

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Norberto Mazai

**EDUCAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: A
TENSÃO CRIADORA ENTRE O *AMOUR DE SOI
MÊME* E O *AMOUR PROPRE***

**Brasília-DF
2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Norberto Mazai

**EDUCAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: A
TENSÃO CRIADORA ENTRE O *AMOUR DE SOI
MÊME* E O *AMOUR PROPRE***

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco

**Brasília-DF
2014**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco
Faculdade de Educação – UPF
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Nadja Mara Amilibia Hermann
Faculdade de Educação – PUC-RS

Prof. Dr. Célio Cunha
Faculdade de Educação – UNB

Prof.^a Dr.^a Cátia Piccolo Devechi
Faculdade de Educação – UNB

Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado
Faculdade de Educação – UNB
(Suplente)

Brasília-DF
2014

AGRADECIMENTOS

À minha companheira Raquel Dotto Massoco, que, com seu amor, amizade e paciência, me mostrou que o amor é diálogo profundo, respeito e compreensão.

À minha família, que, a seu modo, me conferiu virtudes e liberdade.

Ao Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco que, com muita sabedoria e dedicação, acolheu-me como orientando. Um verdadeiro mestre na arte de viver e educar, que encanta com sua simplicidade e disciplina. Um amigo!

Aos demais membros integrantes da Banca de Qualificação e de Defesa: Professores Doutores Nadja Hermann, Célio Cunha, Cátia Piccoli Devechi e Kátia Augusta Curado, pelas prestativas e valiosas contribuições e, principalmente, pelo diálogo rico e reflexivo.

Ao PPGE/UNB, que me acolheu e possibilitou esta conquista, principalmente ao Prof. Dr. Bernardo Kipnis.

A todos os professores e amigos que acreditaram em minha caminhada.

Por fim, aos meus alunos, que me ensinaram a me aproximar cada vez mais do sentido maior da educação: o de provocar o conhecimento.

O mais útil e menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o do homem, e ousou dizer que a simples inscrição no templo de Delfos continha um preceito mais importante e mais difícil do que todos os grossos livros dos moralistas. (ROUSSEAU)

Sempre presente, olhar perfeitamente penetrante, ele espreita. Respeitoso de uma natureza que ele compreende, ele dela se faz servidor. Mas ele está lá, para estabelecer o meio favorável, segurar as rédeas do tempo, tornar os momentos propícios a sua discreta intervenção. Ele sabe os fins da educação. Como designá-lo? Um sábio? Um anjo guardião? Um mediador? (BURGELIN)

RESUMO

O trabalho de pesquisa se situa em diagnosticar o núcleo germinativo da crítica rousseuniana à sociedade e à cultura de sua época, evidenciando, ao mesmo tempo, o entendimento da tese do autor referente ao “homem natural” e ao “homem social”. Rousseau persegue esta crítica orientando-se, especialmente, por uma problemática educacional. Nesse sentido, a análise de algumas passagens do *Émile*, em especial do livro IV, será de grande importância ao trabalho, já que a referida obra é o marco fundador da tradição pedagógica moderna e, em parte, da tradição filosófica. O *Émile* também é a apresentação mais elaborada do projeto educacional rousseuniano, desenvolvendo pormenorizadamente, embora de modo assistemático, a teoria da ambiguidade do amor próprio. O objetivo do trabalho consiste em tratar da possível relação tensional entre os conceitos de educação natural, *amour de soi-même* e *amour-propre* e, mais precisamente, em investigar o papel que estes dois últimos conceitos desempenham na edificação da condição humana e do projeto de uma educação natural. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assume cunho bibliográfico e será desenvolvida com base na perspectiva hermenêutica.

Palavras-chave: Educação. Rousseau. *amour de soi*. *amour propre*. Sociabilidade.

ABSTRACT

The research paper lies in diagnosing the germinal core of Rousseauian critique to the society and culture of his time, highlighting at the same time, the understanding of the author's thesis regarding the "natural man" and the "social man". Rousseau pursues this critique orienting himself especially through an educational problematic. In this sense, the analysis of some passages of *Émile*, especially in book IV will be of great importance to this paper, since such work is the cornerstone of the modern pedagogical tradition and in part, of the philosophical tradition. *Émile* is also the most elaborate presentation of the Rousseauian educational project, working out in further detail, albeit unsystematically, the theory of the ambiguity of self-esteem. The objective is to deal with the possible tensional relationship between the concepts of natural education, *amour de soi-même* and *amour-propre*, and more precisely, to investigate the role that these last two concepts play in building the human condition and the project of a natural education. From a methodological standpoint, the research assumes a bibliographical nature and will be developed based on the hermeneutic perspective.

Keywords: Education. Rousseau. *amour de soi*. *amour propre*. Sociability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O CONCEITO DE NATUREZA	26
1.1. A IDEIA DE NATUREZA	26
1.2. IMAGENS DE NATUREZA NA HISTÓRIA: UM RECORTE.....	28
2. O CONCEITO DE NATUREZA EM ROUSSEAU	56
2.1. ESTADO DE NATUREZA: A NATUREZA COMO FONTE DA CONDIÇÃO HUMANA	56
2.2 OS SENTIMENTOS DE AMOUR DE SOI MÊME E AMOUR PROPRE.....	67
3. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU	75
3.1 EDUCAÇÃO NATURAL: O <i>AMOUR DE SOI MÊME</i> E O <i>AMOUR PROPRE</i>	78
3.2 DO <i>AMOUR PROPRE</i> , DO CUIDADO DE SI E DE SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	84
4. A TENSÃO CRIADORA ENTRE O <i>AMOUR DE SOI MÊME</i> E O <i>AMOUR PROPRE</i> : O NÚCLEO DA EDUCABILIDADE DO HOMEM?.....	91
4.1 DO <i>AMOUR PROPRE</i> E DE SUA AMBIGUIDADE.....	95
4.2. DA EDUCABILIDADE DO <i>AMOUR PROPRE</i>	100
REFERÊNCIAS	111

EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU: A TENSÃO CRIADORA ENTRE O *AMOUR DE SOI MÊME* E O *AMOUR PROPE*

O mais útil e menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o do homem, e ousa dizer que a simples inscrição no templo de Delfos continha um preceito mais importante e mais difícil do que todos os grossos livros dos moralistas (Rousseau, 2002, p. 149).

INTRODUÇÃO

Falar sobre filosofia e educação, bem como investigar problemas que estão na fronteira entre ambas as áreas, constitui-se em um viés do pensar e do fazer educacionais cada vez mais urgente e indispensável nos tempos de transição que se vivencia na sociedade contemporânea. Nesse contexto, fazem-se necessárias pessoas cada vez mais capazes de pensar de modo reflexivo a realidade humana e educacional na sua diversidade e complexidade. No entanto, para tal empreendimento é de suma importância o diálogo com as tradições passadas, ou seja, com os clássicos que marcaram consideravelmente a história do pensamento da humanidade, para que se possa, então, compreender a própria gênese do fenômeno filosófico e educacional, com vistas a alternativas de esclarecimento e transformação da realidade.

A importante relação entre a filosofia e a educação é muito antiga, nasce, por assim dizer, com a própria filosofia, enquanto uma preocupação com a formação do homem.¹ Desde então, foram consecutivas as iniciativas em desvelar laboriosamente muitos dos mistérios que envolvem a humanidade; muito se indagou e muito se descobriu, porém, muito ainda temos a perguntar e a desvelar sobre o universo e a própria existência humana. Dito de outra forma, faz-se urgente saber reelaborar a pergunta pelo sentido último das coisas, sem anular, evidentemente, o significativo diálogo com a tradição intelectual passada. Somos sabedores, entretanto, que tal tarefa não é fácil e muito menos portadora de uma linearidade, dado que a realidade, em sua pluralidade, deixa-se compreender a partir de multifacetados ângulos. Desse modo, assume capital relevância perguntar-se; aliás, é o que buscamos com o presente trabalho de pesquisa: perguntar. Hans-Georg Flickinger observa que o perguntar perpassa por

¹ Um estudo aprofundado é encontrado na *Paidéia* grega onde vislumbramos a imorredoura influência da civilização grega na formação do homem entre os séculos. Sobre isso, ver o estudo clássico de Werner Jäger.

um aprendizado do próprio ato de perguntar, delineando o processo de compreensão. Assim afirma o referido autor

:

Trata-se aqui, naturalmente, de uma lógica do perguntar, desvinculada das condições do conhecimento objetivo, porque não se pergunta para se confirmar o que se sabe, senão para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o preserve e exponha simultaneamente. Prevalece aqui, portanto, o perguntar sobre o responder. E o destino de cada debate vindo após uma determinada apresentação depende inteiramente da pergunta que o abre. O mesmo dá-se no encontro entre duas pessoas. É a postura inicial de cada um que determina o aparecer da outra, no seu horizonte interpretativo. O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte do encontro (FLICKINGER, 2000, p.46).

Assim, a pergunta a que nos referimos não é aquela que aceita respostas prontas, rasteiras, impostas pela cultura imediatista e imagética da atualidade, as quais, em sua grande maioria, castram a aptidão para a problematização, para a crítica, para o diálogo e, por fim, o espanto, característica marcante do processo de filosofar.

Todavia, quando nos reportamos aos clássicos da tradição intelectual, não devemos assumir, como verdade única, todo o cabedal de conhecimento por eles legado; por isso, tal legado não é algo acabado, devendo ser constantemente revisitado e recriado. Embora a nossa afirmação assuma um cunho incisivo, isso não atesta em absoluto que estejamos relativizando a validade dos clássicos, muito pelo contrário.

É na tradição que encontramos importantes pensadores, que marcaram consideravelmente a humanidade; dentre eles, prefigura o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), conhecido como o pensador que operou uma “revolução copernicana” na esfera social e pedagógica. Foi também um pioneiro ao reconhecer os males da civilização e a denunciar seus erros, o quadro de corrupção geral do gênero humano e das sociedades estabelecidas, a partir do qual passou a refletir sobre a condição humana e as melhores condições para seu devir.² A seu modo, opôs-se a muitas das ideias da tradição educacional e de seu próprio século, ressignificando muitas das ideias forçosamente tidas como verdades eternas. Rousseau é sim um reformador de sua época e da própria ideia de homem no sentido de fomentar a possibilidade de construir um homem novo, natural e harmônico, do qual *Émile* é o protótipo.

² Como afirma em sua grande obra *Emílio*, livro I, p.15: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”.

A tarefa de examinar a educação e a possibilidade da tensão criadora entre os sentimentos *amour de soi même* e *amour propre* no pensamento de Jean-Jacques Rousseau³ está longe de ser o simples registro de uma efeméride, ou ainda, mais um estudo relacionado à temática. É, sobretudo, um provocativo e desafiante trabalho intelectual que nos remete, no mínimo, ao seguinte enfrentamento: da exigência e rigorosidade de uma análise crítica em torno das suas meditações, o que de imediato não é nada fácil; considerando que a complexidade de seus escritos, a riqueza contrastante de seu estilo, bem como a força de suas intuições, excedem o que se pode depreender, até mesmo nas entrelinhas. Ainda que muitas das ideias rousseauianas apresentem não raras vezes um cunho assistemático, paradoxal e poético⁴, elas não impedem o desvelamento de seus traços de exímio educador e filósofo do século XVIII que operou decisivamente uma “revolução copernicana” na história do desenvolvimento da civilização moderna, revolução esta que continua, ainda hoje, atual e não desvelada na totalidade de sua extensão.⁵ Como atesta Hölderlin (1770-1843), Rousseau é um

³ Jean-Jacques Rousseau nasce em Genebra (Suíça), em 28 de junho de 1712, filho do Sr. Isaac Rousseau, homem simples, mas com um certo grau de instrução e da Sra. Suzane Bernard, mulher culta e amante de bons livros. O filósofo genebrino não chega a conhecer a mãe, pois ela morreu por ocasião do parto. Teve uma infância e uma juventude um tanto quanto conturbada, por causa da desestruturação familiar. Seu pai, logo após iniciar a sua alfabetização (lia muitos livros romanceados para o filho, livros estes, da biblioteca particular de sua mãe), o abandonou. Mais tarde, por conta do abandono e da urgente necessidade de sobrevivência no ano de 1742, parte para Paris em busca de fama e fortuna. Na nova cidade, não obteve o êxito que almejava o que o levou a se sustentar copiando músicas. Rousseau viajou para outros inúmeros países e conheceu a cultura deles (Suíça, França, Itália, Inglaterra), ora atuando como professor de música, empregado doméstico, funcionário público, preceptor e secretário de ilustres famílias. Autodidata e dono de uma grande cultura começa, paulatinamente, a estabelecer relações com Voltaire, Diderot e outros importantes literários e filósofos da França. Teve cinco filhos com uma jovem chamada Thérèse Levasseur os quais foram entregues pelo próprio Rousseau ao orfanato Enfants-Trouvés de Paris, sob a alegação de não dispor de recursos para sustentá-los. Em 1750, alcança a fama vencendo o concurso da Academia Científica de Dijon, fato este que acarretou significativas mudanças em sua vida e em seu pensamento. O filósofo foi exemplarmente perseguido por muitas de suas ideias: em 1753, na França, foi enforcado simbolicamente e ameaçado de prisão; em 1762, em Paris, teve sua prisão decretada e sua obra *Émile*, condenada à fogueira; nesse mesmo ano, em Genebra, foram condenados os livros *Do Contrato Social* e *Émile*, por serem temerários, escandalosos, ímpios e pretenderem abalar a religião cristã e todos os governos. Posteriormente, em 1765, foi considerado o “anticristo”. Tendo as suas obras condenadas pela Faculdade de Teologia da Sorbonne e pelo Parlamento parisiense, passou a buscar exílio em vários lugares da Europa. Passou seus últimos momentos existenciais aos arredores de Paris, dedicando-se incansavelmente a defesa de suas ideias. Faleceu em Ermenonville, ao norte de Paris, a 2 de julho de 1778. Para uma biografia mais pormenorizada do filósofo, é válido conferir as seguintes obras: MAY, G. *Rousseau par lui-même*. Paris: Seuil, 1961; ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Lisboa: Relógio de Água, 1988; TROUSSON, Raymond. *Jean-Jacques Rousseau*. Gracia y Desgracia de una consciencia. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

⁴ Até mesmo Starobinski (1991 p.280), um dos importantes especialistas em Rousseau, menciona que o seu pensamento possui um caráter inacabado, sendo isso um indicio de um poder que não pôde ou não quis consumir-se inteiramente em sua explicação. Já para Dalbosco (2005 p.72), não há dúvida de que o estilo do autor contribui para uma interpretação simplista e, ao mesmo tempo, equivocada de seus escritos centrais.

⁵ No livro de CASSIRER (1999, p. 39-41), encontramos um trabalho sério em torno da pessoa e das ideias de Rousseau, além de elementos que solidificam claramente o que viemos enunciando até agora. Assim atesta o autor da referida obra: “as questões levantadas por Rousseau em seu século não são, ainda hoje, de modo algum obsoletas; também para nós elas não estão simplesmente resolvidas”. O autor ainda ressalta que ninguém menos

profeta,⁶ portanto, portador de uma mensagem que não fora totalmente desvelada em sua totalidade e que, por isso, necessita ser redescoberto e repensado em sua profundidade antropológica, social, pedagógica e política.

Rousseau teve um passado peculiar se comparado aos demais iluministas, ou seja, sua vida foi pregressa, instável e tempestuosa. As experiências acumuladas em suas andanças e seus estudos de certa maneira desorganizados, com certeza permitiram uma visão viva da miséria revoltante dos camponeses franceses. Isso tudo serviu para familiarizá-lo com os problemas sociais, educacionais e filosóficos comuns que sacudiam os espíritos parisienses. O mundo cosmopolita de Paris, como atesta Schilling (1979, p.31), que Rousseau chegou a frequentar, sempre lhe foi avesso. Seu caráter plebeu impedia-o de aceitar a convivência com os frequentadores dos salões da época. Gradualmente, as temáticas ligadas ao governo e à educação tornaram-se os temas centrais de suas reflexões.⁷

Urge salientar, todavia, que o presente trabalho não tem a pretensão de apresentar uma teoria acerca das ideias rousseauianas e, sim, o intuito de contribuir com as leituras, reflexões, discussões e críticas que vêm sendo tecidas em relação ao pensamento do filósofo. Também pretende elucidar que o seu caráter revolucionário e inovador não foi apenas para a sociedade europeia daquele momento histórico, pois, tais traços ultrapassaram os séculos e continuam a nos legar, na atualidade, uma significativa relevância para o contexto humano-educacional, os quais procuraremos delinear no percurso de nosso trabalho em consonância com outros grandes ícones do pensamento humano.⁸ O nosso pensador genebrino sempre será atual,

Com ele [Rousseau], não se termina nunca: é preciso sempre recomeçar de maneira nova, reorientar-se ou desorientar-se, esquecer as fórmulas e as imagens que no-lo tornavam familiar e nos davam a tranquilizadora convicção de tê-lo definido de uma vez por todas. Cada geração descobre um novo

que Kant comparou Rousseau com Isaac Newton (1642-1727; matemático, físico, astrônomo e filósofo britânico), chamando-o de Newton do mundo moral (1999 p. 39-41).

⁶ Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770-1843), poeta lírico alemão em seu poema intitulado “Rousseau”.

⁷ Podemos relacionar a isso o seu estudo da *República* de Platão que ele considerava como uma obra-prima jamais vista sobre educação, como retrata no livro I do *Emílio*. Dentre outros livros que marcaram o pensamento de Rousseau estão: *Os ensaios* de Montaigne, o *Ensaio sobre o Homem*, de Pope e o *Robinson Crusóé*, de Defoe.

⁸ Em 2012 comemorou-se os 300 anos de nascimento de Jean-Jacques Rousseau e 250 anos da publicação do *Émile ou de L'Éducation*. Considerando a distância histórica de mais de três séculos que nos separa desse autor, põe-se obviamente a questão sobre o modo de como tratá-lo e o que de seu pensamento ainda permaneceria atual.

Rousseau, em quem encontra o exemplo do que ela quer ser, ou do que recusa apaixonadamente. (STAROBINSKI, 1991, p. 277)

Prova disso são os inúmeros estudos atuais no âmbito nacional e internacional em torno à filosofia rousseauiana. Um dos estudos é o realizado por Axel Honneth, um dos mais influentes filósofos sociais frankfurtianos da atualidade, que trabalha com a tese da teoria do reconhecimento.⁹ O campo temático abordado por Honneth é extremamente rico. Em trabalho recente, intitulado *Untiefen der Anerkennung*¹⁰, publicado na Alemanha em 2012, ele é inspirado pelo trabalho do filósofo americano Frederik Neuhouser através da obra *Pathologien der Selbstliebe*,¹¹ em que considera Rousseau, e não mais Hegel, como o pioneiro fundador da teoria do reconhecimento. No andamento de nosso trabalho, retomaremos algumas das ideias dos referidos autores em relação ao nosso objeto de estudo e às teses construídas por Dalbosco (2014)¹², que trazem à tona o fio condutor sobre a ideia de que a filosofia social de Rousseau assenta-se na teoria do amor próprio (*amour propre*) e só se deixa esclarecer por meio da interpretação adequada do aspecto ambíguo que a constitui. Além disso, que a natureza e o sentido de seu projeto educacional também dependem da ambiguidade do amor próprio.¹³

Sendo Rousseau um clássico,¹⁴ um humanista¹⁵ e ao mesmo tempo moderno, a unidade e coerência de seu pensamento decorrem de uma nova maneira de encarar o homem e

⁹ Vale a pena consultar a sua obra traduzida para o português *Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais*. Na verdade, o pensamento de Honneth nos brinda com categorias válidas para elaborar um diagnóstico das patologias sociais da contemporaneidade tais como: a fragmentação cada vez maior do social, a nova gramática dos conflitos sociais, as condições sociais da realização da liberdade humana entre outras questões pertinentes à esfera humana.

¹⁰ Tradução para o português: Profundezas do reconhecimento.

¹¹ Tradução para o português: Patologias do amor próprio. O filósofo americano deixa-se inspirar pela moderna teoria do reconhecimento, de matriz hegeliana, procurando interpretar a filosofia social de Rousseau como teoria do reconhecimento, colocando em sua base a teoria do amor a si.

¹² Em seus ensaios sobre a *Condição humana e educação do amor próprio em Rousseau*, trabalho de pós-doutorado desenvolvido junto ao Núcleo Direito e Democracia (NDD) do CEBRAP em São Paulo. Nesse seu desafiante trabalho, Dalbosco traz à academia discussões importantes até então não tratadas entre os pensadores brasileiros. Além desse trabalho em forma de ensaios, Dalbosco possui vários artigos sobre a temática, abrindo um diálogo profícuo com textos de filósofos americanos e alemães. No andamento de nosso estudo abordaremos essa extensa literatura.

¹³ De acordo com Dalbosco (2014), também Laurence D. Cooper em sua obra intitulada *Rousseau, Nature, the Problem of the good Life* (Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1999), oferece uma abordagem abrangente sobre a ambiguidade do amor próprio, servindo inclusive de fonte de inspiração a Neuhouser.

¹⁴ A *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (1990) apresenta seis definições referentes à palavra clássico, das quais nos interessam aqui duas: 1) um escritor ou obra que pode ser considerado como modelo; b) escritor ou obra excelente e universalmente consagrado. Com isso, queremos salientar a importância do contato com os clássicos para que, assim, possamos efetivar o valioso e sempre urgente diálogo do momento presente com a tradição na busca de respostas sólidas para muitos dos problemas de nossa humanidade.

de situá-lo no universo, tornando-o de certa maneira um pensador estranho à sua época. Diferentemente de muitos intelectuais, ele lança uma aguda crítica à sociedade que o cercava, feita de aparências e com o poder de adulterar os impulsos naturais do homem. A força motriz do pensamento do século XVII e XVIII estava centrada na luta contra tudo o que pudesse impedir o desenvolvimento do progresso e, conseqüentemente, do bem-estar do homem. É um período marcado pela renovação e, acima de tudo, por um forte acento no poder da razão, que pretendia conferir ao homem a posição de senhor frente ao universo. Rousseau, embora um autor que figura no rol dos grandes pensadores do “Século das Luzes”¹⁶, assume uma posição enfática e distinta frente aos sistemas defendidos por alguns dos filósofos da época, dentre eles, Descartes e Hobbes. O filósofo genebrino parte dos mesmos problemas postulados por tais pensadores, porém, toma um caminho distinto para resolvê-los. Não usa o critério da clareza e distinção para avaliar a certeza de uma ideia, ou ainda, não contempla o homem através do processo da *res cogitans* / *res extensae* ou corpo e movimento.

Dito de outra forma, não vê o homem como uma máquina de ossos e músculos estendida no mundo com suas “arruelas e contrapesos” aos moldes de um relógio, como um jogo de órgãos, um autômato hidráulico ou uma fisiologia mecânica e matemática. Comungamos com Hermann (2004, p.43), quando avalia que Rousseau apresenta uma posição contrária ao paradigma mecanicista do homem comparável à máquina, posição esta frequentemente encontrada entre os pensadores iluministas. A sua concepção de natureza relaciona-se com disposições internas. Na verdade, nosso autor valoriza as evidências e a experiência dos sentidos, analisando o homem em sua totalidade, ultrapassando a esfera unicamente intelectual. Examina o homem e a sociedade da qual faz parte de uma maneira emblemática, no sentido de apresentar o homem em face de si mesmo¹⁷, em seu estado

¹⁵ Conforme Lalande (1999 p. 478), humanismo se refere ao movimento representado pelos “humanistas” do Renascimento e caracterizado por um esforço para realçar a dignidade do espírito humano, reatando os laços, depois da Idade Média e da escolástica, entre a cultura moderna e a cultura antiga. Ainda Blackburn (1997 p. 187) expõe que o humanismo é o movimento que esteve aliado ao estudo renovado das literaturas grega e romana: uma redescoberta da unidade dos seres humanos e da natureza e uma celebração renovada dos prazeres da vida, dados como perdidos no mundo medieval. Na verdade, o cerne da preocupação de Rousseau consiste no desenvolvimento das potencialidades do homem em si mesmo, encarado como uma totalidade que está em relação com outros homens, com a sociedade e o universo.

¹⁶ Rousseau conecta-se com o período iluminista, ao afirmar que o conhecimento deriva do aprendizado das lições do jovem, que aprende melhor pelos exemplos e não pelos discursos, como elucida no Emílio: “[...] colocai todas as lições dos jovens em ação e não em discurso; nada aprendam pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes.” (ROUSSEAU, 2004, p. 350). Apresentar o conhecimento ao jovem era uma forma de estimulá-lo, para que desenvolvesse sua razão, com o intuito de unir o ideal e o real, onde a natureza humana se evidenciaria nas relações sociais.

¹⁷ Rousseau busca também em si mesmo as fontes de sua reflexão como comprovamos no preâmbulo das *Confissões*: “Quero mostrar aos meus semelhantes um homem em toda a verdade; e serei eu esse homem”.

original e natural, em sua autenticidade, com suas mazelas e grandezas. Rousseau conclama a sociedade a rever suas posições, arrancar as suas máscaras e a reelaborar a pergunta pelo sentido primeiro da humanidade; evidentemente que sem voltar a “andar de quatro patas”, como o ironizou seu amigo e depois crítico Voltaire. Esta suposição, além de ter sido grotesca, pode falsear o entendimento do pensamento rousseauiano.

Não podemos negar que Rousseau tenha admitido um avanço no campo científico e técnico, que a arte ficou mais sofisticada, ou ainda, que a vida civilizada é mais tranquila. Mas o filósofo genebrino nega abruptamente que isso tudo tenha feito o homem melhor do ponto de vista ético e social. Se historicamente as ciências e as artes não trouxeram amplamente essa contribuição, portanto, deterioraram os costumes e desfiguraram o homem. Todo o indiscutível avanço teria tornado os costumes mais artificiais, introduzindo a hipocrisia nas relações sociais, como também, um artificialismo e degeneração do homem e da sociedade. Uma inquietação nasce dessa afirmação: teria Rousseau em suas reflexões elementos bastante sólidos para que possamos ventilar a hipótese de reconstrução e ressignificação das bases normativas¹⁸ da sociabilidade contemporânea, especialmente ao que se refere à educação?

O autor genebrino oferece uma crítica ao conceito metafísico clássico de ser humano entendido como um conceito essencialista e estático. Nosso pensador defende um conceito dinâmico, isto é, o ser humano não é uma essência definida e estruturada desde o início, ou seja, não é meramente *zoon*, um dado genético, um vivente dotado de uma especificidade (*logos*) ou ainda, um ser feito para obedecer a princípios dados ou impostos. Antes de tudo, somos um ser tecido de relações; somos um ser relacional que vai se construindo com os acontecimentos pessoais e coletivos. Isso significa reconhecer que o ser humano precisa ser visto como um todo, compreendendo suas dimensões afetivas, cognitivas e morais e, mais ainda, que a construção dessas dimensões ocorre por meio de sua socialização.

As reflexões de Rousseau descortinam a possibilidade de formular um conceito moderno de ser humano, que vai ser decisivo para se pensar em uma teoria educacional e filosófica ancoradas simultaneamente na filosofia social e na antropologia filosófica, ambas constituídas pela problematização da condição humana. Impõe-se, assim, elucidar, neste

¹⁸ Entendemos por bases normativas o contributo significativo de vislumbrar no social a condição *sine qua nom* da construção de um novo homem através da arquitetônica pedagógica de Rousseau, isto é, enfrentar de frente a abominável inclinação humana à superioridade, uma condição social humana patologicamente afetada pela vontade de ser mais, através de um adequado discernimento da questão educacional.

âmbito, a noção que Rousseau desenvolveu sobre os conceitos de estado de natureza, homem natural, estado social e homem social, noções estas que estão estreitamente conjugadas com o conceito de natureza, a qual denota a raiz de todo o seu projeto filosófico e pedagógico. Dessa forma, a relação entre estado de natureza e estado social não pode ocorrer dissociada da tensão entre o individual e o social, sendo que é dessa possível tensão criadora que se constitui o homem rousseauiano. O homem natural se torna o homem civil através desse processo, guiado pelos princípios da Natureza e voltado para uma autêntica formação humana na qual o homem se realiza plenamente, em sua dupla condição, ou melhor, em sua condição composta de homem natural e homem civil.

Configura-se, assim, um homem de relações que, para além das necessidades físicas, possui necessidades morais e culturais que ampliam seu universo imaginativo e fomenta a sociabilidade nascente. Embora essa nova condição permita uma relação social, e a mudança seja notável para a realização humana, o genebrino destaca que o abuso dessas condições¹⁹ desfigura o homem, mudando sua constituição original. Entretanto, esta teia relacional nos conduz a outros dois importantes elementos pertencentes ao cerne da problemática que ora apresentamos, isto é, os conceitos de *amour de soi même* (amor de si mesmo) e *amour propre* (amor próprio)²⁰. Ambos os conceitos, cada um no universo de sua particularidade, sustentam teoricamente uma interpretação linear de outros importantes conceitos já mencionados. Os dois importantes conceitos estão no centro não só de sua crítica à cultura, de sua antropologia e de sua ética, mas também de suas ideias políticas e pedagógicas.

Dent (1996), ao analisar o tema, assevera que para Rousseau fazem parte do “amor de si mesmo” duas outras faculdades benéficas que distinguem os seres humanos dos animais: o livre-arbítrio e a perfectibilidade. O primeiro é posto como algo para controlar os impulsos considerados nocivos, a fim de resguardar a conduta humana. A perfectibilidade, por sua vez, contribui para a evolução do homem, ou seja, para um aperfeiçoamento pessoal, no momento em que este toma consciência que pode manipular o seu meio ambiente com a finalidade do progresso da humanidade. Rousseau também louva o sentimento de autoestima do indivíduo a

¹⁹ Que pode ocorrer como resultado da inflamação das paixões e dos vícios, tais como o orgulho, a vaidade, a inveja, a comparação e o ódio.

²⁰ Rousseau não elabora ordenadamente uma teoria do amor próprio, embora haja muitas passagens em sua obra, especialmente no *Segundo Discurso* e no *Émile* que permitem sua reconstrução. O *Segundo Discurso* apresenta cinco “males” inerentes ao amor próprio que o tornam um sentimento altamente perigoso e destrutivo para uma condição humana. São eles: escravidão, conflito, vício, pobreza e alienação. No percurso de nosso trabalho de modo mais enfático no III e IV capítulos, abordaremos mais sistematicamente esses conceitos buscando um contraponto com outros autores como DALBOSCO, NEUHOUSER, FETSCHER, COOPER e DENT.

partir do “amor de si mesmo”, sem, contudo, enfatizar o sentimento de ascendência de um homem sobre o outro.

No *Segundo Discurso*,²¹ o genebrino alerta que a perfectibilidade é também uma maldição, fonte de nossos vícios, na medida em que o homem tem a possibilidade de sustentar condições sociais que são nocivas para si mesmo, tornando-o com o tempo um tirano de si e da natureza. Nesse duplo aspecto da perfectibilidade, ela pode abrir caminhos para o vício e o erro, embora sem ela tampouco possa existir virtude ou sabedoria. Com essas considerações, o autor pretende criar, a partir do sentimento de consciência de si, através da construção do ser moral, o próprio fundamento para que o homem venha a praticar ações virtuosas, com a finalidade do reconhecimento do outro como um ser livre e isonômico. Dalbosco (2014, p.32), lapida positivamente o conceito de perfectibilidade, dizendo que é por meio dele que o homem adquire a capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado, isto é, adquire a capacidade de tornar-se livre. Em síntese, a perfectibilidade propicia-lhe a capacidade cognitiva que o habilita a buscar a solução de problemas além de sua estrutura instintiva pré-determinada.²²

Nosso estudo busca primeiramente diagnosticar o núcleo germinativo da crítica rousseuniana à sociedade e à cultura de sua época e de como ela não veio a contribuir significativamente para o progresso da humanidade, evidenciando ao mesmo tempo o real entendimento da tese do autor referente ao “homem natural” e ao “homem social”. Queremos perseguir esta crítica orientando-nos, especialmente, por uma problemática educacional e, nesse sentido, a análise de algumas passagens do *Émile*, em especial do livro IV, será de grande importância reflexiva ao nosso trabalho, já que a referida obra é o marco fundacional da tradição pedagógica moderna e, em parte, da tradição filosófica. O *Émile* também é a

²¹ Como salienta Dalbosco (2013, p.6), além de ser uma de suas principais obras filosóficas, senão a principal, contém em germe o núcleo duro de sua filosofia social e, simultaneamente, passagens importantes da teoria do amor próprio. Nele Rousseau procura compreender o estado social corrompido com base numa dupla perspectiva imbricada entre si: do conceito normativo do estado de natureza e da tensão entre o amor de si e o amor próprio, fazendo a sociabilidade humana repousar na predominância do amor próprio.

