

EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E JEAN-JACQUES ROUSSEAU: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Jilvania Lima dos Santos*

RESUMO: *O presente artigo visa promover uma reflexão em torno da educação deste século atrelada à concepção educacional de Jean-Jacques Rousseau, focando a questão do ensino e da aprendizagem. Para tanto, retrata o estado de opressão em que o ser humano está imerso, compreende a educação como um processo formativo que se dá em todos os ambientes de convivência humana e apresenta uma perspectiva educacional cujo fundamento seja o “amor-de-si”. Sua intenção é possibilitar uma revisão na concepção dos processos de ensino-aprendizagem e dos modos como os sujeitos produzem e/ou se apropriam do conhecimento, bem como favorecer uma avaliação das atitudes e dos procedimentos didáticos adotados em sala de aula. Os resultados alcançados apontam para a necessidade de uma ação pedagógica voltada para o florescimento da bondade e a ativação e fluir da vida-abundante, capaz de criar condições necessárias no sentido de sua efetiva realização e desenvolvimento da emancipação plena do ser humano frente à dor ontológica do obsessivo desejo de manipular e oprimir a si mesmo e os outros.*

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau; Educação; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este texto é um dos resultados parciais da minha pesquisa de doutoramento, que vem sendo desenvolvida junto à linha de pesquisa *Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica*, do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), e está intimamente ligado à minha vivência ontológica com uma Ciência da Educação voltada para uma pedagogia da crueldade, dissociada da *vida-abundante*¹ e do florescimento da bondade humana. No entanto, acredito que a educação pode inaugurar outras possibilidades de Ciências Humanas para homens e mulheres capazes de alimentar e impulsionar a humanidade a uma práxis solidária, que rompa com a “programação instintiva” de crueldade, comparação e classificação.

Ao tratar dessa temática, recordo-me de uma mãe que, por confiar e acreditar nos estudos que eu estava aprendendo, consultou-me sobre a mudança de escola do seu filho caçula da rede pública para a rede particular de ensino. Era o ano de 1989, período de muitas greves nas escolas públicas, devido às péssimas condições de trabalho, salário inadequado, entre outros motivos não

*Doutoranda do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), sob a orientação da Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca. Técnica da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da Universidade Católica do Salvador; Professora e Coordenadora do Núcleo de Prática de Ensino, do Curso de Letras, das Faculdades Jorge Amado. jilvanials@ucsal.br / estagios@ucsal.com.br.

¹Mesmo consciente de sua inalcançável definição, quando penso em *vida-abundante*, em consonância com a Profa. Dra. Noemi Salgado Soares (1999; 2001; 2001a), estou me referindo à não-dependência psicológica, manipuladora das relações humanas, ao não-medo psicológico. Sabe-se que o desenvolvimento físico e mental de um indivíduo pode ser completamente comprometido caso sua educação esteja pautada no medo e na dependência psicológicos. Assim como esse medo e essa dependência negam a *vida-abundante*, também a comparação, a hierarquização e o autoritarismo. Quando comparamos (e classificamos) seres humanos, por exemplo, inibimos a ativação e o fluir da *Vida*, porque essa atitude comparativa/classificatória conduz à inveja, ao ciúme, à competição, ao sentimento de superioridade, de inferioridade... entre outras atitudes e sentimentos nefastos a um processo educativo solidário.

diferentes dos dias atuais. Quando ela me procurou, eu estava concluindo o curso de magistério e me sentindo “cheia”, “repleta” das teorias de Piaget, Vygotsky, Carl Rogers, Freud, Emília Ferreiro, Montessori...

Aos 16 anos, não me dava conta da tamanha responsabilidade que era educar alguém e contribuir para o seu processo de formação humana, compartilhando de um *ambiente* solidário e ético. No entanto, sabia argumentar perfeitamente conforme os moldes do poder hegemônico e monológico, considerava, na época, as escolas públicas decadentes e as particulares os centros de excelência. Acreditava, assim, que, se aquela mãe para lá enviasse o seu filho, ele estaria "salvo".

