

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLEITON GEQUELIN

A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE NA OBRA EMÍLIO DE JEAN-JACQUES
ROUSSEAU

CURITIBA

2018

CLEITON GEQUELIN

A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE NA OBRA EMÍLIO DE JEAN-JACQUES
ROUSSEAU

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Ms. Ana Carolina Mondini

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

CLEITON GEQUELIN

A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE NA OBRA EMÍLIO DE JEAN-JACQUES
ROUSSEAU

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de especialista.

Orientador

Prof. Ms. Ana Carolina Mondini

CURITIBA

2018

RESUMO

A presente pesquisa pretende apresentar uma breve e panorâmica visão da abordagem que Jean-Jacques Rousseau faz sobre a educação a partir de sua obra Emílio ou da Educação. Com base em suas reflexões a proposta é relacionar os conceitos de educação e liberdade, mostrando que, para o filósofo, tratam-se de conceitos inseparáveis, já que a liberdade é identificada com o conhecimento, que é gerado através do contato com livros e por meio da educação que é conduzida pelo educador e pelo educando. Essa visão nos inspira a pensarmos numa educação para a liberdade, que possibilite ao educando autonomia e capacidade crítica de julgamento e transformação da realidade.

Palavras-chaves: Educação. Liberdade. Autonomia. Conhecimento. Sabedoria. Educador. Educando.

ABSTRACT

In carrying out this research, I aim to present a brief and an overview of Jean-Jacques Rousseau's approach based in his book, "*Emile, or On Education*". According to his reflections, the proposal is to relate the concepts of education and freedom, showing they are inseparable concepts, since freedom is identified with knowledge, which is generated through contact with books and education, which is conducted by an educator and the learner. The vision inspires us to think an education for the purpose of freedom building the development of some pedagogical and methodological strategies which are enable the learner to develop their autonomy and critical capacity for judgment and transformation of reality.

Key Words: Education. Freedom. Autonomy. Knowledge. Wisdom. Educator. Learner.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 Rousseau: breve e panorâmica contextualização histórica	8
1.1 Biografia de Jean-Jacques Rousseau	10
1.2 A educação no período Iluminista	12
2 A concepção de educação a partir do Emílio	14
2.1 Três educadores ou três mestres	18
2.2 Educação negativa	19
3 Liberdade, Autonomia e Sabedoria	21
3.1 Reflexão e possibilidades de uma educação para a liberdade	22
CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	27

INTRODUÇÃO

A educação é uma questão que vem sendo tratada ao longo dos anos por diversos teóricos, filósofos, cientistas e organizações, uma vez que, “em sentido amplo, educar faz parte da própria vida – sempre se ensinou e sempre se aprendeu” (STRECK, 2008). Assim, Jean-Jacques Rousseau dedicou parte de sua obra a esse tema, tornando-se influenciado e influenciador de sua época.

Rousseau viveu durante o século XVIII, período que ficou conhecido por Iluminismo, ou também chamado de “Século das Luzes”, marcado por mudanças sociais, pedagógicas, políticas e econômicas que culminaram na Revolução Francesa, em 1789, tendo por lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Esses temas estavam na base de toda a estruturação desse período, que teve como antecedentes o enfraquecimento da soberania exercida pela Igreja Católica com o surgimento das Reformas Luterana e Calvinista, bem como o abandono do sistema feudal, que deu espaço para o capitalismo e as teorias liberalistas.

Uma das características centrais do Iluminismo é a passagem de uma visão, que perdurou por séculos antes, de que Deus é o centro e a causa de todas as coisas, para a visão antropocêntrica, que passou a valorizar a razão humana como responsável pelas construções morais e sociais e que garante a liberdade individual do ser humano.

Dessa forma, sendo Rousseau um filho de seu tempo, centraliza o processo de aprendizagem no próprio sujeito, sugerindo que só por meio da educação que é possível criar um agente livre e autônomo, não só intelectualmente, mas também como um sujeito social.

Assim, este trabalho se propõe apresentar um pouco dos aspectos históricos do período Iluminista e de como esses influenciaram e/ou foram influenciados pelo pensamento rousseauiano.

Em seguida objetiva-se explicar a proposta pedagógica que Rousseau faz em sua obra “Emílio ou da Educação”, dando ênfase a questão de que educar, para o filósofo, é possibilitar que o indivíduo seja livre e tenha autonomia para construir seu aprendizado.

Por fim, com base nessas ideias, propõe-se uma reflexão acerca dos conceitos de Liberdade, Autonomia e Sabedoria, retirados da obra de Rousseau,

com o intuito de construir ou, ao menos, possibilitar a construção de estratégias que contribuam para o trabalho docente em filosofia na atualidade, com vistas a uma educação para a liberdade.

Com isso procura-se mostrar, em concordância com Streck, que “Rousseau ocupa um lugar central na pedagogia moderna. Muitos dos acertos e dos erros, dos avanços e dos entraves da educação em nosso tempo confluem para ele” (STRECK, 2008, p. 21). Isso pode ser visto, ainda de acordo com o mesmo autor, uma vez que:

a literatura pedagógica, também a latino-americana, é unânime em associar Rousseau com a educação infantil, com o deslocamento do eixo da relação professor-aluno para o pólo do aluno e do eixo ensinar-aprender para o pólo do aprender. (STRECK, 2008, p. 83)

1 Rousseau: breve e panorâmica contextualização histórica

Ao estudar o pensamento de Rousseau é interessante entender, em um primeiro momento, um pouco sobre o contexto no qual ele estava inserido, bem como quais fatores precederam esse momento histórico. Para que assim se possa perceber quais foram as bases para a construção de seu pensamento e como ele influenciou e foi influenciado pelos aspectos desse período.