²² Dalbosco apresenta o ensaio de Benner & Brügggen (1996, p. 12-48), que desenvolve argumentos para mostrar a centralidade que o conceito de *perfectibilité* desempenha no pensamento de Rousseau, principalmente, no contexto de suas ideias pedagógicas. Segundo eles, o genebrino concebe-o como conceito fundamental de uma moderna antropologia hipotética (transcendental) que faz a mediação entre a teoria genética da aprendizagem e a teoria educacional interativa (ibidem, p. 12). A perfectibilidade assume tal centralidade porque não é reduzida a nenhuma capacidade humana específica, como, por exemplo, à razão, e nem à soma de todas as faculdades, mas é concebida sim como pressuposição do desenvolvimento aberto e, nesse sentido, indeterminado de capacidades, sendo por isso, a “faculdade das faculdades” (ibidem, p. 20). Dalbosco dedica o terceiro ensaio de sua coletânea para uma interpretação pormenorizada da noção de perfectibilidade, analisando também suas implicações pedagógico-educativas.

apresentação mais elaborada do projeto educacional rousseauiano, desenvolvendo pormenorizadamente, embora de modo assistemático, a teoria da ambiguidade do amor próprio. Na obra, Rousseau descreve de que modo a formação virtuosa de seu aluno fictício Emílio depende da educabilidade do amor próprio, concebendo a educação do homem como precedente à educação do cidadão. Nessa perspectiva, a obra surge como uma tentativa singular de reflexionar sobre a formação humana, principalmente se considerarmos que toda reflexão que aparece no *Émile* prefigura o exercício de fazer do homem um ser autônomo e livre, devidamente preparado para opor-se ao estado de depravação ao qual a humanidade chegou. Trata-se do árduo caminho de pensar as possibilidades de formar um homem natural bem preparado para viver no meio social. Mais do que isso, a tarefa almeja também fazê-lo um ser de cultura, de razão, a fim de que seja apto a comparar, julgar e fazer as próprias escolhas sem, por isso, deixar de conviver com os outros. Uma vez que os males da civilização desfiguraram a própria natureza e aprofundaram a contradição entre natureza e cultura, tal projeto abre a perspectiva para a reunião de um duplo objetivo, qual seja o de resgatar as disposições originais e, ao mesmo tempo, preparar para a vida em sociedade.²³

Nosso problema de pesquisa consiste em tratar da possível relação tensional entre os conceitos de educação natural, *amour de soi-même* e *amour-propre* e, mais precisamente, em investigar o papel que estes dois últimos conceitos desempenham na edificação do homem rousseauiano e do “projeto” de uma educação natural. Embora haja consenso entre os interpretes²⁴ quanto à centralidade desses dois conceitos, não há, contudo, unanimidade quanto ao seu significado e nem ao modo como Rousseau justifica tal centralidade. Essa questão será melhor tratada quando nos reportarmos à discussão entre Fetscher e Neuhouser²⁵,

²³ Em uma passagem importante do Emílio, no livro IV, (p.356), Rousseau assim afirma: “Mas considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata, por isso, de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, baste que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão”.

²⁴ Podemos aqui apresentar os mais atuais e que utilizamos em nosso trabalho, como já mencionado: Dent, Fetscher, Neuhouser e Dalbosco.

²⁵ Concordamos que Fetscher embora ofereça ao leitor uma apresentação ampla e razoável do tema, incorre, segundo Dalbosco (2013,p.19), em dois limites básicos: a) não trata da ambiguidade que constitui o amor próprio, focando sua análise somente no aspecto negativo, deixando de lado seu aspecto construtivo; b) como decorrência disso, não atribui devida atenção ao problema da educabilidade do amor próprio. Fetscher torna-se, desse modo, num dos principais defensores da interpretação do amor próprio como sentimento destrutivo. De outro lado, temos a reflexão alinhavada por Neuhouser em seu livro *Rousseau's Theodicy of Self-Love: Evil, Rationality, and the Drive for Recognition*, publicado nos Estados Unidos em 2008, e traduzido recentemente para o alemão, com o título *Pathologien der Selbstliebe: Freiheit und Anerkennung bei Rousseau* (2012). Deixando-se inspirar pela moderna teoria do reconhecimento, de matriz hegeliana, o filósofo americano procura interpretar a filosofia social de Rousseau como teoria do reconhecimento, colocando em sua base a teoria do

guiando-nos pelos ensaios de Dalbosco (2014), que nos ajudarão a avançar consideravelmente em nossa reflexão.

Elaborando em forma de questão, nosso problema de investigação consiste no seguinte: O que significa condição humana para Rousseau? Em que termos essa sua concepção de condição humana significa simultaneamente uma crítica à tradição (concepção metafísica de ser humano) e lança as bases para a concepção moderna de ser humano? Quais os desdobramentos pedagógicos e educacionais resultantes dessa sua crítica? E ainda, de que forma a possibilidade da tensão criadora entre estes dois sentimentos constitutivos do ser humano, o *amour de soi même* e o *amour propre*, influenciam na constituição de sentido do conceito de educação? E na continuidade, de que forma a ação pedagógica, proposta por Rousseau, pode auxiliar no processo de configuração do homem, isto é, na formação de um novo homem e de uma nova sociedade?

Sustentamos, a partir disso, a hipótese interpretativa de que esta mesma tensão criadora é o ponto cardeal, ou se preferirmos, o eixo diretivo a partir do qual ocorrerá a sustentabilidade da formação do homem rousseauiano. Considerada a tensão criadora entre os dois sentimentos, poder-se-á dar vazão à possibilidade da concretização de um projeto de educação natural, amparado no confronto e na educabilidade permanente entre estes dois sentimentos constitutivos da natureza humana. Isso revela o fato, não de menor importância à investigação pedagógica, de que todo projeto educacional que ignorar ou não compreender adequadamente a tensão constitutiva do ser humano entre os sentimentos de *amour de soi-même* e *amour propre*, terá selado, já em seu começo, grandes possibilidades de fracassar. Justamente aí é que compete à educação natural, segundo o filósofo genebrino, “pressionar” o desvelamento dessa tensão nas relações pedagógicas dos envolvidos. Como afirma Dalbosco: “O papel da educação natural consiste, neste contexto, em

amor a si. Desse modo, contrariamente à interpretação de Fetscher, Neuhouser elabora o aspecto ambíguo que constitui o amor próprio e, além de insistir em sua periculosidade, também mostra seu aspecto construtivo, chamando a atenção, a partir disso, para a importância da educabilidade do amor próprio.

tornar sociável a insociabilidade contida tanto pelo amor de si mesmo como pelo amor-próprio, e o seu ponto de partida reside em provocar, pedagogicamente, por meio da reflexão, que o indivíduo ‘possa sair fora de si mesmo’” (Dalbosco, 2005, p. 99; 2006, p. 65).

Nossos questionamentos se entrelaçam com algumas hipóteses válidas que nos interpelam a investigar a constituição do homem e a educação no pensamento do autor genebrino. Rousseau formula um conceito moderno de educação e é fundador de uma teoria educacional moderna, cuja base repousa numa nova antropologia. Reconstruir a base antropológica rousseauiana e analisar as suas implicações pedagógicas nos conduz a perscrutar que ideia de formação humana deriva desse conceito antropológico. Rousseau é um pensador que carrega consigo traços decisivos nucleares da condição humana que não foram percebidos de modo nítido pela tradição, o que o faz inovador: **a)** a ideia de perfectibilidade, a faculdade de aperfeiçoar-se, de desenvolver-se – uma crítica à noção metafísica estática e teológica de perfeição; **b)** a compreensão do ser humano como constituído pela tensão criadora de dois sentimentos, o *amour de soi même* e o *amour propre*; **c)** o homem natural: confronto entre estado de natureza e estado civil.

A importante tarefa de indagar a tradição e, em nosso caso, Jean Jacques Rousseau, exige um trabalho intelectual árduo de cunho hermenêutico, o qual diz respeito à permanente mediação de sentidos, do sentido atribuído pelo intérprete ao texto e do sentido veiculado originariamente pelo próprio texto. A obra de um pensador precisa ser analisada sistematicamente, minuciosamente e com bastante vagar a fim de que a leitura interpretativa seja a mais aproximada possível da real intenção do autor em estudo e não se prenda na fixidez de pontos de vista evasivos.

A pesquisa assumirá um cunho bibliográfico e será desenvolvida com base na perspectiva hermenêutica. A hermenêutica como arte de interpretação tem sua origem na antiguidade clássica, estando presente na Idade Média, fundamentalmente como exegese das Sagradas Escrituras. Com a Modernidade ela passa a ser compreendida como procedimento que, através da interpretação nos leva à compreensão. No entendimento de Gadamer, aquele que quer compreender não pode se entregar à causalidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar a opinião do texto; ao contrário, deve estar disposto a deixar que o texto diga alguma coisa por si mesmo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto a fim de “diferenciar os verdadeiros preconceitos, sob os quais nós compreendemos, dos falsos, sob os quais nós nos

equivocamos”. (GADAMER, 1997, p.42). Nas palavras de Hermann (2003, p.15), a hermenêutica quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico. Isso presume a necessidade de abandonar a pretensão de controle do processo de conhecer e se entregar ao texto, ao diálogo, na busca de um sentido que é sempre plural e aberto, que precisa ser permanentemente recriado.

Diante do exposto, comungamos com o pensamento de Hermann que afirma ser a hermenêutica:

uma contribuição valiosa para as ciências humanas e para a educação, sobretudo na medida em que permite um autoesclarecimento de suas bases teóricas e de suas contradições, e uma revisão dos limites das regras metodológicas impostas de forma única e definitiva, como aparece na pedagogia cientificista. A hermenêutica nos lembra que quando trabalhamos com a razão não fazemos apenas ciência. Trata-se de situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica. (ibidem, p.29)

Para tanto, faz-se imprescindível que nos detenhamos amplamente na reconstrução interpretativa de algumas passagens das principais obras do autor, que estão entre si concatenadas, como: *Discours sur L’origine et les fondements de l’inégalité parmi les hommes*²⁶ (1755); *Émile, ou De L’éducation*²⁷ (1759-1762), *Du Contrat Social, ou Principes du droit politique*²⁸ (1762) e entre outras obras de pensadores consonantes à problemática em discussão. Assim, obteremos esclarecimentos sobre sua tese referente à constituição humana e à educação, sem cair no erro e no exagero das generalizações apressadas²⁹.

Quanto à estrutura, o trabalho se divide em quatro capítulos. O primeiro versa sobre o conceito de natureza, onde se busca esboçar um resgate histórico do referido conceito, concentrando-se em recortar alguns aspectos que possam nortear a discussão sobre a ideia de que a constituição humana não pode ser pensada deslocada da necessária relação e

²⁶ Edição brasileira: *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

²⁷ Edição brasileira: *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

²⁸ Edição brasileira: *O Contrato Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

²⁹ Concordamos com Cassirer (1999, p. 41), quando este afirma: isto só pode ocorrer se, irredutíveis diante dos preconceitos e das opiniões preconcebidas, consultarmos novamente a própria obra de Rousseau, e se a deixarmos ressurgir diante de nós de acordo com sua própria lei interna. Também Fortes (1989, p. 8) salienta que uma multidão de ideias preconcebidas dificulta o trabalho daqueles que se dispõem a ir ao encontro dos textos de Rousseau.

compreensão Eu-Mundo-Outro. Essa constituição é resultante da natureza do homem e de sua relação com as coisas que o circundam, isto é, da tríade supracitada. No entanto, a ideia de natureza desenvolvida na história apresentou-se muitas das vezes como essencialista, estática, animalizada (na antiguidade), ligada à perfeição, à divindade (no medievo) e à artificialidade, ao que é mecanizado (na modernidade), esquecendo-se ou não dando o devido tratamento a uma ótica mais ampla da própria constituição humana. Desse modo, embora procuremos recortar alguns traços de tal conceito nos principais períodos da história do pensamento humano, daremos especial atenção ao período moderno, mais especificamente, às teorias cartesiana e hobbesiana, porque formam, grosso modo, o pano de fundo contra o qual, em certo sentido, o conceito rousseauiano se voltará. O recorte justifica-se na medida em que fornece elementos para uma reflexão e crítica seminal feita por Rousseau à ideia estática e instrumental de homem. Nosso autor defende a tese de que o homem deve buscar conhecer o homem por meio do que reconhece ele mesmo ser. Esse reconhecimento exige o desenho de si, supõe que a consciência ultrapasse seus próprios dados imediatos, penetre nos territórios insondáveis do despercebido ou do inconfessável e chegue, enfim, a dizer em si mesmo tal como é, aquém das máscaras, do verniz, e para além do espelho que costuma colocar à sua frente. O homem é relação, é reconhecimento de si e do outro e, dessa relação contínua, se concretiza a constituição humana que não pode deixar de ser vista sob um recorte acerca da natureza humana na história. Nesse contexto, a problemática específica do capítulo evidencia-se por meio das seguintes questões: Que papel assumiu a capacidade instintiva inicial de autoconservação e por quê? Em que esse processo afetou a constituição humana?

O segundo capítulo trata da questão do conceito de natureza em Rousseau,³⁰ no qual procuramos evidenciar aspectos do pensamento antropológico e social do filósofo. Veremos que a relação entre estado de natureza e estado social não ocorre dissociada da dialética entre o individual e o social, sendo resultante dessa relação à totalidade do homem rousseauiano. Para a concretização dessa totalidade, o filósofo insiste em um retorno às origens, mas isso, como defenderemos, não significa retroceder a um estado de selvageria e, muito menos, a uma defesa romântica do retorno ao “bom selvagem”. Seria um equívoco defender tal tese. O importante é perceber que o estado de natureza tem a função normativa de diferenciar o que é

³⁰ Como explica um grande intérprete de Rousseau, Derathé (1984, p.114 – tradução nossa), no Discurso da desigualdade, é claramente o segundo sentido que importa: Rousseau não evita uma ambiguidade, nele, o termo natural significa tanto o que é autêntico ou essencial à natureza do homem, como o que é original e primitivo. Um segundo sentido: é natural o que é original, por oposição ao que é adquirido no curso da evolução humana. O homem natural é o homem primitivo, homem original, homem selvagem. Nos outros escritos, é, ao contrário, o primeiro sentido que se impõe: é natural o que é conforme a verdadeira natureza do homem, o que é autêntico,

autêntico do que é artificial na constituição humana. O que ressaltamos aqui é que uma vez mudada a natureza pelas inúmeras e fortuitas causas, o homem acaba se afastando de suas origens e adentra no mundo do artifício e da representação. A natureza é pensada por Rousseau a partir do processo de socialização do ser humano sem, por isso, desvincular-se por completo do próprio eu, o qual é a referência primeira de sua existência.³¹

De outra parte, como ponto nodal da constituição humana estão os sentimentos de *amour de soi même* e *amour propre*. Cada um desses sentimentos assume primordial importância para o desenvolvimento humano, no sentido de fornecer tanto a base do estatuto moral do indivíduo, como o conhecimento do bem e do mal. Aparentemente, o primeiro é por excelência a sede dos sentimentos benfazejos e, o segundo, a sede dos sentimentos odientos. Mas, como veremos, este aparente contraste entre um sentimento do “bem” e outro do “mal” vai muito além, no pensamento de Rousseau, de uma leitura maniqueísta, transformando-se em uma tensão criadora, na qual ambos os polos podem assumir ambas as dimensões, pois não está descartado, por exemplo, ao amor de si mesmo, embora seja sede da bondade natural, de se converter em egoísmo. Também não se descarta ao amor-próprio, que é a fonte do egoísmo racional, de transformar-se em solidariedade.

Rousseau pensa, portanto, o ser humano como constituído pela dinâmica tensional entre os dois sentimentos, concebendo a cultura, em parte, como resultado do surgimento do amor-próprio, de cuja compreensão depende de premissas mais amplas do seu argumento, as quais estão relacionadas com os conceitos de estado de natureza e de homem natural. Desse modo, o filósofo francês considera os sentimentos do amor de si e amor-próprio como constitutivos da condição humana, sendo que o florescimento do amor-próprio, guiado pela chama da razão, torna-se a condição indispensável do processo do formar-se a si mesmo e, por conseguinte, da própria criação cultural mais ampla.

O terceiro capítulo tratará de mostrar com mais detalhes a forma pela qual os dois conceitos em discussão sustentam a definição do conceito de educação natural rousseauiana.

³¹ Como diz no *Contrato Social* (p. 27): “A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. Só então, assumindo a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o do apetite, o homem, que até então não levava em conta senão a si mesmo, se viu obrigado a agir com base em outros princípios e a consultar sua razão antes de ouvir seus pendores. Conquanto nesse estado se prive de muitas vantagens concedidas pela natureza, ganha outras de igual importância: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem amiúde a uma condição inferior àquela de que saiu, deveria bendizer sem cessar o ditoso instante que dela o arrancou para sempre, transformando-o de um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem”.

Neste contexto, busca expor o modo como o conceito de *amour de si même*, enquanto sede dos sentimentos de candura e piedade pode, juntamente com o *amour propre*, sede das paixões irascíveis e odientas, assumir não uma forma excludente e/ou oposta e, sim, uma tensão criadora no desenvolvimento pedagógico do aluno fictício de Rousseau. Além dessa possibilidade há outra, na qual se pode encontrar uma possível ambiguidade do amor-próprio. Encontramos um diagnóstico pessimista no *Segundo Discurso* que é corrigido pela arquitetura pedagógica do *Émile*, a qual tem desenvolvido com seu núcleo, no livro quarto da referida obra, uma teoria da educabilidade do amor próprio: o aluno fictício aprende, primeiro, pelo estudo do exemplo de grandes homens da história e, segundo, pela educação do gosto, a conhecer a si mesmo, dominando seu amor próprio. Vista sob essa perspectiva, a ampliação virtuosa do *amour propre* depende então do enfrentamento pedagógico e educacional de seus aspectos perigosos e destrutivos.³²

O quarto e último capítulo do trabalho almeja detalhar a questão da tensão criadora entre o *amour de soi même* e o *amour propre* como possibilidade do núcleo da educabilidade do homem. Percorremos essa ideia balizando-nos por algumas perguntas centrais: de que maneira a tensão entre o *amour de soi même*, enquanto sede dos sentimentos de piedade pode, e o *amour propre*, como sede das paixões irascíveis e odientas, assumir um compromisso pedagógico no pensamento de Rousseau? E ainda, como o *amour propre* pode não comprometer a natureza do *amour de soi même* e, sim, ser um contributo tensional positivo no processo de educabilidade do homem?

Para tanto, alinhavamos esse capítulo em três momentos complementares entre si. No primeiro retomamos o fio condutor geral da teoria do reconhecimento pontuando algumas ideias centrais, como a necessidade humana de comparação com os seus semelhantes e da necessidade de precisar da estima pública para a formação do seu foro íntimo, o “eu” pessoal, sem deixar *de rentrer en soi*. No segundo momento, recorrendo à argumentação consistente de Cassirer, Dent, Neuhausser e Dalbosco, procuramos esclarecer o significado ambivalente do conceito de *amour propre* e mostrar em que sentido tal sentimento humano está na base da aspiração humana por reconhecimento. Por fim, no terceiro momento, considerando o caráter ambivalente do *amour propre* e, sobretudo, a potencialidade construtiva que lhe é peculiar, buscamos justificar a importância desse sentimento ser avaliado pela ótica educacional, ancorada pelo conceito de *perfectibilité* como elemento tensional positivo.

³² Com isso fica claro então que o tema da educabilidade do amor próprio é central à filosofia social e moral de Rousseau.

1. O CONCEITO DE NATUREZA

O que há de mais cruel ainda é que, como todos os progressos da espécie humana distanciam incessantemente de seu estado primitivo, quanto mais acumulamos novos conhecimentos, mais suprimimos os meios de adquirir o mais importante de todos; e que, num sentido, é à força de estudar o homem que nos tornamos incapazes de conhecê-lo (Rousseau, 2000, p. 150).

1.1. A IDEIA DE NATUREZA

A reflexão que ora objetivamos iniciar nos exige adentrar em uma problemática que vem colossalmente instigando o homem em seu decurso existencial, sendo retomada ininterruptamente pelas inúmeras áreas do conhecimento humano ao longo da história: o conceito de natureza. De fato, a humanidade sempre tentou de alguma forma entender não somente suas origens, mas também a origem do mundo onde habitamos, o mistério da criação, do cosmos. Para tanto, no decorrer dos tempos foi-se constituindo diferentes formas de natureza sempre com o intuito de desvelá-las por completo, relacionando-as evidentemente, não raras vezes, com aspectos mágicos, míticos, culturais e religiosos. Perguntas como: O que é o homem? Por que há o ser ao invés do nada? Por que o mundo? O que é a natureza? Qual sua origem? Por que as coisas são como são? Quem criou todas as coisas? Todas estas parecem ser perguntas universais e sempre repostas por novas gerações e, por isso, têm assumido novos significados.

É a partir desses instigantes questionamentos que nos propomos, nas linhas subsequentes, apresentar não uma *Summa scientiarum*, ou ainda, uma arquitetura sob o tema, mas delinear um quadro teórico do conceito de natureza, ou seja, resgatar, de tradições intelectuais passadas, o importante processo de compreensão reconstrutivo-interpretativo do conceito supracitado, começando desde suas origens com os filósofos pré-socráticos da Grécia antiga, passando pela época medieval, chegando enfim à época moderna, na qual se desenvolve o conceito mecanicista de natureza rigorosamente associado ao método científico. De modo especial, focaremos nosso olhar na problemática

da filosofia natural de René Descartes³³ (1596-1650) e de Thomas Hobbes (1588-1679), por se tratarem de dois dos mais proeminentes filósofos a analisar a natureza humana sob o prisma mecanicista.

Na sequência, adentraremos no pensamento do filósofo genebrino Jean Jacques Rousseau (1712-1778), pensador este que utiliza a ideia de natureza e do que é natural a muitos aspectos de sua filosofia, mas de forma distinta ao pensamento cartesiano e hobbesiano. Rousseau argumenta contra o conceito mecânico de natureza (com referência à causa e efeito), postulando uma noção de ser humano que vai além do mecanismo causal. A natureza é um dos temas de maior permanência nas obras do filósofo genebrino, além de propiciar um maior entendimento referente à sua filosofia social, à sua pedagogia e à própria condição humana, estudo este que procuraremos desenvolver no decorrer de nossa pesquisa.

Uma pergunta faz-se ainda necessária. Considerando o problema de pesquisa e o tema de investigação, por que abordar historicamente o conceito de natureza? Não se faria desnecessária essa abordagem? Seria uma repetição excessiva, inócua ou uma generalização já esgotada por discursos que reafirmam convicções para as quais não ocorrem imagens conceituais inovadoras? Eis uma das interrogações que nos instiga. Sabe-se que o contínuo movimento de recolher a mesma questão ou desconfiar do que foi, em algum momento, considerado conclusivo, permite ao intérprete galgar um patamar mais elevado de resposta em relação ao momento anterior. O conhecimento só avança quando são colocadas sob suspeita conclusões já assumidas como verdadeiras ou que aparecem desnecessárias.

O sentido maior de abordar historicamente o conceito de natureza repousa na ideia de adentrar em um terreno não devidamente tratado ou distorcido. Há algumas incorrespondências elaboradas no processo histórico filosófico como no caso do tratamento da natureza somente como uma finalidade. O mundo humano não é um mundo acabado, pré-determinado. Não sendo pré-determinado, ele é um produto que resulta da confluência de fatores diversos como os da vontade, da autonomia dos humanos, e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites puramente individuais. Há algo a saber sobre essa natureza na história e o problema que se coloca, portanto, é determinar a origem e as condições dessa natureza para desembocar na questão da condição humana e dos seus

³³ O projeto filosófico cartesiano é uma continuação do novo modelo de ciência já inaugurado por grandes pensadores como: Copérnico, Kepler e Galileu. Tais pensadores revolucionaram a maneira de se considerar o mundo físico, dando origem a uma nova concepção de universo e de tudo que nele se encontra.

desdobramentos no pensamento de Rousseau, já que ele faz uma denúncia contundente à vacuidade das especulações metafísicas, que tornam perfeitamente dispensável a argumentação dos filósofos sistemáticos.

Como argumenta Dalbosco (2014, p. 6-7), quando se trata de investigar “os homens como eles são” – questão fundamental tanto à filosofia social como à teoria educacional de Rousseau –, os filósofos presos à sua “especulação metafísica” estariam muito longe de oferecer uma resposta satisfatória.³⁴ É por isso que queremos recortar a ideia de natureza na história para, mais à frente, juntamente com Rousseau, mostrar suas distorções, como, por exemplo, de que o homem pode pela consciência de sua liberdade não obedecê-la cegamente, contrariamente ou tão simplesmente quanto o animal a obedeceria sem resistência.

1.2. IMAGENS DE NATUREZA NA HISTÓRIA: UM RECORTE

Partimos inicialmente da máxima rousseauiana: “é necessário observar primeiro as diferenças para descobrir as propriedades”.³⁵ Indubitavelmente, para um maior entendimento da problemática supracitada, faz-se mister, pensamos, desvelar o conceito básico de natureza, dado que quase todos os problemas ligados ao campo filosófico³⁶ ou teológico³⁷ e, em outras tantas áreas da história do conhecimento humano, estão, grosso modo, embasados em um conceito de natureza. Esta crença de que a natureza constitui o pano de fundo do pensamento e da ação humana remonta à tradição grego-romana antiga, ganhando contornos bem definidos, na modernidade, com o pensamento de Rousseau.

No entendimento de Lenoble (1990, p. 183), todas as palavras que designam uma ideia muito geral parecem claras quando empregadas sem uma maior reflexão sistemática, ao passo que tal reflexão nos desvelaria uma complexidade, e até mesmo uma obscuridade

³⁴ Segundo Ernst Cassirer, teria sido em nome de um profundo sentimento de existência que Rousseau rejeitou toda espécie de coação sistêmica: “Num pensador desse tipo, não se pode separar o conteúdo e o sentido da obra da razão pessoal de viver; ambos só podem ser apreendidos um dentro do outro e um com o outro, só num ‘reflexo reiterado’ e num esclarecimento mútuo de um pelo outro.” (CASSIRER, 1997, p. 42) Ou seja, por ter percebido que a filosofia decaiu em especulações vãs, distanciando-se da pergunta pela razão da existência humana, ela não seria mais capaz de oferecer o subsídio necessário à investigação dos “homens como eles são”.

³⁵ Passagem do *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, cap. VIII.

³⁶ No campo filosófico o problema acerca da natureza se constitui em um problema metafísico por excelência, é o problema do *ser* e do *sentido do ser*; aqui se cruzam todas as visões sobre o mundo, o conceito é um constitutivo essencial dos distintos sistemas filosóficos. Toda a filosofia não é outra coisa que a complexa resposta a mais simples pergunta: o que são as coisas? Ou ainda: o que é que constitui a natureza das coisas? A filosofia busca o sentido profundo da realidade.

³⁷ Em teologia toda a questão da existência, possibilidade e conhecimento dos milagres, a totalidade acerca da graça e maior parte dos dogmas e heresias se apoiam em um determinado conceito de natureza. São exemplos: o pelagianismo, semipelagianismo, luteranismo, calvinismo, jansenismo, os problemas da Santíssima Trindade, da cristologia, da eucaristia, entre outros. Quem criou todas as coisas é uma pergunta eminentemente teológica.

da palavra. Prova disso, são as acepções encontradas em dicionários e enciclopédias básicas, as quais procuram definir tais termos sem uma significativa sistematização, ocasionando, dessa forma, um círculo nada esclarecedor. Urge salientar, mesmo assim, que são conquistas laboriosamente obtidas ao longo dos séculos por um empenho árduo do pensamento e que nos conduzem, abruptamente, a revisitarmos os clássicos para assim, paulatinamente, tecer conceitos mais precisos e rebater falsas certezas.

O primeiro dos sentidos de natureza pertence, por direito próprio, ao significado etimológico do termo. Segundo os gregos, o conceito de natureza deriva da palavra grega *Physis*, que vem de *phyein*, e significa emergir, nascer, crescer, fazer nascer, fazer crescer e que, a partir de Aristóteles, se retomará constantemente tal conceitualização nas distintas correntes filosóficas. Designa, também, dessa forma, tudo o que brota, cresce, surge, vem a ser.³⁸

Na raiz latina, o conceito de natureza não se dá de forma incompatível com a conceitualização grega, e isso pela simples lógica de que a palavra latina não passa de uma tradução do grego. Ela é originária de *natura*, palavra que pode ser compreendida como nascer (*nasci*), ação de fazer nascer, ser nato. Desse modo, a acepção da palavra natureza configura-se como algo que procede do microcosmo (eu) e não do macrocosmo (mundo), que está intimamente ligada a algo, que é a causa, a fonte de seu ser, de seu comportamento.³⁹ A natureza é o grande ser vivo, a fonte fecunda pela qual cada ser existe ou da qual todos os existentes são constituídos. Todavia, mesmo que isso possa soar como uma tautologia, no sentido de a natureza ser algo de certo modo mais verbalizado do que abordável não é nosso intuito adentrarmos em tal discussão. Queremos, isto sim, tão somente apresentar um panorama do entendimento da palavra natureza para nos auxiliar posteriormente na temática que articularemos, a saber: o conceito de condição humana rousseauiano e o conceito de educação a partir do conceito de natureza.

A conceitualização da palavra “natureza”, como já salientamos, nem sempre foi entendida singularmente, pois no decorrer da história da humanidade ela assumiu várias concepções por se tratar de uma *questio disputata* muito problematizada. Usualmente podemos compreender a “natureza” como sinônimo de mundo, local por excelência onde

³⁸ Segundo Tomás de Aquino a natureza seria nascimento, geração dos viventes, como afirma na *Summa Theológica*, I, q.19: *Nomen Naturae primo impositum est ad significandam generationem viventium, quae dicitur nativitas.*

³⁹ Para um estudo mais sistemático da questão Cf. a obra de COLLINGWOOD, R.G. *A Idéia de Natureza*. Lisboa: Presença, (S/E).

habitam os seres, o universo com os seus fenômenos, enfim, podemos compreendê-la de forma multifacetada, justamente por se transvestir de várias formas, maneiras e materiais, o que a torna um objeto de estudo não abarcável na extensão de sua totalidade. Considerando isso, nas próximas linhas o nosso foco conceitual estará centrado no sentido filosófico de natureza (*physis*), a qual se vincula estreitamente à essência do ser humano, o que, para os gregos, era o primeiro caráter desse conceito, diferentemente de um dos sentidos da *tèchné*, concebido como capacidade de produzir artefatos, coisas que uma vez produzidas, carecem da atividade natural.

A antiguidade grega começou por volta do século VI antes de Cristo, na Grécia, berço dos primeiros mestres da filosofia e da ciência grega, bem como, do vigor incontestável do pensamento lá iniciado. Esta tradição permanece até os dias de hoje como herança sólida e perene para as diversas áreas do conhecimento humano.

Antes de Sócrates ocorre uma incursão investigativa de aproximadamente dois séculos,⁴⁰ onde os assim denominados filósofos da natureza (pré-socráticos) se dedicam ao estudo do cosmos e da natureza, mas não de maneira análoga e com resultados idênticos.⁴¹ Através do uso da especulação racional, empreenderam a tentativa de compreender a realidade que se manifestava a sua volta procurando explicar a natureza, isto é, a realidade que tinham diante de si, através de uma nova maneira de pensar, contrária à explicação mitológica da realidade.⁴² Para tais filósofos, a pergunta essencial era esta: O que é a natureza (*physis*)? Ou ainda: Qual é a força geradora das coisas? Iniciava-se, assim, a atividade de filosofar, pois, como nos lembra Aristóteles, é da natureza humana o desejo de conhecer.⁴³

Os filósofos da natureza buscavam incansavelmente encontrar a essência, o princípio de cada ser singular, a *arché* (princípio, origem e fundamento) de todas as coisas,

⁴⁰ Faz-se impossível abarcar, na particularidade de nosso estudo, todo esse período, desse modo, nos restringimos essencialmente no período clássico grego.

⁴¹ Partiam do *Peri phýseōs*, de um saber acerca do todo, através de uma cosmogonia.

⁴² Comungamos da tese de Koyré (1991, p. 81-82), quando afirma que, para se tratar das teorias cosmológicas faz-se necessário inicialmente volver o olhar para a Grécia, pois parece ter sido lá que, pela primeira vez na história, surgiu a oposição do homem ao cosmo [...] pois foram os gregos que, pela primeira vez, conceberam e formularam a exigência intelectual do saber teórico: preservar os fenômenos, isto é, formular uma teoria explicativa do dado observável, algo que os babilônios jamais fizeram. Insisto na palavra “observável”, pois é certo que a primeira acepção da célebre fórmula é, justamente: explicar os fenômenos e preservá-los, isto é, revelar a realidade subjacente, revelar, sob a aparente desordem do dado imediato, uma unidade real, ordenada e inteligível. Não se trata, segundo uma equivocada interpretação positivista muito em voga, apenas ligá-los por meio de um cálculo, a fim de chegar à previsão. Trata-se, verdadeiramente, de descobrir uma realidade mais profunda e que lhes forneça a explicação.

⁴³ Livro I da Metafísica.

o que para eles era a *physis*, vinculando-a no início a algo material. A natureza será, dessa forma, a autêntica realidade das coisas interpretadas distintamente, segundo as escolas desse primeiro período (600-450 a.C).⁴⁴ A pergunta crucial era: qual é a substância que compõe o universo? A resposta dada por Tales de Mileto consistia em que a água era a matéria formadora de todas as coisas. Vejamos o que diz Aristóteles a esse respeito:

Tales iniciador deste tipo de investigação filosófica defende que é a água (visto que afirma que também a terra flutua sobre a água), e esta sua opinião foi-lhe talvez sugerida pela observação de que é úmido aquilo que todas as coisas se alimentam e de que também o calor nasce da umidade e sobrevive através dela. (Met., I, 3, 983 b, 20)

Anaximandro, por sua vez, no entendimento de Gleiser (1998, p. 46) levou as ideias de Tales a um nível superior de sofisticação, postulando que o universo era eterno e infinito em extensão, sem limites, e seu centro era ocupado pela terra à qual atribuiu uma forma cilíndrica. Essa teoria de Anaximandro representa o primeiro modelo mecânico do universo, mesmo que possam parecer de certa forma um tanto quanto que bizarras. Assim julga Gleiser na seguinte passagem:

A Terra era circundada por uma grande roda cósmica, cheia de fogo, e o Sol, um furo na superfície dessa roda, que deixava o fogo escapar. À medida que a roda girava, o Sol também girava, explicando o movimento do Sol em torno da Terra. Eclipses se deviam ao bloqueio total ou parcial do furo. A mesma explicação era dada para as fases da Lua, que também era um furo em outra roda cósmica. Finalmente, as estrelas eram pequenos furos em uma terceira roda cósmica, que Anaximandro curiosamente colocou mais perto da Terra do que a Lua ou o Sol (1998, p. 47).

