

Cristiano Eduardo Wendt

Educação e desenvolvimento natural em Rousseau e Dewey

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Dr. Claudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2011

Aos meus primeiros e eternos mestres, meus pais.

AGRADECIMENTOS

À família, pelos incontáveis esforços e pelo apoio irrestrito ao longo dos anos.

À Isabelli, por me mostrar o verdadeiro significado de ser exemplo.

Àquela que, mesmo além dos marcos das fronteiras, foi o alicerce da permanente (res)significação do meu ser.

Ao Professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco, por ter aceito a árdua tarefa de seguir orientando-me, por ter me ensinado, dialogado e sido amigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste projeto.

Aos professores da linha de Fundamentos da Educação do Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, pela amizade, atenção e empenho na resolução das mais variadas questões.

Aos colegas e amigos do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE) e Teorias da Ação e Educação (TAE) da Universidade de Passo Fundo, pelas longas horas de reflexão conjunta.

Aos eternos amigos e amigas que cruzaram meu caminho, ofertando sua amizade ao longo dos anos, e que foram sensíveis, compreendendo os momentos de crise e sempre dispostos a escutar.

Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Respeitai a criança, respeitai-a até o fim, mas também respeitai-vos a vós mesmos [...] (DEWEY, 1959, p. 56).

RESUMO

O estudo procura investigar a ideia de desenvolvimento natural nas obras *Emílio* ou *Da Educação*, do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, e *Democracia e Educação*, do pensador norte-americano John Dewey. Mais precisamente, procura reconstruir a crítica que Dewey faz a Rousseau no capítulo nono de sua referida obra, visando mostrar o caráter parcial e improcedente do pensamento do pragmatista americano, sobretudo por desconsiderar o aspecto normativo subjacente ao conceito de natureza. Portanto, o que nos leva a discorrer sobre esse tema é a problemática levantada por Dewey, que questiona, no pensamento rousseauiano, a identificação do conceito de natureza com o de Deus. Segundo sua objeção, a ação do educador encontrar-se-ia imobilizada no processo de desenvolvimento natural da criança, tendo em vista que as aptidões e tendências seriam inatas aos sujeitos, ofertadas pela figura de um Deus transcendente e bom, e desenvolver-se-iam independentemente do uso que lhes dessem. Segundo tal pensamento, o meio físico-social e o educador teriam papel pouco expressivo nesse processo. Para que pudéssemos verificar a coerência ou não dessa afirmação feita por Dewey, procuramos, em meio às páginas que compõem o *Emílio*, alguns indicativos que corroborem ou não com tal questão. De forma especial, nossa investigação recai sobre os *Livros I e II*, em que Rousseau apresenta a idade da natureza e nos quais está alocada a semente que dá vida à crítica de Dewey. Tendo em vista esse modelo de educação natural, a mesma se dá por meio da natureza e do contato com as coisas, buscando, nessa etapa, fortalecer o corpo e refinar os sentidos da criança, preparando-a para adentrar na idade da razão e prosseguir na formação de seu caráter. Para tentar encontrar uma possível resposta à problemática levantada, apresentamos, num primeiro momento, o pensamento e o posicionamento pedagógico de Rousseau, passando em seguida para a mesma interpretação, porém, focada no pensamento de Dewey. Recorremos, no último momento deste trabalho, à tentativa de refutação da objeção de Dewey, baseando-nos no escrito do genebrino, de modo especial, em seu conceito de liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da educação, desenvolvimento natural, pragmatismo, experiência, educação natural.

ABSTRACT

This study seeks to investigate the idea of natural development in the pieces *Émile, or On Education*, by the Swiss philosopher Jean-Jacques Rousseau, and *Democracy and Education*, by the American thinker John Dewey. More precisely, it seeks to reconstruct the critique that Dewey does in relation to Rousseau in the ninth chapter of his piece, aiming to show the partial and unfounded character of the American pragmatist's thinking, above all for not considering the normative aspect subjacent to the concept of nature. Therefore, what makes us discuss about this topic is the problem brought up by Dewey, who inquires, in the Rousseauan thinking, the identification of the nature concept with the concept of God. According to his objection, the action of the educator would be ineffective in the process of natural development of the child, taking into account that the aptitudes and trends would be inherent to the subjects, afforded by a God of a transcendent and good figure, and they would develop independently of the use they were given. According to such thinking, the physical and social environment and the educator would have a little and unexpressive role in that process. In order to verify the coherence of this affirmation by Dewey, we looked through the pages of *Émile* for some indications which corroborate that issue. In a special form, our investigation also analyses *Books I and II*, in which Rousseau shows the age of the nature and in which lies the seed that germinates Dewey's critique. In relation to the natural education, it stems from the nature and the contact with things, seeking, in this phase, to strengthen the body and refine the senses of the child, preparing him/ her to get to the reasoning age and go on in the formation of his/ her character. So as to find a possible response to such matter, we firstly presented Rousseau's thinking and pedagogical positioning; secondly, we interpreted it with focus on Dewey's thinking. Eventually, we tried to refute Dewey's objection, based on the Genevan's writing, above all, in its concept of liberty.

KEY-WORDS: Education Philosophy. Natural Development. Pragmatism. Experience. Natural Education.

RESUMEN

El estudio busca investigar la idea del desarrollo natural en las obras *Emílio ou Da Educação*, del filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau, y *Democracia e Educação*, del pensador norteamericano John Dewey. Más precisamente, procura reconstruir la crítica que Dewey hace a Rousseau en el capítulo noveno de la referida obra, visando mostrar el carácter parcial e impropio del pensamiento del pragmatista americano, sobretodo por desconsiderar el aspecto normativo subyacente al concepto de naturaleza. Por lo tanto, lo que nos lleva a discurrir sobre ese tema es la problemática levantada por Dewey, que cuestiona en el pensamiento rouseauiano, la identificación del concepto de naturaleza con el de Dios. Segundo su objeción, la acción del educador se encuentra inmovilizada en el proceso de desenvolvimiento natural de los chicos, teniendo en cuenta que las aptitudes y tendencias serían innatas a los sujetos, ofertados por la imagen de un Dios trascendente y bueno, e iban a desenvolverse independientemente del uso que les diesen. Segundo tal pensamiento, el medio físico-social y el educador tendrían posición poco expresiva en ese proceso. Para que pudiésemos verificar la coherencia o no de esa afirmación hecha por el pragmatista americano, procuramos, en medio a las páginas que componen *Emílio*, algunos indicativos que corroboren o no con esta cuestión. De manera especial, nuestra investigación recae sobre los *Libros I y II*, en que Rousseau presenta la idea de naturaleza y en que está puesta la semilla que da vida a la crítica de Dewey. Teniendo en cuenta ese modelo de educación natural, segundo el genebrino, la misma se da por medio de la naturaleza y contacto de las cosas, buscando, en esa etapa fortalecer el cuerpo y refinar los sentidos de los chicos, preparándolos para adentrarse en la edad de la razón y proseguir en la formación de su carácter. Para intentar hallar una posible respuesta a la problemática levantada, presentamos, en un primero momento, el pensamiento y el posicionamiento pedagógico de Rousseau, pasando enseguida para la misma interpretación, pero evidenciar en el pensamiento de Dewey. Recorrimos, en el último momento de este trabajo a la tentativa de refutación de la objeción de Dewey, baseándonos en el escrito de genebrino, de modo especial, en su concepto de libertad.

PALABRAS CLAVES: Filosofía de la educación, desenvolvimiento natural, pragmatismo, experiencia, educación natural.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	O PROJETO EDUCACIONAL DE ROUSSEAU E O PAPEL DA NATUREZA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NATURAL	14
2.1	<i>Emílio</i> ou <i>Da Educação</i> : o projeto educacional rousseauniano	15
2.2	A influência do conceito de natureza no projeto educacional de Rousseau	21
2.3	O chamado para a natureza: a influência dos clássicos na constituição da ideia de natureza em Jean-Jacques Rousseau.....	25
3	AS BASES DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA PENSADA POR DEWEY E A CRÍTICA AO CONCEITO ROUSSEAUNIANO DE DESENVOLVIMENTO NATURAL	36
3.1	<i>Democracia e Educação</i> : uma introdução à filosofia da educação de John Dewey	37
3.1.1	A teoria pragmatista da ação e o pragmatismo educacional deweyano	39
3.1.2	John Dewey e a educação para a democracia	43
3.1.3	<i>A educação como crescimento</i> : as condições, os hábitos e a significação educacional do desenvolvimento	46
3.2	Pressupostos da crítica deweyana ao conceito de “desenvolvimento natural”: uma análise do capítulo nono de <i>Democracia e Educação</i>	52
4	A RÉPLICA ROUSSEAUNIANA: O QUE PODE OU NÃO SER ACEITO DAS OBJEÇÕES AO SEU CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO NATURAL	60
4.1	Algumas imbricações possíveis entre as obras <i>Émile</i> e <i>Democracia e Educação</i>	60
4.2	O papel do educador segundo Rousseau: uma tentativa de refutar a crítica de John Dewey	64
4.3	Natureza, sociabilidade e moralidade: um possibilidade de resposta ...	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	80

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pedagogia moderna levada pelos ideais do movimento iluminista acredita na exaltação da racionalidade humana: o homem como senhor de si. A característica principal desse movimento é a confiança ilimitada que se deposita na razão, na capacidade dos sujeitos de dominarem os princípios naturais que os cercam, buscando sempre a melhoria da vida. Segundo o Iluminismo, a crença na capacidade racional dos homens é o que garantiria à sociedade um futuro de grandes avanços nos diversos campos de investigação. Entretanto, neste clima do surgimento de uma nova época na história da humanidade, em que se propagava a confiança ilimitada na razão, um pensador em especial se destaca. Falamos de Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), filósofo suíço, que teve e tem enorme influência não apenas no campo educacional, mas também em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, na área do direito.

O destaque ao qual Rousseau faz jus trata de suas ressalvas ao projeto do Iluminismo no que se refere à confiança ilimitada que é depositada na razão. Exemplo disso é sua obra pedagógico-filosófica *Emílio* ou *Da Educação*, em que procurou demonstrar o modelo ideal de educação-formação pensado para seu aluno fictício Emílio. Na referida obra, o autor parte do pressuposto de que a educação não deve iniciar pela razão, mas sim pelos sentidos, pela experiência, pelo contato com a natureza. Como observa o genebrino: “A obra-prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável: e pretende-se educar uma criança pela razão! É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra” (ROUSSEAU, 2004, p. 90). É neste horizonte que pretendemos desenvolver este trabalho e investigar no pensamento de Rousseau o real entendimento e o emprego do conceito de desenvolvimento natural presente em sua educação natural.

Partimos de um conceito de educação natural que procure propiciar o desenvolvimento natural e espontâneo da criança, por meio do qual ela fortaleça o corpo e refine seus sentidos. A finalidade aqui reside em que o infante não acelere o seu desenvolvimento físico, cognitivo e moral. Para Rousseau, o processo educacional deve ser tratado de forma gradual, sendo a razão o último estágio a ser contemplado. Com isso, o genebrino confronta-se diretamente com o modelo assumido pela pedagogia de tradição

escolástica (educação bárbara), em especial, com o modo como está concebida a ideia de criança – um adulto em miniatura.

Entretanto, não permaneceremos apenas na instância do pensamento rousseauiano, que constitui a questão central deste trabalho; além disso, analisaremos, no trabalho do pensador contemporâneo John Dewey (1859 – 1952), suas objeções proferidas contra o conceito de desenvolvimento natural de Rousseau. Dewey aponta, conforme procuraremos elencar nesse trabalho, objeções contundentes, porém, apoia-se mais firmemente na atribuição de um suposto inatismo presente na pedagogia do genebrino. É por esse terreno que nos movimentaremos, buscando encontrar as justificativas necessárias para aceitar ou não o que expõe o pragmatista americano.

Antes de adentrarmos na discussão teórica que propomos como fio condutor, temos que tecer alguns esclarecimentos sobre os motivos que nos levaram a aceitar esta tarefa. Sempre que damos asas a nossa capacidade investigativa e nos propomos a tratar de um tema em específico, recorrendo às suas origens, objetivos, implicações, fazemo-lo devido a alguma motivação em especial, seja ela de ordem interna ou externa. Não diferente é o que dá vida a esse trabalho: as motivações que nos levaram a escolher dois autores de tempos e vidas diferentes provêm de influências de foro tanto interno como externo.

As primeiras nasceram com o primeiro trabalho que saiu de nossas mãos, em que investigamos, no pensamento kantiano, o papel moralizante da disciplina em seu projeto pedagógico. Foi partindo das leituras kantianas e da própria biografia do filósofo de Königsberg que fomos surpreendidos pela capacidade do pensador suíço Jean-Jacques Rousseau em alterar a rotina metódica de Kant, quando este toma em mãos a obra pedagógica-filosófica *Emílio* ou *Da Educação*. Sabendo da rigorosidade com que o pensador prussiano regrava seus dias e da pontualidade de suas tarefas diárias, questionamo-nos: o que continha de tão avassalador naquela obra que fez com que Kant deixasse de lado, por alguns momentos, seus compromissos mais importantes? Essa foi a pergunta que nos conduziu ao primeiro contato com a obra de Rousseau. A partir dessa inquietação, assim como aconteceu com Kant, a obra de Rousseau teve lugar em nossas leituras diárias.