As transformações ocorridas entre os séculos XVI e XVII, período que antecede a época de Rousseau, contribuíram para o surgimento dos ideais iluministas. Veja-se, por exemplo, o enfraquecimento das influências políticas e religiosas da Igreja Católica, a partir das Reformas Luterana e Calvinista, empregadas pelos burgueses, fazendo emergir assim uma nova classe dominante e dirigente.

Embora a hegemonia da Igreja Cristã Romana tenha perdurado durante o período considerado medieval (Século V ao século XV), em que essa exerceu grande influência nos campos político e, por alguns períodos, econômico, a partir do século XV a burguesia não aceitou mais esse domínio e, aos poucos, passou a se tornar economicamente dominante, era que ficou conhecida como Mercantilismo.

A partir da dominação econômica e política exercida pela burguesia, dá-se origem ao liberalismo, que serve de fundamento para a construção e estabelecimento de uma nova ordem social. Brighente, ao citar Laski, entende que:

o liberalismo, como teoria ou mesmo visão social de mundo, usada pelo Estado para legitimar as mudanças que estavam acontecendo, teve início no século XVI, quando o Estado criou suas próprias regras e aprovações, sem consultar a Igreja. O que importa, doravante, são as questões materiais e não espirituais. O pensamento filosófico desse século mostra que o homem se desvencilhou dos cânones religiosos. (LASKI *apud* BRIGHENTE, ano, 2016, p. 31)

Dessa forma o Estado está livre das amarras da Igreja e uma nova visão de mundo é inaugurada, isto é, o humanismo, que coloca o homem como centro da discussão e não mais Deus, como se dava na Idade Média.

O movimento humanista foi inovador: embora não houvesse essa intenção diretamente, foi consciente dessa inovação, uma vez que se opôs muito ao saber convencional dos “escolásticos”, isto é, filósofos e teólogos da Idade Média.

De acordo com Burke a maioria dos humanistas estudaram nas universidades que criticavam, eles “desenvolviavam suas ideias na discussão, mas seus debates tinham lugar fora do ambiente das universidades, nas quais grupos estabelecidos há mais tempo tendiam a ser hostis às novas ideias, numa nova espécie de instituição que criaram para si mesmo, a ‘academia’” (BURKE, 2003, p. 40).

Dessa forma, as ideias humanistas foram gradualmente se infiltrando nas universidades, influenciando, principalmente, os currículos não oficiais. No entanto, “quando isso aconteceu, contudo, a fase mais criativa do movimento humanista chegava ao fim. O desafio ao saber constituído vinha agora da ‘nova filosofia’, em outras palavras, do que hoje chamamos ‘ciência’ (BURKE, 2003, p. 42).

Enquanto o Renascimento retomou o conhecimento clássico, a chamada “nova filosofia”, “filosofia natural” ou “filosofia mecânica” rejeitou tanto a tradição medieval quanto a clássica, inclusive a visão de mundo oferecida por Aristóteles e Ptolomeu. As novas ideias concebidas por essa nova perspectiva originaram o que ficou conhecido como Revolução Científica.

Burke nos mostra que:

Assim como os humanistas, mas em escala mais grandiosa, os adeptos do novo movimento tentaram incorporar conhecimentos alternativos ao saber estabelecido. A química, por exemplo, devia muito à tradição artesanal da metalurgia. A botânica se desenvolveu a partir do conhecimento dos jardineiros e curandeiros populares. (2003, p. 43)

Essas transformações no campo do conhecimento ocorreram durante o século XVII e isso mostrou que houve, do ponto de vista institucional, um momento de inflexão na história do pensamento europeu em, pelo menos, três aspectos: o monopólio da educação exercido pelas universidades, que foi, por diversas vezes, posto à prova. O surgimento de institutos de pesquisas e pesquisadores profissionais, e os letrados, principalmente na França. E o desenvolvimento, com mais afinco, em

projetos de reforma econômica, social e política, isto é, com o Iluminismo propriamente dito. É a partir desse contexto que surge Jean-Jacques Rousseau.

1.1 Biografia de Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra aos 28 dias do mês de junho de 1712, foi o segundo filho de Isaac Rousseau, um relojoeiro, e de Suzanne Bernard; pouco se sabe sobre seu irmão. Foi batizado em 4 de julho na fé calvinista e dois dias depois sua mãe faleceu, aos 40 anos de idade.

Rousseau registra nas Confissões as leituras que ele e seu pai faziam juntos, as quais incluíam as obras de Plutarco, seu autor favorito desde tenra idade. Após a morte da esposa a situação financeira de Isaac Rousseau piorou, e ele e Jean-Jacques foram obrigados a mudar-se para um bairro mais pobre da cidade, St. Gervais. (DENT, 1996, p. 13)

Aos 10 anos de idade Rousseau é entregue à tutela de seu tio materno, Gabriel Bernard, que o envia, junto com seu primo Abraham, para morar na casa do pastor J.-J. Lambercier e de sua irmã Gabrielle. Todavia, anos depois dessa convivência harmoniosa, ao voltar com seu primo para Genebra, as diferenças sociais e econômicas se tornam evidentes entre eles e, em abril de 1725, Rousseau é colocado como aprendiz de um gravador, Abel Ducommun, onde passou a viver. Essa foi uma época bastante infeliz para o jovem genebrino, uma vez que não gostava do trabalho e sua relação com Ducommun não era afável.

Por diversas vezes Rousseau saía passear pelo campo com seus amigos e ao voltar encontrava os portões de Genebra fechados, no entanto, em um desses episódios, decidiu deixar sua cidade natal.

