

DA NATUREZA E DA DENSIDADE DO HUMANO NA PEDAGOGIA DE ROUSSEAU

Marlene de Souza Dozol*

RESUMO

Georges Gusdorf, na segunda parte de *L'avenement des sciences humaines ao siècle des lumières* (A ascensão das ciências humanas no século das luzes), afirma que a pedagogia rousseauiana é “compreensiva e global”. A proposta do presente trabalho é entender tal afirmação, ou seja, de que maneira Rousseau, por meio de uma ambígua ideia de natureza humana, vai além das teorias materialistas e sensualistas do seu tempo e edifica um conceito de *formação* que compreende desde profundas questões metafísicas, instigantes desdobramentos biológicos e psicológicos, até considerações líricas das paisagens do mundo físico. Trata-se aqui de esclarecer a utopia pedagógica que, não ignorando as diversas dimensões do humano, procurou fundir o corpo e o entendimento sem dissolver as recorrências da sensibilidade. As implicações ético-morais daí advindas aparecem como condição para uma outra utopia: aquela, de caráter político e social.

Palavras-chave: Natureza humana. Epistemologia. Pedagogia.

ABSTRACT

Georges Gusdorf, in the second part of *L'avenement des sciences humaines ao siècle des lumières* (The ascension of human sciences in the age of enlightenment), affirms that Rousseauian pedagogy is “comprehensive and global”. The proposal of the present study is to understand that affirmation. In other words, in what way does Rousseau, by means of an ambiguous idea of human nature, go beyond the materialist and sensualist theories of his time and build a concept of *education* that comprises deep metaphysical questions, provocative biological and psychological ramifications, up to lyrical considerations of the landscape of the physical world. The purpose here is to clarify the pedagogical utopia which, while not ignoring the diverse dimensions of that which is human, sought to

* Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: dozol.carreira@uol.com.br

combine the body and understanding without dissolving the recurrences of sensibility. The ethical-moral implications arising thereof appear as a condition for another utopia: that of a political and social character.

Keywords: Human nature. Epistemology. Pedagogy.

As formulações filosóficas do século XVIII são, em uma parte significativa, reelaborações da obra de pensadores racionalistas e empiristas do século precedente.

Em seu *Ensaio acerca do entendimento humano*, John Locke (1632 – 1704) propõe uma análise crítica das ideias inatas, procurando demonstrar a tese de que o conhecimento é fundamentalmente derivado da experiência sensível. Supondo a inexistência de caracteres originais impressos na mente, o filósofo aplica-se a explicar as faculdades humanas em ordem de complexidade porque, entre outras coisas, quer “traçá-las e descobri-las em seu nascimento, progresso e gradual aperfeiçoamento” (LOCKE, 1978, p. 181). A busca por uma base material para as ideias o leva a desenhar, numa perspectiva ascendente, um longo processo que parte das sensações que, por combinação, são convertidas em ideias simples, e estas, como substratos e igualmente combinadas, dão origem às ideias complexas. O conhecimento ou a verdade seriam, assim, obtidos mediante a fabricação intelectual de ideias claras e distintas. Esse, o trabalho do entendimento humano e não apenas de uma perspectiva epistemológica, mas associado a conhecidas implicações ético-morais da filosofia política de Locke, das quais extraiu o que pensou sobre a educação e a pedagogia: soberanas na arte e na técnica de produzir homens conforme o desejo de uma razão esclarecida. Esta possibilidade se apresenta sob a batuta de uma concepção que compreende a criança como um papel em branco ou a uma cera virgem. Eis as palavras de Locke:

Creio poder dizer que os nove décimos dos homens que conhecemos são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, pelo efeito de sua educação. É a educação que faz a diferença entre os homens. Mesmo as impressões ligeiras, quase insensíveis, quando são recebidas desde a mais tenra infância, têm consequências importantes e duráveis. Fazem

parte dessas primeiras impressões como fontes de certos pequenos rios; basta à mão do homem um pequeno esforço para desviar suas dóceis águas para diferentes canais que as dirigem num sentido oposto; de modo que, conforme a direção que lhe é imprimida em sua fonte, esses rios seguem diferentes cursos e acabam por terminar em regiões muito distantes umas das outras. Creio que o espírito das crianças poderia ser dirigido de um lado ou de outro tão facilmente como a água (LOCKE, 1978 *apud* GUSDORF, 1973, p. 7-8).

Locke não parte da ideia de uma bondade ou uma maldade originária da alma humana, mas acredita que a experiência e o hábito forjam o homem e, daí, a relevância da educação e do ensino, que partem de um grau zero da consciência psicológica e moral. O educador torna-se, assim, um operador que põe em prática as leis da vida mental, realizando as montagens mais apropriadas. Essa, a premissa poderosa da pedagogia otimista do século das luzes: do entusiasmo de Voltaire pelas ideias de Locke, do mecanicismo de La Mettrie, do ateísmo e do materialismo sofisticado de Diderot, da rejeição do pecado original em Rousseau, passando pelo delicado modelo cognitivo de Condillac e pelas teorias que conferem plenos poderes ao ensino em Holbach e Helvétius, prosseguindo pelas análises e pelo projeto formativo de Condorcet e por toda obra dos revolucionários franceses em matéria de educação, organizar um sistema educativo fundado na verdade antropológica e epistemológica da espécie humana já é possível para um homem consciente da própria perfectibilidade.

Jean Marie Antoine Nicolas de Caritat Condorcet (1743–1794) resume esse otimismo antropológico e pedagógico por sua crença absoluta no progresso, no triunfo das luzes, nas benfeitorias da ciência; nos efeitos inevitáveis de uma instrução pública, independente da Igreja, antídoto para a ignorância e a superstição, comprometida com o esclarecimento, o bem da República e a cidadania. No *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, esclarece sobre os fundamentos epistemológicos, princípios e organização da instrução pública e, deixa assim, um testemunho da relação visceral que a Ilustração estabeleceu entre o Estado, a educação e a emancipação humana. Mas, retornemos às origens do debate epistemológico e aos seus desdobramentos.