As motivações de foro externo se deram pelo convívio no Núcleo de Pesquisa sobre Filosofia e Educação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, em que chegamos como bolsista de iniciação científica. Nesse ambiente, fomos

contagiados pela figura e pelo pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Nas leituras e discussões de sua obra pedagógica, a cada novo trecho e a cada novo conceito que íamos desvelando, crescia o interesse em adentrarmos cada vez mais em seu pensamento. O incentivo dos professores e o contato semanal com os colegas de estudos só fizeram aumentar a vontade de nos apropriarmos dos temas pertinentes à filosofia da educação. E foi nesse trabalho de investigação sobre os grandes pensadores dessa temática que chegamos a John Dewey e sua obra *Democracia e Educação*. Nas leituras do texto pragmatista, encontramos algumas objeções ao pensamento rousseauiano, e foram nessas objeções, mais especificamente nas relativas ao conceito de desenvolvimento natural, explicitado nos livros I e II do *Emílio*, que Dewey se debruçou para preparar seus argumentos. Assim sendo procuramos reconstruir a crítica que Dewey faz a Rousseau no capítulo nono da referida obra, visando mostrar o caráter parcial e improcedente do pensamento do pragmatista americano, sobretudo por desconsiderar o aspecto normativo subjacente ao conceito de natureza. Portanto, o que nos leva a discorrer sobre esse tema é a problemática levantada por Dewey, que questiona, no pensamento rousseauiano, a identificação do conceito de natureza com o de Deus

Diante desse panorama teórico, algumas perguntas merecem atenção especial. A fim de encontrar respostas possíveis às objeções que investigamos, utilizaremos tais perguntas como norte para esse trabalho. São elas: O que Rousseau compreende por educação natural? Como o desenvolvimento natural opera em seu projeto educacional? Que papel o genebrino atribui ao educador no projeto de educação natural? O processo de educação natural enfraquece a figura do educador conforme pensa John Dewey? Há realmente, segundo aponta Dewey, uma proposta inatista na pedagogia rousseauiana?

Sendo assim, assumiremos, nesse trabalho investigativo, uma postura de reconstrução e análise dos argumentos de ambas as partes citadas. Utilizaremos como apoio principal *Emílio* ou *Da educação*, de Rousseau, e *Democracia e Educação*, de John Dewey. Procurando ir além, recorreremos a diversos comentadores que se debruçaram sobre os conceitos e ideias que fundamentam o debate entre os dois pensadores-tema. Para tanto, procuraremos explorar, em cada um dos capítulos, primeiramente os pensamentos de Rousseau e de Dewey, reservando ao último momento desse trabalho o confronto mais sistemático das ideias e as possíveis conclusões acerca da problemática levantada. Para que isso aconteça, percorreremos o seguinte caminho:

No primeiro capítulo, *O projeto educacional de Rousseau e o papel da natureza no âmbito da educação natural*, partiremos da busca por apresentar traços importantes da filosofia e da pedagogia de Rousseau, procurando, por meio da reconstrução de argumentos do genebrino e de seus comentadores, identificar aspectos fundamentais na constituição do *Emílio* ou *Da Educação*. Realizaremos, dentro de nossas limitações, uma excursão pelos cinco capítulos que compõem a obra, sempre atentando para a visualização do objetivo do projeto de Rousseau. Investigar quais são e o que compete a cada uma das fases do desenvolvimento de seu aluno Emílio é a tarefa à qual nos dedicaremos neste primeiro momento. Como já anunciamos, o objetivo desse trabalho é explorar o conceito de desenvolvimento natural presente na pedagogia de Jean-Jaques, assim sendo, não poderíamos nos furtar de tentar compreender qual a influência que o conceito de natureza exerce em sua pedagogia. Para tanto, na medida de nossas forças, também vamos identificar o que o autor pretende ao utilizar esse conceito vinculado à educação de seu pupilo. Na tentativa de nos aventurarmos mais aprofundadamente nas raízes do conceito de natureza com o qual Rousseau opera, recorreremos à tradição clássica, representada pelas correntes estoica, epicurista e cínica, resgatando argumentos que justifiquem o emprego e a definição de tal conceito para nosso célebre Iluminista. Essa será a base na qual nos fundamentaremos para podermos avançar rumo ao segundo momento do trabalho.

O segundo capítulo, *As bases da educação democrática pensada por Dewey e a crítica ao conceito rousseauiano de desenvolvimento natural*, tem como norte de suas laudas uma apresentação mais detalhada do pensador pragmatista norte-americano John Dewey, bem como de aspectos constitutivos de seu pensamento. Nesta empreitada recorreremos inicialmente à investigação de sua obra *Democracia e Educação*, procurando ofertar um panorama do conteúdo da filosofia da educação deweyana. Seguindo essa trilha, percorreremos alguns pontos importantes para o desenvolvimento de nossa proposta de trabalho. Nesse sentido, trataremos da interpretação da teoria pragmatista da ação, pensada por Dewey, de suas implicações para o campo educacional, e de sua concepção de ser humano como um organismo agente que se relaciona com o meio onde está inserido por meio do emprego significativo de símbolos. Na sequência, investigaremos como o autor justifica seu projeto democrático e a influência da educação para a realização de tal fim. Além disso, abordaremos sua ideia de educação como crescimento, apoiando-nos no capítulo quarto de sua obra. Trabalharemos com a análise das condições, dos hábitos e da

significação educacional do desenvolvimento, objetivando desbravar o núcleo da educação pragmatista. Encerrando esse capítulo, adentraremos no ponto central de nosso trabalho, a saber, a reconstrução dos pressupostos da crítica deweyana ao conceito de desenvolvimento natural das aptidões e tendências inatas dos educandos, tomando como base o capítulo nono de *Democracia e Educação*.

Chegaremos com isso ao ponto alto de nosso escrito, o terceiro capítulo, *A réplica rousseauiana: o que pode ou não ser aceito das objeções ao seu conceito de desenvolvimento natural*. Nesse capítulo, tomando como pano de fundo toda a discussão empreendida até o momento acerca dos pontos principais da pedagogia, tanto de Rousseau como de Dewey, procuraremos avaliar criticamente as objeções levantadas pelo pragmatista ao conceito de desenvolvimento natural, esboçado de maneira mais clara nos *Livros I e II do Emílio ou Da Educação*. Quanto ao trato do último capítulo, iniciaremos por meio de uma tentativa de aproximação das duas obras-tema desse trabalho, assinalando tanto pontos de convergência quanto de divergência, especialmente acerca de duas questões importantes: o modelo de estado que cada autor utiliza para pensar seu projeto educacional, e a manifestação e a relação dos conceitos de linguagem e experiência dentro da perspectiva de cada um. Recorreremos também a uma análise do papel do educador, segundo é materializado pelo genebrino em seu escrito, indagando qual a importância e a função desse personagem, acusado por Dewey de ter sua figura enfraquecida num projeto de educação natural. Por fim, encerraremos esse último ato com a discussão de três pontos que podem nos trazer uma possibilidade de resposta às objeções deweyanas acerca do desenvolvimento natural, a saber, natureza, sociabilidade e moralidade.

Esboçamos acima, brevemente, o percurso que iremos desenvolver ao longo desse trabalho, contrapondo dois pensadores de grande influência no que se refere ao processo pedagógico, cada um com as crenças e convicções de sua época, mas que não se tornam nem ultrapassados, nem distantes de nossa realidade educacional atual, bem como seus problemas e avanços. Em meio a esse emaranhado de ideias e conceitos, daremos início ao trabalho que nos propusemos realizar nas páginas dessa dissertação.

2 O PROJETO EDUCACIONAL E O PAPEL DA NATUREZA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NATURAL

Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida. Tal homem foi enterrado aos cem anos e estava morto desde o nascimento. Melhor seria ir para a tumba na juventude, se pelo menos tivesse vivido até essa idade (ROUSSEAU, 2004, p. 16.)

Tratar do projeto educacional rousseauiano vem sendo tema de muitos estudos ao longo dos últimos dois séculos. Desde a publicação do *Emílio ou Da Educação*, Rousseau foi alvo de críticas e elogios, sendo as primeiras mais vigorosas. A primeira impressão de sua obra pedagógica serviu tanto para críticas ferrenhas por parte de alguns Iluministas, como para alimento de ardentes fogueiras, que objetivavam acalantar o ego da tradição dos doutos racionalistas. Rousseau se transforma, contrariando as previsões de seu tempo, em um divisor de águas no que se refere aos processos pedagógicos. Arriscamos dizer, neste contexto, sem medo algum de repreensões, que Jean-Jacques realiza, no campo da educação, um empreendimento como o de Kant, na teoria do conhecimento, com sua *Revolução Copernicana*¹.

Tomando como fundamento de sua proposta pedagógica um modelo ideal de educação-formação para seu aluno fictício (Emílio), parte do pressuposto de que a educação não deve iniciar pela razão, mas sim pelos sentidos, pela experiência e pelo contato com a natureza. É neste horizonte que procuramos desenvolver a primeira parte deste trabalho, investigando no pensamento do genebrino a real importância do conceito e da aplicabilidade da educação natural vinculada ao seu projeto educativo. Não podemos nos esquecer, contudo, do objetivo último que deverá ser buscado com este escrito, ou seja, analisar o processo pedagógico rousseauiano tomando como pano de fundo a crítica tecida por John Dewey, em sua obra *Democracia e Educação*, sobre o suposto inatismo

¹ Ver capítulo intitulado *Iluminismo kantiano: do obscurantismo da Idade Medieval à Revolução Copernicana*, em Wendt (2009).

presente no conceito de desenvolvimento natural que é tratado pelo genebrino nos Livros I e II do *Émile*².

2.1 *Emílio* ou *Da Educação*: o projeto educacional rousseauiano

Para tratar do projeto educacional pensado por Rousseau, buscaremos apoio nos escritos de Ernest Cassirer, na tentativa de, juntamente com as linhas traçadas pelo próprio genebrino, apresentarmos quais são os pressupostos, os objetivos e as implicações contidas pelo seu projeto educacional.

A idéia fundamental do *Emílio* é de que não se deve eliminar nenhuma dificuldade física da aprendizagem do pupilo que se quer educar para a independência da vontade e do caráter – e que não se deve poupá-lo de nenhum sofrimento, esforço ou privação. A única coisa da qual se deve cuidadosamente protegê-lo é da imposição violenta de uma vontade alheia – de um preceito que ele não entende em sua necessidade. Desde a mais tenra infância, ele deve conhecer a coação das coisas, e aprender a curvar-se diante dela, mas deve ser poupado da tirania dos homens (CASSIRER, 1999, p. 61-62, grifo do autor).

Esboçado acima pela pena de Cassirer, temos o pano de fundo do projeto educacional pensado por Rousseau. Entretanto, precisamos verificar onde este projeto está exposto e como se dá sua exposição, bem como o que o levou a tornar-se uma obra pedagógica de suma importância até nossos dias.

O aspecto mais significativo das idéias pedagógicas de Rousseau está contido na sua obra *Emílio ou Da Educação*, publicado pela primeira vez em 1762. Seu livro foi alvo de duras críticas, chegando a ser condenado às fogueiras, e seu autor, à prisão. Mas, sem nos determos em fatos históricos sobre o criador e sua obra, vamos doravante desmembrar

² Utilizaremos “Emílio” toda vez que nos referirmos ao aluno fictício de Rousseau e “Émile” quando estivermos referindo-nos à obra, exceto quando citarmos o título completo da obra *Emílio ou Da Educação*.

a estrutura do *Émile*, com fins a termos um panorama geral do escrito pedagógico rousseauiano³.

A obra está dividida em cinco capítulos nos quais o autor apresenta o processo educativo-formativo de seu aluno fictício Emílio, abordando as diferentes fases de seu desenvolvimento, desde o nascimento até estar *apto* para a vivência em sociedade e para o casamento. Com o *Émile* podemos afirmar que Rousseau apresenta as raízes do que conhecemos como pedagogia moderna, tornando-se, desta forma, fonte onde muitos dos grandes filósofos e pedagogos posteriores procuram inspiração. Como exemplo da referida influência exercida por ele, destaca-se a tradição alemã com pensadores como Kant, Schiller e Schleiermacher, apesar de que “seu alcance intelectual não permanece restrito aos séculos XVIII e XIX, estendendo-se também para o século XX, influenciando ainda muitos outros intelectuais. Talvez um dos mais conhecidos seja Piaget.” (DALBOSCO, 2007, p. 173).

