

Elizete Rose Silva de Moura

**“CONSIDERAR A CRIANÇA NA CRIANÇA”:
O SIGNIFICADO DO RESPEITO À INFÂNCIA NO
EMÍLIO DE ROUSSEAU**

Passo Fundo

2022

Elizete Rose Silva de Moura

“CONSIDERAR A CRIANÇA NA CRIANÇA”:
O SIGNIFICADO DO RESPEITO À INFÂNCIA NO
EMÍLIO DE ROUSSEAU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação do Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

- M929c Moura, Elizete Rose Silva de
Considerar a criança na criança [recurso eletrônico] : o significado do respeito à infância no Emílio de Rousseau / Elizete Rose Silva de Moura. – 2022.
555 KB ; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.
1. Educação - Filosofia. 2. Infância. 3. Rousseau, Jean-Jacques , 1712-1778. I. Cenci, Ângelo Vitório, orientador.
II. Título.

CDU: 37.01

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Elizete Rose Silva de Moura

“Considerar a criança na criança”:
O significado do respeito à infância no *Emílio de Rousseau*

A banca examinadora abaixo, APROVA em de 07 de dezembro, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação com ênfase em filosofia.

Aprovada em 07 de dezembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci

Orientador

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

UNINI- Porto Rico- UNIOESTE/PR

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo-UPF

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl

Universidade de Passo Fundo-UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Pai criador, fonte da sabedoria divina e infinita, presente em nós, nos ensinando através das lições da vida, e nos abençoando com muita luz e amor em todos os momentos.

Aos meus filhos Daniel, João Luis , Mario Augusto e minhas noras Francielle e Elis, pelo carinho, compreensão e força, dispensadas durante minhas viagens de estudos em Passo Fundo.

A minha amiga e colega Rosmari, pelo acolhimento e apoio incondicional, durante todo meu percurso nesta etapa de formação.

De uma forma muito especial, ao meu orientador, Ângelo Vitório Cenci, pela força dispensada quando mais precisei; pela compreensão, incentivo e dedicação frente ao desenvolvimento deste estudo.

E, de uma forma geral, a todos os envolvidos no programa de pós-graduação da UPF, incansáveis e acolhedores em nos atender conforme nossas demandas.

DEDICATÓRIA

À minha família querida, Mario, Daniel, João Luis, Mario Augusto, Francielle e Elis Regina, que compartilharam comigo, durante esta etapa de formação, os momentos difíceis, de angústias, incertezas, mas também de muitas alegrias.

A meus pais Erany e Dalgiza, *in memoriam*, que sempre nos incentivaram a estudar.

E de uma forma muito especial, ao meu neto Diego, fonte de inspiração e amor, dando-me forças para concluir esta etapa.

EPÍGRAFE

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio.”

(ROUSSEAU, 2017, p. 60)

RESUMO

O presente estudo discorre sobre o conceito de infância em Jean Jacques Rousseau com o objetivo de analisar a contribuição e a relevância pedagógica e filosófica deste conceito para a atualidade. Rousseau concebeu a infância como fase própria da criança, respeitando suas particularidades e especificidades, posicionando a criança no centro de sua teorização pedagógica. Para a realização desta pesquisa, de carácter bibliográfico, delimitou-se a obra *Emílio ou Da Educação*, especialmente os livros I e II, que fazem referência ao período da infância, compreendido do nascimento aos doze anos de idade e também a bibliografia secundária especializada sobre o tema. No primeiro capítulo, apresenta-se aspectos históricos e temáticos que visam contextualizar a problemática de estudo. No segundo capítulo explicita-se aspectos conceituais (premissas) subjacentes à noção de infância em Rousseau. No terceiro capítulo investiga-se o significado da tese pedagógica de Rousseau contida na expressão “considerar a criança na criança” e que envolve a primeira e a segunda infância no autor. Concluímos com o presente estudo que a criança, em Rousseau, precisa ser considerada a partir de sua própria natureza, percorrendo fases específicas ao longo da vida, vivenciando sua infância.

Palavras-chave: Infância. Criança. Filosofia. Educação. Rousseau.

ABSTRACT

The present study discusses about the concept of a childhood in Jean Jacques Rousseau with the objective of analyzing the contribution and the pedagogical and philosophical relevance of this concept to the present. Rousseau conceived the childhood as a child's own phase, respecting their particularities and specificities, positioning the child in the middle of his pedagogical theorization. To perform this research, of bibliographic nature, delimited the works *Emilio* or *Of Education*, especially the books I and II, which refers of the childhood period, understood from birth to twelve years old and also the secondary bibliography specialized on the theme. In the first chapter, historical and thematic aspects are presented which aim to contextualize the problematic of study. In the second chapter explains conceptual aspects (assumptions), subjacent to the childhood notion in Rousseau. In the third chapter investigates the meaning of Rousseau's pedagogical thesis contained in the expression "to consider the child in the child" and that involves the first and the second child in the author.

It's concluded with the present study that the child, in Rousseau, needs to be considered from his own nature, going through specific phases over the life course, experiencing his childhood.

Keywords: Childhood. Child. Philosophy. Education. Rousseau.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ROUSSEAU, O PENSADOR DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEMÁTICOS.....	16
2.1 Rousseau: Vida e obra	17
2.2 O Iluminismo Francês	23
2.3 Os Caminhos percorridos pela infância antes da modernidade.....	26
3 PREMISSAS DO CONCEITO DE INFÂNCIA EM ROUSSEAU.....	36
3.1 Considerações gerais sobre a infância em Rousseau.....	38
3.2 A arquitetura pedagógica do <i>Emílio</i> e a ideia de educação natural	48
3.3 A ambiguidade da condição humana.....	53
4 “CONSIDERAR A CRIANÇA NA CRIANÇA”: A ESPECIFICIDADE DA INFÂNCIA EM ROUSSEAU	57
4.1 A primeira infância em Rousseau.....	57
4.2 A segunda infância em Rousseau	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	76

1 INTRODUÇÃO

Pensar a infância¹ remete à complexidade. Requer, ao adulto, um olhar de criança sobre as coisas, compreender esse olhar e olhar através dos olhos da própria infância tanto quanto for possível fazê-lo. Trata-se de reconhecer quais são as reais necessidades da criança, dando ênfase e orientando a sua perspectiva de mundo. A compreensão do adulto frente ao universo infantil contribui para a formação da sensibilidade da criança, condição determinante para que ela se expresse, construa e cresça com suas experiências, criando possibilidades de interação e entendimento da realidade e do meio do qual faz parte. Para que isso aconteça, ao educador cabe pesquisar, estudar, conhecer e entender essa fase tanto enigmática quanto desafiadora.

Nessa perspectiva da busca do conhecimento, a infância tem-se constituído em um tema frequente de estudos, sendo investigada em diversas áreas do campo científico e com as mais diferentes abordagens. Para comprovar, basta visitarmos as inúmeras obras e publicações acadêmicas que dissertam sobre o assunto em que psicólogos, pedagogos, historiadores, médicos, sociólogos, filósofos, entre outros profissionais, aprofundam seus estudos na tentativa de uma maior compreensão do universo infantil e suas implicações.

Os primeiros anos de vida de uma criança exigem todo o cuidado e uma educação de excelência. O cuidado inicial à infância é fator decisivo para a construção de alicerces com bases sólidas para o desenvolvimento humano, fator condicionante às habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais da criança. Podemos dizer que a infância não pode mais ser considerada apenas como um período definido biologicamente como parte do início da vida, mas sim como uma fase distinta e indispensável à constituição do ser humano. É a fase das descobertas e da aprendizagem, permeada por um conjunto de fatores que institui determinadas posições, incluindo família, escola, educação, pai, mãe, entre outros agentes decisivos. Dentre as pesquisas existentes, destacamos a área das ciências sociais e humanas, ao conceber o “ser criança” como um sujeito histórico e de direitos, produto de uma construção cultural, configurada social e historicamente, distinta em períodos por diferentes representações.

¹ Etimologicamente, a palavra "**infância**" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Criança vem de criação e significa sujeito que se cria. Estas são definições referentes às palavras, porém, na contemporaneidade tais conceitos não são mais suficientes para abranger o significado que elas têm construído na sociedade.

No entanto, esse reconhecimento da infância como fase distinta percorreu uma longa caminhada através dos tempos. Em sua investigação sobre a infância, o historiador francês Philippe Ariès, particularmente em sua obra *História Social da criança e da família* (2006), faz uma análise sobre a trajetória da criança a partir do século XIII até a atualidade. Segundo o autor, em tempos primórdios não havia uma clara distinção entre a vida adulta e infantil, uma vez que a criança era tratada como um ser invisível, introduzida no mundo como um adulto em miniatura². Somente a partir do final do século XVI e durante o século XVII, os costumes começaram a mudar, dando início às transformações e ressignificações da infância, desencadeando, assim, no decorrer do século XVIII, uma mais aprofundada reflexão sobre a realidade social infantil. Essas mudanças de pensamento e quebra de paradigmas da época, identificadas mediante estudos, mostraram que as concepções de criança, infância e educação são construções sociais.

Com os avanços feitos no século XVIII, o respeito e a valorização à infância como fase própria tornaram-se condição necessária, justificando, com isso, a importância da educação para orientá-la adequadamente e a necessidade do permanente debate e de reflexões sobre ela. Contudo, uma educação democrática e de qualidade, nos anos iniciais, ainda é um enorme desafio da atualidade, tanto para a criança quanto aos professores e demais profissionais da educação. Concorrem entre si desafios como adequação de espaços físicos, a garantia de materiais adequados, a formação e o trabalho do professor mas, principalmente, as concepções e perspectivas pedagógicas que se encontram subjacentes às práticas e ações educativas. Portanto, como educadores, a realidade que conhecemos nesta área nos preocupa, angustia e, ao mesmo tempo, nos impõe um esforço maior na busca de ações adequadas para a superação dos problemas encontrados.

Partindo deste contexto, com o objetivo de compreender melhor a infância, e aprofundar os estudos referentes às questões filosófico-pedagógicas presentes no universo infantil, recorreremos à obra de Jean-Jacques Rousseau, filósofo genebrino (1712/1778), considerado “O pensador da Infância moderna” como principal fonte de pesquisa. Através de suas obras, Rousseau nos oferece uma leitura original sobre a educação, e em especial, no *Emílio ou da Educação*³ (1762), o autor apresenta uma proposta pedagógica para a infância posicionando a criança no centro de sua teorização, delegando a ela um lugar no mundo. Com base nessas considerações,

² Até o século XVIII as crianças eram tratadas e vestidas como adultas. Também não possuíam direitos ou deveres como criança. Para a sociedade, elas só precisavam crescer.

³ *Emílio, ou da educação* pode ser compreendido como a síntese do pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau: a de que o homem nasce bom, é corrompido pelas condições sociais deterioradas, mas que pode ser ‘salvo’ por uma ação político-pedagógica que desenvolva nele as virtudes necessárias para o convívio com seus semelhantes sem, contudo, corromper sua alma.

elencamos as seguintes questões norteadoras de nossa pesquisa: *Quem é a criança para Rousseau? Como o filósofo concebe a infância? Qual a contribuição desse conceito para a educação contemporânea?* Ainda, considero que a questão principal do presente trabalho pode ser assim formulada: **“O que significa respeitar a infância na infância em Rousseau, ou seja, considerar a criança na criança?”** Para a realização deste estudo, amparado por uma revisão bibliográfica, delimitou-se a obra *Emílio ou Da Educação*, especialmente nos livros I e II, que fazem referência ao período da infância, do nascimento aos doze anos de idade. Nessas linhas, Rousseau inicia a descrição de ideias que envolvem a atenção minuciosa ao comportamento do pequeno Emílio, desde a mais tenra idade até chegar à adolescência.

A pesquisa, quanto aos procedimentos, segundo Raupp e Beuren (2006), refere-se à maneira pela qual se conduz o estudo. Gil (2008, p. 50) ressalta que “[...]o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”. Nessa perspectiva, este estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, pois é desenvolvida a partir de “[...] material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisa desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2008, p. 50). Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa considerando que “[...] tem como preocupação central descrições, compreensões e interpretações dos fatos ao invés de medições” compreendendo e explicando a dinâmica das relações sociais, trabalhando com a vivência e a compreensão de estruturas resultantes da ação humana [...]” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 136).

Ao refletir sobre a proposição de Rousseau quanto ao respeito devido à infância, a pesquisa qualitativa faz emergir aspectos novos sobre o tema, a partir da perspectiva do sujeito pesquisador. Enquanto pesquisa qualitativa em educação, pode ser vista como de abordagem hermenêutica, visto que se utiliza do diálogo na construção e interpretação da teoria de Rousseau. Ao refletir sobre a infância em Rousseau, busca-se reiterar a importância dos autores clássicos na pesquisa educacional, o que Dalbosco (2010, p. 44) destaca ao defender que “[...] o vínculo sistemático da tradição com problemas educacionais atuais permite-lhe a abertura para novos problemas e, por conseguinte, uma reestruturação de seu próprio conteúdo [...]”. Sob esse mesmo ponto de vista, destaca-se a proposição de Calvino quando diz que:

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer, que permanece na latência de sentido e provoca, a cada leitura, um novo significado. Os clássicos são obras de deleite estético e de reencontro, com o passado e com nós mesmos, aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais

incompatível e permite entender quem somos e aonde chegamos (DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2019, p. 7).

Sendo assim, a opção pela abordagem hermenêutica ocorre pela importância que ela representa para pesquisas acadêmicas em educação, tornando-se uma fonte de análise, contribuindo para a construção do problema de pesquisa, a análise e sua interpretação.

A hermenêutica apresenta uma perspectiva que coloca em evidência o diálogo entre epistemologia, técnica e ética, tendo em vista o caráter histórico e falibilista da pesquisa. Para Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2019, p. 5), a pesquisa educacional refletida a partir da hermenêutica, no “[...] âmbito eminentemente teórico conserva um grau de contingencialidade inerente ao seu próprio processo de construção, o qual transcende as convicções iniciais do sujeito pesquisador.” Assim sendo, ela propõe a pergunta aberta, pois esta impede uma definição rígida da resposta que se pretende encontrar, o que evita que o pesquisador tentone conhecer os resultados das pesquisas antes mesmo de iniciá-las. O que para Gadamer (1999 apud DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2019, p. 5) significa que “A abertura do perguntado consiste em que não está fixada uma resposta”.

Dessa forma a hermenêutica, tendo como referência o diálogo vivo, centrado na dinâmica da pergunta, permite ao pesquisador superar suas crenças não justificadas e renunciar à pretensão de encontrar “verdades últimas”. Isso significa, para os autores, que “Uma pergunta formulada adequadamente é capaz de definir os rumos de um diálogo e determinar a consistência e também a pertinência de uma pesquisa”. (DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2019, p. 5). Nesses termos, para Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2019), a hermenêutica considera que em função da contingencialidade na ação do pesquisador, ou seja, de sujeito restrito ao seu tempo histórico se faz necessário a compreensão do que está além do conteúdo efetivo dos textos, bem como por que e para quem o autor enunciava seus discursos, ou seja, o caráter contextual indicativo do sentido do pensamento do autor. Para os autores a interpretação de um texto não é “[...] uma relação passiva, mas uma interação dialética, uma nova criação, um novo acontecimento na compreensão [...]” (DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2019, p. 7).

É, por outro lado, uma relação entre leitor e texto e que constitui-se em uma entrega do leitor com o texto, na busca de seu sentido, mas também do esforço de ir além do sentido do texto, confrontando-o com o sentido que ele próprio cria ao ler o texto. Em outras palavras, não existe um sentido prévio ao texto e ao leitor, mas sim aquele construído na relação estabelecida entre ambos. Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2017), destacam a afirmativa de Gadamer (1999 apud DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2019, p. 7), “É esse sentido que brota da relação

intensa e inesgotável entre leitor e texto chamada de fusão de horizontes”. Isso significa que uma postura hermenêutica do texto possibilita que o pesquisador “Ultrapasse o formalismo fragmentário das matrizes educacionais empíricas ou puramente teóricas, e pensar um conceito de educação no resgate dos âmbitos ético, intelectual e estético da tradição, em conexão com a realidade em que se estruturam os processos formativos [...]” (DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2019, p. 7).

Considerando que a pesquisa bibliográfica se desenvolve embasada em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, as fontes primárias foram as obras de Jean-Jacques Rousseau, em especial, o livro *Emílio ou da Educação*. As fontes secundárias tiveram por objetivo aprofundar a compreensão de sua obra por meio de artigos e periódicos. Sua busca ocorreu através da utilização das ferramentas de busca de indexação da base de dados do Google Acadêmico, URL: <https://scholar.google.com.br/> e Scientific Eletrônico Library Online (SciELO), URL: www.scielo.org, além da biblioteca da Universidade de Passo Fundo, utilizando três descritores: Rousseau, infância e educação.

Inicialmente foram realizadas leituras de artigos e periódicos que abordavam sobre o tema, com o objetivo de organizar as principais proposições e conceitos de Rousseau no que se referia à educação, infância e criança. Para aprofundar esses temas, foram feitas leituras detalhadas da obra *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: O papel do educador como governante*, organizado por Cláudio A. Dalbosco. Essas buscas me permitiram uma inserção nas obras do pensador buscando a compreensão do tema em proposição, originando, dessa forma novas indagações e significados para as vivências enquanto educadora na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os sentidos foram sendo construídos à medida em que ocorria a interação entre a obra de Rousseau, artigos e trabalhos sobre o tema, e as experiências fundadas na ação docente. Desse modo, a hermenêutica como possibilidade metodológica constituiu-se no movimento realizado para reconhecer-se a partir das experiências no mundo e na relação destas com as questões críticas sobre educação e infância, dialogando com os autores que procuram aprofundar a teoria rousseauiana.

A pesquisa é desenvolvida em três capítulos: No primeiro, intitulado *Jean Jacques Rousseau: o pensador da Infância*, o autor será apresentado por meio de sua biografia, explicitando-se sua perspectiva política e pedagógica sobre a infância, o resgate histórico/social da Europa na época, a trajetória histórica e social da infância no ocidente e a pedagogia rousseauiana, elencando a reflexão de ideias do filósofo sobre o entendimento educacional, a crítica à pedagogia tradicional e a relevância filosófica do conceito de infância. Vale destacar que *Emílio*

foi escrito na Europa no século XVIII, conhecido como “Século das Luzes”, época marcada pelas crises, revoluções e movimentos de grande repercussão na humanidade⁴ como o Iluminismo, a Revolução Francesa e, depois, a Revolução Industrial. Neste período conturbado, o conceito de infância era caracterizado de forma reducionista, sem espaço reconhecido, colocado em segundo plano, não sendo valorizado como deveria ser, ou seja, a criança não detinha um lugar próprio no mundo e estava passiva às determinações do adulto e da sociedade.

No capítulo II, são apresentados aspectos introdutórios (premissas) ao conceito de infância em Rousseau, destacando-se a arquitetônica pedagógica do *Emílio* e a ideia de educação natural, bem como a ambiguidade da condição humana. Esse passo permite discorrer-se sobre a necessidade de se compreender a criança enquanto criança, com características próprias que precisam ser respeitadas, o que implica em uma educação que as considere e promova condições para atendê-las. Por conseguinte, a educação natural rousseauiana apresenta-se como a possibilidade de promover-se uma educação que respeite a infância, ou seja: a criança em suas necessidades naturais e não nas que o adulto acredita serem essenciais.

O terceiro capítulo intitulado “A criança na criança”: A infância em Rousseau. Sob o aporte dos livros I e II de *Emílio de Rousseau*, abordamos o comportamento do pequeno Emílio, desde o nascimento até a adolescência. O livro I (nascimento aos 2 anos), versa sobre a primeira etapa da formação humana, chamada idade da necessidade, em que Rousseau atenta aos cuidados que as mães devem ter para o bom desenvolvimento físico e mental da criança. Nosso foco principal é tematizar o significado da tese de Rousseau de compreender a infância na infância, ou seja, de não mais tomar a criança como um adulto em miniatura.

⁴ O século XVIII ficou conhecido como o Século das Luzes, pois as ideias iluministas promovidas na Europa por filósofos se espalharam pelo mundo e inspiraram revoluções: A Revolução Francesa que condena os privilégios hereditários da nobreza, abrindo espaço para a burguesia defender a igualdade de direitos e oportunidades. A Revolução Industrial, que alterou o panorama socioeconômico europeu ao inovar os métodos de produção até então conhecidos. Os produtos começaram a ser produzidos em maior escala e menor tempo (GRESPLAN, 2003).