Após um dia ou dois perambulando, buscou ajuda de um sacerdote católico que lhe recomendou, com uma carta de apresentação, procurar Françoise-Louise de la Tour, baronesa de Warens, em Annecy, como potencial neófito católico, embora a seriedade das preocupações religiosas de Rousseau nessa época seja bastante duvidosa (DENT, 1996, p. 14)

Durante seu período com a baronesa de Warens, dedicou-se a música, ao magistério e a fazer viagens, mas sem decidir ao certo a qual delas se dedicaria mais. Relacionou-se amorosamente com a baronesa e, ao seu lado, viveu um tempo bastante produtivo em termos intelectuais. No entanto, a partir de 1738 esse relacionamento vai chegando ao fim. E, em 1740, aproveitou a oportunidade de

mudar-se para Lyon e se tornar preceptor dos dois filhos de Jean Bonnot de Mably, um rico aristocrata e chefe de polícia. Nesse período inicia-se significativa fase de sua vida.

Outro acontecimento importante na vida de Rousseau é o abandono dos cinco filhos que teve com Thérèse Levasseur. Ele sente-se culpado a ponto de escrever o *Emílio*, de 1757 a 1762, afirma Launay (2004, p. VIII), responsável pela Introdução do livro *Emílio*. Fato que Mesquida (2012) relembra em suas aulas na PUCPR. Para ele, Rousseau escreveu o *Emílio* justamente para dizer como educaria o seu próprio filho. Rousseau, segundo Launay (2004), ressalta que escreveu aquela obra não para se redimir, mas para alertar os leitores a não cometerem o mesmo erro. Ao mesmo tempo, Rousseau (1959b, p. 131), nas *Confissões*, defende-se: “nunca, durante um único instante da sua existência, Jean-Jacques pode ser um homem sem sentimento, sem entranhas, um pai desnaturado” (BRIGHENTE, 2016, p. 49)

A época em que vive o filósofo genebrino é de transição. Naquele contexto é que ele vai se consagrando como escritor: embora tenha tido alguns êxitos com suas obras musicais, é com seu primeiro discurso, escrito em 1749, intitulado *Discurso sobre as ciências e as artes*, que ganha o prêmio, em 1750, da Academia de Dijon. O discurso foi realizado como resposta ao tema proposto que consistia na seguinte questão: “O progresso das ciências e das artes corrompeu ou purificou a moral?” de acordo com Dent (1996, p. 17), “a tese de Rousseau – que o avanço das ciências e das artes havia, de fato, corrompido a moral – despertou grande atenção; (...) a notoriedade pública, até mesmo a fama, tinham finalmente chegado”.

Sobre esse período continua Dent (1996, p.17): “nos dez anos seguintes, Rousseau trabalhou com grande intensidade, e toda sua obra realmente duradoura foi produzida nesse período, quando se esforçou por expressar tudo o que lhe fora revelado em sua ‘iluminação’”.

Em 1753 a Academia de Dijon lança outro concurso propondo a consideração da origem e legitimidade da desigualdade entre os homens e Rousseau escreve seu segundo discurso intitulado *Discurso sobre a origem da desigualdade*. Nesse é feita uma análise da sociedade moderna “como não só incorporando, mas promovendo, instigando e exigindo profundas e odiosas desigualdades entre as pessoas, o que as empurraria cada vez mais para o caminho da corrupção, da infelicidade e da miséria” (DENT, 1996, p. 18).

Nos anos seguintes o filósofo genebrino publica *Emílio, ou Da Educação e O contrato social*, abordando reflexões pedagógicas e reflexões políticas. Nesse ínterim de acordo Dent (1996, p. 20), “a catástrofe abateu-se sobre Rousseau. A *profissão de fé do vigário saboiano*, incluída no *Emílio*, foi considerada intoleravelmente ofensiva à ortodoxia religiosa”. Em 1762 *Emílio* foi condenado pela Faculdade de Teologia na Sorbonne e exemplares do livro foram queimados.

Devido a condenação de sua obra e de uma ordem de prisão contra si, vê-se obrigado a fugir para a Suíça, no entanto em Genebra, sua obra também foi queimada, juntamente com *O Contrato Social*. Consegue refúgio no principado de Neuchâtel, terras do rei da Prúcia. Faleceu em 2 de julho de 1778.

Além das obras supracitadas, destacam-se também um romance escrito em 1758 e concluído em 1760 intitulado *A nova Heloísa*, várias cartas, contribuições com a Enciclopédia de Diderot e d’Alambert, *Confissões*, uma obra autobiográfica, *Devaneios de um caminhante solitário* (publicação póstuma) e algumas peças musicais e teatrais.

Dent, ao falar sobre Rousseau, afirma que “não há dúvida de que foi uma presença dominante durante a Revolução Francesa, e de que está hoje consagrado como uma das grandes figuras da civilização ocidental” (1996, p. 22).

1.2 A educação no período Iluminista

De acordo com o que já foi mencionado, a partir do século XVII, grandes mudanças na estrutura de ensino começam a ser feitas, deslocando e pulverizando por toda a Europa a educação formal, que antes era monopólio das Universidades.

Algumas instituições alternativas de educação superior já existiam em 1700. Embora os artistas continuassem a receber boa parte de seu treinamento em ateliês, a instrução por elas fornecida era cada vez mais complementada com temporadas em academias de Florença, Bolonha, Paris e outras cidades (BURKE, 2003, p.47).