Brilhante divulgador do pensamento de Locke, François Marie Arouet Voltaire (1694–1778) preocupou-se em explicar o pensamento e o conhecimento humanos e de que maneira uma possível explicação conciliaria os aspectos divino e científico. Ao sistematizar a explicação pretendida, Voltaire identifica dois momentos principais: o “antes” e o “depois” de Locke. O que se está chamando de “antes” envolve uma discussão em torno da definição de *alma* e de sua relação com o conhecimento, dados os limites nos quais encontrava-se a investigação epistemológica da época (daí é possível compreender, também, a sua vinculação com questões de cunho religioso). Passando por várias definições, dos gregos ao Senhor de Malebranche, incluindo o inatismo dos escolásticos e o de Descartes, a alma, segundo Voltaire, não teria mais que o seu próprio “romance”.

Superando em muito os “raciocinadores” do passado, Locke escreve, na opinião de Voltaire, a “história” da alma. Para o nosso filósofo, em suas *Cartas Inglesas*, Locke (1984, p. 21) “desenvolveu a razão humana para o homem, como um excelente anatomista explica as molas do corpo humano”. Ao examinar a alma por graus e não de um só golpe (como o fazem os inatistas), Locke acompanhou o progresso de seu entendimento, conferindo-lhe, assim, movimento ou mutabilidade e vinculou-a à ideia de um crescimento (ainda que, convém ressaltar, predominantemente lógico). Desse modo, Locke estaria no “olho do furacão” de um debate significativo para a época: se a alma existe antes ou depois da organização do nosso corpo.

O ataque ao inatismo, à ideia de que o homem pensa sempre (Descartes), bem como o “histórico” da alma e os problemas da linguagem, encontram-se, nas palavras de Voltaire, assim resumidos:

Locke, após arruinar as idéias inatas, após renunciar à vaidade de crer que se pensa sempre, estabelece que todas as nossas idéias nos vêm pelos sentidos, examina nossas idéias simples e compostas, acompanha o espírito humano em todas as suas operações, mostra como as línguas faladas são imperfeitas e como abusamos das palavras a todo momento (LOCKE, 1984, p. 21).

As ideias mais abstratas não passariam de conseqüências de todos os objetos já percebidos. Frutos da combinação das imagens que temos na cabeça, elas constituem-se pelo uso de três faculdades – a percepção, a memória e a imaginação – possuindo cada uma delas um papel específico. Ao definir o conceito de “imaginação”, Voltaire nos esclarece, em seu *Dicionário Filosófico*: “É o poder que tem cada ser sensível para representar as coisas sensíveis no seu cérebro. Veem-se as coisas pelos sentidos, a memória as retém e a imaginação as compõe” (LOCKE, 1984, p. 218). Os sentidos fornecem ideias à imaginação, sendo a vista, sua fonte mais rica; “espécie de ‘tato’ que se estende até as estrelas” (LOCKE, 1984, p. 219). As imagens encontram-se, assim, na base de todas as noções, raciocínios e conhecimentos que o homem venha a ter ou adquirir. Ao distinguir entre “imaginação passiva” e “imaginação ativa”, Voltaire joga mais luzes sobre este intrincado fenômeno da mente; se a passiva retém uma simples impressão dos objetos, atém-se aos limites da memória e independe do juízo, a ativa é laboriosa, arranja as imagens recebidas, compondo-as de mil maneiras; une a reflexão e a combinação à memória e é dependente do juízo. Sendo assim, nada existe no nosso entendimento que não tenha existido ou captado pelos nossos sentidos; e, referindo-se a Condillac, afirma que a sensação envolve todas as nossas faculdades. Começamos por sentir e nossa memória, na qualidade de faculdade armazenadora de matéria – prima para o pensamento, não é senão uma sensação continuada.

É possível depreender, do que foi exposto acima, a relevância da experiência para o processo de conhecimento tipicamente humano: “tudo o que sabemos sobre o mundo depende da experiência”, afirma Voltaire (1984, p. 301) em *O filósofo ignorante*. Se este “tudo” depende da experiência e tem as sensações como ponto de partida, o pensamento não pode ser concebido como essência – em seu sentido apriorístico e estático – e sim como ação do entendimento. Isto não só em relação ao homem e a sua faculdade de pensar, mas também com relação à ciência que deverá apoiar-se numa base material para produzir suas certezas.

Para que este modelo epistemológico seja possível, é preciso admitir que o mundo, seus objetos e atributos, existam independente do sujeito, como dados objetivos fornecidos por uma realidade igualmente objetiva.

Se quiséssemos extrair os corolários educacionais desse modelo, veríamos uma ênfase, sem precedentes, na aprendizagem ativa, pela experiência, uma vez que não temos ideias e princípios inatos.

Voltaire foi uma voz poderosa na defesa de que todo conhecimento provém da experiência e na proposição de um humanismo ético, alimentando um ceticismo enquanto atitude espiritual referente à impossibilidade de conhecimento em termos metafísicos ao mesmo tempo em que não abdicou de crer num poder divino como causa primeira e sobre o qual nada sabemos.

Mas nem todos admitiam um Deus como causa primeira, como que a dar o primeiro “piparote” para colocar o mundo movimento. Não os que se aglutinavam em torno das formulações nitidamente materialistas da Ilustração.

Que teoria do conhecimento professaria alguém que admirasse de um modo apaixonado, ilimitado e, sem concessões metafísicas de qualquer ordem, os progressos da ciência do seu tempo? Como enxergaria o homem e o universo diante dos avanços febris da biologia, da anatomia e da medicina, do naturalismo, da física (mecânica e óptica em especial) e da química, da astronomia e da matemática?

De acordo com Abbagnano (1994, p. 195), o materialismo do século XVIII defendeu “a tese segundo a qual, no homem e fora do homem, age uma única causalidade que é a matéria”. Não é preciso insistir no impacto de tal tese nas concepções metafísicas e religiosas tradicionais, bem como nas concepções morais e políticas da época. Chega-se mesmo à proposição do *mecanismo* como um dos princípios derradeiros para a explicação generalizada das coisas.