2 ROUSSEAU, O PENSADOR DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEMÁTICOS

Neste capítulo analisamos, em forma de contextualização, o lugar de Rousseau acerca do conceito de infância. No cenário moderno do século XVIII, o autor defendia que a infância necessitava ser compreendida por ela mesma e não a partir das referências da categoria geracional dos adultos. Rousseau, fiel ao seu princípio de que “o homem nasce bom, e a sociedade o corrompe”, propõe pensar a criança como um ser reflexivo, singular, criativo e autônomo, ocupando lugar no centro do processo educativo. Um ser que aprenda a viver e sentir a vida no presente, desenvolvendo amor e respeito ao outro de forma natural, buscando conservar no ser humano, as qualidades que lhe são indispensáveis para que seja verdadeiramente humano, ou seja, os atributos próprios de sua natureza.

Rousseau viveu a maior parte de sua vida na França/Europa durante o no século XVIII, denominado “século das luzes”. Conhecer um pouco de sua vida torna-se imprescindível, quando nos propomos a estudar ou examinar suas obras, na busca por entendê-lo, nas mais variadas dimensões, como sua trajetória e desafios, considerando o contexto histórico de sua época. A França, neste período, com a produção agrícola estruturada ainda no modelo feudal⁵, sob o jugo do regime absolutista⁶ servia de cenário para crises e revoluções de toda ordem. A revolta e a insatisfação do povo frente à monarquia e suas mazelas desencadeou movimentos de grandes transformações, sendo que os mais relevantes encontram-se o Iluminismo⁷ e a Revolução Francesa⁸.

⁵ O feudalismo foi um modo de organização social, político e cultural baseado no regime de servidão, onde o trabalhador rural era o servo do grande proprietário de terras, o senhor feudal. O feudalismo predominou na Europa durante toda a Idade Média. Na França as Instituições feudais perduraram na Europa até o fim do Antigo Regime (GRESPLAN, 2003).

⁶ O absolutismo foi modelo de governo presente em larga escala na Europa do fim da Idade Média e início da Idade Moderna, onde o poder do rei era absoluto, não sendo regulado de nenhuma forma e por nenhuma instituição ou lei. Na França se tornou o mais destacado e simbólico para o estudo da época, tanto por sua opulência quanto por sua duração e efeitos. O absolutismo Francês, ainda que tenha raízes medievais, entra para a história como um movimento predominantemente moderno, uma vez que atravessa séculos da Idade Moderna, exercendo influência notória da política francesa (GRESPLAN, 2003).

⁷ O Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu durante o século XVIII na Europa, que defendia o uso da razão (luz) contra o antigo regime (trevas) e pregava maior liberdade econômica e política (GRESPLAN, 2003).

⁸ A Revolução Francesa, ciclo revolucionário que aconteceu entre 1789 e 1799, foi responsável pelo fim dos privilégios da aristocracia e pelo término do Antigo Regime. Foi um marco na história da humanidade, porque inaugurou um processo que levou à universalização dos direitos sociais e das liberdades individuais a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Essa revolução também abriu caminho para a consolidação de um sistema republicano pautado pela representatividade popular, hoje chamado de democracia representativa. A Revolução Francesa só foi possível graças à popularização dos ideais do Iluminismo (GRESPLAN, 2003).

A educação predominante era essencialmente tradicional, reducionista e impositiva, ministrada através de um ensino autoritário e dogmático, em que a relação entre professor e aluno acontecia unicamente como mera transmissão de conhecimentos repassados através da autoridade absoluta do adulto. Foi nesse período conturbado, cheio de rompimentos com o velho mundo e em meio as mais variadas reflexões políticas, que Rousseau escreve suas obras. Escreve com o objetivo principal de emancipar o indivíduo da corrupção, dos conflitos e incertezas de uma sociedade que ele enxergava como opressora, revelando, assim, a conexão profunda de seus escritos com as questões de seu tempo.

2.1 ROUSSEAU: VIDA E OBRA

Sua filosofia, ancorada ao Iluminismo lançou bases para a formação do pensamento ocidental em relação à organização da sociedade e a formação dos educadores entrelaçados ao movimento pedagógico contemporâneo.

Rousseau (1712-1778), nasceu em Genebra-Suíça, numa família de origem francesa e protestante. Filho de um relojoeiro protestante fica órfão de mãe logo ao nascer. Em 1722 fica órfão de pai. É educado por um pastor protestante na cidade de Bossey. A morte da mãe e o desleixo do pai quanto ao seu cuidado, deixaram-no, bem cedo, entregue a si mesmo, com suas leituras desordenadas e precoces, habituando-o a viver mais no reino da fantasia do que na realidade. Com 16 anos de idade vai para Savóia, Itália, e sem meios de sobrevivência procura uma instituição católica e manifesta o desejo de se converter-se ao catolicismo.

No final da adolescência Rousseau foi morar em Paris e, na fase adulta, começou a ter contatos com a elite intelectual da cidade, que o ajudou a escrever muitos artigos. Nesta fase, na capital, Rousseau sobrevivia pela música. Inicialmente ministrou aulas de música, e, mais tarde, exerceu o ofício de copista de partituras musicais. Rousseau não frequentou nenhuma universidade; era autodidata, e assim que aprendeu a ler, desenvolveu um gosto apurado para a leitura, tanto que lia para todos os que o cercavam. Na adolescência foi estudar em uma rígida escola religiosa, dedicando-se com louvor aos estudos, à leitura, e à música.

Ao residir em Paris, conhece o Iluminismo e passa a colaborar com o movimento. Tornase conhecido por seus trabalhos sobre política, filosofia e música. Em 1750, ganha o prêmio do concurso da Academia de Dijon, com o *Discurso sobre as Ciências e as Artes (1755)*. Foi um importante filósofo, teórico, político, escritor e compositor. A obra, *O Contrato Social (1762)*,

serviu de verdadeiro catecismo para a Revolução Francesa e exerceu grande influência no chamado liberalismo político. Defensor ardoroso dos princípios de “*liberdade, igualdade e fraternidade*”, o lema da revolução francesa, considerado como o “*profeta*” do movimento. Neste contexto, sua filosofia lançou bases para a formação do pensamento ocidental moderno em relação à organização da política, da sociedade e da educação republicana ao movimento pedagógico contemporâneo. A relevância de suas obras, e principalmente o legado pedagógico deixado através de *Emílio*, nosso objeto de estudo, demarca sua posteridade nas áreas da política, filosofia, psicologia infantil, literatura, sociologia, entre outras.

Ao voltar à Genebra, retorna ao protestantismo e exerce vários ofícios: relojoeiro, pastor e gravador, todos sem sucesso. Em 1745, conheceu Thérèse Levasseur, copeira de um hotel, com a qual viveu de 1749 até o fim de sua vida. Tiveram cinco filhos, os quais foram abandonados num orfanato parisiense, alegando não serem capazes de educá-los por falta de condições econômicas e emocionais, sendo que apesar de procurá-los anos mais tarde, Rousseau nunca mais os encontrou.

E foi em meio a toda essa dificuldade que Rousseau, sob a referência dos intelectuais franceses, surgiu como escritor célebre, sendo que em 1749 seu amigo Diderot convidou-o para escrever os verbetes sobre música na Enciclopédia. Diante dessa oportunidade, Rousseau escreveu sobre música e poesia. Em *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), mediante o qual ganhou o prêmio da Academia de Dijon, Rousseau articula o tema fundamental, que verte em sua filosofia social: o conflito entre as sociedades modernas e a natureza humana, ressaltando o paradoxo da superioridade do estado originário do homem, e proclamando a “volta à natureza” como referência normativa em termos educativos. Nesse ensaio ele denuncia que a ciência e a arte podem corromper o homem, havendo sempre um potencial conflito entre a sociedade em que o homem está inserido e a sua natureza humana. Rousseau apresenta-se, assim, como um iluminista, mas também como crítico dos limites deste, como o da crença no poder ilimitado dos avanços científicos.

Dalbosco (2011), menciona três interpretações sobre o pensamento de Rousseau que o incluem de forma diferente no contexto iluminista: a primeira como um otimista quanto aos rumos da civilização humana; a segunda, como um primitivista; e, a terceira como um “dialético” da razão. No que se refere ao otimismo quanto aos rumos da civilização, o autor diz que Rousseau era visto como um simpatizante fervoroso da crença no ideal emancipador da razão humana. Isso significa que ele acreditava na teoria otimista do progresso humano e social, por-

tanto, partidário da equação simplificadora: “[...] a razão humana mais ciência igual à felicidade humana [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 118). Sob esse ponto de vista, Rousseau seria um racionalista. No entanto, oposta a essa interpretação, se apresentam duas dificuldades: o movimento iluminista se opunha a essa simplificação, ou seja, não considerava que a felicidade humana pudesse ser alcançada automaticamente pela existência do progresso racional científico.

A esse respeito o autor escreve:

Se o amplo movimento iluminista não pode ser interpretado, monoliticamente, na direção de uma crença ingênua no potencial emancipador da razão humana, isso vale também, e de modo ainda mais incisivo, ao pensamento de Rousseau. (DALBOSCO, 2011, p. 118).

A segunda dificuldade relacionada a essa interpretação é de que os próprios textos de Rousseau não autorizam concebê-lo como um defensor otimista da razão, da ciência e do progresso humano. Contrariando essa abordagem, para ele o progresso das ciências e das artes não significa uma moral melhor, mas a depravação humana. Dessa maneira, Dalbosco (2011), considera necessária uma crítica à concepção simplista do Iluminismo e do próprio pensamento de Rousseau; isto porque, ao fazê-lo é possível tratar dos conflitos internos que fundam o pensamento de cada autor, assim como o modo diferente com que foram concebidos os conceitos centrais do Iluminismo moderno: a razão, a ciência e o progresso. Isso requer a compreensão das contradições que constituem e dinamizam os pensamentos de Rousseau, balizando, ao mesmo tempo, a sua posição sobre as tendências intelectuais e os problemas de sua época.

O estilo paradoxal do seu pensamento é reforçado no tratamento dado ao processo educacional, que se transformou em mola propulsora contra a educação tradicional e autoritária de sua época. Portanto, Dalbosco (2011), diz que o paradoxo consiste em ganhar tempo naquilo que aparentemente se estaria perdendo:

Contra a pressa da educação tradicional em querer transformar a criança em adulto, Rousseau afirma que a regra mais útil da educação infantil não consiste em não ganhar, mas sim em perder tempo; isto é, não é possuindo pressa, mas respeitando o processo de maturação da criança que, na verdade, se ganha tempo. (DALBOSCO, 2011, p. 119).

Quanto à segunda interpretação que considera Rousseau um primitivista, Dalbosco (2011), argumenta que ela se opõe à primeira, pois ao invés de ver em seu pensamento a defesa das luzes da razão e do avanço científico como forma de emancipação humana, ela o concebe como “[...] defensor do retorno humano ao seu estado natural e como um pensador nostálgico de uma sociedade idílica, existente em um passado remoto” (DALBOSCO, 2011, p. 119).

Sob essa condição é ratificada a imagem de defensor do “bom selvagem”. O primitivismo de Rousseau era apontado pela sua crítica à vida artificial e luxuosa instaurada na sociedade moderna e na defesa de uma vida autêntica baseada na simplicidade e rudeza da vida o campo. Essa imagem é amparada no próprio texto de Rousseau, especialmente no *Segundo Discurso*, cuja perspectiva em relação ao progresso da sociedade humana é pessimista, pois considera que “[...] quanto mais o homem se socializa e quanto mais ganha em comodidade e conforto materiais, mais se deprava moralmente[...]” (DALBOSCO, 2011, p. 120). Em outros termos, o primitivismo de Rousseau residiria no fato de que o progresso econômico-social para ele se constitui na principal causa da corrupção humana.

No que se refere ao mérito resultante da interpretação que vê a presença do primitivismo no pensamento de Rousseau, Dalbosco (2011), postula que esta está na necessidade de investigar se essa filosofia pessimista da história, presente em partes de seu texto, não significa querer voltar para trás. Sobre isso Dalbosco (2011), argumenta:

Penso que sobre isso deveríamos nos precaver contra uma possível leitura de inspiração romântica, que vê na crítica de Rousseau à cultura moderna um enfraquecimento da sociabilidade do ser humano e, conseqüentemente, da retirada humana da vida em sociedade. (...) contrariamente a tal leitura, podemos ver na defesa rousseauiana do desenvolvimento natural da potencialidade humana, amparada em um sentido normativo preciso de natureza, a fundamentação de uma forma de vida que se volta contra o artificialismo e o espírito dissimulador imposto pela nascente sociedade de consumo. (DALBOSCO, 2011, p. 120).

De forma geral, Dalbosco (2011), afirma que o suposto pessimismo de Rousseau, portanto, implica questionar os caminhos da civilização, considerando que ela está marcada de forma abusiva pelo uso da razão e do desenvolvimento técnico-científico dele resultante. Sob outro olhar, a sua defesa do retorno à natureza pode significar um retorno ao seu próprio interior, onde está a sua autenticidade, buscando avaliar sua vida em sociedade e as comparações destrutivas com os outros que ela exige.

Dalbosco (2011), ao abordar sobre a terceira interpretação que percebe Rousseau como dialético (crítico) da razão, lembra que o termo dialética da razão, em sentido amplo, significa que não existe um único modelo de racionalidade que pode seguir uma única direção. Desse modo, não há somente uma versão ou um lado dos acontecimentos, quando se trata de ação e de história humanas. A dialética da razão significa, neste sentido:

O esforço incansável da razão reflexiva de ver as coisas, as relações e os acontecimentos em sua historicidade, considerando-os a partir de diferentes ângulos e posições e, sem absolutizar nenhum deles, buscar explicitar a possível afinidade e

contrariedade que os constitui. Mas a razão reflexiva pode alcançar tal condição somente na medida em que for capaz de fazer voltar-se sobre si mesma. (DALBOSCO, 2011, p. 122).

Em outras palavras, a dialética da razão constitui-se em uma crítica da razão, ou seja, a capacidade e a exigência de esclarecer sobre si mesma. Assim, a dialética da razão sob a perspectiva do pensamento de Rousseau significa a capacidade de aprender a pensar as contradições desenvolvendo a capacidade de refletir e perceber as tensões e conflitos próprios da vida humana e social, buscando contorná-los da melhor forma possível. Ela também exige perceber o ser humano e suas ações em sua complexidade, considerando os sentimentos, as paixões e os afetos como constitutivos do agir racional.

Dalbosco (2011), traz o significado dessa teoria moral, em que o sentimento está associado à consciência, mencionando as ideias de Cassirer (1999 apud DALBOSCO, 2011), segundo o qual Rousseau formula sua teoria ou dinâmica do sentimento sob duas tendências diferentes, ou seja, ora idealista, ora naturalista.

Para Cassirer (1999 apud DALBOSCO, 2011, p. 123) no viés naturalista o “[...] sentimento está preso às sensações e impressões, origina-se das sensações e causa impressões [...]”; já no idealista “[...] há uma região da consciência que é inatingível pela mera sensação, sendo acessada pelo caminho do julgamento [...]”. Existindo o viés idealista, ele precisa conectar o sentimento ao julgamento, o que Rousseau faz, distinguindo o sentimento da sensação e as operações lógicas do entendimento. Para Rousseau, portanto, o julgamento é “[...] algo que não se limita à fundamentação das operações lógicas efetuadas pelo entendimento, tendo que incluir, por isso, no que diz respeito à moralidade, o recurso à voz da consciência [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 123).

Pode-se dizer que o sentimento conectado aos atos da consciência que estão dentro de nós são referencial para apreciar as ideias que vêm de fora, indicando que o sentimento é algo maior que a impressão passiva e da mera sensação, pois ele assimila a atividade do julgamento, da avaliação e da tomada de decisão. Sob tais circunstâncias o sentimento não se reduz ao puro instinto e a regras lógicas do entendimento, mas como manifestação ora da afecção psíquica ora como característica da alma, o que significa que ser racional:

Não se restringe, por isso, de modo algum, ao saber operar logicamente com conceitos e, muito menos ainda, ao agir procedimental baseado na relação meio-fim de tipo instrumental. Significa, isto sim, levando-se em consideração a voz do coração e a ampla gama de sentimentos que constitui o psiquismo humano, saber ponderar ajuizadamente sobre as coisas e sobre as ações humanas e, neste contexto, buscar

permanentemente o vínculo da ação com a ideia de humanidade e de ordem cósmica. (DALBOSCO, 2011, p. 124).

Sendo assim, o autor pondera que a dialética da razão significa a compreensão adequada da:

[...] tensão imanente à ação humana que se manifesta entre as dimensões da consciência (enquanto instinto humano e divino) e da razão, ambas inseridas em uma ordem universal. Ela consiste enfim no movimento crítico que se inicia com o cuidado de si mesmo, o qual por sua vez, conduz à consciência da inserção humana no cosmos. (DALBOSCO, 2011, p. 124).

Considerando esses aspectos, é possível afirmar que a dialética da razão proposta por Rousseau possibilita perceber a originalidade de seu pensamento o qual postulou a consciência como descoberta da subjetividade e da interioridade humana, as quais servem como critério de julgamento da própria sociabilidade humana.

O *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens* (1755), o consolida como escritor, dando sequência a uma série de clássicos, obras célebres, sendo as principais: *Do Contrato Social* e *Emílio ou da Educação*, ambos publicados em 1762.

Em obras como o *Discurso sobre a origem das desigualdades*, o *Contrato social* e *Emílio*, o filósofo defende a ideia de que o ser humano facilmente degenera em razão do próprio ambiente social em que é educado, razão pela qual “[...] a origem do mal e das desigualdades humanas está na moral e na política [...]” (VEIGA, 2007, p. 43). Defende em *Do Contrato Social* a proposta de que uma sociedade ideal somente funciona adequadamente com um pacto social, onde os indivíduos, organizados coletivamente, concedem alguns direitos ao Estado em troca de proteção e organização. Propõe, ainda, nesta obra, que todos os homens façam um novo contrato social onde se defenda a liberdade baseado na experiência política de uma sociedade republicana (ideia do homem cidadão).

Em 1765, foi morar na Inglaterra a convite do filósofo David Hume, e em 1770 voltou a Paris na tentativa de justificar suas ideias mal interpretadas. Durante os dois últimos anos de vida encontrou maior tranquilidade de espírito, escrevendo, então, a mais delicada de suas obras, *Devaneios do Caminhante Solitário* (1776), livro impregnado de profundas reflexões sobre a natureza do homem. Em maio de 1778, mudou-se para um pavilhão na propriedade do Marquês René de Girardin, onde faleceu. Foi sepultado no castelo de Ermenonville, mas durante os anos sangrentos da Revolução Francesa, seus restos mortais foram removidos para o Panthéon, em Paris.

2.2 O ILUMINISMO FRANCÊS

O Iluminismo foi um movimento intelectual, filosófico e político que aconteceu entre 1680 e 1780, em toda a Europa, sobretudo na França, no século XVIII, também chamado século das luzes. A maior expressão do movimento aconteceu com o Iluminismo Francês, devido a França ter sido o maior palco do desenvolvimento de novas ideias políticas, das ciências das artes e da Filosofia. A partir daí propagou-se por todo o mundo ocidental. O Iluminismo foi considerado um movimento revolucionário, pois tinha como ideais defender liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, governo constitucional e afastamento entre igreja e estado, buscando soluções para os problemas da sociedade.

Filósofos europeus da época, dentre os quais Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Adam Smith e Denis Diderot, influenciados pelas novas ideias do renascimento e da Revolução Científica do século XVIII, questionaram fortemente as ações das sociedades de então. Tais pensadores passaram a ser considerados “iluministas” contribuindo em todas as áreas do conhecimento, desde questões morais, religiosas e políticas até as de cunho econômico e filosóficas. As "luzes" do pensamento iluminista são uma resposta crítica à chamada idade das trevas, sobretudo o passado feudal e absolutista, onde a produção do conhecimento estava subordinada ao poder da religião como forma de justificar a fé, o poder da Igreja e a dominação da nobreza.

Segundo Todorov (2008), os pensadores iluministas tinham como ideal a extensão dos princípios do conhecimento crítico a todos os campos do mundo. Pregavam a liberdade de expressão e a igualdade de direitos lutando contra o legado da Idade Média, contraído pela opressão absolutista envolto na tirania do poder e na superstição religiosa.

Nesse contexto, podemos afirmar que o Iluminismo influenciou decisivamente a revolução francesa visando a correção das desigualdades da sociedade feudal e garantindo os direitos naturais do indivíduo, como a liberdade e a livre posse de seus bens. Nas palavras do autor “[...] pela primeira vez na humanidade, os homens resolvem tomar nas mãos o seu destino e colocar o bem-estar da humanidade como objetivo principal de seus atos [...]” (TODOROV, 2008 p. 9).

