

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Dissertação

**Educação e Moralidade: autoridade e sedução na obra *Emílio ou da Educação***

**Cléa Lúcia da Silva Ossanes**

Pelotas, 2015

**Cléa Lúcia da Silva Ossanes**

**Educação e Moralidade: autoridade e sedução na obra *Emílio ou da Educação***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Afonso Oliveira

Pelotas, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

O84e Ossanes, Cléa Lúcia da Silva

Educação e moralidade : autoridade e sedução na obra  
Emílio ou da educação / Cléa Lúcia da Silva Ossanes ; Neiva  
Afonso Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2015.

90 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal  
de Pelotas, 2015.

1. Rousseau. 2. Educação. 3. Moralidade. 4. Autoridade.  
5. Sedução. I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. II. Título.

CDD : 370.1

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Cléa Lúcia da Silva Ossanes

**Educação e Moralidade: autoridade e sedução na obra *Emílio ou da Educação***

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 17 de setembro de 2015.

Banca examinadora:

.....  
Prof. Dr. Avelino da Rosa de Oliveira – UFPel  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....  
Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer – UFSM  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Neiva Afonso Oliveira – UFPel (Orientadora)  
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....  
Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira – FURG  
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta dissertação aos meus familiares, a minha amiga Ana Paula Grellert, à Gilca, minha irmã e, em especial, a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Neiva Afonso Oliveira, pelo incentivo e apoio em todos os momentos, escolhas e decisões.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço a Deus, por me acompanhar e me inspirar nos momentos de indecisão, incômodos e de dificuldades.

A minha orientadora, professora Neiva Afonso Oliveira, por ser a mestre por excelência por acreditar em mim e no potencial desta pesquisa.

A minha amiga Ana Paula pela amizade, incentivo, carinho e parceria nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido e filhos, pela paciência e compreensão em todos os momentos dessa caminhada.

E, finalmente, a minha irmã Gilca que se tornou uma companheira inseparável nesta reta final.

*Sendo, portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la.*

*Jean-Jacques Rousseau*

## Resumo

OSSANES, Cléa Lúcia da Silva. **Educação e Moralidade: autoridade e sedução na obra *Emílio ou da Educação***. 2015. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

A dissertação apresenta um relato histórico-pedagógico, por meio da hermenêutica filosófica sobre a relação professor-aluno, considerando as estratégias de autoridade e sedução construídas através da convivência entre mestre e discípulo, desde a infância. Para tanto, após uma incursão nas principais obras do século XVII e XVIII intrinsecamente ligadas à educação das crianças, foi buscada a fundamentação teórica com a intenção de promover o diálogo pretendido e evidenciado pelos paradigmas fixados na história da pedagogia levando em conta o assunto educação ou formação das crianças. A pesquisa toma como foco principal a obra *Emílio ou Da Educação*, que trata da formação do indivíduo desde o seu nascimento até a fase adulta, delineando o papel do professor na construção do conhecimento junto a seu aluno. As dimensões ligadas ao conjunto de qualidades e características, com apontamentos principais em autoridade e sedução pactuadas na relação mestre-discípulo, foram mapeadas no decorrer do *Emílio* com o intuito de demonstrar que o trato que Rousseau propõe para com seu discípulo é ancorado em princípios de cordialidade, interesse, encantamento, atração, persuasão, autoridade e ascendência. Tendo em conta que os conceitos autoridade e sedução não são entendidos por Rousseau como o são em nosso tempo, inferimos que a contextualização dos mesmos leva-nos a perceber o quão próximos estão dos conceitos de afeto e confiança, amor e segurança, credibilidade e crença na probidade moral. O preceptor de *Emílio* é um ouvinte, conselheiro, digno de confiança por parte de seu aluno e, acima de tudo, alguém que tem na mão, com diretividade, o projeto de educação de seu pupilo.

**Palavras-chave:** Rousseau; Educação; Moralidade; Autoridade; Sedução;

## Abstract

OSSANES, Cléa Lúcia da Silva. **Education and Morality: authority and seduction in the book *Emile or On Education***. 2015. 90 p. Dissertation (Master degree em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

This Master thesis presents a historical-pedagogical report through a philosophical hermeneutics. The focus is teacher and student's relationship considering strategies of authority and seduction/attraction/magnetism constructed through master/mentor and disciple up to childhood. After a incursion in the main thoughts of 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, intrinsically linked to children education, we seek for the theoretical groundings intentioning to promote the dialogue evidenced by the paradigms fixed in pedagogy's history and taking in account the subject education or children's formation. The research takes as its main attention the book *Emile or on Education*, which deals with the individual's formation since his birth until the adult age outlining teacher's role in building knowledge with his student. The dimensions linked to the set of qualities and characteristics, with principal appointments in authority and seduction/attraction/magnetism agreed with in the relationship between teacher and student were surveyed in *Emile* with the purpose of demonstrating that the treatment Rousseau propose to his disciple is anchored in principles, such as cordiality, interest, enchantment, attraction, persuasion, authority and ascendancy. Taking in account that the concepts authority and seduction are not understood by Rousseau as they are in our days, we infer that such a contextualization leads us to perceive how near they are of endearment and confidence, love and security, and moral credibility. Emile's preceptor is a hearer, an advisor, a creditworthy person and, first and last, someone who has in his hands, with directivity, the education project of his pupil.

Key-words: Rousseau; Education; Morality; Seduction, Authority;

## Sumário

### Sumário

1 Introdução .....	9
2 Características da relação professor-aluno: transitando por relatos históricos e pedagógicos da educação .....	12
2.1 O olhar por dentro de relatos históricos e pedagógicos da educação .....	15
2.1.1 A pedagogia moderna e a (des) proteção à criança .....	15
3 Sobre os conceitos autoridade e sedução na obra <i>Emílio ou da Educação</i> .....	34
3.1. Caracterizando os conceitos <i>autoridade</i> e <i>sedução</i> ... de mãos dadas com a hermenêutica filosófica .....	43
3.1.1 Sedução e autoridade: mapeando os conceitos na obra rousseauiana .....	48
4 Considerações Finais .....	70

## 1 Introdução

A dissertação de Mestrado em Educação aqui apresentada objetiva apresentar aspectos filosóficos da educação em Jean-Jacques Rousseau na obra “Emilio ou Da Educação (ROUSSEAU, 1762), tendo como foco principal o trato do professor com as crianças”. Consideramos esta a obra onde se encontra mais bem explicitado o projeto pedagógico de Rousseau.

A pesquisa de característica teórico-bibliográfica é realizada no âmbito da filosofia da educação e visa estabelecer um diálogo com as propostas de Rousseau referentes aos cuidados dos educadores com seus educandos e trazendo a contribuição da teoria pedagógica rousseauiana sobre as relações de trato entre o preceptor e seus alunos no campo da formação humana.

Toda educação, tratando desde a formação inicial da criança até a fase adulta, tornou-se um foco de questionamento e busca na trajetória de estudos. Propusemo-nos a aprofundar os conhecimentos sobre o assunto com a finalidade de obter respostas à seguinte questão: Quais as contribuições da teoria pedagógica de Rousseau para as relações entre educadores e educandos, considerando as estratégias de *sedução* e *autoridade*? Uma das fontes de questionamento sobre o trato com as crianças é a identificação de ocorrência, em pleno século XXI, de a criança ser afastada da família alguns meses após o seu nascimento e passar a frequentar, na maioria das vezes, as escolas de educação infantil. No século XVIII, quando ainda estamos longe de pensar as escolas como extensões do lar e da moralidade tradicional, a criança era entregue à ama de leite e a crença em uma educação ou assimilação espontânea de conhecimentos ainda prevalecia:

A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas, cuja direção vertical se perturba. Em se lhe devolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar, mas a seiva não muda, com isto, sua direção primitiva; e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo acontece com as inclinações dos homens (Rousseau, 1995, p.11-12).

A criança, na primeira fase de sua existência<sup>1</sup>, quando possui uma vida de qualidade, fortalecer-se-á emocional e cognitivamente e conseguirá enfrentar os conflitos, que venham a surgir na infância, na adolescência e na vida adulta. Importa cada conflito ser vivido em seu próprio tempo, na sua real dimensão e importância, evitando transformarem-se no decorrer do tempo, em patologias, muitas vezes, irreversíveis.

As constatações acima colaboraram para o desenvolvimento de um estudo filosófico-pedagógico em busca de caminhos para responder às questões que nos inquietam, pois as crianças passam a maior parte do tempo nas escolas de educação infantil, sob a responsabilidade do educandário, das professoras, em especial, e delas recebem as primeiras lições. Pensando na infância do século XXI, apresentamos nossas reflexões, com um recorte teórico nos estudos da pedagogia de Jean-Jacques Rousseau, para apontar as contribuições do seu tratado educacional referente à relação do trato do professor com seu aluno da educação infantil. Tais reflexões foram encontradas nos livros da obra “Emílio ou da Educação. Norteamos nossas reflexões sobre a educação e a relação construída com o decorrer do tempo do desenvolvimento pedagógico entre o mestre e seu aluno, principalmente, no romance pedagógico.<sup>2</sup>

A fim de demonstrar o vínculo que existe entre o professor e seu aluno, desde a perspectiva rousseauiana, percorremos a seguinte trajetória: analisamos, no primeiro capítulo da dissertação, características da relação professor-aluno, transitando por relatos históricos e pedagógicos outros que não os de Rousseau. Foram escolhidos autores de períodos distintos da História da Filosofia – Fénelon, Gusmão, Locke, autores que refletem a respeito do trato com as crianças. No segundo capítulo, trazendo à luz a compreensão dos conceitos autoridade e sedução, elucidando ao modo de relacionamento afetivo e intelectual entre o professor e seu aluno, fazemos um percurso descritivo e histórico-crítico dessa relação. O título deste capítulo, *A pedagogia e o professor de educação: concepções de sedução e autoridade na relação professor-aluno* traduz o

---

<sup>1</sup> Em contraposição a uma pedagogia da essência, Rousseau radicaliza pelo viés de uma corrente renovadora como a de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), e aponta para uma pedagogia da existência.

<sup>2</sup> Emílio ou da Educação é considerado um romance pedagógico e encontra-se também elencado por comentadores como um romance de formação (Bildungsroman).

percurso que fizemos. O segundo capítulo mostra, com o intuito de identificar e explicitar na obra de Rousseau *Emílio ou da Educação*, o papel que a figura do mestre ou preceptor desempenha junto a seu aluno. “Afim, é na interação de professor-aluno e aluno-aluno que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam” (Davis & Oliveira, 1994, p.94).

Conforme assinalamos, a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, consistindo em investigação teórica e reflexiva sobre os diálogos estabelecidos entre filosofia e pedagogia, os quais procuram elucidar as premissas norteadoras das pesquisas no âmbito da pedagogia. O *status* profissional do professor como educador, o tratado pedagógico em Rousseau e a puericultura rousseuniana não são por si só, temas inovadores e pouco citados na literatura especializada. E uma abordagem desses tópicos, com foco na relação professor-aluno e direcionada para uma hermenêutica da autoridade do professor e seus “artifícios” para seduzir intelectualmente e sensivelmente seus alunos foi tarefa auspiciosa. Falar de autoridade e sedução em relação ao modo como o professor trata seus alunos é um empreendimento desafiador que não pode ser realizado sem antes concedermos espaço (histórico e crítico) à maneira como essas duas categorias foram aparecendo na tradição filosófico-pedagógica. E, obviamente, na tradição mencionada, encontra-se Rousseau e sua teoria pedagógica. Justifica-se, pelos motivos assinalados, a descrição do acontecer da autoridade e sedução – no âmbito das relações afetivas que vão sendo criadas e estabelecidas entre professores e alunos – como parte da escrita da dissertação. A hipótese que defendemos é a de que a pedagogia de Rousseau oferece elementos para afirmar que sedução e autoridade são conceitos relevantes na relação professor-aluno.

Uma leitura hermenêutica da obra pedagógica de Rousseau ampliou o leque do debate que travamos e proporcionou que os conceitos *autoridade* e *sedução* na pedagogia rousseuniana fossem também tratados a partir de seus correlatos.

## **2 Características da relação professor-aluno: transitando por relatos históricos e pedagógicos da educação**

As concepções pedagógicas são determinantes para estabelecer o diálogo pretendido, caso as compreendamos como paradigmas fixados na História da Pedagogia. Iniciando a partir do esclarecimento e da compreensão do que é Pedagogia, avançando em direção ao discernimento sobre as correntes de pensamentos que fundamentaram epistemologicamente o assunto da formação e, conseqüentemente, deixaram seus registros da Europa Ocidental às Américas pensamos atingir uma melhor compreensão do nosso tema e autor.

A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia Antiga, *paidós*, significando "criança" e *agodé* indicando "condução". A amálgama ou junção dessas expressões adaptadas à Língua Portuguesa forma a palavra Pedagogia.

Segundo Ghiraldelli (2007), o *paidagogo*, na Grécia Antiga, era quem acompanhava a criança ao local onde aprendia as primeiras lições e era também aquele que a conduzia à ginástica e a outros espaços. O pedagogo, além de condutor de crianças, era um escravo ou um serviçal. Entretanto, não era ele quem ensinava ou tinha como responsabilidade a transmissão de conteúdo e sua função limitava-se meramente a encaminhar a criança na direção do saber, aos sábios e aos filósofos. De fato, a educação (moral, principalmente) do jovem grego resultava do contato direto da criança com o pedagogo, do jovem com o ancião, do menino com o adulto<sup>3</sup>. Esses mestres juntos esforçavam-se para dar à criança exemplo de dignidade de gestos e de maneiras, de polidez e elegância na conduta, de observância às leis da cidade e aos mais velhos. Ofereciam-se como modelos vivos dos quais as crianças deviam aproximar-se por meio da imitação consciente e inconsciente, favorecida pela convivência assídua. Até mesmo a educação física (do corpo) e a música tinham fins morais: "Eles (os mestres da música) familiarizam as almas dos meninos com o ritmo e a harmonia, de modo a poderem crescer em gentileza, graça e em harmonia, e a tornarem-se úteis em

---

<sup>3</sup> Sobre esse tema, ver *Paideia: a formação do homem grego*, de Werner Jaeger.

palavras e acções; porque a vida inteira do homem precisa de graça e de harmonia” (Platão, apud Monroe, 1979, p.49).

Na atualidade, o pedagogo possui, como na *paideia* grega, um papel de importante significado para a educação do indivíduo, pois carrega sob sua responsabilidade a construção do saber do sujeito, possibilitando-lhe o ensino e a aprendizagem com consciência de transformação, o que nos leva a perceber, ao refletirmos sobre a origem da palavra Pedagogia, que algo do significado utilizado pelos gregos na Antiguidade permanece vivo, principalmente no aspecto referente ao professor ainda ser considerado apenas um cuidador de crianças. Entende-se, hoje que, aliados à prática pedagógica, a dedicação, o amor e a afetividade devem ser preenchidos de sentido ligado à palavra *Pedagogia*, porque não estamos apenas nos referindo ao ensino dos conteúdos, mas à forma como os meios de ensino, as metodologias, e os procedimentos são ministrados, com a finalidade de proporcionar ao sujeito a possibilidade de acessos e utilização de um determinado conhecimento.

Certamente, isto nos leva a questionar: quem é este professor? Como se formou? E quais epistemologias orientam as suas ações? Segundo Maria das Graças Fleury (2012), a construção do sujeito-professor dá-se por meio dos cursos de formação como Magistério, Pedagogia e alguns cursos de aprimoramento para o trabalho na pré-escola. Também, por intermédio das técnicas, metodologias e atividades com o objetivo de manter as crianças ocupadas no período de permanência na escola acontece a formação inicial da criança. Porém, a autora afirma que determinados cursos são organizados, quanto ao modo de transmitir o conhecimento, com respostas prontas, isto é, não oportunizando os professores pensarem e descobrirem suas próprias soluções. Fleury aponta:

A eficácia destes treinamentos depende de um grande número de variáveis, mas sem querer reduzir, pergunto-me o que mais é preciso para o aperfeiçoamento da professora pré-escolar, além do domínio de técnicas, conteúdos e habilidades de ensino? O que mais influencia uma professora quando ela está ali, em frente a seu aluno, que é criança? Toda sua vivência anterior, todo o seu ser, seu modo de ver o mundo não está atuando naquelas quatro ou mais horas em que ela permanece interagindo com seus alunos? Sim, mas como? Através de que conceitos? De que mecanismos? (FLEURY, 2012, p.144).

Percebe-se a evidente preocupação quanto à formação do professor de

educação infantil, uma vez levantados questionamentos significativos que nos convidam a refletir sobre a afetividade e o respeito às singularidades das crianças; o interesse em contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor e das relações interpessoais e a desconstrução permanente dos conceitos preestabelecidos. Tais proposições são relevantes e devem objetivar nossa aproximação com as respostas.

No excerto acima, a autora mostra como possibilidade de caminho para encontrar respostas aos questionamentos o conceito de “representação social”, sendo esta “uma organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico”. São estas representações que atuam na forma de “conhecer, interpretar e, até certo ponto, constituir psicologicamente o real, oferecendo ‘elaborações-guias’ de como lidar com o objeto (em nosso caso a criança) ao qual se refere” (FLEURY, 2010, p.145).

A metodologia de como agir com a criança que Fleury (2012) denomina ‘elaborações-guias’ aceitam ser avaliadas em dois aspectos. Em um primeiro momento, apontam para uma intensidade psicológica que leva a professora a colocar-se como ator social na sala de aula com a orientação segura para a condução dos alunos; no segundo, mostra existir a influência de fatores sociais determinantes do emocional desta professora, isto é, seu contexto político e sociocultural, o modo como esses fatores influenciam sua disposição de educador ou educadora. E onde vive esta professora, este “ser”, sujeito com potencial de poder de construir outros sujeitos, proporcionando a oportunidade a cada um encontrado na sua sala de aula, de ser um conhecedor de sua subjetividade?

Assim, percebemos hoje resultados positivos ao tomarmos conhecimento das preocupações dos professores formadores e pesquisadores sobre a construção do professor (a). Desse modo, as ideias de Fleury (2010) e também o tratado pedagógico rousseauiano evidenciam o papel da professora ou do professor como aquela ou aquele que vai conduzir a criança no processo educativo, norteando possibilidades de um desenvolvimento significativo em nível da afetividade. Em direção à linha argumentativa que construímos e que converge com os conceitos autoridade e sedução, também poderíamos apresentar, inicialmente a ideia de que “crianças aprendem melhor quando gostam de seu professor – e quando sabem que seu professor gosta delas” (Neufeld, 2005, p.6).

A relevância de explicitar o envolvimento do mestre com seu educando para além da Psicologia do desenvolvimento buscando decifrar os conceitos autoridade e sedução está em fazer esse elo entre elementos que possivelmente a própria Psicologia do desenvolvimento capturou de autores como Rousseau. Envolver este que vai determinar o desenvolvimento das relações afetivas estabelecidas pelo professor ou preceptor, os quais acreditamos encontrar nas obras de Rousseau, mais precisamente em *Emilio ou Da Educação*, percorrendo os caminhos determinados pelo filósofo genebrino.

Autoridade e sedução são conceitos importantes na teoria pedagógica rousseauiana? É esta a questão que procuramos responder na dissertação. Quando mencionamos a palavra *questão*, precisamos ressaltar que, em todas as suas acepções dicionarísticas, trata-se de algo que precisa ser respondido por quem ocupa e preocupa quem com ela se envolve. Em se tratando de uma *questão de pesquisa*, “o pesquisador conscientiza-se de um problema de pesquisa a partir dos conhecimentos de que dispõe e que ganham sentido em função de seus valores” (LEAL, 2002, p.236). A percepção inicial do problema pode ser bem intuitiva e os eixos da investigação podem ser ainda “os **prováveis** eixos da investigação” (p.236). Entretanto, na sequência, a autora afirma que o pesquisador precisa dar existência material a seu problema ou questão e objetivá-lo (a). Esta objetivação passa pela descrição dos dois de maneira metódica e racional por meio de uma forma que pode ser experienciada por outros.

## **2.1 O olhar por dentro de relatos históricos e pedagógicos da educação**

A Pedagogia por si só nos possibilita transitar por várias áreas da educação, esclarecendo e norteando nosso entendimento em todos os aspectos. E, aqui, a proposta é buscar, por meio dos fatos históricos, correlacionar propostas pedagógicas outras com a de Jean-Jacques Rousseau, objetivando atender a proposta da investigação.

Ao longo dos tempos, a educação em geral sofreu muitas transformações e foi norteada por diferentes paradigmas os quais também denominados como correntes filosóficas e pedagógicas proporcionaram uma identificação das

pedagogias, facilitando um maior esclarecimento das propostas desenvolvidas por cada uma. Segundo Brandão (1981), as grandes sociedades como Atenas e Roma, que surgiram de seus bandos errantes, de suas primeiras tribos de clãs de pastores ou camponeses, não foram diferentes de outros povos, pois aprenderam do mesmo modo o que se ensina e aprende para tornar nobre o homem rústico. Também, o conhecimento adquirido pelos pastores envolve muitos saberes: o saber da agricultura e do pastoreio e do artesanato para a sobrevivência e da arte.

Todos estes preceitos misturados não possuem muitos mistérios, pois apresentam-se carregados de princípios de honra, de solidariedade e, acima de tudo, de fidelidade à polis, isto tudo referente à cidade grega onde tem seu começo e o fim da vida do cidadão livre e educado. Entretanto, compreendemos que esta educação grega traz consigo a oposição que nossa educação atual não resolveu. As normas de trabalho que, ao serem reproduzidas como um conhecimento que se aprende para se colocar em prática, foi denominado pelos gregos de “techné” sendo destinadas aos trabalhadores manuais, livres ou escravos. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1981):

Esta educação grega é, portanto, dupla, e carrega dentro dela a oposição que até hoje a nossa educação não resolveu. Ali estão normas de trabalho que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se faça, os gregos acabaram chamando de “techné” e que, nas suas formas mais rústicas e menos enobrecidas, ficam relegadas aos trabalhadores manuais, livres e escravos (1981, p. 37)

A percepção de educação que os gregos tinham em mente sobre o desenvolvimento do homem em sua plenitude tinha como propósito transformá-lo em um homem livre para que exercesse seu papel na polis. Este era o ideal de cultura e educação para os gregos. De acordo com Brandão, os gregos consideravam que um homem bem educado era tão perfeito que nada do que fosse transformado ou criado não poderia ser comparado.

Com o surgimento da primeira educação em Atenas e Esparta, as ações de cidadãos instruídos foram praticamente desenvolvidas entre todos, isto é, exercícios coletivos em todos os lugares, lugares estes onde as pessoas reuniam-se na comunidade. Os gregos ricos da polis desenvolveram estruturas de

oposição entre os homens livres e escravos, nobres e plebeus e meninos nobres da elite guerreira (p. 37). Somente bem mais tarde, foi que a educação começou a ser dirigida pela elite togada. Não havia escolas e o sistema perdurou por alguns séculos, pois para os gregos a educação acontecia por meio das relações interpessoais, diretamente no ambiente familiar. Prevalcia à convivência dos jovens com um velho educador, de acordo com sua faixa etária. Os gregos acreditavam que o conhecimento era transferido e, por isso, conservavam a ideia de que circulando através de trocas de ideias nas relações físicas e simbólicas e afetivas entre as pessoas, o saber acontecia.