Atenta a minha descrição teórica e meus relatos de “experiência”, aquela mulher, entusiasmada com meu “ingênuo” discurso pedagógico, no ano seguinte, em 1990, levou o seu filho para ser matriculado numa escola particular, legitimada pela comunidade como a melhor. Lá chegando, os seus “educadores” resolveram submetê-lo a um teste. Seu “diagnóstico”?! Consideraram que ele não estava apto para cursar, aos 11 anos de idade (ainda incompletos), a 5.^a série, pois apresentava *déficit* de aprendizagem, assim o reconduziram para 2.^a série. Mais uma vez fui procurada por ela; disse-lhe, então, que confiasse naqueles “educadores”, afirmei contundente, eles sabiam o que estavam fazendo.

Quando a criança, aos 14 anos de idade, completou a 4.^a série, no ano seguinte, em 1993, a escola já não mais oferecia a continuação do curso. Aquela mãe só não previu um fato: a dificuldade para matriculá-lo em outra escola (particular). Segundo ela, a resposta das instituições visitadas era sempre a mesma “nosso aluno com essa idade já está cursando o 1.^o ano do ensino médio, não podemos matriculá-lo aqui, sinto muito. Matriculá-lo com esta idade será uma influência muito ruim para o desenvolvimento dos nossos alunos menores. Sem falar no transtorno pedagógico que isso causaria”.

Novamente, ela me solicitou orientação. Naquele momento, eu já estava na universidade e era professora do município de Feira de Santana. Começava a compreender, efetivamente, a sociedade e como seus membros a estruturavam. Tomei consciência do acontecido. Senti-me a principal responsável pelo processo pelo qual passava aquela criança. Na esperança de rever o que não mais podia, consultei advogados, conversei com promotores públicos, que cuidavam de crianças e adolescentes. Mas o que estava feito, estava feito.

Nesse movimento, indicaram-me uma escola (também particular) e, finalmente, aquele jovem foi matriculado. Apenas não contávamos com a crueldade da maioria dos “educadores” em acolherem aquele ser e sua trajetória de vida, pelo qual eu era, ou pelo menos me sentia, a principal responsável. A criança acompanhou todo o processo de rejeição das escolas. Ela foi tão massacrada, tão humilhada, que, não suportando aquele processo implícito (e autorizado) de opressão, *matou* seus sonhos, seus desejos, seus planos e desistiu de estudar...

Lembro que aquela criança tinha uma relação muito intensa com os animais. Ela sabia, muitas vezes, o que cada um estava sentindo e o que precisava. Seu projeto era ser veterinário. Atualmente, aos 26 anos de idade, é carregador de caminhão de uma empresa.

O que eu fiz com os sonhos daquele jovem? O que eu posso ter feito com os sonhos de muitos outros seres humanos como professora/educadora? O que fazem os educadores em nome de X e Y? Tenho plena convicção de que, daquele momento em diante, não poderia ser a mesma perante meus alunos, passei a me dedicar na busca de uma prática educativa voltada para a ativação e o fluir da *vida-abundante*, na qual todos pudessem acreditar, planejar e concretizar seus sonhos... Percebi que precisava trabalhar por uma escola pública de qualidade e de excelência e que uma mudança, para ser verdadeiramente significativa, precisava começar a partir de mim mesma. Rever a concepção de aprendizagem e dos modos como os sujeitos se apropriam do conhecimento, bem como avaliar as atitudes e os mecanismos de ensino, disponibilizados em sala de aula, tornavam-se, também, imprescindíveis.

Vale salientar ainda que, nos últimos anos, movida por questões *peçoais-profissionais*, principalmente, pelas interlocuções mantidas durante a pesquisa de mestrado, defendida também na FAGED/ UFBA, sob o título **O caso PEI² na Bahia: um estudo da proposta pedagógica de Reuven Feuerstein para as primeiras séries do ensino médio das escolas públicas da Bahia**, o meu aprendizado de educadora radicalizou³ e alimentou minha antiga e expansiva disponibilidade de trabalhar a serviço da formação humana. Assim, ao refletir sobre a educação do século XXI, em articulação com os estudos de Jean-Jacques Rousseau, minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de uma ação educativa que tenha como horizonte a bondade e potencialize atitudes solidárias no interior das instituições educacionais.

A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO ATUAL

Para pensar na educação do século XXI, precisa-se reconhecer que estamos imersos num processo de opressão, quer seja simbólica quer seja material, ao tempo em que, para a saída desse estado, faz-se necessário uma radical alteração nas relações humanas estabelecidas no nosso cotidiano.

