da realidade concreta e que se passa apenas na mente de quem a pensa. Ao contrário, por humanidade o filósofo sugere a compreensão que se tem do conjunto dos homens em relação. Indica tal compreensão, o fato de Rousseau partir do princípio de que há na espécie humana dois tipos de desigualdade, uma de origem natural e outra de origem moral ou política (1999a, p. 51). Desigualdade, moral e política são termos que só se podem pensar considerando a relação real e concreta que se dá entre os homens. Logo, não se trata de pensar o homem de forma isolada, atomizada, separado dos demais ou em relação apenas consigo mesmo, mas em relação com seus iguais. Isto significa que o programa de formação do homem em Rousseau não visa uma “salvação” no âmbito exclusivo de sua individualidade, à maneira do mote “salva tua alma” proposto pela cristandade, mas, tal como no *Contrato Social*, busca conceber o homem no âmbito de um pacto social que assegure uma forma de associação que o defenda e o proteja, permitindo-o continuar livre, mesmo estando unido a todos os demais (1996, p. 20). Ernst Cassirer comenta que dessa associação entre os homens, tal como pensada por Rousseau, surge um tipo de idealismo político-social no qual se fundamenta o direito. Eis o que diz Cassirer:

O homem não verá mais o objetivo da comunidade na mera satisfação instintiva, e não a julgará baseado na amplitude alcançada por esta sua satisfação. Ele verá nela, ao contrário, a fundadora e a guardiã do direito – e entenderá que no cumprimento desta tarefa está assegurada se não a felicidade, pelo menos a dignidade da humanidade (1999, p. 120).

Portanto, trata-se um humanismo que busca defender a dignidade do homem no sentido de tomá-lo como ponto de partida e como fim último da compreensão de si e de sua história, preservando a integridade de seu ser em vista de sua liberdade e realização.

### 2.3 O homem como agente livre

Na linha do mecanicismo iluminista, Rousseau entende os animais como “máquina engenhosa” concebida pela natureza (1999a, p. 64). O movimento dessa máquina tem a natureza como causa. A diferença é que nos animais opera o puro instinto e no homem, chamado de “máquina humana” pelo filósofo, opera também a liberdade; o animal não desvia da regra prescrita pela natureza, mesmo que se o fizesse lhe resultasse em algo vantajoso; ao passo que o homem desvia da regra da natureza, mesmo se isto lhe for prejudicial:

Assim, um pombo morreria de fome perto de um prato cheio das melhores carnes e um gato sobre um monte de frutas ou de sementes, embora tanto um quanto outro pudessem alimentar-se muito bem com o alimento que desdenham, se fosse atilado para tentá-lo; assim, os homens dissolutos se entregam a excessos que lhes causam febre e morte, porque o espírito deprava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza se cala (ROUSSEAU, 1999a, 64).

Se no animal os movimentos realizados são iguais e invariáveis, o mesmo não acontece com o homem. No animal e no homem a natureza funciona como princípio que atua influenciando os movimentos de ambos. Porém, no homem, a liberdade o torna agente (ROUSSEAU, 1999a, p. 64), sendo, por isso, não um simples movimento automático, mas ação de origem propriamente humana que atua e interfere de modo voluntário sobre o movimento da natureza. Essa qualidade é que permite o homem realizar ações que têm a si mesmo como causa. Enquanto que no animal prevalece a pura obediência do instinto frente a ordem natural, no homem soma-se a possibilidade de livre acolhimento ou não dessa ordem, posto que o homem tem consciência de sua liberdade e a exerce através de “atos puramente espirituais” e não mecânicos, como se lê na primeira parte do *Segundo Discurso*:

O homem sofre a mesma influência [que os animais], mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pelas leis mecânicas (ROUSSEAU, 1999a, p. 64).

A partir dessa dimensão propriamente humana – expressa no exercício da liberdade que se lança para além dos próprios instintos – o homem realiza como que um salto metafísico, no sentido de que ele não se contenta com os limites de sua imanência física-biológica, mas projeta-se para um algo mais, se não na direção da Transcendência em relação ao Todo da natureza, ao menos em relação a si mesmo. Em outras palavras, o homem para Rousseau busca ultrapassar as fronteiras do puro dado natural transcendendo a si mesmo. É o que também observa Olgária Matos quando diz que na distinção entre o animal e o homem, marcada pela oposição entre liberdade e instinto, está a “transcendência do homem” (1978, p. 53).

## 2.4 Perfectibilidade e a nova ordem das coisas

Perfectibilidade é a faculdade humana responsável pelo desenvolvimento das outras faculdades. Trata-se da capacidade de aperfeiçoamento de si mesmo que, de acordo com as circunstâncias, produz modificações no próprio ser do homem, tornando-o diferente do que era em seu estado primitivo, ou seja, o homem vai afastando-se de seu estado natural na medida que as necessidades e os progressos do conhecimento vão se desenvolvendo como consequência (ROUSSEAU, 1999a, p. 65-66). Souza assinala que a noção de perfectibilidade, sendo um componente inegável da ideia de progresso na antropologia de Rousseau, é, ao mesmo tempo, um processo de aperfeiçoamento e desnaturação (2001, p. 77). Sobre a perfectibilidade, Olgária C. F. Matos destaca as mudanças nas relações humanas ocorridas a partir dessa faculdade:

A “perfectibilidade” torna manifesto que as relações humanas mudaram: num certo sentido, realiza-se “contra a natureza”, no estado social, sob a influência das necessidades materiais. Ou seja, as mudanças respondem a uma *provocação* vinda de *fora*: em certas regiões o homem encontrou “anos estéreis, invernos longos e rudes, verões ardentes” e em seu meio natural não conseguiu encontrar proteção segura, vendo-se forçado a sair de sua indolência primitiva; a partir de então, passa a *depende*r do *exterior*. E este ser que *recebia* os dons da natureza *deverá* conquistá-los - a adversidade só será vencida ao preço de um esforço contínuo: é o trabalho que obrigará o homem a organizar-se em sua luta contra os obstáculos. Entendida como desenvolvimento de “potencialidades”, a perfectibilidade é sinônimo de *progresso*, mas de um progresso que é “a perda do gênero humano” (1978, p. 42, grifos da autora).

Neste sentido, a perfectibilidade é para o homem motivo de elevação e queda. Ou, nos dizeres de N.J.H. Dent, é benção e maldição para o homem (1996, p. 181). Isto porque, se por um lado, permite o desenvolvimento de capacidades vantajosas para o homem, por outro,

constitui fonte de vícios e degeneração, justamente porque afasta o homem da sua condição natural.

Starobinski observa que Rousseau encontra nessa dimensão perfectível do homem uma ideia de decadência que não se apoia numa narrativa sobrenatural, como seria próprio das religiões. Se o filósofo recorresse ao sobrenatural ou mítico não estaria mais fazendo filosofia. Neste sentido, a noção de perfectibilidade em Rousseau segue o cânone hermenêutico racional da filosofia, enquanto busca de inteligibilidade do mundo e do homem.

Sem que seja necessário invocar a intervenção sobrenatural de um demônio tentador e de uma Eva tentada, a origem de nossa decadência é explicável por razões bem humanas. Porque o homem é perfectível, não cessou de acrescentar suas invenções aos dons da natureza. E desde então a história universal, embaraçada pelo peso continuamente crescente de nossos artificios e de nosso orgulho, adquire o andamento de uma *queda* acelerada na corrupção [...] (STAROBINSKI, 2011, p. 23).

Deve-se à perfectibilidade o desenvolvimento de outras faculdades como a memória, a imaginação e a razão, “alcançando o espírito quase que o termo da perfectibilidade” (ROUSSEAU, 1999a, p. 97). Porém, ocorrem modificações são só quantitativas, no sentido de aumentar sua capacidade de reação às adversidades da natureza e assim alcançar algum tipo de favorecimento tangível, mas também qualitativas, que ocorrem no interior do próprio homem e alteram a percepção de si mesmos em relação aos seus semelhantes. Quando isto acontece, o amor de si mesmo, que visa a preservação e cuidado de si sem desejar obter vantagens sobre os semelhantes, dá lugar ao amor-próprio, que estabelece o senso de superioridade e domínio de uns sobre os outros (ROUSSEAU, 1999a, p. 76). Esta relação, antinatural, torna-se um desejo “necessário” que passa a receber maior merecimento em possuí-lo.

Aí estão todas as qualidades naturais postas em ação, estabelecidos a posição e o destino de cada homem, não somente quanto à quantidade de bens e o poder de servir ou de ofender, mas também quanto ao espírito, à beleza, à força e à habilidade, quanto aos méritos e aos talentos e, sendo tais qualidades as únicas que poderiam merecer consideração, precisou-se desde logo tê-las ou afetar possuí-las (ROUSSEAU, 1999a, p. 97).

Surge o que Rousseau denomina de “fausto majestoso”, a “astúcia enganadora” (1999a, p. 97), isto é, quando as aparências se tornam necessárias ao espírito e o homem não se preocupa mais com a realidade autêntica do seu ser, mas com o *mostrar-se ser diferente do que se é*, a fim de satisfazer o desejo (necessidade) de ser possuidor de beleza, de força e de habilidade,

isto é, de qualidades que recebem admiração e avaliação a partir de reconhecimento que vem dos outros e não de si mesmo. Os vícios como que ganham visibilidade pelo luxo, despertando no homem interesses e ganâncias que no estado natural ele não teria. Jean Starobinski faz notar que a relação que surge entre os homens passa, agora, pela mediação dos objetos, tidos como indispensáveis à felicidade (2011, p. 39). Ainda de acordo com Starobinski, a crítica de Rousseau além de ressaltar a perda do estado original natural (transparência), prefigura o que se tornará patente nas análises de Hegel e Marx sobre a história:

O eu do homem social não se reconhece mais em si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus meios se tornam seu fim. O homem inteiro se torna coisa, ou escravo das coisas... A crítica de Rousseau denuncia essa alienação e propõe como tarefa um retorno ao imediato (2011, p. 39).

Prossegue Starobinski:

A sociedade civilizada, desenvolvendo sempre mais sua oposição à natureza, obscurece a relação imediata das consciências: a perda da transparência original vai de par com a alienação do homem nas coisas materiais. A análise de Rousseau, sobre esse ponto, prefigura as de Hegel e de Marx: tanto mais se lhe assemelha quanto se apoia em uma descrição do devir histórico da humanidade. Com efeito, o *Discurso sobre a origem da desigualdade* é uma história da civilização como progresso ao qual corresponde uma degradação da inocência original (2011, p. 39).

As mudanças que afastam o homem do seu estado natural provocam, ao mesmo tempo, o abandono daquela independência originária e o torna dependente não mais de necessidades físicas e naturais, mas de necessidades espirituais, artificiais, criadas pelo homem civilizado.

O homem, de livre e independente que antes era, devido a uma multidão de novas necessidades passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda a natureza e, sobretudo, a seus semelhantes, dos quais num certo sentido se torna escravo, mesmo quando se torna senhor: rico, tem necessidade de seus serviços; pobre, precisa de seu socorro, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem eles (ROUSSEAU, 1999a, p. 97).

Nessa nova ordem das coisas, o homem passa a usar a “máscara da bondade” para esconder sentimentos de rivalidade, prejuízo mútuo, interesse em obter vantagens sobre o outro (ROUSSEAU, 1999a, p. 97), contrariando sentimentos e virtudes naturais de estima e consideração pelo semelhante (princípio da piedade). Nos dizeres de Dozol, “o homem tornou-se mal e aprendeu a usar a máscara da polidez” (2006, p. 45). Rousseau defende que essa

transformação no jeito de ser do homem, iniciada quando as relações sociais se tornaram mais frequentes, se intensifica com a instituição da propriedade. Isto porque enquanto os homens podiam realizar obras de forma independente no estado de natureza, com a propriedade gera-se dependência mútua, trabalho necessário, escravidão e miséria, surge, portanto, a desigualdade social (ROUSSEAU, 1999a, p. 94).

O nascimento da desigualdade coincide com o reconhecimento da propriedade como justa, tendo como causa o cultivo das terras e sua consequente partilha (ROUSSEAU, 1999a, p. 95). No entanto, aquele que é mais forte e mais habilidoso passa a se aproveitar desses seus dons naturais para expandir sua propriedade com mais trabalho, enquanto que os outros passam a ter dificuldades para sustentar o próprio trabalho ou o trabalho que lhe coube.

Estando as coisas nesse estado, teriam assim continuado se os talentos fossem iguais e se, por exemplo, o emprego de ferro e a consumação dos alimentos sempre estivessem em exato equilíbrio. Mas a proporção, que nada mantém, logo se rompeu; os mais fortes realizavam mais trabalho, o mais habilidoso tirava mais partido do seu, o mais engenhoso encontrava meios para abreviar a faina, o lavrador sentia mais necessidade de ferro ou o ferreiro mais necessidade do trigo e, trabalhando igualmente, um ganhava muito enquanto que o outro tinha dificuldade de viver. Assim, a desigualdade natural insensivelmente se desenvolve junto com a desigualdade de combinação, e as diferenças entre os homens, desenvolvidas pelas diferenças das circunstâncias, se tornam mais sensíveis, mais permanentes em seus efeitos e, em idêntica proporção, começam a influir na sorte dos particulares (ROUSSEAU, 1999a, p. 96).

O homem, de livre e independente no estado de natureza, passa à submissão de necessidades decorrentes da sociedade civil assim instituída. Sendo assim, o fim da liberdade natural é marcado pela origem da sociedade e das leis, que validaram a propriedade e a desigualdade, bem como pela divisão entre fracos e fortes ou entre ricos e pobres (ROUSSEAU, 1999a, p. 100), situando-os numa condição de dependência e não liberdade entre si. Neste sentido, a formação da sociedade civil, tal como pensada por Rousseau no *Segundo Discurso*, deve-se à realização de um pacto social proposto pelo pelos ricos para garantir suas posses e apaziguar a revolta dos pobres.

[...] o rico, forçado pela necessidade, acabou concebendo o projeto que foi o mais excogitado que até então passou pelo espírito humano. Tal projeto consistiu em empregar em seu favor as próprias forças daqueles que o atacavam, fazer de seus adversários seus defensores. [...] “Unamo-nos”, disse-lhes, “para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence; instituamos regulamentos de justiça e de paz, aos quais todos sejam obrigados a conformar-se, que não abram

exceção a ninguém e que, submetendo igualmente a deveres mútuos o poderoso e o fraco, reparem de certo modo os caprichos da fortuna”. [...] Fora preciso muito menos do que o equivalente desse discurso para arrastar homens grosseiros, fáceis de seduzir [...]. Todos correram ao encontro de seus grilhões, crendo assegurar sua liberdade [...] (ROUSSEAU, 1999a, p. 99-100).