Anaxímenes também postulou a existência de uma substância primordial na natureza que a seu ver era o ar, pois na medida em que ocorria mudança na densidade dele se compunham todas as coisas. Já Heráclito acentuava que “tudo está em mudança e nada permanece parado” (ibid). Há, segundo ele, uma tensão entre os opostos como uma força a mover (fogo) o mundo à nossa volta. Uma das suas mais famosas máximas resume de certa maneira sua teoria dinâmica, sempre em transformação: “não se pode banhar-se duas vezes

⁴⁴ Floresceram quatro escolas, a saber: escola jônica, escola itálica, escola eleática e escola atomística. No fim deste primeiro período aparecem também os assim chamados sofistas, os quais não vieram a constituir propriamente uma escola.

no mesmo rio”. Para ele, tudo caminha e muda perpetuamente. Não há um ser rígido, único e imutável, mas um perpétuo fluir, um eterno devir em movimento. Temos ainda a soma dos quatro elementos, teoria esta formulada por Empédocles de Agrigento. Outra teoria a respeito do cosmos provém de Parmênides, defendendo que toda mudança é ilusória dado que, como salienta Casini (1987, p. 32), o primordial é o Ser e não uma pluralidade de princípios, conflito e não ser. O grande princípio de Parmênides é que o ser é e não pode não ser; o não ser não é e não pode ser de modo algum. Desse modo, ele defende a tese de que se tudo é ser, só há um ser e não há mudanças. Nosso autor assume o princípio da não contradição, regra fundamental da coerência intelectual.

Os pitagóricos cultivaram a ideia de que os números (matemática) eram os princípios geradores do cosmos, a arké do Universo. Isso é atestado pelo próprio Aristóteles, em sua Metafísica:

Os chamados Pitagóricos foram os primeiros a dedicar-se às ciências matemáticas, fazendo-as progredir; e dado que encontraram nelas o seu alimento, foram de parecer que os princípios destas se identificavam com os princípios de todas as coisas. Os números ocupavam evidentemente o primeiro lugar entre esses princípios, e os Pitagóricos pensavam discernir neles, mais do que no fogo, na terra ou na água, um grande número de semelhanças com as coisas que existem e são geradas [...]. (Met., 5, 585 b, 23-28)

Nutridos por esse pensamento, acreditaram que o número seria o princípio norteador de todas as coisas. Por essa descoberta, os pitagóricos foram levados a encontrar também correspondências existentes entre os números de fenômenos de várias tipologias. Os números, portanto, não seriam um aspecto que abstraímos mentalmente das coisas, mas sim a própria realidade, a *physis* das próprias coisas existentes nelas mesmas.

Por sua vez, Demócrito de Abdera, pertencente à corrente dos atomistas defende que a realidade é constituída por átomos e pelo vazio. Esse elemento constituidor de todas as coisas são infinitos e existem desde sempre, assim como desde sempre se movem no vazio. Movem-se em turbilhão e, de vez em quando, chocam-se uns com os outros. O ricochete, os contragolpes acabam por provocar a formação de átomos aglomerados que virão a ser os objetos que nos circundam. Dessa maneira, Demócrito explica o universo pelo movimento de que os átomos estão animados e as coisas existentes nada mais são que as formas que possuem os átomos de que elas são formadas, até mesmo as suas diferenças.

O que prevaleceu nesse período foi a ideia de que a natureza (*physis*) é o ser profundo das coisas, que explica o que as coisas realmente são e como chegam a ser. A *physis*, nesse período, apesar de ser multifacetada de sentidos, conserva uma característica primordial, ou seja, a concretude, “uma ordem regida por leis universais, tomando forma a ideia de kosmos” (CASINI, 1987, p. 25). Ela é uma unidade que manifesta propriedades e/ou qualidades multiformes; dessa forma, também vem acarretar movimento e mudança. Ela é a ordem que unifica as propriedades que surgem de um ser, sendo o elemento permanente que assegura o círculo (*kyklós*) de surgir e desvanecer, como unidade total do ser.

Todas essas afirmações naturalistas prepararam o caminho para outros importantes pensadores que pertenceram ao assim chamado segundo período da filosofia grega (450-300 a.C), também conhecido como o período antigo. Foram Sócrates, Platão e Aristóteles as grandes personalidades que marcaram consideravelmente esse período e, posteriormente, toda a história do pensamento ocidental.

Sócrates (470-399 a.C) busca a *physis* numa motivação ético antropológica, assim como seus antecessores a buscavam em algo material.⁴⁵ Para encontrar algo na ordem ética, tem que buscar previamente uma ordem lógica como instrumental. Para tanto, usava da maiêutica para atingir tal fim, o que, na verdade, era um processo pedagógico que aprendera da profissão de sua mãe⁴⁶. Partia da natureza de cada indivíduo para a noção universal das coisas, o que fica bem claro em uma das suas famosas máximas filosóficas: “Conhece-te a ti mesmo”⁴⁷. É através dessa máxima que ele auxiliava as pessoas a irem se apossando progressivamente de sua natureza, dando à luz a si mesmos, pois inútil seria tentar entender o mundo sem antes entender a si mesmo (parturição das ideias). O interesse socrático estava mais voltado à busca daquilo que se encontra além dos fenômenos físicos e das meras ações. Na verdade, o método socrático era o do diálogo e esse dividido em duas partes: a *ironia* e a *maiêutica*. Através da ironia, ele levava o seu interlocutor a

⁴⁵ Segundo afirma Casini (1987, p. 36), Sócrates entra em conflito com as doutrinas dos que o precederam e orienta-se mais para a moral, ou seja, o seu entusiasmo inicial por aquilo a que chama ironicamente altíssima ciência dos físicos desaparecera quando viu que as suas explicações e descrições dos fenômenos naturais não passavam de uma névoa de palavras.

⁴⁶ Sua mãe exercia a profissão de parteira, daí o método socrático da maiêutica ou engenhosa obstetrícia do espírito, ou seja, a parturição de ideias do âmago de cada pessoa.

⁴⁷ Segundo Sócrates, o sujeito humano seria o centro de toda a interrogação. Com a filosofia socrática muda-se a direção do pensamento. Trata-se justamente de conhecer, antes de tudo, o que o homem deve conhecer para alcançar a *eudaimonia*, que é primordialmente a felicidade interior, não o gozo das coisas externas.

reconhecer a sua *ignorância*⁴⁸ e a reformular os seus pensamentos para, num segundo momento, poder parir suas ideias (maiêutica). Para Sócrates, o conhecer deveria levar o homem necessariamente a “agir bem”. Se anteriormente os físicos procuraram responder à questão o que é a natureza ou realidade última das coisas, Sócrates, porém, procura entender o que é a realidade última do homem, ou seja, o que é a essência do homem. A resposta socrática é pontual: o homem é a sua alma, enquanto é precisamente a sua alma que o diferencia especificamente de qualquer outra coisa existente. A alma é entendida como sendo a nossa razão, a sede de nossa atividade pensante e eticamente operante. Dito de outra forma, a alma seria o eu consciente, a consciência e a personalidade intelectual e moral do homem. A tarefa suprema residiria em cuidar da alma e, por conseguinte, educar-se.

Platão (427-347 a. C.) procura explicar a situação do universo e dos seres por meio de causas intemporais (mundo das ideias), que venham a explicar continuamente por que cada coisa é o que é, diferentemente de seus antecessores.⁴⁹ As ideias são como a verdadeira natureza, as realidades engendrantes das coisas e os princípios germinais de toda a mudança. Segundo Abrantes (1998, p. 32), o Timeu – personagem que deu nome a um dos últimos diálogos de Platão – afirma que o *kósmos*, o mundo material ordenado, foi gerado, teve um princípio. Um artesão divino (o Demiurgo) moldou o mundo material com base na desordem originária (ataxia), tendo diante de si um modelo: o mundo das formas ou das ideias. Na verdade, Platão apresenta-nos o cosmo como uma cópia imperfeita do mundo perfeito, imaterial, imutável e eterno das ideias. É somente através do mundo das ideias, composto de formas perfeitas e imutáveis que se pode representar a essência da realidade, embora para nosso pensador qualquer representação clara de uma ideia seja imprecisa. Vejamos um exemplo: um desenho de qualquer objeto jamais será tão preciso quanto a ideia desse desenho, a qual somente é perfeita em nossa mente. O desenho apenas pode existir no mundo das ideias, já que no mundo dos sentidos há uma representação não muito clara da perfeição abstrata de tal desenho. O problema da *physis* consiste, segundo Platão, em demarcar onde se radica o princípio gerador de tudo, se nos corpos primários ou na alma. A tese platônica sustenta que a *physis* está relacionada à alma humana (*anima*

⁴⁸ O termo ignorância na filosofia socrática corresponde ao “princípio da sabedoria”, caminho para se alcançar a verdade.

⁴⁹ A problemática levantada por Platão é complexa e não é o nosso intuito desenvolvê-la sistematicamente. Vale a pena conferir o diálogo socrático do Parmênides, onde se trata a fundo o problema da imanência e transcendência das formas.

mundi) e esta, por sua vez, no seu entendimento. Ela é o primeiro princípio gerador das coisas, a força primária de tudo e, portanto, a genuína natureza. A filosofia platônica é centrada, dessa forma, na alma, pois é no interior da mesma que reside a suprema verdade.

É com Aristóteles (384-322 a. C), discípulo e crítico de Platão, que ocorre certa evolução do conceito de natureza, pois ele aponta cinco sentidos para tal conceito, sentidos estes que ele descreve em sua *Metafísica*.⁵⁰ Já no livro II de sua *Física*, defende a proposição de que a *physis* é o princípio de movimento e repouso imanente a todas as coisas e de forma autônoma, sem a intervenção humana. Nos seres vivos, o princípio de movimento é a *psykhé*, a alma, a *forma corporis* e, enquanto princípio de vida, é também o princípio das capacidades, qualidades de cada ser vivo. O filósofo elabora uma hierarquização dos seres vivos: num primeiro estágio encontram-se os vegetais, possuidores da faculdade de nutrição e reprodução; em seguida, os animais, que além das capacidades anteriores, possuíam outras duas, a locomoção e a sensibilidade; por fim, o homem, que possui as quatro capacidades anteriores, além da razão, que o permite pensar e planejar as suas ações, colocando-o, dessa forma, no topo da escala dos seres vivos. A alma dava a cada ser vivo uma finalidade no cosmos. O mundo da natureza é para Aristóteles, no entendimento de Collingwood (s/e, p.119), um mundo de coisas que se movem por si mesmas, tal como é para os jônios e para Platão. Um mundo vivo caracterizado por movimento, mudança, processo. Todavia, a tese aristotélica tem como viés buscar encontrar a relação entre o geral e o particular, permitindo assim, a unidade de nossa vida teórica dirigida ao geral e enraizada no particular. Desse modo, a natureza é o universal existente no particular e/ou a verdadeira realidade das coisas dentro delas mesmas, fazendo com que sejam o que realmente são.⁵¹ Busca-se a verdade dos seres na busca de sua natureza. Na verdade, Aristóteles segue alguns pressupostos platônicos, mas discorda de seu mestre no sentido da separação do mundo dos sentidos com o da mente. Em Aristóteles, portanto, não há lugar para um criador (Demiurgo) do cosmo que é considerado eterno e, tampouco, o dualismo matéria e forma deixam de ter uma existência separada.

Toda a especulação tecida pelos gregos no século VI a.C. em torno da *physis* significava, portanto, o que sempre significou, ou seja, a essência ou natureza das coisas. Tais significados influenciam o pensamento medieval e, consideravelmente, é a reflexão

⁵⁰ De modo particular na passagem do livro V, c. 4. 1014, b.

⁵¹ Para um estudo mais detalhado cf. a introdução da *Física de Aristóteles*. Madrid: Editorial Cremos, 1998.

platônica e aristotélica acerca da filosofia da natureza que maior incidência terá sob o pensamento de alguns filósofos desse período, como Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274). Para Gleiser (1998, p. 73), a cosmologia de Aristóteles servia como uma luva a uma teologia baseada na separação entre a vida na Terra, decadente e efêmera, e a perfeita e eterna existência do Paraíso.

A Idade Média abarca um período histórico que se estende, aproximadamente, do ano 500 a 1500, um longo percurso de mil anos. Embora o medievo tenha sido considerado, não raras vezes, por interpretações pejorativas, como sendo a “época das trevas”, como a “noite de mil anos”, um período considerado inexpressivo, ele também foi berço, desde o século VIII, de grandes atividades intelectuais, época esta, portanto, extraordinariamente fecunda e merecedora de atenção. Podemos perscrutar no período do medievo os embriões do que posteriormente delinearíamos de renascença e modernidade. O novo abre caminho alicerçado no bojo das civilizações passadas. Na reflexão de fôlego de Huizinga (2010, p. 6), é naquela época, uma vez considerada morta e enterrada, que já se percebia o novo germinar, e tudo parecia apontar para uma futura perfeição.⁵² Esse novo germinar desponta-se como a possibilidade da vida cotidiana ser portadora de uma esfera de oportunidades múltiplas e de um legado a ser redescoberto continuamente.

Nos primeiros séculos do referido período, as questões em torno da natureza foram quase inexpressivas. Tal situação sofreu significativas mudanças a partir do século XII, após a redescoberta dos conhecimentos alicerçados nos ensinamentos filosóficos de Platão e de Aristóteles. É no século XV, mesmo não sendo totalmente escancarada a ideia, que surgem os primeiros realces dados ao júbilo da vida e do mundo. Podemos lembrar o instigante grito do humanista e poeta alemão Ulrich Von Hutten ao falar: ó século, ó letras, viver é um prazer.

O eixo principal da discussão acerca da natureza no período medieval se situa na fronteira da filosofia (razão) e da teologia (fé). Nesse período, descreve Gilson (2001, p. 1), a filosofia aparecia em cena somente quando certos cristãos tomavam posição em relação a ela, seja para condená-la ou absolvê-la. A filosofia estava relacionada a um sentido de sabedoria pagã. O embate se situava entre os homens privados das luzes da fé com os

⁵² Huizinga em sua bela obra “O Outono da Idade Média” soube captar muito bem as formas de vida e de pensamento do período medieval. É uma obra clássica e merecedora de leitura por aqueles que se interessam pelo aprofundamento das questões medievais e de seus contributos para a civilização humana como um todo. Na referida obra, encontramos sólidos elementos para que possamos vislumbrar a possibilidade da ideia de modernidade como continuadora do medievo.

padres da igreja, falando em nome da revelação cristã e, portanto, portadores da luz da fé, embora alguns tivessem posteriormente que levar em consideração as filosofias pagãs.

Essa fronteira é, indubitavelmente, um fenômeno altamente complexo,⁵³ justamente por acarretar uma *translatio studiorum*, ou seja, um deslocamento de saberes; saberes estes oriundos do pensamento árabe, grego, romano e depois cristão.

A Idade Média alicerça a sua ideia de *physis* em torno de uma mensagem cristã – espiritual, onde busca, mais particularmente, dissolver a concepção de *physis* do mundo clássico e antigo, pois segundo este último, nada existiria fora da natureza. A sabedoria do passado dos sistemas clássicos vai aos poucos sendo esquecida e sendo atacada como a raiz do mal. Desse modo, o âmbito de desencadeamento da ideia de natureza se fortalece na esfera da criação, o sentido de *physis* é visto de acordo com as ideias de Casini (1987, p. 68), como o conjunto das coisas inanimadas ou vivas que o Deus da Bíblia havia criado nos seis dias da *Gênese*, que nada mais é que o produto dessa divindade que transcende o mundo físico, e esta é a grande problemática que permeará toda a época medieval. Todavia, a esfera da criação denota fortemente a existência de um criador, que por sua vez, não se encontra atrelado ao mundo, transcende-o. Toda a natureza seja ela racional ou não é movida por Deus. A natureza, como ressaltou Hugo de Saint-Victor em seu *De tribus diebus* (apud GOFF; SCHMITT, 2002, p. 263) é, a modelo da Escritura, um livro escrito pelo dedo de Deus. Ele é o grande criador do universo, bem como, de tudo que nele está. Ao abrirmos o livro do Gênesis, descortinamos a estrutura básica da afirmação supracitada, quando lemos:

Quando Deus iniciou a criação do céu e da terra, a terra era deserta e vazia, e havia treva na superfície do abismo; o sopro de Deus pairava na superfície das águas, e Deus disse: “Que a luz seja!” E a luz veio a ser. Deus viu que a luz era boa. Deus separou a luz da treva. Deus chamou a luz de dia e à treva chamou noite. Houve uma tarde, houve uma manhã: o primeiro dia. (Gn 1-5)

Aqui encontramos fortemente aspectos claros de uma teologia da criação elaborada pela fé cristã e fundamentada pelas Escrituras Sagradas. Isso não poderia ser diferente, como argui Susin (2003, p. 31), visto que, para a fé cristã, a Bíblia é um “cânone”, uma medida e uma norma para bem crer. São as Escrituras que ajudam o cristão a decifrar

⁵³ Storck (2003, p. 8) em sua obra “Filosofia Medieval”, afirma que descrever a filosofia medieval é descrever um fenômeno complexo; contudo, a confluência da filosofia com a teologia é, ao nosso ver, também altamente complexa.

também os enigmas e entender os mistérios e desígnios do universo, do céu e da terra; as escrituras são, como afirma o documento *Dei Verbum* nº 24, a alma de toda teologia. Essa perspectiva denota abruptamente o caráter sagrado do cosmos como uma expressão direta da vontade e palavra de Deus, ou como salientou Santo Agostinho (354-430), na obra *Cidade de Deus*: “Não existe por isso, essência alguma contrária a Deus, ou seja, à suma essência autora de todas e quaisquer essências” (2001, p. 63). Deus como o sumo criador, por meio de sua pedagogia divina, comanda todo o cosmo, todas as coisas; se Deus é o criador do mundo e a força imanente que o sustenta, a verdadeira natureza, portanto, está em Deus, ou nas ideias de Deus, dirá Agostinho, adotando o conceito platônico. Para o platônico medieval, destaca Koyré (1991, p.30), Deus é a verdade eterna, fonte de toda a verdade, sol e luz do mundo inteligível. A verdade é Deus, ele é quem habita a nossa alma. Nas palavras de Santo Agostinho: *Deum et animam scire cupio* – não se pode conhecer um sem conhecer o outro. Ou, nesta célebre formulação do pensador de Hipona: *inquieta está o nosso coração enquanto não repousar em Deus*. Já Tomás de Aquino (1226-1274), fala de uma causa primeira (Deus-criador que sempre será a causa *prima*, uma causa primeira que denota as causas segundas) e uma causa segunda (pessoa-criatura); ambas as causas atuam de uma maneira indivisível, ainda que distintamente, a saber: como causa principal e como causa instrumental. Seguindo a mesma lógica, Deus é também conceituado como o motor “imóvel”, Ser Supremo, Substância Suprema, o uno que preside e governa (*pantokrátor*) o múltiplo, Ser necessário aos seres contingentes.⁵⁴

Faz-se mister aqui, ressaltar que, embora a segunda causa tenha um caráter instrumental de natureza criada, isso não lhe acarreta a anulação ou perda de sua autonomia própria, em outras palavras, não implica em que seja como um instrumento mecânico nas mãos de seu operador.⁵⁵ No entendimento de Cassirer (1992, p.69), o Reino da Graça não anula o reino da natureza. Para que aja uma verdadeira perfeição há necessidade de uma assistência sobrenatural. Nas palavras de Koyré (1991, p. 36-37), o espírito aristotélico medieval não coincide com o platônico, justamente pelo homem ser uma natureza entre outras naturezas, uma natureza que está no ápice da hierarquização do mundo, um ser misto, um composto de alma e corpo.

Na verdade, o medievo é portador de uma novidade, a ideia de criação de toda a natureza. Isto se vincula diretamente a uma ideia de criação como já salientamos. Todas as

⁵⁴ Isto representa a definição escolástica de: *creatio ex nihilo*.

⁵⁵ Esta questão é também tematizada por Santo Agostinho ao tratar do livre-arbítrio.

coisas deste mundo são justamente porque foram criadas, participam incondicionalmente do Ser de quem dependem em seu ser e atuar. No livro dos Salmos, encontramos uma passagem que relata nitidamente esta questão, quando o salmista canta:

Todos confiam em ti, que lhes dês alimento no tempo devido: tú das, ajuntam; abre as mãos, se saciam. Escondes tua face desfalecem; retomas-lhes o sopro, morrem e voltam ao seu pó. Envia o teu sopro, são criados, renovas a superfície do solo. Que a glória do Senhor dure sempre, que o Senhor se alegre com as suas obras. (Sl 104, 29-30)

Desse contexto pode surgir no mínimo duas indagações: Qual é o ser dos entes criados? Esta mesma pergunta, outrora já havia sido feita pelos filósofos gregos, mas que agora se reveste da seguinte maneira: O que é que as criaturas receberam do criador de modo que possam ser o que são e fazer o que fazem? O cristianismo responde a esta questão afirmando que nenhum ser contingente possui uma atividade essencialmente pura, de maneira própria e totalmente exclusiva, posto que sua existência e origem é *ab alio*. Esta pergunta pelo ser é a pergunta cristã pela natureza e, perguntar pela natureza é, nesse âmbito, perguntar por tudo aquilo que não é Deus. De acordo com Cassirer (1992, p. 67), Deus, a alma e o mundo são os eixos do sistema do saber medieval e a natureza está vinculada a este tripé. Uma maravilhosa obra poética que relata alguns aspectos já mencionados com relação ao lugar do homem na natureza é a *Divina Comédia*, de Dante, onde lemos:

A glória do criador, que a tudo anima, penetra no universo e resplandece menos abaixo e muito mais acima. Ao céu que mais de sua luz se aquece eu fui, e coisas vi que mencionar não sabe, ou pode, quem de lá regresse: porque, a ansiada meta a demandar, nosso intelecto se aprofunda tanto que a memória é incapaz de o acompanhar. Na verdade, quanto eu do reino santo pude na mente conservar, revel, matéria me dará ao novo canto... Ah! Muita coisa ali é facultada que aqui não se concede pertinente à esfera, à humana espécie só franqueada (...) As criaturas, às quais uma alma informa, sentem do eterno as marcas, nisto, expostas fim verdadeiro da predita norma. As várias naturezas vão dispostas nesta ordem, mas por modo variado, dele mais perto ou mais distante postas. E movem-se, por um ou outro lado, no vasto mar do ser, cada uma à frente, do instinto à feição, que lhes foi dado. (ALIGHIERI, 1965, p.433)⁵⁶

⁵⁶ Livre tradução do italiano: “La gloria di colui Che tutto move per l’universo penetra e risplende in una parte più e meno altrove. Nel ciel che più della sua luce prende fu’io, e vidi cose che ridire né sa né può chi di là su discende; perché appressando sé al suo disire, nostro intelletto si profonda tanto, che dietro la memoria non può ire. Veramente quant’io Del regnno santo nella mia mente potei far tesoro, sara ora matera del mio canto. Molto è licito là, che mi non lece alle nostre virtù, merce del loco fatto per próprio dell’umana spece. Qui veggion l’alte creature l’orma dell’eterno valore, il qual è fine al quale è fatta la toccata norma. Nell’ordine ch’io dico

Em traços gerais, pode-se afirmar que a ótica cristã teocêntrica da natureza sustenta a tese de que Deus move e ampara todas as coisas e as encaminha ao seu próprio fim. Ao homem cabe somente conhecer as regularidades fenomênicas, não as causas ocultas. Esta intervenção está hierarquizada e se articula com a essência das coisas, que enquanto princípio de operação, como instrumento imediato de Deus, chama-se natureza. Esta concepção se concatena com as concepções anteriores de essência: com os gregos era gerada e no cristianismo fora criada por Deus, especialmente com Agostinho sustentada e com Tomás de Aquino dirigida por Deus. O medieval é, efetivamente, portador de um cosmos cristão intimamente unido à esfera do sagrado, cuja tarefa era, como declara Cassirer (1992, p.67), essencialmente a de elaborar uma arquitetônica do ser e descrevê-la em seus largos traços.

Um contraponto interessante ao alinhavado e que não temos a pretensão de tratá-lo pormenorizadamente, dado não ser o objetivo maior do trabalho,⁵⁷ que seria o de analisar a teoria de Ockham no sentido de vislumbrar que a racionalidade deveria encontrar-se na natureza e não em Deus. Antes, porém, faz-se necessário indicarmos, ainda que sinteticamente, o contexto em que o pensamento de Ockham estava inserido. Como assevera Nascimento:

Acentua-se a separação entre Teologia e Filosofia e, dentro do próprio domínio da Filosofia, toma-se uma consciência mais aguda da distinção da certeza e probabilidade. Tendo lido Averróis e as teses condenadas em 1277, os Teólogos do século XIV se julgam bem informados dos limites da razão, bem mais estreitos, segundo eles, do que os que lhe tinham sido atribuídos pelos pensadores do século XIII. Duns Scotus já é alguém em quem essas características começam a se manifestar. Mas é em Ockham que elas vêm à luz plenamente. (NASCIMENTO, 1983, p.60)

É a partir do século XIII com o *problema dos universais* que Guilherme de Ockham descortina a questão acerca da identidade e da distinção entre o criador e a criatura. Aborda a possibilidade de encontrar entre o criador e suas criaturas alguma coisa de semelhante que seja atribuível à essência de um e de outro. Para Ockham, toda a capacidade de

sono accline tutte nature, per diverse sorti, piú al principio loro e men vivine, onde si muovono a diversi porti per lo gran mar dell'essere, e ciascuna com istinto a lei dato che la porti. ALIGHIERI, Dant. *La Divina Commedia*. Roma: Città Del Vaticano, 1965. p. 433.

⁵⁷ Uma bibliografia muito interessante e que aprofunda o pensamento de Guilherme de Ockham, vale a pena ver SPADE, Paul. *The Cambridge Companion to Ockham*. Cambridge: Cambridge University, 2000.

entendimento humano se esgota na representação de seres sensíveis singulares. Assim, de Deus não podemos alcançar nenhum conhecimento racional. Nenhuma demonstração racional de sua existência possui um valor. A existência de Deus não é objeto de demonstração, senão de fé. Portanto, a fé e a razão deverão estar separadas. Cada uma é uma fonte distinta de conhecimento: a razão se ocupa do que se pode ver e comprovar, e a fé do que não se pode ver e nem compreender. A primeira trabalhando com os dados revelados e a segunda com os dados demonstrados. Não há verdades comuns entre ambas. O conhecimento humano deve versar sobre o singular e o concreto. É um conhecimento intuitivo de realidades particulares.

Os historiadores da filosofia designam, normalmente, o período moderno como aquele saber que se desenvolve no decurso do século XVII, embora haja algumas divergências com referência à datação exata do início da modernidade por parte de alguns.⁵⁸ Contudo, é certo afirmar que nem a filosofia, e muito menos a história da filosofia terminam com a Idade Média.⁵⁹ A Idade Moderna é seguramente uma grande depositária de inúmeras páginas consagradas às ideias de natureza e razão; isso não ocorreu obviamente de modo abrupto e sim, de forma lenta e processual onde foi reaproveitada as múltiplas ideias e indagações dos antigos, como também, abandonada muitas destas propostas. É mister afirmar que nesse período ocorre uma forte oposição à autoridade da fé pela razão humana e suscita-se a total supremacia da pessoa humana como um ser livre e autônomo; a luz e a clareza se opõem à escuridão e ao obscurantismo, há uma forte predominância no que concerne à ideia de progresso. É um tempo de transição onde uma nova ótica de mundo se prefigura. Ocorre uma releitura considerável no tocante à problemática que diz respeito à natureza. Casini (1987, p. 78), adverte que o sentido geral de tal viragem se realizou, aproximadamente, no decurso de dois séculos, começando por

⁵⁸ Para alguns a modernidade tem início já no renascimento, para outros muito antes e/ou como encontra-se no dicionário de filosofia de Abbagnano: indica o período da história ocidental que começa depois do Renascimento, a partir do séc. XVII. Assim, a cronologia pode ser um critério ilusório como também, conduzir a mais um equívoco, a saber: os acontecimentos não são lineares e nem causais no sentido de que as ideias e criações podem estar além ou aquém do seu tempo.

⁵⁹ Não podemos abarcar a medida exata do papel da natureza e de todas as descobertas que a ela se integram pela reflexão da modernidade, dado que, tal reflexão, mereceria um estudo mais exaustivo de certos temas que se vinculam grosso modo ao renascimento (destruição da ordem fixa do universo, surge o universo infinito aberto no tempo e no espaço, sem fim e começo o que levará Pascal a dizer: a esfera cuja circunferência está em toda parte e o centro em nenhuma), ao heliocentrismo (que é possível pela ideia anterior), as teorias de Galileu (o universo compreendido pelas figuras geométricas), as de Newton e a da mecânica como nova ciência da natureza cujo modelo é o relógio (leis mecânicas de causa e efeito). Para um melhor entendimento das questões levantadas cf. o artigo de Thomas Kesselring, intitulado: O Conceito de Natureza na História do Pensamento Ocidental, que se encontra na revista *Episteme*, n.11, jul./dez. 2.000.

Copérnico e que se resumiria da seguinte forma: a descoberta de que a natureza é realmente dominada por leis; que estas leis são racionais; ou seja, que podem ser reconstruídas pela inteligência humana por via matemática e experimental. Na mesma direção pensa Cassirer (1992, p.30), quando diz que não se trata mais de contemplar a estrutura do cosmo e sim de penetrá-la e o cosmo só se abre para esta espécie de penetração quando submetido ao pensamento matemático e ao seu método analítico.

É com Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650) já envolvidos pelas profundas descobertas de Copérnico⁶⁰ (1473-1543) que a ciência da natureza assume proporções multiformes e, ainda, como mencionam alguns estudiosos e mais particularmente Cassirer (1992, p. 66), é a partir dos séculos XVI e XVII que ocorre uma considerável ampliação *ad infinitum* da problemática em torno ao cosmos. Espaço e tempo ampliam-se infinitamente, não são mais concebidos de uma forma rígida e sólida, sendo que,

a mudança essencial não reside nessa extensão ilimitada, mas, antes, no fato de que o espírito, até por causa dessa extensão, adquire consciência dessa nova forma cuja presença sente em si mesmo. Todo o aumento de extensão continuaria sendo estéril e só desembocaria, em última instância, no vazio se o espírito não adquirisse, ao mesmo tempo, por esse meio, uma nova intensidade, uma nova concentração em si mesmo. Tal concentração só o confirma em sua própria e verdadeira natureza. (CASSIRER, 1992, p. ?)

Isso nos autoriza, cremos, em defender a tese de que, a criação produz efeitos *ad extra*, efeitos estes que desvelam paulatinamente ao homem a sua função mais elevada e autônoma: o conhecimento. É aqui que aos poucos se vai introduzindo o horizonte de que o homem não mais necessita única e exclusivamente da iluminação divina para conhecer. O homem moderno desenvolve uma nova originalidade consensual, não mais sedimentada no fixismo e teocentrismo da tradição medieval, onde Deus era o centro de tudo, a inexorável fonte criadora e detentora de todo conhecimento, o grande *pantokrátor*. A teoria cristã de contingência do ser se transforma na consciência de autossuficiência e de autonomia tanto ontológica quanto moral. O homem é indivíduo e possui, portanto, uma individualidade, a *ratio cognoscendi* não tão somente se opõe a *ratio essendi*, como que, também, se torna

⁶⁰ Um breve mas interessante estudo sobre as teorias de Copérnico e traços de seu percurso existencial pode-se encontrar na seguinte obra: Gleiser, Marcelo. *A Dança do Universo. Dos Mitos de Criação ao Big-Bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 101-108.

totalmente independente dela. Gesta-se a supremacia da razão onde o espírito vai adquirindo o autoconhecimento.

Qual será, então, nesse período, a nova balística do entendimento de natureza? Agora, o problema vincula-se fortemente à seguinte pergunta: se podemos conhecer a fundo as coisas e, pela própria natureza desse conhecer, a pergunta não mais se situa na esfera do porque o mundo funciona e, sim, em como ele funciona. Não se pode afirmar nada sobre as coisas sem uma prévia reflexão sistemática, prima-se pela ordem do pensamento, por uma matematização para livrar-se de supostos erros. O conhecimento permite, desse modo, que nos tornemos mestres e possuidores da natureza, compete ao homem dominar e modelar o universo: “saber é poder”, proclamava Francis Bacon.

A nova chave de compreensão dos aspectos do mundo se funda nas reflexões da filosofia mecânica a qual rompe consideravelmente com a tradição antiga que fundamentalmente tinha uma visão organicista do cosmos; imprime-se, dessa forma, uma nova maneira de pensar, configura-se a revolução científica. Na verdade, é a partir do século XVII, como afirma Abrantes (1998, p. 56) que surge uma forte tendência à adoção de uma imagem mecânica de natureza. Um dos recursos usados para apresentar o programa mecanicista de pensar a natureza é através da máquina.

O homem inicia um processo de domínio de técnicas que outrora lhe eram interditas e isso o torna cada vez mais consciente de si, de sua dignidade e de seu poder perante o universo. O conceito de Deus-Criador lentamente desaparece para dar lugar ao homem-demiurgo, liberto de muitas das amarras apregoadas pelo período medieval tidas como certas e verdadeiras. Todavia, temos que ter bem claro que a forma de pensar do mecanicismo nasceu da defesa que cientistas e filósofos empreenderam a favor da liberdade do homem frente a toda forma de determinismo que acabava engessando toda iniciativa de autonomia. Desse modo, a forma de pensamento (*Denkform*) característica do mecanicismo⁶¹ situa-se numa efetiva aversão ao pensamento escolástico, mais propriamente no que diz respeito ao seu aspecto transcendente e determinista, pois, como

⁶¹ Segundo o *Dicionário Eletrônico HOUAIS* da língua portuguesa: doutrina filosófica, também adotada como princípio heurístico na pesquisa científica, que concebe a natureza como uma máquina, obedecendo a relações de causalidade necessárias, automáticas e previsíveis, constituídas pelo movimento e interação de corpos materiais no espaço [A física dos XX, esp. a teoria quântica, tornou o mecanicismo ultrapassado no âmbito científico.] Em Demócrito (460-370 a.C.), doutrina que atribui o surgimento de almas e mundos ao choque, agregação e desagregação mecânica dos átomos, sem qualquer intervenção divina nas origens da ciência moderna, com Galileu (1564-1642), Newton (1642-1727) e Descartes (1596-1650), doutrina que considera todos os fenômenos naturais passíveis de quantificação e geometrização, em decorrência de sua organização em leis universais de causalidade mecânica.

acentua Henry (1998, p. 67), a filosofia mecânica⁶² via o funcionamento do mundo natural por analogia com o maquinismo, como as rodas dentadas de um relógio. O universo nessa perspectiva é assemelhado a uma grandiosa máquina que é capaz de movimento tendo sido construída por um sábio relojoeiro.