Levando a fisiologia mecanicista às últimas consequências, Julien-Offray da La Mettrie (1709–1751), médico e filósofo francês, em seu escrito *O homem-máquina*, entende o homem, como o próprio título já anuncia, como uma máquina complexa. Sua natureza não pode ser compreendida por definições *a priori*, e sim por meio do estudo, calcado na experiência e na observação, dos órgãos do corpo humano. Este corpo possui os seus próprios recursos e princípios, que começam e esgotam-se nele mesmo, movimentando-se mediante as necessidades que igualmente lhe são próprias.

Para La Mettrie, todas as faculdades da alma dependem da organização do cérebro e de todo o corpo. Isto significa que o pensamento se desenvolve com os órgãos e que a alma nada mais é do que um nome para a nossa parte pensante, ou melhor, a alma pode ser entendida como um princípio que tem acento no cérebro e no nascimento dos nervos, por meio dos quais exerce seu império sobre o resto do corpo. Com efeito, o pensamento – tal qual a eletricidade, a faculdade motriz, a impenetrabilidade, a extensão – é uma das propriedades da matéria organizada.

Acionados nossos mecanismos mentais e corporais, mediante os combustíveis apresentados, seremos alegres ou tristes, violentos ou dóceis, preguiçosos ou intemperantes, covardes ou valentes: tudo irá depender do funcionamento de nossa máquina.

É esta organização do cérebro – determinada do ponto de vista interno pela herança genética, pelo volume, consistência e outras características anatômicas – que irá interagir com um conjunto de variáveis externas, mas sempre obedecendo os limites de sua capacidade; é ela que processará os “insumos” e os devolverá sob forma de aquisições ou habilidades culturais tipicamente humanas. Concorrem para tanto o tipo de nutrição, o clima, a convivência social (imitação maquinal), a educação ou a instrução.

Como para a maioria dos iluministas, também para La Mettrie, é impossível remontar à origem das coisas, mas é possível compreendê-las em si mesmas, como sistemas fechados, autossuficientes, que se autorregulam e que, no máximo, se transformam, dando origem a outros sistemas fechados, autossuficientes e assim por diante.

O sistema de La Mettrie, ao absolutizar a matéria e suas predisposições como começo e fim de tudo o que existe, tem o meio como elemento propulsor e/ou regulador da constituição do homem, inclusive do ponto de vista moral. Por essa lógica, se controlarmos as variáveis externas favoráveis ao desenvolvimento do organismo – e a cultura poderá converter-se em uma das formas desse controle – teremos, inevitavelmente, uma excelência (ou ao contrário, se as condições forem desfavoráveis) em termos de habilidades tipicamente humanas.

Tal controle remete a uma discussão em torno da crença num poder ilimitado da educação e falar dessa crença significa lembrar de Claude-Adrien Helvétius (1715–1771) e de suas premissas epistemológicas.

Em *Do espírito*, Helvétius (1979, p. 181) aponta duas faculdades como causas produtoras do nosso pensamento: a sensibilidade física, como a “faculdade de receber as impressões diferentes que exercem sobre nós os objetos exteriores” e a memória, como a “faculdade de conservar a impressão que estes objetos exerceram sobre nós”. Essa, a base para as operações do espírito implicadas no conhecimento das relações que os objetos estabelecem conosco e entre si. Para ele, tais operações reduzem-se a julgar o que, em última análise, identifica-se com o sentir. O conhecimento limitar-se-ia ao que a observação permite, ao que está ao alcance imediato dos sentidos; o pensamento e a vontade, por conseguinte, seriam simplesmente os efeitos ou sequências necessárias das impressões que recebemos. Os homens, desse modo, seriam fruto das circunstâncias em que se acham colocados e o espírito não passaria de um agregado de ideias resultante das flutuações de interesses mediante os critérios do prazer e da dor, motores também do universo moral. Daí seu desconcertante otimismo pedagógico, alicerçado no princípio da uniformidade dos espíritos que, colocados sob o controle de variáveis externas propícias, não teriam outro destino que não o da perfectibilidade intelectual e moral. As desigualdades existentes, observáveis numa sociedade ainda não reformada, não passariam de acidentes ou de circunstâncias ainda não fabricadas e gerenciadas pedagogicamente e socialmente:

A grande desigualdade que se observa entre os homens depende unicamente da educação diferente que receberam e do encadeamento desconhecido e diverso das circunstâncias em que se encontram (HELVÉTIUS, 1979, p. 281).

Com efeito,

se todas as operações do espírito se reduzem a sentir, lembrar e seguir as relações que estes diversos objetos tem entre si e conosco, é evidente que, sendo todos os homens providos, como tenho mostrado, da agudeza do sentir, da extensão da memória, e, enfim, da capacidade de atenção necessárias para atingir as mais altas idéias, não há ninguém entre os homens comumente bem organizados que não possa ilustrar-se com grandes talentos (HELVÉTIUS, 1979, p. 281).

A ideia de “dom da natureza” aliada a constituições individuais diferenciadas já dadas no início é estranha ao sistema de Helvétius, visto que o homem é efeito da educação. Do seu ponto de vista não há uma excelência maior ou menor de organização a explicar as diferenças entre os homens e, sim, circunstâncias e hábitos diferenciados a forjarem indivíduos que nascem “sem idéias, sem paixões, e sem outras necessidades que não sejam as da fome e da sede, por conseguinte, sem caráter” (HELVÉTIUS, 1979, p. 307). É clara aqui a polêmica com Rousseau, uma vez que a própria ideia de humanidade e suas manifestações espirituais, a exemplo dos talentos, não passam de aquisições; a bondade não é uma herança de “berço”, posto que o caráter do homem é sempre um produto da cultura e a “apologia da ignorância” é francamente descabida num século em que a razão e o conhecimento são tidos como guias seguros da ação. A boa educação, garantida e dirigida sob certas condições, pode ser constantemente aperfeiçoada em seus meios e fins, não encontrando fronteiras ou qualquer outro tipo de impedimento para realizar-se em benefício da sociedade. Como uma ciência, associada à aprendizagem e à prática das boas leis, livrará a humanidade de seus flagelos, pois “que ela tudo pode” (HELVÉTIUS, 1979, p. 313).