No século XVIII as academias se multiplicaram. Foram também fundadas academias “dissidentes” da Igreja da Inglaterra, que ensinavam currículos menos tradicionais que o das universidades, visando mais os homens de negócios, e dedicando atenção especial à filosofia moderna, à filosofia natural e à história moderna. Busca-se um conhecimento que fosse mais sistemático, profissional, útil e

cooperativo, isso se dá pelo segundo desenvolvimento importante no século XVIII que foi a criação de organizações de fomento à pesquisa. (BURKE, 2003, p. 48)

Ainda segundo Burke (2003, p. 51),

o exemplo das instituições de saber no princípio da Europa moderna parece confirmar tanto as ideias de Bourdieu sobre a reprodução cultural quanto as de Veblen sobre a ligação entre marginalidade e inovação. As universidades podem ter continuado a desempenhar sua função tradicional de ensinar efetivamente, mas não eram, em termos gerais, os lugares em que se desenvolviam as ideias novas. Sofriam o que já foi chamado de "inércia institucional", mantendo suas tradições corporativas ao preço do isolamento em relação às novas tendências.

Dessa forma vê-se que para os iluministas o debate da educação girava em torno de uma natureza humana universal, em que o processo educativo se ampliava a ponto de querer formar cidadãos. Um exemplo é o surgimento da "Primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: século XVIII, 1789, produzida e proclamada por uma Assembleia Constituinte, em plena Revolução Francesa" (FORTES, 1993, p. 7, *apud* BRIGHENTE, 2016, p. 40).

No entanto, também no Século das Luzes, estava se efetivando a Revolução Industrial, tanto na Inglaterra quanto na França. O sistema feudal ia deixando de existir dando lugar para o capitalismo que atendia as necessidades da burguesia e implantava o sistema industrial de produção. Com o desenvolvimento da fábrica e a suspensão da produção artesanal, surge a instituição escolar pública.

Todavia nesse período a criança era tida como um adulto em miniatura, a Revolução Industrial passa a explorar, também, o trabalho infantil, privando essas crianças de qualquer instrução e de serem o que de fato deveriam ser na idade que se encontravam.

Nesse sentido, Rousseau fará a crítica em relação às crianças, alertando para o fato de que devem ser compreendidas a partir de suas necessidades e de seu mundo. Com isso, não se deve procurar o homem na criança, mas vê-la o que é, antes de se tornar um homem.

2 A concepção de educação a partir do Emílio

Quando Jean-Jacques Rousseau escreveu *Emílio*, já era um autor conhecido e admirado, o que não impediu que essa obra se tornasse alvo de críticas e reprovações, a ponto de ser queimado, como já mencionado.

Por esse fato, como afirma Dent (1996, p. 31 e 32),

podemos ver que *Emílio* não é um livro de técnicas de educação de crianças. Rousseau faz da educação uma ação eminentemente política, motivo pelo qual também se refere à *República* de Platão como o mais belo tratado de educação de todos os tempos. As regras e técnicas para criar Emílio fazem parte de um projeto de formação do homem. Um projeto político.

Dessa forma, ao se posicionar contra a visão de que a criança é um adulto em miniatura, como foi citado anteriormente, o filósofo genebrino propõe que “a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, mas precisa ser considerada como uma etapa com valor próprio”. (DENT, 1996, p. 35). Isto é, faz-se necessário considerar a criança na própria criança, conhecer seu “método”, sua forma de pensar, de maneira que se evite aplicar um raciocínio de adulto nas crianças.

Rousseau denuncia a educação, que enche a cabeça das crianças com conhecimentos teóricos e abstratos. Em sua concepção é necessário despertar na criança o desejo de aprender, já que feito isso o aprendizado virá naturalmente, uma vez que teremos crianças aptas a fazer perguntas.

A educação teria, pois, como princípio básico a experiência. Nada de ensinamentos precoces, que a criança não seja capaz de compreender. Nada também de pressa para ensinar muitos conteúdos. O segredo da boa educação, pelo contrário, consiste em perder tempo, ou seja, em permitir que a criança veja, sinta e comece a fazer os seus juízos próprios (...) Por isso, nessa fase crucial da vida, a educação deve ser estritamente negativa. (DENT, 1996, p. 36)

Para que essa proposta de educação seja realmente efetivada, muito mais do que apenas uma educação dos educandos, Rousseau também se preocupa com a educação dos educadores. Para tanto ele pergunta “como pode ocorrer que uma criança seja bem educada por quem não o foi ele próprio?” (ROUSSEAU, 1979, p. 26).

Nesse sentido Soetard (2010, p. 17) afirma que, na concepção rousseauneana,

o educador recupera um papel decisivo, favorecendo a experiência formadora, acompanhando a criança ao longo de todo o seu itinerário, pleno de provas e de emboscadas, enfim e sobretudo, estimulando-o no momento em que se deve esforçar-se por reconstituir-se, por meio da ruptura de seu desejo. A arte do pedagogo consiste em atuar de maneira tal que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança.

Assim, a crítica inicial de Rousseau dirigida a toda forma de educação fundada sobre o princípio de uma autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre, não significa deixar que essa seja entregue à sua própria vontade. Inclusive, isso seria um erro que comprometeria o desenvolvimento da criança, já que o mundo se apresenta corrompido. É preciso se defrontar com a realidade para ascender à liberdade e à autonomia.

Por isso nos Livros I e II de Emílio¹, o autor escreve desde como alimentar uma criança até como um adulto deve se comportar frente aos desejos dela. Faz esse percurso de uma forma detalhada, sempre valorizando uma educação que vem da natureza. Segundo Cerizara (1990, p. 38) Rousseau “parte da concepção fundamental de que o homem é naturalmente bom”, contrariando a ideia de sua época de que o homem nascia contaminado pelo pecado original.

No entanto Rousseau (1979, p. 10) nos afirma:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.

E continua:

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

¹ A obra Emílio está estruturada em cinco livros que tratam de diferentes fases da vida: Livro Primeiro (0 – 2 anos), Livro Segundo (2 – 12 anos), Livro Terceiro (12 – 15 anos), Livro Quarto (15 – 20 anos) e Livro Quinto (homem e cidadão).

experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1979, p.10-11).