Outro viés muito elucidativo sobre tal filosofia é encontrado na citação abaixo, quando o autor a conecta a uma:

maneira especial de racionalizar a natureza, o desejo de experimentação e a necessidade de demonstrar que nela não há milagres. A matemática começa a vencer a natureza através da rejeição do espírito de autoridade e do recurso à experimentação e, sobretudo, pela vontade indomável de fazer do mundo um imenso relógio sem intenções próprias nem alma. (MARQUES, 1993, p.39)

A verdade indubitável de onde se elevará toda esta discussão funda-se na máxima cartesiana: “Penso logo existo” (*Cogito ergo sum*)⁶³ que, na verdade, é a desconstrução dos pilares do universo constituído pela filosofia antiga e que, agora, necessita ser reedificado sob as bases do universo racional da dúvida metódica⁶⁴. É com Descartes, de acordo com Vaz (2001, p. 113), que aparece uma nova forma de inteligência e seu primeiro movimento dirige-se abruptamente ao ideal de uma ciência una, de uma *mathesis universalis*, em suma, a uma nova “ontologia do mundo”. O pensamento cartesiano assume como critério de verdade unicamente o que o espírito possa ver clara e distintamente, ou seja, algo será

⁶² Aqui vale citar uma boa introdução a esta problemática no capítulo intitulado “filosofia mecânica” de ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru: Edusc, 2001. A assim chamada “filosofia mecânica” (que antes da época de Newton não coincidia de modo algum com aquela parte da física que hoje chamamos mecânica) é baseada em alguns pressupostos: 1) a natureza não é a manifestação de um princípio vivo, mas é um sistema de matéria em movimento governado por leis; 2) tais leis podem ser determinadas com exatidão matemática; 3) um número muito reduzido dessas leis é suficiente para explicar o universo; 4) a explicação dos comportamentos da natureza exclui em princípio qualquer referência às *forças vitais* ou às *causas finais*. Com base nesses pressupostos, explicar um fenômeno significa construir um modelo mecânico que “substitui” o fenômeno real que se pretende analisar. Esta reconstrução é tanto mais verdadeira, isto é, tanto mais adequada ao mundo real, quanto mais o modelo for construído só mediante elementos quantitativos e aptos para serem reduzidos às formulações da geometria.

⁶³ Um dos mais famosos argumentos da tradição filosófica e carrega consigo várias divergências com relação a sua interpretação e validade.

⁶⁴ Esta dúvida não é uma dúvida trivial ela funda-se em um método e este, tem por finalidade primordial pôr a razão no bom caminho, evitando toda forma de erro. A dúvida sob esse prisma assinala o nascimento do espírito crítico e do espírito científico moderno. O método, assim entendido, é um procedimento que visa garantir o sucesso de uma tentativa de conhecimento, através de regras e diretrizes que sustentarão tal procedimento. Para um maior conhecimento de tal prisma vale a pena consultar as seguintes obras de Descartes, as quais são consideradas na sua totalidade como obras metodológicas: *Regras para a Orientação do Espírito* e o *Discurso do Método*. Um estudo pormenorizado da temática que enunciamos encontra-se em BATTISTI, César Augusto. *O método de análise em Descartes*. Da resolução de problemas à constituição do sistema do conhecimento. Cascavel: Edunioeste, 2002.

verdadeiro somente se o espírito humano pode entendê-lo com clareza e distinção. Isso é o que o filósofo enfoca na sua obra *Discurso do Método*⁶⁵, que tem como objetivo central: “conduzir bem a razão do homem” e “procurar a verdade nas ciências.” Na verdade, o filósofo francês se contrapõe ao estilo obscurantista da tradição medieval. Deixemos que o próprio Descartes explique o que entende por uma percepção clara e distinta:

Chamo clara a que está presente e se manifesta para uma mente atenta, da mesma maneira que dizemos que vemos claramente aquilo que miramos, e que esta presente perante nossos olhos afetando-os com suficiente intensidade. Chamo distinta a que, além de clara, é de tal modo precisa e separada de todas as demais, que não contém mais que o que é claro. (DESCARTES, 1989, p. 50)⁶⁶

Para o filósofo em questão, a intuição é um conhecimento direto e imediato, é ela que nos permite aceitar algo como verdadeiro; um conhecimento evidente é uma ideia clara e distinta. Uma ideia é clara quando se impõe a nós em sua verdade imediata, sem que possamos dela duvidar. Uma ideia é distinta quando não podemos confundi-la com nenhuma outra. Todavia, além da intuição, necessitamos do raciocínio discursivo, precisamos da dedução, que em outras palavras, nada mais é que uma demonstração capaz de conduzir a uma conclusão certa a partir do encadeamento de proposições que se fundem necessariamente umas às outras, obedecendo assim a uma ordem. Cada proposição deve estar ligada àquela que a precede e àquela que a ela segue. Tudo isso acontece desde um ponto de partida especulativo, não experimental. Não se pode reconhecer como realidade aquilo do que não se pode duvidar, dado que o pensamento,

já não quer mais aceitar o mundo como um dado empírico; assume como tarefa penetrar o edifício e observar por si mesmo como a construção é realizada. Em suas próprias idéias, claras e distintas, encontra o exemplo e o modelo de toda a realidade. A evidência de seus princípios e de seus axiomas matemáticos o conduz com toda a segurança de um extremo ao outro do domínio da natureza. (CASSIRER, 1992, p. 82)

⁶⁵ As primeiras referências com relação ao método são encontradas nas *Regras para a Orientação do Espírito*, de modo especial na IV Regra onde o filósofo afirma: “Necessaria est methodus ad rerum veritatem investigandam”. Segundo Vaz (2001, p. 278), o *Discurso do Método* se tornou como que a carta de identidade do cartesianismo, não sendo exagerado afirmar que nele se encontram todos os dados que permitem datar com segurança o registro de nascimento da filosofia moderna.

⁶⁶ Livre tradução do espanhol: “LLamo clara a la que está presente y manifiesta para una mente atenta, de la misma manera que decimos que vemos claramente aquello que miramos , y que está presente ante nuestros ojos afectándolos con suficiente intensidad. Y llamo distinta a la que, además de ser clara, es de tal modo precisa y separada de todas las demás, que no contiene más que lo que es claro.”

O foco da racionalidade moderna parece ser emblemático: a submissão do homem à natureza deveria ser vencida, mudando a relação de domínio; a racionalidade do homem deveria servir de meio para nos liberarmos da dependência frente à natureza, submetendo-a assim, aos nossos fins. O homem assume uma posição quase que divina frente à natureza, torna-se como que dono, dominador da natureza; a natureza, que antes era o âmbito da criação, torna-se objeto dele: objeto de sua Ciência e da sua manipulação (KESSELRING, 2000, p. 161). Na verdade, todo o século XVIII está imbuído da seguinte convicção:

acredita que na história da humanidade chegou finalmente o momento de arrancar à natureza o segredo tão ciosamente guardado, que findou o tempo de deixá-la na obscuridade ou de se maravilhar com ela como se fosse um mistério insondável, que é preciso agora trazê-la para a luz fulgurante do entendimento e penetrá-la com todos os poderes do espírito. (ibidem, p. 78)

A natureza, dessa forma, será o enunciado que nosso pensamento predica necessariamente de todas as coisas, para que estas, então, lhe sejam inteligíveis, o que, no fundo, demarca a explicação estritamente mecanicista e universal com relação à natureza, assumida por Descartes. A teoria do paradigma mecanicista assumida pelo filósofo é semelhante a uma peça teatral, onde a história da natureza se desenvolve num palco. Como argumenta Cassirer (1992, p. 81), citando a obra de Fontenelle *Entretiens sur la pluralité des mondes*, o espectador sentado em meio à plateia contempla a confusa sequência que se desenvolve sem ter a preocupação de indagar como o espetáculo é feito na realidade. Mas, por ventura, se ali se encontrar um mecânico, este não se contentará única e exclusivamente a ser um mero espectador passivo e, logo, começará a investigar as causas que produzem essa sucessão de cenas, o seu mecanismo, a sua engrenagem engendrante. Essa analogia apontada por Fontenelle demonstra o alicerce de edificação do conhecimento da natureza no século XVIII, e da qual a filosofia cartesiana se apropriou imensamente, difundindo-se e condicionando em grande escala todo o período supracitado e, em especial, o espírito francês.⁶⁷

Embora seja de difícil equacionamento, cremos ser oportuno ainda, mesmo que sucintamente, dar particular importância em outro expressivo e fundamental aspecto da filosofia mecânica cartesiana, que diz respeito à problemática da *res extensa* e *res*

⁶⁷ Isaac Newton irá se opor à teoria de Descartes com referência ao seu ideal dedutivo defendendo um ideal indutivo. Para uma abordagem mais pormenorizada de tais questões, consultar a obra: *Filosofia do Iluminismo*, de Cassirer, da qual também fazemos uso dentro dos limites que nos propusemos abordar.

cogitans.⁶⁸ Essa problemática está alocada no crucial e extremado dualismo sujeito-objeto (alma e corpo), tratados na estrutura da medicina e antropologia cartesianas. Esse famoso dualismo é apresentado e desenvolvido lapidarmente pelo filósofo no conjunto das seguintes obras: *Discours de la méthode pour bien conduire la raison et chercher la vérité dans les sciences*⁶⁹ (1637); *Meditationes de prima philosophia, in quibus Dei existentia et animae humanae a corpore distinctio demonstrantur*⁷⁰ (1641); *Principia Philosophiae*⁷¹ (1644) e *Traité de l'homme*⁷² (1662).

Descartes é fortemente influenciado em toda a temática que expomos pelas obras de dois eminentes médicos da época, W. Harvey e J. Fernel; ambos investigam, a sua maneira, sobre a natureza dos homens evidenciando fortemente aspectos do composto humano como máquina e também da junção corpo/alma. Neste caso, tendo o segundo supremacia sobre o primeiro (alma sob o corpo). Apoiado em tais posições, Descartes vê o corpo humano como uma máquina⁷³ e as disposições de seus órgãos como o movimento de um relógio ou autômato com suas rodas e engrenagens, sem outra faculdade especial a não ser das propriedades e de sua precisa ordem. Segundo Descartes:

[...] todas as funções que atribuí a esta máquina, como a digestão dos alimentos, o batimento do coração e das artérias, a nutrição e o crescimento dos membros, a respiração, a vigília e o sono (...) Desejo que se considere que estas funções seguem todas naturalmente nesta máquina só a disposição de seus órgãos, nem mais e nem menos do que fazem os movimentos de um relógio ou outro autômato, seus contrapés e suas rodas (DESCARTES, p.200, 1993).

⁶⁸ Embora Descartes promova uma virada de saber em contraposição ao saber tradicional da escolástica, podemos sustentar a tese de que o filósofo mantém elementos básicos de tal pensamento, ou seja, em suas ideias encontramos componentes novos e ao mesmo tempo velhos (nova et vetera). Exemplo do que afirmamos encontramos em um dos belíssimos trabalhos de MOLTSMANN, Jürgen. *A Doutrina Ecológica da Criação*. Petrópolis: Vozes, 1993. Nessa obra ele afirma: em Descartes, entramos num outro mundo, ainda que o modelo básico de pensamento permaneça o mesmo. Na tradição cristã de Agostinho, Descartes entende a alma não mais como uma substância superior, mas como o verdadeiro sujeito no corpo humano, como no mundo das coisas.

⁶⁹ Edição brasileira: Discurso do Método, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

⁷⁰ Edição brasileira: Meditações Metafísicas, São Paulo: Nova Cultural, (Os Pensadores) 1984.

⁷¹ A obra citada encontra-se em língua espanhola contendo também uma crítica pormenorizada das partes dos Princípios por Leibniz: DESCARTES y LEIBNIZ. *Sobre los Principios de la Filosofía*. Madri: Cremos, 1989.

⁷² O tratado do Homem encontra-se traduzido na seguinte obra: MARQUES, Jordino. *Descartes e sua Concepção de Homem*. São Paulo: Loyola, 1993.

⁷³ Podemos comprovar tal afirmação ainda em outras passagens: (...) suponho que o corpo nada mais seja do que uma estátua, ou máquina de terra que Deus forma deliberadamente, para torná-la o mais possível semelhante a nós (Descartes, 1993, p.140); (...) considerarão esse corpo como uma máquina que, feita pelas mãos de Deus, é incomparavelmente mais bem ordenada e tem em si movimentos mais admiráveis que qualquer uma das que podem ser inventadas pelos homens (Descartes, 1999, p. 62-63); (...) considero o corpo do homem como uma máquina, de tal modo construída e composta de ossos, nervos, músculos, veias, sangue e pele (...) do mesmo modo, considerando a máquina do corpo humano como formada por Deus para ter em si todos os movimentos que costumeiramente estão aí, eu tenha motivo de pensar que ela não segue a ordem de sua natureza quando a garganta está seca e que beber prejudica-lhe a conservação. (Descartes, 1988, p. 70-71)

O homem na concepção cartesiana é composto de duas fundamentais entidades: alma e corpo, as quais são ao mesmo tempo mutuamente independentes. A *Res Extensa* está calcada no corpo, cuja essência é a extensão que goza de inteira autonomia em relação ao consciente; esse mundo, como afirma Burt (1983, p.95), não é dependente em qualquer medida do pensamento. Para Descartes, cada substância possui um atributo, uma propriedade principal que se constitui em sua essência e natureza, nesse caso o pensamento para a mente e a extensão para o corpo. Em uma passagem das *Meditações Metafísicas*, o filósofo esclarece tal sentença, ao pontuar:

[...] pelo próprio fato de que conheço com certeza que existo, e que, no entanto, noto que não pertence necessariamente nenhuma outra coisa à minha natureza ou à minha essência, a não ser que sou uma coisa que pensa, concludo efetivamente que minha essência consiste somente em que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda a essência ou natureza consiste apenas em pensar. E, embora talvez (ou, antes, certamente, como direi logo mais) eu tenha um corpo ao qual estou muito estreitamente conjugado, todavia, já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele. (DESCARTES, p.66, 1988)

Sendo a alma distinta do corpo, o qual, não é em sua totalidade uma entidade pensante e sim uma coisa estendida no espaço, o mesmo deve ser entendido como uma máquina, a saber, como um relógio, inferência esta, que já apresentamos anteriormente. Diante desse representativo quadro de “recíprocas exclusões” poderíamos suscitar a seguinte questão: é possível pensar uma unidade entre pensante e não pensante, extensível e não extensível? Primeiramente, faz-se necessário clarificar que não será o *cogito* exclusivamente que determinará a realidade do composto humano, embora, seja ele, inegavelmente importante.

O que liga a *res cogitans* a *res extensa* é uma espécie de mistura e combinação, como destaca o próprio Descartes:

A natureza me ensina, também, por esses sentimentos de dor, fome, sede, etc., que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo (ibidem, p.68).

Assim, confirma-se à validade da unidade e ao mesmo tempo separação entre a *res cogitans* e a *res extensa* como constituidoras essenciais da totalidade do homem, dado que há um corpo estreitamente unido à mente que faz com que ela perceba que os sentimentos de dor, fome e sede não possam proceder unicamente dela e, sim, da estreita junção mente e corpo. A relação supracitada, no entendimento de Moltmann (1993, p.359), é descrita por Descartes, como sendo uma relação unilateral de domínio e de propriedade: sou um sujeito pensante e eu tenho o meu corpo. O Eu se encontra como mandatário e usuário em relação a seu corpo, como sendo este sua propriedade. Para Marques (1993, p.105), tudo isso é fruto de um longo desenvolvimento de ideias, cuja posição inicial é o *cogito*, mas cujo coroamento é o homem concreto, no qual a alma e corpo interagem. Assim, a ideia cartesiana acerca da natureza humana estrutura-se na articulação entre a substância pensante (alma) e não pensante (corpo) e, tal iniciativa, consagra uma nova fase do pensamento humano, fase esta que possui sua sustentação na teoria mecânica e que naturalmente sacode o jugo da tradição e da autoridade do medievo. Ocasiona-se, dessa forma, uma descomunal mudança na maneira de se conceber o mundo e, conseqüentemente, o homem, onde a evidência da razão possui supremacia sob a teocracia.

Precisadas estas ideias cartesianas, podemos confirmar agora que as mesmas tiveram um notável alcance por toda a Europa, despertando, evidentemente, o interesse por parte de alguns pensadores, assim como agudas críticas, por parte de outros. Thomas Hobbes (1588-1679) é um deles.⁷⁴ O filósofo inglês, a modelo de Descartes, também sustentava em seus pensamentos fortes elementos mecanicistas com relação à natureza humana, pois em ambos o homem é concebido como uma máquina singular. Na introdução de uma de suas capitais obras, para não dizer a principal, ao menos no campo da teoria política moderna, o *Leviatã* (1651), ele assim se interroga e evidencia:

Pois vendo que a vida não é mais do que o movimento dos membros, cujo início ocorre em alguma parte principal interna, por que não poderíamos dizer que todos os *autômatos* (máquinas que se movem a si mesmas por meio de molas, tal como um relógio) possuem uma vida artificial? Pois o que é o coração, senão uma mola; e os nervos, senão outras tantas cordas; e as juntas, senão tantas outras rodas, imprimindo movimento ao corpo inteiro, tal como foi projetado pelo artífice? (HOBBS, 1974, p.09).

⁷⁴ Poderíamos elencar outros pensadores, mas dado que este não é o objetivo primordial de nosso trabalho não o faremos como já evidenciamos nas linhas introdutórias do mesmo.

Na perspectiva hobbesiana, a natureza do homem é constituída pelo conjunto acima descrito e/ou ainda pela soma de outras faculdades e poderes tais como as faculdades de nutrição, de movimento, de geração, de sensação e, entre outras, de razão, conforme o que é nomeado em sua obra *A Natureza humana* (Hobbes, p.48, 1983).⁷⁵ Sendo adepto dos ensinamentos de Galileu, nosso filósofo inglês vai acentuar fortemente que todo o desvelamento da natureza humana deve ser buscado nos termos corpo e movimento, dado que este era o fundamento típico da física da época, cuja problemática consistia em compreender a natureza dos corpos e seus respectivos movimentos. Esse fato é um contributo significativo que faz com que o filósofo se oponha e, ao mesmo tempo, teça críticas inflexíveis ao dualismo cartesiano.

Hobbes parte do seguinte pressuposto: sendo toda a atividade um movimento o ato de pensar será o resultado de um tipo de movimento na medida em que é uma atividade e, esta, a de pensar. Interligada à atividade de pensar está a imaginação que exerce crucial importância em relação ao movimento, de maneira que é o elemento que fornece a sua perpetuação, como destaca o próprio Hobbes:

Quando um corpo está em movimento, move-se eternamente (a menos que algo o impeça), e seja o que for que o faça, não o pode extinguir totalmente num só instante, mas apenas com o tempo e gradualmente, como vemos que acontece com a água, pois, muito embora o vento deixe de soprar, as ondas continuam a rolar durante muito tempo ainda. O mesmo acontece naquele movimento que se observa nas partes internas do homem, quando ele vê, sonha, etc.; pois após a desapareção do objeto, ou quando os olhos estão fechados, conservamos ainda a imagem da coisa vista, embora mais obscura do que quando a vemos. (...) por causa da imagem criada pela visão (ibidem, p.15).

Aqui se deve fazer um adendo importante, no sentido de salientar que embora a ideia do filósofo prime por caracterizar a relação do corpo com o movimento, ou vice versa, isso não absolutiza o primado de um para com o outro e, muito menos, que a mente seja separada da substância corpórea, bem como de suas atividades, como acentuava a teoria cartesiana da *res cogitans* e *res extensa*. De acordo com Hobbes, tal teoria era injustificada por si só já que os processos mentais são somente movimentos de um tipo de atividade e nada mais. Para que ocorra movimento deve haver algo, um corpo, dado que toda atividade parte de um determinado objeto (de sua imagem) e não do nada, o que

⁷⁵ Nos primeiros capítulos do *Leviatã* em especial até o capítulo VI, o filósofo apresenta minuciosamente tal temática, a qual vale a pena ser conferida.

desvela que inexiste a essência sem a existência; o ato de pensar desprovido do ser não possui um conteúdo ontológico. Contudo, o filósofo desaprova definitivamente qualquer espécie de dualismo já que, não há nada fora do homem além de corpos em movimento e nada dentro dele além de movimentos orgânicos; a *res cogitans* nada mais será que uma combinação de certos tipos de movimento possuídos pela *res extensae* (BURTT, p. 103-104, 1983).

Portanto, a matriz do pensamento do filósofo situa-se abruptamente em encontrar na ciência e em sua metodologia, mais especificamente nas ciências matemáticas, geométricas e físicas o novo foro norteador para a construção de um novo tipo de homem e conseqüentemente de sociedade; isso denota a acentuação de um determinismo, materialismo e mecanicismo. O mundo é visto sem uma causa final, sem alma, e sim, como corpos atraídos ou não, unicamente por movimentos; afinal, o mundo para o mecanicista é uma máquina que uma vez criada se move com autossuficiência. Toda realidade é explicada mecanicamente, pois ela é movimento. A teoria hobbesiana reduz toda a realidade ao corpo e ao movimento, inexiste a *res cogitans* dado que todo espírito se limita à matéria,⁷⁶ o incorpóreo não é nada mais que nomes sem sentido, contradições. As conseqüências de seu legado podem ser assim resumidas: o mundo é um mecanismo e nele há uma ordem onde não se pode reconhecer sentido ou valor algum; como não há no mundo um sentido transcendente e muito menos metafísico com relação ao homem, ele passa a ser um objeto de estudo que não necessita da existência ou interferência de poderes divinos.

Mesmo que haja controvérsias, devemos admitir que o século XVIII é eminentemente o século da filosofia francesa, embora Prado (1994, p.4), defenda a ideia de que a melhor origem da filosofia neste período seja inglesa e seus efeitos teóricos mais imediatos tenham sido alemães. É com Diderot (1713-1784), que de certa maneira permanece viva a doutrina cartesiana, pois, o mesmo, acentua fortemente a fé na razão e o exercício radical da dúvida. É com ele também, que, segundo Abbagnano (1982, p. 178), o instrumento máximo de difusão das ideias iluministas a *Enciclopédia*⁷⁷ toma grandes

⁷⁶ Todo o sistema hobbesiano pode-se resumir nas seguintes fases do estudo do corpo: o corpo em geral (*De Corpore*), o corpo humano (*De Homine*) e o corpo artificial/político (*De Cive*).

⁷⁷ Também conhecida como: Dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios por uma sociedade de letrados. Essa palavra tem raízes no grego enkyklopaideia, termo este posto em circulação pelos humanistas, no início da Época Moderna.

proporções⁷⁸ e, em torno da qual, se aglutinou, especialmente, a partir de 1753, um grupo de colaboradores destacados, dentre os quais, figuravam Jean le Rond d'Alembert (Matemática), Jean Jacques Rousseau (Música), Grimm, d' Holbach (Ciências), Buffon (Ciências Naturais), Turgot (Economia), Voltaire e Condorcet (Filosofia). Segundo Diderot, a *enciclopédia* tinha como verdadeiro objetivo “reunir os conhecimentos dispersos sobre a superfície da Terra, expor o seu sistema geral aos homens com os quais vivemos, para que nossos descendentes, tornando-se mais instruídos tornem-se, ao mesmo tempo, mais virtuosos e felizes.” (DIDEROT, p. 11 ss, 1983)

Em suma, é um conjunto organizado do saber a ser ensinado a todos os homens. Vale aqui ressaltar, que, embora a *enciclopédia* possuísse como foco primordial ater-se deliberadamente aos fatos, ela não é em definitivo, como possa parecer,

[...] propriamente um toque de clarim contra a tradição, como comumente se julga; ela inclui numerosos artigos que deviam tranquilizar as almas piedosas e construir um alibi para os seus colaboradores. Nem tão pouco está isenta de incongruências e de erros, mesmo relativamente à cultura do tempo (ibidem, p. 179).

Nessa perspectiva, nos é evidente que tal iniciativa foi uma alavanca propulsora de grandes inovações para a época, não somente no sentido de se opor a muito do saber convencional nutrido pela tradição clássica e pelo medieval. Mas estas mesmas inovações deixaram certas lacunas, o que de certo modo vai servir de alicerce para a crítica contundente tecida por Rousseau com relação à sociedade da época, dado que ele, além de ter sido exímio colaborador de tal empreitada é, também, o primeiro e o mais lúcido crítico do espírito do enciclopedismo (PRADO, 1994, p. 7). O filósofo genebrino parece ser um intelectual deslocado de seu tempo, justamente por operar uma severa crítica ao *modus vivendi* do século XVIII. Ele refuta e abala os alicerces do mecanicismo e enciclopedismo, interrogando-se pela exagerada segurança e potencialidade dada à razão, buscando assim, o estado natural do homem e, desse modo, ocasionando um novo movimento de forças alicerçados não mais no poderio desenfreado dado à razão, mas nos sentimentos e nas paixões.

⁷⁸ Inicialmente ela foi uma ideia modesta do livreiro Le Breton e, que, com Diderot e d' Alembert toma novos rumos (Diderot a traduziu do inglês para o francês), tendo como colaboradores inúmeras personalidades da época. Diderot, desde o início, fica como diretor da obra a qual, em 1772, para de circular.

As ideias que até então eram convencionalmente tidas como certas e verdadeiras são descentralizadas pelo filósofo genebrino, o qual, não dá prioridade ao *cogito* cartesiano. Rousseau vai ater-se nos sentidos e principalmente no confronto entre o *amour de soi même* e o *amour propre* como constitutivos da condição humana. Rebate assim, de certa forma, a teoria mecanicista de causa e efeito que não vê nada além do prisma da objetividade. É somente a objetividade no conhecimento a única condição para a eficácia das ações, método este, aliás, da produção e/ou fabricação; não se dá ênfase ao fim que se pode alcançar e sim à causa e o seu efeito, acarretando a ruína das relações humanas. O relevante é descobrir, controlar e manipular. Em contrapartida, Rousseau vai esclarecer que o ser humano não é algo dado, pronto, fixo e, sim, formado, construído mediante suas relações e não em laboratório, como máquina, capaz de autorregulação bastando-se a si mesmo.

Abrantes (1998, p. 128), ressalta que historiadores como Guerlac (1959), Williams (1959) e Dhombres e Dhombres (1989) tendem a enfatizar a grande influência de Rousseau como o primeiro a denunciar o “ídolo da ciência acadêmica” e teria inspirado uma série de discípulos, como Marat, Brissot de Warville e Bernardin de Saint-Pierre (nomeado a presidir o *Muséum d’Histoire Naturelle*). O sonho de Rousseau, de acordo com Benardin e Brissot era “um tipo de ciência primitivista, em que o homem trabalha melhor solitariamente e em relação íntima com a natureza.” (Abrantes APUD Guerlac 1959, PP. 319-320)⁷⁹

A ruptura de Rousseau com o racionalismo não foi, de forma alguma, um repúdio à função da razão ou a sua total extinção. O que ele percebeu foi que a faculdade de raciocínio, como os enciclopedistas a concebiam, era egoísta, cínica e desdenhosa para com os homens. Em seu pensamento filosófico, a razão não é um aspecto primordial da alma, mas uma habilidade adquirida, que irá emergir relativamente tarde no desenvolvimento do homem como se pode vislumbrar mais detidamente em toda a extensão do livro IV do *Emílio*.

Conhecer e recorrer ao seu próprio íntimo, ouvir seu coração, seria o único antídoto para estabelecer a felicidade original para os homens. A razão pode ser recusada porque pode nos enganar ao passo que a consciência não engana o homem e, por isso, ela deve ser

⁷⁹ Para um estudo mais detalhado da temática é recomendável a leitura da seguinte obra: Guerlac, H. Commentary on the papers of C.C. Gillispie and L. P. Williams. In: Clagett, M.(Ed). *Critical Problems in the History of Science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1959, p.317-320.

o verdadeiro guia do homem. Essa ideia pode ser fundamentada na seguinte passagem do seu *Bildungsroman – Emílio ou Da Educação*:

Consciência! Consciência! Insinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de perder-me de erros em erros com o auxílio de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio. (Rousseau, 2004, p. 412)

A problemática funda-se em uma razão que se pode corromper, desfigurar-se de sua essência e que, portanto, pode desviar-se da voz que emana da natureza. O autor genebrino não é radical em seu posicionamento. Encontramos em sua teoria um dinamismo que corrobora para pensarmos ao menos em dois eixos diretivos de sua doutrina: um sentimental, o outro, racionalista, que aparentemente num primeiro olhar podem ser inconciliáveis. Ora Rousseau declara que devemos escutar a voz da natureza, que “nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento” e ora, ao contrário, aconselha-nos a seguir a razão. Alternadamente, a consciência e a razão são apresentadas como o guia que o homem recebeu de Deus para bem conduzi-lo. Aqui evidencia-se que a razão pode ser mau conduzida e não que ela mesma seja desprovida de retidão.⁸⁰

Rousseau é um pensador diante dos quais não se consegue manter a neutralidade nem a passividade, foi, antes de tudo, em relação ao seu próprio tempo, um contemporâneo. Um dos pensadores mais fecundos de seu século e cujos ecos continuam a retumbar em nosso meio. Pois, mantendo-se em conjunção singular com a sua historicidade própria, não sucumbiu às luzes emanadas por ela, foi capaz de enxergar a inerente obscuridade correspondente. Dessa maneira, escrevendo textos que repercutiram em seu próprio século e nos que se seguiram, criticou incisivamente a sua época, instalando as bases para a sua superação, mormente ao pensar a ciência, a política, a ética, a arte, a educação, a religião e a linguagem; para citar alguns dos temas que mais ocuparam o seu pensamento filosófico. O genebrino se opõe à filosofia dominante alicerçada a ideia de que o conhecimento por si só melhora a natureza do ser humano, o que nos induz a reflexionar que o conhecimento só é

⁸⁰ Vale ressaltar a existência de um belo texto de um dos grandes intérpretes de Rousseau que trata de maneira ímpar a questão da racionalidade no pensamento do filósofo genebrino, intitulado: *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*, Paris: PUF, 1948.

benfazejo na medida em que o homem seja bom, dessa feita sempre seremos bem-sucedidos “quando só queremos fazer o bem.” (Rousseau, 2004, p. 368)

Jean-Jacques é um homem que transita de forma deslocada aos ambientes da época, os salões frequentados pela nobreza e a burguesia enriquecida. Os salões acolhiam os melhores espíritos da época. Como retrata Dozol,

Encontro de celebridades misturadas a jovens poetas e futuros gênios patrocinados pelo mecenato que, além de conversarem em torno da vida literária, artística, filosófica e apreciarem as artes ou talentos ali exibidos, não se furtavam a por em dia os mexericos da corte. Todavia, a vida mundana dos salões não se constituía só da “intelligentsia”, pois as altas rodas da sociedade eram animadas sobretudo pela frivolidade. *Bons vivants* espirituosos e intelectuais faziam o elogio da libertinagem e defendiam o abandono dos sentidos aos braços da volúpia. Sentir prazer, usufruir de tudo que é terreno ignorando a eternidade: eis a divisa dos espaços mundanos do século XVIII. (2006, p.62-63)

É frente a essa realidade histórica e social que nasce a profunda convicção rousseauiana de que a sociedade do século XVIII é basicamente toda ela degenerada. O fruto dessa sociedade é um homem que, ao longo da história, foi esvaziado de si, escravizado por suas paixões e ao mesmo tempo envolto a sua máscara. Como o próprio autor assevera “o homem do mundo está inteiro em sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, é sempre um estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si.” (Ibidem, p. 315)

Caberia à educação, portanto, ser o motor propulsor constitutivo de um homem novo, dado que a história humana é marcada pela corrupção e decadência. O homem segundo esta lógica estaria em contradição consigo mesmo, contaminando sua existência. Starobinski, um dos grandes estudiosos do pensamento rousseauiano, formula brilhantemente essa reflexão da seguinte maneira: “Porque o advento do mal foi um fato histórico, a luta contra o mal cabe também ao homem na história” (STAROBINSKI, 1991, p. 24). Essa luta se daria pela educabilidade do homem e de suas relações com o outro, intermediada através da tensão criadora entre o *amour de soi même* e o *amour propre*. Antes, porém, convém refletirmos o entendimento de natureza no pensamento de nosso autor.