Importa, pois, atentar para o que significa a liberdade nesse contexto. Isto porque, a instituição da sociedade civil põe fim à liberdade natural, entendida como independência entre os indivíduos. Porém, ela não elimina a liberdade como faculdade metafísica do ser humano, pois é mediante a liberdade mesma que ele é capaz de realizar escolhas sobre o seu próprio ser e agir. Independentemente se tais escolhas levarão a benefícios ou malefícios para si mesmo, vale destacar que há no homem um movimento e uma busca pela realização de algo de surge no seu próprio ser e que o impulsiona a exercer a liberdade durante a sua vida, mesmo vivendo em uma sociedade corrompida e que depõe contra essa mesma liberdade.

## **2.5 Liberdade no *Contrato Social***

Rousseau, no *Segundo Discurso*, faz, em certa medida, uma “fenomenologia” da natureza humana, uma vez que busca pôr à luz da razão aquilo que constitui o homem na sua essência, começando por desconsiderar os pré-conceitos que se formaram ao longo das tentativas de sua compreensão. E o faz suspendendo de sua análise as conclusões anteriores sobre o homem realizadas pelas ciências, que na sua opinião, partiram de princípios de uma razão histórica-social já distante do homem natural (original) e que por isso não dizem outra coisa senão sobre um estado artificial do homem já estabelecido (ROUSSEAU, 1999a, p. 44).

Para Rousseau, as conclusões dos filósofos, pensadores e homens da ciência, de modo geral, tiveram ou serviram-se de fontes que têm como objeto o próprio homem social; logo, tomaram como referência a imagem do homem já corrompido pela sociedade, formando, assim, uma ideia da natureza humana equivocada (DOZOL, 2006, p. 45). A fim de evitar tal equívoco, Rousseau, no *Segundo Discurso*, procede sua análise mediante um esforço de compreensão (hermenêutica) do homem que busca se firmar em princípios e fundamentos anteriores à própria razão. O filósofo, então, afirma: “Deixando de lado, pois, todos os livros científicos, que só nos ensinam a ver os homens como eles se fizeram, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana [...]” (1999a, p. 47). Tais operações que antecedem à própria razão, não são para Rousseau outra coisa senão os princípios que remetem ao amor de si mesmo (instinto de conservação) e à piedade (1999a, p. 47).

Procedendo desta maneira, Rousseau, de certo modo, abre caminho para se pensar a liberdade sem depender dos elementos próprios da razão. Com efeito, no *Segundo Discurso*, o filósofo está certo de que a liberdade é um atributo natural que faz parte da essência humana. Porém, trata-se de uma liberdade natural, em que o homem vive de forma independente e não submissa em relação aos seus semelhantes, sem nenhum tipo de compromisso moral ou diferenciação entre bem e mal. Trata-se de conceber o homem metido em si mesmo, vale dizer, ensimesmado ao extremo, como se vê nesta passagem:

Concluamos que, errando pelas florestas, sem indústrias, sem palavra, sem domicílio, sem guerra e sem ligação, sem nenhuma necessidade de seus semelhantes, bem como sem nenhum desejo de prejudicá-los, talvez sem sequer reconhecer alguns deles individualmente, o homem selvagem, sujeito de poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, no qual só sentia suas verdadeiras necessidades, só olhava aquilo que acreditava ter interesse de ver, não fazendo sua inteligência maiores progressos do que a vaidade (ROUSSEAU, 1999a, p. 81).

Starobinski compreende tal situação do homem na natureza, pensada por Rousseau, como um estado de não diferenciação entre homem e mundo, por isso, sem oposição entre um e outro. O que significa ausência da consciência de si e do mundo, prevalecendo, pois, um estado de desrazão. De fato, a independência e a liberdade natural, que caracterizam o homem no estado de natureza, não decorrem do exercício da razão, mas sim da ausência de vínculo com outras pessoas.

Quanto ao homem da natureza, vive “ingenuamente” em um mundo amoral, ou pré-moral. A diferença do bem e do mal não existe para a sua consciência limitada. No horizonte limitado do estado de natureza, o homem vive em um equilíbrio que não o opõe ainda ao mundo, nem a ele próprio. Ele não conhece nem o trabalho (que o oporá a natureza), nem a reflexão (que o oporá a si mesmo e aos seus semelhantes) (STAROBINSKI, 2011, p. 41).

É justamente essa condição de fundo do estado de natureza que deixa de existir com a instituição da sociedade e das leis que garantem a propriedade e a desigualdade entre os homens. Por conseguinte, deixa também de existir a própria liberdade natural, tal como como se lê no *Segundo Discurso*:

Todos correram ao encontro de seus grilhões, crendo assegurar sua liberdade, pois, com muita razão, reconhecendo vantagens de um estabelecimento político, não contavam com a suficiente experiência para prever-lhe os perigos

[...]. Tal foi ou não dever ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram de uma usurpação para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para o lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 1999a, p. 100).

Entretanto, não ocorre aqui uma aniquilação da liberdade enquanto propriedade essencial, pois se isto acontecesse o homem deixaria de ser homem. Rousseau parece considerar que ocorre na liberdade humana uma mudança em sua forma, mas não em sua essência. Sendo assim, é a própria essência humana que fica salvaguardada. Isto permite dizer que a corrupção da liberdade natural, sendo obra do próprio homem, se dá no plano acidental da história e por isso passível de ser modificada novamente, porém, num sentido de afirmação da natureza humana. Segundo Starobinski, o que Rousseau busca a partir desta hipótese sobre o estado de natureza é recuperar a transparência perdida, justamente por conta das intervenções do homem aos dons da natureza.

Ora, se a queda é nossa obra, se é um acidente da história humana, é preciso admitir que o homem não está naturalmente condenado a viver na desconfiança, na opacidade e nos vícios que as escoltam. Estes são a obra do homem, ou da sociedade. Então não há nada aí que nos impeça de refazer ou de desfazer a história, tendo em vista redescobrir a transparência perdida. Nenhuma proibição sobrenatural a isso se opõe. A essência do homem não está comprometida, mas apenas sua *situação* histórica (STAROBINSKI, 2011, p. 24).

À liberdade abrem-se novos rumos, conforme parecer de Ernst Cassirer: “O retorno à simplicidade e à felicidade do estado natural nos está vedado – mas o caminho para a *liberdade* permanece aberto, e ele pode e deve ser percorrido” (1999, p. 55, grifo do autor). De fato, para ser plenamente livre no sentido metafísico, o homem precisa da razão e da consciência de si para realizar escolhas de forma refletida. Se por um lado, o homem na natureza não realiza atos morais, pois não pode distinguir entre bem e mal, por outro, uma pessoa consciente que faz uso da razão constitui um ser moral, portanto, responsável pelos rumos de suas ações tanto na direção do bem quanto na do mal.

No *Contrato Social*, Rousseau (1996) desdobra o conceito de liberdade após o momento da associação entre os homens, reafirmando-a como elemento essencial, ou seja, como um atributo que constitui o homem enquanto tal, ainda que sua forma e seu exercício, por assim dizer, sejam no estado de natureza diferente da do estado civil instituído pelo pacto social. Para

Rousseau é a liberdade que garante a qualidade de homem (1996). Em outras palavras, a liberdade é substância de sua humanidade.

Assim, às mudanças ocorridas nas relações entre os homens, ocorre também a mudança da liberdade natural para a liberdade civil: “O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e pode alcançar; o que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que o possui” (ROUSSEAU, 1996, p. 26). Caso renuncie a liberdade civil, o homem voltaria ao estado de natureza. Segundo José Benedito Almeida Júnior, na hipótese de volta ao estado de natureza, o homem perderia igualmente o direito civil (2014, p. 57).

Trata-se da figura jurídica do *homo sacer*, isto é, ‘entregue aos deuses’, pois dos homens não lhe cabe mais nenhuma proteção das leis. Em geral, supõe-se que ainda estamos em condição de fazer essa opção, mas isso não é mais possível, visto que, desde o nosso nascimento somos protegidos pelo Estado e dele fazemos parte (ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 57).

Para Almeida Júnior (2014), a hipótese de renúncia à liberdade civil depara-se com a impossibilidade de optar pelo estado de natureza. E neste caso, o que se dá não é outra coisa senão a perda de direitos que somente são possíveis quando se vive em sociedade. O *homo sacer*, neste sentido, é o homem entregue à própria sorte, que vive fora da tutela do estado e das leis e conta, portanto, apenas com as próprias forças para sobreviver.

## **2.6 Liberdade: um atributo natural do qual não se pode renunciar**

Para Rousseau, o homem nasce livre e renunciar a liberdade significa renunciar à própria humanidade (1996, p. 15). “Mesmo que cada um pudesse alienar-se a si mesmo, não poderia alienar os filhos; estes nascem homens e livres, sua liberdade lhes pertence e ninguém, senão eles, têm o direito de dispor dela” (ROUSSEAU, 1996, p. 14).

No entanto, a realidade social é marcada pela submissão entre os homens, sejam eles senhores ou escravos, mostrando que em sua estrutura está presente a renúncia da liberdade, ou melhor, está presente uma legitimação da renúncia do direito de exercê-la.

O homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado. Aquele que se crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo que eles. Como se deu essa mudança? Ignoro-o. O que pode legitimá-la? Creio poder resolver essa questão (ROUSSEAU, 1996 p. 9).

Sendo a liberdade um atributo natural, seria uma contradição se se afirmasse a existência de uma autoridade natural de um homem sobre outro homem, a não ser mediante a força. Porém, o direito não se faz pela força, visto que ceder à força não é um ato de obediência voluntária, mas de necessidade. Sendo assim, Rousseau não realiza uma pesquisa histórica, como já mencionado acima, mas abstrata, no sentido de ir além das constituições e encontrar os fundamentos do poder político, isto é, aquilo que legitima o poder do Estado (ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 55).

Resta, portanto, no parecer do filósofo, a convenção como fundamento da autoridade instituída entre os homens (ROUSSEAU, 1996, p. 12-13). É a convenção que confere legitimidade à submissão entre os homens. No entanto, trata-se de uma legitimidade absurda, pois é contrária à natureza do homem e contraditória a si mesma.

Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem, e subtrair toda liberdade à sua vontade é subtrair toda moralidade das ações. Enfim, é inútil e contraditória a convenção que estipula, de um lado, uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites. Não está claro que não se tem obrigação alguma para com aquele de quem se tem o direito de tudo exigir. E esta simples condição, sem equivalência, sem compensação, não acarreta a nulidade do ato? (ROUSSEAU, 1996, p. 15).

Posto o caráter de legitimação, contraditoriamente admitida, da submissão entre os homens, importa destacar a função do conceito de convenção dada por Rousseau no *Contrato Social*: “A ordem social é um direito sagrado que serve de base a todos os demais. Não obstante, este direito não provém da Natureza; funda-se em convenções” (2016, p. 19). É a partir da ideia de convenção que o filósofo irá remontar à constituição do povo enquanto povo e à fundamentação da sociedade, não mais e somente em seu papel corruptor do homem, como da abordagem no *Segundo Discurso*, mas no sentido de restituir aquilo que o histórico acidentalmente violou (STAROBINSKI, 2011, 24), principalmente a liberdade e a igualdade.

## **2.7 Liberdade e contrato social**

Na origem do contrato social está a liberdade, pois a associação entre os homens depende de um assentimento individual e mútuo, em vista da própria conservação. Isto não acontece sem uma modificação no modo de ser do homem que começa no “ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, por sua resistência, as forças que cada indivíduo pode empregar para se manter nesse estado” (ROUSSEAU, 1996,

p. 20). Ou seja, quando as dificuldades no estado primitivo começam a ser maiores que as capacidades que cada homem possui, colocando, assim, em risco, sua própria existência. É justamente essa condição de fragilidade diante das forças da natureza que impele o homem para a associação com seus semelhantes. Se, por um lado, a liberdade, junto com a força, constitui instrumento de associação que visa à conservação do homem e de seus bens, por outro, ela é uma condição que precisa ser preservada no ato mesmo dessa união entre pessoas que se dá na forma de um contrato a ser obedecido.

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; mas, sendo a força e a liberdade de cada homem os primeiros instrumentos de sua conservação, como as empregará sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que deve a si mesmo? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, pode enunciar-se nestes termos: “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes.” Este é o problema fundamental cuja solução é fornecida pelo contrato social (ROUSSEAU, 1996, p. 20-21).

É certo que Rousseau considera a liberdade um bem natural e irrenunciável, porém, isto não contradiz a compreensão de um pacto social onde cada indivíduo deve entregar-se totalmente à comunidade no que se refere aos seus direitos (1996, p. 21). Sobre essa passagem do *Contrato Social*, Renato Moscateli faz a seguinte observação:

Quando Rousseau assevera que o contrato social deve gerar uma forma de associação que permita a seus membros permanecer tão livres quanto antes de entrar nela, isto significa que eles se manterão protegidos de toda dependência pessoal enquanto obedecerem à vontade geral, que é a vontade deles mesmos (2008, p. 71-72).

O que Rousseau afirma não é uma alienação ou doação inteira de si a outro indivíduo, o que para ele seria absurdo e contrário à natureza, porque se trataria de escravidão, mas uma alienação total, sem reservas e perfeitamente igual, isto é, *feita por todos ao todo dos associados* do referido pacto social (ROUSSEAU, 1996, p. 21). Portanto, tal como expressa uma já esquecida marchinha de Carnaval: “Ninguém é de ninguém/ mas todo mundo é de todo mundo/ no carnaval”, no caso em questão, ninguém é de ninguém, mas todo mundo é de todo mundo no contrato social.

Enfim, cada um, dando-se a todos, não se dá a ninguém, e, como não existe um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede

sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde e mais força para conservar o que se tem (ROUSSEAU, 1996, p. 21).

Mais claramente e já se referindo ao todo social enquanto corpo político, Rousseau resume, de certo modo, o contrato social nessas palavras: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo” (1996, p. 22).