Segundo Brandão (1981):

Por alguns séculos, mesmo para eles, ainda não havia escola. Das relações familiares diretas até a convivência entre jovens, segundo os seus grupos de idade, ou entre grupos de meninos educandos e um velho educador, entre os gregos sempre se conservou a ideia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas (1981, p. 37-38).

Os teóricos da educação grega tinham a sua frente os problemas educacionais que eram os mesmos da nova educação grega. Estes problemas consistiam em desenvolver um sistema que conduzisse ao ideal educativo, que contemplasse finalidades institucionais e o bem da coletividade e, ao mesmo tempo, promovesse o desenvolvimento da personalidade. O propósito era o de formular um sistema educacional organizado com o objetivo de ser realizável, contemplando a todos com metodologias apropriadas visando à instrução da criança e ao treinamento militar. Monroe (1976) diz que:

(...) a meta era organizar um sistema de educação capaz de tornar esse objetivo realizável por todos ... elaborar métodos apropriados de instrução e treinamento. A oportunidade para que os filósofos gregos reformulassem a teoria da educação nasceu do conflito entre a nova educação e a velha (MONROE, 1976, p. 58).

Os filósofos da nova educação e os educadores gregos consentiam em um único aspecto: o fato de que todo o processo da velha educação grega referente aos ideais gregos era inadequado. No entanto, concordavam com os

conservadores tradicionais em alguns aspectos que rejeitavam a nova educação.

Segundo Paul Monroe (1976):

Em um aspecto os novos filósofos da educação concordaram com os novos educadores gregos. Eles declaram inteiramente inadequados os ideais e o processo da velha educação grega. Mas, por outro lado, também concordavam com os conservadores que rejeitaram a nova educação ( 1976, p. 58).

A educação em Esparta apresenta-se da mesma forma que a educação grega, sem nenhuma modificação nem mesmo referente aos seus ideais de ação e de sabedoria articuladas primitivamente. Durante o século IX a. C. depois de formulado o plano de educação durante o período da constituição de Licurgo, não houve mais mudanças no ideal espartano.

O Estado possui o domínio completo sobre o indivíduo, estabelecido por um conjunto de leis que proporciona, ao mesmo tempo, a base de seu processo educacional e o contexto estrutural da sociedade. Como forma de preservar a existência nacional dos perigos que seus vizinhos poderosos representavam, pois já haviam demonstrado através de suas conquistas cada vez mais aumento sua população, os espartanos decidiram adotar a constituição de Licurgo. Assim surgiu o estado socialista mais perfeito da época, com total controle governamental e educacional, exercendo cargos educativos de várias instituições sociais. Monroe (1976) diz: “Na verdade, a sociedade inteira se transformou numa escola em que todo o mundo adulto tinha a obrigação de participar, como um importante dever de cidadania na educação da juventude” (p.33).

Toda esta estrutura educacional dos espartanos tinha como objetivo dar a cada indivíduo a perfeição física, a coragem e a total obediência às leis, transformando o indivíduo em um soldado ideal e as leis em um hábito sem infringir nenhuma delas. A busca era pela formação de um soldado “insuperável em bravura”, cuja personalidade alimentar-se-ia pelo ideal formativo no horizonte da educação do cidadão.

Segundo Paul Monroe (1976):

O Estado espartano possuía uma estabilidade e um recorde de triunfos militares inigualado por qualquer outro Estado grego; o homem espartano era a bravura, o vigor, a tenacidade e o domínio de si mesmo,

o que muitas vezes faltava aos outros gregos; a mulher espartana era a dignidade, a capacidade para as vicissitudes da vida; e tinha habilidade para aproveitar oportunidades que, a não ser no período primitivo, eram negadas às mulheres de outras partes da Grécia; o jovem espartano era de maneiras respeitadas e obedientes, de grande compostura na conduta, de um estoicismo na dor e de hábitos de obediência que os demais gregos possuíam de grau inferior (p. 34).

Os espartanos possuíam grande senso de humor, no entanto, pouco havia de um ideal de vida feliz, pois faltavam os sentimentos essenciais para o ser humano viver em sociedade, como a sensibilidade, a simpatia e o interesse de solidariedade para com o outro. Deste modo, podemos diferenciar a larga distância entre os espartanos e os atenienses que tinham uma vida bela e feliz.

O estado espartano, após o governo de Licurgo, sofre muitas mudanças, principalmente na organização da educação. Pois passa a ser governado por um *“senado aristocrático e uma assembléia democrática composta de todos os homens livres, organizou uma direção geral da educação e nomeou um superintendente (1976 p.35).*

Os meninos até os 7 anos ficam sob os cuidados diretos da mãe, e a ela cabia a primeira educação e os exercícios físicos, após esta primeira fase do menino, ele era afastado da família e entregue aos auxiliares do pedônomo que o encaminhavam e cuidavam dele nas casernas públicas mantidas pelo Estado. Logo que chegavam ao local designado, eram separados em grupos pequenos sob a liderança e a direção escolhida por um grupo de meninos mais velhos. Os meninos com mais de 12 anos eram escolhidos e os mais distintos, que seriam designados para serem companheiros prediletos dos adultos, eram acompanhados diariamente e estavam sempre presentes nos lugares onde se exercitavam com a finalidade de observarem sua força física e seu saber. Acompanhavam-no como um pai guarda ou governante e, assim, nunca, isto é, em nenhum momento, encontravam-se sozinhos, pois sempre tinha um adulto para lhe ensinar ou até mesmo castigá-lo caso fosse preciso.

Assim, se constituía a escola espartana organizada de tal forma que absorvia a vida inteira dos meninos. Desde a família, também a igreja, a vida social de outros povos e todas as instituições seguiam este processo educativo. Monroe (1976) diz que:

Os meninos dormiam em casernas; comiam em mesas comuns; ajudavam no fornecimento do alimento necessário; caçavam os animais selvagens sob a direção de seus irenos, participavam das danças corais das suas cerimônias religiosas; e, finalmente, todo o restante do seu tempo era despendido em exercícios ginásticos que constituíam o elemento principal de sua educação (MONROE, 1976, p. 35).

Os jovens a partir dos 18 até os 20 anos eram classificados como ireno (era o jovem espartano que já tinha o direito de falar nas assembléias. Chefiavam os adolescentes espartanos nos exercícios de ginástica e de preparação militar). Também tinham como obrigação o estudo das armas e das estratégias militares. Eram submetidos a testes, isto é, exames severos de 10 em 10 dias e dedicavam-se à educação dos menores.

A partir dos 20 anos, treinavam intensamente, visto que estes treinos não eram muito diferentes das guerras: a única diferença é que treinavam com os ilotas (escravos) (metade livre e metade escravos) durante este período, que compreendia até os 30 anos de idade. O espartano, ao completar 30 anos, era considerado maior de idade, porém isto não tinha muito significado, pois deveria continuar com seu trabalho extremamente dedicado ao Estado.

Na educação ateniense, a família tinha a maior responsabilidade pela educação, e as escolas eram todas particulares, cabendo ao Estado parte da educação a partir dos 16 aos 20 anos de idade. A educação era direcionada quase que totalmente ao exercício físico com o propósito de preparar a criança para o exército. O Estado exigia que os meninos recebessem um ensino de música e ginástica, sendo uma exigência fixada na lei e fiscalizada pelo tribunal ateniense. Sendo eles, isto é, o tribunal ateniense, os responsáveis pela educação moral do jovem. Enquanto perdurou sua autoridade original, o tribunal ateniense exerceu seu papel com severidade punindo as faltas sérias referentes ao padrão de moralidade exigidas da época.

A educação da criança até os 7 anos ficava sobre a responsabilidade da família, do mesmo modo que os espartanos indicavam o trabalho com os meninos por meio dos exercícios físicos, pois a finalidade era de já prepará-los para o futuro. Com busca do aspecto físico forte e saudável e um bom condicionamento, a educação familiar ateniense não era levada tão a sério como os espartanos a encaravam. A criança era entregue aos cuidados da ama e escravo.

Uma fase mais interessante da vida da criança, antes de iniciar-se a série de exercícios físicos na vida da escola, é ilustrada pela literatura grega, que menciona ou descreve uma lista muito extensa de jogos para crianças, incluindo praticamente todos os que temos hoje. No lar, na rua, no campo, a primeira educação da criança, naquela época como agora, era proporcionada inconscientemente (MONROE, 1976, p. 41).

A educação ateniense diferia-se em dois aspectos da prática da educação moderna. O menino ateniense angaria a oportunidade de frequentar duas escolas totalmente distintas, com trabalho radicalmente diferenciado das escolas modernas. Ele frequentava a escola de música, a escola de ginástica ou palestras. Logo ao deixar o convívio familiar e os cuidados da ama, era entregue a um pedagogo, isto é, um escravo ou um servo que tinha a responsabilidade de zelar pela moral da criança e pelos cuidados em geral. As relações entre pedagogo e discípulo eram de amizade, camaradagem e afeto, com características muito próximas daquelas que Rousseau preconiza para Emílio e seu preceptor.

Somente ficavam livres do pedagogo ao se aproximarem dos seus 16 anos e a partir daí, eram interrompidos os estudos de literatura, música e as palestras, que eram substituídos pelo ginásio que direcionavam seus estudos a uma variedade de exercícios, os quais tinham como responsável um funcionário do Estado, denominado pedótriba. Ao mesmo tempo, ficava sob orientação do zelador moral ou sofronista.

Neste período antigo grego, existiam dois ginásios públicos, a Academia e o Cinosargo, que fora construído no início do século VI a.C fora da cidade no meio de um bosque com vasto jardim. Somente as crianças consideradas de sangue misto que frequentavam o Cinosargo, desfrutavam por dois anos o convívio com os mais velhos, praticavam jogos físicos diversos e discursos políticos com o objetivo de prepará-los para a vida de cidadão ateniense. As crianças atenienses consideradas nobres frequentavam a Academia, sem sair dos muros da cidade.

Aí, no meio de belos bosques e extensos jardins, os filhos dos atenienses puros, na Academia, e os de sangue misto, no Cinosargo, passavam dois anos em livre convívio com os mais velhos, e em jogos físicos e discussões sociais e políticas que os preparavam para a vida de cidadão ateniense (MONROE, 1976, p.42).

Ao completar os dois anos na educação pública e de treinamento preparatório, eram considerados cidadãos livres, pois já demonstravam possuir as exigências morais e físicas para exercer a cidadania. Prestavam juramento de fidelidade ao Estado, aos deuses e às tradições morais de seu povo, recebiam todo o equipamento de soldado dado por seu pai em assembléia pública. E, se fosse órfão, recebiam do Estado e passavam a ser cidadãos livres e trocavam de vestimenta. Passavam, ainda, por um treinamento no uso das armas e na disciplina militar, para depois adquirirem os privilégios e a completa cidadania.

Após conhecermos um pouco do histórico da formação humana em tempos tão distantes (situados no século VI a.C) especialmente sobre os gregos, aqui, neste texto não poderia ficar de fora a dramaturgia ilustrada por Sófocles que traz a questão da moralidade, pois sendo eles, os gregos, os mestres nesta arte, traziam para o povo em geral o conhecimento moral.

Numa tentativa de exemplificar a questão da moralidade, podemos aqui afirmar que foram eles os pioneiros em tratar a moralidade como uma questão filosófica e não teológica, representando um fio condutor que vai conduzir dando-lhe coerência e uma unidade dentro do emaranhado da questão moral onde representa um início, meio e fim.

A referência à moralidade da Grécia serve como um fio condutor... Assim como Teseu serviu-se do fio de Ariadne para escapar do labirinto do Minotauro de Greta, assim a citação da moralidade grega fornece o fio vermelho que permite escapar do emaranhado da questão moral. O mito, a tragédia e a filosofia grega fazem menção aos aspectos fundamentais e centrais da questão, dando-lhe coerência e unidade (FREITAG, 2002 p.20).

Podemos entender reflexivamente a tragédia grega pelo menos sob três funções básicas: a expressão artística, a educação do público e a função catártica. Recapitulando o contexto geral da peça, temos que:

Antígona é filha de Édipo, rei de Tebas. Sófocles em outra peça relata como Édipo chega ao trono e o seu triste fim, foi após desvendar o enigma da esfinge torna-se rei de Tebas e sem saber duplamente culpado. Édipo comete parricídio e pratica o incesto, atraindo a ira dos deuses sobre si e sobre Tebas. Para apaziguar os deuses e fazer penitência, ele abandona o trono de Tebas, errando cego pelo mundo.

Do casamento incestuoso de Édipo com sua mãe Jocasta, haviam nascido quatro filhos: Polinice, Etéocles, Ismena e Antígona. Creonte, irmão de Jocasta, e, portanto tio de Antígona, havia usurpado o trono de Tebas. Polinice contesta pelas armas e legitimidade do novo tirano de Tebas, que é apoiado por Etéocles. No combate às portas de Tebas, os irmãos caem no campo de batalha, um ferido pela mão do outro. Creonte decide distinguir Etéocles como herói da cidade, homenageando-o com os funerais de um guerreiro que morrera defendendo Tebas, e castigar Polinice como traidor, negando-lhe os funerais tradicionais. Decreta ainda a pena de morte contra aquele que ousasse enterrar Polinice, para assegurar-lhe a vida eterna nos Campos Elíseos (FREITAG, 2002, p. 22).

O rei de Tebas, Creonte, desencadeia um sério conflito existencial entre as irmãs Antígona e Ismena, pois, de acordo com a tradição grega, seus mortos devem ser enterrados seguindo certo ritual. As duas tomam diferentes posições para enfrentar o conflito. Antígona obedece à lei do oikos e Ismena a lei da polis. Antígona segue a voz da sua consciência e fazendo valer a lei da família (oikos) enterra seu irmão Polinice, contrariando as leis do tirano, o rei Creonte. Creonte ordena a morte de Antígona e manda enterrá-la viva fazendo valer a lei da polis ou lei dos homens. Hêmon filho de Creonte, noivo de Antígona, comete suicídio na frente do túmulo, o que leva sua mãe Eurídice, esposa de Creonte, a também suicidar-se. Os únicos sobreviventes desta tragédia são Creonte e Ismena. Entretanto, Ismena não tem coragem de enfrentar o tirano junto com sua irmã para enterrar seu irmão, mas defendeu Antígona. Todos tentaram fazer com que Creonte voltasse atrás, e quando revoga sua decisão perdendo a pena, já era tarde demais - os três já estavam mortos.

Como podemos perceber, a questão moral aqui demonstrada pode ser interpretada de variadas formas, mas o que nos interessa é o conflito moral vivido pelos personagens Antígona e Creonte. A intenção de Sófocles é mostrar ao público que todo o ser humano pode cometer erros, é preciso ser coerente, agir com sensatez até surgir uma solução ou um meio termo entre os extremos de um conflito. Também podemos dizer que o dramaturgo apresenta uma crítica à sociedade tradicional grega indicando que, por meio do estudo sobre a mesma, possamos revisar nossos valores fundamentais, que precisam ser corrigidos, pois, por exemplo, trata-se de uma sociedade que mantinha as mulheres confinadas

em suas casas e os homens em plena liberdade. O tipo de liberdade civil que Rousseau preconizava, tanto no Emílio como no Contrato Social atingia as mulheres e, nesse sentido, a educação de Sofia é, também planejada.

Segundo Freitag (2002), as duas figuras – a de Creonte e a de Antígona – transformadas pelas experiências de decisões arrogantes e intolerantes pretendem confirmar a lei moral grega da temperança, virtude que somente é adquirida através das vivências.

De acordo com Paul Monroe (1976), Sócrates definia os ensinamentos dos sofistas como ensinar o jovem a “pensar, falar e agir”. Também caracterizava a grande questão problemática entre a velha educação e a nova educação grega “entre interesse social e individual e a formular, embora um tanto vagamente, os fundamentos da solução” (p. 58), por isso foi considerado o primeiro a apresentar uma explicação e uma solução. O princípio básico do ponto de partida dos sofistas foi aceito por Sócrates: “O homem é a medida de todas as coisas”, pois segundo ele o homem possui como primeira obrigação: assumir e a de “conhecer-se a si mesmo”.

Sócrates tinha como princípios determinantes para a educação e para a vida do homem, a consciência individual visando à natureza moral de cada um, não apenas em mera opinião como era característica da época. E justificava suas ideias antagônicas opositoras à base individualista de opiniões, sustentando que era no conhecimento que se encontrava a validade universal. Afirmava que o “conhecimento é virtude”, pois por meio dele vivemos uma vida virtuosa.

A finalidade da educação não era basear-se apenas em opiniões, é preciso usar e desenvolver no indivíduo o seu poder individual de pensamento articulado sobre as coisas, por meio do método dialético:

Era ministrar o saber ao indivíduo, pelo desenvolvimento do seu poder de pensamento. Todo o indivíduo tem em si mesmo a capacidade de conhecer e apreciar tais verdades com as de fidelidade, honestidade, verdade, honra, amizade, sabedoria, virtude, ou pode adquirir essa capacidade. Nesse tipo de conhecimento é que Sócrates se achava interessado, – o conhecimento derivado da própria experiência, o qual constitui a base da boa conduta ( MONROE,1976, p.59).

Toda a pedagogia socrática tem seus princípios a priori nas reflexões a respeito da natureza e o sentido da educação, e é nesta perspectiva que estas

reflexões foram direcionadas, com fins e objetivos na formação dos jovens. Sócrates, por meio do seu método, defende a fé na razão com convicção da existência de uma verdade invariável e válida. A maior importância que ele representa está nas mudanças do pensamento humano que provoca muitas transformações, interfere no processo do pensar e é com ele que o homem volta-se para si mesmo. Sua maior preocupação era encaminhar as pessoas à sabedoria e a praticar o bem e, para isso, o melhor caminho a percorrer era o autoconhecimento. Não muito distante do sentido desta proposta de formação está a *Bildung* alemã, da qual Rousseau e outros autores franceses são precursores.

Platão (420-348 a.C), e seu pensamento referente à educação representaram grande influência sobre os gregos. Segundo sua doutrina que foi desenvolvida em cima da atividade que cada indivíduo desempenha para alcançar as ideias e para vivê-las, – pois o conhecimento é uma energia que vem da alma – o homem consegue apropriar-se da verdade quando o conhecimento não é adquirido somente a partir de fatores externos, mas também da influência que esses fatores exercem na sua autoformação.

Enquanto Sócrates defendia que todo o ser humano é capaz, Platão defende que nem todos possuem as mesmas habilidades de absorver o conhecimento. Segundo Platão, o fim maior da educação é a formação moral do homem e o caminho para alcançá-lo é o Estado que representa a justiça.

Conforme Piletti e Piletti (2013):

Assim, podemos dizer que a ideia central da pedagogia platônica é a formação do homem moral dentro do Estado justo. Platão considerava a educação tão importante, para uma ordem política baseada na justiça, que ela deveria ser tarefa de toda a sociedade. Ele defendia que o Estado devia responsabilizar-se por toda a sociedade. Esse princípio só se difundiu no Ocidente muitos séculos depois. O mesmo aconteceu com sua proposta de que a educação para meninos e meninas fosse a mesma (p. 29).

Platão concordava com seu mestre ao afirmar que aquele que exercesse o cargo de rei deveria ser filósofo ou sábio e esta atribuição não deveria ser delegada a ricos e nobres como era estabelecido. A educação deveria ser voltada para as aptidões individuais, todo o aluno deveria passar por um teste e, assim,

os que tivessem mais inclinações para o conhecimento precisariam receber a formação adequada para ser um governante. Também o sistema educacional platônico nos diz que todo o indivíduo deveria abdicar em favor da comunidade e estabelecia uma trajetória educacional prolongada, pois, para Platão, talento e gênio são revelados ao longo do processo educacional. Aos quesitos *talento* e *gênio*, Rousseau propõe uma educação igualitária ancorada em princípios morais como a verdade e a virtude.

Na pedagogia platônica, também era estabelecido que as crianças deveriam ser afastadas da convivência dos pais e levadas para o campo, por considerar corrupta a influência dos mais velhos. Até os dez anos, a educação das crianças seria direcionada para os exercícios físicos por meio de brincadeiras e esportes. Com este processo educacional, Platão pretendia desenvolver e transformar as crianças em adultos saudáveis. Na próxima fase, a educação musical e a poesia deveriam fazer parte do currículo para que as crianças adquirissem harmonia e ritmo. Também deveriam estar inclusos os estudos de Matemática, História e Ciências.

Após os 16 anos, unia-se a música com a educação física para desenvolver no aluno o equilíbrio, a força muscular e aperfeiçoar o espírito. Aos vinte anos, todos seriam submetidos a um teste como forma de identificar ou classificar suas vocações. Os aprovados seguiriam sua formação por mais dez anos.

Segundo Piletti e Piletti (2013):

No teste seguinte, os reprovados seguiam para a carreira militar e os aprovados, para a Filosofia, cujo objetivo era aprender a pensar com clareza e governar com sabedoria. Aos 35 anos concluía-se a preparação dos reis-filósofos. Estavam previsto, no entanto, mais 15 anos de vida em sociedade. Nesse período, testariam os conhecimentos entre as pessoas comuns e trabalhariam para se sustentar. E, então, somente os bem-sucedidos se tornariam governantes ou “guardiões do Estado” ( p. 30).

A metodologia pedagógica platônica fundamenta-se nas recordações, isto é, todo o aprendizado estaria nas lembranças das coisas já aprendidas. Discordava da prática da aprendizagem por meio de transmissão do conhecimento. O aluno deveria ser incentivado, estimulado a buscar suas

respostas por meio de diálogos e do debate. Nesse sentido, concordava com seu mestre sobre o método da dialética, definindo-a como um “discurso contínuo consigo mesmo”. Para Platão, o mais indicado era deixar o aluno em plena liberdade, principalmente as crianças.

Ao descrevermos a base principal do método pedagógico de Platão, encontramos dois tipos de rejeição: a prática da transmissão do conhecimento; o sistema de governo vigente em Atenas, pois via uma sociedade que concedia poder a pessoas despreparadas para exercer o cargo. Por isso, apresentou seu projeto, propondo a todos que só poderia exercer o poder aquele que fosse um aristocrata do saber preparado para ser um governante. Toda a metodologia pedagógica de Platão encontra-se em sua obra *A República*, citada por Rousseau em *Emílio ou Da Educação*. Diz ele:

Quereis ter uma ideia da educação pública, lede *A República* de Platão. Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu (ROUSSEAU, 1995, p.14).