2. O CONCEITO DE NATUREZA EM ROUSSEAU

Não é de pouca monta o empreendimento de distinguir o que há de original e de artificial na natureza atual do homem e de bem conhecer um estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente não existirá, e do qual é necessário, porém, ter noções exatas para bem julgar nosso estado presente. (Rousseau, 2002, p. 321)

2.1. ESTADO DE NATUREZA: A NATUREZA COMO FONTE DA CONDIÇÃO HUMANA

A têmpera de Rousseau como filósofo, pedagogo, moralista e pensador político se dá a partir do momento em que lê no jornal semanal *Mercur de France*, o tema do concurso proposto pela Academia de Dijon, para o ano de 1750: “*Se o restabelecimento das ciências e das artes contribuíram para o aperfeiçoamento dos costumes?*”. Este é o momento, por assim dizer, que pode ser caracterizado como crucial de seu pensamento. Como afirma Cassirer, é “a hora de nascimento das ideias fundamentais de Rousseau” (Cassirer, 1999, p. 47); ou seja, é o momento de uma inevitável transformação interior que o marcará em definitivo juntamente com as suas obras. Embora Rousseau tenha lutado incansavelmente para adentrar nessa sociedade como se comprova nos primeiros livros de sua obra *Les Confessions* (escrita em 1764-76 e publicada em 1782/1789),⁸¹ isso não o impediu de se opor abertamente contra ela; aliás, o conhecimento profundo dessa sociedade foi o que lhe conferiu autoridade para combatê-la. A partir de então, como que um vulcão antes adormecido, mas agora em plena atividade, ele desfere sua aguda crítica, até então sufocada em seu interior. A mesma reflexão é feita por Cassirer, ao assegurar o seguinte:

Uma nova paixão moral desperta nele – e ao mesmo tempo provoca-lhe inexoravelmente uma torrente de novas ideias. A tensão interior sentida por ele até então como algo sombrio e escuro torna-se agora um saber claro e seguro. Num átimo seus sentimentos tornaram-se límpidos e perspicazes. Rousseau vê agora onde se encontra; não apenas sente, mas também julga e condena (ibidem, p. 49).

⁸¹ Dado o estilo dessa sua obra, poderíamos levantar uma hipótese, a qual não seria em absoluto irrisória, ou seja, de compará-la às *Confissões*, do pensador de Hipona (Santo Agostinho). Nessa mesma direção, aponta um capítulo da volumosa obra: Taylor (1996). Dalbosco, ao reportar-se a essa obra, afirma que quando Taylor conecta o pensamento de Rousseau aos conceitos de natureza e consciência, “derivando deles o recurso à ‘voz interna’ como busca incessante do eu para identificar-se consigo mesmo”, está, de certa forma, colocando Rousseau “comum continuador de Agostinho, com a grande diferença, porém, de que Rousseau busca a fonte da unidade e da totalidade no próprio eu e, por isso, pode ser considerado um autor eminentemente moderno” (Dalbosco, 2007, p. 137).

Na verdade, esta sua posição o conduz abruptamente a “reencontrar o caminho para as formas naturais e simples de existência” (ibidem, p.49), que no momento estavam sob um segundo plano de análise, para não dizer, inexistentes. Nosso filósofo é um dos primeiros pensadores que se propõe a enfrentar o fenômeno intelectual da época: a ilustração. Dessa forma, sua resposta pontual à pergunta feita pela Academia de Dijon foi audaciosa e, ao mesmo tempo negativa, e não poderia ser diferente. No seu entendimento, o progresso da ciência havia contribuído negativamente para o progresso moral da humanidade. A teoria defendida pelo autor está sustentada na afirmação de que, quanto mais a sociedade se desenvolve e se afasta de seu estado natural mais artificialmente se refinam os costumes, despertando assim, os vícios, a corrupção, a desigualdade. Nesse sentido, o autor pôde, com toda probidade enunciar: “*se nossas ciências são vãs no objetivo a que se propõem, são mais perigosas ainda pelos efeitos que produzem*” (Rousseau, 2002, p.26, grifo nosso). Nesse contexto, Rousseau chega a ser ainda mais radical, quando compara no *Segundo Discurso* as ciências com uma arma, a qual seria arrancada das mãos do filho por uma zelosa mãe dado a sua periculosidade.

A primeira expressão que denota a nova atitude de Rousseau frente à sociedade que o cercava foi o seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, o mesmo que fora laureado pela academia. Nessa obra, igualmente conhecida como o *Primeiro Discurso*, ele evidenciou tudo o que havia de negativo e aparente em sua época, principalmente, no que se referia ao cultivo desenfreado de uma fé comum ao saber, isto é, na ideia de que somente pelo cultivo da ciência e do saber é que o espírito do homem poderia tornar-se melhor.⁸²

Tal obra, apesar de inicialmente ter sido elaborada sem uma solidez argumentativa e ter recebido inflamadas críticas de alguns dos importantes intelectuais do período, nem por isso deixou de ter seu real valor, pois, através dela é que o filósofo vai dar os seus primeiros passos na direção de sua análise antropológica e social, aprimorada, posteriormente, no seu

⁸² Em sua obra *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte Mariae*, Rousseau mostra que o *Projet* possui uma inegável consistência filosófica, aliando a especulação abstrata à realidade concreta e, ainda que bem distante da elaboração mais metódica do *Émile*, já reflete um sistema definido e autônomo, se não independente de educação. Na obra Rousseau deixa claro que o objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, veem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação.

*Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, ou Segundo Discurso.*⁸³

Exige-se aqui, portanto, fazer uma importante observação, para que se evite mais um novo juízo deturpado da teoria rousseauiana: embora Rousseau teça uma crítica ao saber, isso não quer dizer, em última instância, que ele seja contra esse procedimento ou veja-o como menos importante para o homem, dado que a meta mais elevada do pensamento deveria ser o conhecimento de si, quer dizer, do próprio homem. Contrariamente ao que se pode pensar, ele não julga a ciência como um mal em si mesmo. O filósofo nos atesta essa verdade ao afirmar que “a ciência é muito boa em si, isso é evidente, e seria preciso renunciar ao bom senso para dizer ao contrário” (Rousseau, 2002, p. 60). Diante dessa máxima, poder-se-ia elaborar a seguinte pergunta: se a ciência não é má em si mesma e isto é evidente, de que forma então, poderia sê-la? Há uma lógica em sua crítica? Evidente que sim. O cerne da crítica de nosso autor não repousa, como poderia aparentar em um primeiro momento, em um ataque desmedido às ciências; o que ele na verdade quer atacar é o simulacro que a vida social injusta e desigual viabiliza e sustenta ao homem; particularmente, o aspecto negativo, na medida em que corrompe os costumes de uma nação. Sendo que, as “ciências fazem mais mal aos costumes do que bem à sociedade, seria desejável que os homens se dedicassem a elas com menos ardor” (Rousseau, 2002, p.62). Este é o pensamento que postula Rousseau.

De outra parte, este ponto é fundamental, pois permite o desvelamento do primeiro aspecto da formulação do pensamento do filósofo que, através de sua crítica às ciências e às artes, atinge a própria sociedade; preocupada estritamente com o exterior, com as aparências e com o brilho das ostentações, acaba por esquecer o primordial: o homem em seu estado natural, em sua manifestação primeira. Despido da natureza, o homem buscou compensar sua perda com a indumentária de uma civilidade enganosa, vestindo a fantasia do orgulho, do luxo, e mascarando-se com toda criação artística que pudesse esconder sua real aparência e promover uma falsa realidade, um teatro ilusório e faustoso. Avança-se nas descobertas, aprimora-se o saber, mas, “o mais útil e menos avançado de todos os conhecimentos humanos” (Rousseau, 2002, p.149), o homem, é deixado de lado. E continua, incisivamente, a fundamentar a importância da ideia que vem defendendo:

⁸³ No entendimento de Marques (2005, p. 249-272), esta obra é sem exagero algum um clássico nos estudos do homem e da sociedade. Vale a pena também conferir o ensaio de outros autores publicados nessa coletânea organizada por Marques.

uso dizer que a simples inscrição do templo de Delfos continha um preceito mais importante e mais difícil do que todos os grossos livros dos moralistas. Por isso considero o tema deste Discurso como uma das questões mais interessantes que a filosofia pode propor e, infelizmente para nós, como uma das mais espinhosas para os filósofos resolverem, pois como se conhecer a fonte de desigualdade entre os homens se não se começar por conhecer a eles mesmos? E como o homem conseguiria ver-se tal como o formou a natureza através de todas as mudanças provocadas em sua constituição original pela sucessão dos tempos e das coisas e distinguir o que pertence à sua própria natureza daquilo que as circunstâncias e seus progressos acrescentaram ao seu estado primitivo ou nele mudaram? (Rousseau, 2002, p. 149).

E mais à frente:

O que há de mais cruel ainda é que, como todos os progressos da espécie humana a distanciam incessantemente de seu estado primitivo, quanto mais acumulamos novos conhecimentos, mais suprimimos os meios de adquirir o mais importante de todos; e que, num sentido, é à força de estudar o homem que nos tornamos incapazes de conhecê-lo (ibidem, 2002, p. 150).

Não há, nesse ponto, como contestar que o que Rousseau delineia é efetivamente um esboço de seu projeto antropológico-social, ou seja, da valorização de um retorno às origens, do retorno do homem ao seu estado natural, sem por isso ter de afastá-lo por completo da sociedade e do saber. Essa linha de argumentação ficará bem clara, mais tarde, no *Émile*, onde ele, em uma conhecida passagem, afirma o seguinte: “É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas” (Rousseau, 2004, p. 325). Evidencia-se aqui que é a compreensão da condição humana como algo aberto e indeterminado que irá sustentar a convicção pedagógica rousseauiana que trataremos no decorrer de nosso trabalho.

Diante disso, poderíamos levantar outros questionamentos importantes: não estaria Rousseau, já aqui, dando indícios de uma nascente ciência do homem?⁸⁴ Poderíamos ainda, e com razão, multiplicar essa pergunta: de que forma viabilizar este retorno às origens, sendo que o homem é homem em sociedade? Seria o homem, unicamente homem de si mesmo? Seria ele um ser individualista? Ou, o homem faz-se homem somente pelo contato com os seus semelhantes? Não estaria o homem anulando o seu estado natural e autêntico adentrando

⁸⁴ Para uma informativa discussão sobre esta temática vale a pena consultar os seguintes textos: LÉVI-STRAUSS (1973, p. 45-56) e Marques (2005, p. 249-272).

na vida social? Como entender esta difícil e estreita junção? Estaríamos perante uma problemática indissolúvel?

Com certeza estamos diante de uma problemática que, ao menos, se revela altamente complexa e, ao mesmo tempo, não raras vezes, contraditória. Nosso pensador, em certa medida não torna compreensível de imediato a totalidade de sua ideia, não apresentando assim, o *modus operandi* que conduz à concretização desse ideal, a saber: do possível retorno às origens. Com isso, fornece uma abertura para muitas interpretações. Embora estejam entrelaçados conceitos difíceis e problemas complexos que denotam inevitáveis paradoxos e perplexidades, isso não impede que suscitemos pistas de que esse empreendimento acena para o estabelecimento de uma condição de possibilidade, uma espécie de propedêutica à totalidade do homem rousseauiano que se consolida na tensão do estado de natureza com o estado civil. Estamos, por assim dizer, descortinando o problema e, isso, seguramente nos conduz para mais perto do desvelamento da unidade de sua tese antropológica e social, embora, devamos ainda cultivar certa cautela em nossas reflexões antes de assumirmos uma posição mais enfática.

Enfim, o que representa essa propedêutica? Representa que nem tudo está perdido e que o “estado de natureza” é um estado de possibilidade, de transitoriedade.⁸⁵ É um estado regulador e orientador usado para expressar todas as inflexões de sua crítica à sociedade. Daqui nasce uma decisiva imbricação para o entendimento de nossa temática que ocorre, necessariamente, na passagem do estado de natureza para o estado civil, ou se preferirmos, na distinção entre o estado de autenticidade e o estado de comparação. Tal distinção também demonstra nitidamente que a natureza não pode ser pensada como algo fora da sociedade,

⁸⁵ Essa propedêutica pode tranquilamente ser tratada como um processo formativo da espécie humana que evidencia, como atesta Dalbosco (2005, p. 70), “os traços principais do próprio processo de socialização do ser humano”; traços estes que o próprio Rousseau aplica no seu aluno fictício Emílio. Nesta sua importante obra *Émile*, para não dizer a principal, ele pensa um processo educativo progressivo para o seu aluno desde seu nascimento até o momento de seu casamento que deve ocorrer aos 22 anos de idade. Divide a sua obra em 5 partes, que denominou: “Livro Primeiro”, a idade da necessidade e dos cuidados (o bebê); “Livro Segundo”, a idade da natureza (2 a 12 anos); “Livro Terceiro” a idade da força (12 a 15 anos); “Livro Quarto” a idade da razão e das paixões (15 a 20 anos), finalizando com o “Livro Quinto”, a idade da sabedoria e do casamento (20 a 25 anos). Nessas etapas é apresentado e desenvolvido um processo pedagógico com o intuito de ingressar o jovem *Émile* na sociedade; desse modo, ele não é educado por muito tempo na solidão, pouco a pouco Rousseau o coloca em contato com crianças da sua idade e o introduz na sociedade dos homens, o prepara para viver a vida de um cidadão. O problema filosófico/educacional do *Émile* ocorre justamente quando se precisa pensar o seu ingresso na sociedade. Trata-se assim, do período onde ele busca sua autonomia para poder viver em sociedade e defronta-se com suas paixões; é também caracterizado o período onde ocorre a junção entre a concepção de homem com a teoria da sociedade, que faz com que a moralidade dependa dessa conexão, pois, a moralidade do homem nasce com a sua socialização.

embora seja um estado *a priori* para tal empreitada. Não adentraremos de imediato no desenvolvimento dessa ideia, sobre a qual nos ateremos no seguimento de nossa exposição.

Faz-se mister, ainda, insistirmos mais um pouco no esclarecimento da problemática que envolve o conceito de homem natural rousseauiano, justamente para não incidirmos em uma confusão conceitual ou elaborarmos uma leitura superficial em torno à temática. Foi tal leitura que levou um filósofo do porte de Voltaire a cometer um erro grotesco e irresponsável, na ocasião em que ridicularizou o filósofo genebrino com as seguintes palavras, que encontramos no *Segundo Discurso*: “Jamais se empregou tanto espírito em querer tornar-nos animais; sente-se vontade de andar de quatro patas...” (Rousseau, 2002, p. 245). Para tanto, devemos tecer uma justificativa, espelhando-nos no próprio Rousseau⁸⁶. Partimos de uma premissa negativa. O homem natural não é um selvagem, um primitivo, um ser pré-histórico anterior à civilização, ou ainda, um habitante das mais recônditas florestas a andar de quatro patas. A rigor, isso reforça mais uma vez o que já vínhamos descrevendo, ou seja, nosso filósofo de modo algum reduz ou deduz a figura do homem natural da descrição supracitada. A descrição do conceito de estado de natureza é estritamente especulativa e orientadora; coíbe qualquer redução a um estado primitivo ou selvagem. Rousseau vê o estado de natureza como uma construção normativa para criticar a situação de corrupção e depravação humana do estado social. Mas o estado de natureza serve-lhe também como referência normativa para justificar sua teoria do contrato social e seu projeto de educação humana. Por isso, Rousseau crê, inclusive, que caracterizar o homem como um selvagem ou primitivo, é incorrer em uma inverdade, pois, analisar o homem em seu estado de natureza é, evidentemente, algo complexo, dado que,

não é de pouca monta o empreendimento de distinguir o que há de original e de artificial na natureza atual do homem e de bem conhecer um estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente não existirá, e do qual é necessário, porém, ter noções exatas para bem julgar nosso estado presente (ibidem, 2002, p.151).

O homem em estado de natureza não é, como pode parecer, um homem histórico e/ou real, é antes, uma abstração lógica, um conceito, uma hipótese necessária para conhecer e explicar a realidade da humanidade. Como entendê-la sem enveredar-se para um paradoxo?

⁸⁶ Com referência ao tema proposto pela Academia de Dijon: *se o restabelecimento das ciências e das artes contribuíram para o aperfeiçoamento dos costumes?*

Na verdade, Rousseau a usa para mostrar o desastre da exacerbada confiança depositada no saber, das odientas relações por ele (pelo saber) desencadeadas e do caos instalado, a partir de então, em meio aos homens; e mais, do desuso da originalidade das relações e da forte tendência ao artificialismo e ao mascaramento. Este ponto de vista encontra-se bem retratado no Livro IV do *Émile* : “O homem do mundo está inteiro em sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, é sempre um estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si. O que ele é nada é, o que parece ser é tudo para ele” (Rousseau, 2004, p. 315). Essa importante reflexão nada mais é que uma antecipada crítica ao alto nível da aparência, do jogo e do faz de conta das relações sociais modernas: os homens comparam-se uns aos outros, fingem, fazem o jogo artificial do agrado e da adulação para conseguir seus interesses individuais. Isso desnuda, por assim dizer, o sentido atribuído por Rousseau ao homem natural ou em estado de natureza.

É justamente no confronto entre o “homem natural” e o “homem social” que ocorre o marco fundacional do homem rousseauniano em sua inteireza e ingenuidade, caso contrário, se estaria criando um ser deficiente, incompleto e inadaptado. Dessa forma, a natureza nos moldes apresentados por Rousseau é pensada a partir do processo de socialização do ser humano e, enquanto tal, não pode de maneira alguma ser cogitada desconectada do próprio conceito de sociedade. O convívio social, portanto, é uma necessidade absoluta. Isso delineado nos permite alinhar a ideia de que há uma base antropológica clara na constituição da condição humana como uma condição social, a qual irá se expressar por meio do cotejo entre o *amour de soi même* e o *amour prope*, estes dois sentimentos constitutivos do ser humano. Embora haja entre os intérpretes de Rousseau a ideia de centralidade desses conceitos na concepção da condição humana, não há, contudo, unanimidade quanto ao seu significado e nem ao modo como Rousseau justifica tal centralidade.

A argumentação acima alinhavada cumpre um papel decisivo na estrutura de nossa tese. Rousseau está preocupado com o problema da constituição da condição humana e não com a essência da humanidade. A condição humana está aberta e indeterminada em sua totalidade e se dá através da sociabilidade.

São duas as faculdades ressaltadas por Rousseau como configuradoras do homem tal como saiu da natureza, a saber: a liberdade e a perfectibilidade. A primeira faculdade permite ao homem uma escolha, o que o diferencia substancialmente dos outros animais. Para Dalbosco (2014, p.79), a noção de liberdade surge quando Rousseau abandona a consideração do homem em sua condição física. De acordo com a perspectiva “metafísico-moral”, o

homem é concebido, primeiramente, de modo igual ao animal, como uma “máquina engenhosa”, constituída de sentidos que lhe foram dados pela natureza para se preservar contra tudo aquilo que visa a sua destruição. Portanto, os sentidos, não sendo exclusividade só da “máquina humana”, pois os animais também os possuem, desempenham neles função semelhante: servem para garantir a autoconservação de ambos. Portanto, como afirma o filósofo no *Segundo Discurso*

:

Não é tanto o entendimento quanto a sua qualidade de agente livre que confere ao homem sua distinção específica entre os animais. A natureza manda em todos os animais, e o bicho obedece. O homem sente a mesma impressão, mas se reconhece livre para aquiescer ou para resistir, sendo sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física explica de certa maneira o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias; mas, na faculdade de querer, ou melhor, de escolher, e no sentimento dessa faculdade só se encontram atos puramente espirituais, dos quais nada se explica pelas leis da mecânica. (Rousseau, 2002, p. 173)

A segunda faculdade é a que possibilita o progresso das capacidades e habilidades pessoais e, portanto, a que separa definitivamente o homem das demais criaturas e possibilita o nascimento da cultura. Desse modo, a perfectibilidade não é uma simples faculdade em estado potencial no selvagem, mas a própria humanidade adormecida que pode ser despertada no decurso de diversos fatores externos. Uma vez avivada a faculdade do aperfeiçoamento, já não é mais possível manter o animal que vive por si mesmo sem necessidade do esforço da reflexão e do auxílio de seus semelhantes. A perfectibilidade, como uma faculdade, possui uma força originária da qual emergem todas as outras forças, incluindo nelas o próprio entendimento e pertencente a todos os seres humanos não sendo prioridade desse ou daquele homem ou grupo social. Dessa maneira, a perfectibilidade faz o homem diferente do animal, pois este, não mudará, não passará de animal por toda a sua vida. Ela promove no homem uma metamorfose no homem, coisa que não acontece com os outros seres vivos. As mudanças acontecem no homem por seu esforço. Assim afirma Rousseau:

É um espetáculo grande e belo ver o homem sair a bem dizer do nada por seus próprios esforços; dissipar, pelas luzes de sua razão, as trevas em que o envolvera a natureza; elevar-se acima de si mesmo; alçar-se pelo espírito até as regiões celestes; percorrer a passos de gigante, assim como o sol, a vasta extensão do universo; e, o que é ainda maior e mais difícil, penetrar em si mesmo para aí estudar o homem e conhecer-lhe a natureza, os deveres e o fim (ROUSSEAU, 2002, p. 11).

O recurso metodológico empregado pelo filósofo genebrino para refletir sobre o estado primitivo viabiliza não somente a compreensão da natureza e do homem natural, mas também as modificações que foram aos poucos alterando a condição humana até chegar ao estado de sociedade. Rousseau descreve passo a passo as primeiras relações entre os homens e como elas foram se ampliando até chegar ao ponto em que a vida tornou-se mais complexa e a presença do semelhante mais necessária. A reflexão acerca da sociabilidade e da natureza humana sustentar-se-á na dupla capacidade humana, da exteriorização e da comparação, tornada possível, por sua vez, pela dupla condição humana, da liberdade e da perfectibilidade. Isto é, porque se tornou progressivamente um agente livre e capaz de se aperfeiçoar é que o ser humano adquiriu a capacidade de sair fora de si mesmo e, com isso, viu-se permanentemente inclinado a comparar-se com os outros.⁸⁷ Contudo, esta complexa dinâmica da aspiração humana para comparar-se incessantemente com os outros, a qual se encontra exposta por Rousseau em algumas passagens do *Segundo Discurso*, deve ser vista cautelosamente, uma vez que tal dinâmica é decisiva para a compreensão da ambiguidade constitutiva do amor próprio e da necessidade de sua educabilidade. O amor próprio é agressivo, controlador e dissimulador porque passa a reivindicar um reconhecimento diferenciado perante os demais, um prestígio pessoal que possa, na maioria dos casos, render glória e poder. Forja-se o terreno movediço para a competição de todos contra todos.

Sobre o nascimento dos vícios, o genebrino afirma que:

Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência. (ROUSSEAU, 2002, p. 171).

A sociabilidade é desencadeada da aspiração originária pelo reconhecimento pelo outro, como alguém que ocupa um lugar superior. Desse modo, esta aspiração não só é constitutiva da sociabilidade humana como também, quando predominante, impõe uma direção determinada para tal sociabilidade.

⁸⁷ Sobre isso ver Dalbosco (2011e, p. 481-496).

Para um tratamento mais adequado dessa importante questão é preciso cotejar em detalhes o que já alinhavávamos na introdução de nosso estudo, a respeito dos trabalhos de Neuhouser, Honneth e Dalbosco.

Dalbosco (2014, p.49), suscita a necessidade de uma reflexão que perpassa por três momentos singulares. O primeiro momento estaria calcado na reconstrução do fio condutor geral da teoria do reconhecimento do *Segundo Discurso*, dando atenção evidentemente para as ideias que são centrais a tal teoria, como a necessidade humana de se comparar com o outro e, simultaneamente, a busca pela estima pública como modo de formação de seu próprio si mesmo. O segundo momento, seria o de recorrer à argumentação de Neuhouser, procurando esclarecer o significado ambivalente do conceito de *amour propre* e mostrar em que sentido tal sentimento humano está na base da aspiração humana por reconhecimento⁸⁸. Por fim, no terceiro momento, considerando o caráter ambivalente do *amour propre* e, sobretudo, a potencialidade construtiva que lhe é inerente, procurar justificar a importância de que o mesmo seja considerado pela ótica educacional, pois somente o ser humano virtuoso, dotado da capacidade de dominar a tendência destrutiva de seu amor próprio, é capaz de alcançar as condições ideais de poder incluir moralmente a perspectiva do outro em sua própria ação. Assim, desde um ponto de vista sistemático, se evidencia que a teoria do reconhecimento esboçada no *Segundo Discurso* precisa ser completada pela teoria educacional do *Émile*, o que pretendemos alinhavar de modo significativo no percurso de nossa tese. Desse modo, instruir o educando Emílio para a sociedade exigiria uma lógica, pautada no aprender a viver para si e aprender a viver com os outros e para os outros.

Dentro dessa complexa problemática que discorremos é preciso deixar claro que a dupla condição da liberdade e da perfectibilidade é que impulsiona o homem para fora de si mesmo, nascendo desse processo o desejo de comparação com os outros e a aspiração incessante por reconhecimento. É nesse processo dinâmico, segundo Rousseau, que ocorre o fenômeno da sociabilidade humana, isto é, o surgimento do sentimento do amor próprio. Vale ressaltar que

⁸⁸ Sem dúvida, um dos méritos do extenso estudo de Frederick Neuhouser (2012), como é apresentado por Dalbosco (2013), é ter tratado Rousseau como fundador da moderna teoria do reconhecimento. Este ponto de vista é corroborado pela recente resenha crítica de Axel Honneth, afirmando que Neuhouser conduziu seu estudo até o ponto de “tornar claro pela primeira vez na história da recepção [do pensamento de Rousseau] que o filósofo de genebra deve ser considerado como fundador autêntico de uma teoria do reconhecimento. Ainda antes de Hegel devemos-lhe o conhecimento de que os homens somente são seres livres e racionais porque querem se fazer valer aos olhos de seus semelhantes como pessoas responsáveis e capazes de argumentação.” (HONNETH, 2012, p. 625)

tal sentimento, não brota do nada e não se dá subitamente⁸⁹. O destaque necessário a ser dado é que os homens passam a se comparar intensamente uns com os outros e, no momento em que isso ocorre, a comparação adquire uma dinâmica inteiramente própria.

O conceito de amor próprio é utilizado por Rousseau não somente para a sua crítica à sociedade e a cultura, mas também, à própria fundamentação de sua teoria do reconhecimento, a qual pode assumir um duplo significado: um negativo e outro positivo. O primeiro (sentido negativo) estaria na esfera que já descrevíamos anteriormente, isto é, promove incessantemente a vontade de sempre buscar uma posição superior frente aos seus semelhantes, nascendo assim, uma vaidade e um espírito de concorrência desenfreado. O homem passa a ser refém do julgamento, da opinião alheia. Nasce a disputa pela estima pública. As desigualdades passam a ser destacadas em diferentes proporções, por exemplo: vaidade e desprezo; vergonha e inveja. Dent (1996), um dos maiores especialistas do pensamento de Rousseau, considera a vaidade do seguinte modo:

O conceito baseado na idéia de que a própria pessoa é melhor do que as outras, a vaidade é um sentimento que, nos exames de Rousseau, está intimamente associado ao (excessivo) amor próprio.[...] O desejo do indivíduo presumido de medir-se em relação a outros e de congratular-se por sua precedência sobre eles é, no entender de Rousseau, um dos mais difundidos desejos humanos em sociedade, apesar de ser profundamente nocivo tanto para o perpetrador quanto para o visado por essa atitude. (1996, p. 208)

Há em Rousseau claramente uma preocupação com o estabelecimento das comparações como sendo algo corruptível e destrutivo. Nesse caso, percebe-se a censura do autor quanto ao desejo dos indivíduos de medir-se em relação aos demais e, esse fator, já denuncia a raiz das patologias sociais de seu tempo como bem retrata ao longo do *Segundo Discurso*.

De outra parte, o aspecto positivo se opõe ao desejo de superioridade e fomenta o respeito entre os semelhantes. Um dado interessante que se faz necessário notar nesse ponto é o fato de que no *Émile* o aspecto positivo se volta contra o aspecto negativo com o intuito de

⁸⁹ Tem razão Dalbosco (2013, p. 54), quando afirma que é preciso considerar que Rousseau concebe o amor próprio estritamente ligado tanto à liberdade como à perfectibilidade. Ou seja, enquanto o amor de si é o sentimento próprio do homem em sua condição natural, movido pela piedade, o amor próprio caracteriza o homem em sua condição civil, a qual surge porque o próprio homem, tendo que responder às exigências postas por causas fortuitas e por um “funesto azar”, tornou-se capaz de ser livre e de se aperfeiçoar. Portanto, a ruptura do estado de isolamento e de nomadismo que caracteriza a vida primitiva do homem é provocada pelas forças da liberdade e da perfectibilidade, das quais se origina o sentimento do amor-próprio.

preparar o aluno fictício para o domínio de seu amor próprio através da educabilidade. Como afirma Hermann (2002, p.47), o projeto antropológico-educativo do *Émile* é uma clara indicação da necessidade da educação para a constituição de uma sociedade de homens verdadeiros.

Retomando o que pontuávamos anteriormente, é pela leitura de Neuhouser (2012) que Honneth vai procurar retomar esquematicamente a distinção entre o amor de si e amor-próprio, sendo que, como delinea Dalbosco (2012b), vendo no amor de si, em comum acordo com Neuhouser e o próprio Rousseau, o sentimento que o ser humano desenvolve visando a sua autopreservação, diferentemente do amor próprio que busca se comparar permanentemente com os outros. O amor-próprio corre o risco de poder assumir um aspecto perigoso ao querer ser superior aos outros.

O ponto que nos interessa é evidenciar que mesmo o amor-próprio assumindo um cunho negativo e destrutivo, ele pode também assumir uma variante construtiva positiva no ser humano. De que forma isso ocorreria? Nos pautaremos na bem elaborada tese de Honneth, ancorada ela própria na leitura de Neuhouser, para sustentar nossa hipótese. Para Honneth (2012, p. 53), o amor próprio é constituído pela necessidade de se fazer valer como alguém aos olhos de seus parceiros sociais e poder desfrutar com isso uma forma de valor social. Ora, é este aspecto negativo do amor-próprio, quando orientado pela virtude, que permite Rousseau pensá-lo longa e detidamente, no *Émile*, como uma tarefa educativa de primeira grandeza.

2.2 OS SENTIMENTOS DE *AMOUR DE SOI MÊME* E *AMOUR PROPRE*

As ideias descritas até aqui nos remetem necessariamente a trabalhar em detalhes o significado dos sentimentos de *amour de soi même* e *amour-propre*, sentimentos estes que se configuram em categoria cardeal na constituição da condição humana, além de descortinar a viabilidade de um projeto de educação natural para a formação do homem. Ainda na sequência, queremos apropriarmo-nos mais eficazmente da tese que até então vínhamos suscitando, de que a teoria antropológica de Rousseau dá sustentação para a sua teoria da sociabilidade humana e, ambas, constituem a totalidade do homem rousseauiano. Tal teoria sustenta, ao mesmo tempo, a crítica de nosso autor ao conceito artificial e mecanicista da natureza humana que estaria calcado no sentimento do amor próprio.

Para Rousseau, os sentimentos já mencionados estão intimamente ligados ao ser humano, sendo a base normativa da constituição da condição humana. Na realidade, são duas

disposições necessárias para a conservação do homem e da espécie como tal, embora o amor-próprio seja o representante originário da maldade humana, necessitando de educabilidade. Desse modo, seria impossível querer bani-los da vida humana. Assim se expressa Rousseau: “Nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação; portanto, é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las” (Rousseau, 2004, p. 287). O autor esclarece essa normativa em outra passagem, especificamente no *Discours sur l’origine et les fondements de l’inégalité*, onde destaca:

Deixando, pois, todos os livros científicos que só nos ensinam a ver os homens tais como eles se fizeram, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio nela perceber dois princípios anteriores à razão, dos quais um nos interessa ardentemente ao nosso bem-estar e à conservação de nós mesmos e o outro nos inspira uma repugnância natural a ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível, principalmente os nossos semelhantes (Rousseau, 2002, p. 154).

Dessa passagem podemos aduzir dois pontos já bem conhecidos da escrita rousseuniana, pelos quais constatamos a existência dos dois tipos de sentimentos por ele trabalhados: o primeiro é originariamente natural, pertencente à natureza do homem e direcionado para a sua conservação. O segundo ponto refere-se a um sentimento tardio que nasce com a socialização dos homens, aparentemente nocivo e negativo, mas sem por isso, portador de menor validade para o desenvolvimento humano, como procuraremos demonstrar nas linhas subsequentes.⁹⁰ O *amour de soi-même* direciona o indivíduo para o encontro com o próprio bem e é, portanto, uma disposição naturalmente saudável, totalmente benéfica para o homem, ou seja, “o amor de si é bom e sempre conforme a ordem” (Rousseau, 2004, p. 288). Contrariamente ao primeiro, o *amour-propre* assume uma perspectiva destrutiva e de estranhamento ao indivíduo na medida em que se afasta de seu estado original pela socialização. Assim, quanto maior o contato do homem com a sociedade maior é o cultivo do *amour propre*, dado que

[...] mil riachos estranhos somaram suas águas à dela; é um grande rio que se engrossa sem parar e no qual com dificuldade encontraríamos algumas gotas de suas primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito limitadas, são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a nos conservar. Todas as paixões que nos subjugam e nos destroem vêm-nos de outra parte; a natureza não no-las dá, apropriamo-nos delas à sua revelia (Rousseau, 2004, p. 287).

⁹⁰ Para um estudo mais pormenorizado destes e de outros conceitos rousseunianos é de grande valia uma consulta ao dicionário de Dent (1996).