## 2.8 Liberdade política: a lei que o povo dá a si mesmo

No *Contrato Social*, Rousseau afirma que a formação do corpo político, moral e coletivo, recebe a unidade, a vida e a vontade da composição de seus membros, o que confere ao Estado a expressão de um eu comum (1996, p. 22). A formação do estado civil enquanto pessoa moral dotada de vida, movimento e vontade, produz a liberdade civil, limitada pela vontade geral e fundamentada por um título positivo (ROUSSEAU, 1996, p. 26 e 45).

Sobre o que precede, poder-se-ia acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si, porquanto o impulso do mero apetite é escravidão, e a *obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade* (ROUSSEAU, 1996, p. 26, grifo nosso).

A liberdade civil consiste, pois, tanto no domínio dos instintos como na autolegislação, que é o senhorio dos próprios atos. Neste sentido, os homens renunciam à independência do estado natural em troca da verdadeira liberdade, na qual sua ligação com a lei permite aos indivíduos alcançarem o nível de uma personalidade autônoma (CASSIRER, 1999, p. 56). Trata-se da capacidade do homem de determinar a si mesmo, exercendo sua vontade de forma racional. Assim compreendida, a liberdade civil é fruto do pacto social, que torna todos os membros iguais “por convenção e direito”, isto é, transforma em igualdade moral o que na natureza poderia ser uma desigualdade física, seja de força ou de talento (ROUSSEAU, 1996, p. 30). Logo, para Rousseau, a liberdade civil expressa com nitidez sua dimensão política, pois a lei<sup>12</sup> a que se deve obediência é a lei que o povo, soberano, estabeleceu para ser observada,

---

<sup>12</sup> Vale lembrar a esclarecedora relação que Rousseau estabelece entre liberdade e lei no *Discurso sobre a economia política*, texto publicado no tomo V da *Encyclopédie* de 1755, no qual a obediência não significa um ato de submissão, pelo contrário, significa um ato efetivo da própria liberdade: “Que arte inconcebível é essa por meio do qual se pode subjugar os homens para torná-los livres; empregar a serviço do Estado os bens, braços, e mesmo a vida de todos os seus membros, sem reprimi-los e sem consultá-los; acorrentar sua vontade através de sua própria confissão; fazer valer seu consentimento contra sua recusa e forçá-los a se punirem a si próprios, quando fazem o que não queriam? Como se

tendo por fundamento a vontade geral, que “se refere somente ao interesse comum” (1996, p. 37).

Todavia, quando todo o povo estatui sobre todo o povo, não considera senão a si mesmo, e nesse caso, se há uma relação, é entre o objeto inteiro sobre um ponto de vista e o objeto inteiro sob um outro ponto de vista, sem nenhuma divisão do todo. Então a matéria sobre a qual se estatui é tão geral quanto a vontade que estatui. É a esse ato que chamo de lei (ROUSSEAU, 1996, p. 47).

Portanto, *a liberdade política enquanto lei que o povo dá a si mesmo garante que ninguém seja submisso à arbitrariedade de ninguém*. Assim estatuída, a lei permanece a mesma que o indivíduo deu a si mesmo mediante a participação ativa de sua deliberação, de modo que a liberdade política passa a existir no momento em que a lei se efetiva como vontade geral e não como soma da vontade particular de todos, ou seja, a liberdade política emerge como fruto de uma lei criada de acordo com o bem comum (vontade geral) e não pelo interesse privado (vontade de todos) (ROUSSEAU, 1996, p. 37).

Para Rousseau, obediência à lei e liberdade não são conceitos que se excluem, pelo contrário, se complementam pela concordância entre si realizada pelo pacto social. Obedecer à lei, neste sentido, não é outra coisa senão obedecer a si mesmo. Sobre este ponto, comenta de forma esclarecedora, Ernst Cassirer:

Para ele, liberdade não significa arbítrio, mas a superação e a exclusão de todo arbítrio. Ela se refere à ligação a uma lei severa e inviolável que eleva o indivíduo acima de si mesmo. Não é o abandono desta lei e o desprender-se dela, mas a concordância com ela o que forma o caráter autêntico e verdadeiro da liberdade. E ele está concretizado na “*volonté générale*”, na vontade do Estado. [...] Trata-se de encontrar uma forma comunitária que proteja com toda a força concentrada da associação estatal a pessoa de cada indivíduo, e o indivíduo, unindo-se aos outros, obedeça apenas a si mesmo, apesar de fazer parte dessa união (CASSIRER, 1999, p. 55-56).

O homem não pode renunciar à liberdade sem, ao mesmo tempo, renunciar à própria humanidade, pois isto o descaracterizaria enquanto tal de modo irrecuperável (ROUSSEAU,

---

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. É essa voz celeste que dita a cada cidadão os preceitos da razão pública e ensina-o a agir de acordo com as máximas de seu próprio juízo e a não entrar em contradição consigo mesmo*” (ROUSSEAU, 2018, p. 18, grifo nosso).

1996, p. 14). Também a soberania do corpo político não pode ser renunciada, tão pouco alienada, sob o risco de perder a conformidade da vontade geral com o bem comum (ROUSSEAU, 1996, p. 33), perdendo, por conseguinte, o sentido de sua própria formação, uma vez que “o tratado social tem por finalidade a conservação dos contratantes” (ROUSSEAU, 1996, p. 43). Logo, o que se quer é a preservação do homem na sua integridade essencial de ser livre e igual aos seus semelhantes, mesmo após a instituição da sociedade. Em outras palavras, o que Rousseau busca salvaguardar com o contrato social é a liberdade e igualdade enquanto bens fundamentais do homem que permanecem após sua saída do estado natural.

### CAPÍTULO III

## PAIXÕES, FORMAÇÃO DOS JUÍZOS E A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

*“Antes que os preconceitos e as instituições humanas alterem nossas tendências naturais, a felicidade das crianças, bem como a dos homens, consiste no emprego de sua liberdade.”*  
(ROUSSEAU, 1995, p. 68)

#### **3.1 Paixões naturais e instinto: uma diferença sutil entre usos comuns**

Em meio ao uso comum que Rousseau faz dos termos paixões e instinto, tomando-os como sinônimos de quando em quando, encontra-se uma diferença sutil, porém, fundamental, que contribui na compreensão do conceito de paixões naturais. O instinto, presente tanto nos outros animais quanto nos homens, tem a ver com aquilo que a natureza realiza por si mesma em vista de sua recomposição ou defesa diante de ameaças destrutivas (ROUSSEAU, 1999a, p. 64). Neste sentido, o instinto constitui a dimensão da natureza que realiza o esforço para sobreviver e firmar-se enquanto tal. Logo, o instinto constitui aquilo que acontece de forma invariável (fixa) no homem e nos outros animais no âmbito de suas estruturas biológicas.

A passagem no *Segundo Discurso* que trata diretamente do instinto permite pensar que o movimento de recomposição e defesa que ele realiza diante das ameaças não significa um esforço de conservação da espécie, propriamente dita, ou que, ao menos, tenha esse objetivo. Isto porque ao se confrontar o princípio de conservação com a ação do instinto, percebe-se que a este Rousseau não lhe assinala o dever de conservar a espécie, tal como nas paixões naturais, mas tão somente a função de recompor e defender, de forma automática, o animal que está sob ameaça de destruição. Obviamente, esta “proteção” natural realizada pelo instinto em todos os indivíduos resulta na conservação da espécie, seja ela qual for, mas isto é consequência de sua ação em si mesma e não de sua finalidade.

No homem, o princípio de conservação também está ligado aos movimentos das paixões, porém, de modo diferente em relação àquilo que acontece com os movimentos do instinto, isto é, àquilo que se realiza sempre e da mesma forma e que não pode sofrer modificações. De fato, o instinto continua existindo no homem como elemento de sua própria constituição e não ocorre separado das paixões – o que porventura pode justificar o uso, por vezes, dos termos instinto e paixões com valor semântico equivalente. Todavia, em Rousseau, as paixões podem sofrer modificações e, portanto, podem ser submetidas ao domínio da liberdade humana e seus movimentos redirecionados para outros fins. O que é este domínio senão a linha que separa o homem dos outros animais. Porém, o mesmo não ocorre em relação ao instinto que visa a satisfação das necessidades básicas do corpo. De fato, os impulsos relacionados às ações que visam satisfazer as necessidades fundamentais de comer, beber, repousar e reproduzir que acontecem de forma independente de uma determinação intencional da consciência – pertencem à dimensão instintiva do homem e por isso não podem ser transformados ou substituídos. Em outras palavras, o homem não pode deixar de sentir fome ou não pode deixar de sentir sede, bem como não pode saciar tais necessidades com outras coisas senão com comida e água. Fome e sede são necessidades cuja satisfação são sempre as mesmas e não podem ser modificadas. Mas uma coisa é puramente comer e beber por instinto e outra coisa é comer e beber de um jeito ou de outro, isto é, inventando novas maneiras e redirecionando, por assim dizer, tais ações para a satisfação de desejos que estão além das necessidades imediatas do corpo, isto é, para a satisfação de desejos que se encontram no âmbito das paixões. Assim, comer e beber, seguindo o mesmo exemplo, representam não somente o esforço de saciar a fome e a sede da dimensão físico-biológica do corpo, mas o esforço de saciar a fome e a sede da paixão pelo reconhecimento social e manutenção de um *status* determinado não pela natureza, mas pela cultura, vale dizer, saciar a dimensão espiritual do homem.

Ainda no *Segundo Discurso*, Rousseau argumenta que “por instinto”, tanto um pombo como um gato morreriam de fome se fossem trocados entre eles os alimentos que lhes são próprios por natureza, dando para aquele um prato de carnes e para este um prato de sementes (1999a, p. 64), ao passo que o homem, como agente livre, poderia alimentar-se como lhe aprouver, inclusive do próprio pombo ou do gato. Isto poderia acontecer tanto se o indivíduo em questão estivesse morrendo de fome e, assim, estaria atendendo o instinto de sobrevivência, como se estivesse num contexto de apreciação culinária, onde ele compartilharia o momento de degustação com seus semelhantes não mais por causa da fome, mas por causa do prazer.

Luiz Roberto Salinas Fortes afirma que Rousseau, para responder à questão de como seria o homem natural, considerou no *Segundo Discurso*, três aspectos: o físico, o metafísico e o moral (1996, p. 53). A diferença entre instinto e paixão, destacada nesta dissertação, está justamente no momento assinalado por Fortes que vai do físico ao metafísico, ou seja, no momento em que as coisas tratadas na sua dimensão corpórea, material, abrem espaço para se pensar sobre as coisas abstratas que estão além do físico, isto é, sobre as coisas que estão no plano imaterial. Na sequência da passagem em que Rousseau utiliza os exemplos do pombo e do gato, para mostrar que ambos estão metidos inexoravelmente nas prescrições da natureza, o filósofo também utiliza a expressão “atos espirituais”, o qual significa esse aspecto metafísico e no qual se ligam os atributos exclusivos do homem.

O homem sobre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir [coisa que os animais não podem fazer porque contam tão somente com os instintos], e é sobretudo na *consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma*, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pelas leis da mecânica (ROUSSEAU, 1999a, 64, grifo nosso).

A diferença entre instinto e paixões naturais torna-se mais clara no *Emílio*, não porque nesta obra se faz objetivamente tal distinção, mas porque Rousseau concebe de forma contundente as paixões naturais num sentido mais amplo. De fato, o filósofo afirma:

A inclinação do instinto é indeterminada. Um sexo é atraído pelo outro: eis o movimento da natureza. A escolha, as preferências, a afeição pessoal são obra da instrução, dos preconceitos, do hábito; são precisos conhecimentos e tempo para que nos tornemos capazes de amor: só se ama depois de ter julgado, só se prefere depois de ter comparado (ROUSSEAU, 1995, p. 237).

Percebe-se que, sobre as paixões naturais, o filósofo destaca seus aspectos de conservação e de caráter moral, que denotam um alcance imenso no quadro da vida dos homens em termos de atividade. Ao passo que os instintos, no mesmo quadro, tem uma atividade bem mais reduzida. Por fim, Rousseau destaca a função positiva que desempenham as paixões naturais na reflexão que pensa a interioridade do homem, sua educação e sua liberdade.

### 3.2 Amor de si, Piedade e Perfectibilidade: o movimento do agir humano

Enquanto o estado de natureza é um conceito fundamental que Rousseau utiliza como contraponto ao estado civil para realizar a reflexão crítica do homem imerso na realidade histórica da sociedade civil, a perfectibilidade constitui um princípio fundamental na compreensão dos modos pelos quais o homem inicia o processo de corrupção e desfiguração de si mesmo, chegando, pois, a não mais contentar-se com o reconhecimento de si, mas a depender da aprovação do outro.

Neste momento, ser e parecer tornam-se coisas totalmente estranhas entre si, afirma Rousseau (1999a, p. 97). O homem, buscando a opinião alheia, passa a usar a “máscara da bondade”, e usando tal máscara, torna-se escravo de outrem, violentando, por isso, a sua própria natureza, qual seja: a de ser um animal livre (ROUSSEAU, 1999a, p. 97)<sup>13</sup>. Isto acontece no momento em que Rousseau assinala o desenvolvimento da desigualdade entre os homens mediante a legitimação da propriedade e da diferença entre pobres e ricos. Nesta ocasião, para ter suas novas e artificiais necessidades atendidas, os ricos passam a depender dos serviços dos pobres, ao passo que estes, para poderem sobreviver, se prestam a servir os ricos (ROUSSEAU, 1999a, p. 97). A custo da própria liberdade, homens ricos e pobres tornam-se dependentes entre si por causa de interesses pautados não pela necessidade natural, mas pela ambição, pelo desejo de superioridade, pela inveja e pelo desejo de obter vantagens sobre seus semelhantes. Tais interesses são atingidos com precisão quando se usa a “máscara da bondade”, expressão fina do filósofo para representar a legitimação da contradição entre ser e parecer (ROUSSEAU, 1999a, p. 97). Por essa razão, a intenção de Rousseau no *Segundo Discurso* não é outra, senão:

De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu a natureza à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir o fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real (1999a, p. 51)

---

<sup>13</sup> O tema da “máscara da bondade” foi abordado no Capítulo II desta dissertação no subtítulo 2.4 Perfectibilidade e a nova ordem das coisas. Vale ter presente que Marlene de Souza Dozol, analisando os conteúdos do texto *Carta a D’Alembert* sobre a instalação de um teatro em Genebra, faz afirmação que reforça o quanto Rousseau considerava prejudicial à realização do homem o conflito entre ser e parecer, seja ele representado na expressão “máscara da bondade”, seja em relação à ideia do teatro tal como se refere a seguinte reflexão: “A realização plena das potencialidades do coração humano não tem como espaço o palco de um teatro, e sim a própria vida e as relações entre os homens. A ficção não pode tomar o lugar da ação real, porque, se assim for, oferece tão-somente a ilusão de dever cumprido e uma felicidade artificial e efêmera” (2006, p. 41).