“O século das luzes” foi o advento do conhecimento empírico, de uma filosofia empirista e outra racionalista. Foi considerado um divisor de águas fazendo a separação do que era sagrado e divino com a nova fronteira da ciência e da razão, extinguindo, progressivamente, o

espaço de poder da Igreja. Segundo Manfred (1986), o divino passa a ser questionado quanto a sua representação teológica do universo, como uma questão natural e não sobrenatural, rejeitando, com esse pensamento, a necessidade de uma religião imposta. Isto quer dizer que os ideais do Iluminismo não procuram se valer somente da razão como um sistema fechado, mas torná-lo conhecimento gradativo dos fatos e assim apresentá-los com transparência e maior completude.

Para os iluministas, não havia um sistema metafísico pronto e acabado, pois o conhecimento é ativo e motor, e a aprendizagem estará sempre inacabada. Lançavam duras críticas à monarquia, amparada no direito Divino do Rei e na vontade dos grupos sociais dominantes, clero e nobreza, os quais viviam ainda de acordo com um pensamento medieval, com uma vida luxuosa e sustentada pelo povo.

Para Burke (2003), com suas “escolas” de pensamento filosóficas, sociais e políticas, os iluministas reforçavam enfaticamente a defesa do conhecimento racional, obstruindo preconceitos e ideologias religiosas, abalando os alicerces da estrutura política e social do Antigo Regime. Por sua vez, essas seriam superadas pelas ideias de progresso e perfectibilidade humana. Em suas obras, os pensadores iluministas, avessos ao absolutismo e aos privilégios dados à nobreza e ao clero, discorriam argumentativamente contra as determinações religiosas, políticas e sociais que imperavam no antigo regime.

Filósofos iluministas como Diderot e D’Alembert buscaram reunir todo o conhecimento produzido à luz da razão num compêndio dividido em 35 volumes: a Enciclopédia (1751-1780). A publicação da *Enciclopédia* contou com a participação de vários expoentes iluministas como Montesquieu e Jean-Jacques Rousseau. Abrangia desde questões morais, religiosas e políticas até as de cunho econômico, filosófico e educacional.

Rousseau (2017), seguindo o ideário iluminista, entendia que a educação deveria ser voltada para as crianças não apenas como a aprendizagem de conhecimentos, mas também como a aprendizagem da moral, pois deve-se começar a moldar o homem já na infância desenvolvendo as suas boas tendências e os seus conhecimentos mediante uma educação adequada. No entanto, faz-se crítico ao iluminismo assumindo uma postura de discordância em relação a este no que diz respeito ao domínio da razão sobre a sensibilidade. Rousseau entende que a educação primeiramente passa pela sensibilidade e, em segunda instância, chega à razão.

Os filósofos iluministas estavam totalmente convencidos de que a razão é a base da civilização, do progresso racional da civilização. No entanto, para Rousseau, a razão é qualquer coisa, menos progresso, pois a civilização é alcançada à custa da moralidade. Há uma relação

inversa entre o desenvolvimento cultural e moral: a cultura gera muita aprendizagem, luxo e sofisticação, sendo que tanto a aprendizagem como o luxo e a sofisticação causam a degradação moral. O filósofo observa que a raiz de nossa degradação moral é a razão, o pecado original da humanidade. Antes de despertar sua razão, os seres humanos eram simples, e em sua maioria solitários; satisfaziam suas necessidades facilmente coletando em torno de seu ambiente.

Como os filósofos estavam prevendo o triunfo da razão no mundo, Rousseau quis demonstrar que “[...] todo o progresso subsequente foi na aparência tantos passos em direção à perfeição do indivíduo e, de fato, para o declínio da espécie [...]” (ROUSSEAU apud OLIVEIRA, 2015, p. 3). Uma vez que seu poder de raciocínio despertou, os humanos perceberam sua condição primitiva, e isso levou-os a sentir-se insatisfeitos. Neste contexto, começaram a fazer melhorias que culminaram, principalmente, na revolução agrícola e metalúrgica. Inegavelmente, essas revoluções melhoraram materialmente a humanidade – mas essas melhorias, de fato, têm destruído a espécie: “[...] é o ferro e o trigo que tem civilizado os homens e arruinado a raça humana” (ROUSSEAU apud OLIVEIRA, 2015, p. 4).

A ruína tomou muitas formas. Economicamente, a agricultura e a tecnologia levaram à riqueza excedente. A riqueza excedente, por sua vez, conduziu à necessidade dos direitos de propriedade, à competição entre os seres humanos e levou-nos a ver como inimigos uns aos outros. Portanto, pode-se afirmar que a razão conduziu ao desenvolvimento de todas e cada uma dessas características da civilização da época: agricultura, tecnologia, propriedade e estética. Estas tornaram a humanidade covarde, preguiçosa e a puseram em conflito social e econômico com ela mesma. A desigualdade se converteu em uma consequência proeminente e condenável na civilização. Tais desigualdades são condenáveis porque todas elas, “[...] como o ser mais rico, mais honrado, mais poderoso [...]” foram “[...] privilégios desfrutados por uns em detrimento de outros [...]” (ROUSSEAU apud OLIVEIRA, 2015, p. 4).

O ideário iluminista teve como base três princípios: a autonomia, a finalidade humana de nossos atos e a universalidade. “O exercício da liberdade está contido na exigência da universalidade [...]” (TODOROV, 2008 p. 21), reforçando, desta maneira, que a liberdade de poder observa tudo o que está a sua volta de uma forma racional e emancipatória, adquirindo uma explicação real para o funcionamento das “coisas do mundo” aperfeiçoando-as de maneira a melhorar a vida do homem sobre a autonomia. Afirma Todorov (2008, p. 17):

O princípio de autonomia revoluciona tanto a vida do indivíduo quanto a das sociedades. O combate pela liberdade de consciência, que deixa a cada um a escolha de sua religião, não é novo, mas deve ser perpetuamente recomeçado; ele se prolonga numa

demanda de liberdade de opinião, de expressão, de publicação. Aceitar que o ser humano seja fonte de sua lei é também aceitá-lo por inteiro, tal como é, e não tal como deveria ser. Ora, ele é corpo e espírito, paixões e razão, sensualidade e meditação. São, também, infinitamente diversos, o que se constata ao passar-se de um país a outro, mas também de uma pessoa a outra.

Isto reforça que o Iluminismo trouxe traços significativos e o desabrochar de um novo tempo, no qual o homem passa a ser o centro das atenções. Por isso, a autonomia da razão é um fator determinante para o homem, sendo que fundamentos filosóficos do Iluminismo serviram de alicerce para a formação do pensamento ocidental e para a organização das sociedades contemporâneas. Esses movimentos trouxeram para os séculos seguintes as bases socioculturais das leis da economia e da política. Mas, sobre isso, alerta Todorov (2008, p. 22):

Se quisermos hoje encontrar um apoio no pensamento das Luzes para enfrentar nossas dificuldades presentes, não podemos acolher todas as propostas formuladas no século XVIII – não somente porque o mundo mudou, mas também porque esse pensamento é múltiplo, não uno. É antes de tudo de uma refundação das Luzes que precisamos: preservar a herança do passado, mas submetendo-o a um exame crítico, confrontando-o lucidamente com suas consequências desejáveis e indesejáveis. Fazendo isso, não arriscamos trair as Luzes; ao contrário: a verdade é que as criticando, continuamos fiéis a elas, e colocamos em prática seu ensinamento.

Apesar de “as luzes” enquanto Movimento pertencer ao passado, somos seus filhos e não podemos deixá-las apagar, pois, muito mais que uma doutrina, elas significaram uma mudança de atitude perante o mundo. Precisamos continuar evocando-as, para que continuem a brilhar em todas as culturas necessárias.

2.3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA INFÂNCIA ANTES DA MODERNIDADE

De certo modo, demorou para que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. E demorou mais tempo ainda, para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das “falas” das crianças. A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. Nesta direção, como afirmado anteriormente, os estudos são raros, ainda mais no Brasil (CORSARO, 2003).

Gomes (2015), considera que *Da civilidade das crianças*, obra de Erasmo de Roterdã constitui-se em uma das obras mais antigas sobre a transmissão de conduta e convívio social para as crianças, datada em 1530, na Europa. Nessa obra “[...] a criança passou a ser encarada como um ser educável para o projeto civilizador burguês, o qual entendia que a vida instintiva das crianças tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão a nossa sociedade seu caráter” (GOMES, 2015, p. 3).

Osinsk e Cunha (2020), mencionam que apesar de vários pensadores se debruçarem sobre a história da infância considerando as perspectivas histórica e sociológica, o termo “infância” nem sempre aparece nos textos produzidos como um enunciado formal ou direto, mas sim como uma categoria necessária para nominar tal etapa da vida. Além disso, é preciso considerar que a própria origem do conceito de infância é controversa. Nas palavras de Heiwood (apud OSINSK; CUNHA, 2020, p. 6) o termo infância configura uma “[...] abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

Sarat (apud OSINSK; CUNHA, 2020) também descreve que a separação entre adultos e crianças desde a Antiguidade se deu sob um olhar social de separação. Isso ocorre ainda em Platão, para o qual a infância era concebida como “um período de irracionalidade e a criança como um animal intratável, ardiloso, hábil e atrevido” (OSINSK; CUNHA, 2020, p. 6). Também perpassa essa ideia em Santo Agostinho, ao conceituar infância como “um mal necessário, até o momento em que ela se torna objeto de atenção e preocupações da sociedade adulta” (OSINSK; CUNHA, 2020, p. 6).

Ainda que não utilizado o termo infância, o pensamento platônico na antiguidade clássica postulava a infância como um período em que o sujeito não tinha condições de compreender a filosofia, a política e a educação, fato que deveria ser superado. Nessa perspectiva de infância como possibilidade e inferioridade, os autores afirmam que:

A possibilidade significa ser objeto de intencionalidade política numa visão futura, já que a criança não é vista em si como ela é, mas como possibilidade daquilo que será, “inferioridade” significa a criança ser o outro desprezado. (OSINSK; CUNHA, 2020, p. 6).

As práticas educativas e conceitos referentes à educação da criança pequena foram constituídos e regulamentados em decorrência de situações sociais concretas e sob as influências políticas e econômicas internacionais. A tarefa de cuidar da criança, em épocas anteriores ao século XVIII, era estritamente familiar e da responsabilidade particular da mãe ou de outras mulheres, como as chamadas amas de leite. Para discorrermos sobre a infância e sua trajetória

ao longo da história, consideremos, especialmente, o aporte teórico do historiador francês Philippe Ariès, em sua obra *História social da Criança e da Família* (2006), em que o autor trata sobre o sentimento da infância⁹, a introdução da criança na escola e sua relação com a família, bem como, demais contribuições de pesquisadores sobre o tema em questão. Ariès (2006), em sua investigação, nos diz que o sentimento da infância, como momento de desenvolvimento do ser humano, era inexistente até o fim da idade média, época em que as crianças eram vistas como adultos em miniatura.

Segundo Ariès (2006), na Idade Média (476-1453), considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder às demandas sociais mais complexas. Desde cedo, os infantes eram afastados de seus pais; tão logo não mais necessitassem do amparo materno, passavam a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas como aprendizes, não havendo a socialização entre elas e nem preocupação com sua formação, ou, atendimento às particularidades que as diferenciavam dos adultos. Contudo, alguns "paparicos" eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal (OLIVEIRA, 2015). A criança era vista como um pequeno adulto, inclusive nas obrigações das atividades cotidianas. Além disso, aquelas que eram abandonadas ficavam expostas aos favores de hospitais e instituições religiosas. A concepção de infância, nessa época, guiava-se sob uma ótica caritativa, com formas de atendimento precárias, o que perdurou por muito tempo.

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação mais efetiva com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica. Estudos apontam que até o início da década de sessenta a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (ARIÈS, 2006).

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não procurava representá-la. Nos afrescos, as crianças eram diferenciadas apenas pelo tamanho, pois suas expressões faciais eram de adultos e seus corpos eram retratados com músculos abdominais e peitorais. Segundo o autor, é difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta

⁹ O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Isso não significa que havia desprezo ou abandono com as crianças, pois o sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência de particularidade infantil. Essa particularidade é que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Ariès (2006), referindo-se à sociedade tradicional, relata:

Afirmo que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...]. (ARIÈS, 2006, p. 9).

Ariès (2006), lembra que no relato de Thomas Platter (1892), no fim do século XVI, o respeito devido às crianças era totalmente ignorado, pois os adultos se permitiam tudo diante delas, como usar linguagem grosseira, ações e situações escabrosas em que elas viam e ouviam tudo. Segundo o autor, essa ausência de reserva diante das crianças, em que ocorria o hábito de associá-las a brincadeiras que giravam em torno de temas sexuais para nós é hoje surpreendente, mas pertencem a uma tradição muito difundida inclusive ainda hoje nas sociedades muçulmanas.

Para a teoria de Ariès, a ideia de infância estava relacionada a uma atenção à natureza particular da criança. Os primeiros interesses pela infância geraram um sentimento de paparicação no século XVI, quando a criança passou a ser percebida por sua ingenuidade e graça, tornando-se fonte de diversão para adultos (CORSARO, 2003).

A reforma moral se deu através do cristianismo quando se passou a acreditar que a criança não era tão inocente, influenciando também os educadores, que passam a adotar uma disciplina mais rígida e coercitiva. Nessa fase, até mesmo os livros duvidosos deixaram de ser apresentados às crianças.

Formou-se assim, essa concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais do que de sua “natureza ilustre”, que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fila das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto que cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional.

Em oposição à ideia da paparicação, surge o sentimento de moralização idealizado pelos moralistas e educadores, cujo interesse residia na preocupação moral das crianças. Os moralistas e educadores viam a infância como um período da imaturidade, de treinamento e que as

crianças deviam ser disciplinadas a fim de se tornarem adultos racionais (CAMPOS; RAMOS, p. 3).

Alguns princípios gerais decorrentes dessa doutrina estavam em lugares-comuns na literatura da época: a necessidade de vigiar as crianças, jamais as deixando sozinhas; evitar mimar as crianças habituando-as desde cedo à seriedade; o recato, a grande modéstia do comportamento que ocorria a partir da leitura de bons livros, ou seja, onde a pureza da linguagem coincidia com a seleção de bons temas; não deixar as crianças sob a guarda de criados; o adulto deveria elevar as crianças ao seu nível de linguagem, falando-lhes sempre de modo razoável.

Até o século XVIII, a ideia de infância estava ainda muito ligada à ideia de dependência: “[...] as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras das relações feudais ou senhoriais de dependência: Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou ao menos, dos graus mais baixos da dependência [...]” (ARIÈS, 2006, p. 42). Pode-se dizer, assim, que essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total.

A infância nessa concepção tinha um período muito longo, concepção que na língua comum provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos, ou seja, não havia a ideia de limitar a infância pela puberdade. No entanto, nesta mesma época, nas famílias nobres onde a dependência não era senão uma consequência da invalidez física, sendo que o vocabulário da infância tendia quase sempre a designar a primeira idade, começando a adquirir o sentido que lhe é atribuído hoje (ARIÈS, 2006).

As crianças passam a ser alvo privilegiado desta operação e visam à gestão calculista da vida. Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. Neste sentido, era preciso garantir o mito da inocência e, sobretudo, inseri-lo em um processo de controle e regulação cada vez mais sofisticado. A criança tem seu desenvolvimento monitorado, juntamente com suas ações, no plano concreto e no plano simbólico.

A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e a instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância passa a ser um domínio que se quer conhecer; o corpo infantil constitui, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber e só passa a ser útil quando se torna ao mesmo tempo produtivo e submisso. A necessidade de regulação estatal e de controle das famílias vem explicar o surgimento de práticas de educação de pais e mães e das famílias e a definição de espaços próprios para a educação de seus filhos.

As crianças não tinham voz, como se nascessem mudas, não tinham um vocabulário explícito e até hoje a literatura popular não exemplifica como seria essa linguagem. Eram impedidas de pensar, sentir e aprender por conta própria, como se fossem uma pedra oca, onde seria inserido ali tudo o que o adulto ou professor quisesse, desconsiderando e ignorando totalmente a criança como ser ou sujeito pensante, afligindo os alunos com metodologias excessivamente conteudistas e opressoras. A esse respeito Dalbosco (2007), escreve:

Como um ser extremamente limitado e inferior, racionalmente, a criança não possui condições de “ocupar-se consigo mesmo” e por isso, ainda não está na posição de alcançar o domínio moral sobre si mesma, condição que a exclui de uma participação efetiva na *pólis*, sendo posta na mesma situação do escravo. Embora seja um ser em potencial, ela é incompleta e inferior em relação ao adulto e, por não ser dona de si mesma, precisa ser guiada pela intervenção do adulto, aquém compete em última instância moldar seu comportamento. Enfim, este pensamento justifica um conceito de infância como uma fase de potencialidades latentes, mas muito determinada por limites evidentes; tal pensamento traz, como consequência, um conceito de infância como projeção do mundo adulto. (DALBOSCO, 2007, p. 320-321).

Este enunciado indica que a sociedade europeia considerava a infância apenas como fase de transição para se chegar à idade adulta, que logo seria superada e que justamente por isso não merecia grandes interesses. Percebe-se, assim, o quanto o conceito de infância caracterizava-se como um conceito racionalizado, colocado em segundo plano e nada valorizado como poderia/deveria ser.

As crianças eram vistas como seres limitados e racionalmente inferiores. Assim que demonstrassem as devidas condições de sobrevivência, eram colocadas aos cuidados das amas, destituindo o compromisso dos pais. Não possuíam condições de “ocupar-se consigo mesmo”, portanto, não se encontravam ainda na posição de alcançar o domínio moral sobre si, condição que as excluía de uma participação mais efetiva na sociedade, sendo paralela a situação de um escravo. Sua idade cronológica não era registrada, e somente a partir do século XVIII a idade passou a constar nos registros legais das crianças das camadas sociais mais abastadas que frequentavam os colégios. Frabboni (apud GOMES, 2015), também observa que a criança na Idade Média (séculos XIV, XV), era considerada um adulto em miniatura, período denominado como a “Criança-Adulto ou Infância Negada”, pois seu mundo era restrito ao mundo adulto; elas eram utilizadas como forma de diversão, como se fossem bichinhos de estimação, sem o direito de ser criança.

No período da Revolução Industrial, séculos XVI e XVII, ocorreu uma mudança de postura das famílias e a criança passou a ser foco do interesse dos adultos. Entre tais circunstâncias, Gomes (2015), destaca que a família moderna começa a ter maior interesse na educação de suas

crianças. Dessa mudança, surgem os sentimentos afetivos e mais cuidados com elas, percebendo-as como parte da continuidade familiar. Isso significa que não é a família que é nova, mas sim o sentimento de família que surge inseparável do sentimento de infância.

Este contexto, de acordo com Gomes (2015), mostrou a necessidade de os filhos se prepararem para a vida, o que passa a ser função da escola e não mais apenas da família. Sobre isso, ressalta Gomes (2015), inicia o surgimento dos colégios internos e instituições infantis, processo que:

[...] relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas. (ANDRADE apud GOMES, 2015, p. 5).

Desde então, a criança passa a ser vista como alguém que possuía necessidades e devia ser preparado para a vida adulta, através da escola, o que promove, no século XVII, um aumento de obras pedagógicas que avigoravam o conceito de que as crianças tinham que ser educadas para atender as necessidades da sociedade que se organizava. Gomes (2015), menciona que as obras apresentavam diferentes pontos de vista em relação à natureza da criança e de sua educação: o cristão tradicional, o ambientalista e o utópico.

Nas palavras de Schmidt (apud GOMES, 2015), princípio ‘cristão tradicional’ apregoa que para salvar a criança, fruto do pecado original, era necessário reprimi-la e subordiná-la a uma autoridade como a dos pais, professores, Estado ou Igreja. Sob esse ponto de vista, a criança é vista como um ser inferior, que deve obediência aos seres superiores, os quais podem fazê-la apta para viver em sociedade. A obra que representa essa visão é a obra de João Amos Comenio, *Didactica Magna* que propôs um tratado de como educar, civilizar e preparar a criança, sustentando-se em argumentos teológicos e filosóficos. Dessa forma, estaria preparando a criança para ser o futuro homem que além de viver neste mundo, viveria também para Deus. O princípio ambientalista não a considera nem boa, nem má, mas pronta para ser moldada pela experiência. Conforme Gomes (2015), esta concepção teve como representante John Locke e tentava ultrapassar o conceito da infância como portadora do pecado original, com a ideia do “papel em branco”. Isso significou a concepção de uma infância profana, a qual deveria ser educada não para acumular saber, mas adquirir bons costumes através da educação do corpo,

da saúde e do espírito, aspectos importantes no desenvolvimento do sujeito racional. Isso indicaria a necessidade de, nesse período em que são mais flexíveis, se formar seu espírito na disciplina e habituá-la a agir conforme a razão.