É compreensível o comentário de Rousseau, pois percebemos em muitos momentos que seus pensamentos aproximam-se e concordam em alguns pontos.

Segundo Freitag (2002), os *Diálogos* promovidos por Sócrates e Platão, os quais se encontram descritos na obra de Platão *O Banquete* tinham o objetivo de promover um debate entre os participantes. Sendo o próprio Platão quem começava o debate com um único propósito, precisamos compreender o que o mestre pensava sobre a moral, para assim poder formar sua própria consciência moral. Estes diálogos foram descritos na casa de Agatão, que culminou contagiando todos os participantes a tomarem a palavra com o intuito de exporem suas ideias sobre diversas questões inquietantes como: eros, amor, coragem, amizade, piedade, sabedoria, e virtude, isto é, questões estas que trazem significações importantes, pois representam as qualidades morais do ser humano.

A procura incessante pelo conhecimento da verdade configura-se numa coincidência com a prática do bem por parte do ser humano, sendo estes os ingredientes indispensáveis à justiça. Para Platão, essa coincidência entre a teoria moral e a busca do bem “encontra sua expressão mais nobre na produção do saber filosófico, no saber que busca a verdade e a justiça” (p.26).

A teoria psicológica de Platão concede à alma humana três virtudes: o instinto, a coragem e a razão. E a cada uma é atribuída sua devida importância, e indica sua localização correspondente no corpo humano: os instintos no abdômen; a coragem, no peito (coração); e a razão, na cabeça (cérebro). Por seu turno, Rousseau acredita que os caminhos da sociedade, conduzidos e corrompidos pela razão possam ser corrigidos, conquanto a razão escute o coração, colocando em prioridade as virtudes do homem no estado de natureza.

No instinto, manifestam-se os desejos carnis, considerados inferiores mas essenciais para a sobrevivência e a reprodução do homem. Ele constitui a base da hierarquia da alma. A coragem é a expressão dos desejos superiores, elevados, do homem. A coragem dá testemunho da existência de uma vontade livre e autônoma; ela ocupa o patamar intermediário da organização da alma. Finalmente, a razão, sediada no topo da organização da alma, é a expressão da capacidade de contemplação, sabedoria e temperança do homem. Por meio da razão o homem consegue governar sua vontade e seus instintos, estabelecendo um equilíbrio entre as três virtudes (Freitag, 2002, p.26).

É a autoridade da razão que estabelece a consonância entre três funções da alma, segundo Platão. São elas desejo vontade e razão que são atribuídas harmonicamente e justificadas entre os filósofos e magistrados, guerreiros e trabalhadores, representados pelos que se tornavam habilitados através do conhecimento.

Outro filósofo que teve grande significação para a educação e que foi considerado um dos principais teóricos é Aristóteles (384-322 a.C), que exerceu grande influência na construção do conhecimento chegando a influenciar as épocas seguintes.

Para Aristóteles, o ideal de educação encontra-se na conquista da felicidade ou do bem que resulta do exercício da virtude. Suas ideias contrariam as de Sócrates e as de Platão que defendiam ser somente o conhecimento que possibilita a conquista da virtude do indivíduo. Pois, Aristóteles afirma que esta virtude do homem não se resume unicamente em conhecimento, mas em um estado de vontade, e é este estado de vontade que ele considera ser o bem o mais alto grau atingido pelo homem, como uma atividade e não uma condição. A realidade resume-se em ideias, no mais puro pensamento, o mais elevado nível

para o homem adquirir o conhecimento. Segundo Aristóteles, a realidade é para o indivíduo a realização por meio do objeto, pela entidade ou pelo fato de sua própria finalidade, da sua função. Por isso, justifica que esta realidade é a atividade ou a realização da função, isto é, um processo desenvolvido sendo ele um fenômeno da natureza e deste modo, poderia ser físico ou do homem como um ser social.

Segundo Monroe (1976):

Para Platão a realidade consistia em ideias, – em pensamento puro. A mais elevada aquisição possível para um indivíduo era, pois, o conhecimento. A realidade, para Aristóteles, consistia na realização pelo objeto, pela entidade ou pelo fato, do seu próprio fim, isto é, de sua mais alta e adequada função. Por isso, a realidade é atividade ou realização de função, ou um “processo”, quer seja de um fenômeno da natureza (físico) ou do homem (social) (1976, p. 66-67).

O idealismo de Platão é substituído pelo empirismo de Aristóteles, que fundamenta sua teoria moral no conhecimento e leva a concepção de felicidade encontrada na ação, reflexão e experiência consolidadas no conceito de justiça. Os gregos buscam o entendimento do conhecimento por meio da tragédia, nos diálogos platônicos, e no pensamento ordenado de Aristóteles. A discussão sobre a relação entre o indivíduo e sociedade, o relacionamento do cidadão da polis com seus direitos e deveres não estaria concentrada enquanto preocupação dos filósofos e os dramaturgos, porque compreendem os seres humanos como sujeitos integrantes de uma comunidade e não fora do contexto social. Por isso, a ação moral não pode ser separada da ação política, praticamente a moral e a ética se confundem nas decisões políticas no interior das comunidades e dos grupos.

Segundo Barbara Freitag (2002), “Sófocles, Sócrates, Platão e Aristóteles representantes do pensamento grego aqui discutido, não põem em questão a ordem social estabelecida” (p. 30). Sófocles, em nenhum momento, em suas dramatizações traz a público a reclusão das mulheres confinadas em suas famílias e a exclusão delas da política. Sócrates, em seus diálogos, apresenta questionamentos sobre as mulheres, as crianças, escravos que permaneciam todos nos seus devidos lugares determinados pela sociedade, no oikos, apenas com o direito de exercerem a função de reprodução tanto material como biológica

da vida.

Platão e Aristóteles reconhecem este processo hierárquico exercido pela sociedade como válido. Entendem que a reflexão teórica e a prática política são restritas à sociedade grega. Plebe, trabalhadores, escravos, estrangeiros, mulheres e crianças são excluídas do processo da vida social.

Os pensadores gregos classificam a temperança como uma virtude máxima. É a temperança que vai influenciar o controle dos desejos, das vontades e da razão. Ela é entendida por Aristóteles como a prudência, sendo as ações pensadas, analisadas em cima da experiência e de experiências que deram errados que serão corrigidas. A justiça é o resumo de todo o valor moral supremo, pois o agir moral ou correto traz em seu significado o agir de acordo com as leis estipuladas para si mesmo. As leis da polis firmadas pelos filósofos e políticos vão delinear o bem da coletividade e a busca da verdade.

Segundo Paul Monroe (1976) a partir da metade do século XVIII, também reconhecida historicamente pelo Século das Luzes, século em que Rousseau vive, surge o propósito de desenvolver “uma nova fé no homem, traçar um novo ideal de vida, infundir um novo espírito na sociedade” (p. 253), recuperar uma fundamentação para a religião inspirada na natureza do homem.

A teoria moral rousseauiana encontra-se concentrada e mais explícita no IV livro do Emílio, na “Profissão de fé do vigário saboiano”. Para Rousseau, a moral nasce dos sentimentos e da relação consigo mesmo e com seus semelhantes e, deste processo, nasce à consciência moral. Para escutá-la, basta ouvir a voz do coração, e isto seria ouvir a consciência inata que reconhece o certo e o errado, o bem e o mal, justo e o injusto. Ela é carregada de sentimentos é: “tímida, ama o retiro e a paz” o sentimento ruim e o sentimento barulhento à sua volta apavoram-na; seus inimigos mais cruéis nascem dos preconceitos que a deixam muda e surda e ela aos poucos desaparece, torna-se quase impossível resgatá-la. Assim é a consciência.

Segundo Rousseau (1995):

Mas não basta que esse guia exista, é preciso saber reconhecê-lo e segui-lo. Se fala a todos os corações por que então tão poucos entendem? É porque fala a língua da natureza que tudo nos leva a esquecer. A consciência é tímida, ama o retiro e a paz; o mundo e o ruído assustam-na: os preconceitos de que a fizeram nascer são seus

mais cruéis inimigos; ela foge ou se extingue diante deles: a voz barulhenta destes abafa a dela e a impede de se fazer ouvir; o fanatismo ousa contrariá-la, e ditar o crime em nome dela. Ela se cansa enfim à força de ser molestada: não nos fala mais, não nos responde mais e, depois de tão longo desprezo por ela, custa tanto chamá-la de volta quanto custou bani-la (p. 338-339).

Freitag (2002) nos diz que, para Rousseau, existem duas possibilidades de alteração que interferem na consciência moral: as paixões que são fontes internas, e as mentiras, falsidade da sociedade que são fontes externas. A finalidade da educação moral é garantir que o julgamento, seja correto e justo, que não seja corrompido por sentimentos perversos como as paixões desgovernadas, nem por preconceitos e injustiças aprovadas pela sociedade.

A educação de Emílio tem como foco principal desenvolver a razão. Por isso, logo no início do Emílio, afirma: “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo (p.10) e, também, em outro momento, explica: “De todo as faculdades do homem, a razão, que não é por assim dizer, serão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde”. (p.74) Todo o processo de desenvolvimento do Emílio, como a educação do corpo, dos sentidos, do intelecto culminam em um homem razoável, por isso a educação do Emílio não visa rigorosamente uma educação moral. A educação moral aparece na fase da sua adolescência e para entrar na questão moral é que Emílio vai fazer uso da razão, pois ainda não conhece o bem e muito menos o mal, nem a justiça e a injustiça. Será introduzido na sociedade e perderá sua ingenuidade natural. Emílio terá que fazer uso da sua consciência moral a cada situação que se envolver e for necessário para tornar-se um homem de bem.

### **2.1.1 A educação no Brasil**

As pesquisas sobre a história da educação no Brasil nos apresentam muitos problemas. Nota-se, por exemplo, que uma série de reformas curriculares nos últimos tempos tiveram como finalidade reformular o ensino de um modo geral. Porém, na década de 70, conforme as estimativas, 50% dos alunos das escolas primárias abandonavam os estudos em condições negativas, isto é, em situação de semi-analfabetismo ou com analfabetismo potencial na maioria dos países latinoamericanos. Isto sem considerarmos o contingente de crianças em

idade escolar, que não possuem a possibilidade de acesso à escola e que já são consideradas marginalizadas.

Os dados acima indicados expõem a realidade da marginalização da escolarização como fenômeno. "Como interpretar esse dado? Como explicá-lo? Como posicionam-se as teorias da educação frente a esta situação? Diante das realidades citadas, as teorias da educação, tomam uma posição e classificam a marginalidade em dois grupos. Para Saviani (2009):

Num primeiro [grupo], temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social logo, um fator de marginalização (p.3).

Podemos entender que ambos os grupos apresentam suas explicações sobre esta questão-problema da "marginalidade," definindo de modo determinante como são compreendidas as relações estabelecidas entre educação e a sociedade. O modo de interpretação dessa relação é tida como importante e harmoniosa tendo a integração de todos.

A marginalidade é identificada no processo educacional como um fenômeno acidental que atinge um número maior ou menor de seus membros individualmente, este entendimento é uma distorção e que deve ser corrigido. Saviani (2009) nos diz:

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções (p.4).

Deste modo, Saviani argumenta que o segundo grupo de teorias entende a sociedade como necessariamente determinada pela divisão de classes ou grupos antagônicos, que apresentam relacionamentos forçados, que se revelam principalmente nas condições de produção da vida material.

Segundo Dermeval Saviani (2012):

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo

essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade (SAVIANI, 2009, p. 4).

Nesse sentido, entendemos que a educação transforma-se num argumento de marginalização que termina por reproduzir a marginalidade cultural e, por isso, deixa de ser o instrumento principal de superação dentro deste contexto educacional e social.

Na metade do século XIX, inspirada no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, foi organizada a constituição dos “sistemas nacionais de ensino”. Devemos deixar bem claro para que tipo de sociedade estaria sendo pensada a educação no momento, isto é, uma sociedade burguesa visando corresponder a uma nova classe que se consolidava no poder. Pois, tratava-se de construir uma sociedade democrática estabelecendo a democracia burguesa, e para isso, era preciso superar a situação de opressão anteriormente em vigor, isto é, o “Antigo Regime”, e com isso ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos. As dificuldades da ignorância ou não-saber deveriam ser superadas.

Somente seria possível a transformação dos súditos em cidadãos, tirando-os da cegueira da ignorância, da miséria moral, da opressão e da miséria política. Nesse sentido, compreendemos que, a ignorância é a causa principal da marginalidade e todo aquele que não adquire o conhecimento, não é esclarecido dentro da nova sociedade e é, por isso, marginalizado. A escola surge como um remédio ou uma possibilidade que eliminará superando o problema da marginalidade, pois seu papel é divulgar o ensino e transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade através dos tempos dentro da metodologia sistematizados. A escola é organizada tendo como objetivo principal a figura do professor; é ele que vai transmitir todo o acervo cultural aos alunos, e a este cabe assinalar todo esse conhecimento transmitindo.

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a

instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos (SAVIANI, 2009, p. 5).

A escola referida possui o desejo de aspiração e não consegue atingir seu objetivo de universalização, pois nem todos os alunos que nela ingressaram conseguiam atingir o sucesso desejado. E, ainda, nem todos ingressavam e com estas questões negativas que desencadeou a frustração de admitir o fracasso do processo educacional idealizado para uma sociedade em que todos os alunos seriam preparados para tornarem-se cidadãos cultos.

Neste período, começaram a surgir muitas críticas a esta escola denominada Escola Tradicional. Já no final do século XIX, após as escritas à pedagogia da escrita tradicional dando origem a outra teoria da educação. A nova teoria conservava a convicção no poder da escola e em seu papel de equilibrar o desnível social cultural.

A pedagogia nova também conhecida como “escolanovista” começa partindo das críticas da escola Tradicional e esboçando uma nova forma de compreender. E ao mesmo tempo, fazendo uma releitura das teorias já aplicadas que não deram resultado positivo para a sociedade. Num primeiro momento, foi pensada em implantá-la apenas como objetivo muito restrito de experiências. O que é relevante, entretanto, paralelamente à discussão sobre o modo de acontecer das teorias é averiguar como a proteção à criança foi sendo ativada e valorizada.

### **2.1.1 A pedagogia moderna e a (des) proteção à criança**

Não é somente sobre a educação que pretendi escrever, mas sobre a escola, mais precisamente sobre o professor e o aluno, sem desconsiderar que eles fazem parte de um todo. E tanto a escola, quanto o professor e seu aluno sofrem interferências da crise porque fazem parte do universo no qual a educação está inserida.

Apresentamos alguns autores modernos com suas obras consultadas por comentadores que trazem as preocupações da época sobre a educação das

crianças. Os autores aqui trazidos possuem os mesmos pensamentos referentes à educação das crianças, com algumas diferenciações inerentes a cada pensamento. Nesse sentido, é que devemos levar em conta, em primeiro lugar, que os três possuem nacionalidades diferentes. Em segundo lugar, precisamos avaliar suas particularidades, históricas e culturais e identificar o papel do preceptor e a importância da família dentro do contexto de cada um, evidenciando posições teóricas a respeito de autoridade e sedução.

Trazemos, para fins esclarecedores, a posição pedagógica de Alexandre de Gusmão de origem portuguesa com obra a “Arte de bem criar os filhos na idade da puerícia” que foi publicada em 1685. François Fénelon, teólogo católico francês, que publica, em 1687, “De l’Éducation des filles”, com suas ideias liberais e políticas, também é recordado. E, logo após, John Locke pensador inglês, com sua obra “Some thoughts concerning education”, publicada em 1693 também aparece como referência para pensarmos a educação moderna. Rousseau é, indiscutivelmente, interlocutor dessas três tradições pedagógicas, na medida em que o pano de fundo de sua obra pedagógica é, sem sombra de dúvidas, o Liberalismo, quer seja para acatar seus ideais (como a liberdade), quer seja para rebatê-lo, mesmo que em sua incipiência.

Os três homens dos anos seiscentos e suas teorias logram reconhecimento no interior do pensamento pedagógico, são referências pedagógicas no século XVII, modificam e quebram paradigmas que dizem respeito à realidade da formação humana, especialmente com a intenção de modificar a educação das crianças, ao proporem alterações nos modos e hábitos infantis.

Alexandre de Gusmão (1685) aponta para “a importância, a obrigação e utilidade da boa educação das crianças e ensina o modo como os pais e os mestres devem criar e educar” (Ferreira, 1988, p.268). Para ele, as mentes das crianças eram como *tábulas rasas*, prontas e dispostas a receber informações, imagens, por isso a urgência de se começar a educá-las cuidadosamente bem cedo, Em seu modo de pensar, a educação possui significado de tamanha importância que o autor conseguia acreditar na possibilidade de superar toda e qualquer dificuldade, desde que os pais dedicassem os devidos cuidados para com as crianças, inclusive em relação aos casuais defeitos genéticos. Delegando aos pais, tutores, aios, e mestres a responsabilidade através das leis divinas e

naturais, Gusmão acentuava a importância e utilidade de uma disciplina cuidadosa, pois dependeria desta a capacidade de transformação do indivíduo e da sociedade.

Estas duas cousas [o temor e o amor] são minimamente requeridas e são bem-vindas nas mãos do mestre, que são a alma das escolas, não podem persistir sem temor e amor, que fazem o vigor de toda a disciplina, Vem do temor do filho o respeito, assim como da filha o amor à obediência, se ao menos, não houver temor do mestre, mal poderá haver o respeito devido. (Gusmão, 2000, p.301)

Uma crítica subliminar referente ao modo como as famílias enjeitavam e até matavam seus filhos de modo cruel e desumano, uma reprimenda às mães financeiramente ricas por não amamentar seus filhos eram levadas a cabo por Gusmão, para logo a seguir, usar os mesmos princípios cristãos e afirmar que é obra de grande piedade a criação dos “meninos enjeitados” ou órfãos. Gusmão solicita como forma de reclamação os direitos das almas e do defunto aos genitores, uma vez que esta responsabilidade caberia aos próprios pais. Segundo ele, a “idade da puerícia” não era o mesmo que “a idade da inocência”.

Em segundo lugar, porém não menos importante, o pedagogo português dá início ao aconselhamento para as famílias que “oferecessem o recém nascido a Deus e à Virgem Nossa Senhora” (p.101). E, como sinal de alerta a respeito da formação religiosa inicial, visa importantes cuidados.

se a criança estiver em perigo de morte os pais possam fazer o seu batizado em casa, por meio de um sacerdote ou diácono, estando presente, ou recorrendo a qualquer pessoa que saiba a fórmula usada para este efeito (recomendação particularmente válida para os pais e para as parteiras): lançando sobre a criança água natural – do mar, do rio, do poço ou da chuva – e pronunciando a forma habitual, «Antonio, eu te bautiso em nome do Padre, & do Filho, & do Espirito Santo. Amem). (Freitas, 2011, p.141)

Como percebemos, a concepção pedagógica de Alexandre de Gusmão apresenta como característica fundamental para além do sentimento de afeição, a simplicidade dos princípios da doutrina católica, isto é, a favor da vigilância em prol do caráter inflexível e pela autoridade. Convicto na defesa de recorrer à disciplina, exigia a obediência e era a favor dos castigos físicos com moderação. Condenava todos os mimos, agrados à criança e não admitia que os adultos cedessem aos caprichos pueris.

Quanto aos educadores, Gusmão refere-se às suas atitudes perante a educação das crianças, pois deveriam ter uma conduta exemplar, levando-os a ser avaliados quanto ao seu comportamento social e moral na hora da escolha do mestre.

Porque com um mestre de bom exemplo, e menos sabedoria, contanto que não seja totalmente idiota, podem melhor aproveitar os meninos, do que com um mestre muito douto e pouco exemplar. (Gusmão, 2000, p. 298)

A importante necessidade de observar as características particulares individuais dos meninos possibilitando, assim, definir a profissão que exerceria no futuro deveria constituir a convicção do pedagogo. Desse modo, também o mestre poderia estimular e incentivar o jovem infante a seguir o sacerdócio, pois acreditava que esta atitude era correta e, de certa forma, conveniente. Defendia de modo corajoso e significativo que as crianças deveriam estudar letras ou aprender a ler e a escrever. Para Gusmão, não poderia ser considerado homem aquele que não tivesse esses conhecimentos de acordo com os preceitos da sociedade. Este deveria ser ensinado e ser instruído da seguinte maneira:

em toda piedade ... [sem entregá-lo] aos jogos pueris mas instruí-lo bem nas coisas de Deus e repetir com tanta graça as coisas que ouvira dos pregadores ... das Divinas Letras de que não se pode duvidar. (Gusmão, 2000, p. 281)

Deve ser ensinado aos meninos o temor, o valor, o medo da culpa e a valia da virtude. (Idem, p. 87)

Alexandre de Gusmão considerava as brincadeiras lúdicas e jogos pedagógicos apropriados e naturais para os meninos, pois segundo ele, este tipo de atividade favorecia o processo de aprendizagem tornando prazeroso o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, todo este processo lúdico e agradável, como em outras situações, possui seus limites e regras dependendo sempre da autorização do adulto.

As últimas páginas da obra a “Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia” são dedicadas à educação das meninas, quando Gusmão defende uma educação rígida e enclausurada em seus próprios lares. No entanto, de forma surpreendente deixam transparecer ideias ao mostrar que o autor afirma que seria

louvável que<sup>4</sup> as meninas tivessem os mesmos direitos dos meninos que deveriam “usufruir do ensino das artes liberais ou pelo menos da aprendizagem da leitura, da escrita (p.385). A proposta ousada limitou-se, porém, ao ensino das denominadas artes liberais, o que somente veio a ser manifestado através de outros autores, mais tardiamente. Rousseau propõe para Sofia em *Emílio ou da Educação* uma educação tão generalista quanto a que Gusmão aponta.

François Fénelon tratou do assunto da formação das meninas, na obra “De L'éducation des filles” levada à publicação, em 1804. Segundo ele, as mulheres são metade do gênero humano e possuem a responsabilidade da administração doméstica, a felicidade do marido e a educação dos filhos. Tal posicionamento levou Fénelon a defender a necessidade de que as meninas fossem educadas cuidadosamente desde o início da infância por meio de uma educação pautada em virtudes e equilíbrio, afastadas das mentiras, dos medos e exageros alimentares.