Diferentemente do conceito de estado de natureza, que serve como métrica, por assim dizer, para se fazer a crítica do estado civil, a perfectibilidade, nas reflexões de Rousseau, serve não como crítica, mas como elemento de distinção entre o homem e os outros animais, bem como ajuda a evidenciar a dinâmica dos processos de corrupção do homem na sociedade civil, isto é, destaca os rumos que o homem tomou quando reagiu às circunstâncias por meio dessa faculdade distintiva. Entrementes, a perfectibilidade também permite compreender o que de antemão Rousseau coloca no prefácio do *Segundo Discurso*, quando afirma encontrar nas “simples operações da alma humana” os princípios de bem-estar e conservação, o *amor de si*, e a repugnância pelo sofrimento alheio que gera o sentimento de comiseração, a  *piedade* (ROUSSEAU, 1999a, p. 47). Sobre tais princípios, Thomaz Kawauche articula a relação dos respectivos conceitos presentes no *Segundo Discurso* e no *Emílio*. O referido autor destaca uma continuidade, por assim dizer, entre o amor de si e a piedade, verificada no desdobramento desta última a partir do primeiro.

Assim como no *Segundo Discurso*, o modelo antropológico do *Emílio* opera a partir de princípios anteriores à razão: a paixão natural de autoconservação, ou amor de si, e a repulsa natural pela miséria dos semelhantes, ou piedade. Em ambos os escritos, a piedade natural é um desdobramento do amor de si mesmo no plano das relações entre os indivíduos. [...] A modificação mais importante do amor de si é a *piedade*, ou, no original, *pitié* (não devemos confundir-la com *piété*, que é a piedade religiosa). Trata-se de uma paixão que capacita o indivíduo a colocar-se, por meio da imaginação, no lugar do outro ser que sofre (2021, p. 151-152).

A perfectibilidade sendo uma faculdade e não uma paixão, interage, todavia, ativamente com o amor de si e a piedade, uma vez que participa e contribui nesse processo de modificação que acontece nas paixões naturais. Sendo responsável pela mudança e adaptabilidade do homem diante da adversidade real imposta pelas circunstâncias, o mau uso da perfectibilidade resultará no movimento de saída do homem de si mesmo, porém, num sentido de não se contentar e, por isso, negar o que ele é em si. Isto significa, ao mesmo tempo, negar os impulsos naturais de conservação de si e de comiseração pelo semelhante. Em outras palavras, o que se quer afirmar é que a compreensão da perfectibilidade enquanto processo de mudança e de movimento ajuda a compreender os processos de atuação das demais disposições naturais do homem, sobremaneira, o amor de si e a piedade.

Portanto, importa destacar na reflexão de Rousseau o valor conferido às paixões enquanto princípios que põem o homem em movimento, fazendo-o agir segundo seus impulsos. Luiz Roberto Salinas Fortes afirma que:

Ao lado de sua inteligência potencial e da sua vontade livre, os homens são ainda dotados de disposições que os impulsionam em determinadas direções. É para atender às determinações de suas paixões que o homem age (1996, p. 56).

Os conceitos de amor de si e de piedade no *Segundo Discurso* emergem na reflexão de Rousseau apontando para a existência de paixões primitivas (naturais) que dinamizam o agir do homem antes que este se torne um ser racional. Eis como Rousseau se expressa a esse respeito no *Segundo Discurso*:

Deixando de lado, pois todos os livros científicos, que só nos ensinam a ver os homens como eles se fizeram e, meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma, creio nela perceber dois *princípios anteriores à razão*, um dos quais interessa profundamente ao nosso *bem-estar* e à nossa *conservação*, e o outro nos inspira uma *repugnância natural por ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível e principalmente nossos semelhantes* (1999a, p. 47, grifo nosso).

No *Segundo Discurso*, Rousseau afirma que o amor de si e a piedade são princípios que enquanto tais estão presentes na origem mesma do homem natural e por isso não são elementos adquiridos pela razão, ao contrário, são princípios naturais que, a depender de sua combinação no espírito humano, decorrem, inclusive, o próprio direito natural (1999a, p. 47). Neste sentido, trata-se de um direito do qual não há necessidade da razão para ser descoberto, uma vez que se dá de forma imediata ao homem natural.

No ínterim dessas considerações presentes no prefácio do *Segundo Discurso*, Rousseau deixa transparecer o que mais tarde irá desenvolver no *Emílio*, posto que, para o filósofo, o fundamento desses princípios, que necessariamente determinam o comportamento do homem em relação aos seus semelhantes, encontra-se na natureza e não na razão humana. Será, então, preciso formar um homem de acordo com esses princípios de bem-estar, conservação e piedade. Esta formação não é outra senão aquela que esteja de acordo com os fundamentos pedagógicos de uma educação natural, que não se opõe à razão, mas que a precede em relação aos princípios de formação propostos por Rousseau.

Desse modo, não se é mais obrigado a fazer do homem um filósofo em lugar de fazê-lo um homem; seus deveres para com outrem não lhe são unicamente ditados pelas lições tardias de sabedoria e, enquanto resistir ao impulso interior natural da comisseração, jamais fará mal a um outro homem, nem mesmo a um ser sensível, exceto no caso legítimo em que, encontrando-se em

jogo sua conservação, é obrigado a dar preferência a si mesmo<sup>14</sup> (ROUSSEAU, 1999a, p. 47).

Na base da pedagogia pensada por Rousseau está o princípio antropológico que concebe o homem por sua natureza bom. Isto significa que na sua origem o homem não possui nenhuma inclinação para o mal, uma vez que a natureza sendo ela mesma boa faz, por conseguinte, com que ele também seja bom. Rousseau pensa tal princípio contrapondo-se ao que defendia o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679). Para este, o homem em sua origem nasce naturalmente inclinado para o mal e por isso vive em estado permanente de guerra com seus semelhantes (1999, p. 109). De fato, Hobbes afirma no *Leviatã*, quando trata da condição natural do homem, que fora da sociedade não é possível conceber ideias morais, prevalecendo, neste caso, apenas a força e o instinto de conservação.

Desta guerra de todos os homens contra todos os homens também isto é consequência: que nada pode ser injusto. As noções de bem e de mal, de justiça e injustiça, não podem ter aí lugar. Onde não há poder comum não há lei, e onde não há lei não há injustiça. Na guerra, a força e a fraude são as duas virtudes cardeais. A justiça e a injustiça não fazem parte das faculdades do corpo ou do espírito. Se assim fosse, poderiam existir num homem que estivesse sozinho no mundo, do mesmo modo que seus sentidos e paixões. São qualidades que pertencem aos homens em sociedade, não na solidão. [...]. É, pois esta a miserável condição em que o homem realmente se encontra, por obra da simples natureza. Embora com uma possibilidade de escapar a ela, que em parte reside nas paixões, e em parte em sua razão (HOBBS, 1999, p. 110).

Divergindo do filósofo inglês, Rousseau expõe sua crítica no *Segundo Discurso*, afirmando: “Não iremos concluir com Hobbes que, por não ter nenhuma ideia da bondade, seja o homem naturalmente mau; que seja corrupto porque não conhece a virtude” (1999a, 75). Diferentemente de Hobbes, Rousseau não condiciona a capacidade de fazer o bem ou o mal ao

---

<sup>14</sup> Interessante observar que a continuação dessa passagem parece antecipar o que se discute hoje sobre os princípios éticos que norteiam ou que deveriam nortear a relação dos homens com os demais seres, sobretudo os animais, que por serem capazes de sentir, de se alegrarem ou de se entristecerem, compartilham com os homens o espaço da natureza, bem como do destino do mundo, seja este marcado pelo sofrimento ou pela bem-aventurança. Eis, pois, como Rousseau prossegue na referida passagem: “Por esse meio, terminam também as antigas disputas quanto à participação dos animais na lei natural, pois é claro que, desprovido de luzes e de liberdade, não podem reconhecer tal lei. Mas, possuindo algo de nossa natureza, devido à sensibilidade de que são dotados, julgar-se-á que devam também participar do direito natural e que o homem esteja obrigado para com eles a certos deveres. Parece, com efeito, que, se estou obrigado a não praticar mal com meu semelhante, é menos por ser ele um ser razoável do que por ser um ser sensível, qualidade que, sendo comum ao animal e ao homem, pelo menos deve dar a um o direito de não ser maltratado inutilmente pelo outro” (ROUSSEAU, 1999a, p. 47).

conhecimento racional da moral, mas à origem mesma do homem que é determinada pela bondade da natureza. Sobre a crítica de Rousseau a Hobbes, Luiz Roberto Salinas Fortes observa:

Tomemos a tese central. Segundo mostra nossa experiência cotidiana, os homens são maus, inimigos uns dos outros, buscando o tempo todo a melhor forma de tirar partido, ou de fazer mal ao seu semelhante. Teria razão o filósofo inglês Thomas Hobbes, ao dizer que o “o homem é o lobo do homem” e vive em guerra permanente com seus semelhantes?

Rousseau concorda em certo sentido, mas se permite introduzir uma correção no ensinamento de Hobbes. *Os homens são maus, mas não intrinsecamente, não enquanto portadores dos atributos da espécie homem.* A essência, a natureza do homem é essencialmente boa; o que vemos diante de nós é uma degradação, uma degenerescência dessa natureza originária, em si mesma límpida e rica de potencialidades (1996, p. 32, grifo nosso).

Para Rousseau, o homem sendo originalmente bom, nasce inclinado para a virtude. Desse modo e coerente com uma visão não racionalista da moralidade, Rousseau considera a piedade como uma disposição inata ou sentimento natural compartilhado, inclusive com outros animais, que leva o homem a se compadecer pelos seres que são capazes de sentir e de se inquietar diante do sofrimento alheio. No fundo, a piedade se identifica com a comiseração, ou seja, com a via pela qual o homem participa da miséria do outro mediante a sensibilidade. No mesmo sentido, também se identifica com a compaixão, isto é, enquanto afetação profundamente sentida face ao *pathos* presente no outro. Tais considerações sobre a piedade constituem elementos suficientes para Rousseau contestar, no *Segundo Discurso*, o homem mau por natureza defendido por Thomas Hobbes.

Há, aliás, outro princípio que Hobbes não percebeu: é que, tendo sido possível ao homem, em certas circunstâncias, suavizar a ferocidade de seu amor-próprio ou o desejo de conservação antes do nascimento desse amor, tempera, com uma repugnância inata de ver sofrer seu semelhante, o ardor que consagra ao seu bem-estar. Não creio ter a temer nenhuma contradição, se conferir ao homem a única virtude natural que o detrator mais acirrado das virtudes humanas teria de reconhecer. Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como o somos; virtude tanto mais universal e tanto mais útil ao homem quando nele precede o uso de qualquer reflexão, e tão natural que as próprias bestas às vezes são dela alguns sinais perceptíveis (ROUSSEAU, 1999a, p. 77).

Como sentimento natural, a piedade permite ao homem agir com moderação e equilíbrio, freando, por assim dizer, a ação do amor próprio, que é a modificação negativa do amor de si mesmo, direcionando o sentimento de conservação para toda espécie. “A piedade

representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação de toda espécie” (ROUSSEAU, 1999a, p. 78). Importa destacar, porém, que este sentimento natural, que faz o homem inclinar-se para a conservação da espécie, não tem a ver com um tipo de instinto social que liga os homens entre si. Sobre isto, vale destacar o comentário de Luiz Roberto Salinas Fortes:

A compaixão que vemos até mesmo nos animais, e que não se confunde com o instinto de sociabilidade, leva cada indivíduo não a uma associação ativa com o outro, mas a evitar causar-lhe um sofrimento que repercutiria sobre si mesmo. Assim como o amor de si leva à conservação do indivíduo, a *pitié*, faculdade de compartilhar o sofrimento alheio, é uma espécie de instinto de conservação mútua da espécie (1996, p. 57).

Neste sentido, a piedade sendo aquilo que impulsiona o homem no estado de natureza à comiserção é, por inferência, o imperativo pré-moral que faz o homem ir ao socorro do seu semelhante que sofre sem o auxílio da reflexão racional, portanto, faz as vezes da lei quando estas ainda não existem (ROUSSEAU, 1999a, p. 79). No estado de natureza, o amor de si e a piedade realizam como que o equilíbrio entre a conversação de si mesmo e a conservação do outro, inspirando ações de bondade para si, mas também evitando o quanto possível o mal para com o outro (ROUSSEAU, 1999a, p. 79).

### **3.3 As paixões naturais no *Emílio* e o novo nascimento para o mundo**

A reflexão sobre as paixões humanas converte-se no *Emílio* numa espécie de reflexão sobre o interior do ser humano, espaço onde Rousseau investiga o que as constitui e o que elas permitem ao homem fazer. Para isto, o filósofo parte do princípio de que há um Criador responsável pela criação do mundo e do homem. Este princípio permite Rousseau afirmar que as paixões são elementos criados por Deus no homem ao fazê-lo, ou seja, fazem parte de sua constituição original e natural. Ora, se as paixões foram criadas por Deus, então elas devem ter algum propósito ou função a exercer, ou ainda, podem se desenvolver e modificar assim como todos os demais elementos que constituem o homem ao longo de seu crescimento e formação. Dentre essas funções está o exercício da liberdade, conforme já fora destacado neste capítulo. Rousseau desenvolve esta ideia afirmando que as paixões humanas são para a liberdade como que instrumentos que permitem que ela exista de fato. Ao mesmo tempo, as paixões humanas também visam à conservação vital, ou seja, estão ligadas diretamente à sobrevivência e

autoconservação do homem enquanto espécie. Sobre isto, Rousseau faz a seguinte afirmação no Livro VI do *Emílio*:

Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação; é portanto empresa tão vã quão ridícula querer destruí-las; é controlar a natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus querer e não querer; estaria em contradição consigo mesmo. Nunca ele deu tão insensata ordem, nada de semelhante está escrito no coração humano; e o que Deus quer que um homem faça não o faz dizer por outro homem; di-lo ele próprio, escreve-o no fundo do coração do homem. [...]