O debate epistemológico do século XVIII, cujo coração bate pela disputa entre o inatismo e o empirismo, obrigou-se a examinar a ideia de “Deus” e a de “Verdade”.

Contrapondo a primeira à segunda, Paul Henri Thiry, o Barão D’Holbach (1723–1789) – crítico severo do despotismo religioso e num tom semelhante com o qual Helvétius expõe suas ideias – chega ao estatuto da ciência, apontando a natureza como uma espécie de árbitro. Em seu *Sistema de la naturaleza*, Paul Henri Thiry define Deus como ser arbitrário, sujeito a muitas dissensões, como um produto da mente que varia de acordo com as circunstâncias nas quais se encontra o homem (seja coletivamente ou individualmente). Apenas o fato de Deus ser entendido de modos tão distintos basta para evidenciar a debilidade das provas de sua existência e toda a fragilidade que diz respeito às ideias que dele se formam, aos sistemas relativos a ele e aos cultos que lhe são dedicados, e para destruir essa ideia que se pretende inata ou infusa em todos os homens. Segundo D’Holbach, todos os sistemas que tem a divindade por objeto são

caracterizados pelas disputas que estabelecem entre si, pelas incertezas e pelas variações. Não sendo possível submeter Deus à experiência, torna-se irrealizável a possibilidade de um acordo ou consenso a respeito. Dirigindo-se aos teólogos, o Barão aponta uma série de contradições – frutos de “transtornos cerebrais” – do Deus forjado por eles: o deus da teologia abrigaria, ao mesmo tempo, qualidades ou atributos inconciliáveis – a exemplo de sua suposta imutabilidade e das variações de humor que lhe fariam distribuir recompensa ou castigos, bem como os próprios milagres. D’Holbach ainda põe em xeque a autoridade dos sacerdotes que tentam a ignorância, a incerteza e os temores dos homens e dúvida da pretensão humana em se alçar como causa final de toda a criação, uma vez que a natureza não estabelece nenhuma hierarquia valorativa de todos os seres que a compõem e onde tudo é necessário.

O que se poderia presumir como alternativa à religião oficial – e agora se está falando de idólatras ou deístas e partidários da religião natural – não o é para D’Holbach. De modo análogo, seus produtos são concebidos de modo novelesco por mentes insensatas e desgarradas do real. Os deístas desconhecem a causa primeira que, conforme nosso autor, é a energia da natureza e os teístas padecem das mesmas contradições que verificamos no sistema religioso oficial. Provocativo, D’Holbach chama o Deus dos deístas de inútil, uma vez que não interfere nos movimentos naturais e nos negócios humanos e diz que o dos teístas não se sustenta devido a tantas contradições. Para resolver o problema da existência ou não de Deus, argumenta que toda verdade deve ser suscetível de provas bastante claras e compreendidas pelos homens. A verdade limita-se, pois, aquilo que podemos conhecer e não admite contradições. Não pode ser alvo de disputas e de variações a depender da maneira particular com a qual cada um será afetado. É constatada, é evidente e demonstrada, portanto, não pode ser uma crença. Quanto mais passível de experimentação e de repetição quanto a condições e resultados, maior o seu grau de certeza e possibilidade de acordo. Não há probabilidade que vença a força da demonstração.

A contraposição entre “Deus” e “Verdade”, ilustrada aqui por D’Holbach, foi especialmente relevante para incrementar a filosofia investigativa em torno das capacidades humanas. Ao procurarem distinguir

um e outra, chegando a negar, em algumas das formulações, a existência do primeiro, os intelectuais iluministas empenharam-se em recolher a criatura dos escombros deixados e perpetuados pelos dogmas religiosos.

Ainda que na condição de hipóteses, os modelos explicativos para a origem e possibilidades do conhecimento humano pleiteavam um estatuto de ciência e/ou de verdade formuladas a partir da própria experiência humana. É esta experiência que ampliará até mesmo os horizontes daquilo que se converteu num consenso em meio aos ilustrados, partidários do empirismo sensualista do século das luzes, o que permitiu, certamente, a continuidade da elaboração e discussão da temática epistemológica.

Procurando sanar as incompletudes da teoria do conhecimento legada por Locke, Étienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780) escreve:

Veremos que a maior parte dos juízos que se misturam às nossas sensações não foi percebida por ele [Locke], e que ele não percebeu o quanto temos a necessidade de aprender a tatear, a ver, a escutar etc, que todas as faculdades da alma lhe pareceram faculdades inatas e não suspeitou que elas poderiam ter sua origem na própria sensação (LOCKE 1973, P. 52)

A teoria do filósofo inglês seria, então, demasiada genérica, não levando em conta o que o homem, quanto à formação de seus conhecimentos, deve a cada um dos seus sentidos.

Em suas *Oeuvres Philosophiques*, no capítulo VIII, *D'un homme qui se souviendrait d'avoir reçu successivement l'usage de ses sens* (De um homem que se lembraria de ter recebido sucessivamente o uso de seus sentidos), Condillac narra o demorado e delicado despertar de uma estátua não só para mostrar a origem do conhecimento, mas também a origem e o modo de funcionamento das próprias faculdades que o produzem. É pelo exame meticuloso de cada um dos sentidos que mostra as ideias devidas a cada um deles, o modo como se consolidam e de que maneira estabelecem relações de auxílio entre si. Embora busque discernir o que devemos a cada sentido, é pela sua reunião que explica o aparecimento e a multiplicação dos conhecimentos necessários a nossa conservação. É nesse movimento de separar e juntar que Condillac