Para Schmidt (apud GOMES, 2015), segundo esse pressuposto, as crianças deveriam ser tratadas com ternura, bem como, serem autorizadas a brincar. No entanto, essa liberdade permitida pelos pais não pode ser boa em si, devendo as crianças serem tratadas com severidade, sem serem castigadas fisicamente e sem serem disciplinadas de forma rígida. Serem tratadas com severidade, não significaria serem castigadas fisicamente e nem rigidamente disciplinadas, pois o excesso de disciplina produziria espíritos servis e humilhados, abatidos e enervados, sem vigor (SCHMIDT apud GOMES, 2015).

O “utópico”, o terceiro princípio, teve como representante Jean Jacques Rousseau em meados de XVIII, que afirmava que a criança nasce boa, mas torna-se má como consequência de viver em sociedade, ressaltando o conflito que ocorre quando se depara entre a vontade e a necessidade individual e social (SCHMIDT apud GOMES, 2015).

Ainda neste século, o mundo começou a passar por grandes transformações sociais, principalmente reformas religiosas, as quais vieram contribuir decisivamente para um novo olhar sobre a criança, valorizando os sentimentos, a afetividade na família e a aprendizagem (formação). Sendo assim, pode-se dizer que a descoberta da infância começou no século XIII, mas se consolidou durante o século XVIII, principalmente com a disseminação das ideias de Rousseau ao escrever *Emílio* (1762) em que, apesar da contestação e resistência da sociedade, ousou quebrar os paradigmas da época com seu pensamento inovador, mas considerado perigoso pelas instituições dominantes.

Com a repercussão de *Emílio*, e a contribuição do ideário iluminista, levou-se a opinião pública a, em passos lentos, manifestar descontentamento em relação ao sistema disciplinar escolástico, até então imposto. Inicia-se, então, uma grande revolução em termos de um novo olhar para a criança, em prol de uma nova concepção de infância. Nesse contexto, a infância passa a ser valorizada, conquistando um lugar no mundo, sem a necessidade de expor seu sentimento de fraqueza e humilhação, como era vista anteriormente. Além da educação, a família passou a se interessar pelas questões relacionadas à higiene e à saúde, o que levou a uma considerável diminuição dos índices de mortalidade infantil, muito presente nos séculos passados.

Cabe ressaltar que estas mudanças não atingiram a todas as classes sociais de imediato, mas sim a burguesia. Os demais (crianças do povo) continuaram a não ter acesso aos direitos

conquistados (educação e cuidado) na nova concepção de infância, e sim, direcionadas ao trabalho. Ariès (2006), reforça que, apesar de todo o movimento em prol da infância, ocorrido até aquele momento “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e as deixassem mais à vontade” (ARIÈS, 2006 p. 33). Podemos concluir que, a passos lentos, as mudanças foram ocorrendo, e gradativamente a sociedade e a própria história quebram paradigmas e lançam um novo olhar para a Infância. Olhares que foram se humanizando e sinalizando, ao adulto, que as crianças possuíam características, necessidades e sentimentos que lhes são peculiares, próprios de criança, desenvolvidos no seu devido tempo.

Sob essa condição, de total inexistência da noção de infância e o modo como a criança era tratada, os avanços sociais e educacionais embasados na posição de Rousseau e sustentados em Emílio representou a contrariedade ao autoritarismo pedagógico e à necessidade de uma socialização democrática. Dalbosco (2011), destaca a esse respeito que cabia à educação natural mostrar a importância da criança ser conhecida e respeitada em seu próprio mundo, contrariando o espontaneísmo pedagógico e promovendo a socialização; ela precisava mostrar como a intervenção adulta era fundamental para educar a liberdade desenfreada da vontade da criança, apresentando os limites necessários ao seu agir no mundo, colaborando para a formação “conflitivamente” sadia, da imperativa relação da criança com ela mesmo e com os outros.

Dessa maneira, Dalbosco (2011), apresenta o núcleo da educação natural, na primeira infância, considerando uma relação autônoma entre adulto e criança, em que o conteúdo, formulado possa evitar que o adulto escravize a criança, mas, que, também, não seja por ela escravizado. Sob esse ponto de vista, não existiria liberdade sem regras, afirmando que a educação natural diz respeito a uma liberdade bem regrada, cuja concepção diz que não existe educação que não seja minimamente diretiva.

Nessa perspectiva, o conceito de infância fundado por Rousseau traduz sua relevância filosófica, à medida em que ganha espaço nas investigações contemporâneas sobre o tema, justificando o fato da filosofia falar sobre infância, além de argumentar sobre a importância das teorias educacionais e a compreender os processos contemporâneos de socialização. Quando se trata da importância filosófica ressalta a necessidade de tematizar a diferença no processo de desenvolvimento cognitivo-moral dos seres humanos, entre uma criança e um adulto, para que se possa justificar, em seguida, porque ambos não devem ser considerados no mesmo plano e em igual medida no processo de socialização humana e, especificamente, no processo pedagógico (DALBOSCO, 2011).

Isso significa que torna-se fundamental haver um conceito adequado de infância, para que ao investigar o mundo infantil e sobre o modo como o adulto se relaciona com ele, permita-se mostrar os aspectos de ordem social existentes e as tendências evolutivas, cognitivo-morais, mais gerais da sociedade. Isto se observa também, segundo Dalabosco (2011), quando no livro *Emílio* se observa informações pertinentes ao desenvolvimento cognitivo e moral da criança, abordando o processo de socialização da criança em sua relação com o mundo adulto. Além disso, no que se refere à psicologia, o autor lembra que Rousseau antecipou, de forma romancada e intuitiva, as muitas teses e princípios da psicologia e da sociologia infantis, dando aos problemas da infância uma significação ético-política. Considerando essas contribuições se inserem no próximo capítulo reflexões que visam entender o que significa tratar a criança como criança. Até onde é possível tratá-la com criança? Quais os limites e dificuldades pedagógicas e qual a postura formativa exigida do preceptor educador?

3 PREMISSAS DO CONCEITO DE INFÂNCIA EM ROUSSEAU

A pedagogia rousseauiana contrapõe-se à pedagogia tradicional da época e Rousseau defende a liberdade como eixo central na educação. Rousseau promoveu críticas à educação tradicional, em especial no que concernia à primeira e segunda infância, fazendo críticas ao inatismo e considerando a experiência como forma de fortalecer o corpo e refinar os sentidos da criança. Embora não se encontre uma referência direta sobre sua crítica ao inatismo, é possível encontrá-la nas entrelinhas, quando se opõe à postura educacional que denominou *education barbare* (tradicional), afirmando que a forma como adultos e pedagogos daquela época tratavam as crianças, nada mais fazia do que corrompê-las.

Essa concepção a educação tradicional sofre duras críticas, que explicam porque ela “estraga” as crianças na percepção de Rousseau. A primeira é porque ela desrespeita o mundo infantil, quando projeta nele uma concepção de futuro que é tanto estranha como nociva para a criança. Isto porque planeja inteiramente o que a criança vai ser quando crescer. Ela vê na criança um adulto em miniatura e, por isso, busca apressar o seu desenvolvimento que deveria ser natural. Desse modo, a educação tradicional inibe a alegria e a felicidade típicas dessa fase, para que ela passe a agir como um adulto.

Outra crítica diz respeito ao desinteresse que a educação tradicional tem em conhecer a criança, ignorando os conflitos que ela enfrenta entre seus desejos e suas faculdades, ou seja, entre o querer e o poder. Além disso, ela não considera a dinâmica que constitui o mundo infantil, lhe impondo sermões e constrangimentos tanto físicos quanto emocionais. Sobre isso, o autor ressalta que a educação tradicional considera que castigos e punições são indispensáveis para a aprendizagem da criança. Dessa forma, impede que ela converse, impõe que se mantenha sentada e quieta, impedindo o percurso natural que a impele a movimentar-se e aperfeiçoar seus sentidos.

Em sua terceira crítica menciona que a educação tradicional tem um problema em seu ponto de partida, tanto de ordem metodológica quanto epistemológica. Isto porque, ela busca educar a criança partindo exclusivamente da razão. Dessa maneira, a educação tradicional compreende o ser humano “[...] como portador de uma racionalidade inata, ou seja, como um ser que já nasce com a estrutura cognitiva e as faculdades intelectuais pré-formadas [...]” (COR-SARO, 2003, p. 7). Nesse sentido, percebe a criança como um ser racionalmente pronto que carece de perfeição, indicando que o papel do educador é “fazer brotar” de dentro dela um conhecimento que *a priori* já existe.

A pedagogia rousseauiana expressa as ideias do filósofo sobre o entendimento educacional, a crítica à pedagogia tradicional e a relevância filosófica/ pedagógica do conceito de infância. Ao criar um novo conceito de infância, Rousseau rompe com as barreiras de seu tempo de forma paradigmática, agindo como um divisor de águas entre a velha escola e a nova educação, influenciando e norteando, através dos tempos, educadores de todas as partes do mundo.

Podemos afirmar que embora a obra *Emílio* tenha sido publicada em 1762, permanece até hoje com o status da obra fundadora da educação e da pedagogia moderna. Entretanto, segundo Corsaro (2003), somente mediante a institucionalização da escola moderna (1879-1930) é que o novo conceito de infância começa lentamente a ser alterado e constituído, permitindo à modernidade repensar a práxis educativa, a base dos processos pedagógicos e desenvolver uma pedagogia que atenda a infância.

Sobre *Emílio*, Boto (2010), menciona que Rousseau protagoniza o relato de um aluno imaginário de quem ele se constitui o tutor, o mestre, guia e pedagogo da criança que ele inventou. Desse modo, considera que enquanto único mestre, aos poucos subtrairá o menino de sua naturalidade, de forma lenta, pois acredita que crescer não precisa de tanta dor. Ou seja, Rousseau expressa em *Emílio* que, para isso, é necessário que o educador saiba decifrar indícios sinalizados nas diferentes linguagens com que as crianças se manifestam. Frente a isso, Boto (2010), ressalta que:

Dos choros aos gestos; do balbúcio à fala; das reações da primeira infância às inquietações da juventude; da amizade ao amor - tudo isso constitui uma gramática interior ao ser em desenvolvimento. É preciso saber interpretar. Prestar atenção às formas de agir e de se expressar das crianças torna-se, pois, movimento imprescindível para conseguir bem educar as diferentes etapas da infância. (BOTO, 2010, p. 224).

O pensamento pedagógico de Rousseau está atrelado à sua concepção política, e ambos se complementam entre si. Rousseau era contra as rotinas tradicionais da época, que impediam a felicidade das crianças, tolhendo as necessidades da vida. Seu ideal pedagógico consistia em preservar a liberdade natural da criança e depois promover sua liberdade moral.

O filósofo defende que, tanto para seu bem como para o bem da sociedade, o homem precisa receber uma boa formação, pois a educação fornece tudo o que o ser humano não possui, isto é, juízo, força e assistência, entre outros benefícios, fato claramente comprovado em suas obras. Em *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1755), critica a situação da sociedade, na época, enfatizando as desigualdades sociais. Em *Do contrato social*, institui os princípios dos direitos entre os homens, e em *Emílio ou da Educação* (1762), tese filosófica original, concebe a infância como chave da compreensão do homem e da sociedade. Essas obras

foram escritas em consonância de tempo e pensamento, sendo que o autor estabelece fortemente a relação entre a política e a educação. Traz em sua essência o combate ao preconceito, ao autoritarismo e às demais situações que violassem a ordem da natureza. Na sequência passamos a tratar de algumas premissas fundamentais para, no capítulo seguinte, compreender-se a primeira e a segunda infância conforme tematizadas por Rousseau em sua tese de “compreender a criança na criança”.

3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A INFÂNCIA EM ROUSSEAU

Vários traços caracterizam a infância em Rousseau. Com base em um conjunto de autores, passamos a apresentá-los sumariamente. Nesse sentido, é importante ressaltar que o pensamento de Rousseau, conforme destacado por Gadotti e Romão (2002, p. 87):

Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve fazer-se educando; a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção da vida, é que perverte a criança.

Com este pensamento, a proposição de educação de Rousseau não segue o viés da sociedade de seu tempo, mas o da lógica da natureza. Sua pedagogia defende uma formação voltada à educação natural, a partir da qual a criança obteria capacidades de se desenvolver livremente, com bases estruturadas ao seu desenvolvimento para, progressivamente, tornar-se um futuro cidadão, pois:

É assim que a natureza, que faz tudo da melhor forma, o institui a princípio. Dá-lhe imediatamente apenas os desejos necessários para conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-lo. Deixou todas as demais como que em reserva, no fundo da alma, para nela desenvolverem-se segundo a necessidade. (ROUSSEAU, 2017, p. 91).

Sobre isso, diz Lauxen (2015):

O caminho da natureza, pensado como guia para o desenvolvimento na formação do homem íntegro, livre e espontâneo, substituiu a inferência dos adultos, que não respeitavam o período necessário ao amadurecimento, levando a criança a antecipar o ingresso no mundo adulto. Rousseau frisa que o adulto deve ir ao nível da criança, e não o contrário. (LAUXEN, 2015 p. 24).

Ainda sobre esse aspecto, afirma o autor: “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, 1995, p. 309).

Como protagonista da realidade da época, e fiel aos seus ideais de educação, o filósofo genebrino denuncia a educação tradicional, ao criticar o que vinha acontecendo nas escolas, nas quais a criança era tratada como um pequeno adulto, moldada para ser um futuro adulto, e vista pelo mundo adulto, refém de uma pedagogia reducionista, impositiva, autoritária e dogmática. A relação entre educador e educando acontecia unicamente como mera transmissão de conhecimentos, repassados através da autoridade absoluta do adulto.

Frente a isso, Cerizara (2011), afirma que:

Ao denunciar a maneira como a criança era tratada em seu tempo, Rousseau desmascara o nascimento do homem civil: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis; todas as nossas práticas culturais não são senão sujeição e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, costumam-no num cueiro; ao morrer, pregam-no num caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado por nossas instituições”. (CERIZARA, 1990, p. 42-43).

Nesse período, o papel da escola reduzia-se ao posicionamento do educador no centro do processo educativo, com a finalidade única de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, e somente desenvolver no aluno a formação do intelecto, do caráter, e da moral, sacrificando esta fase da vida em favor de uma vida social fútil e servil. Rousseau considerava este ensino extremamente opressor¹⁰, pois negava o estado presente, a espontaneidade, a alegria e a naturalidade, natas da criança, tolhendo as necessidades da infância, contrapondo seu ideal pedagógico que consistia em preservar a liberdade natural da criança e depois promover sua liberdade moral. Quanto a isso, entende Rousseau (2017, p. 89):

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão.

¹⁰ Paulo Freire faz uma crítica à “educação bancária” em *Pedagogia do oprimido*. O que ele define por educação bancária tem relação direta com as bases da pedagogia tradicional.

Sua crítica à pedagogia tradicional estende-se, também, quanto à crença na razão como ponto de partida ao conhecimento, o que contraria sua posição ao entender que a razão é a última faculdade a desenvolver-se no ser humano, porém, havendo um tensionamento entre as duas. No entanto observa que as sensações, principalmente as emoções, são os primeiros materiais de seu conhecimento. A esse respeito Rousseau (2017, p.102) afirma:

De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras.

Rousseau escreve o *Emílio* (1762), delineando, através do desenvolvimento do seu personagem fictício, a infância como chave da compreensão do homem e da sociedade, justificando como se deve proceder com a educação das crianças, acreditando em uma pedagogia que viesse ao encontro da felicidade das crianças e das necessidades da vida, guiadas pela ordem da natureza. Campos e Ramos (2018, p. 6), destacam que a narrativa de “[...] formação da Modernidade encontrou no *Emílio* uma de suas expressões mais acabadas, duradouras e – com certeza – controvertidas.”

Ao discorrer sobre uma criança inventada, Boto (2010), considera que Rousseau também denuncia o que compreende como vícios da sociedade adulta, reconhecendo a condição da criança, esmiuçando-a para decifrá-la. Além disso, trabalhou o tema da infância como pretexto para rever o homem em estado de natureza. “A criança seria o diagrama que, aos poucos, constituirá as feições do adulto: do sujeito racional, mas principalmente do sujeito ético capaz de, nessa condição, aprimorar a face humana [...]” (BOTO, 2010, p. 22).

Revolucionando a ideia de infância até então concebida pela sociedade, Rousseau apresenta um conceito de infância analisando a forma como as crianças eram abordadas em sua época, enfatizando a necessidade delas serem respeitadas como crianças em seu próprio mundo. Nesse contexto de profundas transformações, conforme Campos e Ramos (2018), Rousseau apresenta uma transformação também na concepção da pedagogia, mostrando na leitura educativa de sua obra uma relação direta com os princípios de desenvolvimento de sua época.

A importância da infância para Rousseau estava no fato de percebê-la como imprescindível à constituição do ser humano, bem como, em concebê-la como início de todo e qualquer tipo de formação. Desse modo, mesmo de forma intuitiva, ele antecipa a ideia de infância que necessita ser estudada e apreendida nela mesma, e não a partir de referências do mundo adulto.

Ao desenvolver sua tese filosófica original no *Emílio*, Rousseau assume a infância como o ponto inicial para a compreensão do homem e da sociedade. As características próprias dessa

etapa de desenvolvimento não podem se restringir a avaliação adulta. Isso significa ver a criança em seu próprio mundo, tratando-a como criança sem verticalmente projetar nela o mundo adulto. Identifica a primeira fase de desenvolvimento como infância, caracterizada como a idade da necessidade e que compreende o período do nascimento até os dois anos de idade. A segunda infância como a idade da natureza, dos dois anos até 12 anos de idade e a terceira infância, como a idade da força que abrange dos 12 aos 14 anos de idade (DALBOSCO, 2011).

Rousseau utilizou além do termo criança – enfant, em francês – referindo-se ao indivíduo quando ainda se encontra no estágio de desenvolvimento físico e mental, não conseguindo falar, pensar, sentir ou se locomover em um nível complexo. O termo *puer* foi utilizado para se referir a menino (a), última fase da idade da natureza, quando o indivíduo alcança níveis mais altos no desenvolvimento físico e mental, podendo falar, pensar, sentir e locomover-se (BATISTA, 2005).

Nessa perspectiva, Martins (2011), ressalta que a infância para Rousseau é uma fase em que a criança por ser frágil tem inúmeras necessidades dependendo do cuidado do adulto para sobreviver. No entanto, destaca que é necessário compreender que a criança é um “ser de necessidades e não de defeitos”, o que implica entender que ela tem necessidades naturais, fisiológicas e biológicas que requerem cuidados. Sobre isso, descreve Martins (2011, p. 65):

Rousseau é o precursor da ideia de procurar na criança a criança. Para ele, é um desacerto olharmos para a criança e procuramos um adulto. Aliás, nessa procura, acabamos por acelerar o seu desenvolvimento de maneira indiscriminada, autoritária e viciada.

Propõe, portanto, que não se deve acelerar o seu desenvolvimento de maneira indiscriminada, autoritária e corrompida, considerando que é uma fase em que é necessário prezar pela liberdade da criança para que ela mesma identifique as suas próprias forças. Isso quer dizer que os obstáculos a serem superados por ela, devem vir da natureza ou das suas próprias forças, o que significa aquilo que suas forças podem fazer de forma natural. “Assim, uma criança nunca é limitada pela intervenção arbitrária do adulto [...]” (MARTINS, 2011, p. 65).

A questão de Rousseau quanto ao conceito de infância é que a criança deve ser vista em seu mundo com as características que lhe são comuns. Queiroz (2010), lembra que antes de ser adulto o homem precisa ser criança, aprendendo naturalmente de forma a refinar os sentidos e fortalecer o corpo. Ou seja, ele procura desenvolver a capacidade racional e cognitiva para agir de forma autônoma e com responsabilidade.

É necessário ressaltar que Rousseau, ao enfatizar o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança, considera que esse é um processo que ocorre de maneira diferente para

cada criança. “Respeitá-la em sua própria idade, em seu processo de amadurecimento biológico e cognitivo específico, considerando as necessidades e potencialidades respectivas a cada período [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 136). A diferença, portanto, entre a concepção de infância anterior em que a criança era considerada como um vir a ser, é que Rousseau defende a infância como uma fase essencial da formação do homem, o que significa:

[...] ser considerada e respeitada em suas especificidades, centralizando, dessa forma, sua abordagem na criança, considerada não apenas um ser em construção, mas uma criança, como ser completo em si mesmo. Château (1962, p. 165) comenta “a criança não é um adulto inacabado, ela possui seu valor nela mesma. Em certo sentido, que é o mais importante, cada idade se basta a si mesma. (CAMPOS; RAMOS, 2018, p. 6).