Mas raciocinaríamos bem se, pelo fato de ser da natureza do homem ter paixões, concluíssemos que todas as paixões que sentimos em nós e vemos nos outros são naturais? A fonte é natural sem dúvida, mas mil riachos ampliaram-na; é um grande rio que aumenta sem cessar e no qual encontraríamos com dificuldade algumas gotas das primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito restritas; são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjagam e nos destroem vêm de fora; a natureza não no-las dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza (1995, p. 235).

Conforme afirmação acima, tratam-se de paixões naturais, portanto, que não foram adquiridas pelo homem por força da vontade ou dos vícios, mas por meio do nascimento mesmo. Sendo assim, a conservação para o qual tendem as paixões é parte constituinte da natureza humana. Em outras palavras, o homem, por essência, tem um impulso natural para continuar vivendo. Sendo assim, as paixões, como princípios naturais, também são princípios originalmente positivos. De acordo com Arlei de Espíndola, Rousseau, não obstante o tratamento paradoxal<sup>15</sup> a que submete as paixões, reconhece o valor que elas possuem e o faz apreendendo-as como forças da natureza (2011, p. 188). Por isso, não faz sentido para o filósofo querer eliminá-las.

Sobre as paixões como forças que movimentam o corpo e a alma, bem como o modo de Rousseau abordar a educação do seu aluno que de tão sensível a tais movimentos chega a falar de um segundo nascimento, Thomaz Kawauche oferece importante chave de leitura para este tema presente no Livro IV do *Emílio*:

---

<sup>15</sup> Sobre o paradoxo das paixões humanas, José Benedito de Almeida Júnior observa que: “Assim como a imaginação, as paixões humanas também se encontram numa aparente situação de paradoxo, pois ao mesmo tempo em que são próprias da natureza e, por isso devem ser preservadas, são, por outro lado, fonte de vícios, porque, se descontroladas, levam os homens a desejar tudo para si, a considerar, em meio ao todo, apenas o seu interesse. É preciso, portanto, determinar sua origem e o modo pelo qual se desenvolvem, para que se possa, então, encontrar o lugar exato que ocupa no processo de educação, seja de um indivíduo, seja de uma sociedade” (2009, p. 45).

Como retratar o “segundo nascimento” de Emílio? Ou, numa fórmula mais detalhada: como representar um adolescente movido por paixões de maneira que não pinte algo que não corresponde à realidade da ordem moral? A resposta de Rousseau é? Observado e descrevendo as paixões que movem o corpo e a alma. Na leitura do livro IV, devemos ter como chave interpretativa um certo jogo de compensações entre dois elementos muito importantes na balança dessa fase da vida de Emílio: de um lado, as paixões, também chamadas de desejos ou inclinações; de outro, a razão, que, em linguagem figurada, diz respeito às capacidades humanas que se distinguem do “coração”. Todavia, apesar da conhecidíssima dicotomia entre razão e coração, Rousseau recusa a hipótese de uma razão que se contraponha à dimensão afetiva de Emílio. Trata-se, isto sim, de dispor as faculdades numa ordem tal que o desenvolvimento da razão seja regulado pelo desenvolvimento das paixões e vice-versa (2021, p. 149).

Para Rousseau, ao mesmo tempo que as paixões naturais se referem aos movimentos da alma, isto é, aos afetos do coração e à conduta humana no uso de sua liberdade, o que assinala, por sua vez, o aspecto moral que elas possuem, elas também se referem ao corpo e à sua saúde. Como afirma Kawauche, para Rousseau: “Há paixões que podem destruir quem por elas se deixa governar, mas há também paixões necessárias à sobrevivência” (2021, p. 149). No Livro I do *Emílio*, por exemplo, já se percebe essa compreensão quando o filósofo trata da escolha da ama de leite ideal.

Fora necessário uma ama tão sadia de coração quanto de corpo; a intempérie das paixões pode, como a dos humores, alterar-lhe o leite; demais, atentar unicamente para o físico é ver apenas metade do objetivo. O leite pode ser bom e a ama má; um bom caráter é tão essencial quanto um bom temperamento (1995, p. 35).

No Livro III, que trata da educação no período de 12 a 15 anos, ou seja, o período da pré-adolescência, Rousseau trata da relação entre desejos desordenados, paixões e razão (luzes), considerando que o espírito do pré-adolescente esteja suficientemente robusto para acolher e estimar os novos conhecimentos (KAWAUCHE, 2021, p. 113), sobretudo, neste momento, os de ordem moral. Seguindo, pois, o princípio de utilidade e da proteção diante das ideias confusas que se deve atentar na educação da criança, o filósofo adverte novamente sobre o modo natural como a razão se desenvolve, bem como adverte sobre o risco de se querer adiantá-la dentro do processo de formação:

Lembraí sempre que o espírito de minha educação não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro ideias que não sejam claras e justas. Mesmo que ela não saiba nada, pouco me importa, contanto que não se engane, e só coloco algumas verdades em sua cabeça para

preservá-la dos erros que aprenderia em seu lugar. A razão e o juízo vêm lentamente, os preconceitos acorrem aos montes; deles que é preciso protegê-lo (ROUSSEAU, 2014, p. 221-222).

Neste período, junta-se à educação natural a educação moral. Isto porque começarão a surgir novos problemas que deverão ser pensados a partir de uma educação que considere as relações sociais. Assim, junta-se ao recurso da educação negativa, que a educação natural aplicou até aqui, o modo de proceder que visa impedir que a criança aprenda vícios e preconceitos presentes nos modos de vida social. Com isto, a intenção primeira é não deixar entrar na cabeça da criança senão ideias claras e justas (ROUSSEAU, 1995, p. 181).

Portanto, Emílio inicia as primeiras experiências no âmbito da sociedade. Sobre este período, vale destacar o comentário de Eldon Henrique Mühl:

[...] o princípio da educação natural continua predominando, mas sob novas exigências, considerando-se as características de desenvolvimento próprias dessa etapa. De outra parte, alguns desafios da formação social já começam a despontar e as primeiras iniciativas da educação de Emílio para a vida social precisam ser mobilizadas. Em consequência, o papel do preceptor passa a diferenciar-se da função anterior e a assumir novas configurações muito desafiadoras. Ou seja, Emílio está entrando numa fase de vida em que, aos poucos, a educação negativa começa a ceder lugar a uma educação que, na fase seguinte, deverá possibilitar o que Rousseau denomina de um novo nascimento: nascimento para a vida social (2011, p. 90).

Este momento coincide com o início o amadurecimento racional do ser humano, isto é, a maturação da consciência que permite a percepção de que não se é um ser isolado, mas que se vive em sociedade, isto é, na companhia de muitas outras pessoas que lhes são desconhecidas, diferentes, enfim, muito diversas em seus modos e em suas visões de mundo. Segundo Sueli Pokojeski, nesta fase da adolescência, a postura do educando é compartilhada entre a educação natural e a aprendizagem social, que influencia no comportamento e na alteração das emoções do adolescente (2011, p. 111). Eldon Henrique Mühl, por sua vez, lembra “que toda a caminhada da educação de Emílio, inclusive dessa fase, continua voltada para o desenvolvimento de sua faculdade de aperfeiçoamento pessoal, ou seja, sua perfectibilidade” (2011, p. 90). Portanto, nesse breve período, é necessário dar passos lentos e cuidadosos, a fim de deduzir das experiências raciocínios que sejam precisos, bem ordenados, vale dizer, correlacionados aos fatos e às coisas.

Já disse que os conhecimentos puramente especulativos pouco convinham às crianças, mesmo nas proximidades da adolescência; no entanto, sem fazê-las entrar muito fundo na física sistemática, fazei que todas as suas experiências unam-se uma à outra por algum tipo de dedução, para que com o auxílio dessa cadeira elas possam colocá-las em ordem em seu espírito, e lembra-se delas quando preciso [...] (ROUSSEAU, 2014, p. 231).

De acordo com a leitura de Arlei de Espíndola, Rousseau considera que essa etapa da vida humana deve ser bem aproveitada, pois a criança deixa de ser turbulenta e passa manifestar curiosidade, desejando assim, “expandir-se para fora de si mesma”, buscando o crescimento não só do corpo, mas também do espírito, que cresce por meio da instrução (2011, p. 191). É como se o desejo inato de conhecer aflorasse em busca de coisas novas, não por elas mesmas, mas pela necessidade interna confrontada pelas experiências externas que lhe reclamam atitude se se quiser permanecer e viver de forma ativa. Donde emerge, assim, a curiosidade.

Neste sentido, Rousseau sinaliza, ainda que brevemente, para a presença de outro princípio natural ao homem, que não seria forçoso associá-lo aos efeitos da perfectibilidade, dada a semelhança de sua aplicação neste período em que se trata dos primeiros passos na direção de conhecimentos mais desenvolvidos pela inteligência humana, dos estudos especulativos, os quais dependem antes, da formação reta dos sentidos e dos juízos. De fato, Rousseau afirma que: “Tudo nos importa, posto que somos dependentes de tudo; e nossa curiosidade aumenta necessariamente com nossas necessidades” (1995, p. 225). Trata-se, portanto, do princípio da curiosidade, que pode ou não ser bem utilizado, dependendo das necessidades e das circunstâncias, tal como acontece com a perfectibilidade. De acordo com Dozol, curiosidade é um motor para o aluno, que, não obstante a hábil condução do educador, deverá aprender por si mesmo os instrumentos de que necessita, inclusive o de não recorrer a ninguém sem antes ter reconhecido a própria insuficiência (2003, p. 88).

Por essa razão, Rousseau fala da necessidade de orientar a aquisição do conhecimento, buscando evitar o interesse por aquilo que não é natural ao homem, a fim de manter-se num caminho em que a “curiosidade seja bem dirigida” neste momento da educação.

Distingamos sempre as inclinações que vêm da natureza das que vêm da opinião. Há um ardor de saber que assenta unicamente no desejo de ser considerado sábio; há outro que nasce da curiosidade natural do homem por tudo o que pode interessar de perto ou de longe. O desejo inato de bem-estar e a impossibilidade de contentá-lo plenamente fazem com que procure sem cessar novos meios de alcançá-lo. Tal é o *princípio da curiosidade; princípio natural ao coração humano* e cujo desenvolvimento só ocorre em proporção de nossas paixões e de nossas luzes. [...] Rejeitemos, portanto, de nossos

primeiros estudos os conhecimentos cujo gosto não é natural ao homem, e cinjamo-nos ao que o instinto nos leva a procurar (ROUSSEAU, 1995, p. 175).

Olhando para o modo como Rousseau compreende a existência e o papel das paixões humanas, percebe-se em sua reflexão a presença de certo “vitalismo”. Tal percepção é possível quando se tem presente que o vitalismo – filosofia que ganha corpo sistemático entre os séculos XVIII e XIX – considera os fenômenos que se ligam ao movimento de uma realidade viva são irreduzíveis aos processos físico-químicos, sendo, por isso, considerados vitalistas os conceitos que afirmam a existência de uma força vital independente de tais processos e mecanismos (VERGATA, 2015, p. 1201). Trata-se de considerar que essa força vital presente nos seres vivos tem uma causa que não se explica de forma exaustiva por meio da experiência pura e simples. Porém, intui, antes, a ação ou presença de uma força latente e ativa que impulsiona o desejo de conservar, expandir e conhecer. Neste sentido, N. J. H. Dent afirma que as paixões, especificamente o amor de si, tem afinidade com outra concepção próxima ao vitalismo, vinda do século anterior à Rousseau, que é o conceito de *conatus* de Spinoza, porém, com a diferença fundamental de que para o filósofo holandês, essa noção de energia vital, por assim dizer, se expande para as coisas inanimadas (1996, p. 37). De qualquer forma, importa ressaltar que a compreensão positiva de Rousseau acerca das paixões está na base que sustenta a expansão da vida humana e da necessidade de uma educação em que a liberdade seja bem dirigida sem se desviar do curso da natureza.

Segundo Espíndola, no *Emílio*, o interesse direto de Rousseau na temática das paixões “indica que subsiste uma necessidade primordial de o educando aprender a possuir as rédeas de seu destino e equilibrar suas forças e seus desejos naturais ou paixões” (2011, p. 192). Trata-se de um avanço que impacta na formação do ser humano. É quando as paixões incidem com maior poder sobre o educando, justamente quando este está no período de iniciação à vida moral, merecendo, por isso, atenção cuidadosa do educador.

Neste período da formação, considera-se não mais a criança na criança, mas o adolescente no adolescente, cuja condição física e intelectual se comparada a de um homem ainda é fraca, porém, se comparada a de uma criança já é por demais forte, portanto, trata-se de uma força relativa (ROUSSEAU, 1995, 172). Contudo, este é o momento em que Emílio desperta para a vida no mundo dos homens: é o que Rousseau chama de “segundo nascimento”. Que não é tranquilo, mas turbulento. Embora breve, este é um momento fundamental, delicado e determinante. Fundamental porque mostra pela prática a importância da educação para a vida em sociedade; delicado porque a força das paixões coloca à prova tudo que foi ensinado desde

a infância; e determinante porque se trata de um novo nascimento, isto é, de uma nova forma de viver no mundo, agora, o mundo dos homens.

Assim como o mugido do mar precede de longe a tempestade, essa tormentosa revolução se anuncia pelo murmúrio das paixões nascentes; uma fermentação surda adverte da aproximação do perigo. Uma mudança de humor, exaltações frequentes, uma contínua agitação do espírito, tornam o menino quase indisciplinável. Faz-se surdo à voz que o tornava dócil; é um leão na sua febre; desconhece seu guia, não quer ser mais governado. [...] Eis o segundo nascimento de que falei; agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho. Até aqui nossos cuidados não passaram de jogos infantis; só agora adquirem uma importância real. Esta época em que terminam as educações comuns é precisamente aquela em que a nossa deve iniciar-se (ROUSSEAU, 1995, p. 234).

O fato de afirmar que é inútil tentar destruir as paixões porque elas são obra de Deus não significa, para o filósofo, que todas as paixões que existem são naturais e boas em si mesmas. Seria incoerência e um erro pensar que Rousseau tem essa compreensão sobre as paixões humanas. Trata-se, antes, de distinções para se saber com clareza os desígnios de Deus (Natureza) realmente inscritos no coração do homem.