Se acostuma a dormir muito mais do que é necessário para conservar uma saúde perfeita; este sono prolongado não serve senão para fazê-la mais mole, mais delicada, mais exposta às tiranias do corpo; ao contrário, um sono moderado, acompanhado de um exercício regular, faz as pessoas alegres, vigorosas e robustas, o que constitui, indubitavelmente, a verdadeira perfeição do corpo, sem falar das vantagens que o espírito obtém com isso. (Fénelon, 1934, p.12)

Para o pedagogo francês, o educador deveria aproveitar as possibilidades oferecidas pela natureza ajudando e seguindo-a e não impondo coisa alguma à criança. Quanto aos questionamentos das crianças, o mestre deveria apenas responder com comparações, tornando o aprendiz mais sensível ao assimilar os conteúdos da formação. Entretanto, deveria tomar certos cuidados, porque na infância a imitação é comum. Como não existem apenas bons modelos a oferecer, é preciso explicar de forma simples o quanto uma criança pode ser “desprezível e miserável quando as pessoas se abandonam às suas paixões e não cultivavam a sua razão.” (Ferreira,1988, p.272)

Entendemos que Fénelon acreditava que, para educar uma criança, é preciso ser hábil e criativo, proporcionando momentos agradáveis através das

---

<sup>4</sup> Denominam-se artes liberais um conjunto de estudos e disciplinas que provê conhecimentos, métodos e habilidades intelectuais gerais para os estudantes, em vez de focar em especializações ocupacionais.

atividades e possibilitando momentos prazerosos e felizes. Dessa forma, a criança não pensaria que a virtude é “sombria e triste” e que viver a liberdade desregrada seria mais conveniente, tornando o processo de aprendizagem perdido.

François Fénelon é contra a repreensão rude, exercida com ar autoritário e as reprimendas poderiam ser utilizadas somente em extrema necessidade, como um último recurso, quando se esgotassem todas as alternativas de diálogo. Repreensões deveriam somente ser utilizadas com as crianças rebeldes, com aquelas de espíritos revoltados. Segundo ele, é preciso ser tolerante e até mesmo fechar os olhos para aqueles momentos em que a criança mereceria ser castigada. Não se deve fazer ameaças e aplicar correções rápidas, mas sempre atuar com ações significativas e que levem a criança a sentir-se envergonhada e arrependida do que fez. De acordo com suas palavras:

Há que tolerar, muitas vezes, coisas que deveriam ser corrigidas, e esperar o momento em que o espírito da criança esteja disposto para aproveitar a correção. Não o repreendais jamais nem no seu primeiro impulso tampouco no vosso impulso primeiro. Se o fazeis no vosso, ela se dá conta de que trabalhas com mau humor e com aligeiramento e não por razão ou amizade; perdereis vossa autoridade sem remédio. (p.32)

Desse modo, o pedagogo francês discorda da educação baseada em metodologias de vinculação com a educação tradicional e apresenta ideias inovadoras que unem o lúdico e o conhecimento, transformam o aprender por meio das distrações naturais com o divertimento. Fénelon, já convencido das necessidades de mudanças, sente-se entusiasmado com a introdução da leitura facilitando o processo de desenvolvimento da aprendizagem através dos livros da língua materna com ilustrações de desenhos e belas imagens. Assim, aconselha que a escrita deva ser desenvolvida com a introdução das atividades lúdicas, porém somente depois de aprender a ler. Outro aspecto importante para o arcebispo de Cambraia era que o educador deveria observar atentamente os temperamentos das crianças para depois definir qual metodologia seria utilizada em sua educação – daquelas crianças “vivas, indolentes ou dissimuladas, adequando a índole de cada um”, pois percebia a necessidade de uma educação mais criativa e atrativa, que despertasse o interesse de cada um, respeitando o seu temperamento. O pedagogo havia constatado que a educação do momento era desinteressante e impotente.

Fénelon tratou de modo muito especial as questões religiosas na infância, pois tinha consciência plena das particularidades da criança. Porém, devido a este aspecto, o autor aconselhava que fosse educada de acordo com a concepção cristã: falando sobre Deus, partindo de histórias concretas ou utilizando imagens que despertassem nas crianças a sensibilidade. No entanto, aconselhava que se tomasse o máximo de cuidado tanto em respeito à capacidade da criança como em seguir a doutrina aprovada Igreja Católica.

No final dos anos seiscentos, como que percebendo o interesse no próximo século, surge para o conhecimento de todos, importante contribuição referente à pedagogia infantil. John Locke, com a obra *Some thoughts concerning education* publicada em 1708, trabalhou por meio de cartas escritas sobre os problemas da educação para o amigo Edward Clarke, com a finalidade de contribuir para a formação do *gentleman*.

De acordo com o pedagogo inglês, a felicidade depende da posse de uma “mente sã em corpo sã” (Locke, 2012, p. 57). Para isso, desenvolveu um aconselhamento para a formação humana dividido em três aspectos, a educação física, a educação moral e a educação intelectual. Desse modo, instituiu, fundamentalmente, uma sequência de normas visando ao fortalecimento do corpo e a preservação da saúde.

o frequentar locais ao ar livre, o andar vestido com pouca e larga roupa, o lavar os pés todos os dias em água fria, o aprender e o praticar natação, o dormir até à satisfação mas em cama dura, a parcimônia na utilização dos remédios, e um cuidado muito especial na alimentação (FERREIRA, 1988, p.276).

Também atribui extrema relevância à educação física, deixando claros os cuidados e recomendações com a dieta alimentar das crianças, excluindo as bebidas fortes, como vinhos, licores, e algumas frutas, como pêssego, melões e uvas e as carnes. Locke estabelece a idade ideal para o consumo das frutas mencionadas e da carne como sendo após os dois ou três anos de idade. Porém, abre um precedente para aquelas famílias que possuem costumes alimentares de ingestão de carnes para que fossem administradas apenas uma vez ao dia. Entretanto, o médico e pedagogo inglês de seiscentos é considerado pioneiro na apresentação da educação física que determinou de forma dirigida, isto é, como os pais e preceptores deveriam cuidar das crianças.

Mas se um jovem cavalheiro necessitar de carne, que esta lhe seja dada pelo menos uma vez por dia, de um só tipo e apenas numa refeição. Vaca natural, bovino, cordeiro, etc., sem outro tempero que não seja o apetite, eis o que mais convém. (Locke, 2012, p. 71)

John Locke acreditava que as crianças deviam ser acostumadas a receber apenas o que era útil e necessário para o seu desenvolvimento. Os pais não deveriam satisfazer seus caprichos quando fossem contrariadas. Era necessário que exercessem sua autoridade desde a primeira infância, e logo após a criança deixar o berço, era preciso que estes pais tivessem uma autoridade absoluta, uma vez que somente assim poderiam despertar-lhes a obediência, a docilidade e o respeito visando o futuro da criança. Conforme fossem desenvolvendo-se em idade, sabedoria e racionalidade é proveitoso para ambas as partes que se trocasse esta autoridade que distancia pais, preceptores e crianças por um relacionamento mais afetuoso, e propício ao sentimento familiar.

Locke tinha o firme propósito de desenvolver nas crianças a autodisciplina para que quando atingissem outra fase da vida, se mantivessem dentro do processo de desenvolvimento comportamental disciplinado, vivendo na honestidade e buscando sempre a virtude. No entanto, possuía sentimentos receosos relacionados aos castigos e à recompensa para alcançar seus objetivos.

... as recompensas e os castigos, que nos servem para manter em ordem as crianças, são de natureza muito distinta, de tal forma que, quando conseguimos que actuem uma primeira vez, penso que está tudo resolvido, e a dificuldade vencida (...) Se conseguiram inspirar nos vossos filhos o amor ao sentimento de honra e o medo da vergonha e da desonra, conseguiram estabelecer no seu espírito os verdadeiros princípios que não cessarão de funcionar e incliná-los para fazer o que está correcto (Locke, 2012, p. 112-113) .

Locke possuía consciência plena das necessidades da infância, suas particularidades referentes à importância dos cuidados necessários que os adultos deveriam tomar para si como responsabilidade. Era contrário ao empilhamento de saberes não compreendidos como regras e preceitos. Portanto, era necessário que a educação na infância acontecesse por meio de aulas práticas utilizando sempre uma sequência, mas considerando a personalidade e a capacidade intelectual de cada criança, para que fosse possível atingir os objetivos propostos em direção à formação dos hábitos na criança.

E aqui deixem-me ressaltar algo que considero um erro de método normalmente seguido na educação, que é sobrecarregar a toda a hora a

memória da criança com regras e preceitos que muitas vezes não entende, e que esquece tão rapidamente como aprendeu. (Ibidem, p. 119)

Detentor desses ideais pedagógicos, John Locke concebia a formação na infância por meio da defesa da educação doméstica e afirmava que só em casa com uma educação individualizada, direcionada, respeitosa da característica infantil, protegeria da exposição possibilitando a preservação do contato com as multiplicidades indignas que podiam tornar impossível uma educação dentro da normalidade em busca da virtude. Ainda que todo este processo pedagógico dependesse principalmente das atitudes comportamentais diante de um bom exemplo dos pais e da convivência com os criados dissolutos e rústicos, a educação digna previa o ensinamento da moral. Tanto quanto em Rousseau, os ensinamentos morais, para Locke, chegarão até o jovem por meio de sua interlocução com o preceptor.

Entretanto, é no ambiente familiar que ainda deveríamos pensar uma educação voltada para a ludicidade tornando-a agradável e atraente, que não violasse a essência da infância com os divertimentos e que fosse capaz de respeitar a rejeição das crianças e também de tirar proveito das oportunidades favoráveis à aprendizagem. Segundo Locke, todo esse movimento educativo deveria ser acompanhado por um preceptor bem preparado, moderado e hábil que tem como principal tarefa “formar o espírito dos educandos nos mais sólidos princípios da virtude, de lhes ensinar boas e polidas maneiras e de fazê-los criar bons e activos hábitos” (Ibidem, p.121). Era esta a preocupação primeira de Locke ao pretender transformar a criança em um “*Gentleman*”.

A máxima de John Locke era fazer a criança raciocinar junto com o adulto com grandiosa ênfase na autoridade do professor. A autoridade do preceptor (a obediência à ela) estava vinculada a uma disciplina a ser seguida pela criança. Locke acreditava que, para a criança aprender, era necessário que suas vivências e informações fossem submetidas a tais experiências, a fim de que se mostrassem previsíveis e passivas, disciplinadas. Para Locke, a capacidade de entendimento era vista como inata, existindo a possibilidade de variar de pessoa para pessoa o acontecimento da educação ou da formação, orientada “disciplinarmente” pelo preceptor.

Nesse sentido, o pedagogo inglês tinha o propósito de aprofundar os principais objetivos em direção à virtude, à prudência, e às boas maneiras. A virtude era a qualidade que todo o homem de boa família deveria ter, pois dessa forma, seria estimado, respeitado pelos outros e por si mesmo. O primeiro fundamento da virtude era a “verdadeira ideia de Deus” e para que as crianças adquirissem essa base, era preciso educá-las desde cedo e apresentar, inicialmente, como o “Ser independente e supremo, como o autor e criador de todas as coisas, de quem recebemos a nossa felicidade.” (Locke, 2012, p.256).

Locke apresenta a justificativa de educar por meio do ensino da “prudência”, pois ela é a arte de conduzir os assuntos com habilidade, por exemplo, saber usar as palavras sem ser evasivo. Eis aí a melhor forma de educar as crianças, quando já estarão aprendendo a fazer uso das palavras com sentido e significados corretos que vão adquirindo com o passar do tempo e por meio das experiências, seguindo os princípios nobres e despertando-lhes a rejeição, a mentira e a manha. O segundo foco da educação é, para Locke, as boas maneiras que, necessariamente, dependem de duas primeiras qualidades, a civilidade e a delicadeza.

A civilidade é adquirida de acordo com a tendência do espírito de cada criança que deveria ser estimulada a não ser inoportuna. Contudo, isto não poderia ser trabalhado com as crianças sem a aplicação de regras e preceitos, embora Locke não concordasse que se insistisse nas regras, enfatizando-as por demais. Uma tal ênfase tornar-se-ia exaustiva e enfadonha para elas. Bastava apenas que fossem simplesmente educadas na modéstia, na decência e em boa companhia.

Embora tudo isto se não fizesse sem aplicação de numerosas regras e preceitos, não era preciso atormentar as crianças com este assunto, bastando simplesmente que elas fossem educadas na modéstia, na decência e em boa companhia (FERREIRA, 1988, p.280).

Locke deixa para explicar por último a instrução, justificando que esta é menos importante para a educação das crianças. Porém, isso não quer dizer que menospreze o saber que, para ele, era uma forma de priorizar os principais pontos educativos. Depois que a criança começa a desenvolver a fala, é necessário introduzir a aprendizagem da leitura que deve ser de maneira divertida e agradável construindo momentos prazerosos. Somente dever-se-ia dar início à

escrita, depois de ter aprendido a ler corretamente. Logo após esta etapa, dar-se-ia início à aprendizagem dos outros saberes como a pintura, a estígrafo, o francês, latim, a aritmética, geografia, história, astronomia, cronologia, a anatomia e geometria, ou seja, apenas conhecimentos úteis e não especulativos (Locke, 2012, p.296-386).

Deste modo, John Locke reserva as últimas páginas de seu *Some thoughts concerning education* para a educação exclusiva do jovem *gentleman*, defende as atividades físicas, dentre elas a dança, a esgrima, a equitação, jardinagem, marcenaria e escrituração comercial e viagens. No entanto, demonstra resistência a uma educação intelectualizada e o sedentarismo que a música, a pintura e a poesia proporcionavam.

O desenvolvimento de várias ideias contidas em “*Some Thoughts*” foram expressadas por John Locke e vinham ao encontro dos anseios de personalidade e eram, também, comprometidas com mudar a forma de pensar. Entretanto, não deixava de ser uma obra com fins pedagógicos, atingindo as necessidades e os conflitos de seiscentos. Podemos dizer que tanto o modelo de educação do *gentleman* de Locke quanto o de *Emílio* de Rousseau refletem uma intencionalidade pedagógica que se paraleliza com os anseios políticos respectivos daqueles dois momentos políticos.

Os três filósofos da educação – Gusmão, Fénelon e Locke – trazem em seus escritos pedagógicos um consenso referente à problemática da educação, mais precisamente da educação infantil. Assumiam que a educação direcionava-se, em primeiro lugar, para a formação do ser humano tendo como principal ideia formar um indivíduo, com o propósito de colaborar na construção do modo de ser de um cidadão, visando o futuro de transformá-lo em um adulto autodisciplinado, honrado e virtuoso. Uma decisiva conclusão como esta remete à educação e à responsabilidade familiar – exclusivamente aos lares – delegando aos pais e aos mestres a ação educativa. O exemplo no comportamento dos responsáveis pelas crianças é o princípio básico do ideal de indivíduo. Todo este processo educacional traz como proposta a observação, cuidados individualizados para com a criança e a vigilância que a afasta de tudo o que seja prejudicial para a sua formação educativa, como os vícios e a desonestidade.

Encontramos, também, como principal referência entre os três pedagogos dos “Seiscentos” alguns aspectos que interessam no desenvolvimento da proposta da dissertação, mormente o modo como trabalham com os conceitos *autoridade* e *sedução* nas relações entre os educadores e educandos. Para os três autores, é importante que os educadores utilizem a autoridade sem exageros, como forma de impor respeito e manter as crianças disciplinadas. A *sedução* apresenta-se “camuflada”, o que equivale dizer que, sub-repticiamente, é fragilizada nos jogos e brincadeiras lúdicas para desenvolver a aprendizagem e todo o processo cognitivo da criança.

As inquietações com o processo educativo – preocupação dos filósofos da época – persistem no século XVIII e, nesta pesquisa, identificamos e podemos afirmar que, no período dos séculos XVI e XVII, a educação teve duas principais vertentes, a moral-religiosa e a filosófica e racional<sup>5</sup>. Essas duas correntes apresentavam ou requisitavam formas de educar que estão bem evidentes no período. A pedagogia religiosa pretendia educar o homem por meio dos ensinamentos religiosos trabalhando o espírito, a essência para alcançar a perfeição humana, sem preocupar-se com a existência do aluno, isto é, trabalhar com ele sem exageros na preocupação com a essência da realidade na qual este aluno está inserido. A filosofia racional, aqui identificada como uma segunda vertente é resultado de um pensamento renascentista, propugnado pelos opositores da educação tradicional. Eram os críticos do modo de educar tradicional. De certa forma, conforme constatamos, a proposta pedagógica de Rousseau encontra-se nesse segundo cenário.

Os filósofos do século XVII idealizavam a transformação na formação, separando a religião da educação, dando-lhe uma identidade mais realista e direcionando a responsabilidade para o Estado. Eram estas as ideias de Rousseau, Voltaire e Diderot, que priorizavam a educação naturalista. As ideias oposicionistas desses autores, que preconizavam a liberdade e a possibilidade da espontaneidade, à essa época, defendiam um ideal de educação que tinha sua culminância na investigação de uma essência do educando, uma educação essencialista, portanto. Esta forma de pensar estava impregnada das tradições religiosas, pois ocorria por meio do grande destaque disciplinar a tudo que se

---

<sup>55</sup> Conforme abordaremos no item 2.1 desta dissertação.

referia à perfeição. Nesse sentido, podemos observar a atenção excessiva direcionada ao desenvolvimento da eloquência. Entendemos que este era um forte propósito da educação que consistia em preparar o aluno para ter uma boa retórica e uma excelente escrita em latim. Isso determinava que um bom orador devesse ser capaz de, com seu discurso, criar uma sintonia harmoniosa (com a entonação da voz) entre os fatos.

A comparação entre essas duas vertentes pedagógicas é muito importante, pois consideramos que é daí que surge a exigência por uma melhor educação para a criança. No século XVIII, percebem-se o sentimento frágil em termos de afeição entre os adultos e as crianças, essas exigindo muito trabalho e atenção. Trata-se de um tema a ser esclarecido, pois os sentimentos de amor materno e paterno não eram demonstrados e raramente admitidos. O que não quer dizer, entretanto, que não amassem seus filhos. Admitiam amá-los pelo que poderiam tornar-se no futuro, o adulto educado de acordo com os ideais da época. Os resultados dessa formação determinavam uma educação castradora da espontaneidade da criança, tiravam dela seu vigor contagiante, transformando-as em pequenos velhos, embaraçadas e apagadas, pois eliminavam a chama latente da infância. As mães enfrentavam a diversidade da situação em que viviam e a pior delas era a falta de cuidados no momento do parto, que resultava em grande número de mortes, o que era considerado natural. A falta de vínculo afetivo ou o desapego era um dos motivos – juntamente com as dificuldades materiais que os pais (a maioria eram camponeses) enfrentavam – que resultava em circunstância amarga e difícil para as crianças.

Segundo Pereira (2002):

A relação do amor dos adultos para com as crianças, na França do século XVIII, era algo que necessitava ser trabalhado. Por mais que os pais gostassem de seus filhos, dificilmente admitiam amar as crianças pelo que elas eram, mas, sim, por aquilo que deveriam ser – ideal do adulto. Por consequência, castrando a espontaneidade da criança, tiravam delas o caráter de vivacidade que contagiava os ambientes (PEREIRA, 2002, p.37).

A realidade dos filhos era dura e perversa, pois muitos eram deixados ao encargo de estranhos, como parentes, amigos e amas de leites. Até mesmo o falecimento das crianças (que não tinha o significado de perda) era tratado como um acontecimento natural e habitual. Outro fato importante era a precocidade com

que as crianças começavam a trabalhar. Apresentavam uma saúde muito frágil, precária, muitos não tinham acesso a médicos, viviam em uma época marcada pelas inúmeras pestes que devastavam a Europa, em razão das más condições de higiene entre a população em geral. Por essas razões, a estimativa de vida girava em torno dos trinta e trinta e cinco anos e, nesse período, a necessidade de viver intensamente e aproveitar ao máximo a vida gerava despreocupação e era o ideal a ser perseguido.

Com relação ao mundo do trabalho infantil, citamos outro aspecto: a necessidade de ocupar o lugar do pai, pelo fato de que a expectativa de vida útil era muito curta, transferindo assim, para as crianças, em plena adolescência, uma série de responsabilidades que ultrapassavam a capacidade de compreensão da realidade das coisas, fato que acabava interferindo negativamente na fase de desenvolvimento em que se encontravam. Esta situação determinou inúmeros parâmetros de ajustamento das crianças ao meio social, surgindo novas normas que definiriam na sociedade o espaço da criança. Como por exemplo, podemos perceber a antecipação do casamento negociado pelos pais que combinam entre eles, mesmo que os filhos não compreendessem o significado do que estava em jogo. Este processo legitimado por renomados teóricos da época determinavam até mesmo a idade de 12 anos para as meninas e 14 anos para os meninos. Conforme Montesquieu (1985):

O consentimento dos pais está baseado em seu poder, isto é, em seu direito de propriedade; está ainda baseado em seu amor, em sua razão e na incerteza da de seus filhos, que a idade mantém no estado de embriaguez. [...] nas instituições comuns, cabe aos pais casar seus filhos; sua prudência a esse respeito estará sempre acima de qualquer outra prudência (MONTESQUIEU, 1985, p.347).

O pensamento de Montesquieu de que os filhos não possuíam prudência para o casamento e, levados pelos impulsos da idade, poderiam cometer enganos, vinha justificar a interferência dos pais na realização do casamento, pois se sentiam inseguros e desconfiados com relação aos seus filhos. No entanto, aos poucos, foi surgindo e disseminando um sentimento de repulsa sobre essa imposição familiar que coloca em crise a forma de educar segundo as tradições. Logo de início, os jovens casais da época sofreram discriminação, mas levando em consideração a época, isso foi necessário para o pensamento que levava o homem a assumir novas posturas neste século.

### 3 Sobre os conceitos autoridade e sedução na obra *Emílio ou da Educação*

Com a finalidade de esclarecimento, introduzo, neste capítulo da dissertação, reflexões sobre a educação vista pela ótica rousseuniana e pela modernidade. Rousseau, cuja teoria filosófico-pedagógica pode ser entendida como *crítico educacional*<sup>6</sup>, lembra os contextos da escola e da família e suas posições políticas no mundo do seu tempo.

Todos os aspectos das obras de Rousseau que satisfazem nosso ímpeto de pesquisar sobre a relação preceptor-discípulo, mormente no que se refere à autoridade e sedução exercidas pelo mestre serão interpretadas com o objetivo de responder à questão principal da dissertação que diz respeito mais precisamente à figura do mestre ou preceptor, que irá indicar o caminho a seguir, mais especificamente no que se refere às suas premissas de comportamento relacionadas à autoridade e sedução por ele exercidas. Apostamos que tal caminho esteja norteado pela sabedoria, pela sensatez, pela perspicácia e habilidades do mestre. Nossa hipótese inicial era a de que a questão da autoridade aparecerá mais facilmente nos escritos do romance pedagógico, *Emílio* e no que se refere à sedução que o preceptor exerce ou deveria exercer sobre seu aluno, cabe, num primeiro momento, conforme avaliamos como produtivo, lançar uma salutar dúvida. Rousseau afirma que “não há suficientes coisas comuns entre a infância e a idade madura para que se consiga uma **afeição**<sup>7</sup> muito sólida com tal distância. As crianças, por vezes, adulam os velhos, mas não os amam nunca” (Rousseau, 1995, p.28). Seria, então, a autoridade, a sedução e seus correlatos os conceitos que iriam balizar nossas reflexões? Ou

---

<sup>6</sup> Quando caracterizamos a pedagogia rousseuniana como um *crítico educacional*, buscamos respaldo em algumas teses que o autor defende, por exemplo, a ideia de recuperar o ser criança como “descolado” da vida adulta. Em *Emílio ou da Educação*, Rousseau afirma que não conhecemos a infância e que pensamos na criança, sem refletir sobre o que ela realmente é. (p.6). Um outro exemplo emblemático do *crítico educacional* de Rousseau pode ser detectado (como também em Montaigne) na ideia de que ao educador ou preceptor não cabe a formação de um ser dividido em corpo e mente pois não é a alma que se educa ou a um corpo que se desenvolve, é o sujeito todo.