Considero que, em grande parte, essa condição de opressão humana é devida aos processos educativos⁴, disponibilizados e vivenciados através da linguagem. Compreendida, aqui, como um campo relacional, que favorece a interlocução entre os indivíduos, portanto a produção de discursos e a constituição de sujeitos.

A falta de cuidado com o *outro*, acolhimento e nutrição da experiência dos seres humanos e, conseqüentemente, os autoritarismos, cometidos pelo poder hegemônico instituído no ambiente escolar, têm promovido experiências educativas opressoras e esquizofrênicas, com uma ênfase exacerbada na competitividade, na comparação e na classificação em nome de uma personificação do mercado, como sendo o elemento vital da natureza e responsável pelo bem-estar da humanidade e da sua sobrevivência.

Reconheço que esse trabalho expressa, principalmente, a minha profunda insatisfação ontológico-existencial frente à absurda violência do processo educacional da prática pedagógica da maioria das instituições de ensino. Penso que esse processo pedagógico-educacional das instituições de ensino, excessivamente calcado numa racionalidade instrumental empobrecedora, traduz a ignorância dos seus educadores relativa às obras científicas *psicofilosóficas* construídas ao longo da história.

Reconheço um patrimônio cultural a serviço da humanidade do homem que, desde civilizações antigas aos nossos dias, poderia nos ‘alimentar’ para uma prática pedagógica não opressora, na qual todas as suas ações estivessem direcionadas para a preservação da *vida* e o desenvolvimento de valores ético-solidários.

A falta de compreensão *ontológico-vivencial* da repercussão do desenvolvimento da trajetória histórica, científica, filosófica e cultural do nosso tempo, na existencialidade do educador e educando, talvez seja um dos principais fatores para a continuidade de um processo

² Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).

³ Radicalizar significa ir à raiz das coisas mesmas, nesse caso, significa ir à *raiz de nós mesmos*.

⁴ Esses processos não ocorrem apenas no espaço escolar, mas em todos os ambientes de convivência humana. Importa lembrar que a maioria das pessoas que deveria ser a responsável pelo cuidado e cultivo do patrimônio da humanidade, vive em espaço escolar, no mínimo, cerca de **25 anos** (compreendendo aí a educação infantil, básica e superior; incluídos a especialização, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado), e, de uma maneira ou de outra, favorece atitudes *antihumanas*.

de ensino⁵ e de aprendizagem voltado para uma prática *antiamorosa, antiacolhedora*, isto é, uma prática do cultivo à crueldade humana.

Observo que a educação escolar atual, na maioria das instituições públicas e privadas, da educação infantil ao ensino superior, centraliza todo o processo da dinâmica educativa naquilo que supostamente se diz que se conhece. Como tal, esse conhecimento deve ser seguido sem questionamentos, inferências, discordâncias... Se há, em geral, não se acolhe o acontecimento e não se favorece a configuração harmoniosa de espaços tensivos. O que acontece, muitas vezes, é um processo de opressão e tentativa de silenciar a *vida*.

Tal educação impõe ao educando e ao educador uma maneira sutil de ignorância e fuga deles mesmos. Estas práticas educativas, centralizadas apenas no acúmulo do instituído e autorizado historicamente, impedem vivenciar a possibilidade tanto do aprendizado da autêntica responsabilidade pela própria existência, inclusive, e principalmente, nos níveis *psicoemocional*, quanto ao sentimento de responsabilidade que precisamos cultivar uns com os outros. Assim, continuam opressoras as práticas pedagógicas, ainda, hoje, vigentes.

Opressoras porque não acompanham as diferentes possibilidades de percepção da realidade do indivíduo contemporâneo, inserido em um contexto histórico que legitima, científica e filosoficamente, o processo natural do indeterminismo, do inacabamento, das incertezas, da insegurança, da instabilidade e da impermanência de todas as coisas.

Opressoras porque não permitem ao estudante recriar, duvidar, questionar a veracidade dos fatos e das construções arquitetônicas do conhecimento instituído, articulando-os com a dinâmica da própria *vida-vivente* de cada *estudante-com*, percebendo inclusive os impactos disso na sua existencialidade.

Opressoras porque não têm compromissos com a integridade físico-mental dos envolvidos no processo educativo, propriamente dito. Opressoras porque estão alicerçadas numa prática pedagógica a serviço de uma entidade abstrata fora do homem; o que significa dizer que nessa concepção o homem deve se adaptar à natureza, porque, para alguns, esta muda constantemente sem relação direta com as ações humanas.