Adentrando a estrutura e composição da obra, temos o *Livro I*, que apresenta o infante na idade de zero a dois anos - fase conhecida como a “idade da natureza”, em que a educação se dá pelas coisas. O genebrino se dirige às mães, na busca de apresentar alguns problemas presentes em sua época quanto ao cuidado com os recém-nascidos, buscando assim fortalecer o corpo, evitando as deformações físicas e, desde cedo, educando o infante para que tenha apenas um único hábito: o de não contrair hábitos (ROUSSEAU, 2004, p. 49). Este é o princípio por excelência deste *Livro*.

Assim, o que pode ser tomado como tese central do primeiro livro trata, sobretudo, das ações práticas do adulto, no sentido de apenas fornecer ao infante aqueles cuidados necessários para que ele cresça naturalmente, permitindo, desta forma, o desenvolvimento adequado de suas características físicas. Isso tudo tendo em vista o corpo fortalecido e os sentidos aguçados devido à exposição direta às provações da natureza, sendo essa uma maneira de contribuir para a sua formação e de permitir à criança que conheça seus limites. Em síntese, poderíamos dizer que Rousseau utiliza como mecanismo educacional a busca por manter a criança destinada a prover suas necessidades. Retoma, assim, o objetivo de

³ Não é objetivo explorar a fundo cada um dos capítulos do *Émile*, mas apontar os objetivos de Rousseau em cada um dos cinco Livros. Para uma análise mais detida sobre a estrutura geral da obra e um comentário pormenorizado acerca de cada um dos livros, ver a obra *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau* (2011).

evitar as vontades fantasiosas, não permitindo que ela tenha mais ideias e desejos além do que realmente necessitadas em seu corpo (TOMAZELLI, 2011, p. 44).

No *Livro II* o genebrino tende a tratar da fase que compreende a idade dos dois aos doze anos, permanecendo sob o título da “idade da natureza”, cuja educação se dá pelos sentidos. A respeito desse período, esboça o autor no início deste capítulo: “eis a segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância.” (ROUSSEAU, 2004, p. 69). A distinção que é feita neste momento da obra, tendo em vista que os dois primeiros livros tratam da idade da natureza, é a passagem da caracterização de *infans*, que significa *criança*, para *puer*, que podemos traduzir, grosso modo, por *pré-adolescência* numa designação contemporânea. O grande cuidado para o qual Rousseau alerta é que não transformemos as crianças em adultos em miniatura, ou seja, que evitemos as interferências dos hábitos e costumes adultos no mundo dos pequenos, que os deixemos seguirem seu ritmo natural de desenvolvimento.

A ideia que ganha atenção aqui é a educação pelas coisas, a qual fornece aos infantes uma liberdade bem regrada, pois, segundo Rousseau, aqui não deve haver uma interferência direta da figura do preceptor (adulto). Nessa fase o preceptor deve assumir um posto de mediador, sempre apontando os caminhos seguros para que Emílio permaneça em seu estado natural, e desta maneira possa, por sua própria conta, estimular sua sensibilidade, visando seu preparo para a moralidade. Podemos inferir que, no aspecto pedagógico, o genebrino procura demonstrar a importância da construção de princípios morais, sempre levando em conta as fases cognitivas, que darão suporte ao discernimento para tensão existente entre os limites dos desejos e suas faculdades. Sabemos, e isto nos mostra Rousseau, que um corpo fortalecido e um bom desenvolvimento da sensibilidade são percursos pedagógicos indispensáveis, que procuram fazer com que a criança seja conduzida a enfrentar, por conta própria, sua natureza e as possíveis intempéries que florescerão em sua vida. Devemos ter consciência de que tudo aquilo que está ligado às inúmeras faces da natureza é que determinará os limites à criança. Limites esses tão necessários à condição humana do infante (SANTOS, 2011, p. 73ss).

Prosseguindo, no *Livro III*, temos a chamada idade da força que cronologicamente se situa entre os doze e quinze anos de idade. O objetivo do genebrino é buscar indicativos para a questão: “De onde provém a fraqueza do homem?” (ROUSSEAU, 2004, p. 211). Ele mesmo procura dar uma resposta quando afirma que esta fraqueza provém da

desigualdade que existe entre as forças físicas da criança e os seus desejos⁴. Este momento na instrução de Emílio é, segundo Rousseau, “o tempo dos trabalhos, da instrução, dos estudos, observai que não sou eu quem faz arbitrariamente essa escolha, mas a própria natureza quem a indica” (ROUSSEAU, 2004, p. 213). É presente neste capítulo a influência de um escrito (livro), que segundo o autor é o único que oferece o melhor tratado de educação natural, e será o primeiro que o pupilo irá ler sozinho. “Qual é, então, esse livro maravilhoso? Será Aristóteles? Será Plínio? Buffon? Não, é *Robinson Crusoe*” (ROUSSEAU, 2004, p. 244).

O entusiasmo do pensador suíço com o escrito de Daniel Defoe pode ser identificado no Livro III. Nessa fase, a educação de Emílio deve ser pensada e realizada com forte inspiração na formação do personagem de Defoe, Robinson Crusoe. Como afirma Mühl, “um homem isolado que não corre o risco de se deixar influenciar pelos preconceitos e que, na sua condição solitária, percebe as verdadeiras relações entre as coisas e sua real utilidade.” (MÜHL, 2011, p. 104). Nessa perspectiva, tudo o que cerca a criança, bem como o que ela aprecia, deverá ser voltado para a utilidade, a segurança, a conservação e o bem-estar. Com isso fica claro que não deveríamos inserir a criança em um universo distante do seu mundo, do seu cotidiano. O infante deve sentir-se tocado pela utilidade do objeto, ou situação, com o qual está se ocupando e, ainda, tentar ao máximo compreender qual a utilidade daquilo tudo que está a realizar. Segundo Mühl: “O encadeamento desses conhecimentos limitados, porém certos, tem a vantagem de lhe mostrar, através de suas ligações e relações, o lugar e o sentido de cada coisa e entender a ordem natural de tudo que a circunda” (MÜHL, 2011, p. 104).

Essa terceira fase da vida de Emílio é uma das mais complicadas, pois é o momento em que o pupilo inicia, de maneira mais pontual, o processo de rompimento com a infância e de entrada na pré-adolescência. Neste período, qualquer descuido por parte do preceptor pode conduzir o pupilo a fazer uso excessivo de sua força. E o risco das forças serem sempre maiores que as necessidades é constante, sobretudo neste momento. Caso não seja mediada esta relação, o nosso pupilo poderá futuramente colher os amargos frutos da

⁴ “Nesse período, especialmente na primeira fase, ocorre um desequilíbrio entre as necessidades e a força, ou seja, o adolescente percebe-se tendo mais força que a necessidade exige. Isso leva o pré-adolescente a sentir-se forte e nem sempre consegue perceber os limites de sua própria vida” (MÜHL, 2011, p. 91).

supremacia da força sobre as necessidades, ou seja, deixar-se levar por impulsos de arrogância, prepotência e indiferença.

Na quarta parte de sua obra, o *Livro IV*, Emílio entra na idade da razão e das paixões, que faz referência à idade dos quinze aos vinte anos. É a saída do pupilo do tempo denominado idade da natureza, lembrando que “o homem, em geral, não foi feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo indicado pela natureza, e esse momento de crise, embora muito curto, tem longas influências.” (ROUSSEAU, 2004, p. 286). Deve Emílio agora aprender a dominar suas paixões, pois são elas “o principal instrumento de nossa conservação; portanto, é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las” (ROUSSEAU, 2004 p. 287). Esse capítulo é de fundamental importância para a estruturação da obra, bem como para o processo educativo proposto. É aqui que se inicia mais propriamente a formação moral do aluno e que se estabelece a tensão entre o amor-de-si e o amor-próprio⁵, sendo o primeiro compreendido como a esfera da satisfação de nossas necessidades, em que consideramos apenas o sujeito envolvido; e o segundo concebido como a ideia de comparação com o outro, em que preferimos o outro a nós mesmos. Para o genebrino, a distinção pode ser feita da seguinte maneira: enquanto o *amor-de-si* trata das paixões doces e afetuosas, o *amor-próprio* refere-se às paixões odientas e irascíveis (ROUSSEAU, 2004, p. 289).

Resumidamente, podemos colocar que é no *Livro IV* que o educador tem a árdua tarefa de ir pouco a pouco inserindo o educando no convívio social, evitando assim que o segundo guie sua vida apenas pelo referencial do amor-de-si. Para tanto, deve o educador instigar em seu pupilo o sentimento do amor-próprio, pois este é o único sentimento que tem a capacidade de colocá-lo em contato direto com os demais homens. Entretanto, não podemos ficar apenas na esfera do amor-próprio quando procuramos tratar de questão morais. Isso se deve ao fato de que o indivíduo que tem como guia de suas ações o conceito de amor-próprio é, segundo pensa nosso autor, um sujeito corrompido. Para evitarmos que se corra esse risco, faz-se necessário que a piedade natural do amor-de-si se faça presente nesta relação. No entanto, ela deve ser provocada racionalmente, a fim de sair do âmbito de uma dimensão ingênua e cega e tornar-se um sentimento esclarecido de

⁵ Sobre os conceitos de “amor-de-si” e “amor-próprio”, ver Stürmer (2009).

amor à humanidade, visualizando, sempre, tornar o homem um ser capaz de agir orientado por este amor (STÜRMER, 2011, p. 127ss).

Por fim, o *Livro V* caracteriza a idade da sabedoria e do casamento, tratando dos vinte aos vinte e cinco anos de Emílio. Esse é o momento da vida em que o jovem pupilo, agora transformado em *homem* apto a viver em sociedade, sabedor de seu papel, ciente de sua força e de suas paixões, busca o que é próprio de sua espécie, ou seja, uma companheira, assumindo-se senhor de si. Tal ideia é representada por Rousseau ao final de sua obra quando Emílio casa-se com Sofia e torna-se pai. Dois momentos ilustram bem essa ideia: o primeiro é quando do casamento de Emílio, onde o preceptor assevera a Emílio que um homem necessita por toda a sua vida de conselhos e orientação. Assim afirma ele: “Fiz o melhor que pude para cumprir até agora esse dever para contigo; aqui termina minha longa missão e tem início a de um outro. *Abdico hoje da autoridade que me confiaste e eis de agora em diante o teu preceptor*” (ROUSSEAU, 2004, p. 710, grifo nosso).

O segundo momento, importante para demonstrarmos não somente o objetivo do *Livro V*, mas de toda a obra pedagógica de Rousseau, diz respeito à paternidade de Emílio, em que este demonstra ter compreendido os ensinamentos de seu preceptor durante os longos anos de convivência. Vejamos isso por meio de uma extensa passagem:

Mestre [diz Emílio], felicita teu filho; ele espera ter logo a honra de ser pai. Oh! Quantas preocupações impor-se-ão ao nosso zelo, e como precisaremos de ti! Deus não queira que eu te deixe educar também o filho depois de ter educado o pai. *Deus não queira que um dever tão santo e tão doce jamais seja cumprido por alguém que não eu, mesmo que eu escolhesse tão bem para ele quanto escolheram para mim, mas continua tu a ser o mestre dos jovens mestres.* Aconselha-nos, governa-nos que seremos dóceis, enquanto eu viver, precisarei de ti. Preciso de ti mais do que nunca, agora que minhas funções de homem começam. Cumpriste tuas funções; guia-me para imitar-te, e descansa, que é tempo (Rousseau, 2004, p. 711, grifo nosso).

Não foi objetivo, nas linhas que antecederam, pormenorizar os comentários acerca de cada um dos livros que compõem o *Émile*, até mesmo pelo fato de que não daríamos conta de tal empreitada apenas neste espaço, tendo em vista a gama de questões que são anunciadas pelo genebrino e a necessidade de investigá-las. Procuramos, sim, realizar uma

apresentação geral da proposta de Rousseau em sua obra pedagógica, conforme é objetivo desta parte de nosso escrito. Na sequência dos capítulos, nossa investigação recai de maneira especial sobre o primeiro e segundo livros do *Émile*.

Retornemos agora às palavras de Cassirer, mais precisamente, à sua conceituação sobre a ideia fundamental da obra. Para o pensador alemão, o pano de fundo esboçado no *Émile* pode servir de base para compreendermos “a tendência da doutrina de Rousseau do Estado e da sociedade” (CASSIRER, 1999, p. 62). Se tivermos clareza de que o *Émile* foi escrito ao mesmo tempo em que o *Contrato social*, poderemos inferir que as obras se complementam no sentido de que a educação do pupilo é realizada com fins a viver no modelo de Estado pensado pelo suíço (republicano). Rousseau deixa claro ao longo de sua obra pedagógica que está procurando educar um homem, e não somente um cidadão, ou seja, formaria primeiramente um homem capaz de refinar seus sentidos e dominar suas paixões. A propósito, “Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo” (ROUSSEAU, 2004, p. 11). Deixa claro que cidadãos se formariam quando entrassem em contato com a sociedade e tivessem que se submeter às leis da comunidade⁶.