Evidencia-se aqui, a normatividade reguladora do *amour-propre*, a qual provém do contato do homem com o exterior, vem de fora do indivíduo, não sendo algo intrinsecamente seu, é decorrente de sua sociabilidade. Além disso, esse sentimento é a sede das paixões odientas e irascíveis que, uma vez desenvolvidas pelo homem, acabam por gerar ideias de comparações e, por conseguinte, artificialidades, bem como, um alto grau de inautenticidade e necessidades desnecessárias à existência humana como pontuávamos anteriormente. O sentimento do amor-próprio é, assim, um sentimento impetuoso que arranca o homem de seu estado original, do seu eu interior lançando-o ao encontro de novas sensações até então desconhecidas. Fetscher (1975, p.21), amplamente amparado no próprio pensamento de Rousseau, põe no centro de sua análise a tendência individualista que sustenta a necessidade descontrolada de distinção e que conduz o homem a uma luta de concorrência destrutiva: cada um quer se promover e ser reconhecido, mas busca este fim não só por méritos próprios, senão também pela injustiça e prejuízo dos outros.⁹¹ Rousseau, no Livro IV do *Émile*, já nas primeiras páginas, deixa bem claro a tendência dos respectivos sentimentos, consolidando, em certa medida, o que até agora viemos delineando. Assim afirma ele:

O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião. (Rousseau, 2004, p. 289)

Disso resultaria, então, a assertiva de que o conceito de amor de si mesmo é uma referência única para a constituição de um caráter íntegro, verdadeiro e responsável da condição humana. Indubitavelmente é um sentimento relevante e contribui para o bem da humanidade e do próprio indivíduo. Mas isso não o faz, em toda a extensão do termo, o único a ter um significativo grau de importância para a vida do ser humano. Em contrapartida, o amor-próprio seria, portanto, um obstáculo à constituição da pessoa humana, dificultando a edificação de sua autêntica identidade e de um caráter benevolente. Esse sentimento assume

⁹¹ Embora Fetscher trabalhe com um enfoque unicamente destrutivo do amor-próprio, podemos denotar de sua argumentação um certo dogmatismo ou não entendimento do caráter positivo desse sentimento que estaria ancorado na ambiguidade e educabilidade do mesmo.

uma postura perigosa ao despertar no homem o individualismo e o egoísmo que o levariam à corrupção e à própria decadência social. Essa afirmação, embora cabível, não pode ser admitida em sua inteireza.

Cabem aqui algumas perguntas: teria Rousseau pensado esses dois sentimentos de modo bipolar? Ou teria ele somente mostrado o lado excessivo do amor próprio? Poderíamos pensar em uma tensão criadora⁹² entre os dois sentimentos? Seria plausível tal hipótese? De que forma? Qual o verdadeiro papel do amor de si mesmo e do amor-próprio na sociabilidade do ser humano? Teria o amor próprio o arcabouço potencializador de seu aspecto destrutivo? Partindo de uma perspectiva positiva, em que medida isso ocorreria? Não poderia o amor-próprio ser portador de uma ambiguidade, ou seja, de ser um sentimento destrutivo (negativo), mas também construtivo (positivo)?

Aqui, porém, é preciso elaborar uma separação entre o que há de correto nessa interpretação, pois, surpreendentemente, esta conhecida descrição de Rousseau a respeito do amor-próprio permite o esboço de multifacetadas teorias. Algumas destas teorias são mais aceitas do que outras e, ainda, evidencia que estamos diante de conceitos que revelam certo grau de ambiguidade e, portanto, merecem uma atenção especial. De fato, como já alinhavamos, isto se deve ao estilo assistemático de nosso autor, permitindo, desse modo, suposições generalizadas por parte de muitos de seus interlocutores.

Frente a essa consideração, comungamos com a interpretação de Dalbosco (2005, p. 83), a qual afirma que certa leitura linear encobriria ou negaria simplesmente a possibilidade de o *amour propre* também ser fonte normativa indispensável para a própria formação de um caráter digno e solidário. Em trabalho mais recente Dalbosco (2014b)⁹³ faz-se partidário da ideia desenvolvida por Neuhouser e Honneth no sentido de atribuir ao amor-próprio a questão da ambiguidade. Outra contribuição lapidar é a desenvolvida por Dent (1996, p. 41), quando sugere que o *amour propre* pode ser avaliado por um prisma edificador. Ou seja, esse sentimento também pode ser apreciado na circunstância em que o amor de si mesmo (que nos dirige para a fruição do nosso próprio bem) adota quando o bem pessoal procurado é aquele de que necessitamos em nosso trato com outros. É o desejo de ter o que nos é próprio

⁹² Tensão criadora no sentido de apresentar os sentimentos de amor de si mesmo e amor-próprio através de sua correlação, como constituidores da singularidade do homem rousseauiano. Posteriormente, poderíamos então descrever o projeto de uma educação natural a qual, sedimentaria a unidade criadora dos dois sentimentos para a contemplação da totalidade do homem, sem portanto, excluir o amor-próprio da vida humana. Aqui também, pensamos, contemplaríamos a crítica de Rousseau com relação ao mecanicismo, ou seja, de ver tudo pelo prisma de causa e efeito.

⁹³ Texto intitulado: *Ambiguidade do amor próprio e formação virtuosa da vontade*.

(*proprius*), o que nos pertence, como membros iguais em nossa associação com outros.⁹⁴ Dalbosco (2014b), considerando as dificuldades do problema que articulamos em nossa discussão levanta uma indagação importante: o tratamento adequado exigiria pensar o aparecimento do amor-próprio pervertido não como perda de uma humanidade original, mas sim, por um lado, como condição da própria sociabilidade?

Rousseau combate a artificialidade das relações, mas isso não evidencia que ele negue a importância do outro na vida do indivíduo, o que resultaria em um erro, dado que o homem necessita do outro para a sua existência. Não há uma força estranha que tudo providencie a sua existência, como a exemplo dos animais. O ser humano precisa tanto do amor de si mesmo quanto do amor-próprio. Limitar-se exclusivamente ao *amour de soi même* seria, a nosso ver, algo ineficiente à formação humana pelo simples fato de que o homem estaria anulando todas as suas possibilidades de crescimento e superação (perfectibilidade), ficando assim preso unicamente ao esforço de sua autoconservação, ao estado pré-racional e pré-social que em nada lhe distinguiria de um animal. Seguramente não era esse o ideal rousseauiano quando insistia sobre o retorno às origens. Rousseau postula a tese de que o ser humano não é uma essência acabada, perfeita e, sim, de que, ancorado na perfectibilidade e na sociabilidade, possui uma condição humana aberta, impossível de ser prevista ou determinada.

As posições acima elencadas, nos conduzem a vislumbrar outra marcante e decisiva característica atribuída por Rousseau ao *amour propre*, a qual repousa na conscientização do indivíduo. É justamente pelo amor-próprio que se adquire a reflexão, que por sua vez, leva o homem adquirir e assumir o seu caráter de moralidade, gerando “humanidade e virtude”. Aqui reside, no fundo, o início de todo o drama humano: determinar a via da moralidade e propor a solução do problema da eticidade das relações humanas. Há uma passagem no *Do Contrato Social* bem elucidativa com relação ao que pontuamos e que merece ser tratada.

A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às

⁹⁴ Dent, em sua obra já referida, sugere que o amor-próprio pode assumir no *Contrato Social* uma forma de sociedade humana que pode ser criativa, benéfica e engrandecedora para todos os envolvidos.

suas ações a moralidade que antes lhe faltava. Só então, assumindo a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o do apetite, o homem, que até então não levava em conta senão a si mesmo, se viu obrigado a agir com base em outros princípios e a consultar sua razão antes de ouvir seus pendoros. Conquanto nesse estado se prive de muitas vantagens concebidas pela natureza, ganha outras de igual importância: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem amiúde a uma condição inferior àquela de que saiu, deveria bendizer sem cessar o ditoso instante que dela o arrancou para sempre, transformando-o de um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem. (Rousseau, 2003, p. 25-26)

Esse é, portanto, o momento pelo qual acontece a real socialização do indivíduo, que se amplia paulatinamente do “centro” (amor de si mesmo) para a “periferia” (amor-próprio).⁹⁵ Esse processo assegura a superação da candura do primeiro sentimento e da presunção do segundo, criando uma otimização, um equilíbrio entre os dois sentimentos.⁹⁶ Entretanto, há aqui, seguramente, outro atributo importante: sem descobrir no outro o seu semelhante, o homem acabaria por não se descobrir.⁹⁷ Ocorre uma transformação crucial proporcionada pela vida social que eleva o homem de seu “ser natural” ao seu “ser moral”. Em face da nascente situação criada pela aproximação com o semelhante, o “animal estúpido e limitado” se converte verdadeiramente em homem. Esse dado revelador, desnuda por assim dizer, a condição do ser humano que se encontra como liberdade frente a outras liberdades semelhantes a sua. Perde a inocência anterior e assume a responsabilidade frente as suas atitudes; torna-se senhor de si mesmo o que antes lhe era vedado, dado a sua condição nula perante si e os outros.

Desse modo, a vida social confere ao homem a sua hominização e lhe põe diante de situações inusitadas, jamais vistas, o que vai lhe impor o exercício de sua liberdade, bem como de sua responsabilidade frente à vida e à sua condição humana. O sentido da vida

⁹⁵ No entendimento de Marques (2006, p. 12), a efetividade da socialização se expande “do centro para a periferia” – do eu para a companheira, para a família, para a comunidade e para a nação. Nada disso envolve uma “recusa de seu próprio eu” – ao contrário, trata-se de uma expansão e autoafirmação do eu, pelo qual esse eu se vê refletido e recriado em tantos outros, e é só assim que as ideias de “comunidade” e “nação” deixam de ser puras abstrações e tornam-se o solo no qual sua identidade finalmente se enraiza.

⁹⁶ Diversas outras passagens similares poderiam facilmente ser encontradas nas obras rousseauianas para ilustrar essa ideia, porém uma em especial é merecedora de ser incluída em nosso estudo: “Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se estender para além dele é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie” (Rousseau, 2004, p. 299).

⁹⁷ Seria Rousseau e não Hegel o fundador da necessidade do outro na constituição de si mesmo?

humana só pode ser configurado em espaços sociais e institucionais, não podendo, dessa forma, haver ação significativa, com sentido, fora da sociedade.

Apossados dessas ideias, pensamos ter dado conta de apresentar a hipótese anteriormente levantada, de que a totalidade do homem rousseauiano se constitui através da unidade do estado de natureza (teoria antropológica) com o estado social (teoria social). Assim, o homem rousseauiano deixa de ser pura abstração e torna-se, através da junção desses dois estados com todas as suas implicações, uma realidade. É também, através da complementaridade do *amour de soi même* e do *amour propre* como uma tensão criadora que tal processo acontece. Inclusive, não se pode atribuir a esses sentimentos características unicamente positivas ou negativas, sendo que ambos, com um grau maior ou menor, contribuem para a formação humana. Isso desvela, aliás, a plausibilidade da ideia de um projeto de educação natural que viria a proporcionar ao homem uma superação com relação à ênfase de uma ou de outra paixão em sua existência; o que de certa forma ocasionaria um equilíbrio sadio nas relações humanas. Nós mesmos somos os responsáveis por nossa sociedade e pelo tipo de educação por ela veiculada, pois, em última instância, somos nós, seres humanos, não outras entidades estranhas, responsáveis pela formação de indivíduos egoístas e/ou solidários. Mesmo convivendo com essa sociedade artificial, cabe ao próprio homem buscar a condição mais apropriada para o cultivo de uma existência equilibrada e comprometida para o bem de toda a humanidade.

No *Émile*, conforme Dalbosco (2014, p.7), encontramos vários exemplos nucleares do modo como os adultos, deixando-se orientar pelo seu amor-próprio pervertido, corrompem e estragam as crianças, privando-as de um preparo adequado para enfrentar o mundo. Famílias desestruturadas, com pais que buscam a satisfação de seu amor-próprio somente no mundo externo, dando interesse apenas ao *glamour* da vida. Eles se tornam os responsáveis pelo possível fracasso das crianças, comprometendo já na infância sua vida virtuosa futura.

Aqui também pensamos ter esclarecido propedeuticamente que as teorias de Rousseau estão longe de serem tachadas de sentimentalistas e/ou românticas. Por esse motivo, não se pode atribuir a ele o título de “apologista do irracionalismo” ou defensor extremado dos instintos. O pensamento de Jean-Jacques Rousseau continua atual e com um forte poder em desmascarar a artificialidade das relações humanas, a exacerbação cada vez maior do cuidado com a individualidade e com as aparências, onde o homem não é o que realmente é em essência e, sim, uma miscelânea de interesses privados em detrimento do bem maior da civilização, um sujeito que se assujeita e se coisifica.

Na sequência do trabalho, buscaremos detalhar a crítica de Rousseau à cultura de sua época, focando de modo sistemático nosso estudo na leitura das passagens do *Primeiro e do Segundo Discurso*, como textos primordiais do entendimento da temática interligados ao *Contrato Social* e ao *Émile*. Nessa última obra, encontramos de modo singular uma releitura do processo de educabilidade do homem, de sua autoconstrução e de sua inserção na sociedade. É imprescindível a concatenação das ideias no cotejamento reflexivo dentro das três obras do autor.

3. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU

“Mas considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens.” (Rousseau, 2004, p. 341)

Alinhavamos até aqui a tese de que o *amour de soi même* e o *amour propre* constituem-se em uma tensão criadora do homem rousseauiano e, inclusive, que ambos os sentimentos fornecem a solidificação tanto da teoria antropológica, como social do pensador genebrino, teoria que, ao nosso entendimento, viabiliza a plausibilidade da justificativa de um projeto de educação natural. Trata-se agora, portanto, de investigar efetivamente a forma pela qual os dois conceitos em discussão interferem e, ao mesmo tempo, contribuem para a definição do conceito de educação natural rousseauiana. De modo mais central, evidenciar que o objetivo maior do projeto educacional desenvolvido por Rousseau no *Émile* consiste em pensar um processo formativo que dê conta do caráter ambíguo do amor-próprio e, sobretudo, que prepare seu aluno fictício para enfrentar a perversidade que lhe é inerente. Aduzindo de forma mais precisa: de que maneira o amor de si mesmo, enquanto sede dos sentimentos de piedade pode, juntamente com o amor-próprio, sede das paixões irascíveis e odiantas, assumir não uma forma excludente e, sim, um confronto criador no processo pedagógico do Emílio? Enfim, a questão decisiva aqui é como o amor-próprio pervertido (aspecto destrutivo do amor-próprio) pode (deve) ser educado.

Antes, porém, é preciso esclarecer que a educação natural é uma das partes ou fases do projeto pedagógico desenhado por Rousseau no *Émile*. O filósofo relaciona a importância da educação natural com o cuidado de instruir o Emílio, direcionando-o para a socialização, pois “a educação natural deve tornar um homem próprio para todas as condições humanas.” (ROUSSEAU, 2004, p. 32) Com isso, o genebrino pretende dar conta do desenvolvimento cognitivo e moral da criança a partir do nascimento até o devido ingresso na sociedade, como um adulto, por volta de seus vinte e um anos de idade. A exposição do seu *Bildungsroman* delinea o percurso dessa educação que é estruturada em cinco livros que expõem as fases do desenvolvimento da criança, considerando sua relação com o mundo adulto.

Tendo em vista o supracitado, ele divide seu projeto em três grandes fases, atribuindo-lhes diretrizes e princípios pedagógicos específicos, destinados cada um deles à educação do amor-próprio. Parafraseando Dalbosco (2014, p. 21), a primeira fase corresponde à educação natural; a segunda à educação moral e; por último, a terceira fase, à educação política.

A educação natural é objeto de investigação dos três primeiros livros do *Émile*, sendo que cada um deles abrange uma faixa etária determinada do aluno fictício, tratando também de uma temática específica. Podemos pontuar de forma resumida a estrutura dos três primeiros livros do *Émile* da seguinte forma: o livro primeiro, cuja questão orientadora é a idade da necessidade e da natureza compreende a criança de zero a dois anos de idade. Nele é traçado, em poucas linhas, os princípios elementares da filosofia educacional de Rousseau e os fundamentos da educação moderna, desconstruindo o conceito do *pequeno adulto* aceito até então e postulando o de infância. Já o livro segundo, orientado pela idade de natureza, trata da criança de dois a doze anos e a semiologia rousseauiana da construção do conhecimento pela via da sensibilidade, tanto física quanto moral. Por fim, o livro terceiro tem como foco a questão da força, delineando as diretrizes pedagógicas ao aluno fictício que se encontra entre os 12 e 15 anos de idade. Esse é o período onde o educando deixa a idade da natureza e engendra o que o autor chama de idade da força, pois se desenvolvem nessa faixa etária tanto as forças físicas quanto as intelectuais e as morais.

Vislumbrando o apresentado até aqui, pode-se aludir que a educação natural tem como um de seus propósitos retardar o máximo possível o florescimento do amor-próprio na vida do educando, concentrando-se no fortalecimento de seu corpo e no refinamento de seus sentidos. A educação deve ter duas características principais: ser prática e útil. Todo ato educativo deve ser desenvolvido através de experiências concretas, contextualizadas e práticas, e não através de discursos e reflexões abstratas. É por isso que, para Rousseau, conforme a ótica de Dalbosco (2014, p. 22), a educação natural é fundamentalmente educação negativa, pois a melhor forma de proteger Emílio contra a perversidade do amor-próprio não é lhe ensinar a virtude, mas sim mantê-lo distante dos vícios. O núcleo pedagógico do aprendizado do Emílio deve ocorrer a partir de sua própria experiência com as coisas e com os objetos físicos, mediada pela ação moderada de seu educador governante.

O objeto de investigação do livro quarto, abarcando a idade dos 15 aos 20 anos de idade do Emílio é a educação moral, é a idade das paixões e da razão, referindo-se diretamente à educabilidade do amor-próprio pervertido. A idade das paixões e a idade da razão caracterizam um novo nascimento ao homem, pois como adverte o próprio genebrino: “nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir, outra para viver; uma para a espécie e outra para o sexo” (Rousseau, 2004, p. 215). Do aluno é exigido o preparo para conhecer as relações sociais e poder dominar suas próprias paixões. Uma das condições indispensáveis desse preparo é o conhecimento dos homens como eles são. Assim afirma Rousseau:

O estudo que convém ao homem é o dessas relações. Enquanto ele só se conhecer pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações com as coisas; é o trabalho de sua infância. Quando começar a sentir seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens; é o trabalho de sua vida inteira. (ibidem, p. 290)

Um dos recursos pedagógicos valiosos à formação do Emílio concebido por Rousseau é o estudo da história e da vida de grandes personalidades que marcaram a humanidade. Desse modo, serviriam como um suporte para que o aluno fictício aprenda a conhecer a si mesmo e a tomar conhecimento do perigo do amor-próprio. Talvez seja esse o grande desafio do *Émile* e da educação.

Por último, o livro quinto refere-se à idade dos 20 a 25 anos do Emílio, que trata de modo específico da educação política. É o ingresso do aluno de Rousseau na sociedade, na idade da sabedoria e do casamento. Segundo Dalbosco, esse último livro da arquitetura pedagógica de Rousseau,

Também corresponde à fase em que Emílio já está formado adequadamente para viver de modo autônomo nos espaços privado e público da sociedade, podendo exercer seus direitos e deveres como cidadão. É a fase em que o domínio de seu amor próprio é posto permanentemente à prova no convívio institucional e político. Vencendo as exigências postas pela educação natural e educação moral, Emílio estaria então de posse razoável do domínio de si mesmo, suficientemente exercitado para enfrentar os novos desafios postos pelo mundo político. (2014, p. 22)

Enfim, o que descrevemos são dados que nos auxiliam a compreender os modos de inserção do homem no mundo da cultura e o melhor aproveitamento de sua

vivência com vistas à promoção de sua própria felicidade. Não é um processo instantâneo ou um fato que possa acontecer magicamente, mas deve resultar do trabalho humano, que pode fluir tanto da política pedagógica do preceptor como da pedagogia política do legislador. Considerando, assim, que a ação pedagógica do preceptor tem uma dimensão política, seu trabalho de educar uma criança desde o berço não tem a intenção de mantê-lo afastado dos outros e totalmente isolado da sociedade.

Acertadamente, encontramos-nos mais uma vez diante de uma árdua tarefa reflexiva, a qual, num primeiro momento, pode parecer incompreensível e inconsistente, dado a aparente ambiguidade dos conceitos originada do próprio cunho assistemático da escrita rousseauiana. Entretanto, julgamos que este fato não inviabiliza a coerência de nossa tese, pelo contrário, nos impulsiona a esclarecer como veicular, positivamente, tais sentimentos e de que maneira um “confronto equilibrado” entre os dois sentimentos pode, de fato, cooperar para o cultivo saudável das relações humanas. Outro importante fator consiste em evidenciar que tanto o emprego adequado da razão quanto da sensibilidade pode efetivar a sabedoria do saber viver bem consigo mesmo e com os semelhantes, sendo importante também ao cultivo de um mundo mais humano e, conseqüentemente, mais justo. Aqui temos que analisar cautelosamente, na exposição deste capítulo, em que sentido a interpretação de Rousseau sobre a tensão criadora e da educação do amor-próprio evita os dois extremos, tanto um otimismo como um pessimismo exagerado e, caso afirmativo, baseia-se já numa dialética da razão.

3.1 EDUCAÇÃO NATURAL: O *AMOUR DE SOI MÊME* E O *AMOUR PROPRE*

Afirmamos antes, em traços propedêuticos, que tanto o amor de si mesmo quanto o amor-próprio podem assumir, cada um na esfera de sua particularidade, uma conotação excludente ou de equilíbrio. Para além de qualquer extravagância de interpretação, faz-se mister nos reportarmos em específico ao contexto do *Émile*, já apresentado anteriormente, em que o filósofo genebrino nos fornece argumentos que falam a favor de nossa tese, dado que é também ali onde ele pensa a efetivação do processo educativo de seu aluno fictício, deixando claro a importante assertiva de que é somente pelo contato com a sociedade que o homem pode formar sua moralidade. Desse modo, fica-nos evidente um aspecto decisivo: a viabilidade de um equilíbrio na tensão criadora entre o amor de si mesmo e o amor-próprio e do aspecto ambíguo do

segundo efetiva-se no interior da sociedade, no contato com o semelhante e não exclusivamente consigo mesmo.

Rousseau afirma, no início do Livro I do *Émile*, que “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (Rousseau, 2004, p. 7). Surge aqui um primeiro entrave. Como entender tal afirmação sem cair em uma contradição? Não seria um erro, nesse sentido, sustentar nossa hipótese de trabalho? Cremos que não. A máxima de nosso autor pode, frente a um olhar desatento, representar e assumir, em certa medida, um caráter predominantemente romântico, no entanto, pensamos ser ela portadora de um viés distinto a este.⁹⁸ Não devemos alimentar a compreensão ingênua de que Rousseau esteja afirmando que a sociabilidade seja um mal irreversível ao homem e que ele deveria permanecer, para o seu bem e o da espécie, no estado de natureza. Portanto, que o *amour de soi même* seria o único contributo positivo à formação do caráter humano.

Incorreríamos em outro erro, ainda, se afirmássemos indelevelmente que tudo degenera nas mãos do homem, vindo ele a dar primazia ao *amour propre*, sendo que este sentimento assume uma conotação negativa, nada sublime para a formação humana. A rigor, é justamente nesse ponto que pensamos residir um equívoco, ou seja, em querer sedimentar a ideia de que a solução de todos os problemas humanos se resolveria pelo afastamento do homem do convívio social ou de seu enclausuramento em si mesmo. Não é por meio da fuga do confronto entre o “eu” e o “outro” que resolveríamos esta questão. Frente a isso, poderíamos então indagar: esse enclausuramento em si mesmo já não seria, de certo modo, uma espécie de individualismo? Viver à margem da socialização é algo inviável, pois, “o estudo que convém ao homem é o de suas relações (...); é o trabalho de sua vida inteira” (Rousseau, 2004, p. 290).

Há outra passagem em que nosso filósofo enfatiza a importância do contato com o semelhante como ponto de referência para o nosso próprio conhecimento e crescimento, não deixando de lado, porém, a própria natureza. Rousseau, assim afirma:

⁹⁸ Em oposição à ideia muito difundida de que Rousseau fazia apologia ao irracionalismo e, por conseguinte, evocava o homem a “andar de quatro patas”. Esta opinião é totalmente equivocada, como já vínhamos delineando no capítulo anterior. Há uma passagem no Livro IV do *Émile* em que o próprio Rousseau mostra o absurdo dessa afirmação: “O mesmo homem que deve permanecer estúpido nas florestas deve tornar-se razoável e sensato nas cidades” (Rousseau, 2004, p. 356); evidencia-se aqui, o valor tanto do cultivo do “homem natural” quanto do “homem social”.

É verdade que o gênio dos homens reunidos ou dos povos é muito diferente do caráter do homem em particular, e que seria conhecer muito imperfeitamente o coração humano não examiná-lo também na multidão; no entanto, não é menos verdade que é preciso começar por estudar o homem para julgar os homens, e quem conhecesse perfeitamente as inclinações de cada indivíduo poderia prever todos os seus efeitos combinados no corpo do povo. (ibidem, 2004, p. 332)

Rousseau deixa claro, nessas breves linhas, um dado significativo, ou seja, vai direto ao ponto que nos interessa: é necessário tanto o “voltar-se a si mesmo” quanto o sair de si mesmo para o conhecimento e avanço da condição humana. Aqui, já se começa a delinear uma primeira exigência central da educação natural, a saber, o valor do convívio social como um princípio exemplar de educabilidade, pois, “tornando-o benéfico aos outros (o educando), trabalho para a sua instrução” (2004, p. 353), declara Rousseau. Dalbosco (2005, p. 90) tem razão quando afirma que um argumento importante para a educação natural reside em não renunciar por completo ao *amour propre*, mas em transformá-lo na referência da inclusão do outro em nossa ação.

Um segundo problema a ser tratado é com relação à ideia de que o *amour propre*, sendo a sede dos sentimentos irascíveis e odientos, seria um sentimento que em nada contribuiria com a formação humana e, portanto, negaria por completo uma aproximação produtiva ao sentimento de *amour de soi même*. Essa alternativa esboça uma ótica reacionária e, ao mesmo tempo, dogmática. É uma postura extremista e pessimista, pois, alude ao processo civilizatório atributos exclusivamente negativos, tais como: depravação do indivíduo, formação de um caráter inevitavelmente artificial, violento e maldoso. Tem-se a impressão que o processo de sociabilidade apresentado nesses moldes assume uma proporção diabólica. Por mais estranho que pareça, podemos retirar do *amour propre* consequências pedagógicas eficazes para uma educação centrada em valores de solidariedade e autonomia. Um deles consistiria em fazer com que o educando percebesse que não é a única criatura existente no mundo e que deve, portanto, saber respeitar o seu semelhante, bem como, trabalhar os seus próprios limites para a conquista da equidade e do respeito mútuo.

Cabe aqui, ainda, uma nova pergunta: de que forma isso se realizaria? É o próprio Rousseau quem nos fornece a explicação: “basta que ele (seu aluno fictício) não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a

de sua própria razão” (Rousseau, 2004, p. 356). Em outra passagem, o filósofo se faz ainda mais enfático: “do seio de tantas paixões diferentes vejo que a opinião constrói para si mesma um trono inabalável, e os estúpidos mortais, submetidos ao seu império, baseiam sua própria existência somente nos juízos de outrem” (Rousseau, 2004, p. 291).

Insistimos, aqui, num outro elemento, o da proibidade do papel da razão, ou seja, há no amor-próprio duas atividades exemplares: a reflexão e o julgamento. Ambas são atividades que, por sua vez, elevam o homem a um plano superior de universalização e, pela mesma, o homem desenvolve o sentimento de piedade, pois, “Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal” (Rousseau, 2004, p. 56). Temos, portanto, mais uma pista que corrobora com a tese que viemos sustentando, de que é na tensão entre os dois sentimentos que encontramos um requisito extremamente indispensável para o processo de uma educação natural, o equilíbrio entre os dois sentimentos constitutivos do ser humano.

Urge, agora, tornar mais clara a plausibilidade de nossa tese, de que é através do equilíbrio e/ou sintonia entre os sentimentos de *amour de soi même* e o *amour propre*, e não pela exclusão de um ou de outro, que alcançaremos êxito para com um projeto de educação natural e também da própria ambiguidade do amor-próprio como elemento indispensável à sociabilidade e educabilidade humana. O que Rousseau efetivamente postula com a proposta de uma educação natural é, na verdade, revelar o auto grau de responsabilidade do homem com relação ao tipo de educação que produz. Dito de outra forma, somos nós mesmos, e não qualquer outra entidade os reais responsáveis pela formação de pessoas solidárias ou tirânicas. Tal sintonia deve otimizar uma educação, no mínimo, mais equilibrada que proporcione um balanço adequado tanto dos sentimentos quanto da razão. Esses conceitos se encontram profundamente imbricados na vida do homem sendo impensável a separação de ambos, bem como, a acentuação exagerada de um em detrimento do outro. Concordamos com a argumentação de Dalbosco, quando salienta:

Contra a ‘secura’ da razão e, portanto, contra um racionalismo pedagógico sem limites, é preciso opor a sensibilidade do coração e seu sentimento de *amour de soi même*. Contra uma pedagogia do sentimentalismo e do emocionalismo radicalizados, é preciso opor a capacidade imaginativa e de julgamento, tornando-se clara, com isso, a necessidade de que o sentimento do coração também deva ser submetido, permanentemente, a uma avaliação reflexiva. Enfim, esse balanço *equilibrado* entre manifestação da sensibilidade e o uso da razão tem como finalidade maior contrapor-se às paixões odientas e iracíveis do *amour propre*, que se intensificam como possibilidade da formação do caráter do jovem adolescente na mesma proporção em que também se intensifica o seu processo de socialização. (Dalbosco, 2005, p. 90-91, grifo nosso)

A análise que até aqui empreendemos, a respeito da plausibilidade de um equilíbrio sadio entre a tensão do *amour de soi même* e do *amour propre* para com o cultivo de uma educação natural se sustenta. Também, à luz da passagem acima citada, leva-nos sem exagero algum, a considerar que a nossa tese apresenta uma consequência pedagógica capital. Embora independentes um do outro os sentimentos (consciência) e a razão (juízo) apresentam uma complementaridade possível. O papel da educação natural, nesse sentido, seria o de tornar “sociável a insociabilidade” presente tanto em um como em outro sentimento.

Em resumo, poderíamos evidenciar aqui, os dois caminhos principais do projeto educacional de Rousseau: a) conhecer-se a si mesmo e b) o relacionar-se com os seus semelhantes. Rousseau de maneira muito clara em uma passagem do livro IV do *Émile* aponta, assim o pensamos, os dois caminhos e/ou método.

Se se tratasse apenas de mostrar aos jovens o homem por sua máscara, não precisaríamos mostrá-lo, pois eles sempre o veriam. Mas já que a máscara não é o homem e é preciso que seu verniz não os seduza, ao representá-los os homens representai-os tais como são, não para que os odeiem, mas para que os lamentem e não queiram parecer-se com eles. Este é, na minha opinião, o sentimento mais inteligente que o homem pode ter sobre a sua espécie. Com esta intenção, importa tomar agora um caminho oposto ao que percorremos até agora, e instruir o jovem mais pela experiência dos outros do que pela sua própria. Se os homens o enganarem, ele os odiará; mas se, respeitado por eles, ele os vir enganarem-se uns aos outros, terá pena deles. O espetáculo do mundo, dizia Pitágoras, assemelha-se ao dos jogos olímpicos: uns fazem seu comércio e só pensam em seu lucro, outros não poupam esforços e buscam a glória, outros ainda contentam-se com ver os jogos, e estes não são os piores (...) seja elevado (o educando) a estimar cada indivíduo, mas despreze a multidão; veja que todos os homens carregam mais ou menos a mesma máscara, mas saiba também que existem rostos mais belos do que a máscara que os cobre. (Rousseau, 2004, p. 326-327)

É nessa estreita articulação que se desenvolve a arquitetônica pedagógica de Rousseau, onde o Emílio é o protótipo por excelência. Inicialmente, o jovem pupilo deve nutrir a sua própria identidade, a começar pela infância, buscando conhecer-se a si mesmo em seu estado primeiro e, consecutivamente, aprender a viver consigo mesmo. Este domínio de si mesmo é para Rousseau uma tarefa primordial, já que o educando deverá também, posteriormente, durante os estágios pedagógicos aprender a viver com os seus semelhantes, atingindo aí o seu ser moral, através da reflexão.⁹⁹ Na sequência, nosso autor apresenta o segundo modo, ou seja, a importância do sair de si, do contato com os outros indivíduos da sociedade que “(...) o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie” (Rousseau, 2004, p. 299).¹⁰⁰

Em face do que apresentamos, poderíamos ainda insistir, na seguinte tese: que tal procedimento desvela em sua amplitude, de certa forma, a debilidade da condição humana, no sentido de que “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”¹⁰¹ (ibidem, 2004, p. 9). Frente a isso, é irrefutável a ideia de que, pela tensão entre os conceitos de *amour de soi même* e *amour propre*, se configura uma educação natural produtiva. Sedimentada pelo equilíbrio criador do confronto das mesmas. Com a plausibilidade desse equilíbrio como viemos esboçando, ruiriam as críticas atribuídas a Rousseau, no quesito de acusá-lo de ser um propagador exagerado do sentimentalismo e da volta da humanidade a estágios anteriores à civilização.

⁹⁹ Poderíamos aqui, afirmar que Rousseau estaria se apoiando na máxima socrática: “uma vida que não for refletida não merece ser vivida”; pois, a busca e o cultivo da identidade são um dos principais atributos da educação natural. Notamos também a forte acentuação dada pelo pensador genebrino à experiência, presente tanto na ação consigo mesmo, quanto com o semelhante. Com referência a Sócrates, podemos encontrar no pensamento da filósofa Hanna Arendt (2004, p. 226-257), uma interpretação laboriosa com respeito à direção da temática que ora pontuamos.

¹⁰⁰ Em outra passagem no início do livro I do *Émile*, Rousseau assim assegura: “O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante” (Rousseau, 2004, p. 11).