Opressoras porque privilegiam práticas de condicionamento e de adestramento pautadas na comparação e na desqualificação de experiências singulares. Opressoras porque desconhecem o potencial humano presente em sala de aula. Opressoras porque não compreendem o homem na sua totalidade corpórea, isto é, *corpo-pensamento-emoção-intuição-sentimento*. Opressoras porque banalizam o mau e legitimam a maldade nas ações humanas.

Percebo que, ao criar situações didáticas para propiciar a aprendizagem, ainda não ousamos o suficiente a ponto de desenvolvermos um caminhar *próprio e apropriado* (GALEFFI, 2001), sendo a um só tempo *singular*, do ponto de vista referencial de um grupo humano localizado historicamente, e *plural* pela riqueza das possibilidades realizadas e vislumbradas internamente pelo conjunto desses seres humanos.

Vivemos, de um modo geral, em busca de receitas prontas e resultados imediatos e fugazes. No entanto, pensando com Cecília Meireles (2001), “devemos nós andar atrás de fórmulas e receitas alheias, quando o nosso caso em nada parece com o daqueles que pretendemos imitar? Deixemos de mania da cópia e convençamo-nos de que nosso problema só

⁵A compreensão de ensino, aqui delimitada, é fundamentada na perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 25): “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O que não impede momentos de partilha dos conhecimentos construídos e sedimentados historicamente. Mesmo porque, [...] “quem forma se forma e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Afinal, entendemos que estes conhecimentos são patrimônio da humanidade e, como patrimônio coletivo, todos, indistintamente, têm o direito de, pelo menos, ter acesso e fazer escolhas.

nós o podemos resolver” (p. 59). Nesse sentido, talvez nossas reflexões se configurem numa possibilidade de subsidiar, justificar e alicerçar a urgência de uma prática educacional, capaz de atender à emergente necessidade humana da vivência e da convivência em espaços saudáveis, acolhedores e propiciadores do florescimento da bondade e do direito ao usufruto da *vida-abundante*.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU E O AMOR-DE-SI: INDÍCIOS PARA PENSAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Fundamentalmente, em todo o texto do *Emílio*, é a sua convicção de que os seres humanos possuem uma natureza intata (isto é, pura e intocável) que, se lhe for permitida liberdade adequada para o desenvolvimento, poderá torná-los úteis, felizes e bons, para si próprios e para os outros, conforme observa Dent (1996):

Rousseau sustenta que a educação deve aspirar não só a instilar o saber mas a formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento. [...] A tônica da abordagem educacional de Rousseau é a idéia de “educação negativa”. Ele quis dizer com isso que se evite controlar, dirigir, admoestar ou forçar a criança a todo instante. Devemos pelo contrário, perceber que existe um curso naturalmente saudável e ordenado no desenvolvimento do corpo, raciocínio e sentimentos de uma criança, e o papel do educador consiste em respeitar a integridade desse desenvolvimento, em dar oportunidade para que ele ocorra em seu modo e tempo adequados, e em ajustar as lições da criança de forma que sua atenção seja atraída direta e imediatamente em conformidade com o seu nível corrente de interesses e aptidões. Com esse procedimento, a criança quase não se apercebe de que está recebendo instrução. Pensa que é tudo diversão e que está sendo ajudada a fazer o que seus poderes e inclinações nascentes a teriam, de qualquer modo, estimulado a fazer. (p.116 - 117, grifo nosso)

As primeiras palavras proferidas por Rousseau (1999) no *Livro I*, do *Emílio*, são: “Tudo está bem quando sai das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (p. 07). Uma explicação para isso seria, talvez, que, para Rousseau, o homem é por natureza bom, mas corrompido pela sociedade. De acordo com as interpretações mais comuns do seu pensamento em relação a esta questão, Rousseau está sustentando que os homens nascem, se não exatamente virtuosos (pois isso envolve o conhecimento do bem e a vontade consciente de o praticar), pelo menos predispostos à *virtude* – benignos, afetuosos e ternos em seus sentimentos e disposições inatos, naturalmente inclinados para tratar com magnanimidade e carinho todos aqueles com quem se relacionam. Agressividade, malícia, rancor, despeito e inveja são estranhos ao coração humano imaculado que sai das mãos do seu Criador.