A proposta de trabalho até o presente momento foi apresentar pontos importantes que compõem cada um dos cinco livros do *Émile*, com o objetivo de que os leitores que não ousaram aventurar-se pelas páginas da obra possam ter ideia da proposta rousseauiana. Na sequência, investigaremos a influência do conceito de natureza nos escritos pedagógicos de Rousseau.

2.2. A influência do conceito de natureza no projeto educacional de Rousseau

Tentaremos doravante verificar qual o papel que o conceito de natureza representa no projeto educacional pensado por Rousseau. Tal tentativa tem como objetivo trazer

⁶ Não podemos nos esquecer de que não foram atribuídos a Rousseau somente louros ao longo dos anos. Se tomarmos em mãos *Entre o passado e o futuro*, de Hannah Arendt, de modo especial, o capítulo intitulado *A crise na educação*, podemos visualizar a crítica de Arendt ao pensamento do genebrino, principalmente, ao que se refere à forte influência no processo de tornar a educação um instrumento da política, e ainda, de conceber a atividade política como uma forma de educação.

argumentos para a posterior análise do conceito de desenvolvimento natural esboçado no *Émile* nos *Livros I e II*.

Como ponto de partida de nossa investigação, recorreremos novamente ao filósofo alemão Ernst Cassirer, que em sua obra *A Filosofia do Iluminismo* evidencia a concepção moderna da ideia de natureza. Concepção esta que é influenciada fortemente pelo rompimento com o *antigo regime*, em que o sistema do saber se orientava e se articulava em três eixos fundamentais: Deus, alma e mundo (CASSIRER, 1992, p, 68).

Segundo Cassirer:

A concepção moderna de natureza que se formou depois da Renascença com uma nitidez e uma firmeza crescentes, e que busca prover-se, nos grandes sistemas do século XVIII, em Descartes, Spinoza e Leibniz, de um fundamento e de uma legitimidade filosóficas, caracteriza-se sobretudo pela nova relação que se estabelece entre sensibilidade e entendimento, entre experiências e pensamento, entre *mundus sensibilis* e *intelligibilis* (1992, p. 67, grifo do autor).

Não podemos esquecer que o século XVII está fortemente marcado pela convicção de que havia se chegado ao momento em que os homens arrancariam da natureza o segredo que fora durante tanto tempo guardado a sete chaves, “que findou o tempo de deixá-la na obscuridade ou de se maravilhar com ela como se fosse um mistério insondável, que é preciso agora trazê-la para a luz fulgurante do entendimento e penetrá-la com todos os poderes do espírito” (CASSIRER, 1992, p. 78).

É neste ambiente intelectual e revolucionário que Rousseau começa a se movimentar rumo à fundamentação de sua filosofia e de seu conceito de natureza. Entretanto, o que irá diferenciá-lo marcadamente dos demais pensadores iluministas é o fluxo contrário de suas ideias no que tange ao poder ilimitado atribuído à *razão* pelos modernos⁷. Convicto de suas ideias sobre o papel da natureza no processo educativo, o genebrino, por vezes, é mal interpretado, ou melhor, o conceito de natureza com o qual trabalha sofre deturpações, como podem ser visualizadas na história da pedagogia, adiante iremos adentrar mais pontualmente nesta problemática. Em muitos momentos posteriores à publicação do *Émile*, a natureza é tomada na perspectiva romântica adotada pelo século

⁷ Sobre a relação de Rousseau com o movimento Iluminista sugiro o artigo de Arlei de Espíndola (2007, p. 9 – 21).

XIX. Isto é, no sentido de que tudo aquilo que é natural está em oposição ao que é social (artificial), relacionando a natureza à autenticidade que não fora ainda contaminada pelas relações sociais. Para os românticos, o contraponto entre natureza e sociedade civilizada pode ser resumidamente entendido no seguinte sentido: quanto mais sociável o ser humano, mais ele se distancia do conceito de natureza. Em não raras ocasiões se atribuiu a Rousseau um projeto educacional que procurasse educar os infantes longe da vida em sociedade. Porém, ao realizar uma leitura minuciosa de sua obra, podemos perceber que o natural da educação possui uma relação estreita com a sociedade - compreendendo sociedade no seu sentido normativo.

Tratar do conceito de educação natural e de natureza em Rousseau é de fundamental importância para que possamos compreender os objetivos do seu projeto educacional, dividindo-o em dois momentos: o primeiro trata da educação na infância e o segundo da educação na adolescência e na juventude. Um projeto pedagógico como esse não poderia se ausentar de investigar a relação pedagógica entre a criança e o adulto. Neste caso, tendo como foco a educação pelos sentidos, tomada no horizonte da ideia de força e do refinamento dos sentidos, e claro, como se apresenta na obra do genebrino, a necessidade de se educar para a moral, objetivando a posterior inserção de Emílio na sociedade.

Segundo comenta Dalbosco, “o homem só pode tornar-se um ser moral quando ingressa na sociedade, porém, ao ingressar nela, corre o risco constante de se ‘extraviar’” (2005, p. 80). Podemos pensar a partir daí que a moralidade tem sua base na sociabilidade, ou seja, somente se verificará a abrangência moral das atitudes de Emílio quando este se deparar com situações que lhe forcem a pensar em si e no outro. Assim, a educação de Emílio deveria prezar, desde cedo, ou seja, “desde sua primeira infância, para conhecer e desenvolver suas potencialidades, aprendendo a obedecer aos limites postos pelo meio sócio-histórico que o circunda.” (DALBOSCO, 2008, p. 139). Nessa “aprendizagem de infância, a natureza é a grande professora e o adulto (educador) é o mediador entre ela e o educando” (DALBOSCO, 2008, p. 139). Um problema que surge com a ideia de se ter a natureza como principal professora refere-se ao deixar acontecer e ao intervir no mundo do infante. Rousseau coloca que devemos deixar “a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações.” (ROUSSEAU, 2004, p. 119).

A grande questão que permeia os livros I e II versa acerca do projeto de educação natural - uma educação voltada para a primeira infância, privilegiando as necessidades da criança e os cuidados que o adulto exerce sobre ela. O que cabe ressaltar aqui é a importância que deve ser atribuída ao amadurecimento dos infantes: as necessidades da criança e os cuidados do adulto, que devem se modificar de acordo com o amadurecimento dos primeiros. É de fundamental importância que o adulto consiga visualizar e mediar a tensão entre o que realmente é necessidade da criança e o que de fato é indispensável a ela, ou seja, deve o adulto tomar todas as precauções para que seus cuidados não venham a viciar as vontades da criança. Nesse contexto, a ação do adulto deve ser de reconhecer o que é natural na criança, distinguindo o que é necessidade verdadeira do que é necessidade fantasiosa. Rousseau expressa esse problema da seguinte maneira:

Há um excesso de rigor e um excesso de indulgência, ambos a serem igualmente evitados. Se deixais a criança sofrer, pondeis em risco sua saúde, sua vida, vós a tornais desde logo miserável, se lhe poupais com demasiado cuidado toda espécie de mal-estar, preparais-lhe grande misérias, voa a tornais delicada, sensível, voa a tirais do seu estado de homem, a que voltará *mais dia menos dia*. (1992, p. 70, grifo do autor).

O que cabe ressaltar, e isso aparece nas linhas do livro II, é a ideia de uma educação natural que tenha como meta o humanismo. Este humanismo de que se trata só pode ser atingido em um estado de natureza, em que o que impera é a ideia de bondade. Essa ideia de bondade, quando relacionada ao estado de natureza, mostra-nos dois caminhos. Primeiramente, “para uma bondade, diga-se, constitutiva, ou seja, ligada à própria constituição do indivíduo (sua estrutura de necessidades, suas forças). Em segundo lugar, para um determinado estado das relações entre os indivíduos.” (REIS, 2005, p. 208, grifo do autor). A bondade ligada à constituição do indivíduo, aplicada diretamente ao estado de natureza, é identificada por meio de dois sentimentos que são próprios do homem natural, a saber, felicidade e liberdade, possuindo uma base que se constitui na ideia da unidade fundamental que o sujeito tem nesse estado (REIS, 2005, p. 208).

Para Reis, a bondade natural, contida no estado de natureza, não trata apenas de uma inclinação à felicidade, mas, sobretudo, de uma tendência à moralidade, e isso é o

ensinamento da voz da consciência⁸ (2005, p. 210). Mas como Rousseau opera com essa ideia de humanismo na infância? Poderíamos apontar, seguindo nossa linha de investigação, que é por meio da busca em deixar a criança ser o que ela é. Assim, natural seria saber qual é o seu lugar num sentido ético-normativo bem claro, na relação entre as necessidades, os desejos e as forças disponíveis para atender suas carências. Pode-se inferir que natural é o equilíbrio entre o desejo e o poder de alcançar o desejado, respeitando a si mesmo e aos outros. Tomando o conceito de educação natural esboçado no *Émile*, Rousseau procura apontar que ela é a fonte de formação do caráter nos infantes. Surge então a tese de que a finalidade maior do projeto educacional rousseauiano nos *Livros I e II* é auxiliar na condução da criança, por meio da educação natural, a tornar-se um sujeito autônomo, capaz de pensar e agir por conta própria, possibilitado a viver, quando adulto, livremente num modelo de governo republicano. Enfim, o que Rousseau entende por educação natural? Podemos colocar que o genebrino compreende este conceito como a busca que cada indivíduo deve empreender na tentativa de formar (construir) sua identidade consigo mesmo, e isso apenas é possível por meio da sociabilidade com os outros (DALBOSCO, 2007, p. 174).

2.3 O chamado para a natureza: a influência dos clássicos na constituição da ideia de natureza em Jean-Jacques Rousseau

Dando o primeiro passo no trato desta temática exploraremos, num primeiro momento e dentro das limitações desse trabalho, uma ponta do iceberg que representa o pensamento do filósofo italiano Rodolfo Mondolfo (1877 – 1976), dando atenção ao segundo capítulo de sua obra *Rousseau y la conciencia moderna*, intitulado *El llamamiento a la naturaleza*. Mondolfo nesta obra trata do pensamento rousseauiano, apontando

⁸ “[...] a consciência, para Rousseau, é um sentimento – o que a faz ser, à medida que é um sentimento, maneira privilegiada de o indivíduo perceber a si mesmo. O sentimento permite uma volta do indivíduo sobre si mesmo, volta que torna mais aguda, mais profunda, a apreensão de si mesmo. Particularmente, a consciência, desde que ouvida sua voz, abre uma perspectiva sobre a constituição mais íntima da natureza humana (e mesmo, acredita Rousseau, sobre seu Criador), revelando, sobretudo, sua bondade essencial” (REIS, 2005, p. 213, grifo do autor).

alguns aspectos importantes dos escritos do genebrino, de modo especial, o que o conduziu a ser um dos, senão o mais importante pensador da modernidade, a ideia de natureza⁹.

Inicia a discussão procurando estabelecer um paralelo entre o pensamento de Rousseau e o da tradição cínica, tratando de suas aproximações e distanciamentos, na tentativa de demonstrar a busca dos homens por romperem com os grilhões da artificialidade presentes nas relações sociais. No intuito de justificar a excursão que empreenderá, reproduz o seguinte questionamento:

[...] ¿donde volver la mirada sino a los orígenes del presente, a las civilizaciones primitivas, cuyo espectáculo embellecido se nos presenta de esta manera como el modelo del porvenir? Corazón e inteligencia nos impulsan por este camino... En tal caso un grito se hace oír; al comienzo del siglo IV antes de Cristo lo lanza Antístenes, a mediados del siglo XVIII J. J. Rousseau: *¡volvamos a la naturaleza!*". (GOMPERZ *apud* MONDOLFO, 1944, p. 17)

Mondolfo toma como referencial para essa empreitada as figuras de Antístenes¹⁰ (445 – 365 a.C.) e Rousseau, tentando apresentar o núcleo de seu argumento. Para tanto, se ocupa da rebeldia do primeiro e da busca do segundo por auxiliar na formação da consciência pública moderna. Atentando em apontar, também, as diferenças presentes entre os objetos de sua análise. Destaca claramente a distinção que há entre as duas correntes de pensamento investigadas, no que diz respeito, como já referido anteriormente, ao conceito de natureza. No caso do suíço, é considerada um ideal de perfeição, já pela tradição cínica, representada na citação anterior pela figura de Antístenes, é compreendida como limite dentro do qual os homens devem se movimentar.

Discorre ainda sobre outra ideia que deve ser discutida quando se trata do conceito de natureza, a saber, a liberdade. Segundo Mondolfo, Rousseau a considera algo essencial para o desenvolvimento ativo da interioridade do indivíduo, em que o homem socializado não deve ser, em hipótese alguma, inferior a um considerado selvagem. O mesmo conceito

⁹ Quando Mondolfo trata da ideia de um retorno para a natureza, ele se ampara claramente em uma visão Cínica e na crítica de Voltaire à Rousseau, pois, não encontramos em nenhum momento, nas linhas do *Émile*, indicativo de que o genebrino buscava ou pretendia que voltássemos a viver em um estado de natureza como propunha Antístenes, ou ainda, que deixássemos nossos lares e fôssemos eternos moradores de um barril a exemplo de Diógenes.