¹⁰¹ Nesse ponto, podemos perceber a forte influência de Rousseau no pensamento kantiano, de modo especial em sua segunda crítica e nos escritos sobre pedagogia. A educação para Kant deve levar o educando a desenvolver a capacidade de pensar e isto a coloca muito além da posição de ser um saber que domina técnicas e didáticas de ensinar e aprender: “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (Kant, 1996, p. 28). Assume esta ideia de Rousseau, que vê a educação como algo maior que uma mera instrução. Para Kant, a tarefa da educação segue o mesmo caminho proposto por Rousseau, que consiste no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas para o processo de melhoramento da espécie. Para um maior esclarecimento da temática, vale a pena consultar as seguintes obras: CARRACEDO, J.R. *Rousseau em Kant*. Madrid: Tecnos, 1984; VELKLEY, Richard, L. *Freedom and the End of Reason. On The Moral Foundation of Kant's Philosophy*. Chicago & London: University of Chicago Press, 1989; também Dalbosco (2006, mimeo).

Contudo, pensamos que nosso filósofo apesar de sua escrita assistemática, nos brinda efusivamente com a hipótese que ele não confere uma primazia a nenhum dos sentimentos humanos e, sim, fornece uma justa medida entre ambos em prol de uma humanização com forte teor de universalização. É na tríplice relação com a natureza, consigo mesmo e com o seu semelhante, que o ser humano se faz, se constrói e se completa. É essa capacidade de fazer-se, de deliberar sobre a ação que o distingue dos animais e, conseqüentemente, do estereótipo mecanicista de humanidade; fundamentalmente voltado para as causas e efeitos e não para metas e fins. É, nesse contexto, somente um corpo jogado no universo. A única realidade é ele mesmo, cuja função primordial é exercida pelo pensamento, através de uma “coisa pensante”, o cérebro.

Reside aí, a crítica rousseuniana: evidenciar a grandeza e a miséria humana. É no equilíbrio das capacidades de sentir e discernir que está posta a diferença fundamental entre o humano e o puramente animal e mecânico. Contrariamente ao animal, o homem não só existe, mas se sabe existido, não só age, mas é capaz de planejar a ação, sentir, refletir sobre o passado, transcender o momento presente projetando o futuro; não estando assim, engessado ao imediato, ou ainda, em um sistema de produção sem identidade e, portanto, sem uma contribuição palpável para o melhoramento da espécie humana.

Portanto, Rousseau pensa a relação entre amor de si e amor-próprio como uma relação aporética e não como uma relação de exclusão ou eliminação e o faz simplesmente pela convicção de que estes dois sentimentos expressam a dupla indeterminação da própria condição humana: em relação à sua base instintiva e à autolegislação de sua razão.

As reflexões alinhavadas até aqui possuem um caráter embrionário no sentido de poder, na sequência da investigação, aprofundar os problemas aqui apenas mencionados e merecedores de uma maior avaliação.

3.2 DO *AMOUR PROPRE*, DO CUIDADO DE SI E DE SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Planejar o projeto de uma educação natural implica, entre outras coisas, saber delinear o vínculo entre o amor-próprio, o cuidado de si e suas implicações pedagógicas. Diante dessa tarefa, não podemos deixar de lançar a seguinte interrogativa: como o aspecto reflexivo do amor-próprio, ao impulsionar o eu a sair de

si mesmo, leva-o ao cuidado de si e, por meio do conteúdo moral, implica necessariamente à inclusão do outro?

No Livro IV do *Émile*, Rousseau retrata com precisão o momento em que Emílio, não tendo até o presente olhado senão para si mesmo, precisa conhecer os homens, pela observação de suas diferenças. Se até o momento o discípulo fora instruído pela sua própria experiência, trata-se agora de instruí-lo pela experiência com outros, isto é, o problema do Emílio, portanto, será o aprendizado da desigualdade. É um momento crítico que poderá acarretar riscos, pois o fato de comparar-se com outros acabará por transformar o amor de si mesmo em amor-próprio. Esta mesma linha de reflexão é tecida por Reis (2005, p. 75), ao concluir que este contato com o outro está além de toda experiência que o aluno fictício de Rousseau já teve.

No entanto, como essa situação é um tanto quanto nova, dever-se-á examinar os efeitos que possa desencadear sobre os sentimentos do educando. O ato de comparação dará, acertadamente, origem a um sentimento de preferência por si mesmo, que é a marca indelével do amor de si mesmo em amor-próprio, como já alinhavamos anteriormente. O amor-próprio é quem possibilitará o surgimento de novas paixões. Essas paixões são “odiantas e irascíveis” como atesta Rousseau no início do Livro IV do *Émile*. As perguntas que surgem agora são: que sentirá Emílio, ao comparar-se com os outros homens? Não correrá o risco de cultivar em si paixões desprezíveis para o desenvolvimento de seu caráter? Não seria isso uma aventura fatal, dado que a comparação com os outros é que torna o homem mau? Rousseau salienta que, para Emílio conhecer os homens, é necessário vê-los agir. É por meio da relação com os outros que ele começará a “sentir seu ser moral” que deverá ser o trabalho de “sua vida inteira”.

Há uma passagem bem ilustrativa com relação a essa reflexão:

Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ele começa a se estender para além dele, é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie. (Rousseau, 2004, p. 299)

Ou como retrata em outra passagem do Livro IV:

Ora, é do sistema moral formado por essa dupla relação, consigo mesmo e com seus semelhantes, que nasce o impulso da consciência. Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem um conhecimento inato do bem; mas, assim que a sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva-o a amá-lo. (ibidem, p. 411)

Rousseau dá ênfase ao aspecto sensível do ser humano, ele preconiza o primado do coração humano, porém não descarta a importância de um conceito de razão distinto do advento da modernidade, entendido como um fim em si mesmo.¹⁰² Sua concepção de razão não é reducionista, pois está intimamente ligada à dimensão sensível do homem, no sentido como salienta Dalbosco (Mímeo, 2008), na tese forte de ouvir a voz da consciência como critério do julgamento moral das ações do ser humano. Esse encaminhamento mostra em detalhes que não se pode negar que Rousseau seja um iluminista e, como tal, amplie o conceito de razão, afastando-se da taxativa de ser um irracionalista. Uma obra intitulada *Le rationalisme, de Jean-Jacques Rousseau*, publicada em 1948 por Derathé, solidifica nossa reflexão ao retratar que o filósofo genebrino não renega o papel da razão na formação do homem – na verdade, Rousseau mostra os limites da razão. Assim retrata Derathé (1948, p. 176), “Le rationalisme de Rousseau est un relativisme: Rousseau est un rationaliste conscient des limites de la raison”.¹⁰³ Mesmo tendo a noção dos limites da racionalidade, Rousseau pensa sobre a relação dela com os sentimentos, de forma a dar a ela um papel decisivo no projeto de uma educação natural. A razão tocada pelo sentimento possibilitaria dessa forma a capacidade de compreensão, dito de outra forma, o controle dos fatores emocionais pelo bom uso da racionalidade. Como atesta o próprio filósofo, no Livro IV do *Émile*, “minha regra de me entregar mais ao sentimento do que à razão é confirmada pela própria razão”. Emílio será, dessa forma, como salienta Boto (1996, p. 30), um espírito formado pelo contraponto com a ilustração – educado não pelas luzes, mas dirigido para poder adquiri-las, pois como salienta o próprio filósofo, “seu espírito não deve permanecer tão passivo diante de tudo (...) é preciso que ele possa pensar: Eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo” (ROUSSEAU, 2004, p. 345).

¹⁰² Aspectos que já trabalhamos no capítulo I e II de nosso trabalho.

¹⁰³ Para maiores detalhes sobre a obra de Derathé conferir o livro de Reis: *Unidade e Liberdade: o indivíduo em Jean Jacques Rousseau*. Editora UNB, 2005. Nessa mesma obra de Reis, podemos encontrar um comentário em que ele comunga com a tese de Derathé, quando este, faz uma crítica a Cassirer acusando-o de fazer de Rousseau um kantiano.

A razão quando despertada no homem cria a consciência – a sua tarefa, quando bem regida é a de suscitar as disposições naturais em regras reflexivas da conduta, conferir a ele a faculdade do juízo. O homem, mediante a razão se faz livre. Dessa forma, o papel da razão está muito distante da ideia de ser considerada menos importante no pensamento rousseauiano, dado que ela introduz no sentimentalismo moral de Rousseau um elemento propriamente racional. O homem não é uma espécie de marionete mandada pela natureza, ele é dotado de consciência e de liberdade, pode aceitar ou resistir a certos comandos, “dissipar, pelas luzes de sua razão, as trevas em que o envolve a natureza” (ROUSSEAU, 2002, p. 11).

A liberdade bem regrada (liberdade moral), como atesta Dalbosco (mímeo, 2008), significa, pois, o autodomínio de si mesmo e dela brota o cuidado de si como núcleo da autenticidade do caráter. Antes disso, Émile vive sob o jugo da liberdade natural, em que a sua vontade está submetida ao comando de uma liberdade desregrada. Porém, essa liberdade natural (desregrada) da qual Dalbosco discorre em seu texto será, segundo o nosso entendimento, a grande escola em que o homem aprenderá a praticar a sua liberdade bem regrada (liberdade moral), que é, na verdade, a forma mais elevada e plena da liberdade ou, como salienta o filósofo genebrino no Livro I do *Contrato Social*: “a liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si mesmo” (Rousseau, 2003, p. 26). Aqui se desnuda um elemento significativo, o de quanto é forte a ideia de liberdade, bem como podemos melhor compreender o que anteriormente vínhamos alinhavando que ao elaborar o seu conceito de homem natural Rousseau não estava condenando a humanidade a viver de forma primitiva, isolada, ou “a andar de quatro patas” como pensava Voltaire; pelo contrário, estava buscando um homem real, verdadeiro, nobre e virtuoso.

A pergunta que devemos precisar de forma mais incisiva agora é: como essas questões se articulam no Émile? É no Émile que vamos poder encontrar de forma enfática o aspecto pedagógico para alcançar o projeto de uma educação natural. Concordamos com a tese de Dalbosco (Mímeo, 2008), quando afirma que o “natural” de seu projeto consiste, nesse caso, em fazer seu educando Emílio ser aquilo que é, movendo-se por pensamentos próprios, sem se deixar influenciar exagerada e irrefletidamente pela opinião dos outros.

É dessa forma que Emílio, estando livre da vã preocupação das opiniões dos outros, da necessidade de parecer em detrimento de ser e de tantos outros sentimentos fictícios que poderão se desenvolver nele os atributos de um ideal de humanidade,

com ênfase na moralidade e na autenticidade “do si mesmo”. É esse tipo de desenvolvimento que a educação natural deve instaurar no educando. Essa tarefa é difícil, porém não impossível de ser realizada. É preciso consagrar um tempo primoroso e paciente já que tudo em sociedade tende a impedir esse modelo de educação – tudo em sociedade tende a deformar o homem, a corrompê-lo, a coisificá-lo. O primordial é que Emílio seja educado na esfera de sua subjetividade, que possa viver bem consigo e com os outros. Essa educação tem como objetivo criar nele o caráter e, posteriormente, criar um cidadão alcançando, assim, a plenitude da humanidade. A relevância dada ao “cuidado de si” como um fio condutor da educação natural é dada não pelo acaso ou na artificialidade das relações e, sim, porque é no cerne da autenticidade que repousa a “moralidade das ações humanas”.

O importante para o filósofo genebrino não é que Émile adquira belos conhecimentos e, sim, que pratique os bons costumes, a honestidade e desenvolva as suas potencialidades no tempo propício. O que Rousseau está enfatizando nesse caso é o perigo de uma educação ou pedagogia do verniz, da aparência a que muitos educandos são fadados. No ano de 1740, em seu *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Mariae*, nosso filósofo afirmava:

Le but que l'on doit se proposer dans l'éducation d'un jeune homme, c'est de lui former le cœur, le jugement, et l'esprit; et cela dans l'ordre que je les nomme: la plupart des maîtres, les pédans sur-tout, regardent l'acquisition et l'entassement des sciences comme l'unique objet d'une belle éducation, sans penser que souvent comme dit Moliere – Un sot savant est sot plus qu'un sot ignorant. (...) A quoi sert à un homme le savoir de Varron, si d'ailleurs il ne sait pas penser juste: que s'il a eu le malheur de laisser corrompre son cœur; les sciences sont dans sa tête comme autant d'armes entre les mains d'un furieux. (Rousseau, 1994. p. 45-47)¹⁰⁴

¹⁰⁴ Livre tradução: “O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, veem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação, sem pensar que, frequentemente, como diz Molière, “um tolo sábio é tolo mais do que um tolo ignorante. Por outro lado, muitos pais, menosprezando bastante tudo o que chamamos de estudo, importam-se apenas em formar seus filhos para os exercícios do corpo e o conhecimento social. Entre estes extremos, tomaremos um justo meio termo para encaminhar o senhor seu filho; as ciências não devem ser negligenciadas, falarei delas mais tarde, mas não devem preceder os bons costumes, sobretudo num espírito ardente e cheio de fervor, pouco capaz de atenção até uma certa idade e cujo caráter muito cedo estará definido. De que serve a um homem o saber de um varão, se por outro lado não sabe pensar corretamente: se ele teve a infelicidade de deixar que seu coração se corrompesse, as ciências são em sua cabeça como armas nas mãos de um fanático.”

Aqui se destaca mais uma vez o cuidado, a solicitude de Rousseau para com a educação e, principalmente, a educação da consciência para formar uma moralidade autêntica e não de aparência, podendo assim cuidar bem de si mesmo. Na verdade, o pupilo de nosso pensador passa agora de um animal estúpido e limitado a um ser inteligente, um homem autêntico que descobre a totalidade de sua essência que se encontra como liberdade diante de seus semelhantes. Nesse momento não é mais um ser moral nulo dado que somente o homem moral pode conhecer de fato a imoralidade. É a partir desse momento que *Émile* de posse de sua liberdade e de sua responsabilidade enfrentará o destino humano. Somente por meio da atividade do juízo, é possível ao homem determinar o que é o bem; só por intermédio do sentimento, ele pode amá-lo.

A consciência e a razão assumem uma conotação de complementaridade no projeto de uma educação natural, dado que o homem rousseauiano age moralmente no conjunto de sua alma com todas as suas faculdades. No *Émile*, Rousseau esclarece que após uma idade pré-racional, há a idade da razão propriamente dita. Antes da manifestação desta, não tem sentido falar em moralidade, isto é, não há moralidade em nossas ações.

Emílio mostra como é necessário agir para que os homens não se tornem maus e ajam moralmente. No entanto, a vasta obra de Rousseau não é um manual prático de pedagogia. O que nosso filósofo genebrino pretende por meio de uma educação natural é fazer de *Émile* um homem genuíno. Esse homem não é um homem qualquer, alienado à aparência, às necessidades, voltado a posições sociais ou a modismos “abandonado a si mesmo (...) como um arbusto que o acaso faz nascer no meio de um caminho e que os passantes logo fazem morrer, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todas as direções” (ROUSSEAU, 2004, p. 07), mas um homem íntegro e moral. No Livro I do *Émile* assim destaca Rousseau:

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

Rousseau nessa passagem ilustra bem a questão do ofício de viver, de tornar-se homem, que em outras palavras representa a grandiosa tarefa de moralizar-se. Essa

tarefa não pode como possam pensar alguns leitores desatentos estar desvinculada do convívio com a sociedade. Nasce aqui o problema da pluralidade humana, como argumenta Dalbosco (2013b, p. 13), o si mesmo só pode ser reconhecido em sua singularidade e naquilo que o constitui como ser único, diferente dos outros, com base na aceitação de que é igual aos outros, ou seja, de que possui o mesmo direito que os outros possuem de ser reconhecidos. A singularidade do si mesmo depende, nesse caso, do reconhecimento do outro e, nesse sentido, a pluralidade que repousa no fato de que cada si mesmo é diferente do outro, somente pode ser reconhecida publicamente, ou pela presença e testemunho do outro.

Dito de outra maneira, tanto o amor de si mesmo como o amor-próprio como alinhávamos anteriormente não assumem em absoluto uma postura excludente na formação do homem. É necessária essa dialética de revisitar o seu interior e ao mesmo tempo saber sair de si mesmo que ocasionará a valoração da inclusão do outro em nossa existência. O isolamento de Emílio nada mais é que condicionante. Com a consciência iluminada pela razão, o aluno fictício de Rousseau poderá viver onde quiser e de forma alguma poderá ser inútil ou incabível a ele a experiência do contato com a sociedade, afinal, somente a sociedade justa ou injusta, corrompida ou não, abre a possibilidade para a liberdade e a moralidade.

Com a teoria do amor-próprio, o genebrino apontou de maneira clara o aspecto nuclear da condição social humana e da real importância de sua educabilidade, ou seja, das paixões humanas maldosas e destrutivas.

É esse, portanto, o marco de uma educação natural, tornar o educando capaz de moralidade, de autodomínio, de ouvir a voz da consciência em meio às paixões. Para atingir os fins que nos propusemos, é imprescindível buscar os meios apropriados e estes somente podem ser equacionados a partir do desdobramento da educabilidade do homem através da tensão criadora entre os dois sentimentos constitutivos da natureza humana: o *amour de soi même* e o *amour propre*. De modo especial, a questão da ambiguidade do *amour propre* como possibilidade do núcleo da arquitetura pedagógica do *Émile*.

4. A TENSÃO CRIADORA ENTRE O *AMOUR DE SOI MÊME* E O *AMOUR PROPRE*: O NÚCLEO DA EDUCABILIDADE DO HOMEM?

“É um espetáculo grande e belo ver o homem sair a bem dizer do nada por seus próprios esforços; dissipar, pelas luzes de sua razão, as trevas em que o envolvera a natureza; elevar-se acima de si mesmo; alçar-se pelo espírito até as regiões celestes; percorrer a passos de gigante, assim como o sol, a vasta extensão do universo; e, o que é ainda maior e mais difícil, penetrar em si mesmo para aí estudar o homem e conhecer-lhe a natureza, os deveres e o fim. Todas essas maravilhas se renovam há poucas gerações” (Rousseau, 2002, p. 11).

Suscitamos até aqui a ideia de que o *amour de soi même* e o *amour propre* constituem-se em uma tensão criadora do homem rousseauiano. O desafio que se impõe é o de perscrutar em detalhes o arcabouço da plausibilidade da tensão criadora de ambos os sentimentos¹⁰⁵ assumir o núcleo da educabilidade do homem, o que de certa feita iniciamos embrionariamente no capítulo anterior. O problema central a ser discutido alinha-se na seguinte pergunta propedêutica: como a tensão criadora entre esses dois sentimentos pode se colocar como núcleo da educabilidade do homem? De modo mais incisivo: de que maneira a tensão entre o *amour de soi même*, enquanto sede dos sentimentos de piedade pode, juntamente com o *amour propre*, sede das paixões irascíveis e odientas¹⁰⁶, assumir um compromisso pedagógico no pensamento de Rousseau? E ainda, como o *amour propre* pode não comprometer a natureza do *amour de soi même* e, sim, ser um contributo tensional significativo no processo de educabilidade do homem? Eis o que nos propomos alinhar nesta parte final de nosso trabalho.

¹⁰⁵ Ambos os sentimentos estão sempre presentes na filosofia de Rousseau como já tivemos a oportunidade de pontuar e podem ser vistos como elementos norteadores de sua teoria sociológica e antropológica.

¹⁰⁶ Em uma passagem do Livro IV do Emílio, Rousseau assim se manifesta: Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio (Rousseau, 2004, p. 289).

Rousseau, em seu *Bildungsroman – Emílio ou Da Educação*, ressalta que o estudo que convém ao homem é o de suas relações. Aqui reside um primeiro fio condutor em defesa da tese referente à tensão criadora entre os sentimentos de *amour de soi même* e o *amour propre* como possibilidade do núcleo constitutivo da educabilidade do homem e não somente pela elevação de um dos sentimentos em detrimento do outro.

A centralidade repousa na ideia do conhecimento de si¹⁰⁷, o imperativo rousseauiano de *rentrer en soi*. Mas esse imperativo necessariamente gera uma intersecção entre o conhecimento de si, o conhecimento do outro e o conhecimento do homem¹⁰⁸, e não unicamente de si mesmo, pautando-se pela ideia de univocidade

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais. Mas a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo.” (Rousseau, 2004, p. 288)

É justamente o pôr-se fora de si e o pôr-se em contradição consigo mesmo e não um ou outro sentimento que proporcionam, em primeira instância, a plausibilidade da necessidade da educabilidade do *amour propre* e, ao mesmo tempo, uma crítica à sociedade pautada pela artificialidade, mecanização e corrupção da própria essência humana. Uma das tarefas da educabilidade do *amour propre* seria a de evitar a criação e o desenvolvimento de tiranos alienados, uma espécie de homem massa, que se caracteriza por sua desintegração interior e pela carência de autênticos vínculos pessoais. É um homem privado de sua interioridade própria de pessoa humana, sendo incapaz de cultivar laços com seus semelhantes.

¹⁰⁷ Para o patrono da Filosofia, Sócrates, para abarcar a totalidade do conhecimento faz-se mister primeiro conhecer-se a si mesmo; “Conhece-te a ti mesmo”. Uma obra interessante acerca de seu pensamento é: CORNFORD, F.M. *Antes e depois de Sócrates*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Depois, no período medievo, Santo Agostinho também trata da questão e, por fim, o próprio Rousseau em sua obra *Confissões*.

¹⁰⁸ Como já tivemos a ocasião de detalhar anteriormente.

Ora, é pela educação que se deve garantir que o educando encontre por si mesmo não somente os limites de suas capacidades mas também o caminho de vencê-las e potencializá-las para o seu crescimento individual e coletivo.¹⁰⁹

Nesse sentido, um dos problemas nodais da crítica rousseauiana à cultura consiste em fundamentar a extensão dos conceitos de *amour de soi même* e *amour propre* e, conseqüentemente, que papel ambos desempenhariam na educabilidade do homem pois,

“sem o estudo sério do homem, de suas faculdades naturais e de seus desenvolvimentos sucessivos, jamais se conseguirá fazer essas distinções e separar, na atual constituição das coisas, o que fez a vontade divina daquilo que a arte humana pretendeu fazer.” (ROUSSEAU, 2002, p. 156)¹¹⁰

Queremos, com base nessa reflexão, redescobrir e nos reapropriarmos do significado da educação para o homem e para a humanidade a partir dos princípios norteadores postos por Rousseau, sendo ainda mais preciosos agora, quando estamos há mais de três séculos de suas reflexões. Cremos que, a partir de seu pensamento, podemos encetar o papel transformador da educação e de seus necessários desdobramentos para o século XXI.

Supondo a complexidade do problema de nosso estudo, o tratamento adequado exigiria pensar o aparecimento do *amour propre* pervertido não como perda e desconfiguração do *amour de soi même* ou propriamente da humanidade original, mas sim, por um lado, como condição da própria sociabilidade e, por outro, como possibilidade de educação do seu aspecto destrutivo. No *Émile*, Rousseau deixa claro que não se deve poupar o educando de nenhum sofrimento, esforço ou privação. Dessa maneira, a vida social é importante na formação do homem e não reprovável ou indesejável.

¹⁰⁹ Em sua obra *A questão Jean Jacques Rousseau*, Cassirer desenvolve uma reflexão no sentido da possibilidade de construção de uma nova sociedade que renegue o mal social e a arbitrariedade dos relacionamentos. Para isso acontecer, o homem mesmo deveria tornar-se o seu salvador. Portanto, seria por meio da educação essa salvação? Somos nós os reais responsáveis pela depravação humana?

¹¹⁰ Em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau se pergunta o que se sabe do homem em meio às mudanças produzidas pela sucessão do tempo e das coisas que o desfiguram de sua essência, de sua natureza.

Ora, se é no florescimento do sentimento do *amour propre* que o homem adentra definitivamente no caminho da sociabilidade¹¹¹ e se é também por meio deste mesmo sentimento que ele vê adular os seus costumes e a sua vida, então a própria entrada na esfera social parece implicar o tratamento educativo do aspecto perigoso e destrutivo do *amour propre*. Entretanto, o desafio maior reside, ao nosso entendimento, em transpor o protótipo padrão desta problemática, apresentada, por exemplo, pelo pensador alemão Iring Fetscher,¹¹² que defende o retorno ampliado e, portanto, refletido do amor de si como modo de superar a socialização corrompida, causada pelo domínio do amor-próprio pervertido. A referida reflexão aponta para, no mínimo, duas vertentes interpretativas também desenvolvidas por DALBOSCO (2014). A primeira, que o conceito do *amour propre* desempenha um papel somente negativo, que exatamente por isso deveria ser eliminado, não portando em si mesmo nenhum valor educativo. Em segundo lugar, pressupõe que o *amour de soi même* seria um sentimento superior, e por isso único. Essa posição, como veremos na sequência, o próprio Rousseau irá descartar.

O núcleo germinativo da problemática que se coloca é perceber de imediato a periculosidade do *amour propre*. No entanto, é justamente aí que reside também o seu aspecto tensional positivo e não unicamente negativo, perverso, artificial e destrutivo. A sua dimensão positiva solidifica-se no fato de podermos por ele alcançarmos a educabilidade dessa performática negativa e ao mesmo tempo necessária à formação humana como um todo que “num sentido, é a força de estudar o homem que nos tornamos incapazes de conhecê-lo” (Rousseau, 2002, p. 150). Interessante é fazer-se notar que o próprio Rousseau em uma passagem¹¹³ mais adiante afirma não ser “de pouca monta o empreendimento de distinguir o que há de original e de artificial na natureza atual do homem” (Rousseau, 2002, p. 151).

A partir dos argumentos alinhavados, queremos suscitar o limite da interpretação linear ou *standard* do pensamento do filósofo genebrino e, ao mesmo

¹¹¹ Sociabilidade seria no entendimento da teoria rousseauiana aquele momento hipotético que aproximou os seres humanos entre si, caracterizando o laço que os uniu e que tornou possível sua inseparável convivência em comum. No *Segundo Discurso*, encontramos ideias que retratam que uma vez despertado no ser humano a aspiração por comparar-se com os outros, não há mais como voltar para trás e querer viver no estado pré-social, caracterizado pelo isolamento absoluto. É a passagem do estado de natureza (condição pré-social) para o estado civil (civildade).

¹¹² Pensamento já esboçado no capítulo terceiro de nosso trabalho. Fetscher foca somente o aspecto destrutivo e impulsivo do amor-próprio e não alude a questão da educabilidade dele. É com o americano Neuhausser que encontramos o trato do problema, na obra já referida anteriormente, *Pathologien der Selbstliebe: Freiheit und Anerkennung bei Rousseau*.

¹¹³ Em sua obra: *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*.

tempo, perseguir nossa problemática central: a tensão criadora entre os sentimentos de *amour de soi même* e o *amour propre* como possibilidade do núcleo constitutivo da educabilidade do homem.¹¹⁴

4.1 DO *AMOUR PROPRE* E DE SUA AMBIGUIDADE

Buscamos nas linhas anteriores apresentar em traços amplos a possibilidade de nossa tese central em torno da tensão criadora entre os dois sentimentos *amour de soi même* e o *amour propre*. Juntamente com a reflexão de Neuhouser, podemos amarrar a ideia que, sem o conceito do *amour propre*, não só a filosofia social, como também a razão, a liberdade e a moralidade não seriam possíveis, pois o *amour propre* é constitutivo do homem civil. Nesse sentido, não se pode afastá-lo de sua vida (NEUHOUSER, 2012, p. 211) e, por conseguinte, da necessidade da busca de sua educabilidade ou, ainda, de seu real contributo à educação do homem.

Para o genebrino, a sociabilidade é marcada fortemente pela existência de relações que são inevitável e essencialmente conflitantes, bem como destrutivas; o que de imediato no seu estado de natureza originário e primitivo era ilógico. No entanto, o homem em seu estado originário pode correr o risco de permanecer em um estado limitador. Daí a necessidade de sua relação com os seus semelhantes mesmo que com isso corra sérios riscos, pois,

[...] se porventura houver, entre os homens extraordinários por seus talentos, algum que tenha firmeza de alma e se recuse a acomodar-se à índole de seu século e a aviltar-se com produções pueris, ai dele! Morrerá na indignância e no esquecimento. Não se trata de um prognóstico que faço, mas de uma experiência que relato! (ROUSSEAU, 2002, p. 30)

Da inevitabilidade e do perigo da sociabilidade ou do estado social do homem é que nascem as multifacetadas e incontroladas necessidades, as comparações com os seus semelhantes e o desenvolvimento das artificialidades caprichosas do ser humano. Isso, por sua vez, falseia drasticamente a estrutura do homem, a sua felicidade e a sua essência como um todo maior. Logo,

¹¹⁴ Permitindo-nos por esse viés interpretativo levantar a questão da necessidade de uma educação virtuosa para se procurar evitar a decadência da humanidade e a deturpação do sentido maior da educação: uma vida mais feliz entre os homens e a própria sociedade. Essa é uma das preocupações centrais de Rousseau “o ardente desejo de ver os homens mais felizes e, sobretudo, mais dignos de sê-lo.” (ROUSSEAU, 2002, p. 114)

[...] foi preciso tê-las ou afetar tê-las; para o proveito próprio, foi preciso mostrar-se diferente do que de fato era. Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes, e dessa distinção provieram o fausto imponente, a astúcia enganadora e todos os vícios que lhes formam o cortejo. Por outro lado o homem, de livre e independente que era antes, passou a estar, em virtude de uma profusão de novas necessidades, por assim dizer sujeito a toda a natureza, sobretudo aos seus semelhantes, de quem num sentido se torna escravo. (Ibid, p. 217-218)

Nesse sentido, podemos aludir que o *amour propre* entendido como egoísta altera o estado natural do homem, esse estado anterior ao estado social configurado como pré-social. Mesmo alterando o estado natural do homem, se faz necessário para a sociabilidade e humanização do próprio homem, o que de fato demarca também a sua ambiguidade, dado que “querer que o homem não se tornasse sociável seria, pois, desejar que ele não fosse homem” (Ibid, 2002, p. 257).

A reflexão ainda pode configurar a ideia de que os homens ao se compararem entre si, tornam-se insensíveis, adquirindo sentimentos de preferência e superioridade. Mais ainda, uma vez estabelecido o vínculo e aprendido a viver com os seus semelhantes, os homens não conseguem mais viver isolados como se estivessem no recôndito de uma floresta. A existência em sociedade faz com que os indivíduos sejam também objeto do juízo e do sentimento alheio, ocasionando, dessa forma, o perigo da edificação de uma imagem contrária a sua, o invólucro do parecer ser. Tudo isso fundamenta também, um vivo interesse do indivíduo pela imagem que possui do seu semelhante, pela vida imaginária que leva para os outros. Por fim, faz-se mister notar o quanto a vida social emergente já é responsável por causar o misto de sentimento que arrebatará definitivamente o homem civil, obrigando-o a viver tensionalmente orientado ora pela docilidade e ora pelo ímpeto da agressividade. Desse modo, o amor humano encontra-se sempre ligado tanto pela candura, como pelo furor, indicando-se, com isso, que a sociabilidade humana não poderia mais ser orientada tão somente pela imagem primeira do bom selvagem, precisando assim do estabelecimento de vínculos. Há uma mudança significativa no modo como os homens se veem erigindo uma outra forma de relação que o homem possui consigo mesmo e com os seus semelhantes, no sentido de que, sem essa relação, sem essa sensibilidade o homem não sairia de si perpetuando assim, uma existência primitiva e fortemente monódica.

No desenrolar dos sentimentos, o gênero humano foi se domesticando, ampliando suas ligações e estreitando os seus laços, “e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo” (Rousseau, 2004, p. 288). Nesse contexto de convivência estreita com os seus semelhantes, aumenta também o desejo de comparação, fazendo com que cada um olhe e observe o outro, ocupando-se de fato mais com os outros do que de si mesmo, esquecendo-se do *rentrer en soi*. Disso pode resultar também uma confrontação de forças entre os homens no sentido de um querer ser mais que o outro, ocasionando assim, as paixões odiantas, irascíveis e o próprio egoísmo.¹¹⁵ No entanto,

[...] é verdade que, não podendo viver sempre sozinhos, dificilmente serão sempre boas; essa dificuldade até mesmo aumentará necessariamente com suas relações, e é nisso sobretudo que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os trabalhos mais indispensáveis para prevenir no coração humano a depravação que nasce de suas novas necessidades. (ROUSSEAU, 2004, p. 290)

Resultante dessa reflexão, mais um ponto pode ser cingido, isto é, de que os homens devem se reconhecer como seres que possuem necessidades e que são dotados de um impulso de conservação de si e ao seu bem-estar. Mas como pensar positivamente esses sentimentos de modo a entendê-los a partir de uma tensão criadora? De que modo, o segundo sentimento pode servir de complemento ao primeiro? Qual o papel do segundo sentimento na complementaridade do primeiro? O segundo sentimento não conteria e nutriria em si mesmo somente o lado miserável e tirânico da existência humana e de sua sociabilidade? Ou seria o segundo sentimento, o *amour propre* uma mola propulsora positiva da tensão criadora entre os dois sentimentos a partir de sua educabilidade? Eis algumas das questões que devem ser levadas em conta na plausibilidade de nossa tese.