Ora, reconhecer que há paixões que não levam à corrupção da moral não implica que o educador pode permitir que o aluno esteja sujeito a qualquer paixão. Há paixões que podem destruir quem por elas se deixa governar, mas há também paixões necessárias à sobrevivência. Tal distinção na ordem dos afetos é apresentada com a imagem da lei natural da autoconservação gravadas por Deus no coração humano (KAWAUCHE, 2021, p. 149).

Por essa razão, Rousseau afirma que o domínio das paixões possibilitado pela educação inclui tanto as paixões naturais quanto as paixões que vêm de fora, isto é, vindas não pela gratuidade da natureza, mas pela aquisição, quase sempre infeliz, do homem. Neste sentido, Rousseau destaca mais uma vez que as paixões naturais são boas em sua origem justamente porque a natureza não daria nada de mau ao homem. Se há, portanto, paixões que são más, é porque não são naturais. Eis como Rousseau distingue as paixões:

Mas raciocinaríamos bem se, pelo fato de ser da natureza do homem ter paixões, concluíssemos que todas as paixões que sentimos em nós e vemos nos outros são naturais? A fonte é natural sem dúvida, mas mil riachos a ela estranhos ampliaram-na; é um grande rio que aumenta sem cessar e no qual encontraríamos com dificuldade algumas gotas das primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito restritas; são instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjagam e nos destroem vêm de

fora; a natureza não no-las dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza (ROUSSEAU, 1995, p. 235).

Importa observar que Rousseau considera a natureza a causa primeira das paixões. No entanto, a analogia deixa claro que junto a esta fonte natural acrescentou-se águas estranhas de “mil riachos” a ponto de dificultar a identificação daquela primeira e originária. Isto significa que Rousseau não nega a existência de paixões nocivas, mas aprofunda a ideia de que há paixões que derivam da sociedade e que, sendo úteis ou boas ou até malfazejas, são representadas como “naturais”, o que dificulta distinguir as que realmente derivam do natural das que derivam do social (KAWAUCHE, 2021, p. 149). Portanto, a imagem que o filósofo sugere para compreender tal dificuldade é a de um grande rio poluído no qual haveria dificuldade separar e encontrar as águas puras originais, ou seja, as paixões realmente derivadas da natureza. Estas, justamente porque são muito poucas, são como que gotas.

### **3.4 O domínio das paixões na formação do homem**

As paixões naturais são instrumentos da liberdade direcionadas à conservação, conforme afirma Rousseau. São, pois, ferramentas próprias para o uso da liberdade, porém, precisam das instruções dadas pela educação a fim de serem adequadamente manejadas, e assim, satisfazerem os fins para os quais existem, ou seja, estarem sob o domínio da liberdade e a favor da conservação do homem. E não o contrário, tal como se dá quando as paixões dominam o homem, subjugando-o a um peso superior à sua liberdade e prejudicando, por consequência, a própria natureza.

Isto considerado, Rousseau compreende que a fonte das paixões se resume numa única, sendo ela mesma uma paixão. Trata-se do amor de si, que nasce com o homem e o acompanha durante toda a vida. No entanto, esta paixão natural pode sofrer modificações a partir de causas exteriores a ela e gerar por isso outras paixões, mas que não são naturais, pois não existiriam se não fossem tais modificações. Eis a “gota” originária, eis o amor de si como fonte das paixões:

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais. Mas a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo (ROUSSEAU, 2014, p. 288).

A maioria das modificações são nocivas porque vão contra o princípio da bondade natural, colocando o homem contra a si mesmo, desfigurando-o. Neste sentido, são emblemáticas as duas afirmações de Rousseau sobre este princípio fundamental, presentes no *Emílio*. No Livro I, lê-se: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (1995, p. 9). E no Livro IV: “Que saiba que o homem é naturalmente bom e julgue o próximo por si mesmo; mas que veja como a sociedade deprava e perverte os homens; que encontre nos preconceitos deles a fonte de todos os vícios” (1995, p. 267).

Importa, pois, destacar que para Rousseau as paixões em si não têm um princípio de moralidade intrínseco que as definem enquanto tais. Definir se são boas ou ruins é questão relativa ao homem e ao modo como ele as concebe. No discurso que faz a Emílio após seu casamento com Sofia, o governante (educador) exorta uma última vez a respeito do domínio das paixões.

É um erro distinguir paixões em permitidas e proibidas, a fim de nos entregarmos à primeiras e nos recusarmos às outras. Todas são boas quando as dominamos; todas são ruins quando nos sujeitamos a elas. O que nos é proibido pela natureza é levarmos nossas afeições além de nossas forças; o que nos é proibido pela razão é querermos o que não podemos obter; o que nos é proibido pela consciência não é sermos tentados e sim deixarmos-nos vencer pelas tentações. Não depende de nós termos ou não paixões, mas depende nós as dominarmos. Todos os sentimentos que dominamos são legítimos; todos os que nos dominam são criminosos (ROUSSEAU, 1995, p. 537).

Olhando as paixões como são pensadas por Rousseau, compreende-se que o objetivo da educação passa necessariamente pela formação do homem virtuoso. O que é para Rousseau o homem virtuoso senão aquele que sabe dominar suas afeições (paixões), seguindo sua razão e sua consciência, cumprindo seus deveres dentro da ordem (da natureza) e sem se afastar dela (1995, p. 536). Desta última reflexão sobre as paixões presente no *Emílio*, Arlei de Espíndola afirma:

Rousseau faz-se, efetivamente, um pensador das Luzes, ainda que não seja um Voltaire que John Gray define como o filósofo iluminista *par excellence* (1999, p. 56). Valendo-se de sua maneira peculiar de expressar a consciência própria do homem moderno, ele encerra o debate sobre as paixões no *Emílio* convidando o aluno imaginário, seu preceptor, ou mesmo todo homem, a ter atenção para com as leis ditadas pela natureza. É agindo na convivência com esses ditames que o indivíduo pode evitar transformar-se num perfeito miserável e aportar como verdadeiro senhor de si mesmo na vida social (2011, p. 200).

Por essa razão, a virtude emerge na reflexão de Rousseau como força necessária no momento em que as paixões despertam (1995, p. 535). São os períodos da pré-adolescência e adolescência, tratados a partir do Livro III do *Emílio* que constituem o momento adequado para a educação intelectual e a educação moral do aluno. Os conhecimentos adquiridos neste período serão aqueles necessários para capacitar o homem nesta fase da vida em que será lançado ao “turbilhão social” sem se deixar arrastar pelas paixões ou pelas opiniões dos homens, mas, ao contrário, que seja capaz de enxergar com os próprios olhos, sentir com o coração, sem se deixar governar por nenhuma outra autoridade que não a sua própria razão (ROUSSEAU, 1995, p. 291). No caso de Emílio, é importante que ele aprenda a julgar, sobretudo no âmbito da moral, através do exercício do próprio pensamento e não por um consumo passivo de informações ou pensamentos de outros (DOZOL, 2003, p. 76). Portanto, o homem virtuoso coincide com o homem autônomo e esta coincidência passa antes por um projeto educacional orientado para esse objetivo, ou seja, a autonomia do pensamento e da vontade do ser humano em formação.

### **3.5 A formação dos juízos e a educação dos sentidos**

Para Rousseau, os sentidos são os guias das primeiras operações do espírito: “nenhum outro livro senão o mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos” (1995, p. 176). Interessa as coisas mesmas e não o que se fala sobre elas. São inúteis as lições verbais como recurso para o conhecimento no processo de formação nesta fase da vida. “Não façais para a criança discursos que não pode compreender. Nada de descrições, nada de eloquência, nada de figuras, nada de poesia” (ROUSSEAU, 1995, p. 177). Isto porque tais lições fornecem elementos prontos e acabados que nem sempre estão de acordo com a curiosidade do espírito do educando e, sobretudo, porque não o faz pensar por si mesmo. “Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho” (ROUSSEAU, 1995, p. 176). Sobre isto, Marlene de Souza Dozol comenta que as lições que reduzem o aluno a apenas receber tudo pronto, finalizado, lhe destrói a vontade e o gosto pela procura, ao mesmo tempo que impede também o nascimento de uma sensibilidade própria (2003, p. 88).

Por esse motivo, Rousseau não defende uma simples aproximação do saber produzido pela ciência realizada apenas por meio dos livros. Ao contrário, pretende que seu aluno descubra por ele mesmo a ciência, sem substituir em seu espírito a autoridade da própria razão, isto é, a capacidade de raciocinar por si mesmo (ROUSSEAU, 1995, p. 176). “A estratégia educativa neste caso consiste em fazer a criança apaixonar-se pelas ciências antes de aprender seu conteúdo” (KAWAUCHE, 2021, p. 115). De modo que uma aula de geografia, usando o

exemplo dado por Rousseau, não deve ser reduzida às representações contidas nos livros, mapas e globos, mas na apresentação mesma do mundo tal como ele é visto e sentido.

Portanto, Rousseau pensa numa aula que estimule a experiência e a curiosidade ao mesmo tempo. O filósofo apresenta o exemplo de uma aula realizada em meio a um passeio no campo. Mas não um passeio qualquer. Trata-se de um passeio de viés pedagógico, ou seja, de um ensino com intencionalidade de aprendizado concreto, prático e vivencial. Trata-se de uma experiência pedagógica compartilhada entre educando e educador, entre aluno e mestre, em que a observação imediata e curiosa dos fenômenos da natureza é fundamental (ROUSSEAU, 1995, p. 176).

Nesse momento do aprendizado, o cuidado que o educador precisa ter é justamente o de não substituir a coisa pelo sinal (ROUSSEAU, 1995, p. 179). Que em outras palavras, significa evitar que se tome como verdade a representação no lugar da coisa representada.

Desse modo, Rousseau indica que o educando precisa também aprender a perceber esse mundo que lhe é apresentado. Resumindo: precisa aprender a aprender; e, neste caso, se aprende a aprender aprendendo primeiro a perceber. Nas palavras de Rousseau, trata-se de aperfeiçoar a razão pelo sentimento (1995, p. 225).

Por isso, não basta a experiência por si só. É preciso desenvolvê-la para chegar ao conhecimento seguro acerca daquilo que se é percebido. O aprendizado da percepção tem como ponto de partida uma compreensão de senso comum *sui generis*. Rousseau valoriza o senso comum não porque ele, em certa medida, é comum a todos os homens, mas porque compreende que o senso comum consiste, sobretudo, no uso bem regrado dos sentidos, considerando-o, por isso, uma espécie de “sexto sentido” que instrui “acerca da natureza das coisas pelo concurso de todas as suas aparências” (1995, p. 164). Entretanto, o senso comum também deve ser desenvolvido, isto é, também deve ser educado para tornar-se ato que seja capaz de proporcionar à experiência o conhecimento racional das coisas, que se dá mediante a formação e a quantidade de ideias claras, nítidas e ajustadas ao espírito humano, cuja capacidade de comparação entre elas Rousseau denomina de razão humana (1995, p. 164).

Sendo as ideias formadas a partir da própria estrutura cognitiva do ser humano, o método da teoria do conhecimento pensada por Rousseau articula, mediante o conceito de senso comum, as dimensões sensitivas da experiência com a dimensão intelectual da razão, próprias da natureza do homem, portanto, sem se afastar daquilo que a natureza lhe deu como estrutura (1995, p. 164). “Como se pode ver, há, em Rousseau, uma ideia dinâmica da gênese do

psiquismo humano, em contraposição a uma visão estática e imutável, na qual a razão aparece como algo pronto e acabado desde o início” (DOZOL, 2003, p. 41).

O modo como essa experiência deverá ser desenvolvida será pensada de forma adequada pelo educador justamente para fazer com que o educando perceba, por si mesmo, os elementos que constituirão o conhecimento, ou seja, pelas operações do seu próprio espírito fazer com que o educando perceba de forma nítida e clara o mundo e seus objetos e as relações que estes estabelecem entre si. Importa destacar aqui que a função do educador, ou melhor, a autoridade que ele exerce, não se choca com autonomia que se deseja formar no aluno. Pelo contrário, defende Dozol, autonomia do discípulo depende a ação do mestre (2003, p. 108). É o mestre que, possuindo mais experiência, ajudará, fundamentalmente, em tal desenvolvimento do educando nos seus diferentes níveis. Neste sentido, vale trazer a observação de Luiz Roberto Salinas Fortes presente no texto “*Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau*”, no qual afirma que todo o *Emílio* de Rousseau é construído sobre o paradigma do teatro:

Alguém já se espantou pelo fato de que este “tratado” de educação – o “Emílio” – se metamorfoseia, no final, em um romance de amor. Mas o que se notou menos foi que este “romance” é inteiramente – e isso desde o começo – um verdadeiro teatro pedagógico, “*theatrum pedagogicum*”. Lembremo-nos de que a educação doméstica é também nomeada “educação da natureza”. Trata-se de seguir a *Ordem* da natureza, de imitá-la e nisso reside a essência dessa educação. Ora, no lugar de um tratado que nos mostraria friamente como de se dispõe esta ordem teremos dela uma *representação*, uma “*mise en scène*” e o livro todo será construído tendo como paradigma o teatro (1979, p. 81).

Considerando o que diz Fortes, as cenas pedagógicas, devidamente preparadas pelo educador, não constituem uma intervenção na autonomia do educando. Ao contrário, são precisamente planejadas para que as lições necessárias para o desenvolvimento da autonomia sejam concretas e não abstratas, sejam práticas e não teóricas. Thomaz Kawauche, comentando o texto de Fortes sobre as cenas pedagógicas, diz:

Nessa espécie de laboratório teatral, o educando é lançado num simulacro do mundo real, cujas mazelas e perigos fazem sentir em algum grau, mas sempre sob o controle do educador, que nunca põe à prova o educando para além dos limites de suas capacidades (2021, p. 139).

Por essa razão, cabe ao educador saber e planejar o que é realmente útil para ensinar. “Há, portanto, uma escolha nas coisas que devemos ensinar, bem como no momento em que

devem ser aprendidas. Dos conhecimentos ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis, outros ainda, servem para alimentar o orgulho de quem os tem” (ROUSSEAU, 1995, p. 174). Com isto, as intervenções do educador, tal como afirmadas por Rousseau, operam como que “iscas” para que o educando exercite o pensamento diretamente ligado à realidade (DOZOL, 2003, p. 86). Importa, então, fazer com que o aluno encontre, muitas vezes na adversidade, as soluções para os problemas e as necessidades que brotam da realidade vivida por ele (MÜHL, 2011, p. 107). Donde a importância de se evitar discursos vagos e deslocados do palco da realidade concreta da vida, portanto, do lugar onde se desenvolvem e se realizam as sensações e as experiências.