<sup>7</sup> O grifo é nosso.

lançando mão da hermenêutica filosófica, poderíamos “juntar” teoricamente os dois?

Em relação à obra *Emílio ou da Educação*, é correto afirmar que se trata de um Livro cujas páginas carregam o que há de mais emblemático no pensamento de Rousseau, a crítica à sociedade do seu tempo. Encontramos, também, como ponto de partida do projeto pedagógico a relação do preceptor com seu aluno, em uma sociedade corrompida, na medida em que Rousseau apresenta como pano de fundo o discurso crítico da sociedade da época e a educação de seu tempo, estabelecendo a defesa da educação enquanto meio para auxiliar o homem a viver em sociedade e conciliando o homem natural com o homem social.

*Emílio* é uma obra formulada especificamente para demonstrar uma prática pedagógica apontada por Rousseau, no sentido de o homem alcançar a felicidade por meio da construção do conhecimento e com o auxílio de um guia (os pais, na infância e o professor ou preceptor, na juventude). Esta construção dar-se-á por meio da educação natural e, para isto acontecer, é preciso educar a criança, desenvolvendo suas potencialidades naturais, mantendo-a afastada dos males que a sociedade apresenta. Devemos considerar o contexto no qual Emílio é educado, ou seja, no século XVIII, num regime político de monarquia absolutista, quando a infância era desconsiderada por uma sociedade elitizada. Assim como o aluno de John Locke, o Emílio de Rousseau atende ao imaginário educativo de uma época.

Como era o professor, para Rousseau? Estaria ele próximo do educador de hoje? Certamente, estas são questões que procuramos refletir no decorrer deste estudo, numa tentativa de identificar qual a postura ideal do professor/preceptor na obra *Emílio* de Rousseau, aqui o objeto de pesquisa. Logo no início, apresentamos uma das muitas afirmativas de Rousseau referentes à formação do Emílio, ao se referir às lições práticas que o (a) professor (a) deverá extrair da natureza. Ele alerta para o fato de que a criança não deva ser atendida porque pede, pois ela não deve ser obedecida, tampouco fazer coisa alguma somente por obediência. Ela precisa tão só receber o necessário para seu desenvolvimento:

Volto à prática. Já disse que vosso filho nada deve obter porque o pede e sim porque precisa, nada fazer por obediência e sim por necessidade.

Desse modo, as palavras obedecer e mandar serão proscritas de seu dicionário e mais ainda as de dever e de obrigação; mas as de força, de necessidade, de impotência e de constrangimento nele devem figurar (ROUSSEAU, 1995, p.73).

É de extrema importância observar atentamente a criança, neste período da vida (antes da idade da razão), e descobrir os motivos que a levam a fazer o pedido, isto é, o pai ou o preceptor necessitam ouvi-la, escutá-la, para só assim poder decidir se carece ou não atendê-la. Rousseau também nos diz que o educador deve retirar de seu dicionário as seguintes palavras: obedecer, mandar, dever e obrigação, pois estes termos nada significam para a criança. Antes da idade da razão, a criança não tem entendimento algum, seja referente à moral ou às relações sociais, pois se encontra na fase da sensação. Seu pensamento está voltado para o efeito que as coisas causam e para ela existe somente a possibilidade de perceber o mundo físico.

Antes da idade da razão não se pode ter nenhuma idéia dos seres morais nem das relações sociais; é preciso, portanto, evitar empregar, na medida do possível, palavras que os exprimam, de medo que a criança atribua, a tais palavras, falsas idéias que não saberemos ou não poderemos mais destruir (ROUSSEAU, 1995, p.73-74).

Pelo fato de a criança não compreender o significado de palavras como obedecer, mandar, dever e obrigação, é que os professores e os pais devem ficar atentos ao uso inadequado destes termos, para evitar cair no fosso das falsas ideias construídas. Rousseau afirma que o desenvolvimento do homem é progressivo, ou seja, uma etapa depende da outra como base. No entanto, a etapa em que predomina a razão é posterior à idade da natureza. Mas, o que o filósofo genebrino quer dizer com a idade da natureza? Segundo Rousseau, esta idade é um processo ocorrido naturalmente e deve seguir por intermédio da ação dos instintos, permitindo a criança confrontar a natureza. Não devemos poupar o educando das dificuldades físicas que venha a sentir, pois somente assim, aprenderá naturalmente a enfrentar os problemas que a vida lhe apresentar. Ele aconselha: “observai a natureza e segui o caminho que ela nos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor” (ROUSSEAU, 1995, p.22).

A perspectiva rousseauniana sobre a educação natural na idade da natureza aponta para o devido respeito ao mundo da criança, como forma de estimulá-la na construção do seu “eu”. Tem o professor a responsabilidade de mediar o seu desenvolvimento, pois este é o período em que predomina a lei da necessidade. A respeito da função do professor na educação natural, na ótica de Rousseau, Martins (2011) aponta que esta não deve confundir o progresso natural do educando, pois a finalidade é dar a liberdade para as crianças aprenderem a ser independentes e a solicitarem menos ajuda dos outros e permitindo à criança ser criança. Neste sentido: “Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1995, p.61).

Os adultos adotam como dever respeitar a maturação cognitiva e física da infância, permitindo ao infante fazer cada coisa no seu devido tempo. No entanto, Rousseau não quer dizer que a criança deva fazer o que bem entender, tampouco está tornando dispensável o papel do adulto e do educador, mas está mostrando ser imprescindível o respeito ao mundo da criança, o que seria mais um desafio para o professor, pois ela necessita da sua ajuda. Correntes renovadoras da educação como as de Pestalozzi e Froebel corroboram estas ideias oriundas da pedagogia rousseauniana<sup>8</sup>.

Aos nove anos, como bem relatou em seus textos autobiográficos<sup>9</sup>, experienciou sua primeira paixão, com a *Mademoiselle Lambercier*<sup>10</sup>. Talvez tenhamos aqui, a segunda mulher da vida de Rousseau – sendo sua mãe a primeira em sua trajetória – com a qual, assim como com sua mãe, também experienciou uma ruptura, embora, agora, em uma relação mais duradoura. Em relato sobre a *Mademoiselle* e sua relação com ela, Rousseau demonstra, primeiro, uma admiração materna. Diz ele:

Tinha para conosco cuidados de mãe, ela exercia também sua autoridade. Esse direito a colocava na situação de nos infligir, às vezes, o castigo comum das crianças. Antes de tê-la recebido, eu temia essa correção mais do que a morte. Ao experimentá-la, não a achei tão terrível, embora nunca tenha feito alguma coisa para merecê-la, tinha mais propensão para desejá-la do que para temê-la. A recatada *Mademoiselle Lambercier*, tendo sem dúvida notado por algum sinal que o castigo não alcançava sua finalidade, declarou que renunciava a ele

---

<sup>8</sup> Conforme página 11 do nosso texto.

<sup>9</sup> Rousseau, 2009.

<sup>10</sup> Irmã do pastor Lambercier. Pastor com o qual Rousseau permaneceu durante, aproximadamente, 2 anos e iniciou seu processo educativo formal, aprendendo inclusive latim.

por que a fatigava demais, e tive algum desgosto, sem saber por que, ao vê-la manter sua palavra. Essa conduta de uma moça de 30 anos que sabe o que está fazendo pareceu-me digna de nota (ROUSSEAU, 2009, p.106).

A conduta da Mademoiselle Lambercier no que se refere ao exercício da autoridade é exemplo aceitável para Rousseau, na medida em que sua admiração por ela lastreia-se no poder que exerce sobre ele ainda criança. A criança é considerada um “ente” frágil e, no momento da reprimenda, o professor deverá fazer com que a entenda como uma correção. Os pequenos precisam dos cuidados do adulto, que necessita tomar precauções para não corromper o mundo infantil. Caberá ao mestre favorecer o seu desenvolvimento com autonomia e com consciência de uma “liberdade bem-regrada”, ou seja, auxiliar no crescimento da criança com consciência de que a liberdade ideal é aquela que não dispensa regras.

A fim de compreender a questão do entrosamento que deve balizar a relação mestre-discípulo, buscou-se a discussão que Dozol (2003) realiza sobre a figura do mestre (para Rousseau) na modernidade. Em sua interpretação sobre o Emílio de Rousseau, traz de forma esclarecedora a figura do (a) professor (a). Para a autora, a determinação da figura do Mestre carrega em si as categorias como “formação, autoridade e sedução”. Neste debate, o mestre é um observador com caleidoscópio na mão, “tomando formas diferentes, a cada movimento realizado” e, por isso, nomeando como recurso de justaposição a “composição de uma constelação categorial” (DOZOL, 2003, p.3).

A pedagogia rousseauiana permite-nos dizer que a formação distancia-se da ideia de instrução, visto ela apresentar-nos como processo de construir o sujeito moral por meio do conhecimento experienciado. Para isso, devemos considerar as categorias “autoridade” e “sedução” como conceitos norteadores da formação de Emílio, mas observando que estas duas categorias sofrem transformações, pois vão manifestar-se de acordo com as fases do desenvolvimento do aluno, ou seja, elas se apresentam no Emílio criança, adolescente e adulto, com diferentes configurações.

Emílio, logo na primeira fase da sua vida, será submetido à experiência imposta pela lei da necessidade, a qual será dirigida pela intervenção do seu professor. Logo em seguida, já é capaz de sentir a autoridade das coisas, a qual

não poderá evitar, tampouco dela fugir. Ao alcançar a adolescência, reconhecerá a autoridade dos homens, pois, segundo Rousseau, ninguém escapa à subordinação dos homens quando socializado.

No transcorrer da formação de Emílio, esta autoridade completa-se com a obediência pela necessidade de preservação e também, por uma exigência das coisas para sobreviver e não por obediência imposta pelos adultos. Rousseau (1995) aponta:

Não lhes deixeis sequer imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele. Que ele saiba apenas que é fraco e que sois forte; que, em virtude de sua posição e da vossa, ele se acha necessariamente à vossa mercê; que ele o saiba que o aprenda que o sinta; que sinta desde cedo sobre sua cabeça altiva o jugo que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, ao qual deve dobrar-se todo ser feito; que veja essa necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens; que o freio que o segure seja a força e não a autoridade. Não lhe proibas nada do que deve abster-se; impedi-lo de fazê-lo, sem explicações, sem argumentação; o que lhe concedeis, concedei-o a seu primeiro pedido, sem solicitações, sem súplicas, sem condições, sobretudo. Concedei-o com prazer, só recusai com repugnância; mas que todas as vossas recusas sejam irrevogáveis; que nenhuma importunidade vos abale; que o não seja um muro de bronze, contra o qual a criança não terá precisado esgotar cinco ou seis vezes suas forças, que não tentará derrubar (p.76-77).

O filósofo apresenta suas premissas relacionadas à autoridade do professor ou preceptor basicamente indicando o caminho a seguir, caminho este norteado pela sabedoria, pela sensatez, pela perspicácia e habilidade, sempre com o olhar atento na atitude da criança visando a sua formação para se tornar um homem do bem, moralmente sociável, pronto para enfrentar desafios, vícios e corrupção que a sociedade oferece. A ênfase maior, entretanto, encontra-se nos limites que precisam ser impostos na educação das crianças, porque “a criança entregue a ela mesma, dificilmente se disciplinará” (Freire, In: D’ Antola, 1989, p.3).

No projeto pedagógico que Rousseau elabora para a educação dos filhos do senhor Jean Bonnat de Mably – François, de cinco anos e Jean, de quatro anos –, denominado “Projeto para a Educação”, estava contido o objetivo principal do professor o qual era de “formar-lhe o coração, o juízo e o espírito”, e isto na ordem em que é citado (ROUSSEAU, 1994, p.45). Assim, Rousseau deixa claro como pretende desempenhar a sua tarefa de mestre dos meninos, mas principalmente do François (Senhor de Sainte-Marie) por ser, como disse

Rousseau, “avesso aos estudos”. Este foi seu desafio, pois o menino tinha repugnância de tudo quanto fosse relacionado à aplicação e estudo. Nessa direção, Rousseau traz uma crítica aos professores que acreditam numa boa educação através da “aquisição e empilhamento das ciências, sem pensar” (ROUSSEAU, 1995, p.45).

Em um paralelo comparativo entre o ideal de mestre ou o professor (a) do Século XVIII, segundo Rousseau, com o protótipo de mestre ou professor (a) do Século XXI, percebemos não estarem tão distantes uma concepção da outra. Se por primeiro, o ideal seria um professor sábio, sensato, perspicaz e hábil; na segunda descrição, acrescentamos o reflexivo e criativo, apropriando-se do conhecimento para, com sabedoria, conduzir o seu aluno na construção do conhecimento, sem interferir na sua liberdade e no ato de pensar.

Na busca de ampliar as reflexões sobre a realidade do século XXI, e sobre o mundo em que vivemos reflexo de uma democracia capitalista, globalizada e ancorada no princípio da liberdade, procuramos novas pistas à luz da pedagogia de Rousseau a fim de tentar compreender o preconceito camuflado, a desigualdade social e as condições desumanas de nossa sociedade. Afinal, é nesses contextos que a escola e nossas crianças estão inseridas.

De acordo com Rousseau (2009), a desigualdade social surge junto com a propriedade privada. É na obra “Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da desigualdade entre os Homens”, em que classifica a desigualdade em duas espécies:

Eu concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo natural ou física, porque foi estabelecida pela Natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças corporais e das qualidades do espírito ou da alma; outra, a que se pode chamar de desigualdade moral ou política, pois depende de uma espécie de convenção e foi estabelecida, ou ao menos autorizada pelo consentimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios desfrutados por alguns em prejuízo dos demais, como o de serem mais ricos, mais respeitados, mais poderosos que estes, ou mesmo mais obedecidos (ROUSSEAU, 2009, p.143).

A classificação da espécie humana parece-nos atual, temos a sensação de que tenha sido escrita em algum momento, muito próximo de nós. Todavia, esta obra aparece em 1753 e vem confirmar que parte da responsabilidade a respeito do desnível de classes na sociedade ocorre, pois é ela que delega poderes a

determinados órgãos políticos e são eles, em nome desta sociedade, que vão tomar decisões que interferem ou não na vida de todos.

Mesmo diante da evolução paradigmática<sup>11</sup> em curso, é cabível retomarmos a educação do Emílio, educado e criado no campo, afastado dos vícios, da corrupção e da sociedade. Neste sentido, questionamos: seria válido para um Emílio nascido na contemporaneidade também ser educado, segundo Rousseau, no campo? É possível a educação da natureza nos dias de hoje? As possíveis respostas a tais questionamentos levam-nos a refletir sobre a formação das nossas crianças e nos fazem perguntar sobre nossa vontade de educar nossos filhos e alunos de acordo com as premissas do filósofo genebrino, educá-los longe da violência urbana, longe dos malefícios causados pela mídia que transforma nossas crianças em consumidores passivos e compulsivos, distante do bullying que atormenta nossos estudantes; enfim, distante de outros malefícios da contemporaneidade.

Talvez acreditemos ser o tipo rousseauiano de formação um ideal, dada a garantia de proporcionar a nossos filhos o desenvolvimento integrado e harmônico com a natureza, mas também pensamos: com esta educação, distante da realidade do Século XXI, forjadora dos diferentes contextos de nossas famílias, não estaríamos gerando indivíduos incompletos e inaptos para lidar com as questões que rondam nossa convivência?

A partir dessas indagações, verificando a impossibilidade de transferência total do método pedagógico de Rousseau, contudo, acreditamos ainda que os subsídios da pedagogia rousseauiana possam ser adaptados, revisitados e aproximados das práticas contemporâneas, mesmo retomando a ideia de vivermos globalizados pelo sistema capitalista, sendo preparados, desde a infância, para sermos os melhores, numa avassaladora competitividade neofílica<sup>12</sup>. Portanto, continuamos acreditando na possibilidade de uma transmutação das práticas pedagógicas de Rousseau na formação das nossas crianças, com o objetivo de proporcionar-lhes uma educação com mais significado

---

<sup>11</sup> De um modelo científico tradicional e cartesiano a um modelo da complexidade.

<sup>12</sup> Uma expressão utilizada por Gilles Lipovetsky na sua obra, *Os Tempos Hipermodernos*. Trad. de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004. Traduz o sentido de uma busca incessante pela novidade.

e sentido sobre a vida, o meio social, a liberdade, as relações humanas, a criatividade entre outras.

Como forma de transformar estas possibilidades em realidade concreta, é que retomamos os dois principais conceitos aqui propostos – a autoridade e a sedução – a partir da teoria rousseuniana visando o mestre como principal condutor da formação de seu aluno. Rousseau (1995) nos diz que este mestre deve assumir a postura de “diligentes e delicados, [seja] simples, discretos: não vos apresseis jamais em agir a não ser para impedir que outros ajam” (p.83). Pois as paixões, a raiva e a cólera são sentimentos que prejudicam a educação da criança, causam grande efeito e chamam a sua atenção. Por isso, caso o mestre sinta-se inseguro para ensinar neste momento em que a criança está exposta a esses sentimentos – para mostrar-lhe as diferenças entre o certo e o errado e o bem e o mal – deverá ter consciência e fazê-lo mais tarde para que não venha a prejudicar seu desenvolvimento cognitivo. Ao mestre, cabe ser vigilante e paciente, pois não há como impedir que a criança aprenda fora por meios de exemplos de acordo com sua compreensão, “imprimindo em seu espírito sob o aspecto que lhe convém” (Rousseau, 1995, p.83).

A educação natural deve ser progressiva, de modo que, a cada etapa da vida, a criança seja ensinada de acordo com suas necessidades individuais e conforme um processo pedagógico em desenvolvimento. Por isso, Rousseau dividiu seu tratado da educação em cinco fases: lactância (até dois anos), infância (de dois a doze anos), adolescência (doze a quinze anos), mocidade (dos quinze a vinte anos) e início da idade adulta (de vinte a vinte e cinco anos). Tais fases correspondem respectivamente aos Livros da obra *Emílio ou da Educação*.

No que se refere aos cuidados na primeira infância, os Livros que nos indicam o processo inicial de desenvolvimento da criança, particularmente, são os dois primeiros, relativos ao processo de educação desenvolvido por Rousseau e conectado com a evolução natural que a natureza oferece à formação dos pequenos. Por isso, o principal objetivo do mestre é interferir o menos possível no desenvolvimento próprio da criança, em especial até os doze anos, pois ela ainda não pode contar com a razão. Rousseau afirma que até os doze anos, a razão encontra-se adormecida.

A obra-prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável: e pretende-se educar uma criança pela razão! É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra. Se a criança entendesse razão, não teria necessidade de ser educada; mas falando-lhe, desde a primeira infância, uma língua que não entende, acostumam-na a jogar com palavras, a controlar tudo o que dizem, a se acreditar tão sábia quanto seu mestre, a se tornar discutidora e enfezada; e tudo o que imaginam obter dela pela razão, só obtêm pela cobiça, pelo temor, ou pela vaidade que se é sempre obrigado a acrescentar (ROUSSEAU, 1995, p.74).

O professor ou o adulto, ao exigir a compreensão da criança, isto é, querer que entenda palavras cujo significado não sabe, certamente está equivocado e seu objetivo não será alcançado, pois, segundo Rousseau, a razão desenvolve-se bem mais tarde e encontra-se adormecida até os doze anos de idade. Nessa fase da vida da criança, quando é criada com liberdade, ela não precisa ser atendida pelos adultos por qualquer motivo, pois, ao ser livre, adquire força e mais agilidade. É através destes esforços que detém mais conhecimento, torna-se autônoma e determina-se com naturalidade.

Ressaltamos também ser neste período o momento quando a criança toma consciência de sua existência, isto é, o começo da vida do indivíduo. Segundo Rousseau (1995), “A memória projeta o sentimento de sua identidade em todos os momentos de sua existência; ela torna-se verdadeiramente uma, e mesma, e, por conseguinte já capaz de felicidade ou de miséria. Importa, portanto, começar a considerá-la um ser moral” (p.60).

Nos dias de hoje, mais do que nunca, é necessário que os professores estejam conscientes das questões relacionadas à educação. Muitas delas nos causam certa inquietude, quando observamos o rumo que as atitudes de nossos jovens têm tomado. Pergunta-se sobre as causas de desajustes na conduta deles e acreditamos estar a origem do problema principal na educação infantil. Rousseau indica alguns caminhos e pistas capazes de responder às várias das nossas questões relativas à formação das crianças.

### **3.1. Mapeando os conceitos *autoridade e sedução...* de mãos dadas com a hermenêutica filosófica**

Houve um momento histórico em que a criança não era considerada

sujeito, isto é, um ser com capacidade de pensar, sentir e construir sua própria história através de suas vivências. Foi Rousseau quem chamou a atenção dos adultos em geral para os pequenos cidadãos, independente da posição social que ocupavam. Foi Rousseau quem apresentou uma crítica ao modo como as crianças eram cuidadas. Entregues logo ao nascerem às amas de leite, só retornavam ao convívio familiar aos oito anos de idade; a partir daí, eram vistas como *adultos em miniatura* e passavam a ser educados para o futuro. No entanto, esta é uma das críticas de Rousseau, pois para ele, a criança possui um mundo próprio que é preciso compreender, pois é a própria fonte da educação.

Segundo Rousseau:

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995, p.11).

Para o filósofo, a entrega da criança às amas era um equívoco, pois o filho jamais deveria ser afastado da mãe. Também deveria ser ela a amamentá-lo e a educá-lo, pois a amamentação e a formação inicial são deveres incontestáveis da mãe. Sua dedicação zelosa quando abdica, durante alguns anos, de sua vida esquecendo-se de si mesma para somente cuidar de seu filho, possui significado forte para a harmonia da família. Porém, segundo as leis da época, a preocupação pautava-se pelos bens materiais, pois tinham como objetivo apenas manter a paz e não a virtude. “Em não havendo mãe, não pode haver filho [...] O filho deve amar a mãe antes de saber se o deve” (Rousseau, 1995, p.22). Por esse motivo, não delegando à mulher sua obrigação de mãe, a sociedade rompe com laços vinculados ao hábito e aos cuidados, ambos exigidos pela força da natureza:

É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque de opiniões humanas. Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Estabelece, desde cedo um cinto de muralha ao redor da alma da tua criança. Outro pode assinalar o circuito, mas só tu podes erguer o muro (ROUSSEAU, 1995, p.10).