Segundo Rousseau a natureza quer que a criança seja criança antes de ser homem, pois ela vê, pensa e sente de forma diferente do adulto; daí não adiantar substituir essas maneiras pelas maneiras de ver, pensar e sentir do adulto.

Batista (2006), acredita que a partir das reflexões de Rousseau sobre o lugar da infância, ocorre a descoberta do processo de amadurecimento do homem, mostrando que ela possui um valor em si mesmo, constituindo-se, portanto, em um período básico da formação do homem o que a faz se tornar central na proposta pedagógica de Rousseau.

Nessa perspectiva, a infância constitui-se em uma condição da criança, a qual nem sempre existiu, pois vindo sendo construída ao longo do tempo, fruto das representações de cada sociedade, modificando-se conforme o momento histórico, a sociedade e as culturas.

Sobre essa perspectiva de infância, Batista (2006, p. 7) entende que :

A concepção de infância que possuímos hoje parte da representação da infância, a partir das dualidades opostas de separação entre adulto e criança. Revisitar o Emílio é um requisito imprescindível para reconstituir a atmosfera mental precursora do modo de conceber a criança que nos é contemporâneo.

Da mesma forma as ideias de Dalbosco (2011), colaboram para essa afirmação quando diz que Rousseau inova no entendimento de infância, projetando a criança num estatuto próprio, com repercussões inovadoras para a formação moral e revolucionária para a pedagogia. Além disso, ao apresentar seu projeto de educação natural, considerando a etapa de vida mais importante, Rousseau entende que é na infância que são alicerçadas as bases para a formação do homem racional. O conceito de infância, enquanto uma etapa de formação com características peculiares e diferentes de um homem em miniatura, torna-se fundamental para Rousseau que

em *Emílio* propõe a partir de uma nova concepção de infância e também uma nova atitude pedagógica apresentando um arquétipo de formação de um homem solidário.

Para o autor, esse olhar pedagógico causa o rompimento do senso comum na concepção de infância de sua época, em que a criança era vista como um “adulto em miniatura”, apresentando reflexões que percebem que a criança não pode ser sempre dependente das vontades do adulto. Ela passa a ser vista como um indivíduo pertencente a uma fase única da vida, que deveria ser “[...] desfrutada e fruída intensamente como um momento de formação e aprimoramento de sua sensibilidade [...]” (LAUXEN, 2015, p. 10). A respeito, prossegue o autor:

Vislumbra a infância como uma época de pureza e inocência, em que a veracidade da expressão da criança conduz à formação de um homem íntegro. A infância, para o genebrino, é configurada como essencial para o amadurecimento humano, pois se trata de um momento único e precioso. (LAUXEN 2015, p. 11).

Postula o autor que tratar a criança como criança não significa acatar todas as suas vontades deixando-a fazer o que ela quiser, como também não significa reduzir o papel do adulto frente às suas responsabilidades pedagógicas. Sobre essa perspectiva Dalbosco (2011), contribui novamente destacando que as ideias de Rousseau evidenciam que o mundo infantil é marcado por necessidades específicas e pelo modo como o adulto exerce seus cuidados para atender tais necessidades.

Campos e Ramos (2018), colaboram fortalecendo esse argumento quando dizem que Rousseau:

[...] revela quão decisiva é a influência dos adultos na (de) formação da criança e como predomina nos pais uma visão da criança como dependente do adulto e exposta às suas variações de estado de espírito. (CAMPOS; RAMOS, 2018, p. 10).

Dalbosco (2011), corrobora essa afirmação ao dizer que, em seu discurso, Rousseau demonstra que no papel do adulto está expresso o grau de complexidade da sua relação com a criança, que balança entre o não adestrar a criança e ao mesmo tempo não se deixar escravizar por ela.

Lauxen (2015), confirma essa compreensão de infância sustentada por Rousseau quando diz que ele questiona a crença absoluta da razão acima de todas as coisas. Para ele, na fase inicial da vida a criança não tem um funcionamento pleno da razão, pelo contrário, ela tem o aprimoramento de seus sentidos e o fortalecimento de seu corpo que servirá para substanciar a

formação moral e as habilidades que pressupõe a razão. É o que ele conceitua como educação natural e social, simultaneamente.

O conceito de natureza de Rousseau, apesar de complexo, segundo Dalbosco (2007), tem também um significado normativo que especialmente na primeira infância reside nos aspectos da natureza como fator externo, do mundo físico. Assim, Rousseau acredita que Emílio está sujeito ao contato direto com a natureza, com os animais, com as plantas e com a vida no campo para que obtenha uma formação integral. Entretanto, o sentido de natureza pode ser entendido como um fator interno, ou seja, “[...] às disposições naturais de Emílio e do que parte todo o impulso de sua socialização, de sua capacidade ou incapacidade de conviver com os demais [...]” (QUEIROZ, 2010, p. 31).

Queiroz (2010), considera que falar de uma educação natural não significa afastar a criança da sociabilidade. Refere-se ao desenvolvimento das dimensões biológicas, cognitivas e morais do ser humano mediante a natureza. Também não quer retirar a responsabilidade da intervenção adulta e a razão desse processo, porque ambas não se opõem à ideia de natureza, pelo contrário, por meio dela se torna possível o desenvolvimento motor e psíquico do indivíduo. Portanto, acentua o conceito de infância, em que a criança não é mais um “[...] adulto em miniatura [...]”, mas passa a ser tratada como criança, no seu mundo infantil (QUEIROZ, 2010, p. 37). Nesse sentido, deve-se considerar que:

A criança possui uma anterioridade em relação ao adulto que o ensina a compreender melhor sua própria singularidade na medida em que o adulto compreende tal singularidade, ele aprende a compreender-se melhor a si mesmo. (DALBOSCO, 2018, p. 29).

Lazarini (1998), diz que para Rousseau o importante é permitir que Emílio aproveite ao máximo sua infância, a qual considera a idade da alegria e da liberdade. Para tanto, ele construiu uma ideia de como educar uma criança e a necessidade do desenvolvimento de todas as condições intelectuais, a fim de que se torne capaz de receber todas as informações e conteúdos destinados a ela da melhor forma possível.

Considerando, portanto, essa proposição para a educação em *Emílio*, a partir das cinco etapas já vistas, Rousseau propõe uma educação voltada para o desenvolvimento da independência da criança em relação ao adulto, a chamada educação “negativa”, que deve acontecer no campo, longe da cidade e de seus maus costumes. Basicamente implica em cuidados com a higiene e a criação de hábitos considerados não naturais. A educação primeira deve, portanto,

ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro (ROUSSEAU, 1979).

Em *Emílio*, Rousseau defende uma forma diferenciada da educação da criança na infância, ao afirmar que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e aprender a exercer a liberdade. Ele traça linhas norteadoras e educacionais para pais e educadores, na “[...] possibilidade de construir um homem novo, natural, e equilibrado, partindo do personagem Emílio como exemplo [...]” e a “natureza” como referência (CAMBI, 1999, p. 343). Como observa Cambi, vale lembrar:

Que a “natureza” no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. Como oposição àquilo que é social; 2. Como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. Como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não urbano e por isso considerado mais genuíno. Trata-se, desse modo, de operar uma ‘naturalização’ do homem, capaz de renovar a sociedade europeia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano-democrático do ‘pequeno estado’. (CAMBI, 1999, p. 346).

No plano das ciências sociais, suas ideias aproximam-se do pensamento de Montesquieu e sua concepção de liberdade influenciará a filosofia e a pedagogia de Kant. No entanto, apesar de toda a polemização, o pensamento de Rousseau foi um dos mais influentes para a geração de filósofos e cientistas sociais que surgiram a partir dos séculos XIX e XX. Suas ideias passam a refletir sobre os fundamentos da sociedade ao inaugurar uma nova visão sobre a infância. Para tanto, Marques (2017), traz como pressuposto de sua teoria o conceito de liberdade, como sendo aquilo que:

Permanece, também, na passagem do estado de natureza para o estado civil, é a condição para toda e qualquer relação do homem com o meio e com os demais, ou seja, é a exigência para toda condição humana, uma vez que caracteriza a essência do homem. (MARQUES, 2017, p. 3).

Ele considera que o homem em seu estado natural possui sentidos e usa os seus instintos assim como os animais o fazem. No entanto, o que diferencia o homem dos animais é o fato de ele ser um agente livre, que diferente do animal, que escolhe ou rejeita pelo instinto, o faz pelo ato de liberdade. “Esse aspecto metafísico e moral do ser humano, não apenas o diferencia dos outros seres como permite modificar-se enquanto possuidor da perfectibilidade [...]” (MARQUES, 2017, p. 3).

O fato de o homem ser livre no estado natural, não o faz consciente dessa liberdade, pois isso só acontece quando ele muda de estado, articulando um mundo em que possa viver considerando a sua vontade, e, assim, reconfigurar sua condição humana. Marques (2017), diz que para Rousseau o conceito de liberdade no estado civil vai se reformular e deixa de compreender apenas o querer, pois implica também na possibilidade de agir de acordo com a justiça. Nessa perspectiva, para Rousseau a configuração social de um Estado legítimo precisa permitir que o homem possa ser quem é, fundamentando a sua estrutura por meio da liberdade.

Dessa forma, no seu estado de natureza ele constitui-se em um ser selvagem, voltado para si, independente dos demais e sem consciência moral ou amoral do que é certo ou errado, mas capaz de atos de liberdade, característica a capacidade de aperfeiçoamento, o que auxilia na transição do seu estado natural para o seu estado civil. Isso ocorre segundo Rousseau, porque 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 encontra atos puramente espirituais, dos quais nada se explica pelas leis mecânicas. (ROUSSEAU, 1999, p. 173).

Outro aspecto é o da igualdade, ou seja, todos os homens são iguais diante das leis e recursos. Por serem iguais perante as leis, eles se constituem em cidadãos cuja posição civil não é sujeita à vontades particulares, mas somente à vontade geral, pois compartilham uma “[...] autoridade igual perante os assuntos comuns da sociedade, dos mesmos direitos e deveres, já que todos são membros da autoridade soberana [...]” (MARQUES, 2017, p. 4).

No que se refere à igualdade de recursos, implica em considerar que todos tenham direito, por exemplo, à propriedade, mesmo que uns tenham mais outros menos, mas todos precisam ter. O que significa, também, que nenhum homem dependa da vontade do outro por falta de recursos. Defende que nenhum homem deve implorar por segurança e sobrevivência, visto que a cada um deve ser dado os meios para ter o mínimo e possível de garantir a sua própria vida. Como lembra Marques, “Essa igualdade impede a escravidão e a penúria [...]” (MARQUES, 2017, p. 4).

Sendo assim, em seu *Discurso Sobre a Origem da e os Fundamentos Desigualdade entre os Homens*, Rousseau (1999), afirma que todo o homem nasce bom em si mesmo, pois sua natureza é dotada de bondade, mas que os costumes o degeneram, sobretudo quando começa a viver em sociedade. Ele possui duas características que os diferenciam dos outros animais que

são a liberdade e a perfectibilidade. Para a capacidade que o homem tem de se aperfeiçoar Rousseau nomeou de perfectibilidade. Isso significa que os homens são agentes livres e perfectíveis, diferentes dos animais que estão condenados a seguir o próprio instinto e a continuar iguais entre si.

Em outras palavras, o homem tem a liberdade que se constitui na faculdade que contribuiu para sua saída do estado de natureza e outra, a perfectibilidade, que o torna capaz de melhorar o seu estado, ou colocá-lo em um pior. Ambas as características são faculdades que se ativam mediante uma motivação externa e são responsáveis pela condição do homem de não permanecer no mesmo estado inicial que os animais.

Para ele, isoladamente, todo homem é igual, ou seja, não existe desigualdade. No entanto, quando começa a viver em sociedade, o homem passa a vivenciar as desigualdades, pois se inicia o processo de viver em grupo, ou seja, em sociedade, ele estabelece as diferenças. Nesse sentido, afirma:

Primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: "Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém. (ROUSSEAU, 1999, p. 30).

Para Rousseau (1999), enquanto a única preocupação do homem era a sua própria subsistência, ele enfrentava apenas as dificuldades que diziam respeito ao meio que o obrigava a enfrentá-las. Ele extraía da natureza o que precisava pescando e caçando. No entanto, ele iniciou os agrupamentos, associando-se aos demais e construindo pequenos vilarejos, fazendo com que permanecesse mais tempo no mesmo lugar e iniciando a família. Sobre isso discorre Rousseau (1999, p. 30):

O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência; o seu primeiro cuidado, o de sua conservação. As produções da terra lhe forneciam todos os socorros necessários; o instinto o levou a fazer uso delas. A fome, outros apetites, fazendo-o experimentar, alternativamente, diversas maneiras de existir, houve uma que o convidou a perpetuar a sua espécie; e esse pendor cego, desprovido de todo sentimento de coração, não produzia senão um ato puramente animal: satisfeita a necessidade, os dois sexos nunca mais se reconheciam e o próprio filho nada mais representava para a mãe logo que podia passar sem ela.

Quando o homem começa esse processo de socialização, ele dá início a ideia de propriedade, em que os homens passam a viver mais juntos, fazendo surgir novas formas de linguagem, e também as comunidades, postula Rousseau (1999, p. 30):

[...] porque essa ideia de propriedade, dependendo muito de ideias anteriores que só puderam nascer sucessivamente, não se formou de repente no espírito humano: foi preciso fazer muitos progressos, adquirir muita indústria e luzes, transmiti-las e aumentá-las de idade em idade, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza.

Na ideia de educação natural o homem era comparado com os animais, pois vivia a partir de seus instintos de sobrevivência, ele era livre. No entanto, à medida em que começa a viver em comunidades, ele passa a enfrentar situações que os animais não enfrentam, ou não se preocupam antecipadamente, como as enfermidades naturais, a infância, a velhice e as doenças. “À medida que o gênero humano se estendia, as penas se multiplicavam com os homens. A diferença dos terrenos, dos climas, das estações, forçou-os a estabelecê-la na maneira de viver [...]” (ROUSSEAU, 1999, p. 30).

Rousseau (1999), afirma que a autopreservação a que o homem se submeteu, por considerar mais fácil de resistir aos perigos da natureza, constitui-se no primeiro passo para a desigualdade, pois inicia também o processo de distinção entre ele com o surgimento de sentimentos inexistentes no estado natural como vaidade, desprezo, vergonha, inveja, etc. Essas ideias que diferenciavam uns dos outros, fizeram com que o homem refletisse e se acautelasse, desenvolvendo ainda mais o sentimento de superioridade de uns sobre os outros. Exercitou-se em lhes preparar armadilhas, logrou-os de mil maneiras; e, embora muitos o ultrapassassem em força no combate, ou em ligeireza na corrida, daqueles que o podiam servir ou prejudicar, tornou-se com o tempo o senhor de uns e o flagelo de outros (ROUSSEAU, 1999).

3.2 A ARQUITETÔNICA PEDAGÓGICA DO *EMÍLIO* E A IDEIA DE EDUCAÇÃO NATURAL

Na obra de Rousseau é possível perceber que três esboços do projeto educacional se entrecruzam entre educação natural, educação moral e educação política, indicando a necessidade de esclarecer por que o mesmo atribui lugar de destaque à educação natural, como preparação para as duas outras formas de educação.

Como já observado, quanto a questão pedagógica, Rousseau, busca no *Emílio*, idealizar um modelo formativo-educacional de um aluno ideal. No entanto, ele não busca criar um manual prático que contemple noções de uma ação pedagógica, pois “[...] ter-se-á a impressão de ler menos um tratado de educação que os devaneios de um visionário sobre educação [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 38). Pelo contrário, o autor pretende fazer da educação um projeto de formação humana, enfatizando:

Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja. (ROUSSEAU, 2017, p. 15).

Observa-se que Rousseau (2017), considera que o processo educativo constitui-se em um processo autoformativo que implica na potencialização do aluno e não em sua submissão. Isso porque ele acredita que somente a formação humana é capaz de vencer a corrupção que impele o homem a ser escravo, apesar da premissa de liberdade e progresso. Sob essa perspectiva, em Rousseau (2017), os princípios de uma educação natural apresenta um caráter político, pois pressupõe que a soberania do cidadão adulto, governado pela vontade coletiva, requer um processo formativo do ser humano, que tem início ainda na primeira infância.

Dalbosco (2011, p. 36), compreende que a “[...] descoberta filosófica da infância e o desdobramento do projeto educacional nas dimensões natural e social repousam, por sua vez, numa firme base antropológica [...]”. Esse aspecto é abordado por ele quando conceitua homem natural *versus* homem social, abandonando a perspectiva “[...] da decadência da espécie pelo modelo normativo de uma república ideal baseada na vontade geral [...]” promovendo uma mudança no significado de tais conceitos.

Dalbosco (2011), menciona que para Rousseau o amor-de-si e o amor-próprio são sentimentos que constituem o homem e os toma como referência para pensar sobre a sociabilidade humana. O amor-de-si é um sentimento próprio do homem natural e está relacionado as suas necessidades naturais, em especial a de autoconservação. Enquanto um sentimento natural ele é um sentimento de bondade natural, que vai além das noções de bem e mal no sentido moral, por isso sua principal característica é a neutralidade. Resumidamente o autor diz que:

O homem natural originário é determinado pelo seu amor-de-si, um sentimento que orienta sua vontade de cuidar da conservação de seu corpo. Voltado para essa autoconservação, ele é completamente independente da vontade de outros homens, pois obtém autarquicamente os objetos de suas necessidades. Isso significa dizer que não há intercâmbio social, uma vez que o homem primitivo (selvagem) permanece fechado, bastando-se a si mesmo. (DALBOSCO, 2011, p. 37).

A piedade está entre o amor-de-si e o amor-próprio; assim, enquanto o amor-de-si diz respeito à conservação do indivíduo, a piedade tem como papel a preservação da espécie, que apesar de ser um sentimento individual, requer a presença do outro. Ou seja, a piedade constitui-se em uma disposição natural que está relacionada à proteção do próximo, quando ocorre a identificação e o padecimento do homem em relação ao sofrimento do outro. Por essa razão, Dalbosco (2011), ressalta que quanto mais o amor-de-si se transforma em amor-próprio, mais diminui a piedade e aumenta a maldade. Isto porque o amor-próprio é o sentimento do homem social, que se relaciona com as necessidades artificiais. “Ele é uma tendência humana de superar o nível de independência material e psíquica que é próprio do sentimento de amor-de-si [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 38). Em outras palavras o amor-próprio, que é o sentimento que projeta o homem para viver em sociedade, o impele a uma condição corrupta e perversa porque a sua superação se dá às custas dos outros. Segundo Dalbosco (2011, p. 38):

Trata-se de um amor fundamentalmente egoísta, voltado para si mesmo, que coloca o homem particular no centro de tudo e de todos. Dessa maneira, já que é fonte de perversidade e sofrimentos pessoais e da corrupção social, o amor-próprio representa a tendência agressiva de controlar os outros impedindo seu crescimento.

Sendo assim, esses dois sentimentos formam a dinâmica tensional que auxilia na compreensão da relação entre homem natural e homem social. Isso ocorre na perspectiva rousseauiana porque apesar de que o homem natural tenha uma existência absoluta, ele é absorvido pela ordem natural, condição que não permite que ele se coloque no centro de tudo, pois ele é regido por ela. No entanto, o homem social concebe-se como ser absoluto, buscando ser o centro de todas as relações que ele mantém com as pessoas ou coisas. Dalbosco (2011, p. 39), menciona que ele o faz em nome da destruição da ordem natural e também da sua própria perversão moral. Essa condição leva a crer que “[...] a socialização é sinônimo de corrupção e depravação humana [...]”.

Conforme Dalbosco (2011), Rousseau defende que mediante o desejo de autoconservação do amor-de-si, o homem tem também uma existência espiritual, a qual caracteriza-se pela capacidade reflexiva. Desse modo, ela possibilita que o homem possa pensar sobre seu egoísmo que destrói e através do amor-de-si se colocar no lugar do outro. “Quando a ação do homem atinge esse estágio, ela traduz-se em Amor da Ordem, alcançando seu nível mais elevado, ou seja, a moralidade [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 39).

Considerando tais afirmações, a temática antropológica-moral se conecta ao projeto educacional, Rousseau, segundo Dalbosco (2011), emprega os conceitos de amor-de-si e amor-próprio para caracterizar as duas grandes fases que compõem a história do indivíduo, a infância e a idade adulta. Enquanto a criança assume as características do homem natural, ou seja, do sentimento do amor-de-si, o adulto, assume as características do homem social, que formou-se pelo amor-próprio. Como se acredita que não é possível pensar em uma formação moral sem sua socialização, a função pedagógica é a de transformar o sentimento egoísta do amor-próprio em respeito moral pelo outro, ou seja, “[...] recuperar, reflexivamente, o aspecto piedoso do amor-de-si [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 40).