Essas disposições malignas só se instalam porque outras pessoas pervertem e destroem a inocência e a integridade naturais do indivíduo. Certamente, a linguagem compreendida como espaço de produção de discursos e constituição de sujeitos, promove essa dinâmica, seja pela língua seja pela atitude dessas pessoas. Por este motivo não é somente dele a responsabilidade final de tais defeitos; mesmo quando pratica uma maldade, ele é realmente o mais desafortunado e maltratado da má vontade de outros, que fazem do indivíduo um monstro e depois o repelem, horrorizados.

A partir dessa interpretação, algumas questões são suscitadas, como por exemplo, se o homem é naturalmente bom, como pode então a sociedade corrompê-lo? A sociedade são as outras pessoas, logo, a menos que elas tenham tendências (latentes) para a prática do mal, como

pode a sociedade engendrar a corrupção? Rousseau acreditava ser possível alguma espécie de sociedade e estado benigno – o que o *Livro V*, do *Emílio*, se dedica a explicar. Mas como ele pode sustentar tal ponto de vista se a sociedade o corrompe?

Segundo Dent (1996), uma passagem crucial para se compreender o pensamento de Jean-Jacques Rousseau, sobre esse tópico, está no *Livro IV*, do *Emílio*, onde ele distingue as paixões “naturais” do homem de suas paixões “exóticas”, isto é, estrangeiras, que vêm de fora. Reconhece aí que “natural” tem o significado de “inato”, que o que nasce conosco é, real ou potencialmente, parte de nossa herança. Mas não é esse o sentido que lhe interessa, o sentido em que emprega o termo. O sentido significante em que as paixões são “naturais” é, antes, que elas são “instrumentos da nossa liberdade, tendem a nos conservar” (ROUSSEAU, 1999, p. 273). Aquelas paixões que, pelo contrário, “nos subjagam e nos destroem vêm de outra parte; a natureza não no-las dá, apropriamo-nos delas à sua revelia” (ROUSSEAU, 1999, p.273), são “exóticas”, portanto.

Na minha perspectiva, como também de alguns estudiosos, como Cassirer (1999), o “bom” em questão é autopreservação e vida fecunda da criatura humana; e o que é “natural” são as paixões (e, concomitantemente, ações, circunstâncias etc.) que conduzem a esse bem, seja imediata ou indiretamente, seja instintivamente ou por deliberação consciente. O exemplo mais claro do que é natural e bom, para Rousseau (1999), é o *amor de si*, que é “a fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive” (p. 273).

Desse *amor de si* deriva a tendência para amar o que nos preserva. Assim, para Rousseau, é natural, “toda criança apegar-se à sua ama; Rômulo deve ter-se apegado à loba que o havia amamentado” (p. 274). No começo, prossegue Rousseau, esse apego é meramente “mecânico”, “instinto cego”; o que converte esse “instinto em sentimento, o apego em amor, a aversão em ódio é a intenção manifesta de prejudicar-nos ou de ser-nos útil. [...] O primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma, e o segundo, que deriva do primeiro, é amar os que lhe são próximos, pois no estado de fraqueza em que se encontra não conhece ninguém a não ser pela assistência e pela atenção que recebe” (p. 274).

Assim, no mesmo sentido do que é natural, a nossa afeição por aqueles que nos ajudam e nos mantêm e a nossa gratidão por sua ajuda também são sentimentos naturais. Todos eles provêm, ajudam e favorecem a nossa autopreservação e a plenitude de nossa vida. De acordo com a compreensão de Rousseau, as outras paixões são, num certo sentido, modificações desse *amor de si*, amor primordial. Isso significa, na sua compreensão, que mesmo as paixões perniciosas e escravizadoras “são naturais” (p. 273). Contudo, para ele, “a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo” (p. 273-274).

Para Rousseau,

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

como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens. (1999, p. 275, grifo nosso)

Desse modo, Rousseau sustenta que, logo que um ser humano forma qualquer espécie de relação ou associação estável com um outro, essa relação suscita no indivíduo um desejo, que rapidamente se torna dominante e absorvente, de estabelecer-se como superior ao outro, de adquirir um poder arbitrário e despótico, de impor submissão e ignomínia ao outro, em cuja degradação encontra o prazer e prova de sua própria importância e valor. As relações humanas são assim completamente desfiguradas por um desejo insaciável de dominação e prestígio, que exige e impõe deferência e subordinação.