Portanto para o próprio filósofo genebrino cada um de nós é formado por três espécies de mestres, que serão abordados mais adiante. Todavia cabe ressaltar aqui que, aquele aluno que siga as diversas lições desses mestres, conquistará a autonomia, podendo ir sozinho ao seu objetivo.

Assim, de acordo com Cerizara o educador, no Emílio, tem o papel de **nada fazer**, mas não no sentido de abandonar a criança à sua própria sorte, pelo contrário, “este nada fazer implica a necessidade de muito realizar, mas não no sentido em que os educadores de seu tempo entendiam a atividade pedagógica” (CERIZARA, 1990, p. 42), seria no sentido de impedir a coerção social de perverter o educando de sua natureza. “Mestres diligentes e dedicados, sede simples, discretos: não vos apresseis jamais em agir a não ser para impedir que outros ajam” (ROUSSEAU, 1979, p. 83).

Desse modo, Cerizara (1990, p. 42) aponta que a educação dos exercícios e das sensações torna-se necessária nessa primeira fase da vida”.

Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiencias de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor. Os dentes que apontam dão-lhes febres; as cólicas agudas dão-lhes convulsões; as tosses prolongadas sufocam-nos; os vermes atormentam-nos; (...) Quase toda primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passando pelas provações, a criança adquiriu forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela. (ROUSSEAU, 1976, p. 22)

Com isso conclui-se a educação da primeira fase da vida do educando, isto é,

o momento dos primeiros desenvolvimentos: falar, andar e comer; sem amarras e sem faixas envolvendo seu corpo (primeiro sentido de liberdade). Na segunda fase da infância, a natureza continuará guiando a educação da criança. (BRIGHENTE, 2016, p. 78)

A partir dos doze anos de idade até os quinze anos, que se refere ao Livro III, é chegada a hora de preparar Emílio para o mundo do trabalho.

Dadas as limitações da inteligência para conhecer tudo o que existe, o critério para a educação nessa fase da vida é a utilidade. Não se trata de uma educação utilitarista ou pragmatista, mas de uma educação que ajuda o jovem a encontrar o seu lugar num mundo em que os lugares já não mais estão predeterminados pelo nascimento. (DENT, 1996, p. 38)

Esse é o período em que as forças do jovem se desenvolvem mais rápido do que a necessidade e é preciso orientar essas forças para a inserção na sociedade através do estudo e do trabalho. Portanto, cabe nesse momento desenvolver o aprendizado das ciências e encaminhar para a escolha da profissão.

O filósofo de Genebra continuará insistindo que não adianta emprestar ideias e conhecimentos à criança. Nesse sentido a ciência não deve ser aprendida, mas sim inventada, criada pelo próprio educando a partir de suas observações de tudo o que acontece na natureza e tiver despertado sua curiosidade.

A educação que faz sentido não é, por isso, uma educação de palavras, mas uma educação das coisas. A educação livresca tem pelo menos dois pecados: não produz homens úteis para a nova sociedade que está emergindo e atrofia a capacidade de fazer perguntas e buscar respostas. (DENT, 1996, p. 39)

No que se refere à escolha da profissão de Emílio se dá preferência a que favoreça sua independência, tanto de escravos ou servos quanto de favores de nobres e patrões. Nesse caso privilegia-se a habilidade com marcenaria, pois “é limpo, útil, pode ser feito em casa, cansa suficientemente o corpo, exige do trabalhador habilidade e inteligência, elegância e o gosto não se excluem da forma das obras que a utilidade determina” (ROUSSEAU, 1976, p. 219).

Do mesmo modo que nas aulas de ciência Emílio criava os instrumentos para pesquisa, assim ele deverá criar os instrumentos para seu trabalho. Um modelo inspirador para Emílio será Robson Crusoe, que, abandonado na ilha, precisa criar as condições para a sua sobrevivência. Emílio terá o vigor físico e a ingenuidade de alma do selvagem ou do camponês e o juízo crítico do filósofo. (DENT, 1996, p. 40)

No Livro IV, Rousseau tratará da educação entre os 15 e os 20 anos, momento destinado para que o educando conheça a sociedade propriamente dita. Emílio agora já está capacitado, como um novo cidadão, autônomo a enfrentar os desafios do novo mundo que se aproxima.

De acordo com Dent (1996, p. 41), nesse estágio “a educação deixa de ser negativa e o preceptor só não terá um papel mais ativo porque Emílio, como um educando privilegiado, conquistou suficiente autonomia para agir, comparar e fazer suas escolhas”.

Por isso Dent (1996, p. 43) continua: “Rousseau quer que Emílio julgue os fatos por si mesmo, que não os leia nem como cúmplice nem como acusador, mas também sabe que isso é quase uma tarefa impossível”.

Nessa fase Emílio também será submetido à educação do gosto, ou da noção do belo, momento em que será confrontado com diversas culturas e desenvolverá a capacidade para entender o que o coração julga como conveniente e bom. Assim afirma Cerizara (1990, p. 161): “Para Rousseau, com a adolescência, aparece o homem completo, o homem com suas paixões, o homem que não se contenta em existir, mas que vive”.

Por fim, no Livro V, é tratado sobre a educação política de Emílio e sua inserção na sociedade. “O dever social exige a constituição de uma família; o dever familiar exige a participação na vida social” (CERIZARA, 1990, p. 162).

Essa preparação se dará quando Emílio estiver na faixa de 20 a 25 anos, será levado a conhecer outros países, outras culturas, lições de direito político baseando-se numa síntese do “Contrato Social”. De acordo com Cerizara (1990, p.162)

a política assume uma dimensão cristalina no pensamento pedagógico de Rousseau: formar o homem natural para assumir o seu lugar na sociedade e cumprir seu papel de cidadão, mostrando-se como modelo de um novo ser capaz de iniciar o projeto de formação de uma nova sociedade.