¹⁰ Antístenes foi filósofo grego que, apesar de ser discípulo de Sócrates, aprendeu a arte da retórica com o pensador Górgias. Antístenes é, assim, considerado por alguns como um dos fundadores da filosofia cínica.

interpretado segundo a tradição cínica é compreendido como uma ruptura violenta com os vínculos sociais e familiares, o que somente era possível pelo desapego completo e pelo estilo de vida em que o luxo e o conforto dos bens materiais e da vida pública seriam repudiados. Enfim, para o genebrino o homem deve buscar, por meio da liberdade, a sua humanidade. Na tradição cínica, por sua vez, há a busca pela exaltação e pela glorificação da animalidade. Deve ser salientado que as ações que os cínicos justificavam por meio da utilização do exemplo de vida dos animais não eram e não estavam presentes em Rousseau. Podemos afirmar que não era essa a tentativa do filósofo suíço: não queria com, sua máxima da educação natural, orientar que voltássemos a viver como as civilizações primitivas, ou ainda, como os animais.

A passagem reconstruída acima conduz à necessidade de destacar a influência que o genebrino recebe das tradições clássicas, sejam elas dos cínicos ou ainda dos epicuristas, como apresenta Pierre Hadot (2006). Refere-se, assim, a uma possível influência da tradição epicurista sofrida por Rousseau, de modo especial dos escritos de Lucrécio, que estão presentes em seu poema da evolução da humanidade. Nesse texto, Lucrécio procura descrever os primeiros homens, que eram ao mesmo tempo desprovidos de espanto e totalmente ignorantes do bem comum. Além disso, procura distinguir o desenvolvimento da cultura em duas etapas, sendo a primeira constituída pela necessidade de conhecer, e não pelo desejo de conhecer, sendo isso o que levaria os homens a descobrir as coisas que são indispensáveis à vida, ou seja, tudo aquilo que é natural e necessário. Na segunda etapa, descrita por Hadot como desenvolvimento da cultura, o que conduz o ser humano à invenção de novas técnicas são os desejos desnecessários. O que surge destes desejos, as descobertas técnicas, é por vezes buscado imoderadamente, dando espaço para o surgimento e engendramento do luxo e das guerras (HADOT, 2006, p. 168ss). Tomando o pensamento descrito acima, podemos notar que para Rousseau no seu projeto de educação natural, a razão tem o papel de ser a mediadora dos desejos. Assim, ela poderá, juntamente com o conceito de natureza, forjar cidadãos capazes de administrar suas vidas e a vida em sociedade.

Isso conduz a uma interpretação de que o genebrino procura, neste resgate das tradições clássicas, apontar para a necessidade de tomar-se o modelo selvagem de “espontaneidade da vida interior” como referencial para a condução da vida social, evitando assim que se venha a aderir aos *coquetismos* impostos pela sociedade europeia de

sua época. Para demonstrar a importância da ideia proposta por Rousseau, deve-se destacar, no *Emílio ou Da Educação*, a busca de que seu aluno fictício assumira sua selvageria enquanto espontaneidade da vida interior, para, desta forma, elevar sua vida social.

Pode-se dizer que, exceto as ideias do selvagem que aparece nos cínicos e em Rousseau, aproximando-as por meio da espontaneidade da vida interior, de resto o que os separa tem fundamental importância para compreender o conceito de natureza no pensador suíço. Exemplo disso, segundo Mondolfo, são as correspondências trocadas entre ele com o até então amigo Voltaire (1694 – 1778). Tratam essas cartas do primeiro grande escrito de Rousseau, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. É nesse momento que Voltaire escreve a memorável crítica, a saber:

“Nadie (escribía Voltaire mofándose) ha puesto jamás tanto ingenio en querer convertirnos en animales; se sienten deseos de caminar en cuatro patas cuando se lee vuestro libro. Sin embargo, como hace más de sesenta años que he perdido el hábito de hacerlo, siento desgraciadamente que me sería imposible volver a él, y dejo esta marcha natural a los que son más dignos de ella que vos y yo.” (VOLTAIRE *apud* MONDOLFO, 1944, p. 20)

O que reside na resposta do parisiense trata-se da interpretação de que Rousseau procurava em seu escrito retomar o ideal cínico, ou ainda, realizar uma renovação do cinismo. Entretanto, o genebrino não propunha, como sugere Voltaire, grosso modo, o retorno dos homens ao estado de selvageria ou o regresso às matas virgens. Quer sim que os homens possam assumir um ideal de espontaneidade e liberdade interior, que deve fazer parte da vida tanto particular como social do indivíduo. É essa a herança dos cínicos que resgata Rousseau, ou seja, a necessidade de rompimento com os coquetismos sociais e a busca pelos valores humanos. Sobre isso afirma Mondolfo:

Voltaire había interpretado a Rousseau como un renovador del cinismo que quisiese reducir de nuevo a la humanidad tanto moral como intelectualmente a *cuatro patas*; Rousseau responde que el hombre, el cual se ha erguido en dos pies, no debe renunciar a mantener alta la cabeza y la mirada, no debe renegar de la naturaleza y de los valores humanos. (1944, p. 21, grifo do autor).

Deve-se, segundo a interpretação do filósofo italiano, compreender o esforço de Rousseau, no que se refere ao resgate da tradição cínica, e não no sentido de uma negação da humanidade ou do desenvolvimento das sociedades. O que pretende com a ideia de “*¡volvamos a la naturaleza!*” é sim resgatar o que não se desenvolveu no mesmo passo que o progresso da humanidade: o resgate da interioridade, da dignidade da natureza humana. Os homens não devem voltar a viver como os animais, mas devem acima de tudo darem-se conta de que “El estado social es una condición ya conquistada para siempre” (MONDOLFO, 1944, p. 23). Não se pode mais retroceder, entretanto, deve-se enaltecer “la crítica de la cultura corrupta y superficial que sacrifica la sustancia a las apariencias, la verdadera grandeza intelectual y moral a la moda y la éxito” (MONDOLFO, 1944, p. 24).

É por essa busca pela interioridade humana, por essa procura em si mesmo pela capacidade de julgar e escolher os melhores caminhos a serem percorridos na exaltação da vida, que Rousseau utiliza-se de sua obra pedagógica *Émile*. Por meio dela, demonstra a necessidade de se educar os infantes visando primeiramente o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos, para, somente depois, educar à razão, fazendo assim com que seu aluno fictício aprenda não apenas por teorias, ou pelo interesse alheio, mas também que por internalizar aquilo que está aprendendo, e que seus atos sejam acima de tudo conscientes, e não seja ele um brinquedo de entretenimento comandado por mãos alheias.

Rodolfo Mondolfo segue apresentando um paralelo entre a proposta de Rousseau e o pensamento do célebre filósofo grego Sócrates. Assim afirma ele:

El llamamiento a la conciencia está aquí en completo acuerdo con la exaltación de Sócrates como el más sabio de los hombres; pero mientras que la conciencia que Sócrates se esforzaba en suscitar era buscada sobre todo por la vía del razonamiento y de la argumentación, Rousseau, en vez de esto, ve en el intelecto, admirado y celebrado por sus adversarios, la facultad que lleva al hombre fuera de sí mismo, en busca del juicio y el aplauso ajenos; y muestra en “aquella otra facultad, infinitamente más sublime y, sin embargo, jamás estimada”, es decir, en el sentimiento, el verdadero camino y la esencia de la interioridad que él reivindica. (1944, p. 27).

Reafirmam-se o pensamento e a trajetória esboçados por Mondolfo, na busca de demonstrar que as bases do pensamento rousseauiano são alicerçadas na tradição grega clássica, seja no ideal cínico, seja no epicurista, conforme propõe Hadot (2006). Coloca-se,

assim, a necessidade de que *volvamos a la naturaleza!* e de que essa volta se dê pela busca por tornar o homem capaz de ser senhor de si, ou seja, ele deve guiar-se pelas leis interiores da busca pela humanidade e não pelas luzes da ribalta.

Sem fugirmos da temática proposta para este ponto, mas nos distanciando de certa maneira da concepção de Rodolfo Mondolfo, buscaremos outra fonte clássica que exerceu influência sobre o pensamento rousseauiano. Falamos do pensamento estoico, em especial pelos escritos de Sêneca, *Cartas a Lucílio*. Tentando trazer este novo enfoque para aclarar nosso caminho, recorreremos ao pensamento de Dalbosco (2011b), para explorarmos o exposto. Se tomarmos as *Cartas a Lucílio*, podemos ter uma referência, não apenas devido ao fato de ela nos apresentar uma ideia de natureza que será de grande importância ao pensamento do genebrino, “mas também porque desencadeia um processo educativo que muito nos faz lembrar aspectos centrais do processo pedagógico que o genebrino imagina para pautar sua relação pedagógica com Emílio.” (DALBOSCO, 2011b, p. 13).

A abordagem de Dalbosco procura demonstrar, entre outros fatores, a importância da figura de Sêneca no pensamento pedagógico de Rousseau, por meio das *Cartas a Lucílio*: muito do que visualizamos na educação de Emílio está expresso na formação de Lucílio. Uma primeira identificação que pode ser realizada versa que ambos os pensadores, ao darem vazão a suas ideias pedagógicas, têm como norte uma crítica aos modelos educacionais vigentes em sua época. Tanto Sêneca quanto Rousseau, cada um no seu contexto, procuram, com seu processo educativo, auxiliar na educação e formação de um sujeito que tenha a capacidade de ser senhor de si, que consiga mediar em sua vida a tensão existente entre a falta e o excesso, para, desta maneira, rejeitar os vícios que lhe são impostos pela sociedade.

Dando continuidade às semelhanças presentes na obra dos dois filósofos, objetivando a identificação da influência do pensador romano sobre o genebrino, temos que tratar da ideia de processo pedagógico adotado por ambos. Primeiramente, pois é a fonte da qual se serve Rousseau, Sêneca procura deixar claro que seu processo pedagógico tenha como característica a passagem gradual de problemas simples para problemas complexos, sempre levando em conta o nível intelectual em que seu pupilo encontra-se. O núcleo desse processo é a formação para a virtude, partindo de assuntos que estão presentes no cotidiano de Lucílio, para, somente após este amadurecimento intelectual, passar ao trato de questões mais densas como, por exemplo, o universo moral e teórico da

filosofia. De modo não diferente, Rousseau volta-se “contra a educação intelectualista de sua época, pensando, primeiro, uma educação sensitiva, voltada para o corpo e para os sentidos, para somente depois inserir Emílio no mundo dos livros e na ordem das razões.” (DALBOSCO, 2011b, p. 14).

O terceiro momento destas semelhanças diz respeito, sem romper com os momentos anteriores, que os dois pensadores têm como objetivo de seus processos pedagógicos o princípio fundamental da constituição de um verdadeiro cidadão. Uma educação que procure atingir esse objetivo deve ter a convicção “de que o exercício justo da cidadania exige uma base sólida de formação virtuosa, segundo a qual o bom governo de si é condição indispensável para o bom governo dos outros” (DALBOSCO, 2011b, p.14). Este processo deve estar alicerçado na ideia do caráter desenvolvido e na capacidade de estar seguro de si mesmo. Para chegar-se a este estado, é imprescindível que a moralidade seja desenvolvida e, para que isto aconteça, o sujeito deve ter experienciado um processo pedagógico que lhe tenha ofertado condições para tal, que lhe tenha permitido identificar o seu lugar na ordem das coisas.

O que Sêneca opera na pedagogia do genebrino está fortemente marcado por traços de fundamental importância, em especial, o estatuto e a natureza da condução pedagógica, pensada pelos dois autores. Ou seja, para eles, é de grande importância, na busca do êxito no processo educativo, que não haja por parte do preceptor uma verticalidade e uma autoridade, que se baseiem numa educação verbal moralizante. (DALBOSCO, 2011b, p. 13). Neste horizonte, somos conduzidos a buscar a interpretação do significado, para Sêneca, do conceito de natureza em seu sentido normativo:

Pertencente ao estoicismo romano e como pensador do primeiro século da Era cristã, Sêneca já não é mais um pensador grego, no sentido de que seu conceito de natureza ainda fosse inteiramente tributário, por exemplo, do *Timeu*¹¹ de Platão. Mas tal conceito também não é suficientemente transformado para que pudesse ser inteiramente identificado com a noção cristã de Deus. Há, portanto, um aspecto singular em seu conceito de natureza que o diferencia dessas duas tradições e que talvez tenha contribuído para motivar o renascimento do estoicismo no século XVII, em vários países europeus e, no século seguinte, atrair as atenções de Rousseau (DALBOSCO, 2011b, p. 15).