Rousseau dirige-se à mulher, mãe do século XVIII<sup>13</sup>, considerada elemento necessário à sociedade de sua época, muito por conta da geração dos filhos, mas, muitas vezes não responsável por sua criação e educação. Por sentir-se isenta da responsabilidade de ser mãe no sentido natural, ela apenas gerava seu filho durante o tempo que a natureza exigia. Logo após o nascimento, a criança era entregue a uma ama de leite, e esta era quem dela cuidava, amamentava e educava do seu jeito. E a criança só retornava ao convívio familiar aos oito anos de idade.

Não podemos esquecer que tal atitude da mulher era considerada normal, na cultura de seu tempo, em um contexto político e social, com predominância de um regime absolutista e concentrador do poder no clero e na nobreza. A visão da infância e o sentimento de Rousseau em relação à criança, dentro do contexto da sua época, eram de contestação ao modo como a educação das crianças era tratada. O filósofo percebia a criança sendo educada na corrupção, na falta de liberdade e na desigualdade social. Sua crença inabalável na bondade original do ser humano, a qual deixa registrada no Livro primeiro do Emilio comprova seus sentimentos. "Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo se degenera nas mãos do homem" (ROUSSEAU, 1995, p.9).

Situado entre o Iluminismo e o pré-romantismo<sup>14</sup>, Jean-Jacques Rousseau percebia a criança tratada a partir de padrões das pessoas de mais idade, vestindo-se e aprendendo coisas de adultos. Rousseau critica o modo de formação das crianças adotado pelos adultos: "Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que este é antes de ser homem" (p.6). Motivado a escrever seu tratado pedagógico que destaca a historicidade do homem, na qual, a cada momento, apresenta-se a educação de cada um como sendo um conjunto de fatores: o meio onde vive a individualidade, a natureza, o natural e o social, Rousseau afirma: "Tomei, portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação" (p.27).

---

<sup>13</sup> A representação da mulher como mãe reina sobre toda a iconografia ocidental. Mãe amorosa, mãe majestosa, mãe protetora, consoladora, mãe piedosa, dolorosa, fonte de vida, último refúgio, as imagens e simbologias associadas ao tema variam conforme a cultura, a época, o contexto social, econômico e político (SENNÁ, 2010, p.71).

<sup>14</sup> Rousseau foi considerado um pensador pré-romântico.

Foi ele o precursor, o primeiro a considerar a criança enquanto criança, com sentimentos, ideias próprias e desejos, como um ser vivendo em um mundo diferente daquele dos adultos. Emílio é desejoso, impelido pelo saber: “Ele é pensativo e não perguntador [...] quando virdes sua curiosidade suficientemente ocupada propõe alguma pergunta lacônica que o ponha no caminho de responder” (p.178).

Rousseau defendeu a educação da criança em diversas fases do desenvolvimento infantil, estando este processo determinado pela natureza da criança e do seu crescimento. Nessa perspectiva, Rousseau salienta a importância do ato de cuidar, ou seja, a puericultura. Etimologicamente, a expressão é originária do latim, já assinalando sua significação extensa: “puer” significa criança e “cultus”, cultura, a criação ou os cuidados com alguém.

Com origem na França, a puericultura, surgiu mais precisamente no século XVIII, na Idade Moderna e se acentuou sob a influência da Escola Alemã no início do século XX. No decorrer do tempo, sofreu transformações tendo como definição tradicional o conjunto de técnicas empregadas para assegurar o perfeito desenvolvimento físico e mental da criança, desde o período da gestação até a puberdade.

A puericultura baseava-se no pressuposto de atenção, no interesse com o cuidado sob todos os aspectos (biológicos, psicológicos e sociais) de lograrem prevenir doenças, fazendo crescer e maturar um adulto saudável, com qualidade de vida melhor.

Segundo Bonilha e Rivorêdo (2005), devemos compreender a puericultura essencialmente como um processo de cuidado e como medida preventiva de doenças e uma ação promotora da saúde humana, da gestação até a adolescência. Assim, observamos hoje a puericultura com conotação científica, pois está associada à Medicina Pediátrica, dela fazendo parte como Curso de pós-graduação no ramo da Pediatria. O tratado pedagógico de Rousseau, dito por ele mesmo como tratado possui como finalidade o cuidado com a criança e com a formação do indivíduo, sendo um projeto audacioso para seu tempo, porém, significativo para o desenvolvimento do ser humano. Rousseau considera “a priori”, o homem nascendo bom, puro, natural. Conforme mencionamos acima, porém, a sociedade, por meio de seu poder de corrupção, deforma seu coração e

seu espírito. Nesse sentido, poderíamos afirmar que o movimento de sedução opera em sentido contraditório daquele que seria o coincidente com o sentido positivo de sedução e de encantamento. O homem seduzido pela corrupção esbarraria na sociedade dos vícios e da falta de virtude.

O conteúdo de *Emílio ou da Educação* apresenta técnicas de formação humana, explicadas minuciosamente, ricas em detalhes sobre o cuidado empregado para assegurar o perfeito desenvolvimento físico e mental da criança, defende uma educação natural, com inspiração na natureza, em que o papel da mãe é fundamental, despertando a consciência pública e a sociedade em geral para a realidade infantil da época. “Para não ampliar excessivamente o livro, contentei-me com pôr os princípios cuja verdade todos deviam sentir (1995, p.27). Não é somente nessa obra que Rousseau trabalha a partir da instituição de princípios. No *Contrato Social*, também demonstra sua predileção por proposições elementares e fundamentais, o que segundo ele, enfatiza sua proposta de que os princípios devem resultar em ação. Ressalte-se, aqui, o papel do legislador que também deveria trazer em sua personalidade componente de autoridade e interesse pelos seus “comandados”.

De acordo com Rousseau (2002):

Para que um povo nascente possa saborear as salutares máximas da política e seguir as regras fundamentais da razão do Estado, seria indispensável que o efeito pudesse tornar-se a causa, que o espírito social, que deve constituir a obra da instituição, presidisse a própria instituição, e que fossem os homens, antes das leis, o que devem ser graças a elas. Assim, pois, já que o legislador não pode empregar nem a força nem o raciocínio, é mister que recorra a uma autoridade de outra ordem, que possa conduzir sem violência e persuadir sem convencer (ROUSSEAU, 2002, p.52).

A puericultura rousseuniana encontrada na obra *Emílio* no Livro I ainda é estudada e interpretada na contemporaneidade, provocando muitas discussões que, normalmente, possuem a finalidade de compreender os objetivos pedagógicos de Rousseau relativos aos cuidados que devemos ter com a educação das nossas crianças. Portanto, percebe-se com este estudo, a necessidade de seu aprofundamento para o processo de ensino e aprendizagem abranger o cuidado, a proteção, o olhar afável e o respeito.

Em face de uma nova realidade sobre a figura do Mestre referente à formação e atuação do professor, vista nos diversos níveis da educação, pois se

trata do processo educacional, isto é, nas relações e atuações estabelecidas entre educadores e educando, a atuação participativa do professor assume papel determinante, na formação humana. É em face dessa nova realidade que precisamos lançar mão da hermenêutica filosófica a fim de avançar e “garimpar” os conceitos na obra de Rousseau.

Quando mencionamos a hermenêutica filosófica, estamos nos reportando a dois momentos de nossa percepção teórica. Em primeiro lugar, a percepção de que por meio de uma hermenêutica objetiva<sup>15</sup> não poderíamos capturar, da obra de Rousseau, objetivamente situações de relacionamentos entre discípulo e preceptor que nos mostrassem situações ou momentos de *autoridade* e *sedução*. Em segundo lugar, mas nem por isso menos importante – aliás, é o ponto crucial de nossa dissertação – a convicção de que precisamos lançar mão dessa metodologia a fim de podermos localizar nas propostas pedagógicas de Rousseau momentos e pontos que nos mostrem a importância da autoridade e sedução nos relacionamentos entre mestre-discípulo. Em um primeiro momento, a ação em direção à hermenêutica filosófica foi empreendida no sentido de oferecer maior amplitude ao conceito de *sedução* e *autoridade*. Assim, conceitos como *interesse*, *desejo*, *amor ou ardor*, *atração*, *encantamento* são considerados conceitos correlatos de *sedução*. *Convencimento*, *ascendência*, *soberania*, são conceitos interdependentes, de similitude razoáveis com *autoridade*.

### **3.1.1 Sedução e autoridade: mapeando os conceitos na obra rousseauiana**

Aqui, não estamos falando de habilidades técnicas ou de habilidades didáticas. Pretende-se, antes, pensar a formação no sentido da autêntica *Bildung*, ou seja, a formação humana na sua integralidade. Visto que a formação do educador não pode ser desvinculada da formação integral da personalidade humana do professor, notamos a imensa complexidade dessa função social – a de mestre – pois ela implica condições pessoais, diferenciando-se de outras

---

<sup>15</sup> A hermenêutica objetiva, clássica ou objetivista é aquela dotada de uma leitura mais dura da realidade. A hermenêutica filosófica é a que maneja com uma maior ampliação do espectro a ser interpretado por meio da linguagem.

profissões, nas quais suas atividades com relação à execução do seu trabalho possuem certa autonomia relacionada à sua qualificação pessoal.

No decorrer da interpretação reflexiva, abordamos o fenômeno da destruição da figura do mestre, destruição esta que o tornou menos relevante enquanto um dos protagonistas do processo formativo dentro do contexto social contemporâneo. A proposta pedagógica de Rousseau, trazendo de forma heurística as duas figuras de maestria, isto é, as figuras do pai e a do mestre configuradas na atualidade em compatibilidade com a esboçada no *Emílio* leva em consideração o modelo formativo (característico dos autores cujas teorias já mencionamos anteriormente) que valoriza a criança desde sua essência de ser infante. Sedução e autoridade são categorias ou conceitos que permeiam o modo de ensinar e educar de Rousseau.

Sobre este aspecto e com um olhar inspirado no que a professora pesquisadora Marlene Dozol traz em sua obra “Da Figura do Mestre” (2003), trazemos uma visão contemporânea referente à autoridade e sedução na obra de Rousseau: “[a autoridade] se complementa com a obediência, por necessidade de conservação, por uma exigência que as próprias coisas impõem à sobrevivência...” (Dozol, 2003, p.73) A ideia de autoridade instituída por Rousseau é de outro caráter, pois traz dois tipos de autoridade com significações diferenciadas.

Segundo Dozol (2003):

A primeira refere-se à autoridade que, por ora, chamamos de convencional, instituída por meios arbitrários, que deve ser combatida veementemente durante a formação de *Emílio*. A segunda constitui um tipo de autoridade a ser gradativamente interiorizada, em nome de uma estruturação interior que não exclui a conquista da autonomia: antes a tem como objetivo a ética (DOZOL, 2003, p.70-71).

Em busca de uma perspectiva principalmente em *Emílio* é que pretendemos descrever a formação humana vislumbrando as categorias *autoridade* e *sedução*. Sendo o caminho percorrido para a formação um meio de prepará-lo para conhecer e viver no mundo sabendo como se vive nele, pois já conhece seu interior, seus jogos, basta apenas viver seu exterior “cujos jogos desse grande palco já conhecem e sim com discernimento de um espírito reto e justo.” (p.388)

E para que o aluno atinja este nível de conhecimento, é que vamos buscar a postura do mestre com seu discípulo, pois há momentos em seu livro que Rousseau, por meio de seu discurso, apresenta o mestre sedutor e, ao mesmo tempo, seduzido pelo discípulo. Essa troca revela, entre outros elementos, a sintonia necessária entre quem ensina e quem aprende:

Evitarei, portanto, mesmo depois das preparações de que falei ir de repente ao quarto de Emílio fazer-lhe um longo discurso sobre o assunto em que quero instruí-lo. Começarei excitando sua imaginação; escolherei o momento, o lugar, os objetos mais favoráveis à impressão que quero provocar; chamarei, por assim dizer, toda a natureza como testemunha de nossas conversações; invocarei o Ser eterno dessa natureza, como juiz entre mim e Emílio; assinalarei o lugar em que nos encontramos os rochedos, as montanhas que nos cercam como monumento de seus compromissos e dos meus; porei em meus olhos, em meu acento, em meu gesto o entusiasmo e o ardor que lhe quero inspirar. Então lhe falarei e ele me ouvirá, eu me enternecerei e ele ficará comovido (ROUSSEAU, 1995, p.382-383).

Ao falar à criança, o mestre dirige seus argumentos de tal forma que faz com que seu aluno convença-se e envolva-se tão profundamente deixando transparecer em seu semblante a emoção e, ao mesmo tempo, contagiando seu mestre deixando-o totalmente seduzido e encantado. Para Rousseau, o caminho que o professor deve seguir no sentido de jamais ser ríspido grosseiro ao argumentar, deixando que a razão fale mais alto. Faz com que suas palavras atinjam seu coração, seu espírito opera de tal forma que seu aluno vai compreender levando-o a pensar e não apenas a fazer. Rousseau afirma que esta forma de agir serve para os adultos que são dotados de razão porque não serviria “para os jovens ainda envolvidos em seus sentidos e que só pensam na medida em que imaginam” (p.382).

Rousseau prepara Emílio para receber as lições com que pretende instruí-lo, escolhe o lugar apropriado, os objetos e o momento para atingir seus objetivos ao enfrentar as ocasiões de maior dificuldade em sua educação. Ao mestre, cabe a certeza de sua sensatez e perspicácia no ato de seu diálogo com seu aluno (não para criticá-lo severamente) o qual terá apenas como testemunho Deus, o autor de toda a natureza como se fosse o juiz entre os dois.

Na primeira infância, por não conhecer os significados e o verdadeiro sentido da autoridade e a lei do dever, é preciso utilizar a força, a astúcia, e até mesmo constrangê-lo e enganá-lo para que obedeça.

Até agora não obtínheis nada senão pela força e a astúcia; a autoridade, a lei do dever eram-lhe desconhecidas; era preciso constrangê-lo ou enganá-lo para que vos obedecesse. Mas vede com quantas novas cadeias acorrentastes-lhe o coração. A razão, a amizade, a gratidão, mil afeições lhe falam num tom que ele não pode desconhecer. O vício não o tornou ainda surdo às vozes delas. Só é sensível às paixões da natureza (ROUSSEAU, 1995, p.374).

Pois é nesta fase que o mestre precisa tecer uma teia para acorrentar seu coração, por meio das experiências e do conhecimento adquiridos por meio das diversões com brincadeiras com o intuito pedagógico. Ao utilizar diversos meios como, por exemplo: a alimentação correta, etc., e trabalhando a ludicidade, o mestre ensina a criança a pensar. Sendo assim, o professor deve trabalhar em conformidade com a natureza, enquanto ela forma o homem físico. Para Rousseau, seu aluno encontra-se enfraquecido e encoberto pela ingenuidade e ainda deixa-se prevalecer seu temperamento. Ele nos diz:

O corpo já é robusto e forte quando a alma ainda se mostra langüescente e fraca; e por mais que faça a arte humana, o temperamento precede sempre a razão. É por reter um e excitar a outra que nos esforçamos até aqui, a fim de que o homem permaneça quanto possível sempre um. Desenvolvendo o natural atentamos para a sensibilidade nascente; regramo-lo cultivando a razão (ROUSSEAU, 1995, p.371).

Na primeira infância, o mestre deve valer-se de sua sensatez e perspicácia para educar seu aluno, com a finalidade de alcançar seus propósitos. Observar seu temperamento para conhecê-lo profundamente o auxiliará a traçar uma estratégia de ensino, pois ficarão ligados por muito tempo, nascerão afeição e respeito e ambos desenvolverão o sentimento mais profundo existente entre os seres humanos, o amor. O aluno seguirá os passos do mestre onde quer que ele vá e o mestre saberá compreendê-lo em todos os momentos correspondendo às suas necessidades e expectativas.

Segundo Rousseau (1995):

Mas quando eles se vêem como devendo passar a vida juntos, importa-lhes fazerem-se amar mutuamente e por isso mesmo se tornam caros um a outro. O aluno não se envergonha de acompanhar na infância o amigo que deverá ter em crescendo; o governante toma interesse pelos cuidados cujo fruto deverá colher, e todo o tempo que dá a seu aluno é um capital que aplica em proveito de sua velhice (ROUSSEAU, 1995, p.30).

O mestre é o único que conduz a criança, que usufrui de uma liberdade regrada e aprenderá através de experiências que lhe serão proporcionadas na medida necessária para que as jamais esqueçam. É ao nascer que a educação começa, pois a criança já é discípulo da própria natureza, seu mestre apenas a estuda, vigia, observa-a atentamente. Pois, segundo Rousseau “nascemos capazes de aprender, mas não sabendo nada não conhecendo nada” (p.40).

É no Livro I de *Emílio*, onde encontramos as afirmações do filósofo genebrino referentes ao desenvolvimento da educação da primeira infância até os dois anos. Rousseau define os objetivos e a importância da educação, apresenta os principais elementos da formação do ser humano, focando, principalmente, a importância, objetivos e formas na ideia de natureza. Caracterizando o homem natural e o homem civil no contexto da ordem natural e da ordem social é que Rousseau procura – dentro das tendências naturais e os deveres sociais manifestados de cada um – superar as contradições humanas e vencer os vícios por meio dos quais a sociedade pretende nos seduzir.

Neste sentido e com esta finalidade, a de superar as contradições humanas o mais possível é que Rousseau nos dá como guia as quatro máximas que são: que a criança utilize todas as suas forças naturais conforme suas possibilidades e seus limites estabelecidos pela natureza; que os adultos supram suas necessidades físicas, a inteligência ou a força; que, ao fazer, limitem-se apenas ao real e não à fantasia; e por último, que observem, analisem a linguagem dos sinais da criança, para que, com clareza, consigam distinguir entre o desejo natural e os que nascem da opinião. Tudo isso está ligado à educação natural e negativa construída na dependência dos desejos e das próprias forças como determinantes para a liberdade verdadeira e, conforme a possibilidade do sujeito deve-se ensiná-lo “...a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta” (Rousseau, 1995, p.16).

O mestre de Emílio, baseando-se na existência e na ação que justifica o processo pedagógico, expõe de forma linear os cuidados com os recém-nascidos, priorizando a educação do corpo e dos sentidos na construção da ciência de si, preparando-os para suas conquistas no sentido do acontecimento de uma educação integral. Sem deixar de dar tratamento ao papel da mãe e da ama,

colocando-as como as primeiras educadoras nesta fase inicial, Rousseau traz, também, a importante referência às qualidades de um bom governante, pois segundo Rousseau, é nesta fase inicial da vida do ser humano o começo da pré-racionalidade. Sendo assim, ao mestre caberá guiar seus alunos, com responsabilidade, por meio da educação natural e negativa em direção à conquista da consciência de si<sup>16</sup>.

O mestre de Emílio mostra-se fiel à individualidade do aluno educando-o para si mesmo e para sua autonomia com o objetivo de que seja feliz conforme a sua própria consciência. Transformando-se em um homem bem educado, deverá ser capaz de tolerar os males e aproveitar as boas coisas que a vida lhe propiciar. Conservando-se na sua condição de homem natural na forma mais sagrada da existência humana, na obra *Emílio*, a formação do homem tem o propósito de desenvolver sua capacidade máxima de versatilidade e de prepará-lo para enfrentar todas as adversidades. Qualquer mudança o aprontará para enfrentar todas as intempéries e transformações impostas pela sociedade na qual vai ser inserido. Nesse sentido, “o homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (Idem, p.16).

Os primeiros cuidados com o desenvolvimento da primeira infância, por exemplo, como trabalhar os sentimentos de acordo com as necessidades impostas pelas sensações, falar, comer, andar e agir de acordo com a aprendizagem da criança de zero a dois anos de idade faz parte do início da trajetória de formação das crianças. Como antídoto aos vícios e à escassez da virtude, Rousseau contrapõe o acolhimento da vida doméstica na indicação de que pais e mães sintam-se absorvidos pelo desejo de cuidarem de seus filhos. Para ele, “a atração da vida doméstica é o melhor contraveneno para os maus costumes (Rousseau, 1995, p.21).

No que se refere ao Livro II de *Emílio ou da Educação*, que relata a fase a partir dos dois aos doze anos, de acordo com o filósofo genebrino, este estágio do desenvolvimento pode ser interpretado como uma transição do Livro I para o Livro II, pois a criança está deixando o mundo das sensações e penetrando nos limites

---

<sup>16</sup> É à *consciência de si* que Hegel (1770-1831) se refere em sua *Fenomenologia do Espírito*, como um conceito que expressa o domínio do sujeito sobre seus sentimentos e sua vida em geral, sinalizando para o encontro com a verdade do seu próprio eu. Esta busca ou encontro caracterizaria momento de autoformação do sujeito.

da razão pueril. Com os primeiros conhecimentos já desenvolvidos, como a fala, a linguagem etc., o processo pedagógico terá início pela lição das coisas, a consciência de si, caracterizando o “eu”, os outros e o mundo em que vive. Para Rousseau (1995):

Podendo mais por si mesmas sentem necessidade menor de recorrer a outrem. Com sua força desenvolve-se o conhecimento que as põe em estado de dirigi-la. É nesse segundo período que começa propriamente a vida do indivíduo; é então que a criança toma consciência de si mesma. A memória projeta o sentimento de sua identidade em todos os momentos de sua existência; ela torna-se verdadeiramente uma, e mesma, e, por conseguinte já capaz de felicidade ou de miséria. Importa, portanto começar a considerá-la um ser moral (p.60).

Na fase narrada no Livro II, apresentam-se os primeiros ensinamentos morais como a liberdade, a propriedade e algumas combinações, já com o propósito de acalmar e não estimular as paixões de Emílio. Toda a ação pedagógica será conduzida pelas normas da necessidade e isto o leva a compreender e, ao mesmo tempo, a aceitar as leis sociais. A experiência pedagógica a que Emílio será exposto desenvolverá os sentimentos de bem-estar e, ao mesmo tempo, fá-lo-á sentir o sabor da liberdade, mas conservando-o na dependência das coisas. Em outras palavras, seduzido pela liberdade natural, começará o discípulo de Rousseau a reconhecer a autoridade de seu mestre, pois “... a idade da alegria passa em meio aos choros, aos castigos, às ameaças e à escravidão” (Rousseau, 1995, p.60).

Nesse momento, a atenção do seu mestre estará voltada para educar a imaginação de Emílio, com a finalidade de aprender a controlar os desejos e as suas forças, pois para Rousseau o homem depois que aprende a usar a sua força é feliz, satisfaz-se em ser o que é sem que suas necessidades ultrapassem aquilo de que precisa. Para que Emílio não substitua o exercício da razão construída através do hábito e pela obediência, serão tomados todos os cuidados necessários. Pois, ao receber as lições que deverá experienciar, aprenderá a pensar sozinho sendo, para isso, necessário exercitar os sentidos. A razão perceptiva, ao desenvolver-se, será o fundamento principal para desenvolver a razão intelectual. A sabedoria humana, segundo Rousseau, consiste em “... diminuir o excesso dos desejos sobre as faculdades e a pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade” (Idem, p.62).