percebe que os sentidos por si mesmos não nos dão conhecimento algum dos objetos exteriores. Em sua polêmica com Locke, procura mostrar que não só os conteúdos da consciência tem origem nas sensações, mas também todas as faculdades da alma, a exemplo da atenção, memória, comparação e, principalmente, a reflexão. Para Condillac, tais capacidades não estariam dadas a princípio, como que esperando a colheita realizada pelos sentidos, para serem ativadas (impressão dada pelo sistema de Locke). Num movimento de influência recíproca, sensações e juízos, por exemplo, misturam-se, forjando-se a si mesmos e ao mesmo tempo. Ao perceber esta interdependência, Condillac introduz a ideia de um aprendizado dos sentidos ou sensações, aprendizado este que irá solicitar a atividade e a consolidação de várias faculdades da alma. Nessa direção é possível perguntar não só como cada sentido desenvolve o juízo, mas também o inverso: por qual sequência de juízo desenvolve-se cada um dos sentidos, compreender que a reflexão contribui para dar uso aos sentidos, concluir que as operações da alma são hábitos adquiridos e, entendidas como atividades e formas de pensamento, constituem simples transformações de sensações passivas elementares. Diferentemente de seu interlocutor – que considerava a reflexão uma fonte de conhecimento – Condillac define as sensações como única fonte de conhecimento, sendo a reflexão, em seu princípio, nada mais que a própria sensação e o canal pelo qual as ideias emanam dos sentidos. O segundo parece superar, assim, a ordenação lógica das ideias preconizadas pelo primeiro ao estabelecer uma base psicológica que se faz durante o próprio processo de tal ordenação.

Em que pesem as diferenças e semelhanças entre os sistemas explicativos do homem e de seu aparato cognitivo, brevemente resumidos acima, bem como alguns de seus desdobramentos de matiz educacional, viu-se que a inspiração sob bases empiristas é o que há de comum entre eles. Seja numa perspectiva de divulgação do sistema de Locke, de um ponto de vista materialista como o de La Mettrie – tomado aqui como exemplo extremo – o de Helvétius ou o de D’Holbach, ou na estátua que lentamente desperta pela hábil condução de Condillac, desaguando ainda, entre outros projetos, no “organograma” educacional otimista de Condorcet (ele próprio, ironicamente, uma vítima do Terror revolucionário), a ideia-

mestra é a de remontar a um grau zero de presença no mundo e entender que o pensamento humano se forma a partir das primeiras indicações dos sentidos. O empirismo revela, desse modo, a prioridade cronológica dos sentidos sobre o espírito.

Há, contudo – em meio às referências aqui selecionadas e tomadas como pretexto para examinar a caracterização, feita por Gusdorf, da pedagogia rousseauiana como “global e compreensiva” – um nome que incomoda, principalmente se tentarmos refletir os modelos aqui apresentados mediante o par razão/sentimento, estratégia que só aparece agora, haja vista que até o momento tais modelos trataram da possibilidade de uma determinada modalidade de conhecimento, ou seja, a racional, ainda que a reconheçam como manifestação da excelência das capacidades espirituais humanas. A propósito desse “incômodo”, leia-se as palavras de Paul Hazard:

O fato é que, se pretendermos estabelecer classificações nitidamente separadas – razão de um lado, sentimento do outro – Diderot é extremamente incomodativo. Mas para quem tenta acompanhar o devir dos espíritos e das almas, Diderot é útil, Diderot é necessário. Porque ele mostra a coexistência, instável e provisória, de duas forças que, em breve, irão divergir (HAZARD, 1983, p. 351).

Ao descrever, perguntar e responder em torno da condição de um homem cego e do como este homem conhece, Denis Diderot (1713–1784) é, sem dúvida alguma, mais uma voz a favor das teses do sensualismo epistemológico. Seu pensamento insere-se dentro das correntes materialistas resultantes do desenvolvimento das ciências naturais. Na *Carta sobre os cegos para uso daqueles que vêem* propõe um problema de especial interesse pra a teoria empirista do conhecimento: Pode um cego de nascença, que recupere a visão, perceber a tridimensionalidade do espaço? Mas antes de levar tal problema a termo, pergunta-se sobre quais tipos de relações, um homem privado da visão, estabeleceria com o mundo físico, em primeiro plano e se, a partir daí, construiria suas noções abstratas e até mesmo morais. Um homem cego, ao projetar-se por seus talentos, seria dotado de alguma capacidade inata ou divinamente misteriosa, inexplicável ou inacessível ao entendimento humano?

Toda a reflexão de Diderot (1979, p. 10), começando da aquisição das noções elementares para as mais complexas, passa pela ideia de um constante aperfeiçoamento, pelo exercício, do tato. É este sentido que, embora não substitua a visão, a porta de entrada, por excelência e por compensação, para o conhecimento dos objetos e para a elaboração de ideias: “as sensações que houver aprendido pelo tato, serão, por assim dizer, o molde de todas as suas idéias”. Assim sendo, tais ideias resultariam da lembrança e da combinação das sensações obtidas por esse sentido. O tato, se aperfeiçoado pelo exercício, pode tornar-se mais delicado e refinado que a própria vista que, na suposição de tornar-se possível para um cego de nascença, teria de, por si mesma, constituir-se, igualmente como fruto da atividade, fator relevante na definição do grau de competência de um órgão. Reside aí a ideia de uma capacidade extraordinária de adaptação que possui o ser humano a ponto de ser possível para o cego colocar “a alma na ponta dos dedos” (DIDEROT, 1979, p. 10), o que pede a negação de uma visão estática do mundo e dos seres.

No que diz respeito ao plano moral, não se verifica, na referida carta, a mesma capacidade de adaptação orgânica encontrada nos planos físico e abstrato, o que poderá indicar a complexidade do ateísmo e do materialismo de Diderot que predominou a partir desse escrito. Suas concepções não se limitam à explicação fisiológica das funções psíquicas ou a resultados de processos mecânicos inspirados na física newtoniana como queriam La Mettrie e D’Holbach, e sim a um sistema natural rico e prodigioso de cadeias de dados mais elementares transformando-se, gradativamente, em formas mais complexas, inclusive do ponto de vista moral, resultantes de um movimento contraditório de forças internas (físicas e biológicas) e exteriores (sociais). O homem age sobre e com o que recebe, não sendo, portanto, moldado unilateralmente por forças que lhe são exteriores, nem humanas e muito menos divinas. É possível pensar em Diderot como um humanista naturalista.