2.1 Três educadores ou três mestres

Conforme foi citado no início desse capítulo, Rousseau propõe que a educação do homem seja formada a partir de três mestres, a natureza, os homens e as coisas:

Cada um de nós é, portanto, formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas visam ao mesmos pontos tendem para os mesmos fins, vai sozinho a seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado. (ROUSSEAU, 1979, p. 11)

Todavia o filósofo de Genebra vai afirmar que temos um controle relativo apenas sobre o terceiro, ou seja, a educação que vem dos homens, pois a da natureza não depende de nós e a das coisas só depende em alguns pontos. Por isso alerta desde o início que é quase impossível alcançar êxito total na educação, já que ela é considerada uma arte pelo autor.

Contudo o que resta é se aproximar mais ou menos da meta e é preciso sorte para atingi-la. Rousseau ao se questionar sobre que meta seria esta, aponta que é a própria meta da natureza. “Dado que a ação das três educações é necessária à sua perfeição, é para aquela sobre a qual nada podemos que cumpre orientar as duas outras” (ROUSSEAU, 1979, p. 11).

Nesse sentido Dent (2008, p. 29) nos esclarece:

A educação da natureza não consiste em aprender com as flores (...). Rousseau sabe que o termo natureza é muito vago e por isso procura explicá-lo, colocando-o ao lado de hábito para mostrar que natureza é algo diferente. A educação é um hábito, mas existe uma natureza subjacente e anterior ao hábito e que se faz presente de formas previsíveis ou imprevisíveis. (...) No caso da criança, Rousseau entende que a natureza lhe dá princípio ativo, responsável por sua capacidade de fazer perguntas e aprender. Pode-se abafar esse princípio, mas no primeiro momento ele voltará à tona.

Os fatos também educam e o filósofo genebrino, sendo contrário à educação livresca, como já citado, acentua a experiência para o ensinamento do aluno. Nesse sentido não se deve confundir o educando com interpretações da história e sim mostrar-lhe os fatos, afim de que o próprio tenha capacidade de julgá-los. Eis aí o primeiro papel do educador, o de proteger seu aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver em si a capacidade de pensar e julgar. Trata-se, pois, da educação negativa.

2.2 Educação negativa

“Ousarei expor aqui a maior, a mais importante, a regra mais útil de toda educação: não está ela em ganhar tempo e sim em perder” (ROUSSEAU, 1979, p. 79). É por meio desse paradoxo que Rousseau apresenta sua opção por uma educação chamada de negativa, insistindo na preocupação de que o intervalo da vida humana, que vai do nascimento à idade de doze anos é o mais perigoso, pois trata-

se do momento em que germinam os erros e vícios, e a criança ainda não tem elementos suficientes para combatê-los.

Dessa forma, o filósofo genebrino define educação negativa da seguinte maneira:

Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir o vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo as vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1979, p.80).

“O princípio básico da educação negativa, portanto, é evitar preceituar deveres possíveis de se tornar odiosos às crianças, ou até impraticáveis, por lhes serem incompreensíveis” (CERIZARA, 1990, p. 101). Assim se apresenta ao contrário de uma educação positiva, que pensa pregar a virtude, mas faz a criança apreciar todos os vícios.

Esse paradoxo da educação positiva mostra que, muitas vezes, os pais e educadores tendem a reprovar, punir, castigar as crianças por determinadas atitudes pensando que estão agindo bem. No entanto, o mal que esse método faz consiste justamente no fato de a criança estar sendo tratada como um adulto, um doutor, conforme vimos ser o ponto de vista manifestado por Rousseau.

Assim, deve-se incentivar a ação das crianças, o exercício do corpo, dos órgãos, dos sentidos, das forças, cuidando para deixar a mente em paz. Ao serem desenvolvido esses aspectos eles se transformarão em instrumentos necessários à construção do conhecimento.

Além do mais, o filósofo de Genebra chama a atenção para o fato de se conhecer bem o caráter, o espírito e o temperamento da criança, para que sejam usadas as metodologias adequadas especificamente a cada educando, de acordo com suas especificidades.

3 Liberdade, Autonomia e Sabedoria

Nota-se que a noção de liberdade permeia todo o processo de educação proposto por Rousseau. Emílio amadurece ao longo de sua jornada educacional e não de maneira repentina. Ele é educado pela e para a liberdade, sendo respeitada cada etapa de sua formação enquanto indivíduo. Assim, liberdade, autonomia e sabedoria é um processo que se constrói e se constitui gradativamente.

Para o filósofo genebrino, a educação só acontece se for educação para a liberdade que vem do conhecimento, ou da sabedoria. Trata-se aqui de uma liberdade que é, primeiramente, negativa, isto é, consiste na redução ou eliminação de obstáculos que privam o exercício dessa liberdade.

A essa espécie de liberdade é dado, por vezes, o nome de liberdade “negativa” quando envolve a eliminação de restrições ou limitações (negações da liberdade) e desse modo habilitando uma pessoa a expressar mais amplamente e com maior sucesso os seus desejos e intenções em ações (DENT, 1996, p. 157).

Assim, como já citado, Rousseau propõe que a criança deve ser respeitada de acordo com o desenvolvimento das etapas de sua vida. Isso garante a construção livre de seu saber, fazendo com que o indivíduo, a partir da sabedoria construída, torne-se autônomo, capaz de julgar por si só, racionalmente, o que o mundo lhe apresentar.