Como todos alimentam esse mesmo desejo, competição e conflito impregnam inexoravelmente toda a associação humana. Dissimulação, fraude, agressão e malevolência são as notas predominantes do intelecto humano. Valores artificiais ou marcados pelo capricho – aqueles cuja significação consiste unicamente em dividir pessoas em superiores e inferiores – substituem todos os valores reais, isto é, os que produzem verdadeiro crescimento e proveito. As pessoas tornam-se alienadas de si mesmas quando adotam os disfarces necessários para obter e reter sua odiosa precedência. Seu próprio sentido de valor e sucesso pessoal, do valor de suas vidas, depende de ocuparem uma elevada posição na sociedade. É da opinião que outros têm delas que retiram o sentido de sua própria realidade. Cargos, hierarquias, alocações de bens, enfim, tudo está estruturado de forma a sustentar o padrão de superioridade e de inferioridade, de ascensão individual de um enquanto outros são rebaixados.

O *amor-próprio*, assim, acaba por desalojar o *amor de si*, substituindo o bem intato e sereno que caracteriza este último pelo bem enganoso e ilusório que consiste em obter odioso domínio pessoal sobre outrem. De acordo com essa explicação, Rousseau tende a ver o *amor-próprio* como, acima de tudo, a fonte de corrupção e sofrimento pessoais, e de perversidade social. Quando ele diz, com frequência, que o homem é bom por natureza, mas corrompido pela sociedade, o que tem em mente é o fato de que o contato social põe em relevo o *amor-próprio* e amplia a sua influência.

Uma vez que o contato social destaca o *amor-próprio*, e o *amor-próprio* é inexoravelmente nocivo e corruptor, Rousseau considera muito escassas, de fato, as perspectivas para os humanos viverem vidas fecundas, abundantes e gratificantes juntos numa sociedade que exalta o *amor-próprio* em detrimento do *amor de si*. O homem está em profundo conflito consigo mesmo e com os outros; já não é mais possível considerar uma harmonia de indivíduo e grupo como em algumas descrições que sustentam que a vida social promove a plena realização do potencial humano. Por esse motivo, Rousseau sugere que o melhor seria retirar o indivíduo da sociedade e “voltar à natureza”.

[...] quando a idade de crítica se aproxima, ofereci aos jovens espetáculos que os moderem, e não espetáculos que os excitem; despistai sua imaginação nascente com objetos que, longe de pôr fogo em seus sentidos, reprimam sua atividade. Afastai-os das grandes cidades, onde os enfeites e a imodéstia das mulheres apressam e antecipam as lições da natureza, onde tudo lhes mostra prazeres que só devem conhecer quando souberem escolhê-los. (1999, p. 301-302)

Cassirer (1999) considera que, quando Rousseau exige o “retorno à natureza”, quando distingue entre o que o ser humano é e aquilo em que se tornou artificialmente, ele não tira o direito a este confronto do conhecimento da natureza, nem do conhecimento da história. Segundo ele, os dois fatores possuem, para o filósofo iluminista, um significado absolutamente secundário.

De acordo com Dent (1996, p. 40), contudo, Rousseau sustenta que não existe a menor perspectiva real de que isso aconteça; só é possível uma ligeira atenuação do mal. A retirada parcial para unidades familiares dispersas poderia fornecer alguma solução; a abolição do indivíduo como entidade preocupada consigo mesma e a substituição de um *eu* moldado em função das necessidades da sociedade poderiam fornecer uma outra.

Talvez os piores malefícios do *amor-próprio* possam ser moderados mediante o reforço das disposições criativas, benévolas e cooperativas da compaixão (bondade). Através dela, as pessoas podem chegar a sentir um recíproco interesse benevolente e a querer viver juntas, apoiando-se mutuamente. Mas o *amor-próprio* tende para a extinção de tais disposições. De acordo com a compreensão de Dent (1996, p. 41), o *amor-próprio*, é, às vezes traduzido como vaidade, orgulho, ufania, mas nenhum capta o sentimento tão bem quanto aquele termo. Na concepção deste autor, o aspecto mais importante e expressivo do seu significado relaciona-se com a avaliação do que é bom e valioso para a própria pessoa em função da falta dessas coisas em outros, em função de os outros serem de pouca ou nenhuma valia em comparação com a própria pessoa. Assim entendido, o *amor-próprio* é um desejo agressivo que contém a necessidade de controlar outros e de os obliterar.