O que podemos inferir do que foi exposto é que Sêneca encontra a liberdade necessária para descrever a natureza como “regência universal das coisas, dos fenômenos e, sobretudo, da própria ação humana” (DALBOSCO, 2011b, p. 17). Isso só é possível devido ao fato de que ele nega o dualismo ontológico presente na filosofia platônica e recusa a identificação do Deus cristão com o conceito de natureza. Nessa perspectiva, a natureza é compreendida no sentido de uma “ordem racional, inteligente e bondosa que está inerente a todas as coisas, que as movimenta e direciona.” (DALBOSCO, 2011b, p. 17). Poderíamos dizer que agir de acordo com a natureza significa nada menos do que agir de acordo com o bem, sempre buscando que o sujeito se torne cada vez mais virtuoso. Esse é um dos traços fundamentais que procuramos apresentar na reconstrução acima, sobre a influência que Sêneca representa para Rousseau na elaboração de seu processo pedagógico: a natureza assume o papel de mestre e de pedagoga dos indivíduos, de modo especial, no período da infância, como é demonstrado no *Émile*.

Outro aspecto que merece atenção quanto à influência de Sêneca no escrito de Rousseau é a necessidade de entender o papel do educador como meio de condução no processo pedagógico. Em função disso, em algumas passagens do *Émile*, o autor acredita que deveríamos entender o educador como um governante que tenta fazer sempre o melhor

¹¹ Nas palavras de Dalbosco: “O *Timeu* de Platão foi obra poderosíssima, exercendo um efeito duradouro no pensamento cosmológico posterior, fazendo eco inclusive na cosmologia e na própria ciência do século XX. Considerando isso, não é de se estranhar que também Sêneca tenha sido influenciado por tais ideias. No entanto [...] ele se distancia de Platão num aspecto crucial, a saber, no fato de não mais inserir sua ideia de natureza no dualismo ontológico inteligível e sensível. Sêneca postula então um procedimento “imanente” ao mundo, o qual ocorre mediante a tensão marcada por um duplo movimento, de recuo à “interioridade do mundo”, no qual nos encontramos e “de subida até o seu topo”, no qual se revelam os segredos da natureza. A característica central deste procedimento reside no fato de que o duplo movimento, de recuo e de ascensão, ocorre sempre em um e mesmo mundo. Ora, se não há mais dois mundos, um fora e outro dentro, um superior e outro inferior, tudo precisa ser pensado no mesmo plano, como uma unidade, guiada e conduzida pelos mesmos princípios e pela mesma racionalidade que rege tanto o conhecimento como a ação dos indivíduos e que também está presente em todas as coisas, tanto orgânicas como inorgânicas. Tal unidade nada mais é do que a natureza ou a razão universal (2011b, p. 15).

para o desenvolvimento de seus cidadãos, nesse caso, de seu aluno. Dessa maneira, o educador deve conduzir o aluno de tal forma que sempre busque o caminho do bem, do aperfeiçoamento físico, moral e psíquico, levando-o, assim, a criar todas as condições necessárias para fazer uso de sua autonomia. Porém, mesmo na pequena extensão desse trabalho, há um ponto que, por acreditarmos ser de maior relevância entre o pensamento de Rousseau e de Sêneca, merece algumas linhas: a idéia de que a vida em sociedade é a causadora da corrupção humana. Com base nesse aspecto é que deveríamos buscar, num primeiro momento, uma educação junto à natureza, evitando que os vícios sejam contraídos e acabem por se proliferar no nosso aluno (ESPÍNDOLA, 2006). Vejamos como Sêneca compreende tal operação:

[...] todos os defeitos, por diminutos que sejam, têm tendências a aumentar; tudo quanto é nocivo ignora a justa medida; embora leves, a princípio, as forças da doença vão-se insinuando em nós, até que um ligeiro acréscimo do mal abate nossos corpos minados [...]; é mais fácil manter os vícios à distância do que refreá-los depois de introduzidos em nós (1991, p. 387)

Para o genebrino, assim como para Sêneca, há a necessidade de evitar o contato imediato do educando com a sociedade, pois, embora árdua essa tarefa, ela refletirá na constituição futura do educando. Nesse sentido, pensando numa educação que prime inicialmente pelo fortalecimento do corpo e pelo refinamento dos sentidos, teremos um indivíduo apto a fazer uso de suas forças no momento da entrada na idade da razão, em que o aspecto central é a ideia da moralização. Ambos os pensadores, cada um a seu modo, acreditam que o processo de inserção da criança na sociedade deve se dar somente após esta se manter consciente e respeitosa para com a natureza e os outros. A sociedade, de modo especial, em Rousseau, tem papel importante no amadurecimento e na autonomia de Emílio, visto que é nela que ele se deparará com as mais variadas situações e colocará em prática seus ensinamentos aprendidos no contato com a natureza, por meio da mediação do educador. O próprio Sêneca fala da necessidade dessa maturação das crianças:

[...] vós atribuis à primeira infância o supremo bem [...] o que equivale a dizer que o recém nascido já parte da situação a que chega o homem perfeito! Não será isto pôr a copa no lugar da raiz? [...]. No recém-nascido [...] não existe o bem porque ele carece ainda de razão. Somente quando ascender à razão ascenderá também ao bem (1991, p. 699 – 700).

Assim como Sêneca, pensa Rousseau, conforme já citamos, que “A obra-prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável: e pretende-se educar uma criança pela razão! É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra.” (2004, p. 90). Cremos que muitas outras referências podem ser realizadas entre o pensamento desses dois grandes filósofos, já que o genebrino busca, de maneira especial, nos escritos de Sêneca, o alicerce para iniciar a construção de seu projeto educacional, tendo como ponto de partida o contato com a natureza.

Demonstrar quão importante foi a influência dos pensadores clássicos na elaboração dos escritos rousseauianos se apresenta como tarefa imprescindível quando tratamos de conceitos que são caros à filosofia de Jean-Jacques Rousseau - de maneira especial, a constituição da ideia de natureza com a qual se opera ao longo do *Émile*. Sabemos da dificuldade e dos caminhos tortuosos que a reconstrução da ideia de natureza pode conduzir àqueles que desejam nela se aventurar, mesmo assim não poderíamos nos furtar de tratar de tal ideia, pois é basilar no projeto de educação natural pensado por Rousseau.

Ao iniciarmos com o detalhamento do projeto educacional pensado pelo genebrino, somos conduzidos de imediato ao trato com seu conceito de natureza. O que é natureza para a pedagogia de Rousseau? Onde ele se ampara para pensar tal conceito? Essas, entre tantas outras, foram as perguntas que nos acompanharam ao longo deste primeiro capítulo. Todas elas sempre visando apresentar da melhor forma possível quais os objetivos presentes no processo pedagógico pensado por Rousseau no *Émile*. Sabemos que a discussão e o debate sobre essa temática não se encerram com os argumentos que compõem as laudas que se seguiram, mas acirram nossa curiosidade e nosso desejo de desvelar cada vez mais uma das mais brilhantes obras pedagógicas da história ocidental.

Ao encerrarmos este primeiro capítulo, começamos a construir a base na qual vamos nos amparar, depois de expor as objeções de Dewey, para analisar o conceito de desenvolvimento natural no genebrino. No capítulo seguinte, iniciaremos o trato do

pensamento deweyano, evidenciando alguns conceitos que são de relevância à sua teoria, contidos na obra *Democracia e Educação*, assim como fizemos com Rousseau, ao explorarmos o *Émile*.

3 AS BASES DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA PENSADA POR JOHN DEWEY: PRESSUPOSTOS DE UMA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Quem estuda filosofia “por si mesma” corre sempre o perigo de tomá-la como um exercício de agilidade intelectual ou de severa disciplina – como coisa dita pelos filósofos que se refira só a eles. Mas quando as conclusões filosóficas são confrontadas com a espécie de disposição mental a que correspondem, ou com as diferenças que operam na prática educativa influem sobre ela, as situações que elas formulam nunca são as coisas remotas de nossa vista. A teoria que não influencia a atividade educativa é uma teoria artificial (DEWEY, 1959, p. 361 – 362).

Neste segundo momento de nosso trabalho, o foco será a tentativa de investigação das ideias do filósofo e pedagogo pragmatista norte-americano John Dewey (1859 - 1952). Ancoraremos nossa análise nos capítulos da obra *Democracia e Educação*. Posteriormente, adentraremos no problema-tema desse escrito, a saber, nas críticas de Dewey ao conceito de desenvolvimento natural esboçado por Jean-Jacques Rousseau no *Émile*. Tais críticas estão, mais propriamente, no capítulo nono do escrito do pensador pragmatista. Temos que apresentar, antes de aprofundarmos o trato com o texto clássico, um panorama geral sobre a obra em evidência. Assim como o escrito pedagógico de Rousseau, o texto de Dewey se mostra como um extenso trabalho, dedicado a refletir sobre as ideias que permanecem implícitas num modelo de sociedade democrática e sobre como aplicá-las aos problemas educacionais.

Democracia e Educação divide-se em vinte e seis capítulos estruturados da seguinte forma: dos capítulos 1 ao 6, o tema central é a educação como necessidade de vida, ou seja, como um processo que ocorre desde as civilizações primitivas, quando as gerações mais velhas transmitem seus conhecimentos às mais novas. A educação assume, assim, um caráter de necessidade, no sentido de que é por meio dela que se dá a renovação da vida. É pelo ato de transmissão, pelo contato com as gerações mais velhas, que é trazido o conhecimento, cuja experiência é possibilitada por meio do contato com o meio. Entre os capítulos 7 e 17, a investigação se dá sobre a ideia da educação como tarefa eminentemente humana, tendo como norte, neste momento de seu trabalho, o desenvolvimento de um ideal de sociedade democrática. Os capítulos 18 a 23 tratam das dificuldades de implantação de

um modelo de educação democrática nos dias atuais (sociedade norte-americana de seu tempo). Chegando à casa das mais de 350 páginas (conforme a edição brasileira), Dewey encaminha-se para o último bloco de capítulos, do 24 ao 26, em que seu problema central é a investigação de uma concepção filosófica que procure dar conta do fenômeno educacional, isso segundo a perspectiva pragmatista do autor¹².

Essa rápida análise pelo escrito deweyano será esclarecida à medida que avançarmos nesse trabalho, guiando-nos pela necessidade de clarificar determinados conceitos que serão caros à mediação do diálogo entre Dewey e Rousseau. Neste capítulo, exploraremos o pensamento do pragmatista, com a finalidade de reconstruir e identificar alguns aspectos importantes de sua filosofia.

3.1 Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação de John Dewey

Quando falamos no nome de John Dewey, inegavelmente, somos remetidos à sua obra *Democracia e Educação*, publicada em 1916 e traduzida para o português somente vinte anos após sua primeira edição, pelas mãos do educador brasileiro Anísio Teixeira (1900 – 1971). A partir daí iniciaram-se muitos estudos em nosso país voltados a interpretar e questionar a obra e pensamento deweyano. Como exemplo disso, podemos citar, entre outros, o próprio Anísio Teixeira, mas o que nos interessa neste momento é a obra de João Roberto Moreira, que data de 1957 e foi publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: *Funções sociais e culturais da escola*. Nela o autor procura apresentar sua discordância com o modo como Dewey pensava o conceito de democracia. Segundo defendia Moreira, o grande problema de aceitar o ideal democrático proposto pelo estadunidense residia no fato de que o autor de *Democracia e Educação* mantinha-se preso a um modelo de sociedade americana do início do século XX¹³. Em suma,

¹² Essa divisão dos capítulos é fundamentada na obra de Cunha (2001).

¹³ “Os contextos em que Dewey viveu e escreveu a sua obra no curso de uma longa vida – que testemunhou a ascensão do capitalismo monopolista ainda no século XIX, o impacto da Primeira Guerra Mundial, a grande recessão de 1929 e ainda a guerra de 1939 – 1945, propiciaram elementos para uma crescente radicalização de suas críticas ao individualismo. Contudo, tenho como hipótese que a idéia de democracia como modo de vida, a noção de hábito como matriz do pensar e do agir e do ponto de cruzamento entre indivíduo e sociedade, e a aposta na escola como instituição capaz de contribuir para a formação de certos valores e

poderíamos dizer que Dewey encontrava-se deslumbrado com o progresso da sociedade daquele tempo, pois tal avanço permitia operar com certa dose de individualismo, que poderia ser tomado como felicidade e despreocupação. O próprio ideal do *self-made man*¹⁴ com que trabalhava o norte-americano traz em si a idealização do progressivismo de sua nação, o qual tencionava para as iniciativas e responsabilidades individuais, firmando-se na máxima da igualdade e oportunidade para todos. Entretanto, no momento que este ideal de progresso sofresse qualquer abalo, a ideia de oportunidades iguais para todos acabaria vestindo a máscara da injustiça e, como é de se esperar em situações como esta, recairia com suas mazelas sobre as camadas mais pobres (CUNHA, 2001, p. 9ss).