As perguntas supracitadas abrem a possibilidade de uma articulação entre os dois sentimentos que nos remetem a alimentar dois possíveis entraves. O primeiro entrave entre estes dois sentimentos refere-se ao fato de que um diz respeito à

¹¹⁵ O desejo de que todos prefiram a mim, em detrimento do interesse que têm em si mesmos. Ou ainda, é aquele que assume o papel de *principalis*, o centro de tudo e de todos. O perigo está em assumir uma postura fortemente negativa e tirânica negando dessa forma a existência autônoma do outro.

conservação física do homem e o outro à sua sociabilidade. Tal oposição poderia levar o homem a inquirir:

[...] pergunto qual delas, a vida civil ou natural, é mais sujeita a tornar-se insuportável àqueles que a usufruem. A nossa volta, quase que só vemos pessoas que se queixam de sua existência, várias até que dela se privam quando lhes é possível, e o conjunto das leis divinas e humanas mal basta para deter tal desordem. Pergunto se um dia ouviu-se dizer que um selvagem em liberdade tenha somente pensado em queixar-se da vida e em provocar a própria morte. Que se julgue, pois, com menos orgulho de que lado está a verdadeira miséria. (ROUSSEAU, 2002, p. 186)

A referida citação nos direciona a compreender que, enquanto o amor de si está diretamente relacionado com a autoconservação humana e é representativo do homem selvagem e natural, o amor-próprio define a dinâmica da sociabilidade humana, sendo, por isso, constitutivo do homem civil e de suas relações com os seus semelhantes. Assim, como assevera Rousseau no *Émile*, “o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião (Rousseau, 2004, p. 289). Como constitutivo da sociabilidade e das relações do homem com seus semelhantes o *amour propre* está a serviço, desde o instante de seu aparecimento, da glória e do mérito, relacionando-se com o problema de como o indivíduo pode ser bem visto em suas relações com os seus semelhantes, dado que o “amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível (Ibid, p. 289).¹¹⁶

A partir da análise de Dalbosco (2014), podemos dizer que Neuhouser caminha nessa mesma linha interpretativa, quando afirma que um ser que possui o amor-próprio impele-se à exigência de assumir a posição de ser levado em conta e de ser tomado como algo de grande valia. Este ser sente a necessidade, portanto, de ser observado e admirado, ou seja, de ser considerado como digno de valor (NEUHOUSER, 2009 a, p. 29). A partir dessa ideia, pode-se pontuar a reflexão de que no estado originário, os homens, como admoesta o próprio Rousseau, “não tinham vícios” (2002, p.187) e que esses foram nascendo do convívio social. É a

¹¹⁶ Essa é uma problemática muito atual e, talvez o grande mal da humanidade, o fato do comparar-se e esquecer-se de ser.

partir da necessidade do vínculo com o gênero humano que o homem corre o sério risco de desfigurar-se.

A fraqueza do homem torna-o sociável e nossas misérias comuns levam nossos corações à humanidade; nada lhe deveríamos se não fôssemos homens. Todo apego é sinal de insuficiência; se cada um de nós não tivesse nenhuma necessidade dos outros, não pensaria em unir-se a eles. Assim, de nossa mesma imperfeição nasce nossa frágil felicidade. (ROUSSEAU, 2004, p. 301)

O resultado dessa situação não é em todo ruim, isto é, a perda total do homem ou ainda, querer criar um “*homme de l’homme*” pensando em um regresso ao estado originário do bom selvagem. A interrogação necessária a se fazer é justamente da necessidade e do papel articulador da educação para o aprimoramento do homem e não propriamente da recriação do homem. Ingressando no estado civil, o homem desenvolve aspectos interessantes e não unicamente negativos e destrutivos pois,

Embora o homem ao ingressar na sociedade se prive de diversas vantagens que possui no estado natural, em compensação ele ganha um tal desenvolvimento de suas capacidades, um tal despertar de suas idéias e um tal enobrecimento de seus sentimentos que se não existissem os abusos desta nova ordem que frequentemente o degradam, mantendo-o abaixo do estado natural, ele deveria abençoar incessantemente o momento feliz que o arrancou para sempre desse estado, transformando-o de um animal estúpido e limitado num ser inteligente e num homem. (CASSIRER, 1997, p. 56)

A partir da percepção de Cassirer, podemos dar mais um passo importante no desenvolvimento e na defesa da tese que estamos alinhavando. O *amour propre* não pode ser visto somente por um paradigma radical e por uma dimensão destrutiva e, portanto, ambígua objetivando a sua total extinção. A possível polaridade entre os dois sentimentos, de certa maneira, reproduz a tensão criadora que defendemos. Uma pergunta nos ajudaria a amarrar melhor nossa compreensão: teria o próprio Rousseau pensado na eliminação e reprovação do *amour propre* despertado pela sociabilidade? Evidentemente que não, embora sendo portador de uma ambiguidade. O genebrino considerava-o constitutivo do ser humano e de sua sociabilidade. Portanto, deveras importante. Por esse viés interpretativo, querer eliminá-lo significaria o mesmo que querer pensar o homem fora de sua totalidade e da impossibilidade da plena realização da natureza humana.

Pois, se o *amour propre* não pode ser destituído de sua importância dentro das relações sociais, como também não possui só uma tendência destrutiva irreversível dado que “é um instrumento útil, mas perigoso” (Rousseau, 2004, p. 340), então sua educabilidade deve ser pensada e almejada.

Portanto, se não há como pensar a sociabilidade sem a existência do *amour propre*, não há também como afastá-lo da vida humana, e se há um elemento perverso, perigoso e altamente destrutivo que lhe é inerente e lhe confere ambiguidade então o problema repousa necessariamente em sua educabilidade e não em sua eliminação ou negação. Nesse sentido, o objetivo maior do projeto educacional desenvolvido por Rousseau no *Émile* consiste em pensar um processo formativo que dê conta do caráter ambíguo do amor-próprio e, sobretudo, que prepare seu aluno fictício para enfrentar a perversidade que lhe é inerente.

4.2. DA EDUCABILIDADE DO *AMOUR PROPRE*

Levando em conta a amplitude e a complexidade da arquitetura do *Émile* e a profundidade de seu projeto pedagógico, necessitamos estreitar o nosso acesso ao modo da educabilidade da ambiguidade do *amour propre*.

Queremos encetar a ideia de que a educação perpassa por dois momentos bem definidos para Rousseau. Um desses momentos é a educação doméstica que deve preparar o *Émile* para o enfrentamento da destrutividade do amor-próprio. O outro momento é o da educação pública, onde o educando de Rousseau deve ser preparado para a cidadania. Isso pressupõe o esclarecimento prévio e breve de duas ideias gerais que alicerçam o projeto de educação natural do pupilo do autor genebrino.

A primeira ideia repousa na convicção rousseuniana de que a formação humana exige a educação do homem-cidadão, garantidora de sua autonomia e de sua formação como ser humano.

Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se entender para além dele, é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie. (ROUSSEAU, 2004, p. 299)

Desse modo, o núcleo da primeira educação repousa na proteção do educando contra a invasão desmedida da sociedade adulta e corrompida antes de formar o seu

caráter, o que para o nosso autor seria formá-lo e não corrompê-lo ou enganá-lo; na sequência, a segunda educação depende da formação moral de sua vontade, oferecendo-lhe os mecanismos necessários para o autocontrole de seu amor-próprio perigoso.

A segunda ideia refere-se à distinção decisiva feita por Rousseau entre educação doméstica e educação pública, como trabalha Dalbosco (2014): enquanto esta última é universal, pois deve ser a mesma para todos e ser assumida por toda comunidade, tendo como objetivo formar o cidadão, a educação doméstica é privada, isto é, ocorre na intimidade do espaço familiar e tem como objetivo formar a dimensão humana do aluno fictício.¹¹⁷

De posse das duas reflexões acima detalhadas, um parêntese pode ser aberto: como viabilizar a educação doméstica como articuladora da preparação do pupilo de Rousseau para enfrentar a perversidade do amor-próprio?

Como não é possível pensar a educação da criança completamente isolada da sociedade e como nesta condição ela está sempre sujeita à perversidade do amor-próprio, então a melhor forma de protegê-la é oferecer-lhe uma educação negativa. Essa por sua vez, assume o papel de proteger o Emílio dos vícios e da dissimulação. Essa educação negativa é o corolário da pedagogia rousseuniana, isto é, o sinônimo de uma educação para a liberdade.

O aluno fictício não só precisa ser mantido, em sua educação primeira, distante do amor-próprio pervertido, como deve ser educado de tal modo que a latência do *amour propre* permaneça adormecida pelo maior tempo possível. Portanto, trata-se de retardar ao máximo o surgimento do amor-próprio na fase infantil do educando, não justificando por isso, a sua total anulação. A questão que se articula é propriamente a de fornecer o devido preparo por meio de um trabalho pedagógico gradativo à futura erupção daquele sentimento ambíguo e conflitante. Esse trabalho pedagógico começa já a ser desenvolvido na primeira educação, isto é, na infância.

É nesse sentido que a educação do homem requer a capacidade mínima de emitir seus próprios juízos, de pensar por si mesmo independentemente da opinião

¹¹⁷ Em seu texto *Condição Humana e Educação*, Dalbosco alerta para o fato que não significa dizer que a educação doméstica exclua a educação pública e que, por exemplo, a formação humana não possa ocorrer também no âmbito da educação pública. O que Rousseau pretende evitar, com esta distinção, afirma Dalbosco em seu estudo, é a antecipação precoce ao mundo da criança de temas e problemas que ela ainda não está em condições de compreender. Daí a importância, segundo Rousseau, de respeitar o processo de maturação e desenvolvimento de cada criança.

dos outros e de formar sua própria estima, sem deixar-se guiar somente pelo olhar dos outros. O educando não deve ser prisioneiro dos seus semelhantes e nem de si mesmo. Deve passar por um regime de privações, para que a sua vontade possa conservar a sua força e o seu vigor para poder enfrentar a fúria latente do *amour propre*.

Para tanto, a primeira regra de uma educação negativa (para a liberdade), é permitir à criança que seja o que realmente é: uma criança. Como atesta Rousseau,

Nunca sabemos nos colocar no lugar das crianças; não penetramos suas ideais, mas lhe emprestamos as nossas e, seguindo sempre os nossos raciocínios, junto com as cadeias de verdades acumulamos em suas cabeças apenas extravagâncias e erros. (2004, p. 220)

Sendo afastado do turbilhão social e confrontado permanentemente com as coisas e as provações que a natureza lhe impõe, Emílio pode ser formado a bastar-se a si mesmo, a criar resistência tanto física como espiritual, a qual será decisiva para seu próprio enfrentamento com o *amour propre*. Antes mesmo de se deixar orientar só pela opinião dos outros, ele precisa ser conduzido a formar sua própria opinião. Deve também formar sua autoestima, não pelo olhar dos outros, mas sim pelo relacionamento consigo mesmo e com a modernidade das coisas, encontrando formas de enfrentar as provações e exigências que elas lhe impõem.

Evidencia-se, paulatinamente, que Rousseau defende a precedência da educação do homem em relação à educação do cidadão tendo em mente a importância de preparar o Emílio, em sua primeira educação, para enfrentar o amor-próprio pervertido. É nesse sentido que a educação do homem requer a capacidade mínima de emitir seus próprios juízos, de pensar por si mesmo independentemente da opinião dos outros e de formar sua própria estima, sem deixar-se guiar somente pelo olhar desmedido dos seus semelhantes.

Essa é uma tarefa difícil e árdua, porém não impossível já que essa educação não é arbitrária e sim, uma noção alicerçada na observação atenta e necessária do conhecimento profundo da própria natureza humana como um todo.

A educabilidade do amor-próprio ainda nos exige um esforço epistemológico importante, o de elaborar uma justificativa filosófica, mesmo que concisa, da noção

de *perfectibilité*.¹¹⁸ Essa noção pode ser pensada como o fundamento do pensamento de Rousseau em torno a revolução empreendida por ele no campo da educação.¹¹⁹ Essa ideia de perfectibilidade perpassa pelo ideal iluminista do fazer uso de seu próprio entendimento, isto é, ousar saber. (*Sapere Aude*).¹²⁰

Partindo do ponto de vista da unidade do pensamento de Rousseau, isso significa dizer que a justificação do projeto educacional do *Émile* depende também do esclarecimento filosófico da noção de *perfectibilité*, que é a capacidade humana de se aperfeiçoar infinita e abertamente, que sustenta a ideia de desenvolvimento natural e maturação contínua do pupilo de Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau emprega o conceito de *perfectibilité* de modo mais enfático no *Segundo Discurso*. Nessa obra, o conceito já referido pode ser compreendido como a “faculdade das faculdades”.¹²¹ No entanto, no *Émile* o genebrino também trabalha com o referido conceito, lhe conferindo um tratamento mais pedagógico que é o que nos interessa.

¹¹⁸ Segundo DENT (1992, p.180), no *Discurso sobre a origem da Desigualdade*, Rousseau afirma que, mesmo em sua condição natural ou primitiva, os seres humanos possuem duas faculdades que os distinguem definitivamente dos animais, uma delas é o livre arbítrio; a outra é a “faculdade de aperfeiçoamento pessoal”, a que ele chama de perfectibilidade. Portanto, podemos verificar que o homem não é somente um *zoon*, nem tampouco unicamente um *zoon logikón* ou *politikón*. O homem ainda é dotado de liberdade (livre-arbítrio) e de perfectibilidade. Essa última característica o faz transcender infinitamente em prol de seu aperfeiçoamento.

¹¹⁹ Não é consensual, ao longo da tradição filosófica e pedagógica, a ideia de como o ser humano torna-se passível de educação, sendo capaz de educar e de ser educado. Temos algumas que, ao longo do pensamento humano, atribuem um papel excessivamente interventor e vertical ao educador, colocando-o na posição soberana do processo pedagógico e delegando a ele a condição de ser fonte inquestionável do estabelecimento dos objetivos, do conteúdo e da finalidade do processo educativo. Sendo assim, tais posturas mostram-se insuficientes para pensar a relação pedagógica entre educador e educando, sobretudo, porque não conseguem apreender a complexidade do ato de ensinar e aprender que está na base da ação humana. Seu limite repousa, em última instância, numa compreensão deficitária de ser humano: o inatismo concebe-o como um ser pronto, cuja ação nada mais seria do que o desdobrar de suas disposições pré-formadas; o empirismo, por sua vez, ao negar a existência de disposições pré-formadas, atribui peso significativo ao desenvolvimento dos sentidos, tomando-os como ponto de partida do próprio desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano. É na modernidade que temos um novo momento de mudança frente ao anterior. Justamente neste ponto é que pode ser inserida a contribuição oferecida por Jean-Jacques Rousseau às teorias educacionais. Ele esboça um projeto de educação natural sustentado numa ideia original de ser humano que permite romper, segundo o entendimento de DALBOSCO (2014-CEBRAP), tanto com perspectivas inatistas como empiristas. O conceito filosófico que cimenta esta revolução antropológico-pedagógica operada pelo seu pensamento é o de perfectibilidade (*perfectibilité*).

¹²⁰ Fazendo alusão ao *Sapere Aude*, poderíamos lembrar de Kant em seu texto intitulado *Was ist die Aufklärung?* Nesse mesmo texto, o filósofo alemão se pergunta pela questão do esclarecimento e de como podemos ser esclarecidos e se vivemos em uma época esclarecida.

¹²¹ Tal denominação é desenvolvida por DALBOSCO em seu texto “Perfectibilité e formação humana no pensamento de Jean-Jacques Rousseau”. O referido texto faz parte da coletânea de textos do livro *Rousseau, pontos e contrapontos*, organizado por Arlei de Espíndola.

Devemos enfatizar que, na perspectiva de *Émile*, somente se o educando for compreendido desde o início do processo educativo como um ser de capacidades, indeterminadas e abertas, é que o ideal mais alto do Iluminismo, de ser dono de si mesmo e de pensar por conta própria pode ser assegurado. Nesse sentido, tomar o outro já em sua fase inicial de desenvolvimento (infância) como um sujeito em potencial, considerado em suas condições físico-afetivas, cognitivas e morais próprias, é o primeiro passo para romper com o estado de servidão (dependência) e conduzi-lo à posição de senhor de si mesmo.

Portanto, é o conteúdo filosófico da perfectibilidade que sustenta a crítica pedagógica de Rousseau à educação bárbara,¹²² fazendo brotar de tal crítica o princípio pedagógico central da educação natural, a saber, de que a criança deve ser tratada como criança, como já acentuamos. Ou seja, segundo Rousseau, para que o ideal iluminista de pensar por conta própria, cuja meta é transformar a criança em dona de si mesma, possa ser garantido ao ser humano já no início de seu processo educativo, faz-se necessário criticar a maneira de se conceber a criança como um pequeno adulto imperfeito. Ora, o cerne filosófico de tal crítica é traçado pela noção de *perfectibilité*, sendo ela também a chama que aquece e impulsiona a busca pela autonomia como princípio pedagógico fundamental da noção geral de educação subjacente ao *Émile*.

Com isso, podemos atestar que o filósofo genebrino rompe com a tradição determinista, inatista e empirista de educação, como atesta Dalbosco (2013 b; 2014), que compreendia o gênero humano como necessariamente destinado à perfeição. Como se trata de um ser indeterminado e tensional, o homem não pode estar destinado à perfeição e muito menos ainda ter a certeza de que pode alcançá-la aleatoriamente.

Disso jorra, abundantemente, uma extraordinária fonte pedagógica: o pensamento da tensionalidade que fundamenta um espaço aberto e indefinido à ação humana e à espécie humana, caracterizado pela nossa tese da tensão criadora entre o *amour de soi même* e *amour propre* e, não pela eleição de um ou outro sentimento como elemento norteador único da educabilidade do homem. Ora, isso é crucial para a ideia de processo formativo humano aberto, dinâmico e conflitivo. É nesse sentido que a tarefa da educabilidade é uma arte, pois abarca uma relação tensional criadora

¹²² Educação bárbara entendida como crítica à educação tradicional de sua época, e porque não dizer de nossa época?

entre seres humanos, competindo também ao próprio educador/professor a sensibilidade pedagógica de descobrir e impulsionar as capacidades latentes do educando, sem impor-lhe os fins que ele próprio almeja. Ora, a *perfectibilité* pedagógica, como exigência posta ao ser humano de tomar iniciativa própria para desenvolver suas capacidades, nada mais é do que a maioria, ou seja, a capacidade de autodeterminação.

Diante do exposto, justifica-se a própria ideia de educação: por não estar pronto e por não ser completo, o homem precisa formar-se constantemente. Nesse sentido, a própria ação educativa precisa reconhecer esta natureza “educável” do ser humano, isto é, reconhecer sua natureza conflitiva e tomá-la como ponto de partida do processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Afirmar que se tenha chegado a uma conclusão seria demasiadamente uma atitude um tanto quanto insensata. A reflexão de nossa investigação não pretendeu dar um fim ao interesse e à curiosidade de continuar a investigar a filosofia rousseauiana. São muitos os prismas pelos quais podemos apreender o pensamento de Jean-Jacques Rousseau e muitas das proposições aqui desenvolvidas mostraram o nosso empenho em encontrar e compreender alguns dos grandes temas e suas importantes articulações, de modo especial a temática da educação humana e da tensão criadora entre o *amour de soi même* e o *amour propre*, bem como o destaque de tais conceitos no pensamento do filósofo genebrino e de seu contributo para se pensar temas contemporâneos urgentes, como o papel emancipador da educação e dos seus desdobramentos. Além do mais, buscamos elencar certo número de textos e dar referências suficientes para que o leitor descubra com maior facilidade as obras e sintam-se impelido a descobrir a sua riqueza. Tentamos também salientar o que, em nossa ótica, faz de Jean-Jacques Rousseau uma personalidade à parte na galeria dos filósofos de sua época: a ideia de primazia dos sentimentos.

Se nosso trabalho foi capaz de provocar tais questionamentos com relação à temática abordada, além de estimular a discussão sobre as hipóteses que foram suscitadas e que ainda são merecedoras de um maior aprofundamento, seu objetivo está sendo alcançado. Desse modo, o percurso de nossa investigação nos permite alinhar algumas interpretações.

Buscando compreender o sentido do estado de natureza em Rousseau foi imprescindível revisitar na história da filosofia o próprio conceito de natureza. Começamos pela Idade Antiga, com os filósofos pré-socráticos, em seguida com Sócrates, Platão e Aristóteles, passando pela Idade Média e, por fim, chegamos à Idade Moderna analisando algumas ideias do pensamento cartesiano e hobbesiano. A filosofia de René Descartes inaugura de forma mais acabada o pensamento moderno propriamente dito, juntamente com o pensamento de Thomas Hobbes. É nesse período da história do pensamento ocidental que ocorreram grandes transformações no modo de balizar o entendimento de natureza. A primordial pergunta nesse período é saber como o mundo funciona. A chave de compreensão do período está alicerçada nas reflexões da filosofia mecânica que rompe com a tradição antiga e medieval. Ocorre a revolução científica moderna. A natureza passa a ser vista como um

mecanismo e a função da ciência é descrever a natureza desses elementos e as leis e princípios que explicam o seu funcionamento. A crença no poder da razão humana e da busca de progresso que norteia a própria atividade da filosofia são alguns dos traços marcantes da modernidade.

É nesse cenário de grandes inovações que despontou a crítica contundente de Jean-Jacques Rousseau com relação à sociedade artificial da época. Rousseau opera uma severa crítica ao *modus vivendi* do século XVIII refutando os alicerces do mecanicismo e da exagerada segurança dada à potencialidade da razão. O filósofo genebrino não dá prioridade ao *cogito*, mas destaque aos sentidos e, principalmente, no confronto entre o *amour de soi même* e o *amour propre* como os sentimentos constitutivos da totalidade da humanidade e da própria educabilidade da ambiguidade do *amour propre*. O ser humano não é algo dado, pronto, engessado ou fixo. O homem é construído mediante suas relações não se bastando a si mesmo como uma máquina com suas “arruelas e contrapesos” capaz de autorregulação.

Rousseau desenvolve uma nova maneira de compreender o homem e de situá-lo no universo e isso o faz um pensador distinto da sociedade que o cercava, sociedade essa, feita de aparências e com o poder de adulterar os impulsos naturais do homem em nome do progresso. Ele reelabora a pergunta pelo sentido primeiro de humanidade que no momento estava sob um segundo plano de análise, para não dizer, marginalizado. Avança-se nas descobertas, aprimora-se o saber, mas o homem é deixado de lado. A tese defendida por Rousseau é de que quanto mais a sociedade se desenvolve e se afasta de seu estado natural, mais artificialmente se refinam os costumes e os vícios. Aliás, foi essa a sua negativa à pergunta feita pela Academia de Dijon com relação ao progresso das ciências.

Na verdade o filósofo está conclamando a importância de um retorno às origens, do retorno do homem ao seu estado natural, sem ter a necessidade, no entanto, de afastá-lo por completo da sociedade e do saber, já que “é preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade” (Rousseau, 2004, p. 325). Essa máxima rousseauiana nos colocou diante de uma problemática justamente por não evidenciar de imediato o *modus operandi* ou se preferirmos, o fio condutor que conduz à concretização desse ideal do possível retorno às origens. O estado de natureza é um estado de possibilidade, é um estado regulador e orientador usado para expressar todas as suas inflexões de sua crítica à sociedade.

É no confronto entre o “homem natural” e o “homem social” que ocorre o nascimento do homem rousseauiano em sua totalidade. A natureza é pensada a partir do processo de socialização do ser humano e, desse modo, não pode ser cogitada desconectada do conceito de sociedade. Através do cotejo entre o *amour de soi même* e o *amour propre* que se alicerça o ser social do homem e a própria educabilidade do *amour propre*. Os sentimentos supracitados são o referencial normativo da constituição do ser humano e as disposições necessárias para a conservação do homem e da espécie como tal.

O primeiro sentimento é originariamente natural, pertence à natureza do homem e é direcionado para a sua conservação. Já o segundo sentimento, é tardio, nasce com a socialização dos homens, aparentemente nocivo, mas nem por isso, portador de menor validade para o desenvolvimento humano. O *amour propre* pela perfectibilidade arranca o homem de seu estado original lançando-o ao encontro de novas sensações até então desconhecidas, libertando-o do cárcere do esforço da autoconservação, que em nada lhe diferenciaria de um animal. Seria então o amor-próprio dispensável para a formação do caráter do aluno fictício de Rousseau, o *Émile*? Evidentemente que não. Absolutizar um ou outro sentimento seria cair em um erro fatal. O homem precisa tanto do amor de si mesmo quanto do amor-próprio para a edificação de sua socialização, reconhecimento e moralidade. Desse modo, a socialização confere ao homem a sua hominização e lhe confere o exercício da liberdade e de sua responsabilidade frente à vida. A totalidade do homem rousseauiano se constitui em uma tensão criadora onde se define a teoria antropológica e a teoria social do filósofo genebrino.

A tensão criadora entre os dois sentimentos viabiliza a plausibilidade de um projeto de educação natural. No entanto, caímos mais uma vez em uma árdua tarefa reflexiva: de que maneira o amor de si mesmo, enquanto sede dos sentimentos de piedade, pode, junto com o amor-próprio, sede das paixões irascíveis e odientas, não assumir uma conotação excludente e, sim, um confronto criador no processo pedagógico do *Émile*? Não seria incoerente defender tal tese? A viabilidade de um equilíbrio na tensão entre o amor de si mesmo e o amor-próprio efetiva-se no interior da sociedade, no contato com o semelhante e não unicamente consigo mesmo. Rousseau evidencia ser necessário tanto o voltar-se a si mesmo quanto o sair de si mesmo para o conhecimento e o avanço da humanidade. O convívio social é parte integrante e exemplar da educabilidade. Nesse contexto, o papel da educação natural

seria o de tornar “sociável a insociabilidade” presente tanto num como em outro sentimento. O constitutivo da educação natural está no binômio conhecer-se a si mesmo e conhecer os outros. É sob essa ótica que Rousseau funda o processo de uma educação natural, em que o *Émile* é o protótipo.

Seu jovem aluno deve nutrir a identidade desde a infância, buscando conhecer-se a si mesmo em seu estado natural, aprendendo a viver consigo mesmo. Posteriormente, deve aprender a viver com os seus semelhantes. É justamente no cotejamento dos cinco livros do *Émile* que vamos poder encontrar de forma enfática o aspecto pedagógico para alcançar o projeto de uma educação natural onde Emílio é levado a nutrir tanto a razão que desperta a consciência e a faculdade do juízo quanto o sentimento.

Rousseau nos ajuda a evidenciar que a melhor forma de ratificar a pluralidade da condição humana seria enfrentar de frente a abominável inclinação humana à superioridade, uma condição social humana patologicamente afetada pela vontade de ser mais, através de um adequado discernimento da questão educacional, a partir da tensão criadora do *amour propre e amour de soi même*.

Diante de tudo que foi alinhavado, caberia fazermos mais uma pergunta: quais as possíveis contribuições de Rousseau à educação e aos educadores do século XXI?

Uma das contribuições seria de retomar a pergunta pelo próprio sentido da educação, da condição humana e da figura do professor na sociedade. O sentido máximo da sociabilidade e onde ela se alicerça. O questionamento de onde se encontra o professor que deveria ensinar sem adestrar, formar sem deformar, seduzir sem converter, impor-se sem oprimir, disciplinar sem obrigar.

Rousseau, especialmente, ao escavar fundo na investigação da condição humana e de sua educação, descobriu a dinâmica destrutiva do amor próprio, ou seja, da força perversa que as paixões maldosas exercem na sociabilidade humana, corrompendo o homem. Mostrou, desta forma, a profunda imbricação entre as paixões maldosas e a corrupção social e política. Evidenciando a necessidade de um equilíbrio entre os sentimentos do *amour propre e amour de soi même* na consolidação de uma educação natural e não artificial.

O fascínio que Rousseau ainda exerce sobre nós reside, em boa parte, no fato de ter apostado no projeto educacional e na vida republicana como maneira mais eficiente de enfrentar a imbricação explosiva entre paixões maldosas e corrupção social e política. Considerando as profundas transformações históricas que dele nos

separam, obviamente que não podemos querer transpor literalmente seus ideais para o nosso tempo. Mas isso não nos impede de tomar como modelo instrutivo o nexos por ele pensando entre educação e sociabilidade. Deveríamos levar a sério então, neste contexto, sua profunda convicção de que uma existência de sujeitos livres e iguais é resultado do inesgotável esforço grandioso de uma educação virtuosa das novas gerações. Longe de um moralismo autoritário, a educação virtuosa exige a capacidade de se colocar no lugar do outro e de aprender a conviver com pontos de vista diferentes. Sem grandes espetáculos, sem pompa e sem luxo, tal educação exige a simplicidade e o senso de moderação, pois são estes “pequenos” valores que educam o impulso humano contra sua própria inclinação forte à superioridade destrutiva, a alienação e a tirania.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ABRANTES, Paulo. **Imagens de Natureza, Imagens de Ciência**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- ALMEIDA, Custodio Luis Silva de; Flickinger, Hans-Georg; Rohden, Luiz. **Hermenêutica filosófica. Na trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- AGOSTINHO, Santo. **A Cidade de Deus: contra os pagãos**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALIGHIERI, Dante. **La Divina Commedia**. Roma: Citta' Del Vaticano, 1965.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edición Trilingüe. Trad. Valentin Garcia Yebra. Madrid: Editorial Cremos, 1982.
- ARISTÓTELES. **Física de Aristóteles**. Trad. Valentin Garcia Yebra. Madrid: Editorial Cremos, 1998.
- BATTISTI, Augusto César. **O Método de Análise em Descartes. Da resolução de problemas à constituição do sistema do conhecimento**. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.
- BURK, Peter. **Uma História Social do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BURTT, A. Edwin. **As Bases Metafísicas da Ciência Moderna**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.
- CASSINI, Paolo. **As Filosofias da Natureza**. Lisboa: Presença, 1987.
- CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo**. Campinas: Unicamp, 1992.
- CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Unesp, 1997.
- COLLINGWOOD, R.G. **A Idéia de Natureza**. Lisboa: Presença, s/e.
- DALBOSCO, C. A. (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.
- DALBOSCO, C. A. "Vom disziplinierten Zwang zur moralischen Verbindlichkeit. Zur Bedeutung und Rolle der Pädagogik bei Kant". In: **Pädagogische Rundschau**, 58 (2004): 385-400.
- DALBOSCO, A. Cláudio; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Educação e Maioridade: Dimensões da Racionalidade Pedagógica**. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2005.
- _____. "Nartürliche Erziehung, Moralität und Mündigkeit bei Jean-Jacques Rousseau". In: EIDAM, H./ HOYER, T. (Hg.). **Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien**. Berlin: LIT Verlag, 2006, p. 53-70.
- _____. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, 2007, p. 135-150.
- _____. **O Iluminismo pedagógico de Rousseau**. Passo Fundo, 2008a. (Mímeo).
- _____. **Crítica da Razão e Iluminismo pedagógico em Rousseau**, 2008b. (Mímeo).
- _____. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez Editora, 2011a.
- _____. Reificação, reconhecimento e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 33-49, 2011b.

- _____. Aspiração por reconhecimento e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 481-496, 2011c.
- _____. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do *Émile*". In: **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 121, p. 1117-1131, 2012.
- _____. **Condição Humana e educação do amor-próprio em Rousseau**. São Paulo: CEBRAP, 2014. (Livro em preparação).
- _____. **Formação humana e condição ontológica da infância**. Passo Fundo: 2013a. (Mimeo)
- _____. **Ambiguidade do amor próprio e formação virtuosa da vontade**. Passo Fundo, 2013b. (Mimeo)
- DENT, N.J.H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DESCARTES, René. **Regras para a Orientação do Espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- DESCARTES Y LEIBNIZ. **Sobre los Principios de la Filosofía**. Madrid: Credos, 1989.
- DIDEROT. **Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e ofícios por uma sociedade de letrados**. Trad. Fúlvia Maria Luiza Moretto. Edição Bilingue. São Paulo: Unesp, 1989.
- DOZOL, M. De Souza. **Da figura do Mestre**. São Paulo: Edusp, 2006.
- FETSCHER, I. **Rousseaus politische Philosophie. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.
- FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Inácio (Orgs.). **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 1997.
- GILSON, Étienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo. Dos Mitos de Criação ao Big-Bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GIOLO, Jaime. **Rousseau, A Lei e a Educação**. Passo Fundo, 2005, (Mimeo).
- HENRY, John. **A Revolução Científica. As origens da Ciência Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.
- HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.
- HOBBS, Thomas. **A Natureza Humana**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- HONNETH, A. **Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2011.
- _____. **Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- _____. Untiefen der Anerkennung. Das sozialphilosophische Erbe Jean-Jacques Rousseau. In: **WestEnd, Neue Zeitschrift für Sozialforschung**, 9(2012a) 1-2, 47-64.
- HUIZINGA, Johan. **O Outono da Idade Média**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

- JAGER, W. **Paidéia. A formação do homem grego.** Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LENOBLE, Robert. **História da Idéia de Natureza.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.
- LOGOS. **Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia.** Lisboa: Editorial Verbo, 1990.
- MARQUES, Jordino. **Descartes e a sua concepção de Homem.** São Paulo: Loyola, 1993.
- MARQUES, J.O.A. (Org.) **Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- NASCIMENTO, Carlos A. R. Do. “A querela dos universais revisitada”. In: Cadernos PUC-Filosofia. São Paulo: Cortez, n. 13 (1983).
- NEUHOUSER, F. **Rousseaus Theodicy of ‘Amour Propre’:** Evil, Rationality and the Drive for Recognition. Oxford, 2008.
- NEUHOUSER, F. **Pathologien der Selbstliebe. Freiheit und Anerkennung bei Rousseau.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2012.
- KESSELRING, Thomas. **O Conceito de Natureza na História do Pensamento Ocidental.** Episteme, Porto Alegre, n. 11, p. 153-172, jul/dez. 2000.
- KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do Pensamento Científico.** São Paulo: Forense, 1991.
- RANG, M. **Rousseaus Lehre vom Menschen.** Göttingen, 1959.
- REIS, A.Reis. **Unidade e Liberdade.** Brasília: Unb, 2005.
- ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa.** Baurú: Edusc, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões.** Lisboa: Relógio d’Água, 1988.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie.** Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.
- SCHÄFER, Alfred. **Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt.** Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.
- SCHILLING, Voltaire. **História e Crise.** São Paulo: Movimento, 1979.
- SCHMITT, Jean-Claude, Goff, Jacques L. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval.** Bauru: Edusc, 2002. Vol I.
- SUSIN, Carlos, Luiz. **A Criação de Deus.** São Paulo: Paulinas, 2003.
- STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo. Seguido de sete ensaios sobre Rousseau.** Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- TAYLOR, C. **Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- VAZ, Henrique, C. de Lima. **Escritos de Filosofia IV. Introdução à Ética Filosófica I.** São Paulo: Loyola, 2000.