Rousseau (1999) sustenta haver uma integridade básica na constituição e propósitos dos seres humanos que é propícia ao seu próprio bem-estar e plenitude da vida, para eles mesmos e no trato com os outros. E é, através dessa crença nessa integridade própria da constituição humana, que o autor chega à crença na ordem providencial de Deus. Os seres humanos não estão, pensa ele, fundamentalmente divididos contra si mesmos: quando isso ocorre, devemos suspeitar de alguma deformação externamente engendrada. Ele explica então como traços e disposições moralmente bons decorrem de sua própria integridade e a desenvolvem. Assim, ele conclui que a maldade moral é antinatural e origina-se em influências externas.

O importante é compreender que, em Rousseau, o objetivo de uma boa educação, de um projeto de vida que habilitará uma pessoa a manter-se na posse de seus poderes e a expressá-los plenamente em todos os aspectos de sua vida, é conservar a fé na integridade da natureza. Para Rousseau, o objetivo do homem em garantir uma odiosa superioridade age contra o verdadeiro bem do próprio homem. Não faz parte do bem humano a necessidade de dominar ou de exigir a humilhação de outros. Tal desejo é uma expressão de agressão, a qual é tão prejudicial ao agressor quanto aos alvos de sua agressão. Viver uma vida dominada por propósitos agressivos não é simplesmente desertar, mas contrariar os interesses cooperativos e criativos que prometem plena satisfação de acordo com as reais necessidades humanas.

Assim, ao entregar-se ao objetivo de dominação, uma pessoa coloca-se em conflito com a sua própria e verdadeira natureza e com o seu próprio bem. A disposição adequada à natureza individual é o *amor de si*, uma preocupação inata, como afirmamos acima, em preservar a própria existência e ter uma vida fecunda. Mas, o *amor de si* não é uma preocupação consciente, não é orientado por um conhecimento do que é benéfico ou pernicioso; e pode ser desviado do seu objeto apropriado por acontecimentos que poderão ocorrer ao ser humano. Como, por exemplo, a ira de uma criança diante de uma frustração, sua birra por não conseguir fazer o que quer podem levá-la a ver as outras pessoas não como sustentáculos, mas como perseguidores malignos que odiosamente a contrariam. Isso a lança em competição pelo controle sobre elas e em luta perpétua por dominação num contexto impregnado de ameaças e medo.

Se esse padrão de expectativa e resposta se consolida, como pode acontecer através do tratamento errôneo das necessidades e reações das crianças, então, longe de ser instigada por paixões que a preservem e favoreçam sua liberdade, pelo fluir da *vida-abundante*, ela será impelida por agressão, medo e cólera, que não só são intrinsecamente perniciosos, mas também criam uma situação que bloqueia qualquer desenvolvimento no sentido da ampliação da capacidade pessoal ou criativa. Entretanto, importa ressaltar que, para Rousseau, a tendência

original da criança para a birra não é, em si mesma, exótica. É um elemento em sua *autoafirmação*, em seu direito à vida.

No entanto, através de equívocos ou infortúnios ao lidar com essa reação, desenvolve-se na criança uma atitude perante a vida, ela própria e os outros, que a coloca em conflito com o seu propósito pessoal de ter uma vida fecunda, abundante, em convívio com os outros, pelo que acaba encontrando-se “em contradição com ela própria”. Por outro lado, de acordo com Dent (1996), “Rousseau não teria ficado feliz, porém, com a tendência de uma certa educação centrada na criança que permite a esta pensar que pode fazer tudo o que seus impulsos lhe dizem, pois ele acredita que o capricho, admitido como lei, seria inimigo de um crescimento bem-sucedido” (p. 119).

A partir daí, podemos entender que Rousseau diz que o amor, a gentileza e a benevolência (bondade) constituem disposições naturais, e a crueldade, o rancor e a cobiça são antinaturais. Isso não é porque ele pense que cada um nasceu, por assim dizer, um santo a quem os outros pervertem, mas porque as primeiras disposições acima citadas resultam *de*, harmonizam-se *com* e favorecem o bem-estar de um indivíduo, ao passo que as segundas contrariam e conflitam com a busca e a realização desse bem-estar – algo que ninguém quer que aconteça a menos que tenha sido submetido a circunstâncias deformadoras. Assim sendo, “não se trata de que Rousseau suponha não haver ninguém que possua uma tendência para causar dano a outras como seu princípio primordial; mas, mediante o seu argumento em duas etapas, ao mostrar como as segundas disposições são perniciosas para o indivíduo, ele conclui que elas são alheias ao seu ser” (DENT, 1996, p. 50).