Caso isso não ocorra a educação vai se configurar como escravidão (ou opressão), já que quando se vai contra a natureza não há liberdade. O corpo da criança passa a ser aprisionado e, junto dele, sua liberdade. Portanto, quem liberta é o conhecimento e não necessariamente a instituição escolar (BRIGHENTE, 2016, p. 111).

Nesse mesmo sentido o filósofo iluminista Immanuel Kant, ao tratar sobre o conceito de esclarecimento, isto é, fazer o uso público da própria razão ou fazer o uso do próprio entendimento, afirma que isso só é possível caso haja liberdade (2009, 408-409). A liberdade nesse caso garante a possibilidade de o indivíduo sair de um estado de menoridade e conquistar sua autonomia intelectual, que o torna capaz de fazer uso de seu entendimento sem que haja tutores que digam tudo o que deve ser feito.

Por isso, a partir de tudo o que foi exposto, percebe-se que garantir uma educação por e para a liberdade é proporcionar ao educando que busque em si mesmo a capacidade de construir o próprio conhecimento. Pois, fica claro que educar não se trata de depositar fórmulas prontas de saberes já constituídos, mas ajudar na realização da autonomia do aluno.

3.1 Reflexão e possibilidades de uma educação para a liberdade

A educação e a questão da formação intelectual dos indivíduos têm se mostrado um grande desafio e uma constante problemática ao longo da história. Até aqui pudemos perceber como essa temática suscitou em Rousseau, bem como em outros pensadores de sua época, profundas reflexões e múltiplas propostas para a condução desse processo.

Tais reflexões podem servir como base para novas e atuais abordagens desse tema, bem como ajudam e nos dão um direcionamento para pensarmos os atuais problemas da educação.

É evidente que são múltiplos os problemas enfrentados no âmbito educacional atualmente. Contudo, a proposta que aqui levantamos refere-se à busca de uma educação que seja para a liberdade, afim de proporcionar o exercício da autonomia do sujeito.

Dessa forma, com base no pensamento de Paulo Freire (1921 – 1997), pensador e educador brasileiro, propomos uma educação que não esteja fundada no exercício da transmissão de saberes já prontos, de modo a adaptar ou docilizar o educando à realidade em que vive, denominada por Freire de “educação bancária”. Mas, que se procure desenvolver estratégias que visem a busca e construção do conhecimento, refletindo criticamente e transformando o meio em que vivem. Lembrando que essa prerrogativa também está presente na fala de Rousseau, como foi exposto no capítulo anterior.

O papel do educador na atualidade é desafiador, haja vista que as instituições de ensino brasileiras, em sua maioria, encontram-se obsoletas, carente de recursos e apoiadas em métodos de ensino antiquados à realidade dos jovens estudantes. Esses, por sua vez, estão inseridos em uma realidade cada vez mais virtual, com acesso a inúmeras tecnologias de informação que, por muitas vezes, acabam

assumindo o protagonismo educacional em suas vidas, o que favorece o desenvolvimento de comportamentos apáticos e desinteressados das aulas tradicionais, uma vez que os conteúdos programáticos não suscitam estímulo e motivação para o aprendizado, já que disputam diretamente com conteúdo de entretenimento feitos com grandes produções e tecnologia. Todavia nem sempre esses conteúdos possuem interesses, nem mesmo compromisso voltados à educação. Assim, em geral, os jovens se desenvolvem com uma formação deficitária e se tornam indivíduos acríticos e suscetíveis a manipulações.

Com isso uma educação para a liberdade, nesse contexto, também visa garantir que esses estudantes possam desenvolver bases sólidas a fim de ser protagonista em seu meio, capaz de seguir na direção da pesquisa de conhecimento, da autonomia e da liberdade. Nesse sentido a pedagogia de Freire segue atual, quando contempla a conscientização, o diálogo, a práxis e a liberdade.

Para ser sujeito e não objeto, o homem, ou a mulher, precisa refletir sobre sua situação e conscientizar-se da sua realidade e, num ato dialético e quando achar necessário, intervir sobre ela de maneira crítica, tomando o rumo da sua própria história (não permitindo que outros o façam). Todavia, para chegar nesse patamar, a educação precisa ser libertadora, propiciando não apenas a tomada de consciência (ingênua e espontânea) da realidade, mas a conscientização (crítica) de homens e mulheres. (BRIGHENTE, 2016, p. 124)

Nesse sentido Brighente (2016, p. 127) ainda afirma que “o objetivo com a educação como prática da liberdade não é possibilitar que homens e mulheres se tornem apenas alfabetizados, mas também conscientes criticamente sobre a sua realidade por meio do processo de ler e escrever: pela palavra, pelo conhecimento, pelo livro”.

Para se estabelecer uma educação para a liberdade é imprescindível que não haja uma relação de verticalidade – de cima para baixo, entre o professor e seus alunos, não se pode partir da ideia de que há uma “sede do saber”, mas sim um processo de ensino e aprendizagem em que educador e educando estejam no mesmo nível de relação.

Nesse processo o modo de se educar é feito através do diálogo, problematizando, e não depositando conteúdos programáticos nos estudantes. Brighente (2016, p. 128) ao citar Paulo Freire afirma:

O educador dialógico organiza, em equipe, o que irá trabalhar com seus educandos. O conteúdo programático não virá pronto dos gabinetes, mas será problematizado e dialogado com os estudantes. O ponto de partida é o universo vocabular deles: “a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 2006, p. 20). Eles levantarão os temas geradores e o educador, que tem o diálogo como essência, irá devolvê-los “como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2005, p. 119). A temática que os alfabetizandos indicaram retornará para eles não como conteúdo ou depósito, mas como problema a ser decifrado e compreendido. Dialogando é que o educador-educando inaugura a pedagogia do oprimido. Daí a necessidade de uma “pedagogia problematizante e não de uma ‘pedagogia’ dos ‘depósitos’, ‘bancária’” (FREIRE, 2005, p. 156).