Portanto, destaca Dalbosco que a utopia pedagógica existente no *Emílio* requer que a “[...] relação pedagógica entre educador e educando seja capaz de transformar tanto a bondade natural como o egoísmo racionalmente calculado em ação virtuosa [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 40). Isto pode parecer ingênuo por parte de Rousseau, no entanto, ele acreditava na ação pedagógica do educador, inspirado na ideia normativa-reguladora da natureza. Considerava portanto, que a educação natural tem como premissa o respeito à criança no próprio mundo, a partir de sua condição típica, que apresenta limitações e potencialidades. Ou seja, é imprescindível que a intervenção adulta ocorra no sentido de que ela se desenvolva por si mesma, seguindo a marcha da natureza.

Assim, o princípio filosófico-pedagógico essencial presente no *Emílio* é a formação para o autogoverno: somente a educação virtuosa da vontade, a comunhão entre liberdade natural e liberdade moral, proporcionaria a autonomia necessária para o pleno exercício dos ideais republicanos.

A hipótese de Dalbosco (2016), é de que para validar filosoficamente o projeto de educação esboçado em *Emílio*, Rousseau se serve do estado da natureza como construção normativa incluindo nele a própria noção de infância. Isso significa, nas palavras do autor, que os atributos do estado de natureza, como o amor de si mesmo, piedade, liberdade e perfectibilidade, “[...] que em seu conjunto caracterizam o estado de livre independência do ser humano natural, servem de referencia normativa à infância, enquanto primeira e decisiva etapa da formação do adulto virtuoso [...]” (DALBOSCO, 2016, p. 142).

A referência normativa da educação natural pode ser percebida a partir de dois aspectos:

[...] o primeiro é de que o status pré-racional e pré-social do ser humano no estado de natureza inspira Rousseau a conceber a criança mais como um ser sensitivo do que intelectual; o segundo, a condição natural livre do ser humano permite o autor relacionar a infância com ideia de liberdade e conceber a educação normativamente

como um processo de autogoverno com implicações diretas à formação ética e política. (DALBOSCO, 2016, p. 142).

Essa proposição mostra que Rousseau enfatiza que a formação de Emílio pautada no “bastar-se a si mesmo”, está baseada na antiga tradição greco-romana, segunda a qual quem não pode exercer o governo sobre si mesmo é incapaz de bem governar os outros. Isso significa que, no processo formativo da criança, existe a necessidade, tanto de um espaço livre em que ela possa exercer suas próprias experiências, quanto essa condução seja acompanhada de forma responsável pelo adulto. Contrário a isso, a noção de normatividade pela tensão entre o “fazer suas próprias experiências” do educando e a “condução responsável do educador” ficará prejudicada. Pode-se concluir que: a própria noção de normatividade caracteriza-se pela tensão entre o “fazer suas próprias experiências” do educando e a “condução responsável” do educador” (DALBOSCO, 2016, p. 142).

Dalbosco (2016), considera que Rousseau acentua muito a dimensão social e vinculante da condição humana, percebendo esta como maleável, vulnerável e indeterminada. Além disso, quando mostra a origem social da razão, da linguagem e da moral, ele encontra o vínculo entre os vícios de caráter e a estrutura social corrompida, indicando que uma das soluções mais admissíveis para o enfrentamento da maldade humana e a corrupção social e política é a questão educacional. É justamente com base nesse contexto entre maldade e corrupção que a teoria da educabilidade do amor-próprio recebe a centralidade na arquitetura pedagógica do *Emílio* (DALBOSCO, 2016, p. 143).

Assim, o estado de natureza serve para pensar a educação humana e a noção de infância. Nessa perspectiva, *Emílio* constitui-se em uma investigação sobre a “natureza” e o “ser” da criança, o que indica para Dalbosco (2016), que:

Como a definição do ser criança depende normativamente de seu “dever ser”, então é de tal perspectiva que se devem derivar, em última instância, as “leis” e os “princípios” do processo educativo. Em síntese, na arquitetura rousseauiana, a metodologia do ensino depende da investigação sobre a natureza da criança, a qual repousa, por sua vez, na problematização de seu “deve ser”. (DALBOSCO, 2016, p. 162).

De acordo com o autor Dalbosco (2016), existem muitas vertentes educacionais que consideram inaceitável a perspectiva de derivar o ser do dever ser, bem como, pensar a questão educacional sob uma perspectiva normativa. Para ele existe uma confusão entre a compreensão do normativo e a intervenção externa autoritária ou mesmo de reduzi-lo a uma perspectiva normalizadora. Diferente das concepções pedagógicas atuais em que se tende á flexibilização da

responsabilidade do educador adulto, o pensamento de Rousseau considera a necessidade de deixar o espaço livre para a criança fazer suas próprias experiências, mas responsabilizando o adulto como sendo sua tarefa educativa.

Em *Emílio* Rousseau diz “[...] como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos [...]” (ROUSSEAU, 1992, 121). Para Dalbosco (2016), isso significa que o princípio epistemológico básico é o de que o conhecimento humano se origina dos sentidos, apesar de não estar fundamentado neles. Isso significa que na base de tal princípio epistemológico está o princípio pedagógico das teorias educacionais modernas, de que o aprendizado infantil inicia-se pela experiência:

Essa perspectiva filosófica mais ampla de que todo nosso conhecimento começa com a experiência oferece a Rousseau um indicativo importante para compreender quem é a criança, auxiliando-o decisivamente no esboço de seu projeto de educação natural, e também para colocar na base de tal esboço novos princípios pedagógicos. (DALBOSCO, 2016, p. 164).

Essa perspectiva explica a ênfase que Rousseau dá para a educação do corpo e dos sentidos da criança na infância. Ele entrelaça as esferas do ser e do dever ser, considerando que a formação de um adulto virtuoso depende da educação do corpo e o refinamento dos sentidos da criança, que implica na satisfação das necessidades reais e não as de fantasia, desenvolvendo as forças constituintes do ser da criança.

3.3 A AMBIGUIDADE DA CONDIÇÃO HUMANA

Há ainda dois outros aspectos importantes a serem considerados para tratar tanto da primeira como da segunda infância. O primeiro deles refere-se à ambiguidade da condição humana, que se expressa na dimensão ambivalente do amor-próprio, como sede, por um lado, das paixões odiantas e irascíveis e, por outro, como fonte de amor e ternura. A educação natural precisa dar conta dessa ambiguidade, cultivando, por via negativa, os aspectos construtivos do amor próprio e evitando a todo custo os seus aspectos destrutivos que conduzem aos vícios e, portanto, à destruição da própria moralidade. É precisamente neste sentido, então, que a educação natural é uma educação negativa, pois seu papel maior repousa mais em evitar os vícios do que ensinar a virtude. O segundo aspecto é a problematização do papel de preceptor (educador) frente à dimensão ambígua da condição humana (e, também, da condição infantil) e das próprias

aporias (tensões) que nascem do sentido negativo atribuído à educação natural (DALBOSCO, 2012). Essa é a dimensão antropológica da educação em Rousseau.

Quanto ao primeiro aspecto, a ambiguidade da condição humana, ou da tensão entre amor-de-si e amor-próprio, Rousseau considera tais sentimentos constitutivos da condição humana, afirmando que a condição indispensável do processo de formar-se a si mesmo, ocorre a partir do florescimento do amor-próprio guiado pela razão. Isso quer dizer que o amor-próprio precisa ser atizado para que o indivíduo tenha a motivação necessária para entregar-se ao seu próprio processo de formação: “[...] por almejar ser alguém e ser reconhecido pelos outros, o ser humano é levado a romper com sua indolência natural [...]” (DALBOSCO, 2016, p. 68).

A interpretação de Fetscher (apud DALBOSCO, 2016, p. 68), considera somente o “[...] aspecto destrutivo do amor-próprio, contrapondo-lhe o retorno do amor de si orientado pelo amor à ordem [...]”. No entanto, ao se concentrar apenas nessa dimensão destrutiva do amor-próprio, o estudioso deixa de priorizar a possibilidade de educá-lo, apesar de não deixar de ver o problema da condição humana também como um problema educacional. Sendo assim, Dalbosco (2016), busca mostrar o caráter ambíguo do amor-próprio: embora ele se constitua na sede das paixões, que canaliza a maldade humana, ele é também o impulso à virtude, pois é ele que impulsiona o ser humano buscar a estima pública e o reconhecimento “recíproco de iguais entre iguais”:

Não se trata mais então simplesmente de postular o retorno do amor de si baseado na força normativa do amor à ordem, e nem de eliminar o amor-próprio, mas, considerando a arquitetura pedagógica do *Emile*, pensar na educabilidade do aluno fictício, preparando-o desde seu nascimento para enfrentar a dimensão destrutiva do amor-próprio, pois, se o aspecto perigoso do amor-próprio não é controlado, prevalece a dimensão maldosa da condição humana, acentuando a própria corrupção social. (DALBOSCO, 2016, p. 68).

Segundo essa proposição, o autor considera impossível o retorno moral do amor-de-si orientado pela piedade, bem como da eliminação do amor-próprio. O primeiro não pode retornar porque já foi pervertido pelo segundo. Diante desse problema, Rousseau coloca a questão educacional como alternativa mais viável para enfrentar tanto a maldade humana como a corrupção social. Dessa maneira, o problema repousa na educação virtuosa do amor-próprio e não na formação moral do amor-de-si, isto porque para o pensador o problema humano é antes de tudo um problema educacional e político, no sentido que:

a condição humana exige o trabalho formativo do ser humano sobre si mesmo na presença permanente dos outros: o sentimento da própria existência só pode ser conquistado com base na comparação com os outros e mediante o olhar (o juízo) dos outros. (DALBOSCO, 2016, p. 69).

Esse reconhecimento, de acordo com Dalbosco (2016), é necessário para a existência da sociabilidade, bem como, para que o ser humano adquira conteúdo moral, ele precisa ser formado embasado no ideal de justiça. Isso indica que existe uma imbricação mútua entre educação e política, pois tanto a constituição quanto a legitimidade do político depende do processo educacional humano. Imbricação que pode ser elucidada tanto pela perspectiva da socialização (política) quanto da normatização (moral).

Desse modo, a função do legislador e do educador governante (preceptor) é a transformação do homem natural, ou seja, de ente absoluto, em cidadão compreendido como uma fração do todo. Nas palavras de Rousseau, significa que em algum momento, Emílio terá que ingressar no convívio social expondo-se de forma permanente ao olhar dos outros, confrontando-se com a opinião deles, e debatendo-se com a tendência destrutiva do amor-próprio. Já na perspectiva normativa (moral) construir boas instituições depende de referências justificadas, pois inserido na tradição crítica do pensamento, ele considera que para mostrar “o que é”, depende “do que deve ser”. Conforme Dalbosco (2016, p. 70), “A condição natural, quando vista sob a perspectiva da socialização, é incompatível com a condição social e política. Isso significa dizer que a existência do ser humano como um ser absoluto coloca-o numa condição pré-social a ser superada”.

Sob esse ponto de vista Rousseau afirma que a desnaturação do homem, requer sua politização, que, no sentido normativo, justifica o espaço do bem viver entre os seres humanos, indicando que a formação humana embasada na ideia do agente moralmente livre, se dá objetivando o ideal do cidadão, ou seja, com um sentimento de pertença autônoma à comunidade. Sendo assim, Dalbosco (2016), destaca que sob o ponto de vista da arquitetura pedagógica do *Emílio*, a formação do homem precisa ser completada pela formação do cidadão e, ou seja, a educação natural precisa ser complementada pela formação moral e política. Nesse sentido, o projeto educacional rousseauiano não pode ser limitado somente à educação natural.

No entanto, sob a ótica normativa essa perspectiva muda, porque o estado de natureza passa a ser referência para contrapor ao amor-próprio pervertido que causa a corrupção social. Mas não é o estado de natureza, em seu sentido empírico, pois ao criticar a sociedade e a cultura de sua época, Rousseau apoia a condição de independência e de autosuficiência do homem na-

tural, assim como o sentimento do amor de si regulado pela piedade. Sob o ponto de vista pedagógico, ele defende a proteção da criança diante da situação perversa e corrompida do viver junto, pensando cuidadosamente tal proteção, tanto a partir da teoria negativa da virtude (constitutiva da base da educação natural) quanto pela teoria do domínio das paixões alicerçada na formação do gosto. Como destaca Dalbosco (2016, p. 71):

Enquanto a teoria negativa da virtude pressupõe o convívio do aluno fictício, em sua infância e puberdade, com as coisas, o domínio das paixões ocorre mediante o convívio do aluno fictício, em sua juventude, diretamente com outros seres humanos.

Dalbosco (2016), entretanto, menciona, ainda, que o problema da formação humana é percebido sob a perspectiva normativa, sendo que a educação do ser humano precede a educação do cidadão.

4 “CONSIDERAR A CRIANÇA NA CRIANÇA”: A ESPECIFICIDADE DA INFÂNCIA EM ROUSSEAU

Esse capítulo tem como objetivo explicitar, a partir da apresentação do conceito de infância no *Emílio*, o que significa “considerar a criança” na criança para Rousseau. Para tanto, apresenta as ideias de Rousseau sobre a primeira e a segunda infância, trazendo o conceito e as características de ambas as fases. Considerar a criança na criança significa educá-la a partir de suas características próprias, condizentes com sua idade e suas necessidades, diferente do que era feito na época, quando a educação a percebia como um adulto. Dessa forma, este capítulo reflete sobre a criança na perspectiva de Rousseau que dividiu esse período em duas fases, a primeira e a segunda infância.

4.1 A PRIMEIRA INFÂNCIA EM ROUSSEAU

Nosso objetivo, nesta parte do trabalho, consiste em analisar a primeira infância, procurando não apenas esclarecer esse conceito, mas também caracterizar as necessidades da criança, pensando, especificamente, no projeto de uma educação natural. Por considerar a primeira infância a que mais importa, Rousseau (2017), no Livro I enaltece a função materna, salientando que cabe às mães a primeira educação, visto que elas é que estão mais perto das crianças, em especial na amamentação, exercendo maior influência sobre elas:

É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, tu que soubeste afastar-te da grande estrada e proteger o arbusto nascente do impacto das opiniões humanas! Cultiva e rega a jovem planta antes que morra; um dia, seus frutos te deliciarão. Forma logo uma cerca em torno da alma de teu filho: outro pode traçar-lhe o circuito, mas apenas tu deves colocar a barreira. (ROUSSEAU, 2017, p. 42).

A criança vive nesse momento um período de necessidades, as quais precisam ser atendidas pela mãe. A educação desse período implica esses cuidados que vão permitir que a criança se desenvolva de forma saudável. A mãe tem uma grande relevância como primeira educadora dos filhos, pois segundo Rousseau (2017), essa educação materna ajudará na construção da moral deste homem que feliz, educado e justo será o futuro cidadão:

Sem mãe não há criança. Entre elas, os deveres são recíprocos, e, se forem mal cumpridos de um lado, serão negligenciados de outro. A criança deve amar sua mãe antes mesmo de saber que deve fazê-lo. Se a voz do sangue não é fortalecida pelo hábito e pelos cuidados, ela se apaga os primeiros anos, e o coração morre, por assim dizer,

antes de nascer. Eis-nos, desde os primeiros passos, fora da natureza. (ROUSSEAU, 2017, p. 52).

Rousseau (2017), considera que na fase da lactância a criança deve ser protegida, alimentada e ter suas necessidades atendidas, sobretudo pela mãe e não pelo pai, por achar que ela é a melhor para cuidar da criança porque a própria natureza a destinou para isso, considerando que segundo ele “do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens”. Para o autor, a educação materna é fundamental para a formação do caráter, da moral e da consolidação da bondade natural do homem, porque sem isso presente na primeira educação, é instalada no coração da criança a corrupção.

Ele faz uma dura crítica às mães que abandonam seus filhos tanto em orfanatos, ou jogados para morrer, quanto nas mãos de babás e por vezes se recusam a amamentar:

Tudo provém sucessivamente dessa primeira depravação: toda a ordem moral se altera; o natural se apaga em todos os corações; [...] mas que as mães concordem em amamentar seus filhos e os costumes reformar-se-ão sozinhos, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações; o Estado se repovoará. (ROUSSEAU, 2017, p. 50).

Ele acredita que a relação entre mãe e filho através da amamentação é fundamental, não aceitado o fato de que a mãe o abandone aos cuidados de outrem, ou se recuse a amamentar. Considera crucial também o papel do pai quando diz:

Quereis, pois, que a criança guarde sua forma original? Conservai-a desde o instante em que vier ao mundo. Logo que nascer, apropriai-vos dela e não a abandoneis até que seja homem. Nunca tereis êxito sem isso. Assim, como a verdadeira ama é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai. Que se entendam quanto à ordem de suas funções e também quanto ao seu sistema; que das mãos de um a criança passe para as mãos de outro. Será mais bem educação por um pai judicioso e limitado do que pelo mais hábil mestre do mundo; pois o zelo suprirá melhor o talento do que o talento o zelo. (ROUSSEAU, 2017, p. 55).

Portanto, Rousseau considera o pai como sendo o melhor educador para o filho, quando ressalta que “[...] assim como a verdadeira ama é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 55). Nesse sentido, a base moral do homem é a família, daí dizer que se uma das partes, pai ou mãe, se omitirem na criação amorosa do filho, estarão criando um homem sem sentimentos, pois não se pode dar o que não se tem.

Rousseau (2017), afirma que a dívida do homem para com o Estado é a de formar bons cidadãos, o que significa que quando ele se torna pai, precisa assumir esse dever de educar para a vida, não só provendo o alimento, mas ensinando ao filho a partir de sua própria experiência.

Não há razão, nem alegação de tempo ou pobreza, que permita o homem deixar de ser um verdadeiro preceptor para os filhos. Nenhuma justificativa pode ser maior que o dever do homem na conduta moral do filho. Ou seja, para o autor homem sem essa consciência não tem o direito de ser pai.

Para Rousseau (2017), assim como as plantas formam-se pelo cultivo, os homens formam-se pela educação. Nesse sentido, não adianta ele nascer grande e forte se não tiver alguém para assisti-lo. Pois, se não aprender a empregar seu tamanho e sua força, essa condição será prejudicial a ele. Esse aprendizado é necessário para que ele conheça suas necessidades. Ou seja, a criança precisa do cuidado, que atenda suas necessidades, o que não significa pena de sua condição de infância. Segundo ele, é preciso saber que apesar de não se dar conta, a raça humana teria fenecido se o homem não tivesse começado sendo criança. Portanto, a educação que ela deve receber é um processo vagaroso, que visa atender somente as suas necessidades, aquelas que vão surgindo a cada etapa da vida.

O autor lembra que o cuidado não pode ser excessivo, o que ocorre quando a mãe torna a criança um ídolo, impedindo que sinta qualquer incômodo. Isso só aumenta e alimenta suas fraquezas, pois, ao tentar subtraí-lo às leis da natureza, não lhe permite preparar-se para os percalços que a vida adulta lhe infligirá. Para compreender como agir as mães precisam observar a natureza, pois segundo Rousseau (2017), ao seguir a estrada que ela indica, estarão exercitando as crianças a endurecer o temperamento através de provações de todos os tipos, aprendendo desde ainda muito cedo, o que é sofrimento e dor. “A primeira idade quase inteira é doença e perigo. [...] passadas as provações, a criança adquiriu forças; e tão logo possa fazer uso da vida, mais certo se tornará o princípio desta [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 53).

Para Rousseau (2017), isso significa que primeiramente deve-se priorizar uma educação natural que busque o desenvolvimento dos órgãos, porque a primeira necessidade de uma criança é o desenvolvimento do seu corpo. Isso significa instruí-la a contemplar e fazer contato com as coisas e não com os livros. Ela não pode se submeter a atribuições e expectativas dos adultos, porque essas são necessidades do adulto e não dela. Isso quer dizer que ela não deve ser impelida a ter que lidar com expectativas que não são suas, que estão fora do seu alcance. Nesse período é preciso torná-la suficiente de si, mantendo a congruência entre aquilo que ela deseja e é capaz, sem pensar no futuro que a obriga a sair de si. Pode-se afirmar que aqui Rousseau (2017), defende a educação negativa, sempre atento às necessidades da criança:

Nascemos fracos, necessitamos de forças; nascemos desprovidos de tudo, necessitamos de assistência; nascemos estúpidos, necessitamos de juízo. Tudo que não temos

ao nascer e de que necessitamos quando adultos nos é dado pela educação. (ROUSSEAU, 2017, p. 42).