À GUIA DE CONCLUSÕES

Na compreensão de Dent (1996), Rousseau, com sua proposta educacional, tinha um propósito dominante: habilitar o ser humano a crescer como um todo, intato, na posse de seus próprios poderes e possibilidades criativos, que ele usará para seu benefício pessoal e de outros. Nesse sentido, sua preocupação, no *Emílio*, era com os meios pelos quais uma pessoa poderia chegar a viver a melhor vida para si mesma como ser independente e como ser vivendo com outros em sociedade e no Estado. Dado que ele (Rousseau) é tão crítico das deformações e sofrimentos que a sociedade ordinariamente inflige às pessoas, Rousseau é obrigado a mostrar o que uma pessoa seria se, fiel à sua natureza, fosse criada de acordo com os princípios por ele descritos no *Emílio*.

Do começo ao fim, o programa educacional está a serviço desse propósito superior. Encontramos no *Emílio* “uma discussão completa do modo como um indivíduo pode encontrar, ou obter, um lugar para si na sociedade sem sofrer alienação ou a corrupção e sofrimentos pessoais que isso envolve” (DENT, 1996, p. 121).

De um modo geral, sustenta-se que as idéias de Rousseau foram influentes e, em grande parte, benéficas. Que as crianças devem desfrutar de liberdade para poder avaliar por experiência própria seus próprios poderes; que a instrução deve ser orientada de acordo com o nível delas e de modo a mobilizar seus interesses; que tarefas diferentes são apropriadas para diferentes idades; que habilidades e competências são mais valiosas e mais duradouras do que o conhecimento adquirido de cor, sem ser assimilado – tudo isso seria hoje considerado fruto do senso comum. (ibidem, p. 119)

Rousseau mostra no *Emílio* que é possível o duplo objetivo de *ser para nós próprios* e *ser para outros* de um modo que não deixa o indivíduo “flutuando sempre entre as suas inclinações

e os seus deveres”. Para este autor, o objetivo da vida humana é a felicidade, mas ninguém pode, segundo ele, concordar sobre como a encontrar e somente em seu próprio coração pode uma pessoa saber o que necessita para ser feliz. Tudo do que podemos estar certos é que somos, é que existimos, é que nos relacionamos e devemos confiar nos sentimentos, nos nossos mais profundos e claros pensamentos, conclui ele.

Esse texto deixa pistas para compreender o processo de ensino e aprendizagem, comprometido com a formação da bondade humana, e para criar as condições necessárias no sentido de sua efetiva realização e desenvolvimento da emancipação plena do ser humano frente à dor ontológica do obsessivo desejo de manipular e oprimir a si mesmo e os outros.

Precisamos, desse modo, proporcionar universos educativos precipitados e precipitantes de fluxos, contextos e aprendizagens significativamente renovados, favorecedores de espaços de interlocução, amorosamente dispostos a acolher o *outro* e suas possibilidades latentes e manifestas...

REFERÊNCIAS

- CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau.** / Trad. Erlon José Paschoal, Jézio Gutierrez; revisão Isabel Maria Loureiro. – São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Biblioteca básica)
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo.** / Trad. Álvaro Cabral. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- DENT, N. J. H. **Dicionário de Rousseau.** Tradução Álvaro Cabral; revisão técnica Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. – (Coleção educação contemporânea)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-sendo da Filosofia.** Salvador: EDUFBA, 2001.
- MEIRELES, Cecília. **Crônicas da Educação, 2.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001. (Cecília Meireles: obra em prosa)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação.** / Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Paidéia)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas.** / Trad. Fulvia M. L. Moretto. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- SOARES, Noemi S. **Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento: diálogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti.** 2001. 700 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, UFBA, Salvador- Ba.
- SOARES, Noemi S. Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento: diálogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti. In: **Ágere, Revista de Educação e Cultura /**

V.3, n. 3 – Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, 2001a (p.145-69).

SOARES, Noemi S. Uma pedagogia do autoconhecimento como alicerce da ação educacional do século XXI. In: **Ágere, Revista de Educação e Cultura** / V.1, n. 1 – Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, 1999 (p.107-33).