Ao acreditar que o homem não é integralmente amoldável, Diderot não confere exclusividade à *necessidade*, mas deixa entreaberta a porta para a possibilidade humana de fazer escolhas e desviar da norma prescrita, isto é, para a *liberdade*.

Diderot amplia e complexifica a condição humana distinguindo-a da natureza em geral e admitindo que as diferenças individuais são de origem matricial e não simplesmente um efeito do meio. Embora tenha sido fiel ao ideário iluminista e tenha personificado o projeto de difusão das luzes dirigindo a confecção da Enciclopédia, o Filósofo acabou por relativizar os “absolutos” de seus contemporâneos quanto ao poder ilimitado não só da educação, mas também da própria razão.

Entendendo o homem como um amálgama composto de sensibilidade, instinto e inteligência, o Filósofo provoca a razão contra si mesma e resiste a cômodas classificações que tendem a estabelecer uma nítida separação entre razão e sentimento. Mas, não seria ele, Diderot, quem iria conjugar de um modo tão recorrente e uno ambas as forças e sim aquele que, a caminho de Vincennes para visitá-lo na prisão, “arrasado debaixo de sua árvore, acaba de descobrir-se terrivelmente enfermo da civilização” (DIDEROT, 1996, p. 255).

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) irá reconhecer o primado dos sentidos ou das sensações sobre o espírito nas primeiras fases do desenvolvimento do homem; tanto, que “descobrirá” a infância e a definirá de uma maneira surpreendentemente poética: a infância, disse ele, “é o sono da razão” (ROUSSEAU, 1992, p. 98). Seus pressupostos filosófico-educacionais, porém, bem como a pedagogia daí advinda, irão além das metodologias inspiradas no materialismo de La Mettrie e D’Holbach, no intelectualismo de Locke a Condillac, passando pelo excessivo otimismo pedagógico de Helvétius.

Se La Mettrie propõe a seleção de “insumos” apropriados para o funcionamento do homem-máquina, se Locke reduz o espírito humano a um operador que traduz as sensações em ideias, se Condillac – por meio de análises abstratas e intelectuais – apresenta as sensações conforme a ordem mesma da sensorialidade e se Helvétius entende a humanidade como produto ou do temor ou da educação, Rousseau problematiza tudo isso com a dimensão pessoal da sensibilidade, o que singulariza os indivíduos e ao mesmo tempo diz respeito à condição humana em sua universalidade.

É possível agora compreender o que Gusdorf escreveu sobre a pedagogia rousseauiana, quando a compara com as pedagogias decorrentes da epistemologia de Locke e de Condillac:

Há em *Émile* uma psicogênese das qualidades sensíveis: Rousseau mostra como elas se oferecem, cada uma por sua vez, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência procedendo da sensibilidade ao julgamento. [...] Em *Condillac*, a epistemologia da gênese das aquisições intelectuais elimina as recorrências da sensibilidade. Como em Locke, o espírito humano reduz-se a um operador que traduz as sensações em idéias, para estabelecer em seguida, comutações entre as abstrações assim obtidas. A especificidade do mundo sensível não é senão um momento provisório, chamado a dissolver-se segundo a disciplina geral do universo do discurso. Rousseau, ao contrário, faz justiça à consciência sensível, reveladora de um sentido da vida, chamada a ser o órgão privilegiado da relação com Deus. A sensibilidade conduz à inteligência, mas a inteligência não a dissolve; ela permanece, no pensamento do autor da “*Nouvelle Heloise*” e das “*Confessions*”, um indicador de valores fundamentais. Conforme à linha geral de sua antropologia, a pedagogia possui um sentido humano da presença no mundo em sua densidade, que não se encontra, no mesmo grau, no pensamento educativo dominante, de Locke e Kant, passando por *Condillac* (CONDILLAC, 1973, p. 150-151).

Esse modo de conceber a constituição do homem e uma pedagogia que lhe seja apropriada amplia o próprio conceito de *natureza humana*, trazendo novas reflexões sobre as relações entre natureza e cultura, problema universal e permanente. A esse propósito, pode-se dizer, ainda com Gusdorf, que a pedagogia do século das luzes afirma a primazia da cultura. Em direção contrária, Rousseau irá afirmar a primazia da natureza sobre a cultura, embora a primeira – sob o signo da bondade originária – mude de sentido de acordo com processos mentais e os atrativos que sofre a vontade, mas sempre sintonizada com a harmonia do todo e devendo transformar-se em ética – o que ela, a bondade natural, não era certamente no começo (BURGELIN, 1969, p. 90). Assim é que a bondade natural, como princípio fundamental da educação rousseauiana, “deve ultrapassar a prova metamorfoseando-se, descobrindo-se como amor da ordem, razão, consciência moral, assunção da própria natureza” (BURGELIN, 1969, p. 90).

Para que possamos nos aproximar das posições de Rousseau quanto à natureza humana, é preciso que nos movimentemos antes num

amplo território que compreende desde profundas questões metafísicas, instigantes desdobramentos biológicos, psicológicos (não só relativos à cognição, mas também aos sentimentos) até considerações bucólicas sobre as paisagens do mundo físico como irá ocorrer nos textos do próprio Rousseau.

No plano metafísico, Rousseau reconhece a presença de uma vontade e de uma inteligência a ordenar o universo, conforme observamos na “Profissão do vigário saboiano”. O que de fato importa é a convicção interior de que tudo é “um”, regido por uma inteligência única que garante a unidade de um sistema onde cada parte concorre para um mesmo fim, que é a conservação do todo na ordem estabelecida.

Nesta ordem sensível do universo e da natureza, insere-se o homem.

Então, longe de um amontoado caótico ou de uma sucessão aleatória de fatos movidos por forças vagas e desprovidos de qualquer intenção, a natureza é ordenada, sábia e boa, e o homem, como parte dela, é dotado de um instinto que lhe permite distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal.