No que se refere a essa educação, Rousseau (2017), compreende que ela vem da natureza, ou dos homens, ou das coisas. Esclarece que a educação da natureza implica o desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos. A educação dos homens é o uso que é ensinado a fazer desse desenvolvimento. Já a educação das coisas é o conhecimento que o indivíduo tem da própria existência sobre os objetos que o afetam. No entanto, ele faz uma ressalva: entre essas três educações, a da natureza não depende do indivíduo; a das coisas depende em alguns aspectos; e, a dos homens é a única em que ele é realmente senhor, ainda que apenas por suposição, porque não se sabe quem pode dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos aqueles que cercam uma criança.

Entre tais circunstâncias Rousseau (2017), observa que sendo a educação uma arte, dificilmente ela terá êxito, pois o seu sucesso não depende de ninguém, cabendo, apenas, através de cuidados, aproximar-se da meta, que seria a mesma que a da natureza. Sendo assim, “[...] na medida em que o concurso das três educações é necessário a sua perfeição, é aquela que foge ao nosso controle que se devem dirigir as duas outras [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 43).

Ele define essa natureza como a necessidade de ter hábitos. Na medida em que o indivíduo cresce vai sendo cercado por objetos, desenvolvendo sensações e tomando consciência sobre eles, sobre a sua conveniência ou não, elaborando seus julgamentos e a ideia de felicidade, perfeição, e da razão:

Essas disposições se estendem e se fortalecem à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constringidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos de acordo com nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas se constituem o que designo em nós por natureza. (ROUSSEAU, 2017, p. 43-44).

É o que ele considera como sendo este estado de bondade natural ou estado de natureza, em que o homem vive por suas sensações instintivas, porém, sem agredir os outros homens. Esse estado antecede o estado social e implica no homem agir por instinto de autopreservação, em que suas maiores necessidades são naturais e não sociais, como, por exemplo, alimentar-se.

O problema, segundo Rousseau (2017), é que as três educações não são apenas diferentes, mas também opostas, pois ao invés de criar o homem para si mesmo, quer criá-lo para os demais. Isso significa que acertar na educação se torna quase impossível, pois ao ser forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é necessário optar por fazer do indivíduo um

homem ou um cidadão, pois fazer os dois ao mesmo tempo não é possível. Isto porque, enquanto o homem natural é “[...] tudo para si, é a unidade numérica, o todo absoluto que mantém relações apenas consigo mesmo ou com seu semelhante [...]”, o homem civil é “[...] apenas uma unidade fracionária vinculada ao denominador e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 44).

O que parece que o autor quer dizer aqui é que diante de todas as suas necessidades, a de relação com o homem é mínima nessa etapa da vida. Assim sendo, a criança desconhece sentimentos negativos, como ódio, inveja, ressentimento etc. porque, esses só nascem e se desenvolvem na sociedade. Esta é que instiga a competição fazendo com que o homem perca suas necessidades naturais para atender um estado social em que os homens passam a ter necessidades criadas em nome de uma ordem e um progresso. Isso não significa voltar a um estado primitivo, mas promover no homem a felicidade que é um princípio natural dele.

O autor acredita que as boas instituições sociais são na verdade as que mais sabem desnaturar o homem, privando-o da sua existência absoluta para uma existência relativa. Desse modo, cada particular deixa de se ver como um, pois é levado a transportar o seu *eu* para uma unidade comum. Ele passa a ser percebido como parte de uma unidade tornando-se sensível apenas com o todo. Quanto a isso, entende Rousseau (2017, p. 46):

Dessas contradições nasce aquela que sentimos continuamente em nós mesmos. Arrastados pela natureza e por homens por estradas contrárias, forçados a nos dividir entre esses diferentes impulsos, acabamos seguindo um composto que não nos conduz a nenhum objetivo. Contrariados e hesitantes durante todo o curso de nossa vida, chegamos ao fim sem termos podido nos conciliar com nós mesmos e sem termos sido bons para nós nem para os outros.

Nas palavras de Rousseau (2017), na ordem social todos os lugares estão marcados e cada um deve ser educado para o seu, onde a educação só tem utilidade quando a fortuna se concilia com a vocação dos pais. De outro modo, ela é vista como nociva. Na ordem natural, os homens são vistos como iguais, onde sua vocação é a condição de homem e, portanto, o bem educado não fará mal aos que a ele estão vinculados. Ou seja, antes da vocação dos pais está a vida humana. O verdadeiro estudo é o da condição humana, pois antes de qualquer vocação, a natureza chama para a vida humana. Isso significa, para o autor, que o homem que sabe suportar os bens e os males da vida é o mais bem-educado, e que dessa condição é que decorre a verdadeira educação a qual consiste menos em preceitos do que em exercícios:

Viver é ofício que desejo ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, admito que ele não seja nem magistrado, nem soldado, nem padre: será primeiramente homem; tudo que

um homem deve ser, ele saberá sê-lo, segundo a necessidade, tanto quanto qualquer outro, e, mesmo que a fortuna o faça mudara de lugar, ele estará sempre no seu. (ROUSSEAU, 2017, p. 7).

Pensando nisso, o autor ainda afirma: “Começamos a nos instruir quando começamos a viver [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 47). Sendo assim, os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o autor e requerem um olhar especial. Nesse período em que a criança depende de outro e os cuidados são necessários, há um questionamento dele quanto à forma como eles ocorrem. Ele ressalta que a criança recém-nascida tem necessidade de estender e movimentar os seus membros, já que estes estavam adormecidos no ínfimo espaço da barriga da mãe por muito tempo. Mas, ao invés de se atender essa necessidade de liberdade, acaba-se privando-a através de roupas, acessórios e espaços que tornam os movimentos dela inúteis e que além de esgotar suas forças, também retardam o seu progresso. Essa segundo ele, não seria a natureza da criança, que precisa é ter seus membros estimulados e não limitados. Sendo assim a infância é a base e o homem deve conhecer e gozar desta liberdade desde seus primeiros anos de vida.

Rousseau (2017), não exclui a educação da vida da criança, o que ele questiona é a educação tradicional que baseada no autoritarismo e em punições não agrega amor ao conhecimento, mas temor e dissimulação. Ele quer valorizar o sentimento humano, para que esse adulto bondoso possa ser um homem justo, bom e que será o perfeito cidadão. Por isso, considera que a educação do corpo e do espírito precisa ocorrer na primeira infância de forma que a criança tenha liberdade de desenvolver as capacidades do corpo, olhando e tocando as coisas.

4.2 A SEGUNDA INFÂNCIA EM ROUSSEAU

O livro II do *Emílio versa* sobre o período dos 2 aos 12 anos, a chamada idade da natureza, caracterizada pela formação da criança (*puer*) quando esta desenvolve a linguagem e todos os sentidos. Nestas páginas, Rousseau faz uma reflexão sobre a formação da criança sustentando a tese de que a educação de um homem deve começar com seu nascimento e se estender por toda a vida. Ela ocorre mediante um longo processo formativo do indivíduo, partindo de sua interioridade, compreendendo-se a si mesmo e visualizando o outro como uma extensão de si mesmo:

Que Emílio corra todas as manhãs descalço, em qualquer estação, pelo quarto, pelas escadas, pelo jardim; longe de ralar com ele, eu o imitarei; tomarei o cuidado, tão apenas, de tirar os cacos de vidros. (ROUSSEAU, 1979, p. 139).

A “idade do útil” é compreendida atualmente como pré-adolescência. Tomé (2012), destacam a fase que se inicia como sendo a do estudo:

[...] da intelectualidade, que ocorrerá por meio de estudos que estimule o gosto de aprender com experiências e situações concretas e não com lições abstratas, pois as crianças ainda não estariam preparadas fisiologicamente para tal coisa. Devido a isso, o método de estudo deve ser empírico e não sistemático. (TOMÉ, 2012. p 10).

É quando ela fala mais declaradamente e já consegue caminhar com mais habilidade. É quando a criança deixa de chorar para falar, através do andar e do tocar coisas mais altas e diferentes ela começa a descobrir um mundo novo. É quando ela vai chorar, cair, se machucar, para aprender a se acalmar e entender a dor. Ela vai desenvolver a coragem à medida em que experimentar as dores ligeiras para futuramente suportar as grandes, pois o homem precisa conhecer a dor na infância para que não se torne um adulto demasiado sensível e fraco. Sobre isso entende Rousseau (2017, p. 88):

Longe de manter-me atento para que Emílio se fira, eu ficaria muito contrariado caso nunca se ferisse e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer a primeira coisa que deve aprender e a que terá mais necessidade de saber. Ao que parece, as crianças são pequenas e fracas apenas para receberem essas importantes lições sem perigo.

Sob essa proposição o autor exemplifica que nenhuma criança ao cair de sua própria altura quebrará uma perna, ou golpear-se com uma vara quebrará um braço, destacando que nunca viu uma criança em liberdade matar-se, mutilar-se a não ser que a tenham deixado exposta a locais perigosos.

O sofrimento faz parte da vida humana, e ele nos fortalece, nos prepara para a vida. Para ele, a felicidade consiste em sofrer o menos possível. É preciso fazer a criança entender o que lhe é necessário naturalmente, pois desejar aquilo que lhe é dispensável é tornar-se miserável, “[...] a miséria não consiste na privação das coisas e sim na necessidade que delas se faz sentir [...]” (ROUSSEAU, 1973, p. 63). Portanto, a fraqueza consiste em não dominar suas paixões. O homem que pretende ser mais do que ele pode ser, que almeja coisas que vão além de suas necessidades básicas, que acredita ser melhor que os demais quando se considera mais sábio em conhecimentos e mais poderoso em bens materiais é o mais fraco, pois à medida que seu orgulho cresce, este sentimento mesquinho vence sua verdadeira razão que é bastar a si mesmo no amor de si, e não no amor próprio. Rousseau propõe que se eduque a criança desde a infância nestes ensinamentos e que se ensine a ela que quanto mais se busca a felicidade nas coisas e

nas pessoas mais se distancia dela, pois querendo conquistar cada vez mais coisas e pessoas, esquece-se de viver.

Ou seja, a criança precisa vivenciar essas pequenas experiências sem causar sofrimento aos que a cuidam por que é natural delas cair e levantar. Deve-se deixá-la livre para correr, brincar, e cair, quantas vezes for necessário, para aprender a se reerguer. “Meu aluno terá contusões frequentes; em contrapartida, estará sempre alegre: se os vossos as têm em menor quantidade, eles se encontram sempre contrariados, sempre acorrentados, sempre tristes [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 89).

O mesmo vale para suas forças, pois afirma que quanto mais as crianças puderem realizar por si próprias, menos necessidade terão de recorrer a outrem. Dessa maneira, com sua força desenvolve-se o conhecimento, o que permite a elas dirigir, controlar e usar a própria força, adquirindo consciência de si mesmo. Isto porque, a “[...] memória estende o sentimento da identidade a todos os momentos de sua existência; ele se torna verdadeiramente um, o mesmo, e conseqüentemente já capaz de felicidade ou de miséria.” (ROUSSEAU, 2017, p. 89). Adquirida essa condição, o autor considera-o como um ser moral.

A liberdade de experienciar não significa para o autor liberdade total. O que Rousseau defende é gozar de uma liberdade necessária para o desenvolvimento físico e imaginativo, com limites para não torná-la presunçosa ou sujeita aos vícios dos homens e tão pouco desejosa de ter tudo o que suas paixões fazem acreditar que devem ser donos. Ela precisa conhecer os limites para não viver com raiva ao ser contrariada, ou angustiada por não ter o que quer, pois isso não permitiria conhecer a felicidade que se constitui em sofrer o mínimo possível. Para o autor, não significa que não serão infelizes, pelo contrário, precisam ser infelizes, para ao crescer se transformarem em homens e saber resistir aos desejos impostos pela sociedade. Nessa etapa, portanto, deve ser dado à criança, somente o que para ela é necessário, e não o que ela pede:

É assim que a natureza, que faz tudo da melhor forma, o institui a princípio. Dá-lhe imediatamente apenas os desejos necessários para sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. Deixou todas as demais como que em reserva, no fundo da alma, para nela desenvolverem-se segundo a necessidade. É somente nesse estado primitivo que se encontra o equilíbrio entre o poder e o desejo e que o homem não é infeliz. (ROUSSEAU, 2017, p. 91).

Acredita o autor, que as faculdades virtuais se colocam em ação, e a imaginação, a mais ativa de todas, desperta e as supera. Ou seja, a imaginação que estimula e alimenta os desejos na esperança de satisfazê-los. Nessa etapa ela ainda não conhece o senso de moralidade, por isso, apesar de todas as lições ela continuar desobediente. No entanto, punir ou esbravejar não

adianta, porque se ela não sabe o que é moral, ela poderá não fazer o que é considerado errado na frente do preceptor, mas o fará longe dele.

Santos (2011, p. 73), destaca que o pressuposto fundamental desse período consiste no “[...] desenvolvimento da sensibilidade na criança, para que ela possa considerar-se “senhora de si mesma”, enfrentando por conta própria, seus limites”. Autêntica a ideia da educação dos sentidos através da educação das coisas como meta da educação natural.

Assim a educação natural na proposta pedagógica de Rousseau alicerça “[...] o desenvolvimento das capacidades físicas e sensíveis da criança e os procedimentos pedagógicos do educador, baseado no respeito pelo mundo do educando [...]” (SANTOS, 2011, p. 74). Considerando esse papel desempenhado pela natureza, a criança precisa estar em constante confronto com ela, pois Rousseau acredita que ela segue os imperativos da providência eterna, onde o homem faz parte de todo o universo, “[...] razão pela qual julga necessário afastar a ignorância que conservamos acerca de sua natureza originária [...]” (ESPINDOLA apud SANTOS, 2011, p. 74).

Rousseau quer propor uma educação que não implica ensinar a virtude ou a verdade, mas preservar o coração do vício e o espírito do erro. Por isso, ele considera que todo o acúmulo de estudos que a criança recebe até os doze anos é totalmente inútil. Se ela não faz uso da razão, os conteúdos de todas as disciplinas serão memorizados e repetidos quando for conveniente, mas não haverá a compreensão sobre eles. Em outros termos, ele diz: “Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível [...]” (ROUSSEAU, 2017, p. 80). A apresentação de livros torna-se inútil quando, a razão é inexistente tanto na primeira, como na segunda infância.

De acordo com Santos (2011), Rousseau encontrava-se descontente com a forma com que a criança era tratada nesse período, pois apesar de se constituir em um período de alegria, curto e autêntico, era repleto de amarguras, prantos e castigos, ou seja, contra as necessidades dela. Em contrapartida ele postula que a educação proporcione uma vida mais feliz e condizente com sua idade, promovendo momentos de harmonia com a natureza e evitando as más influências causadas pela sociedade.

Isso significa que além de auxiliar na satisfação das necessidades naturais e promover o desenvolvimento da sua sensibilidade, a intervenção do adulto, no caso o educador, é a de orientar a criança a permanecer em confronto com a natureza. Essa relação entre a criança e a natureza é que fortalece o corpo e refina os sentidos:

A criança, ao preparar-se para construir sua própria autonomia e o conhecimento de si mesma, coloca-se em condições de enfrentar suas próprias necessidades. Quanto mais ela desenvolver suas forças, menos vai recorrer às outras pessoas e mais vai agir por conta própria, adquirindo a identidade de si mesma; por conseguinte, necessitará com menos frequência recorrer aos outros. (SANTOS, 2011, p. 75).

Nessa perspectiva, Santos (2011), aponta ainda como essencial a necessidade da criança estar próxima à condição natural e o educador lhe proporcionar condições para que ocorra esse contato:

O primeiro pressuposto indispensável para que a criança possa desenvolver sua autonomia, ser responsável por seus atos e obter plena preparação para a vida adulta é protegê-la da invasão social sobre seu mundo e educá-la por meio de convívio com as coisas. (SANTOS, 2011, p. 76).

Para o autor, trata-se de uma tarefa difícil, visto que exige um posicionamento pedagógico apropriado em relação à criança, um equilíbrio que garanta que ela não faça o que quer e nem seja privada das necessidades que sua ideia contempla. Dessa forma, acredita que um dos pontos centrais para Rousseau é justamente esse procedimento pedagógico que é o oposto do que ocorria em sua época:

A grande questão, do ponto de vista pedagógico, é saber qual o procedimento mais acertado do adulto em relação à criança para evitar escravizá-la ou ser por ela escravizada. Faz-se necessário, para tal, afastar a criança, da artificialidade da sociedade, evitando que desenvolva uma desproporção entre os desejos e as faculdades. (DALBOSCO, 2007, p. 77).

O que Rousseau (2017), propõe é a valorização dos sentidos, do conhecimento empírico das coisas e de si próprio, extinguindo qualquer conhecimento escolar pautado em livros, pois a primeira educação ocorre pela natureza, que desenvolve naturalmente os órgãos dos sentidos.

Sob esse ponto de vista, não é necessário acrescentar saberes, mas preservar e fortalecer as qualidades da criança, pois até os doze anos ela é mais suscetível ao erro. Então qual seria a função do preceptor? Preservá-la ao máximo da sociedade buscando incentivar e valorizar os sentimentos e a sensibilidade. Isso significa dizer que para o autor os primeiros mestres da criança são a natureza e as coisas, portanto não adianta ensinar coisas abstratas que se distinguem do que ela pode ver tocar e sentir.

Apesar das dificuldades dessa proposição ele esclarece dizendo que sente tais dificuldades e confessa:

Talvez sejam insuperáveis, mas o fato é que, procurando aplicadamente preveni-las, até certo ponto as prevenimos. Mostro a meta que é preciso atingir, não digo que se possa consegui-lo; mas digo que quem dela mais se aproximar terá tido o maior êxito. (ROUSSEAU, 2017, p. 81).

O que Rousseau (2017), propõe é que a primeira e a segunda infância sejam momentos na vida do homem que devem ter um tratamento especial, promovendo à criança uma educação pautada na liberdade e na vivência de cada fase na plenitude de seus sentidos, considerando que até os doze anos ela é praticamente só sentidos, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma.

Como visto, na primeira infância a educação natural está profundamente ligada à tensão entre as necessidades infantis e a intervenção adulta. O equilíbrio entre estes aspectos permite o desenvolvimento da criança em consonância com a natureza. Já a segunda infância é permeada por uma educação mais sensível, através de jogos e brincadeiras que objetivam a robustez física e o aprimoramento dos sentidos.

Dessa forma, destaca Dalbosco (2009), que à medida em que a socialização da criança avança, a educação pelas coisas deve ir cedendo espaço para a educação discursiva, balizada no contrato e na negociação. Apesar de a educação discursiva iniciar ainda na segunda infância e na adolescência, ela ocupará o centro do conceito rousseauiano de educação na fase da juventude, ou seja, a idade da razão, fase que a educação natural cede o lugar para a educação social.

Nesse sentido, Dalbosco (2009), observa que:

Mesmo havendo um deslocamento claro no conceito de educação, do predomínio das coisas à centralidade do contrato baseado na negociação discursiva permanente entre os envolvidos no processo pedagógico, o fato é que Rousseau mantém, como válida, para qualquer uma das fases do processo educacional, a tese de que é a socialização e, portanto, a convivência da criança com o mundo adulto que a faz desenvolver sentimentos morais opostos, como o egoísmo, a raiva, a piedade e a cooperação. (DALBOSCO, 2009, p. 7).

Isso significa para o autor que é indispensável realizar o confronto com outras vontades humanas; que a criança é estimulada a buscar seu equilíbrio, aprendendo a ser paciente ou a assumir atitudes opostas, de irritação e impaciência.

Nas palavras de Santos (2011, p. 76), os desejos obsessivos de uma criança podem levá-la a se distanciar de sua sensibilidade, “[...] demarcando um afastamento muito grande entre o querer e o poder”. Dessa forma, a busca pelo equilíbrio entre os desejos e as faculdades é a

tarefa fundamental da educação natural, o que permitiria o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos de forma ordenada pela criança. Neste sentido, aí se encontra força normativa pedagógica da natureza, ou seja, “[...] oferecer a referência necessária para que a criança adquira a consciência de suas necessidades e o equilíbrio entre seus desejos e suas forças [...]” (SANTOS, 2011, p. 77).

A leitura de Santos (2011), considera que a força que as coisas possibilitam à criança não origina nenhum tipo de vício, pelo contrário, permite que ela desenvolva uma liberdade regrada. Sendo assim, a “natureza transforma-se num guia normativa e ajuda a formar uma vontade educada. [...] criança consegue, por si mesma, visualizar os primeiros desejos e as primeiras necessidades [...]” (SANTOS, 2011, p. 77).