Nesses dois Livros, Rousseau afirma que Emílio só deve obedecer a seu mestre e esta seria a sua única condição de exercer total autoridade sobre a educação da criança. “Emílio é órfão. Pouco importa que tenha pai e mãe. Assumindo seus deveres, adquiro seus direitos. Ele deve honrar seus pais, mas só deve obedecer a mim. É minha condição primeira, ou melhor, minha única condição” (p.30). Por isso, o mestre desperta em Emílio o mais profundo sentimento de amor mútuo, pois terão que passar juntos anos a fio. O mestre deve ser companheiro de seu aluno e, desse modo, ganhar sua confiança interagindo diretamente na sua aprendizagem por meio da ludicidade, sendo nada mais nada menos do que um ator coadjuvante. Afirma que devemos das crianças nos apropriar logo ao nascer. Ai está à única forma de conservar a sua essência original, segundo Rousseau: “Quereis que conserve sua forma original? Conservai a partir do instante em que vem ao mundo. Logo ao nascer apropriai-vos dele não o largueis antes que seja homem: nada conseguireis sem isso” (p.24).

Assim, Rousseau descreve o importante papel do mestre na formação humana, construindo o conhecimento utilizando como único meio a sua própria natureza. Entender a essência do educar, como fazer e como agir com seu aluno é uma tarefa indispensável, necessária e importante para um professor que lida com seu aluno na fase inicial da vida. Percebe-se que a relação professor-aluno é construída e conquistada por ambos, sendo o professor, por ser adulto, o único responsável. E é através de sua postura frente a seu aluno, utilizando sua autoridade quando necessária, pois, segundo Rousseau “viver é o ofício que lhe quero ensinar” (p.15).

Podemos dizer que o sentido da palavra autoridade para Rousseau está nas atitudes que adota para com seu aluno nos momentos precisos e necessários, pois apresenta no *Projeto Para Educação do Senhor de Sainte-Marie* elaborado por ele diretrizes para o mestre que revelam “... [ser] um passo decisivo para sua educação dar-lhe uma rédea que ele sinta e seja capaz de contê-lo...” (p. 29). Nesse caso, são as decisões do mestre que vão possibilitar a ação do aluno. Segundo Davis e Luna (1995), o professor é o mediador da liberdade que oportuniza aos alunos tomarem suas próprias decisões e, ao mesmo tempo, a necessidade de controlar suas ações, levando-o a, no momento

necessário, interferir e a decidir pelos alunos. É esta liderança que vai ser determinante na aprendizagem, ou seja: “O professor é o agente que media [sic] entre a liberdade dos alunos decidirem por si próprios e a necessidade de controlá-los, fato que implica tomar decisões pelos discentes” (p.23).

O mestre, ao usar sua perspicácia e habilidade, saberá conduzir seus alunos com autoridade branda, sem que estes se sintam coagidos e fará uso de sua hierarquia de forma sedutora. E à medida que eles crescem e evoluem, tornam-se capazes de tomar suas próprias decisões apresentando criatividade. Neste caso, quando a metodologia e a didática aplicada pelo mestre possibilitam a construção do conhecimento, permitem a liberdade criativa do aluno que vai culminar no entusiasmo dos alunos e na certeza do dever cumprido do professor.

Com referência às autoras Davis e Luna (1995), o educador deve ir preparado para a sala de aula, isto é, precisa programar a sua aula, refletir sobre o assunto, para que possa apropriar-se do conhecimento a fim de conseguir, junto com os alunos, construí-lo com segurança. Somente assim, poderá exercer sua autoridade de forma anônima. De acordo com Davis & Luna (1995):

Liderança de autoridade anônima: o aspecto definidor desta modalidade de liderança é a utilização da sugestão, que “esconde” a verdadeira intenção do professor, ou seja, a de efetiva, ainda que dissimuladamente, controlar o comportamento de seus alunos (p.23).

Compreendemos que é desta forma que Jean-Jacques Rousseau conduz o seu projeto pedagógico junto a Emílio, com autoridade anônima, promovendo a apropriação do conhecimento que o aluno ainda não possui, envolvendo-o livremente de forma cativante e sedutora despertando-lhe para tanto o entusiasmo e demonstrando a seu mestre o olhar de admiração e que “nenhuma autoridade o governe a não ser sua própria razão” (Rousseau, 1995, p.291).

No Livro III, identificamos a idade do desenvolvimento da força que, segundo Jean-Jacques Rousseau, é o período que se estabelece na fase dos doze aos quinze anos de idade da criança. Emílio é acompanhado pelo seu mestre o tempo todo e sua personalidade vai, paulatinamente, firmando-se. Com o olhar voltado para as perspectivas futuras, eis a fase e a idade da força.

Como homem seria muito fraco, como menino é muito forte. De onde vem a fraqueza do homem? Da desigualdade que se encontra entre sua força e seus desejos. São nossas paixões que nos tornam mais fracos, pois

fora preciso, para contentá-las, mais forças do que nos dá a natureza (Rousseau, 1995, p.172).

Rousseau demonstra sua apreensão sobre dois aspectos: a educação intelectual e a educação manual, pois nesta fase é preciso reforçar a influência da experiência. Esta é uma preocupação tão importante que se torna evidente nos seus questionamentos sobre o que fazer com seu aluno, neste período em que a criança sabe mais do que deseja. Ele afirma que é preciso preencher seu tempo com trabalhos manuais, experienciando na prática todas as suas atividades com finalidade pedagógica propostas pelo seu mestre. Pois, reforça advertindo ao dizer que por ser um período curto de tempo, não pode passar despercebido porque é um tempo valioso e decisivo na construção do ser humano. “É um tempo muito curto, tanto mais curto, como se verá, quanto mais lhe importa bem empregá-lo” (Rousseau, 1995, p.173). Ao se referir às leituras para Emílio, Rousseau dá ênfase ao mencionar que seu aluno não lerá livros diversificados. Porém, indica apenas um livro justificando sua escolha – o livro de Robinson Crusoe. “Robinson Crusoe na sua ilha, sozinho, desprovido da assistência de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo, contudo a sua subsistência, a sua conservação e alcançando até uma espécie de bem-estar, eis um objeto interessante para qualquer idade e que temos mil meios de tornar interessante às crianças” (Rousseau, 1995, p.200).

Rousseau evidencia sua preocupação de mestre explicando que esta fase é esclarecedora, reforça que é preciso ensinar ao aluno coisas de sua cultura, pois deste modo, este conhecimento adquirido pode ser útil em sua vida. De acordo com ele, temos o hábito de ensinarmos excessivamente, falar sem levar em conta que as crianças não compreendem o verdadeiro significado no momento do discurso. Por isso, a indicação do livro em questão torna-se justificada por meio da história narrada que conduz a uma reflexão de caráter crítico. Aqui, neste momento do Livro, surge o conceito de utilidade. Entretanto, é, também, nesta oportunidade, que o mestre deve coordenar com autoridade aquilo a ser ensinado ao discípulo: “Há de querer saber tudo que é útil e só há de querer saber isso; não tereis mais necessidade de guiá-la, bastará retê-la” (Idem, p.201). O adulto deve saber reconhecer aquilo que a criança ainda não é capaz de compreender, pois

quando uma criança faz uma pergunta, devemos, com o propósito de contribuir com seu aprendizado, questionarmos o porquê e qual a utilidade desta informação.

Outro foco importante do Livro III, que podemos considerar como a segunda parte, é mais uma das preocupações de Rousseau, que se resume à aplicação da força do Emílio e, então, surge à necessidade de introduzir o aprendizado de uma profissão. É chegada a hora de seu aluno trabalhar, ou seja, aprender um ofício e o mestre fará uso de suas habilidades e sabedoria para incentivar ainda mais por meio da sedução a sua criatividade e usando de uma autoridade disfarçada que despertará em seu espírito o instinto da criatividade. A intenção do mestre é que Emílio, neste momento do aprendizado e principalmente de sua vida, aprenda uma profissão honesta e útil.

Eis o espírito que nos deve guiar na escolha do ofício de Emílio, ou, antes, não cabe a nós fazermos essa escolha, cabe a ele. Pois as máximas de que está imbuído, conservando nele o desprezo natural pelas coisas inúteis, nunca ele há de querer desperdiçar seu tempo em trabalhos de nenhum valor, e ele não dá valor às coisas senão o de sua utilidade real; precisa de um ofício suscetível de servir a Robinson na sua ilha (Rousseau, 1995, p.218).

Segundo Pereira (2002), o mestre de Emílio deixa transparente um dos grandes ideais da educação rousseauiana: “a defesa de uma vida digna, com uma educação para o trabalho que enaltece a condição humana” (Pereira, 2002, p.55).

Emílio terá como profissão a marcenaria, isto é, será um marceneiro e deverá ser acompanhado constantemente pelo mestre. Desse modo, ele desenvolverá por meio da profissão suas forças naturais em algo de extrema utilidade. Emílio já se transformou em um aluno com características importantes e que serão determinantes em sua vida: é moderado, agradável, paciente, firme em seus propósitos, trabalhador e extremamente corajoso. Está começando a fazer seus próprios julgamentos e é muito cuidadoso ao fazê-los.

Neste estágio em que a educação do Emílio encontra-se, prosseguimos em busca da realização de uma hermenêutica para delinear e decifrar as circunstâncias em que Rousseau utiliza as palavras autoridade e sedução como instrumento para a construção do conhecimento. Na fase em que seu aluno encontra-se, Rousseau afirma que se a razão for substituída pela autoridade na essência da educação de seu discípulo, ele jamais será manipulado, saberá

pensar e decidir por si sobre as coisas em sintonia com a natureza. Conforme Rousseau (1995):

Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. Que ele não se avizinhe à ciência, que a invente. Se jamais substituídes em seu espírito a autoridade à razão, ele não raciocinará mais; não será mais do que o juguete da opinião dos outros (Rousseau, 1995, p.176).

Rousseau refere-se aos hábitos da criança e propõe que o mestre desperte nela a curiosidade e a faça tornar-se atenta e se impressionar com o que ele chama de verdades sensíveis. Em vista disso, ao concedermos relacionar a palavra impressionar com seduzir, acataremos que a criança encontra-se curiosa, atenta, e o fascínio da busca das suas verdades desencadeará a condição de se deixar seduzir. Segundo Rousseau: “Para que uma criança se acostume a ser atenta, e se impressione com alguma verdade sensível, é bem preciso que esta lhe dê alguns dias de inquietação antes que a descubra” (1995, p.178).

Para Rousseau, esta fase da educação passa muito rápido é preciso aproveitá-la com sabedoria. Deste modo, o mestre deverá ir muito além de apenas convencê-la, mas seduzi-la. Na esteira de prosseguir com nossa interpretação, é que citamos a passagem em que Rousseau afirma:

É fácil convencer uma criança de que o que lhe queremos ensinar é útil; não basta, entretanto convencê-la, é preciso persuadi-la. É em vão que a razão tranquila nos leve a aprovar ou condenar; somente a paixão nos faz agir; e como apaixonar-se por interesses que ainda não se têm? (Rousseau, 1995, p.199).

Rousseau denomina as profissões como artes e classifica em primeiro lugar a agricultura e, ao fazer isto, nos diz que: “A criança que não tiver sido seduzida pelos preconceitos vulgares julgará precisamente assim” (p. 205). No mundo em que vivemos induzidos por vários fatores sociais, preparamos nossos filhos ou alunos para serem os melhores, sempre visando o futuro que o aguarda. E, ao fazê-lo, escolhemos sua profissão numa tentativa de seduzi-lo, convencê-lo. Denominamos as profissões mais importantes, semeando em sua essência o preconceito.

A primeira e a mais respeitável de todas as artes é a agricultura: poria a forja em segundo lugar, a construção em terceiro e assim por diante. A criança que não tiver sido seduzida pelos preconceitos vulgares julgará precisamente assim. Quantas reflexões importantes não tirará nosso Emílio de seu Robinson, a propósito! Que pensará vendo que as artes só

se aperfeiçoam se subdividindo, multiplicando ao infinito os instrumentos de uma as outras? Dir-se-á: Toda essa gente é totalmente engenhosa; é de crer que tem medo de que seus braços e seus dedos sirvam para alguma coisa, a tal ponto inventa instrumentos para dispensá-los (Rousseau, 1995, p.205).

Todas as ocupações pelas quais o mestre apaixonar-se é um erro difícil de ser evitado, pois, quando preparamos algumas atividades para desenvolver com nossos alunos pensamos nelas com entusiasmo e logo imaginamos a satisfação, a euforia. Acreditamos que vamos despertar neles a curiosidade e até mesmo que vamos seduzi-los, supomos que as crianças também possuem o mesmo gosto. Rousseau nos alerta para que fiquemos atentos a ponto de a criança não perceber nosso entusiasmo pelo trabalho, para que não precise fingir que está aborrecida, pois desta forma o objetivo não será alcançado. Será preciso despertar-lhe a motivação, a curiosidade, a mesma paixão para que não perca o interesse pelo trabalho proposto.

De resto, um erro difícil de evitar nas ocupações pelas quais o mestre se apaixonar está em supor sempre o mesmo gosto na criança: evitai, quando o divertimento do trabalho vos empolgar, que ela se aborreça sem ousar demonstrá-lo. A criança deve estar bem interessada na coisa: mas vós deveis estar inteiramente atento à criança, observá-la, fiscalizá-la sem cessar e sem que isso se perceba, pressentir todos os seus sentimentos, e prevenir os que não deve ter, ocupá-la, enfim, de maneira que não somente se sinta útil à coisa como ainda que com ela se agrade à força de bem compreender para que serve o que faz (Rousseau, 1995, p.205-206).

Neste parágrafo, Rousseau apresenta-nos o processo de desenvolvimento dos sentimentos no coração de um adolescente educado como o Emílio, sem ser corrompido, sentimentos construídos na simplicidade de uma vida que se desenvolveu naturalmente. Entretanto, o mestre de Emílio refere-se ao sentimento de sedução pelos espetáculos e outros mais, como algo negativo.

Se quereis pois suscitar e alimentar no coração de um jovem os primeiros movimentos da sensibilidade nascente, e voltar seu caráter para a piedade e a bondade, não façais germinar nele o orgulho, a vaidade, a inveja, pela enganosa imagem da felicidade dos homens; não mostreis primeiramente os seus olhos a pompa das cortes, o fausto dos palácios, a sedução dos espetáculos; não o passeeis pelos círculos, em brilhantes assembléias, não lhes mostreis o exterior da grande sociedade, senão depois de tê-lo posto em condições de apreciá-la em si mesma. Mostrar-lhe o mundo antes que conheça os homens, não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo (Rousseau, 1995, p.247).

O reconhecimento, por ser um sentimento natural, está relacionado à palavra autoridade que o mestre exerceu e exerce sobre seu aluno, pois segundo Rousseau, é chegada à hora de a criança perceber o valor dos cuidados do mestre e a eles deverá ser sensível. Sendo assim, esta autoridade jamais será destruída, porém o mestre deve estar seguro de que é chegada à hora de esclarecer este processo de compreensão com seu aluno de forma sensata sem exageros para que não valorize demais sua tarefa de formação.

Se, portanto, o reconhecimento é um sentimento natural e se vós destruídes o efeito por vossa culpa, ficai certo de que vosso aluno, começando a perceber o valor de vossos cuidados, a eles será sensível, conquanto não os tenhais apressado vós mesmo, e eles vos darão em seu coração uma autoridade que nada poderá destruir. Mas antes de estardes bem seguro dessa vantagem, evitai perdê-la em vos valorizando a seus olhos. Louvar vossos serviços é torná-los insuportáveis a ele; esquecê-los é fazer com que ele os lembre (Rousseau, 1995, p.264).

Constatamos a ocorrência de uma autoridade branda exercida por Rousseau com a liberdade dada a Emílio nessa fase da vida, isto é, na adolescência, pois o mestre a utiliza como estratégia para alcançar seus objetivos, obtendo dele total obediência, tornando-o dócil, induzindo-o a sentir gratidão pela sua dedicação.

Para torná-lo dócil, deixai-lhe toda liberdade; subtraí-vos para que ele vos procure; elevai sua alma ao nobre sentimento de gratidão, não lhe falando nunca senão de seu interesse. Que não se lhe diga que o que se faz é para seu bem, antes que esteja condição de o compreender; não veria se não sua dependência e vos encararia como seu criado (Rousseau, 1995, p.264).

Nessa etapa do desenvolvimento, é o momento em que a criança começa a formular suas ideias, que lhe oportunizarão o início do principal sentimento do ser humano que é o amor. Os sentimentos de amor e amizade aproximam-se do entendimento que temos a respeito da sedução, tanto que as palavras e conselhos do mestre significam para ele na exata medida do que conseguem impactá-lo e impressionar-se com seu mestre. Pois, segundo Rousseau, seu aluno poderá resistir aos seus conselhos, mas jamais os desprezará, pois levará em consideração o respeito e admiração que sente por seu mestre visto que já estará seduzido ou atraído pela aprendizagem que a ele é proporcionada.

Mas é agora que começa a sentir o que é amar, sente também que doces laços podem unir um homem ao que ama; e no zelo com que vos ocupais dêle sem cessar, não mais vê a felicidade de um escravo e sim a afeição de um amigo. Ora, nada pesa tanto no coração humano como a voz da amizade, pois bem sabemos que só fala para nosso bem. Podemos acreditar que um amigo se engane, não que nos queiras enganar. Por vezes, resistimos a seus conselhos mas nunca os desprezamos (Rousseau, 1995, p.264).

Emílio não se deixará influenciar ou perturbar-se por coisas que conhecerá no decorrer dos seus novos estudos, pois saberá diferenciar e afastar a ilusão das paixões.

Emílio não se reconhecerá muito nos estranhos objetos que impressionarão seus olhos durante seus novos estudos; mas saberá de antemão afastar a ilusão das paixões antes que nasçam; e vendo que desde sempre cegaram os homens, será prevenido da maneira por que poderão cegá-lo por sua vez, sem jamais a elas se entregar (Rousseau, 1995, p.275-276).

Rousseau descreve as paixões impetuosas, estimuladas pelos preconceitos e justifica que aquele que vê o objeto como ele é e só tem sentimentos de amor pelo que conhece não se apaixona facilmente. Em outras palavras, são os erros que cometemos ao fazer julgamentos precipitados que produzem as paixões ardentes dos nossos desejos. Neste momento, o autor faz uma crítica às paixões ardentes que levam a seduzir o homem.

As paixões que partilhamos nos seduzem; as que chocam nossos interesses nos revoltam, e, por uma incoerência que nos vem delas, censuramos nos outros o que desejaríamos imitar. A aversão e a ilusão são inevitáveis, quando se é obrigado a sofrer por parte de outrem o mal que se faria no lugar dele (Rousseau, 1995, p.277).

O fato de o aluno presumir que seu mestre possui um conhecimento tão limitado quanto o dele e que se deixaria seduzir com facilidade, seria aceitável em uma criança que não está acostumada a pensar e a observar os objetos e só acredita naquele que assim vê. Porém, o jovem Emílio, sensato como seu mestre, não se deixaria seduzir tão facilmente. A confiança que deposita em seu mestre possui outro significado e está centrada na autoridade da razão e na superioridade da sabedoria com que o preceptor apresenta-lhe com relação ao conhecimento. As longas experiências vivenciadas entre ambos proporcionaram e desenvolveram sentimentos de respeito e amor que consideramos como a culminância da sedução.

Não é que o aluno deva supor em seu mestre conhecimentos tão limitados quanto os seus próprios, nem a mesma facilidade em se deixar seduzir. Esta opinião é boa para uma criança que, não sabendo ver nada, nada comparar, põe todo mundo a seu alcance e só confia nos que sabem assim se colocar. Mas um jovem da idade do Emílio, e tão sensato quanto ele, não é bastante tolo para se iludir assim e não seria bom que o fosse (Rousseau, 1995, p.280).

O papel do mestre na adolescência de Emílio é considerada por Rousseau uma arte, pois deve proporcionar oportunidades de aprendizagem e precisa divertilo. E, ao aconselhá-lo, o preceptor deve ficar atento, de forma que identifique logo se o aluno abandonará sua própria opinião e sua teimosia para que possa nortearlo, cercandoo de varias lições de experiências, porém com muita responsabilidade e evitando colocá-lo em perigo. Deve aconselhá-lo para que se proteja dos erros que possam vir a acontecer, mas se os cometer, que o mestre não o condene, nem o censure, jamais, pois estas críticas negativas desenvolveriam em seu espírito a revolta e mexeria com seu amor próprio. Aqui, o filósofo genebrino conduz seu aluno diante das dificuldades e dos erros cometidos e daqueles que talvez venha a cometer. Rousseau nos mostra como devemos proceder diante de tais problemas com nossos alunos demonstrando que é por meio da amizade, do amor, da compreensão, do respeito pelo aluno, da autoridade branda, da liberdade regrada, da sedução que conseguiremos nortear a sua formação.

Todos os seus erros são laços que vos fornece para tê-lo em mãos se necessário. Ora, o que faz aqui a maior arte do mestre é provocar as oportunidades e dirigir as exortações de maneira que saiba de antemão quando o jovem cederá e quando se obstinará, a fim de cercá-lo por toda a parte com as lições da experiências, sem nunca o expor a perigos grandes demais. Adverti-o de seus erros antes que neles caia: em caindo, não lhos censureis; só serviria para inflamar e revoltar seu amor-próprio. Uma lição que revolta não é proveitosa.

Ao contrário, quando o vereis envergonhado por não ter acreditado em vós, apagai docemente essa humilhação com boas palavras. Ele se afeiçoará seguramente a vós, vendo que vós vos esqueceis por ele e que ao invés de acabar de esmagá-lo vós o consolais (Rousseau, 1995, p.281).

Rousseau sabia da importância da consideração e cuidado que o mestre deveria ter para com seu discípulo, sabia também o quanto era delicada esta fase da educação de Emílio. Tinha consciência de todas as situações complicadas que poderiam surgir ou não, pois seu aluno é muito educado, sensato e reflexivo. Entretanto, ele sabe que ao argumentar com seu aluno, não deve nunca repreendê-lo com tom de voz elevada ou áspera. No momento de ensiná-lo,

deverá evitar longos discursos. O autor relata que irá escolher e preparar o ambiente e será com palavras intensas e carregadas de emoção que a Emílio dirigir-se-á. Sendo assim, entendemos que, nesse momento, o mestre seduz seu aluno através do seu discurso. Segundo Rousseau (1995):

Começarei excitando sua imaginação; escolherei o momento, o lugar, os objetos mais favoráveis à impressão que quero provocar; chamarei, por assim dizer, toda a natureza como testemunha de nossas conversações; invocarei o Ser eterno, autor dessa natureza, como juiz entre mim e Emílio; assinalarei o lugar em que nos encontramos, os rochedos, as montanhas que nos cercam como monumentos de seus compromissos e dos meus; porei em meus olhos, em meu acento, em meu gesto o entusiasmo e o ardor que lhe quero inspirar. Então lhe falarei e ele me ouvirá, eu me enternecerei e ele ficara comovido (Rousseau, 1995, p.383).