O diálogo na educação libertadora deve acontecer de forma que haja uma troca de saberes, deve servir para conscientizar e não para “domesticar” e/ou anestesiar o estudante, como acontece no perfil tradicional, conservador, onde há uma relação de poder, em que o educador se apresenta como única e verdadeira fonte do conhecimento, “refugiando-se em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem ‘canções de ninar’. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas ‘palavras’, adormecem a capacidade crítica do educando” (FREIRE, 1980, p. 55, *Apud* BRIGHENTE, 2016, p. 128).

Quando o professor se propõe a ministrar uma aula baseada no diálogo, coloca-se como um mediador e não o dono do saber. Ouve a experiência prévia dos seus alunos e as articula com os saberes teóricos, conduzindo os estudantes por um processo esclarecedor e bem fundamentado. Nesse modelo, o educador desperta a curiosidade dos educandos, propondo temas que partem do cotidiano e que podem ser relacionados com a teoria, possibilitando, assim, um aprender significativo.

Propor um processo dialógico para o ensino e aprendizagem consiste também em entender e falar a mesma língua do educando, compreender o meio em que ele vive, saber suas curiosidades, seus gostos, até mesmo seus anseios e suas dificuldades cotidianas. Dessa forma, também, não há como falar e fazer em educação na atualidade sem estar em sintonia com os meios tecnológicos e tecnologias de informações presentes no cotidiano do aluno.

No entanto é preciso entender que a educação e principalmente uma educação libertadora de qualidade não acontece como num passe de mágicas, a partir do momento que se insere a tecnologia nesse processo, mas “demanda, entre outros elementos, uma visão crítica dos processos escolares e usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1038).

Dessa forma Silva (2011, p. 539) afirma:

As novas tecnologias estão influenciando o comportamento da sociedade contemporânea e transformando o mundo em que vivemos. Entretanto, é fato já comprovado que elas, desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação no país, já que por mais contraditório que possa parecer, a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social também têm um grande potencial para alargar as distâncias existentes entre os mundos dos incluídos e dos excluídos.

Finalmente, espera-se que o estudante, ao ser entendido dentro de suas fases, como já havia proposto Rousseau, aproprie-se do ensino e aprendizagem tornando-se protagonista desse processo e ressignifique os conhecimentos obtidos, afim de tornar-se autônomo e, usando a terminologia kantiana, “esclarecido”.

CONCLUSÃO

Jean-Jacques Rousseau não pretendeu escrever um manual de instruções pedagógicas ao produzir sua obra *Emílio ou da Educação*, mas sim despertar reflexões sobre a formação dos indivíduos desde a mais tenra idade até tornar-se cidadão, baseando-se em pressupostos diferentes dos usados por outros pensadores de sua época.

É possível acreditar que a maior novidade proposta pelo filósofo de Genebra é tratar o educando respeitando cada etapa de seu desenvolvimento, tornando-o protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem a fim de que se torne livre e autônomo, apto a enfrentar e solucionar os desafios que lhe forem apresentados, capaz de, não apenas viver, mas também transformar sua realidade.

Dessa forma Rousseau sustenta que:

A educação deve aspirar não só a instilar o saber, mas a formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento. A aquisição de bons hábitos e disposições deve ter prioridade sobre o conhecimento abstrato. (...) a criança deve ser ensinada de tal maneira que a habilite a ser feliz (DENT, 1996, p.116).

A partir da reflexão rousseauiana pretendeu-se aqui levantar possibilidades para o desenvolvimento de uma educação para a liberdade, mostrando que a problemática levantada por Rousseau continua atual. O projeto para esse modelo de educação emancipadora é processual e desafiador, bem como o próprio pensador genebrino já havia anunciado. Contudo acredita-se na importância de manter essa discussão sempre viva, a fim de se buscar cada vez mais uma formação com qualidade e que tenha o educando como sujeito de seu processo, dentro de um espaço escolar que o ajude a se tornar crítico, livre e autônomo, capaz de provocar mudanças positivas em sua realidade.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Selvino José. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau. Disponível em: <<http://rousseaustudies.free.fr/ArticleAssman.htm>>

BARBOSA, Antonio Flavio Moreira; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, 2007, v. 28, n. 100. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704019>> ISSN 0101-7330> Acesso em 04/06/2018.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. Jean-Jacques e Paulo: a Sofia que liberta e a liberdade que educa. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000057/000057ff.pdf>>

BRIGHENTE, Miriam Furlan. POI, Taiane Cristina. Liberdade em Jean-Jacques Rousseau: do estado de natureza ao estado civil. In. Congresso nacional de educação - EDUCERE XI. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7371_4168.pdf>

BURKE, Peter. Uma História Social do Conhecimento I: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

DENT, Nicholas John Henry Dicionário Rousseau. Tradução: Álvaro Cabral; revisão técnica: Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é esclarecimento? Trad. Vinicius de Figueiredo. In: Marçal, Jairo (Org.) Antologia de Textos filosóficos. Curitiba: SEED, 2009.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. Afinal, para que educar o Emílio e a Sofia?: Rousseau e a formação dos indivíduos. Dissertação de Mestrado. Salvador, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. 7. ed. Tradução de Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (1755). Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 2000b. (Coleção Os pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. São Paulo: Difel, 1979.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e Tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio. v. 19, n. 72. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/108619/1/2-s2.0-84856513629.pdf>> Acesso em: 05/06/2018.

SOËTARD, Michel. Jean-Jacques Rousseau. Tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

STRECK, Danilo. Rousseau e a Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004