Se as críticas de Moreira forem realmente pertinentes, tudo aquilo que Dewey pensa e procura idealizar sobre educação pode ser tomado como um ideal não condizente com a realidade, uma fantasia alocada na história. Dessa forma, o *self-made man* seria um mito, que teria como finalidade sustentar uma teoria de autoafirmação dos sujeitos, inserida em um processo de oportunidades iguais que permanecem no âmbito da suposição. Indo além, pode-se dizer, nesse contexto, que o ideal democrático de educação pensado por John Dewey poderia ser enquadrado na esfera das teorias - instrumentos que estão a serviço da manutenção de uma sociedade que tem como fins últimos algo ilusório. Sendo assim, o pragmatista americano não passaria de mais um pensador procurando formular um modelo ideológico. Essa suposta ideologia viria fortemente marcada pela sua fragilidade, em que a ideia de um individualismo ativo e responsável seria seu pilar de sustentação (CUNHA, 2001, 9ss).

A pergunta que cabe nesse momento, em meio às críticas proferidas a Dewey, por Moreira, é a seguinte: por que iniciamos essa excursão procurando demonstrar ideias contrárias ao pensamento de Dewey, ideias que colocam as teorias e, de modo especial, a base dos pensamentos do pragmatista – a democracia – em xeque? A equação que responde a essa pergunta é simples: iniciamos problematizando o pensamento do autor para que ele próprio, por meio de sua obra *Democracia e Educação*, procure esclarecer o que foi posto, elucidando aquilo que é caro à sua filosofia da educação.

modos de vida, é que fornecem a Dewey uma base consistente para ele formular críticas ao velho liberalismo e à democracia formal” (MOREIRA, 2002, p. 19 - 20)”.

¹⁴ Pode ser traduzido como “o homem que se faz sozinho”.

3.1.1 A teoria pragmatista da ação e o pragmatismo educacional deweyano

A pretensão primeira de Dewey, quando toma em mãos a pena e se dedica a materializar sua obra – *Democracia e Educação* –, é a formalização da crítica acerca da predominância dos métodos escolásticos vigentes nos processos educacionais de sua época. Apontando para os problemas, necessita também apresentar um novo projeto que tenha capacidade e fôlego para tomar o posto ocupado pela escolástica. Assim, procura construir, na medida em que avança nos capítulos, o esboço de um projeto pragmatista de educação, influenciado por uma teoria pragmatista da ação.

Na busca de avançarmos nas ideias e conceitos presentes na teoria deweyana, uma pergunta merece atenção neste momento: em que reside propriamente a teoria pragmatista da ação? Podemos colocar, grosso modo, que o grande trunfo dessa teoria é o rompimento com o dualismo corpo e alma, até então bandeira da tradição escolástica, secularmente sustentada pela filosofia ocidental e inevitavelmente infiltrada no campo pedagógico. Pode-se dizer que o núcleo dessa teoria “[...] repousa no conceito de ser humano como organismo agente, cuja capacidade de produzir e empregar significativamente símbolos permite-o interagir ativamente consigo mesmo, com os outros e com o meio físico-social mais amplo” (DALBOSCO, 2010, p. 54). Nesse contexto intelectual de uma teoria pragmatista da ação e no contato com grandes pensadores de seu tempo¹⁵ é que Dewey encontra o terreno próspero para dar vazão à sua intenção de superar a escolástica com um modelo educacional pragmatista.

A ideia de dualismo mente e corpo tem como referência inicial o peso maior atribuído à mente, ou seja, o poder atribuído neste momento ao sujeito, que por meio de suas representações mentais dá forma ao mundo que diz respeito à sua experiência possível. Nesse horizonte, uma experiência só é considerada válida quando resulta do exercício mental do sujeito cognoscente. Dessa forma, poderíamos dizer que “tudo aquilo que denominamos experiência é resultado das forças ativas interiores do sujeito e o conhecimento é, neste sentido, resultado do desdobramento do interior para o exterior.” (DALBOSCO, 2010, p. 57).

¹⁵ Um desses pensadores é foi colega de trabalho na Universidade de Chicago Georg Herbert Mead (1863 – 1931) e sua concepção de interacionismo simbólico.

No terreno da teoria pragmatista¹⁶ pela qual John Dewey se movimenta, alguns pontos de seu pensamento são importantes quando pensamos na relação entre seu projeto de sociedade democrática e o papel da educação nessa construção. Assim, pretendemos trazer algumas premissas filosóficas que são caras ao seu pragmatismo e, na sequência, apontar, mesmo que de maneira resumida, alguns dos princípios básicos presentes em sua teoria educacional.

Tomando em mãos *Democracia e Educação*, identificamos nos primeiros capítulos o esforço do autor em apresentar os referenciais básicos de sua teoria pragmatista da ação. Dentre esses referenciais, percebemos a ênfase dada à relação mente e alma sobre a qual Dewey lança sua artilharia na tentativa de romper com tal dualismo. Nessa empreitada, a principal ferramenta na qual o pragmatista se apoia é o conceito de ser humano como organismo agente, que consegue se expressar significativamente por meio de símbolos. Assim, podemos dizer que o meio físico-social influencia os sujeitos, devido ao fato de conseguir produzir e atribuir significados aos símbolos linguísticos. Tal ideia pode ser visualizada na seguinte passagem: “A importância da linguagem para a aquisição de conhecimentos é, sem dúvida alguma, a causa principal da noção comum de que o conhecimento se pode transmitir diretamente de uma a outra pessoa.” (DEWEY, 1959, p. 15). Podemos notar, no trecho que acabamos de ler, o papel que a linguagem assume para Dewey, ou seja, ela é o “aspecto mediador básico do vínculo de conhecimento no sentido de ensino e aprendizagem que se estabelece entre as pessoas.” (DALBOSCO, 2010, p. 58).

A linguagem, como se nota, assume na perspectiva de Dewey uma dimensão simbólico-significativa, sendo essa dimensão que tem o poder de mediar os sujeitos na relação com o meio físico-social e consigo mesmo. Assim, a linguagem assume o papel de

¹⁶ Devemos chamar a atenção para o pensamento Behaviorista, de modo especial para a postura ortodoxa assumida por Watson (1878 - 1958). Este movimento considera possível formular uma ciência do comportamento humano. Watson desenvolve um método que procura analisar e compreender os indivíduos por meio da observação do comportamento humano possível de ser captado pelos sentidos. Ele quer dizer que a ação e o comportamento humano são compreendidos como fatos que somente podem e devem ser analisados de forma objetiva, impossibilitando a criação de espaços oriundos de outras motivações. Para ele essa é a afirmação de maior peso, devido ao fato de desconsiderar qualquer outro tipo de motivação interna do sujeito. Entende que essa não é a forma mais adequada de compreender os sujeitos segundo o prisma da psicologia, mas é aquela mais próxima da possibilidade de se conseguir fazer ciência da ação humana. Podemos colocar ainda que esse pensador “defende a predominância do corpo, do que é exterior ao espírito e, portanto, do ambiente que lhe é externo, como aspecto constitutivo do conhecimento, do ensino e da aprendizagem.” (DALBOSCO, 2010, p. 55). Numa análise a partir do contraponto realizado entre idealismo e realismo, o segundo “sustenta-se no princípio metodológico estímulo-reação, sendo o estímulo provocado por forças externas às condições internas do organismo que se comporta” (DALBOSCO, 2010, p.55).

mecanismo principal da socialização humana. É a capacidade linguística que nos possibilita movimentarmo-nos no mundo, oportunizando que possamos agir reflexivamente sobre a realidade. Conforme podemos visualizar no pensamento de Dewey, “somente pelo uso (emprego) linguístico que fazemos das coisas é que somos capazes de ensinar e aprender. O que nos caracteriza como humanos é nossa capacidade para interpretar as coisas e respondê-las em sua significação.” (DALBOSCO, 2010, p. 59). Somente conseguimos isso devido ao fato de que temos a capacidade de criar símbolos e utilizá-los significativamente.

A mente deve ser vista como um organismo agente que serve de sustentação para a socialização dos sujeitos, para a nossa capacidade de aprender e ensinar. Assim, podemos dizer que a teoria da ação pensada por Dewey leva em conta que as “coisas materiais influenciam a mente (espírito enquanto capacidade cognitiva) somente quando estão associadas à ação.” (DALBOSCO, 2010, p. 58). Nas palavras de Dewey:

A interação com as coisas pode criar hábitos de adaptação externa. Mas só conduz a uma atividade que tenha significação e propósito consciente quando se utilizam as coisas para a obtenção de algum resultado. E o único meio pelo qual uma pessoa pode modificar o espírito de outra é usar as condições físicas, naturais ou artificiais, de modo a provocar como resposta algum ato (1959, p. 36).

Podemos notar, no trecho extraído de *Democracia e Educação*, duas ideias importantes. A primeira delas versa sobre o fato de que só quando utilizamos coisas na busca de chegarmos a algum resultado é que somos possibilitados a transformar uma atividade em uma ação significativa e com propósito consciente. Já a segunda ideia contida na passagem acima diz respeito ao fato de que somente podemos modificar o espírito de outrem quando nos utilizamos do meio ambiente, das condições físicas das quais dispomos. A ideia chave nessa perspectiva é que “é do modelo da ‘interação com coisas visando um resultado’ que Dewey extrai o sentido significativo da ação humana e sua possibilidade de modificar o espírito de outras pessoas” (DALBOSCO, 2010, p. 59). Assim, somos conduzidos a pensar que o núcleo central da filosofia pragmatista deweyana tem seu sustentáculo na ideia de sujeito, de um sujeito agente que é capaz de construir seu

mundo utilizando-se de um processo permanente de interação simbólico-significativa. E é isso que o possibilita estabelecer relação com as coisas e com as pessoas a sua volta.

Sobre o exposto até o momento, somos conduzidos doravante a traçar alguns paralelos entre a teoria da ação de Dewey e sua proposta educacional, tentando identificar em que pontos elas se aproximam. De início, e isso é evidente se tomarmos a teoria da ação esboçada pelo pragmatista americano, a educação não deve e não pode ser considerada apenas uma mera transmissão discursiva e um armazenamento passivo de conhecimento, sendo o discurso expresso na figura do professor e o armazenamento contido na figura do aluno. Se tomássemos essa ideia como verdadeira, estaríamos negligenciando o aspecto que é constitutivo da atividade humana, o de que os indivíduos são agentes. Com vista a evitar que caiamos nesse erro, a educação deve ser entendida como um processo ativo e construtor, que esteja em permanente reorganização e reconstrução da experiência humana. Segundo Dalbosco: “Como reorganização da experiência a educação é direção da ação e, quando assume construtivamente esta tarefa, ela se transforma numa das melhores invenções e num dos melhores mecanismos de coordenação da ação humana.” (2010, p. 61).

Adiantando o capítulo seguinte, podemos aventar alguns indicativos, tomando como base a educação pragmatista de Dewey, que busca evidenciar a relação entre seu ideal de educação e seu ideal democrático de sociedade. Compreendemos que o conceito de democracia, quando posto na relação educacional, tem seu sentido no fato de que pode possibilitar que o sujeito tenha a oportunidade de expandir suas aptidões num processo de desenvolvimento que seja progressivo e que se oriente para fins sociais. Ora, é isso que possibilita aos homens exercerem livremente suas capacidades, e o que deve ser levado em consideração nesse aspecto é o fato de que devemos levar toda a experiência em consideração nos processos educacionais, independente de quem a realiza. É para a importância intrínseca da experiência significativa que devemos atentar.

Em largos traços tentamos reconstruir uma pequena parte da proposta de uma teoria da ação e de uma educação pragmática pensadas por John Dewey. O objetivo desse trabalho reside no fato de partirmos de uma noção palpável da teoria deweyana, em função de ser com ela que iremos nos defrontar no próximo capítulo, na tentativa de demonstrar que Rousseau não é disseminador de uma proposta inatista supostamente presente em seu conceito de desenvolvimento natural.

3.1.2 John Dewey e a educação para a democracia

É nos primeiros capítulos de *Democracia e Educação* que John Dewey procura esclarecer quais são os objetivos da educação, bem como qual sua concepção democrática da educação, exposta mais propriamente no capítulo sétimo de sua obra. Isso nos conduzirá à trilha que iremos percorrer rumo ao entendimento do conceito de democracia e suas ligações com o projeto educacional deweyano. Recorreremos inicialmente a uma análise do ideal democrático alicerçado na filosofia social do pragmatista.