O lugar epistemológico desse desenvolvimento é a própria condição humana, que realiza em si a percepção das relações dos objetos que compõem a natureza, isto é, aquilo que é sentido pelo homem de modo profundo em seu próprio corpo e alma<sup>16</sup> quando em contato com o mundo das coisas e dos fatos. Logo, a atividade do conhecimento para Rousseau não é fruto exclusivo nem do puro intelecto nem das impressões sensíveis, pelo contrário, a atividade cognitiva abarca o homem na sua totalidade, portanto, envolve também seus sentimentos, paixões, razão e intelecto, rejeitando, porém, formas puramente intelectualistas e ou racionalistas (FORTES, 1996, p. 34).

A atividade do conhecimento em Rousseau, portanto, trata da percepção capaz de sentir a ordem natural que revela o arranjo dos objetos do mundo, que estão em relação entre si e com o próprio ser humano através das sensações. Mas, para que isto aconteça, a percepção precisa ser adquirida, ou seja, ensinada, não pela frieza da razão, mas pelo calor dos sentidos e da experiência.

É no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza; para vê-lo cumpre senti-lo. A criança percebe os objetos, mas não pode perceber as relações que os unem, não pode ouvir a doce harmonia de seu concerto. É preciso uma experiência que não adquiriu, sentimentos que não sentiu, para experimentar a impressão compósita que resulta ao mesmo tempo de todas sensações (ROUSSEAU, 1995, p. 177).

---

<sup>16</sup> Marlene de Souza Dozol comenta a respeito os termos corpo e alma, que, segundo ela, em Rousseau remetem a outras dimensões do ser que fogem dos modelos racionais explicativos da cognição, comuns na modernidade: “O homem é corpo e também é alma, o que amplia e problematiza sobremaneira a condição humana. Ou, dito de outra forma, é embate entre o instinto e a consciência, é a luta entre as paixões (voz do corpo e dos sentidos) e o coração (voz da alma)”. (2003, p. 42).

Desse modo e com o cuidado de quem não deseja transferir diretamente o conhecimento de uma mente à outra – tanto pela impossibilidade de tal método como pelo autoritarismo que pode representar a sua mera tentativa –, Rousseau propõe o caminho da descoberta, da curiosidade, do útil e do necessário. Por isso, o filósofo defende que um dos princípios fundamentais da educação não é ensinar as coisas mostrando-as já definidas e fechadas em si mesmas. Em resumo: o educador deve evitar um ensino que diz: “as coisas são assim e ponto”. Rousseau, em vez de ensinar as ciências, prefere que seu aluno as invente, que as descubra por si mesmo, conforme dito acima. Ainda que não tenha grande quantidade de conhecimento, o pouco que souber será um saber inteiramente seu e não uma reprodução do que disse outrem (ROUSSEAU, 1995, p. 230).

### **3.6 Aprender o que é útil e o que está de acordo com o coração**

Rousseau propõe o caminho do coração, e como tal, importa ensinar princípios de uma educação que dê ouvidos à voz da alma, que naturalmente ama o que é bom. Portanto, trata-se de afirmar durante o processo educacional duas coisas: uma atitude e um procedimento, que nas palavras do filósofo é a inclinação para amar as ciências e o método para aprendê-las (ROUSSEAU, 1995, 181). Seguindo a via do coração, Rousseau desvia-se de uma pedagogia autoritária, que se impõe pela força e opressão do mestre. Seguir tal via significa afirmar o não constrangimento e negar formas de ensino que não tenha correspondência ao interesse do educando, bem como às suas necessidades, rejeitando, portanto, uma pedagogia vazia de sentido e, ao mesmo tempo, cheia de fastio e tédio.

Seguir a via do coração, ao contrário, significa ensinar ao educando aquilo que esteja de acordo com o critério da utilidade. Significa utilizar a linguagem do coração, isto é, aquela que fala à sensibilidade (DOZOL, 2003, p. 82). Portanto, significa formar o homem para que se torne sensível ao que é naturalmente bom, ou seja, que satisfaça suas necessidades e interesses naturais, projetando-o, assim, para momentos existenciais de feliz realização.

Neste sentido, o aprendizado deve ser fruto do prazer e do desejo e não do constrangimento (ROUSSEAU, 1995, 181). O prazer como elemento fundamental para o aprendizado não significa necessariamente a exclusão do esforço e, sobretudo, do confronto crítico com os próprios erros. Por essa razão, torna-se emblemático o texto presente no Livro III que retrata o encontro de Emílio com o prestidigitador na feira. Nesta cena pedagógica, Rousseau articula a curiosidade e o desejo de aprender do jovem aluno com aquilo que ele já aprendeu, colocando-o à prova sobre o que deve fazer com o que foi aprendido. A cena também

mostra que a soberba e a vaidade podem surgir quando menos se espera (ROUSSEAU, 1995, p. 182).

Na cena retratada no texto, Emílio julga-se no direito de constranger o prestidigitador na frente do público, revelando seus truques com o marreco de cera. Porém, o jovem aprendiz não contou com a experiência do prestidigitador, que no outro dia lhe devolveu um constrangimento ainda maior diante do público. No fundo, Emílio não contava com a autoridade da experiência (ROUSSEAU, 1995, p. 185). Por isso, avançou, por assim dizer, o limite do bom senso e deixou-se dominar pelos primeiros movimentos da vaidade (ROUSSEAU, 1995, p. 186). Ao se perceber no erro, Emílio fugiu da vista do público cheio de vergonha.

Esta súbita mudança do prazer de aprender, que o fazia estar atendo ao desenvolvimento do truque com o marreco de cera e assim descobrir seu “segredo”, para o desejo ensoberbado e vaidoso de revelar sua descoberta às custas do constrangimento do prestidigitador fora, ao mesmo tempo, ocasião de sofrimento e também de aprendizado útil.

Em outras palavras, Emílio fez a experiência do constrangimento público e sofreu por isso. Mas o episódio também foi um momento de aprendizado, tanto para Emílio com para seu preceptor, inclusive. Isto porque o prestidigitador deixou-lhes não só a lição da autoridade da experiência no que se refere ao modo de orientar as condutas, mas também a lição de outros princípios, por assim dizer, quais sejam, o da generosidade, da humildade e do direito de trabalhar conforme os próprios talentos e receber um valor justo e honesto por isso. Tal lição ocorre quando o prestidigitador procura Emílio e seu preceptor para revelar-lhes não apenas o truque que confundiu o jovem, mas, sobremaneira, a honestidade de sua conduta em relação a arte e o trabalho que realiza.

No dia seguinte de manhã batem à porta: é o prestidigitador. Queixa-se modestamente de nossa conduta. Que nos fizera para levar-nos a querer desacreditar seus jogos e tirar-lhe seu ganha pão? Que pode haver de tão maravilhoso na arte de atrair um marreco para comprar-se tal honra a expensas da subsistência de um homem honesto? Palavra, senhores, que se tivesse outro talento para viver, não me vangloriaria deste. Devereis pensar que um homem que passou a vida a exercitar-se neste pobre malabarismo deve saber a respeito mais do que vós, que com isto só vos ocupais durante alguns momentos. Se não vos mostreis de início meus melhores truques, é porque ninguém deve apressar-se em exhibir avoadamente tudo que sabe; [...] De resto, senhores, venho de bom grado ensinar-vos o segredo que tanto vos embaraçou, pedindo-vos que dele não abuseis para me prejudicar e que sejais mais discretos de outra feita. [...] “eu vos deixo devendo-me favores ainda que contra a vontade: é minha única vingança. Aprendei que há generosidade em todas as condições; eu faço com que paguem meus truques, não minhas lições” (ROUSSEAU, 1995, p. 184).

O encontro de Emílio com o prestidigitador deixa o ensinamento de que junto com a vaidade está a ilusão da soberba, isto é, o sentimento enganoso de se sentir superior aos outros por causa de um mínimo de conhecimento sobre apenas um objeto. Servindo-se da metáfora dos fármacos como elementos profiláticos, Thomaz Kawauche comenta que o fármaco administrado na cena em questão consiste em tornar Emílio imune ao desejo de ser aprovado pelos outros (2021, p. 122.). Com isto, evita-se que o jovem aluno se perca na desordem de suas paixões, tornando-se, escravo da opinião pública.

O mais notável nessa estratégia de Rousseau é que, por meio do trabalho simples, Emílio começa a refletir acerca das relações reais e matérias da ordem das coisas, além de adquirir uma noção da ordem da sociedade sem cair nas armadilhas da opinião pública (KAWAUCHE, 2021, p. 121).

Nesse episódio, percebe-se que Rousseau reafirma mais uma vez a necessidade de se ter ideias justas e claras sobre as coisas. Junto com isso, a prudência de examinar bem as coisas antes de qualquer juízo apressado. Neste sentido, o erro não está no que não se entende, que aliás deixaria o jovem Emílio isento de qualquer culpa, mas sim naquilo que se acredita entender (ROUSSEAU, 1995, p. 196), sem o entender de fato, isto é, o erro está num entendimento baseado em suposições ou em experiências insuficientes para atestar a veracidade das coisas e, sobremaneira, sobre as condutas. Tais experiências são incapazes de sentir as coisas em relação, uma vez que as tomam de forma isolada, formando assim, juízos errôneos. Donde Rousseau concluir que “todos os nossos erros vêm de nossos juízos” (2014, p. 277)<sup>17</sup>. Desse modo, não se é possível perceber a lógica que articula as partes com o todo e nem aquilo que confere o sentido profundo das coisas, resultando, pois, em um entendimento equivocado, justamente porque desligado de suas relações<sup>18</sup>.

Portanto, no processo de formação dos juízos é necessário contar com a experiência, ou melhor, com a autoridade da experiência e com o coração, pode-se dizer. Afinal, para Rousseau, junta-se ao objetivo do projeto de formar um ser atuante e pensante, a proposta de fazer do homem um ser amante e sensível, o que significa lhe aperfeiçoar a razão por meio do sentimento (1995, p. 225). Trata-se de formar juízos bem fundamentados na experiência. Isto significa que

---

<sup>17</sup> E não de nossa natureza, como se fosse uma espécie de defeito original de “fabricação”.

<sup>18</sup> Kawauche sintetiza essas ideias, afirmando que para Rousseau as relações do homem podem ser formadas de duas maneiras: primeiro, de acordo com a necessidade da ordem das coisas (“as verdadeiras relações dos homens”); segundo, de acordo com a opinião e os preconceitos da ordem social (como no caso da indústria, que eram pautadas pela estima pública e não pela estima natural). Em resumo, trata-se de relações que dizem respeito à espécie (relações do eu com os outros) ou ao indivíduo (relação do eu consigo mesmo) (2021, p. 168).

deverão ser formados de acordo com evidências para se evitar os erros. Mas não só. É preciso também ter presente que os julgamentos podem enganar quando se fixam apenas nas aparências, tal como aconteceu na experiência vivida com o prestidigitador. Logo, os juízos não devem ser apressados. Antes, deve-se examinar bem, pôr em dúvida as perspectivas oferecidas pelas próprias experiências antes de emitir os juízos. E isto precisa ser ensinado e aprendido, afinal, diz Rousseau, “se nunca precisássemos julgar, não teríamos nenhuma necessidade de aprender” (2014, p. 277).

### **3.7 A formação das ideias e o caráter do espírito: a formação do indivíduo autônomo**

O que Rousseau ensina vai ao encontro do princípio socrático do não saber e do exame das próprias ideias a fim de não cair facilmente na armadilha dos pré-conceitos. Tal como o ateniense Sócrates, o filósofo genebrino não tem pressa em fazer juízos, ao contrário, primeiro evita emitir juízos sobre as coisas sem a devida evidência, a fim de igualmente evitar erros que seriam mais danosos que a ignorância em si (ROUSSEAU, 1995, p. 228). Sobre isto, Kawauche destaca a presença do princípio da educação negativa, segundo a qual “o cálculo dos ganhos e das perdas indica que a ignorância é um mal menor quando comparada aos preconceitos decorrentes da razão” (2021, p. 116).

Rousseau considera que a arte de julgar se identifica com a arte de raciocinar (1995, p. 229). Sendo assim, raciocinar bem forma igualmente bem o espírito do homem, uma vez que as ideias produzidas dessa maneira como que marcam e selam o espírito humano, determinando, por assim dizer, no âmbito de sua individualidade, o caráter daquilo que o torna único. Eis como Rousseau relaciona a formação das ideias e o caráter do espírito:

Nosso aluno não tinha, no início, senão sensações; tem ideias agora. Porque, da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas, e do julgamento que delas se faz, nasce uma espécie de sensação mista ou complexa a que chamo ideia.

*O modo de formar as ideias é que dá um caráter ao espírito humano. O espírito que só forma suas ideias segundo relações reais, é um espírito sólido; o que se contenta com relações aparentes é um espírito superficial; o que vê as relações tal qual são é um espírito justo; o que as aprecia mal é um espírito falso; o que inventa relações imaginárias, sem realidade nem aparência, é um louco; que não compara nada é um imbecil. A aptidão mais ou menos grande de comparar relações é que dá nos homens mais ou menos espírito etc (1995, p. 225, grifo nosso).*

Sobre a passagem acima, Eldon Henrique Mühl sintetiza a reflexão de Rousseau chamando atenção para a importância do modo como as ideias são formadas, pois é justamente isto que irá determinar o caráter do espírito:

Rousseau alerta-nos para o fato de que o que importa não é apenas a formação das ideias, mas a maneira pela qual elas são formadas: o que dá um caráter ao espírito humano são as ideias construídas sobre relações reais e não sobre relações aparentes ou sobre situações imaginárias (2011, p. 96).

Portanto, quando Rousseau propõe para a formação de Emílio uma educação que exercite o corpo e os sentidos e que forme juízos claros e justos – a fim de não se enganar, justamente porque busca conhecer não a natureza das coisas, mas as suas relações, sobretudo, as relações vinculadas à necessidade e à utilidade – o filósofo está, ao mesmo tempo, cuidando para conservar a saúde do corpo e do espírito, a fim de que Emílio, trabalhando como camponês, pense como filósofo (1995).