Não sendo matéria esparsa e morta, o homem é primeiramente animado, provido de unidade, de organização e sentidos comuns; faz e não faz parte do todo, pois ao mesmo tempo em que se encontra instalado numa ordem universal, é qualitativamente diferente de tudo o que nela exista. É em torno dessa diferença, já sugerida por Diderot, que Rousseau irá sistematizar uma antropologia filosófica que procura situar a especificidade humana no interior dessa ordem e, ao mesmo tempo, defini-la em termos de um enlace entre o biológico, o psicológico e o moral. Ao fazê-lo, Rousseau vai além da perspectiva que situa a humanidade como um produto da necessidade, uma vez que em sua antropologia, o homem tem vontade e dispõe de instrumentos para executá-la; tem força para agir sobre os corpos circundantes, para aceitá-los ou escapar-lhes, isto é, tem o poder de escolher, aliado a um tipo de inteligência que lhe possibilita a inspeção do todo.

O que pode conhecer o homem a respeito de si próprio ou de sua existência lhe é dado pelas sensações, embora não dependa dele produzi-las ou aniquilá-las. São também as sensações que lhe acusam a própria existência e a de outros seres, separando-o dos demais objetos. Em seguida, o homem é capaz de refletir sobre os objetos das sensações por meio de

uma força ativa, que compreende as faculdades de comparar e de julgar, o que implica o estabelecimento de relações típicas de sua inteligência, diferenciadas do sentir. Em suma, o homem não apenas é capaz de sentir como o é de conhecer.

Há, pois, um trajeto que vai da sensação ao entendimento, do corpo (com as possibilidades e os limites, a liberdade e os constrangimentos que a natureza lhe dá ou impõe) ao raciocínio que, em suas primeiras fases, limita-se ao interesse presente e sensível, transformando-se até a capacidade de elaborar, comparar e ao pleno uso da razão. Para melhor sistematizar esta evolução, Rousseau estabelece e nomeia as etapas da razão: pré-racional, sensitiva ou perceptiva e, por fim, intelectual.

A proposição de uma faseologia da razão é a chave epistemológica para que compreendamos o que formula em termos educacionais no *Emílio*: uma pedagogia que se orienta não pela produção do homem novo mediante um modelo de cidadania a ser inculcado desde cedo – o que não difere, em termos metodológicos, das estratégias de educação vigentes nos colégios do século XVIII, alvo de severas críticas por parte dos iluministas – mas sim pela observação e orientação da criança que vem antes desse mesmo homem. Daí sua originalidade pedagógica frente aos seus contemporâneos enciclopedistas: a “descoberta” da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, plena de valor em si mesma, mesmo que desprovida de razão intelectual. É essa delicada intuição ou sensível reconhecimento da particularidade infantil que irá guiar a ação do sábio preceptor com o qual nos deparamos em sua obra de profundas repercussões filosófico-educacionais e pedagógicas.

De fato, primeiramente, observa na criança a manifestação de uma etapa pré-racional, definida pela sensação e não pelo entendimento. Não é possível ainda se falar de ideias – se as entendermos como fruto de uma série de relações operadas pelo pensamento – e sim de imagens desconectadas entre si. A segunda etapa constitui-se de dois momentos. O primeiro é o da razão sensitiva ou perceptiva, entendida como um primeiro estágio de ação mental, referida basicamente ao corpo e aos sentidos, e irá servir de base para a razão intelectual: “nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos” (ROUSSEAU, 1992, p. 121), afirma o filósofo e também poeta Rousseau. Num segundo momento, como

corolário de um lento processo de maturação, aparece a razão intelectual, caracterizada por todo potencial de julgamento, de comparações e de operações combinatórias, agora, das ideias entre si.

Ocorre que a razão intelectual e seus produtos, por si só, não garante a moralidade, ou seja, o saber não é por si só uma garantia de virtude. Se assim fosse existiria uma relação de causalidade entre as ciências e as artes e o aprimoramento dos costumes, por isso a desconfiança de Rousseau relativamente aos progressos da razão humana dissociados da esfera moral e do coração do homem. Sua fórmula é outra: incorporar aos processos de natureza cognitiva a *densidade* do humano. Para que a bondade natural transforme-se em virtude social, o homem terá que reconhecer suas paixões e aprender a ouvir sua consciência, espécie de reservatório inato do bem, que pode ser iluminado pela razão, mas não forjado por ela. É que para Rousseau, os sentimentos primeiros não são julgamentos inatos, estão dentro de nós e são atos de consciência a sinalizar o que devemos fazer e o que devemos evitar. Se o homem ouvir sua consciência e escolher o bem por amor e por dever ele conserva a sua natureza bem ordenada e harmoniza-se com o todo. Saber o que é o bem nem sempre significa escolhê-lo, é preciso contar com o assentimento do coração, dirá Rousseau ao preceptor de um Emílio pronto para enfrentar o inevitável processo de socialização; pronto, portanto, para o combate entre o corpo e a alma, entre as paixões e o coração, para ser um homem bom vivendo entre maus, mas atento e sensível politicamente para construir a possibilidade histórica do *Contrato Social*. É que para Rousseau o homem e o cidadão, embora articulados, não se confundem.

Caberá a um prenúncio de romance epistolar – *Emílio e Sofia ou Os solitários* – submeter um Emílio adulto e socializado a todo tipo de prova na sociedade degenerada e, nosso herói, mesmo diante das situações mais extremas da vida, será fiel a si mesmo e sempre estará no lugar que lhe confere, de acordo com os pressupostos metafísicos de Rousseau, um posto honroso em toda a criação.

Este homem – cuja natureza é o compósito de uma inserção na ordem divina e universal, de características biológicas, psicológicas e morais que o diferenciam dos demais seres – está em sintonia com o ambiente natural, sua morada por excelência. Ele deverá amá-la e respeitá-la como parte do seu próprio ser.