Emílio é muito alegre, pois sua educação natural permitiu-lhe uma infância feliz, dificilmente comete erros e não possui vícios. Certamente, possui pouco conhecimento, porém os que já têm são seus. Entretanto, para Rousseau o mais importante é o conhecimento prático, considerando a utilidade de tudo o que aprende para a sua vida. Nesse momento, Emílio está com quinze anos e sabe muito pouco sobre os homens, daí a necessidade imediata da introdução dos ensinamentos sobre a moralidade e a racionalidade para que compreenda os homens.

O Livro IV leva em conta a idade da razão que tem seu início, depois dos 15 anos. Os principais conceitos, neste livro, são: a educação moral de Emílio, sua formação religiosa, a educação sexual e a educação racional, que surge junto com a educação moral. É assim que se desenvolve o processo educacional rousseauiano. Também, podemos caracterizar a idade das paixões e a idade da razão como um novo nascimento no homem: “Nascemos, por assim dizer, em duas vezes: uma para existir, outra para vivermos; uma para a espécie, outra para o sexo” (Rousseau, 1995, p.233).

Nesta época, a criança já cresceu e sofreu uma transformação que denomina evolução que deve ser acompanhada passo a passo. Rousseau apresenta certa preocupação e declara mais uma necessidade humana, pois é nesta fase que as dificuldades vão surgir para o mestre, o qual terá que usar sua habilidade, sensatez, perspicácia e sabedoria por meio da sedução e da autoridade. Segundo ele, trata-se da etapa em que vão surgir as crises e, apesar

de aparecerem por um período curto, porém muito importante para a vida no futuro, merecem uma atenção especial. Uma novidade grandiosa estará se aproximando da vida de Emílio.

Segundo Rousseau (1995):

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 freqüentes, uma continua 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 mais ser governado (Rousseau, 1995, p.234).

O processo de mudanças por que Emílio passará nesta fase é considerado pelo autor como um nascer pela segunda vez. É o instante em que a realidade apresenta-se inevitável, pois a convivência com os homens está começando e o educador encontra-se tenso nesse momento, porém consciente de todas as armadilhas. Certamente, nesta fase, o mestre não precisará mais fazer uso da autoridade, pois Emílio já foi seduzido e o respeito pelo mestre é o que impera entre os dois.

Segundo Rousseau (1995):

O momento verdadeiro da natureza chega enfim, é preciso que chegue. Assim como é preciso que o homem morra, é preciso que se reproduza, a fim de que a espécie dure e que a ordem do mundo seja conservada. Quando pelos sinais de que falei, pressentirdes o momento crítico, abandonai de imediato com ele vosso tom antigo. É ainda vosso discípulo mas não é mais vosso aluno. É vosso amigo, é um homem, tratai-o então como tal (Rousseau, 1995, p.374).

Entretanto, é nas armadilhas da sociedade tecidas no decorrer de sua evolução que seu aluno poderá cair e o mestre encontra-se apreensivo, porém convicto de sua educação, pois já desenvolveu a faculdade de extrema importância de seu aluno: a capacidade de julgar, isto é, a razão.

Emílio, ao contrário, sente-se honrado com se tornar homem e sujeitar-se ao jugo da razão nascente; seu corpo, já formado, não tem mais necessidade dos mesmos movimentos e começa a moderar-se sozinho, enquanto seu espírito, menos desenvolvido, procura por sua vez alçar vôo. Assim a idade da razão, que é para uns a idade da licença, faz-se, para o outro a idade do raciocínio (Rousseau, 1995, p.372-373).

Percebemos, no Livro IV, que Emílio não será um simples racionalista, terá consciência dos seus atos e saberá diferenciar as paixões medíocres das verdadeiras. Para Rousseau, as paixões fazem parte da natureza humana é, por

isso, impossível negá-las: “Se Deus dissesse ao homem que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus quereria e não quereria; estaria em contradição consigo mesmo” (Rousseau, 1995, p.235).

Segundo Rousseau, existe limitação entre as paixões naturais, pois ao discursar sobre elas, o mestre traz como a primeira e sendo esta a fonte de todas as paixões “o amor de si”, evidenciando e deixando claro que esta é a fonte de todas as paixões. Mas, o que quer Rousseau dizer com o *amor de si*?

O amor de si mesmo é sempre bom e sempre conforme a ordem. Estando cada qual encarregado de sua própria conservação, o primeiro e o mais importante de seus cuidados é, e deve ser, o de continuamente atentar para ela: e como o faria se não concentrasse nisso seu maior interesse? (Rousseau, 1995, p.235).

O autor considera uma necessidade natural do ser humano a forma de conservação das paixões bondosas, brandas. Nesse sentido, estas paixões são caracterizadas como amor de si, que se diferencia do amor-próprio, por ser este egoísta. É o amor de si que desperta no homem a consciência moral porque é bom e útil. O amor de si é deturpado pelo amor-próprio e o surgimento do orgulho é inevitável e desastroso.

Segundo Rousseau, é preciso afastar as crianças e mantê-las bem distante dos desvios do amor-próprio, pois só assim estaríamos colaborando com o seu desenvolvimento referente à educação natural. Ainda, neste período, (a idade da razão e das paixões) é também considerado importante para o desenvolvimento, o momento em que se manifesta a necessidade da procura por uma companheira para Emílio.

Segundo Pereira (2002):

Aqui se encontra o começo para Rousseau a existência de um estado crítico. Por precisar de uma companheira, o homem não se sente isolado, seu coração já não está mais sozinho; porém, precisa de algumas normas mínimas para a relação com outrem. Eis a necessidade da moral (Pereira, 2002, p.57).

Para Emílio, este é um momento de transição, pois até agora existia apenas a preocupação consigo mesmo. A partir de agora, terá que ter o olhar voltado para o outro e passará a perceber o outro com o olhar crítico, fazendo comparações. E estas comparações vão possibilitar oportunidades de separar as paixões medíocres. Note-se que esta é a oportunidade de Emílio demonstrar o quanto é

forte e autônomo porque precisará enfrentar as situações que surgirem constantemente. Para isso, Rousseau aconselha seu aluno a observar atentamente as atitudes dos seres humanos, pois só assim poderá conhecer melhor o homem e terá a oportunidade de fazer seu próprio julgamento. Aprenderá, com isso, a reconhecer aspectos relacionados à justiça e à injustiça. Como podemos perceber, estarão se aproximando as primeiras lições relacionadas à religião. A autoridade atinge um novo patamar, o da soberania divina.

Em chegando a este ponto, já alcançamos maior autoridade sobre nosso aluno. Já temos novos meios de falar a seu coração. É só então que ele descobre seu verdadeiro interesse em ser bom, em fazer o bem longe do olhar dos homens, em ser justo perante Deus, em cumprir seu dever, ainda que em detrimento da vida, em ter em seu coração a virtude, não somente por amor à ordem, ao qual cada qual prefere o amor a si próprio, mas por amor ao autor de seu ser, amor que se confunde com esse amor a si mesmo, para gozar enfim da felicidade duradoura que a serenidade de uma boa consciência e a contemplação do Ser supremo lhe prometem na outra vida, depois de ter bem empregado esta (Rousseau, 1995, p.371).

Rousseau utiliza-se da escritura deste Livro como pretexto para fazer a sua crítica ao sistema religioso da época e propõe para o seu aluno um modelo de crença religiosa diferente da apresentada na *Profissão de fé do vigário saboiano*. Uma fé que preserve a natureza boa defendida por ele, uma educação religiosa natural, ou seja, a Religião Natural, fundamentada no Livro da natureza e não no Livro Sagrado como defendia o vigário, mas o Livro “que está aberto e acessível a todos, indistintamente – que aprendemos “a servir e a render culto ao divino autor” (Pereira, 2002, p.59).

Como podemos perceber em toda a extensão de sua obra, mas principalmente no livro IV, é que a questão moral e a religião estão vinculadas, uma vez que para tornar legítimo qualquer ponto de vista da moralidade, não podemos ignorar as práticas e crenças religiosas dentro do contexto que estão inseridas. Também, Rousseau não pretende aqui desrespeitar ou afirmar seu desprezo à religião, pois para alcançar a objetividade das ideias morais, é preciso lançar mão da religiosidade, isto é, atingir a conscientização acerca dos sentimentos como, por exemplo, a consciência moral e a justiça, o bem e o mal, sendo estes significativos para alcançar a felicidade. Deus é o Ser supremo que nos dá a liberdade para vivermos com justiça e com fé.

Entretanto, o que logramos apreender da forma como Rousseau lida com as questões religiosas – e isto nos referindo a toda e qualquer religião – é que deixa muito claro seus princípios morais. Em outras palavras, a religião norteia os caminhos do homem a uma conscientização elevada, por meio das suas atitudes para viver feliz. Para o autor, Emílio já possui clareza e entendimento suficientes para fazer seus próprios julgamentos, o que também caracterizará seu discernimento moral.

Seu aluno encontra-se bem próximo de seus vinte anos, fase esta reconhecida por Rousseau como a idade da sabedoria. E, sendo assim, está pronto para constituir sua família e inserir-se na sociedade. Eis o tema que Rousseau encara no Livro V de *Emílio ou da Educação*.

Segundo Rousseau, seu aluno já está pronto, todos os conceitos fundamentais de acordo com as leis da natureza foram construídos e ele já exerce sua autonomia. Emílio está apto a exercer a sua liberdade e a ir em busca da sua felicidade, em busca do amor, casar-se, ser um bom pai, um bom marido e conviver em sociedade. Por isso, a preocupação de Rousseau em preservar aquilo que também considera como um processo natural do ser humano, o casamento:

Eis-nos chegado ao último ato da juventude, mas não ainda ao desenlace. Não é bom que o homem fique só. Emílio é homem e nós lhe prometemos uma companheira. É preciso dar-lhe. Esta companheira é Sofia (Rousseau, 1995, p.423).

Rousseau descreve como deve ser Sofia, demonstra sua identidade e a importância da mulher para a família, no casamento e, logo após, narra o encontro de Emílio e de Sofia. No momento em que a vê e ouve sua voz, Emílio fica fascinado, ela não é bela, mas é considerada uma mulher bonita, sua postura encanta a todos que a cercam, é discreta e educada, é charmosa e inteligente e sabe lançar mão de sua inteligência, pois joga com Emílio, envolve-o em seu charme e o seduz. Ele está tão seduzido que permite que ela estipule as regras e ele a obedece. Sofia exerce o poder e a autoridade sobre Emílio e isso não o incomoda. Algumas atitudes dela o aborrecem, mas ele releva. Conforme Rousseau, “em chegando a este ponto, já alcançamos maior autoridade sobre nosso aluno. Já temos novos meios de falar ao seu coração” (p.371).

Seu mestre impressiona-se com a paixão avassaladora de que Emílio é acometido e tenta controlá-lo, porém é em vão, pois ele encontra-se fascinado pela

sua faceirice, como Rousseau mesmo aponta. Sofia não é como Emílio imaginava, mas ele tinha certeza que era ela a sua Sofia que tanto procurava simples, discreta, tímida e sedutora. Sofia também possui outras qualidades que, para ele, eram importantes, como a virtude.

Entretanto, Rousseau nos dá a entender que também está encantado, seduzido por Sofia, pois nem mesmo ele acreditava encontrar a mulher que idealizou para seu aluno e, no entanto, aí está a companheira perfeita para Emílio. Quanto a sua paixão por ela, Rousseau jamais admitiria, estaria traindo seu tão almejado projeto pedagógico agora que este encontra-se quase no final.

Com o casamento dos dois, Rousseau conclui sua missão de mestre. Embora, com ele ainda permaneça a dúvida: “... devo abdicar de minha autoridade quando ela me é mais necessária? Devo abandonar o adulto a si mesmo no momento em que menos sabe conduzir-se e comete os maiores erros? (p.374) É mais adiante que o mestre resigna-se quanto a persistir no acompanhamento do seu discípulo: “Depois de estabelecer minha autoridade, meu primeiro cuidado será afastar a necessidade de empregá-la” (p.387).

O filósofo genebrino espera que Emílio eduque seu filho conforme as experiências vivenciadas com seu preceptor, a partir dos princípios naturais. A total confiança em seus ensinamentos fá-lo-á acreditar que Emílio seguirá seu percurso e não se deixará enganar com outros tipos de ensinamentos: “ ... nunca lhe farão acreditar que o aborreci com lições inúteis; e num coração, reto e sensível à voz de um amigo fiel e verdadeiro, saberá abafar os gritos de vinte sedutores” (p.393).

#### 4 Considerações Finais

A dissertação tomou como base as obras essenciais de Rousseau sobre pedagogia, *Emílio ou da Educação*, e *Emílio e Sofia, ou os Solitários*. Consideramos como relevante também o *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie* e *Do Contrato Social*, entre outras.

Foi determinante a definição e a escrita da metodologia a ser utilizada na investigação tendo em vista um bom entendimento do que precisava ser feito e de como iria prosseguir a pesquisa. O procedimento metodológico escolhido evidenciou a veracidade das características da cientificidade de toda a pesquisa e possibilitou a leitura hermenêutica da proposta pedagógica de Rousseau na direção que perseguimos – decifrar os conceitos sedução e autoridade na concepção pedagógica de Rousseau. O norte do caminho percorrido para a promoção dos objetivos propostos pela investigação foi tornando-se mais claro, à medida que nos permitimos ler para além daquilo que Rousseau escreveu como “receita pedagógica” para a educação das crianças. O mote da pesquisa e a busca de uma metodologia que nos permitisse ler nas entrelinhas do que o autor escreveu e prescreveu foram ficando mais claros, na medida em que a temática proposta exigia que déssemos um passo além do que habitualmente lemos sobre Rousseau. Necessário foi, portanto, lançar mão de uma hermenêutica que nos propiciou chances de inspecionar os escritos de Rousseau para descobrir a essência da relação mestre-discípulo por ele preconizada.

Foi na metodologia que buscamos fundamentar cientificamente e responder criticamente à questão que nós havíamos proposto. Para isso, foi preciso expor as informações obtidas a respeito do fenômeno ou objeto procurado: relação mestre-discípulo, em Rousseau, uma relação autoritária ou de sedução? Por meio dos métodos e técnicas adotados no decorrer da pesquisa, obtivemos as informações que, além de influenciarem os resultados, concederam ao leitor interpretar e reconhecer o nível de ocorrência de tal relação. Esta

abordagem está ligada à visão de mundo do pesquisador e baseia-se no quadro de referências utilizadas as quais se confrontam com diversas teorias.

Revisitamos um autor clássico que tem muito a dizer sobre a educação das crianças. Ancorados em Calvino, mais uma vez, confirmamos que a leitura e acompanhamento de um clássico podem oferecer-nos algumas surpresas. Porém, o mais desafiador foi tomarmos conhecimento de que podemos ousar e construir nossa reflexão crítica a partir do que lemos.

Neste sentido, é que a pesquisa veio para investigar as possibilidades de contribuição da pedagogia rousseuniana referente às relações do professor com seu aluno criança e, por que não, na sequência de sua vida, onde se encontram presentes as instâncias de exercício da autoridade e da sedução? O processo de desenvolvimento do ser humano que encontramos na obra *Emílio ou Da Educação* que apresenta passo a passo os cuidados físicos e psicológicos, os quais deveríamos ter para com a criança. É com esta perspectiva, a de buscar as contribuições pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau que nos aventuramos a escrever sobre a postura do professor perante seu aluno, culminando na identificação do professor ideal ou do filósofo.

A pesquisa teve características teóricas, como convém a uma investigação de cunho e metodologia filosóficas. Foi por meio de livros, textos, resenhas e artigos – excelentes fontes bibliográficas – que os subsídios verificadores do que quisemos mostrar apareceram. Comprovamos, por meio do exercício investigativo que realizamos que é a experiência do ato de ler que implica na relação do leitor consigo e a relação deste com os outros. É ela que possibilita a ação do ensinar e do aprender e onde perguntar e responder estão conectados. Portanto, o que devemos procurar no texto não é o que ele diz, mas sim, o que indica como “dizer”. Esta tal metodologia, que certamente podemos denominar filosófica é que foi constatada como propícia ao exercício reflexivo que precisávamos fazer, pois apresenta a atividade de formular hipóteses, problematizar, raciocinar e resolver problemas. Mais especificamente, o caso do modo como Rousseau lida teoricamente com a relação professor-aluno nos seus aspectos de autoridade formativa e sedutora (Dozol, 2003) foi a tarefa que nos interessou e motivou. Em outras palavras, foram os aspectos da autoridade atrativa, fascinante e encantadora exercida pelo professor que nos fez lançar mão da leitura nas

entrelinhas, a fim de que pudéssemos apurar o real sentimento que Emílio nutre por seu preceptor e pudéssemos desvendar o modo de relacionamento entre mestre e discípulo.

A escrita de uma dissertação pode ser encarada como um pré-exercício de toda a atividade filosófica, consolidando-se como um treinamento determinante em tamanho natural para pensar filosoficamente. Deste modo, “a dissertação sempre é a ocasião privilegiada para um pensamento inexperiente pôr-se à prova, pôr-se em jogo assumindo risco, efetuando escolhas, formulando conclusões, ainda que provisórias ou hipotéticas” Além disso, uma dissertação pode tornar-se suficientemente rica ao sustentar suas hipóteses e raciocínios em uma cultura filosófica histórica, não como modelo, mas sim, como matéria-prima de um pensamento vivo e organizado. É nessa direção que passamos a elencar os achados dessa pesquisa que, provisoriamente, se encerra:

Uma compreensão histórica da formação humana, apresentando o professor como o mediador do saber por meio dos autores Gusmão, Fénelon, Locke e Rousseau foi o primeiro passo para percebê-los como unidos por um único ideal, o cuidado com a infância.

A teoria pedagógica rousseuniana norteadora da formação humana, visando o processo da construção do sujeito moral desvendada por meio da hermenêutica consegue aclarar conceitos, – aqui, em questão, autoridade e sedução – presentes na pedagogia rousseuniana.

Sendo assim, concluímos que esta pesquisa numa tentativa de elucidar questões inquietantes relacionadas à postura do mestre junto a seu aluno, proporcionou uma reflexão, ampliando e enriquecendo o conhecimento relativo ao aspecto encontrado nas obras do filósofo genebrino, mas principalmente no *Emílio ou da Educação*. O professor ou preceptor descrito por Rousseau será norteado pela sabedoria, pela sensatez, pela perspicácia e habilidade, sempre com o olhar atento na atitude da criança visando a sua formação para se tornar um homem do bem, moralmente sociável e exercendo sua autonomia. Também encontramos um professor discreto, sutil e artiloso, pois todo o processo educativo pensado por Rousseau foi muito bem estudado, caracterizado e planejado sem esquecer detalhamento algum, até mesmo os lugares onde desenvolveria as lições agregadas às ações do seu aluno. Tudo o que está a sua

volta foi utilizado e transformado em objeto de estudo na formação do Emílio respeitando a ordem natural das coisas.

Assim, o mestre foi construindo junto com seu discípulo um elo de respeito e amizade e com isso seduzindo sua mente e seu coração, na convivência diária, conduzindo seu aluno com autoridade e tendo como regra geral a liberdade natural no exercício da autonomia.

Os dois conceitos autoridade e sedução encontrados na obra *Emílio* foram mapeados de acordo com a frequência com que aparecem no texto e em relação a aspectos da formação da criança, mormente na sua relação com o preceptor. A contextualização dos conceitos autoridade e sedução – porque não têm, para Rousseau, o mesmo sentido que têm em nosso contexto – leva-nos a perceber o quão próximos estão dos conceitos de afeto e confiança, amor e segurança, credibilidade e crença na probidade moral. O preceptor de Emílio é um ouvinte, conselheiro, digno de confiança por parte de seu aluno e, acima de tudo, alguém que tem nas mãos, com diretividade, o projeto de educação de seu pupilo.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. A. N; CAMPOS, L.A. D e RICCO, R. G. **Puericultura**. Temas de Pediatria nº 08. 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/17060253/Puericultura>>. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro da Política e do Direito: autoridade, legitimidade, violência e poder**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

BONILHA, L. R. RIVORÊDO C. R. **Puericultura: duas concepções distintas**. Jornal de Pediatria - Vol. 81, nº1: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n1/v81n1a04.pdf>>. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 17ª Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A., 1986.

CALVINO, Ítalo. **Por que Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: A Educação na Infância**. São Paulo: Ed. Scipione Ltda, 1990.

D'ANTOLA, Arlette. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: **Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. São Paulo: Autores Associados/USP, 2003.

FÉNELON, François. **La educación de las niñas**. Madri: ESPASA-CALPE, 1934.

FERREIRA, Antonio Gomes. **Três propostas pedagógicas de finais de Seiscentos: Gusmão, Fénelon e Locke**. Coimbra: Imprensa de Coimbra, Ltda, 1988.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. M. R. ( ) **Educação Infantil: muitos Olhares**. 9. Ed – São Paulo: Cortez, 2010. p.143-172.

FOLSCHEID, WUNENBURGER. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: A questão da moralidade**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FREITAS, César Augusto Martins Miranda de. Alexandre de Gusmão: **Da Literatura Jesuíta de Intervenção Social**. Tese de Doutorado em Literaturas e Culturas Românicas apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63190/2/TESEDOUTCSARFREITAS000161421.pdf>, Universidade do Porto, 2011.

GHIRALDELLI, P. Jr. **O que é Pedagogia**. 4. Ed. São Paulo: ed. Brasiliense, 2007.

GUSMÃO, Alexandre de. **A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia**. Pelotas: Seiva, 2000.

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

LEAL, Elizabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Revista Contrapontos**. Itajaí: 2002, p.237-250.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos acerca da educação**. Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas (13), (14), 1999, 2000 – Tradução, apresentação e notas: Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Coimbra/Portugal : Almedina, 2012.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MONTESQUIEU, Charles Luis de Secondat. **Do Espírito das Leis**. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

NEUFELD. Gordon. **Hold on to your kids**. Canada: Vintage Canada, 2005.

OLIVEIRA, Neiva Afonso. **Rousseau e Rawls: contrato em duas vias**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) **Educação infantil: muitos olhares**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, V. A. **A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII**. Passo Fundo: Ed. Clio Livros. 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social e outros escritos**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2009.

\_\_\_\_\_. **Cartas escritas da montanha**. São Paulo: EDUC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Emile e Sophie ou Os solitários**. Aliança Francesa de Florianópolis. Serviço Cultural da Embaixada Francesa. Ed. Paraula, 1994.

\_\_\_\_\_. **Emilio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. **Projeto Para a Educação do Senhor de Saint-Marie**. Porto Alegre: Ed. Paraula, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência**. Lisboa: Horizonte, 1984.