Considerando que Rousseau acredita que junto às pessoas existem mil lugares por onde a criança pode sair de seu lugar, Santos (2011), lembra que cabe aos que educam mantê-la nele, apesar da dificuldade da tarefa já que ela não deve ser um animal ou um homem, mas sim uma criança. A tarefa do adulto, nessa perspectiva, seria conservar a criança na dependência das coisas e no contato com a natureza, o que não prejudicaria a sua liberdade, não geraria vícios, diferente da dependência da sociedade que gera todos os vícios e transforma a criança num “adulto em miniatura”. Santos (2011, p. 77), ressalta que a educação natural produzida pela relação que a criança estabelece com as coisas, deve ser o “[...] caminho a ser percorrido que permite que ela desenvolva um conhecimento de si e a põe na condição sujeito de suas ações”.

Para Rousseau (2017), a educação pelas coisas é um princípio normativo central para a formação da criança. Ele exemplifica esse aspecto, abordando o problema do vidro da janela, quando ele diz que poderia alertar Emílio por meio de discursos sobre a possibilidade do mesmo ser quebrado se ele brincasse em frente à janela de seu quarto, mas possivelmente ele não atenderia ao seu apelo. Perante essa circunstância, o conselho dele seria o de não realizar o conserto do vidro nem reprimir a criança, mas deixar o vidro quebrado. Isso causaria frio na criança devido ao vento gelado que entraria no seu quarto e ela aprenderia através da experiência a ter o cuidado necessário para agir em outras situações semelhantes.

Para Santos (2011), a arte de encenar torna-se de extrema importância, assumindo função pedagógica à medida em que aproxima a criança do meio natural e estabelece limites. No contato com as coisas e com fenômenos da natureza, como frio e calor, ela aprende o respeito a si mesma e a estabelecer as restrições necessárias para refrear seus desejos. Surge daí o destaque para a função da natureza, que se constitui em professora e no adulto como mediador da relação entre a criança e as coisas. Para Santos (2011, p. 77):

A natureza torna-se normativa, pois possibilita uma liberdade bem-regrada e ajuda a evitar a desenvolver excessos e desejos, tão abundantes nessa idade. É importante que a criança sinta o prejuízo de sua privação e aprenda por si mesma que as coisas que estão ao seu redor são de extrema importância.

Isso significa que para Rousseau não se deve oferecer nada para a criança que ela não necessite, mas deixá-la vivenciar experiências por meio das coisas, considerando que é na liberdade das ações dela que reside o processo de educação natural e onde a natureza é encarregada de oferecer a ela os limites necessários.

Quando a intervenção do adulto-educador para com a criança ocorre de forma vertical e de forma excessiva, torna-se inadequada. Isto porque, segundo Santos (2011), para Rousseau essa atitude contribui definitivamente para a formação de um caráter vicioso, pois, não contrapõe o egoísmo e nem a perversidade humana; pelo contrário, torna-os seus valores constitutivos. Desse modo, a “[...] intervenção discursiva vertical e excessiva do adulto afasta a criança de sua condição natural, desenvolvendo em excesso os desejos e os vícios” (SANTOS, 2011, p. 78). Ou seja, fornece tudo o que a criança quer, é negativo, porque a criança ao ter todos os seus desejos atendidos perde a noção de limites. Isso seria uma forma de corromper a ordem das coisas, uma vez que a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de alcançarem a idade adulta. Segundo Santos (2011, p. 78):

É necessário tratar a infância de acordo com sua idade, deixá-la em contato com a natureza, em promessas, sem adulações. Por da experiência, a criança desenvolverá a sensibilidade para discernir entre o que são as necessidades legítimas e as necessidades supérfluas que corrompem o caráter. É da natureza do homem suportar pacientemente a necessidade das coisas, construindo uma liberdade bem-regrada, sem que nenhum vício venha a fazer parte de seu desenvolvimento cognitivo.

Outro aspecto da educação natural é o de fortalecer o corpo, considerando que esta é uma condição necessária para a criança conseguir atender suas necessidades. Quanto mais ela desenvolver suas forças, menos precisará apelar aos outros, bem como, terá mais condições de discernir suas ações e vontades da melhor forma possível. Para ter um bom desenvolvimento na infância ela precisa exercitar continuamente o corpo, para tornar-se alentado e sadio, por isso a necessidade de “[...] se sentir livre para correr, cair e machucar-se; há que aprimorar suas forças e, ao mesmo tempo, sentir os limites que a natureza lhes impõe, enfrentando as pequenas dificuldades para, mais tarde, poder suportar as maiores [...]” (SANTOS, 2011, p. 79).

A crítica de Rousseau à pedagogia de sua época era decorrente da forma como as crianças eram tratadas, pois acompanhavam os adultos em seus trabalhos, deixando de vivenciar a

sua infância, para vivenciar pranto e castigos. Santos (2011), ressalta que o autor acreditava que esse tratamento além de produzir inúmeros vícios, fazia com que a criança se tornasse um ser eternamente insatisfeito e escravo de si mesmo. Isto porque, quando as necessidades extrapolam as forças, a criança deixa de seguir a ordem da natureza, buscando apoio em vícios que a tornarão infeliz. Para tanto, cita a fala de Rousseau: “[...] quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo, mas quem faz o que quer não é feliz quando suas necessidades ultrapassem suas forças [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Isso significa que para Rousseau o importante é que a criança esteja sempre em movimento, ganhando agilidade, correndo, gritando, e no contato com as coisas, para que através de um processo de educação natural, desenvolva os primeiros princípios de racionalidade e ao mesmo tempo em que fortalece o seu corpo, compreenda o quanto de força precisa para manusear alguns objetos, conhecendo a si mesma. Isso implica, segundo Santos (2011), que nada atrapalhe o movimento de seu corpo ou seu crescimento, indicando a necessidade de usar roupas inadequadas, ou seja, apertadas, coladas ao corpo ou que se tornem ligaduras.

Além disso, para que ocorra o fortalecimento do corpo, deve ocorrer também o contrato com as intempéries naturais, permitindo que ela suporte mudanças climáticas, sem ficar doente, usando roupas que contemplem variações climáticas e permitam a criação de resistência pelo organismo contra doenças.

Santos (2011), destaca ainda a educação pelos sentidos e por meio, apresentada por Rousseau. Segundo o autor, é um dos alicerces indispensáveis para que Emilio possa desenvolver sua sensibilidade, pois no contato com a natureza os sentidos são educados, e se exercitam, assumindo uma dependência entre eles, ao mesmo tempo em que desenvolvem a função que lhe compete. “Enquanto seus sentidos ainda puros não têm ilusão, é tempo de exercitar uns e outros nas funções que lhe são próprias; é tempo de aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 87).

Assim, quando a criança entra em contato com as coisas ao seu redor, ela realiza os primeiros movimentos naturais, experienciando os objetos e compreendendo suas qualidades sensíveis. Para Rousseau, é nessa movimentação, em estado de “pureza”, que ela exercita seus sentidos e recebe da natureza os limites necessários para educá-los. Dessa forma, ela vai desenvolvendo a sua sensibilidade, exercitando seus sentidos, aprendendo a estabelecer a razão entre as coisas. Sob esse ponto de vista, o autor afirma que para Rousseau:

A primeira razão das crianças é a sensitiva, pois tudo que entra o entendimento humano vem por meio dos sentidos, servindo de base para o desenvolvimento intelectual. Antes de desenvolver sua racionalidade, a criança deve, primeiramente, fortalecer o corpo e exercitar constantemente seus sentidos, que são instrumentos de sua inteligência. (SANTOS, 2011, p. 81).

Contudo, o autor ressalta ainda, que somente se a criança for respeitada em seu mundo, a educação natural poderá fornecer os ensinamentos pedagógicos e os limites dos sentidos. Sabendo disso, cabe ao adulto estimular a criança a despertar para esse exercício, o que significa leva-la a agir conforme sua própria vontade, pois ao fazê-lo estará aumentando a sensibilidade dela e desenvolvendo suas virtudes com firmeza. Assim define Santos (2011, p. 81):

O corpo necessita do exercício dos sentidos para ganhar a direção certa, pois ao menos tempo em que a criança o fortalece adequadamente, exercita também os sentidos. A experiência dos sentidos permite prever os efeitos dos movimentos do corpo, corrigindo os erros aumentando a precisão e o discernimento conforme as necessidades naturais.

Sendo assim, para Rousseau (2017), o contato da criança com os objetos promove um melhor discernimento em relação às coisas, ou seja, a educação dos sentidos. Exemplifica com o sentido do tato, que na perspectiva de Santos (2011), fornece um conceito mais seguro, porque o objeto é percebido como se apresenta, enquanto os outros sentidos podem provocar dúvidas na criança, porque apesar de serem os primeiros a reconhecer o objeto, não determinam com clareza que objeto é. Rousseau (2017), considerando que a criança pode tocar e sentir as formas, percebendo qual sua utilidade, os juízos que o tato oferece tornam-se mais seguros.

Observa, ainda, que enquanto o tato concentra as operações que estão mais próximas da criança, a visão amplia uma operação que está mais distante. Apesar do sentido da visão previamente identificar o objeto, ele tem mais facilidade de enganar. Essa condição, conforme Santos (2011, p. 81) na proposição de Rousseau fornece-nos a indicação pedagógica de um aspecto importante da educação natural, “[...] o de que a visão é um dos sentidos mais falíveis, dado ser o mais extenso e suas operações serem mais rápidas e amplas [...]”.

Isso significa, de acordo com Santos (2011), que para Rousseau (2017), é importante que se a criança, ao utilizar o sentido da visão não tiver certeza de sua operação, busque tocar no objeto por meio do tato, para esclarecer a dúvida em relação à operação. Quando isso acontecer, a sensação não deve ser simplificada, mas verificada, para trazer maior segurança ao desenvolvimento da sensibilidade, ajudando os outros sentidos a esclarecer cada função a que cada um compete.

A comparação entre o sentido da visão e o sentido tátil deve ocorrer diversas vezes, solicitando da criança um relato fiel das coisas, figuras e espaços, promovendo a comparação por partes, o que seria capaz de comparar de uma só vez, trocando alternadamente o sentido tátil pelo sentido da visão, ganhando com isso as propriedades adequadas para a sua sensibilidade. Rousseau (2017), destaca ainda que diante do erro da criança, deve-se promover a reflexão sobre a operação realizada, buscando a correção e retirando as falsas aparências sobre as medidas e sobre os sentidos. Considerando que as crianças são imitadoras da arte, Rousseau ressalta a importância do papel do desenho natural, pois por meio dele, ela desenvolve os sentidos da visão e do tato. Mas faz uma ressalva, de que a arte da imitação é negativa, porque reproduz as aparências falsas e convencionais da arte, que implica educar por aparências enganando os sentidos.

Outro sentido que o autor traz é o da audição, que segundo Rousseau (2017), precisa ser comparada à linguagem das crianças, porque ambas se complementam: um é ativo, outro passivo. Para ele, ao utilizar a linguagem, a criança o faz de forma natural, através de risos, gritos, queixas, que são próprias da sua natureza. No entanto, diz que deve afastá-la de todas as atenções e não apressá-la para que aprenda a falar e a cantar gramaticalmente. “A adoção da prática simples e clara do que a natureza lhe fornece a esse respeito torna o progresso mais rápido e o exercício dos sentidos mais eficaz [...]” (SANTOS, 2011, p. 81).

Já o paladar, de acordo com o autor, é dado pela bondade com que a natureza se apresenta para todos os seres humanos:

O que agrada ao nosso paladar é alimento necessário ao nosso estômago. Os alimentos mais agradáveis são também saudáveis, e os gostos mais naturais devem ser também os simples. O primeiro alimento a ser fornecido à criança é o leite, e só podemos acostumá-la com outros alimentos atendendo ao seu paladar e ao estômago aos poucos. (ROUSSEAU, 2004, p. 89).

Na perspectiva apresentada, Rousseau acredita que quanto mais afastados do estado de natureza, mais a criança perde os gostos naturais, ou antes, “[...] o hábito forma para nós uma segunda natureza, que substituímos de tal modo à primeira, que ninguém de nós conhece mais essa primeira [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 92). Assim, a tarefa do adulto é a de conservar a criança nos gostos naturais o maior tempo possível, deixando que corra, brinque e coma o quanto quiserem, pois ela nunca fará o que não é necessário à sua natureza. Isso significa que tudo o que excede a sua natureza é supérfluo.

Considerando o que propõem Rousseau, Kohan (2003, p. 7), considera que a infância é uma etapa da vida, a primeira, cujo sentido é adquirido em função de sua projeção no tempo,

pois o “[...] ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro [...]” indicando que a intervenção educacional tem o papel principal nessa linha contínua. Para Kohan (2003), essa intervenção é tão desejável quanto necessária, visto que as crianças não têm um ser definido, pois elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade e serão o que devem ser.

Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (KOHAN, 2003, p. 4).

Isso significa, segundo Kohan (2003), que talvez a preocupação não seja transformar as crianças em algo diferente do que são, mas, sim, pensar uma escola que possibilite às crianças, e aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, “[...] encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios [...]” (KOHAN, 2003, p. 7).

Sob esse ponto de vista, o interessante seria encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância, uma em que não se busque normatizar o tipo ideal ao qual uma criança precise se conformar, ou o tipo de sociedade que ela tenha que construir, “[...] mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária [...]” (KOHAN, 2003, p. 8). Isso talvez signifique perceber que as crianças já foram escolarizadas demais e seja agora necessário infantilizar a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação defendemos a ideia central de que no cerne da concepção de infância de Rousseau, está a tese de que é fundamental considerar a criança na criança, ou seja, entender a infância pela própria infância, pela lógica de desenvolvimento dela. Fizemos isso na presente dissertação em três passos. No primeiro passo, capítulo 1 contextualizamos sobre o lugar de Rousseau na construção do conceito de infância, considerando a defesa de uma infância compreendida por ela mesma, sob o princípio de que todos nós nascemos bons, mas somos corrompidos pela sociedade. Sob essa perspectiva, analisamos a concepção de que a criança precisa ser vista como um ser reflexivo, singular, criativo e autônomo, daí ser o centro do processo educativo.

No segundo passo, capítulo II apresentamos algumas premissas que possibilitam compreender melhor como a infância era percebida por Rousseau. Essas premissas aparecem na defesa da liberdade como eixo central na educação, na experiência como forma de fortalecer o corpo e refinar os sentidos da criança e percebendo-se que no projeto educacional se entrecruzam entre educação natural, educação moral e educação política, atribuindo lugar de destaque à educação natural, como preparação para as duas outras formas de educação.

Por fim, no terceiro capítulo, o mais importante, procuramos explorar o significado do compreender a criança na criança de Rousseau, no sentido de que com essa expressão, ele está alertando para a necessidade de se levar muito em conta as especificidades da infância. Fizemos isso em dois passos, nos baseando em comentaristas e fundamentalmente nos dois primeiros livros do *Emílio de Rousseau*, sendo que ele trata no livro I da primeira da infância, o no livro II na segunda infância. Esse recorte se justifica em função de que Rousseau trata aí do período que vai até os 12 anos, período que ele trata como segunda infância.

No percurso realizado durante esta pesquisa observou-se a atualidade da tese de Rousseau ao compreender a criança na criança no contexto atual e a sua importância, visto que em muitos momentos as várias especificidades da criança, em que pese todo o conhecimento que temos, acabam por não ser consideradas. Isso se observa, quando não respeitamos o tempo da criança, nem suas necessidades, e principalmente, quando deixamos de respeitar aquilo que ele chama de educação pelo corpo e pelos sentidos, não promovendo, assim, o desenvolvimento da psicomotricidade da criança, entre outros, o que traz consequências para as suas aprendizagens.

Outro aspecto importante, diz respeito a defesa de Rousseau no que se refere a liberdade regrada, que para ele indica que ela precisa ter liberdade para se desenvolver, mas precisa ser

orientada. Isso significa que ela não pode ser deixada livre para fazer suas descobertas sem ter um olhar do adulto, inicialmente da mãe e depois de seu educador. Ou seja, ele defende uma educação diretivista, diferente do que muitos entendem quando ele fala sobre educação da criança na criança.

Sob essa perspectiva, o papel do educador é fundamental na formação da criança, pois é ele que vai possibilitar que a criança, a partir de suas vivências e experiências através do corpo e dos sentidos, construa conhecimento. Ele se constitui no adulto que vai orientar e promover essas situações para a criança experimentar e aprender sobre elas, aprimorando-as. Ele precisa ser capaz de conhecer o que é necessário oferecer a essa criança e de que forma, para que ela aprimore seus movimentos, seus sentidos, suas emoções e suas aprendizagens. Nesse sentido o educador é o responsável para observar o que falta para essa criança experimentar e então lhe proporcionar, com vistas a fortalecer o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a tese de Rousseau, sobre a criança na criança, indica a necessidade, principalmente na atualidade, quando a criança encontra-se em um contexto cada vez mais limitador, de nos dedicarmos à promoção de diferentes momentos em que ela possa ser livre para explorar suas próprias limitações e suas próprias capacidades, sempre com o cuidado de sua integridade física e emocional, estimulando-a e desafiando-a, ao invés de somente induzi-la a portar-se como um adulto em miniatura.

Nesse sentido, penso que diante de um contexto tecnológico que cada vez mais engessa nossas crianças, além é claro da existência de práticas pedagógicas limitadoras, o pensamento de Rousseau sobre a infância precisa ser revisitado, trazendo-o para essa realidade. Cada vez mais, as crianças são entretidas com animações em celulares e televisão, postergando o movimento para o espaço da escola, onde também, esse não é estimulado. Desse modo, novos estudos sobre a criança na criança embasado em Rousseau precisariam olhar para essa geração de crianças que cada vez mais encontra-se em um ambiente pouco desafiador e com poucos estímulos corporais.

Sendo assim, poderíamos continuar a estudar Rousseau a partir das realidades que se apresentam nas escolas hoje, observando como elas se encontram e como, diante dessa situação, pensar uma metodologia que possa considerar a criança na criança, na educação formal. Além disso, também pensar na primeira infância, desenvolvendo um olhar para as mães e suas possibilidades educativas no que se refere à concepção de infância em Rousseau.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- BATISTA, G.Araújo. Emílio ou da educação: as categorias axiológicas do pensamento educacional e pedagógico de Jean-Jacques Rousseau. *In*: COLÓQUIO ROUSSEAU: ORIGENS, 2., 2005, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/coloquio2005.htm>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, jan./abr. 2010.
- BURKE, Peter. **História social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 239-250, 13 jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9654>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9654>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- CERIZARA, A. B. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Editora Scipione, 1990.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2003.
- DALBOSCO, Cláudio A. (org.) **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 30, n. 106, p. 175-193, abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VRmHrck3fbmr9DfFNmFJdyz/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira Infância e Educação Natural em Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 313-336, maio/ago. 2007.
- DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, 29 maio 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24967>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- GADOTTI, Moacir; ROMAO, José E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Debora. História da criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19895_10342.pdf> Acesso em: 20 de mar. de 2022.

GRESPLAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

LAUXEN, Leandro Oliveira. **A relação adulto-criança no livro II do Emílio de Rousseau**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A singularidade do projeto educacional de Rousseau**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

MANFRED, A. A. Grande Revolução Francesa. São Paulo: Ícone Editora, 1986.

MARQUES, Lorena Fyama Pereira. Considerações sobre o conceito de liberdade na teoria de Jean-Jacques Rousseau. **Saberes**, [S. l.], n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/11977>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MARTINS, M. R. **Educação natural na primeira infância em Rousseau e Winnicott**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

OLIVEIRA, Douglas Rodrigues. O contra-iluminismo de Rousseau. **Universo Racionalista**. 2015. Disponível em: <https://universoracionalista.org/o-contra-iluminismo-de-rousseau>. Acesso em: 15 out. 2021.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; CUNHA, Amanda Siqueira Torres. O conceito de “infância” no contexto da modernidade europeia (séculos XVII-XIX). **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 1-23, 5 abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2-2020-01>. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11225>. Acesso em: 20 mar. 2022.

QUEIROZ, Fernanda Pinheiro. **O conceito de infância e o papel de educador em Rousseau**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/691/1/2010FernandaPinheiroQueiroz.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. *In*: BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social. **Centro de Filosofia e Ciências Humanas**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/contrato.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

SANTOS, Almir Paulo dos. A Educação na Segunda Infância e o papel do educador no Livro II. *In*: DALBOSCO, Cláudio A. (org). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas: Alínea, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **O espírito das luzes**. São Paulo: Barcarolla, 2008.

TOMÉ, Dyeinne Cristina. Algumas considerações sobre a concepção de educação em Rousseau. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2012, Maringá. **Anais eletrônico [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/101.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

VEIGA, Marcelo. **Pensamento político moderno e fundamentos dos direitos humanos: perspectivas para o século XXI**. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp040960.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.