A prosa poética e, já romântica, de *Júlia ou A Nova Heloísa* atesta uma tal fusão entre o homem e natureza que ela, a natureza, converte-se em conteúdo da própria consciência (MORETTO *in* ROUSSEAU, 1994, p. 16). Romance do pensamento, mas também da sensibilidade e do lirismo de Rousseau, a *Nova Heloísa* ilustra, com propriedade, as recorrências da sensibilidade sobre os atos da inteligência e as escolhas ético-morais. A costura entre o sensível e o inteligível que aí sentimos e compreendemos – ou a troca do cogito pelo sentimento de existência que podemos observar ainda e, sobretudo, nos *Devaneios do caminhante solitário* – apontam sem dúvida alguma para os influxos da sensibilidade sobre o pensamento e a ação humanas. Nesse sentido, o prolongamento operado por Rousseau entre a própria filosofia e a literatura sugere a diluição das fronteiras que comumente se estabelece entre o pensamento e as recorrências da sensibilidade. Isto quer dizer que o filósofo quer mais que a formação de um homem atuante e pensante como fim educativo. Quer, com sua pedagogia compreensiva e global, também numa perspectiva de formação continuada, um homem amante e sensível ou, em suas próprias palavras, “aperfeiçoar a razão pelo sentimento” (ROUSSEAU, 1992, p. 225).

Para o caso da infância, ao substituir uma pedagogia prescritiva por uma pedagogia da observação, Rousseau faz da natureza infantil e humana uma aliada, parceira de um cultivo que lhe é exterior, mas que não aparece, não a desfigura e sim a impulsiona como força de ascensão sensível, intelectual e moral.

Em que pese os esforços de Rousseau em definir a natureza infantil e humana para então extrair daí a utopia pedagógica que irá expor no Emílio – sabidamente subordinada aos seus ideais políticos e sociais – não há, contudo, um rigor de sua parte no uso da palavra *natureza*.

Na verdade, segundo Burgelin (1969), o autor não se liga a nenhuma definição. Burgelin (1969, p. 69) sugere que a voz da natureza, em Rousseau, é ao mesmo tempo composta de trevas e de luzes; é poder, convite, germe, floração; vai das funções psicológicas à consciência moral; inclui e exclui a sociabilidade, o capricho sexual e o amor conjugal; ela exclui ciência e reflexão mas apela à razão; designa a campanha verdejante e seu autor; liga-se à bondade e torna-se estranhamente enigmática.

A julgar pelos personagens delineados pela literatura de Rousseau, é compreensível a tentativa de Burgelin (1969) em desestabilizar seu

conceito de *natureza humana*, ainda que aparentemente claro em seus desdobramentos políticos e pedagógicos: a natureza humana é boa, mas corrompida socialmente. Entretanto, suas obras de pensamento com feições notadamente literárias – *Júlia ou a Nova Heloísa*, *Confissões* e *Devaneios do caminhante solitário* – oferecem ângulos não tão seguros semanticamente.

Tais escritos evocam a sensibilidade lírica e original de Rousseau que, se de um lado não ignora a energia primitiva elementar da paixão, de outro, convoca a razão e a vontade para a virtude, sempre orquestradas por movimentos ao mesmo tempo promissores e incertos de um “eu” a procura de si mesmo. Em consonância com a escrita do autor de *Júlia ou a Nova Heloísa* – que incorpora elementos poéticos, imagens e analogias como formas de pensamento alusivo – pode-se de compreender a natureza humana, metaforicamente, como o “Eliseu”, jardim governado pela heroína do romance, como “lugar escondido”, não perceptível de imediato, rodeada de “espessa folhagem” e “fechada à chave”, lugar de “frescor” mas também de “obscuras sombras” (Carta XI, Quarta parte). Considerar esse ângulo de análise talvez nos inspire a explorar as possibilidades inesgotáveis de interpretação não só dos escritos educativos e outros que foram aqui considerados, mas de toda a obra rousseauiana.

A discussão em torno das tensas relações entre *natureza e educação* propõe um problema filosófico-educacional da maior relevância: o de estabelecer um equilíbrio possível, por uma sofisticada dialética, entre o “ponto de dentro” e o “ponto de fora”, ponderando ainda que, em se tratando de experiência humana, ambos inexistem em sua forma pura.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. O Iluminismo francês. In: _____. *História da Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

BURGELIN, Pierre. Émile ou d'éducation – introductions. In: _____. *Oeuvres complètes*. Paris: Pléiade, 1969.

CONDILLAC, Étienne Bonnot. Traité des sensations. In: _____. *Oeuvres Philosophiques de Condillac*. Paris: Presses Universitaire de France, 1951.

CONDORCET, Jean-Antonio-Nicolas de Caritat. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito do humano*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

DIDEROT, Diderot. Carta sobre os cegos. In: _____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da Figura do Mestre*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. *Rousseau – Educação: a máscara e o rosto*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GROSRICHARD, Alain. Na noite das luzes. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Cia das letras; Brasília: MEC; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1996.

GUSDORF, Georges. *L' avènement des sciences humaines ao siècle des lumières*. Paris: Payot, 1973.

HAZARD, Paul. Diderot. In: _____. *O pensamento europeu no século XVIII*. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

HELVÉTIUS, Claude-Adrien. Do espírito. In: _____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOLBACH, Baron de. De la idolatria o el deísmo, de la omnipotencia y de las causas finales. In: _____. *Sistema de la naturaleza*. Buenos Aires: Lautaro, 1946.

LOCKE, John. Ensaio acerca do entendimento humano. In: _____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

METTRIE, Julien-Offray de La. El hombre-maquina. In: _____. *Obra filosófica*. Madrid: Editora nacional, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes. In: _____. *Obras*. Rio de Janeiro: Globo, 1958.

_____. Do Contrato Social. In: _____. *Obras*. Rio de Janeiro: Globo, 1958.

_____. *As confissões*. São Paulo: Atenas, 1959.

_____. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. *Júlia ou A Nova Heloisa*. São Paulo: Hucitec; Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *Emílio e Sofia ou Os solitários*. Porto Alegre: Paraula, 1994.

_____. *Devaneios do caminhante solitário*. Brasília: Editora da UnB, 1995.

VOLTAIRE, François Marie Arouet. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1984

Data de registro: 30/03/2011

Data de aceite: 15/06/2011