Assim, o modo de educar o aluno para julgar bem acontece por meio das experiências que lhes são úteis, permitindo, assim, a observação de coisas reais até que ele seja capaz de fazer o seu próprio julgamento (MÜHL, 2011, p. 106). Em outras palavras, o que se deseja formar é um indivíduo autônomo, isto é, o homem que não se submete ao uso das “máscaras da bondade”, que não se contenta com o parecer, mas com o seu ser verdadeiro. Pois, afinal, a máscara não é o homem, ao contrário, “há rostos mais belos do que a máscara que os cobre” (ROUSSEAU, 1995, p. 267).

Trata-se, portanto, do homem que se relaciona sem a intenção de obter vantagens para si em prejuízo do outro. O indivíduo autônomo não faz comparações com os demais, pois a percepção que tem de si mesmo e do outro não se pauta pelo cálculo das diferenças, mas pela solidariedade e pela compaixão que nutre pelos semelhantes. Como adulto independente e que tem iniciativa própria, o indivíduo autônomo faz uso de sua consciência, que de forma natural se orienta pela máxima do bem e da justiça<sup>19</sup>. Ele se identifica com o homem virtuoso, isto é, aquele que tem o domínio de si, que se orienta pela razão e pela consciência no cumprimento de seus deveres (ROUSSEAU, 1995, p. 536).

No *Contrato Social* a formação do indivíduo autônomo passa pela consideração de um pacto social bem ordenado, no qual enquanto membro de um corpo político ele se sabe pertencente a um todo soberano que, entretanto, não o controla ou o anula, justamente porque

---

<sup>19</sup> No *Emílio*, Rousseau afirma que a justiça e a virtude constituem um princípio inato que se identifica com a consciência. (1995, p. 335).

esse todo é fruto de sua liberdade relacionada à liberdade de seus semelhantes em vista do bem de todos (ROUSSEAU, 1996, p. 23). No *Contrato Social*, forma-se um cidadão republicano de acordo com uma educação bem específica, isto é, segundo uma educação pública que leve o educando ao desenvolvimento do amor de sua pátria (MOSCATELI, 2012, p. 138). No *Emílio*, porém, Rousseau tem em vista formar o homem de espírito universal, aberto, inteligente e preparado para tudo (1995, p. 230). Afirma o filósofo, nas palavras proferidas pelo próprio Emílio: “Rico ou pobre, eu serei livre. Não o serei tão-somente em tal país ou em tal região; eu o serei na terra inteira. [...] A liberdade não está em nenhuma forma de governo, está no coração do homem” (ROUSSEAU, p. 570-571). Neste sentido, Renato Moscateli afirma que Emílio não é um cidadão republicano, pois sua formação não se dá mediante uma educação cívica, mas de uma educação doméstica que prepara, inclusive, para viver e exercer sua liberdade (moral) mesmo no caso de ausência de associação política (2012). O que não significa que Emílio deverá viver isolado numa floresta.

Mas considerai primeiramente que, querendo formar um homem da natureza, nem por isso se trata de fazer dele um selvagem, de jogá-lo no fundo da floresta; mas que, entregue ao turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; que veja com seus olhos, que sinta com seu coração; que nenhuma autoridade o governe a não ser sua própria razão (ROUSSEAU, 1995, p. 291).

Portanto, o homem autônomo que se quer que Emílio seja se identifica com o ser ativo e inteligente que ousa “aspirar à honra de pensar” (ROUSSEAU, p. 2014, p. 381). Em certa medida, Kant, décadas depois, teria igualmente identificado o homem autônomo com o homem esclarecido e emancipado da minoridade exclamando o *sapere aude!* Com isto, Kant afirmou ser o homem esclarecido aquele tem a ousadia de pensar por si mesmo, porque tem a coragem de pensar e lutar contra a preguiça e a covardia intelectual, vícios que condenam o homem ao comodismo fácil, porém, deletério de suas potencialidades (1985, p. 100).

O indivíduo autônomo, portanto, é aquele sabe julgar e é capaz de refletir por si mesmo em todos os âmbitos das necessidades inerentes e decorrentes da vida, sobremaneira no âmbito da moral, espaço privilegiado do exercício da liberdade. Sobre isto, Marlene de Souza Dozol fala da formação de um homem ativo, cuja capacidade de julgar torna manifesto a sua condição de sujeito (2003, p. 52).

O propósito dessa educação não será outro senão elevar Emílio à condição de homem, ou seja, a uma existência conforme à sua natureza de ser livre e independente. Tal propósito indica que o sentido da educação para a liberdade em Rousseau sinaliza para a direção de um

projeto maior, porque existencial, que diz respeito à própria condição de homem realizado, porque livre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho quis tocar num dos assuntos mais sensíveis da antropologia filosófica, qual seja, o sentido da vida humana. É certo que homens de todos os tempos buscaram esse sentido e encontraram as mais diversas respostas ao longo de suas experiências. Muitos encontraram o sentido na arte, na sabedoria popular, nas filosofias, nas religiões ou nas ciências. Outros ainda se conformaram com a ideia de que não é possível encontrar um sentido e assim se deram por satisfeitos justamente porque puderam fazer essa escolha e por isso, mesmo sem o admitir, encontraram um sentido para a própria vida.

De fato, as respostas nunca foram e nunca serão definitivas, porque o homem mesmo não é um ser definitivo, mas um ser que por suas escolhas está em constante definição. O homem na busca pelo sentido busca a verdade de seu próprio ser, que nunca se manifesta por completo, mas que se revela cada vez mais profundo na mesma medida em que vai aprofundando suas relações com os semelhantes e com o mundo até que sua vida seja consumada no termo de sua existência histórica.

A busca pelo sentido constitui, então, o esforço que cada qual realiza para se definir mediante o exercício *sina qua non* da liberdade e da autonomia, condição sem a qual o homem perde a transparência de si (STAROBINSKI, 2011) e torna-se incompreensível a si mesmo. Neste sentido, definir-se é realizar-se, ou seja, significa transcender a circunstância dada, tomando-a não como uma condenação fortuita da natureza, mas como incumbência dada pelo próprio fato repentino do viver. Portanto, considera o fenômeno da vida e os acontecimentos que se lhe sucedem a partir de uma compreensão que confere significado, isto é, confere um fundamento sobre o qual é possível conformar a existência concreta do viver com um sentimento verdadeiro de satisfação, contentamento e alegria que preenche aquele “espaço vazio” e único inerente ao ser do homem. Esse sentimento de realizar-se a contento não é outra coisa senão o estado de felicidade.

O intuito desse trabalho não foi outro senão o de trazer para a reflexão acadêmica o tema de uma educação que possa favorecer a realização da vida humana no que se refere às suas potencialidades e virtudes, cuidando, sobretudo, para que seja livre e autônoma em relação às amarradas de uma sociedade que exerce controle sobre as individualidades no momento mesmo em que estas vêm ao mundo. Rousseau constata que: “O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (1995, p. 17).

Trata-se, portanto, da constatação de um absurdo, de uma contradição existencial, de uma vida curta e pequena, não pela quantidade de anos vividos entre o nascimento e a morte, mas pelo mal preenchimento que se faz dela (ROUSSEAU, 1995, p. 233).

Na sociedade contemporânea, os laços que apertam e sufocam o homem tão logo este vem ao mundo, são os laços de uma sociedade mal ordenada que apertam e sufocam a natureza da pessoa humana, impedindo a sua emancipação e condenando-o a ser uma eterna criança que não só não compreende o porquê e o para quê das coisas, mas que também é usada e consumida por um projeto igualmente absurdo de acumulação de bens e de destruição da natureza e dos homens, até que chegado o momento em que estes, não sendo mais úteis para a conservação desse sistema social, tem seu destino selado pelo caixão desprovido de memória e lançados à vala comum do esquecimento.

Por essa razão, este trabalho buscou justificar-se pelo caráter existencial humanístico de sua abordagem. Quis através do seu objetivo pôr em relevo a importância de uma educação voltada para a liberdade, tendo como referência o pensamento de um filósofo que, já no século XVIII, refletira sobre a crise da sociedade e da cultura provocada pela confiança cega no poder da razão e da ciência postas em favor da acumulação de riquezas e da ordem estabelecida pela minoria de homens que tomam o controle do poder, favorecendo, portanto, a ilusão e os privilégios de uns poucos em detrimento do ser verdadeiro de muitos outros que compõem e conservam, consciente ou não, uma sociedade assim instituída. Neste sentido, Rousseau contribui na percepção de que o homem imerso numa sociedade que valoriza o ter e a aparência em detrimento do ser se torna cada vez mais artificial e amante das coisas que o escravizam e o afastam da bondade, da virtude e do amor, deixando, por isso, de realizar uma vida livre e feliz.

Este trabalho quis pensar numa educação contrária à artificialidade provocada pela sociedade corrompida em seus fundamentos, tal como observara Rousseau. Trata-se de uma educação que seja capaz de evitar os vícios desta sociedade e, sobretudo, que forme o homem para a liberdade de tornar-se o que se é não pela imposição da ordem social, mas pela disposição natural de seu ser. Portanto, quis pensar uma educação voltada para a liberdade que se identifica e que valoriza o que há de autêntico e verdadeiro na vida humana em vista de uma feliz realização.

O homem contemporâneo não está imune aos efeitos da crise de sentido que já se faz sentir na modernidade do século XVIII. Quiçá esteja sentindo com mais intensidade ainda tais efeitos, se se considerar que os avanços técnicos-científicos não foram igualmente

acompanhados pelo avanço e pelo estabelecimento de valores capazes de garantir o cuidado para com a vida humana e para com a vida do planeta. Pensar, portanto, o sentido da educação para a liberdade, significa, ao mesmo tempo, pensar uma educação que reflita, com auxílio fundamental da filosofia, o sentido da própria existência em todas as suas dimensões em busca de uma realização que emerge do próprio ser do homem, isto é, uma educação que favoreça o descobrimento de si a partir da própria consciência e não pela imposição artificial da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. Cultura; Natureza; *In: ABBAGNANO, Nicola (org.). **Dicionário de Filosofia***. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito. **Como ler Rousseau**. São Paulo: Paulus, 2014.
- ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito. **Educação e política em Jean-Jacques Rousseau**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Trad. José Bortolini. São Paulo: Paulus, 2017.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro; Gerd Bornheim. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção Os Pensadores, Vol. II. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BOFF, Clodovis. **O livro do sentido, Volume 1, crise e busca de sentido hoje**. São Paulo: Paulus: 2014.
- CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Erlon José Paschoal; Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2013.
- CHITTISTER, Joan. **O livro da felicidade**. Trad. Maria Elizabeth Hallak Neilson. Petrópolis: Vozes, 2019.
- COMENIUS. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.
- COÊLHO, Ildeu. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. *In: COÊLHO, Ildeu (org.). **Escritos sobre o sentido da escola***. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- COÊLHO, Ildeu. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. *In: COÊLHO, Ildeu (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia***. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DALBOSCO, Cláudio Almir (org.). **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**. Campinas: Alínea, 2011.
- DENT, N.J.H. **Dicionário ROUSSEAU**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: 1996.
- DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau, Educação: a máscara e o rosto**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ESPÍNDOLA, Arlei. O tratamento das paixões na reflexão do Emílio de Rousseau. *In*: DALBOSCO, Cláudio Almir (org.). **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**. Campinas: Alínea, 2011.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O bom selvagem**. São Paulo: FDT, 1989.

FORTES, Luiz Roberto Salinas (1979). Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. **Discurso**, (10), 79-86. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1979.37860> Acesso em: 31 jul. 2022.

HADOT, Pierre. **O véu de Ísis: ensaio sobre a história da ideia de natureza**. Trad. Mariana Sérvulo. São Paulo: Loyola, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – A filosofia?** Trad.: Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Coleção Os Pensadores. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. Leônidas Hegenberg; Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 1965.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Tomas da Costa. Petrópolis: Vozes, 2021.

KAWAUCHE, Thomaz. **Educação e Filosofia no Emílio de Rousseau**. São Paulo: Unifesp, 2021.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Antropologia Filosófica**. Vol. II. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Cultura e Filosofia. **Síntese Nova Fase**. Belo Horizonte, vol. 21, n. 67, p. 479-493, 1994.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da Filosofia. **Síntese Nova Fase**. Belo Horizonte, vol. 18, n. 55, p. 677-691, 1991.

MATOS, C. F. Olgária. **Rousseau: uma arqueologia da desigualdade**. São Paulo: Editores Associados, 1978.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia: lições preliminares**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1964.

MOSCATELI, Renato. A liberdade como conceito metafísico e jurídico em Rousseau. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**. Natal, v.15, n. 24, p. 59-79, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/425>. Acesso em: 9 set. 2022.

MOSCATELI, Renato. Por que Emílio não é o cidadão republicano. **Argumentos Revista de Filosofia**. Fortaleza, ano 4, n. 8, p. 135-149, jul./dez. 2012.

MUGNAI, Massino. Consistência. *In: ABBAGNANO, Nicola (org.). Dicionário de Filosofia*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MÜHL, Eldon Henrique. A Educação no Terceiro Estado da Infância e o Papel do Educador no Livro III. *In: DALBOSCO, Cláudio Almir (org.). Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau*. Campinas: Alínea, 2011.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e a gente**. Trad. José Carlos Lisboa. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1960.

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é filosofia?** Trad. Filipe Denardi. Campinas: Vide Editorial, 2016.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

POKOJESKI, Sueli. A educação do adolescente e o papel do educador no Livro III. *In: DALBOSCO, Cláudio Almir (org.). Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau*. Campinas: Alínea, 2011.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Maria Lacerda de Souza. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2296](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2296). Acesso em 10 de setembro de 2021.

REALE, Giovanni. **Léxico da filosofia grega e romana**. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz; Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**. Trad. Antônio P. Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Coleção Os Pensadores. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Coleção Os Pensadores. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Coleção Os Pensadores. Vol. XXIV. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, J.-J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Coleção Os Pensadores. Vol. I. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999c.

ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da Filosofia Moderna, da revolução científica a Hegel**. Trad. Marcos Bagno; Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez., 2006.

SOUZA, Marida das Graças. **Ilustração e história: o pensamento sobre a história no iluminismo francês**. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

STAROBINSK, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De Magistro), Os sete pecados capitais**. Trad. Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ULHÔA, Joel Pimentel. **Reflexões sobre a leitura em filosofia**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Isis B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2004.