Dando início a essa empreitada na qual estamos dispostos a labutar, tomamos em mãos os escritos de Hilary Putnam (1994). Assim, amparando-nos na filosofia social, pretendemos problematizar o conceito de democracia a partir da visão de Putnam, o qual coloca que em muitos casos esquecemo-nos de que John Dewey era um radical, ou melhor, um democrata radical, e não, como muitos pensam, um crítico radical da democracia burguesa de seu tempo. Para Dewey, a democracia que já havia sido conquistada não poderia ser apenas alvo de críticas, nem tampouco algo que fosse totalmente satisfatório. A democracia que se apresentava era uma marca daquilo que “poderia ser”, daquilo que apontava para um horizonte onde fosse totalmente explorada. Essa ideia de que a “democracia poderia ser” busca retratar a concepção de que poderia ser uma sociedade que desenvolvesse em todos seus membros a capacidade de pensarem por si mesmos, de terem a oportunidade de participar da elaboração e aplicação das políticas sociais e de poderem julgar seus resultados.

Se assumíssemos essa ideia de democracia, estaríamos condenados a um equívoco, no sentido de que a ideia de um governo da maioria seja o mesmo que um governo democrático. O que devemos ter claro nesta linha de pensamento é que um governo da maioria comumente deixa de lado as opiniões que lhe oferecem incômodo, optando sempre por governar da maneira menos desgastante. Esse governo deixaria de dirigir a sociedade com inteligência, buscando a formação de uma comunidade, para se preocupar com aquilo que deseja a elite, que acaba sempre decidindo pela maioria. Nesse ponto é que se demonstra o que realmente significa democracia para John Dewey. Para o americano, democracia é antes de tudo a capacidade de dirigir com inteligência a constituição de uma comunidade, ofertando espaço igualitário àqueles que compõem o coro de vozes que

perturbam a maioria vigente. O que se procura demonstrar aqui é que pela mesma razão que a ideia de libertação pensada pelo pragmatista não se restringe a uma mera inclinação de sua preferência pela liberdade sobre a democracia, para ele a liberdade civil é necessária para que haja o exercício democrático (PUTNAM, 1994, 247 – 271).

Dessa forma, e procurando estabelecer a ligação entre o conceito de democracia e o ideal pedagógico do americano, é de grande importância que compreendamos a vinculação que há entre a democracia e a educação como sendo uma relação vital, mútua e recíproca. A democracia constitui em si mesma um princípio educativo, pois a vivência de seus atos colabora fortemente para que os cidadãos tenham a capacidade de compreender os problemas, as medidas e os procedimentos que se propõem buscando enfrentar as situações que se apresentam. Ademais, desafia a cada um dos membros efetivos de uma sociedade que considerem suas próprias necessidades, seus desejos e suas concepções frente aos problemas sociais que se desvelam. Esses membros devem considerar suas responsabilidades e seus direitos como diretamente afetados por esses problemas (OLIVEIRA, 2009).

Tomando as palavras de Dewey:

[...] la idea de democracia consiste en que cada individuo debe ser consultado en forma activa y no pasiva, de modo tal que se haga por sí mismo participe del proceso de autoridad, de control social, y que sus necesidades y deseos tengan la oportunidad de registrarse de modo que cuenten en la determinación de la política colectiva. Junto con este aspecto va otro que es necesario para la realización de la democracia: la discusión y consulta recíproca para llegar, en síntesis, al gobierno de la sociedad mediante la reunión de todas estas expresiones individuales de ideas y necesidades. (DEWEY *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 292 -293).

Dewey, quando procura demonstrar o significado de democracia visando suas intenções educacionais, afirma compreendê-la como algo que vai além de uma forma de governo. Considera-a como uma espécie de uma vida associada, de uma experiência continuamente comunicada. É a busca de que cada sujeito relacione sua ação com a ação dos outros e considere a ação dos demais na busca de atribuir um motivo e uma direção à sua própria. Poder-se-ia dizer que isso equivale ao “desmoronamento daquelas barreiras de

classe, raça e de território nacional que impedem os homens de colher o pleno significado de sua atividade.” (DEWEY *apud* CAMBI, 1999, p. 551).

Desbravando a cada novo passo a trilha que propomos seguir, utilizamos a obra de Cunha (2001) para discorrer sobre a temática proposta. Seguindo a linha de investigação desse autor, temos que buscar compreender que o pensador americano não justificava a democracia por meio de teorias que se reportassem à natureza humana, que tivessem por base a observação do homem seja no momento presente, seja nos fins últimos e transcendentais que fossem previamente estabelecidos. Diferente disso, nosso pensador acreditava que a forma de se justificar a democracia se dá por meio de um imperativo moral. Indo além, em hipótese alguma pode ser ela justificada através de imperativos de ordem psicológica ou filosófica. Para o pragmatista, a democracia é algo de que temos o desejo que aconteça independentemente “das inclinações naturais humanas, sejam elas quais forem, independentemente da Verdade Última, seja ela qual for, porque julgamos que a vida democrática propicia o melhor para a experiência atual e futura da humanidade.” (CUNHA, 2001, p. 52). Dessa forma, a democracia seria a única forma capaz de oportunizar o modo de vida que permita um crescimento pessoal e coletivo dos indivíduos.

Nas palavras de Dewey, necessitamos “ver que democracia significa a crença de que *deve* prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer idéia referente a *dever* ser.” (DEWEY *apud* CUNHA, 2001, p. 212, grifos do autor). O que vale ressaltar aqui é que instituições democráticas, conforme pensa Dewey, somente existirão se os cidadãos estiverem convictos de que elas devem existir. E a democracia somente poderá ser levada a cabo no momento em que houver uma organização e um movimento que tencione isso, sem nunca esquecer que “a democracia não é um dado, é um projeto, uma experiência que levamos adiante porque julgamos ser esse o melhor modo de vida – uma experiência que pode, aliás, não dar em nada.” (CUNHA, 2001, p. 53)

Seguindo ainda os rastros deixados por Cunha, vamos avançando rumo ao nosso objetivo de procurar demonstrar a relação entre democracia e educação. Pois bem, se pensarmos no que foi esboçado, no momento e nas concepções que vivenciava Dewey, o emprego de um projeto educacional que buscasse validar ou alicerçar seu conceito de democracia vem fortemente pintado pelas cores da crítica aos liberais, no sentido de que

para estes se o homem fosse deixado por sua própria conta e risco, sem uma mão que o amparasse, sem qualquer força que o detivesse, nessa situação floresceria aquilo que de melhor ele possui, seus melhores instintos, que de certo o conduziriam diretamente para um modelo de sociedade democrática. É nesse contexto, somado à necessidade da real consolidação de uma sociedade democrática, que a educação entra em cena, para seu mais importante ato, pois é ela uma “poderosa ferramenta a serviço da democracia, conservando determinados valores e incentivando a revisão de outros. A educação é importante para que o projeto democrático tenha chance de dar certo.” (CUNHA, 2001, p. 53). Então, para Dewey, a democracia não possui garantias de seu pleno exercício, a única coisa que pode ser fonte para uma sociedade democrática é o esforço de cada um dos cidadãos para que ela venha a se realizar, e esses esforços estão diretamente ligados ao desenvolvimento de um processo pedagógico real, palpável e comprometido, que é acima de tudo educativo na escola.

Tentamos reconstruir na abordagem acima a ideia de uma educação para a democracia, que perpassa o ideal educacional deweyano. Entretanto, o que temos que salientar antes de prosseguirmos o trabalho é a fé aparentemente inabalável que John Dewey deposita no sujeito individual, no sujeito que sozinho se reconhece e que exterioriza o seu melhor, visando a criação e a manutenção de uma sociedade democrática.

3.1.3 A educação como crescimento: as condições, os hábitos e a significação educacional do desenvolvimento

Não poderíamos encerrar essa parte do nosso trabalho dedicada à interpretação da filosofia de John Dewey sem tentar, mesmo que de forma breve, demonstrar a concepção deweyana acerca da ideia de educação como crescimento. Para tanto, embasaremos-nos no capítulo quarto de *Democracia e Educação*, procurando reconstruir o que expõe Dewey acerca deste tema. Devemos observar que, ao tratar da ideia de educação como crescimento, o autor se ampara em três eixos fundamentais, a saber, as condições do crescimento, os hábitos como manifestação de crescimento e a significação educacional do

conceito de desenvolvimento. Será nessa seara que desenvolveremos esse tópico do nosso trabalho.

Partimos, então, da análise das condições do crescimento, esboçadas por Dewey em sua obra. Para tanto, devemos nos reportar de imediato ao início da discussão pretendida pelo autor, quando esclarece o que entende por crescimento, tomando como premissa básica a ideia de que o crescimento nos indivíduos decorre de duas capacidades básicas: a dependência dos outros sujeitos e a plasticidade em adaptar-se e moldar-se de acordo com as situações experienciadas. Tal momento de crescimento encontra terreno mais fértil no período que contempla o bom desenvolvimento na infância e na adolescência, quando os sujeitos estão formando seus hábitos. Vamos às palavras de Dewey:

Dirigindo a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes, por esse modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio. Uma vez que em dada época, mais tarde, esses jovens constituirão a sociedade de seu tempo, a natureza desta última dependerá em grande escala da direção dada anteriormente à atividade infantil. Esta marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior é o que se chama crescimento. (1959, p. 44).

Parte o autor de uma premissa básica e incontestável acerca do crescimento dos seres humanos: para que ele exista, deve haver antes a imaturidade. Pode parecer-nos ingenuidade de Dewey proferir tal afirmação, entretanto, o que procura com isso é apontar para o fato de que o termo “imaturidade” pode ser tomado como algo positivo, no sentido de que possibilita que apareçam as forças, como a capacidade a aptidão, que auxiliarão a criança a se desenvolver futuramente. Dewey coloca que um dos grandes problemas quando tratamos a questão da imaturidade da criança é que a tomamos sempre no horizonte da falta ou da ausência de algo. Esse problema se revela pelo fato de que visualizamos a criança sempre relativamente e nunca intrinsecamente, como deveria ser. Analisamos os pequenos sempre por aquilo que lhes falta nesse momento da vida, acreditando que só conseguirão suprir essa falta quando se tornarem adultos, fato que não podemos assumir como seguro, sabendo que “as crianças se pudessem exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas; e entre os adultos acha-se bastante autorizada a convicção de

que, para certos fins morais e intelectuais, devem êles, os adultos, tornar-se verdadeiras crianças” (DEWEY, 1959, p. 45). Então, quando consideramos a imaturidade como absoluta, ela assume uma força ou uma aptidão positiva no sentido do desenvolvimento; dando-nos dois traços fundamentais do conceito em questão, o da dependência e o da plasticidade. A dependência dos seres tem que ser identificada não como impotência, mas sim como parte acompanhada pelo desenvolvimento de aptidões.

Dewey segue seu raciocínio comparando os animais recém-nascidos aos bebês humanos, postulando que os primeiros não encontram sua vida ligada aos demais animais com os quais habitam o ninho, diferentemente dos segundos, que somente sobrevivem aos primeiros meses de vida graças à sua capacidade social. Essa capacidade social, ou instinto social, é utilizada pela criança nos primeiros anos de sua vida para seu próprio interesse, e pode ser tomada pelos adultos como atitudes egoístas. “A êstes adultos, que se acham mui absorvidos com suas próprias preocupações para se interessarem pelas preocupações das crianças, estas parecerão, com certeza, desrazoavelmente dominadas *pelos seus próprios desejos*” (DEWEY, 1959, p. 47, grifo do autor). Nesta perspectiva levantada por Dewey sobre as condições do desenvolvimento, podemos compreender a dependência muito mais próxima de uma potencialidade do que de uma fraqueza, conforme comumente é pensada.

Outro termo empregado é a ideia de plasticidade que não se refere “à propriedade de mudar de forma de acôrdo com a pressão exterior” (DEWEY, 1959, p. 47), mas se trata da aptidão de aprendermos com a experiência, ou seja, do poder de retermos dos fatos e das situações algo que tenha proveito na busca de auxiliar a resolução das dificuldades que se farão presentes em uma situação futura. É isso que possibilita que os seres humanos contraiam hábitos, a capacidade de desenvolverem atitudes mentais que serão ferramentas na resolução de problemas futuros, tendo como base os problemas vivenciados no passado. Esses fatores levam os sujeitos a progredirem, já que, à medida que vivenciam experiências, podem modificar outras que aparecerão no futuro. Os seres humanos, por esse meio, adquirem o hábito de aprender - de aprender a aprender.

Finalizando essa primeira parte, atentamos para o contraponto que Dewey realiza às concepções dualistas, propondo-se a rever o conceito de imaturidade, ressaltando como pode ser observado o seu aspecto positivo e construtor na medida em que ele representa a força ou a aptidão que favorece o desenvolvimento das potencialidades. Nesse horizonte, a

imaturidade é companheira do homem por toda a vida, pois indica que o crescimento e o aprendizado são processos contínuos na vida dos sujeitos. Essa ideia tem um grande valor educacional devido ao fato de que “Educacionalmente, a grande vantagem da imaturidade é habilitar-nos a emancipar os educandos da necessidade de permanecer nessa projeção do passado, de um passado já morto...” (DEWEY, 1959, p. 79).

Precisamos adentrar agora no tópico que trata dos hábitos como manifestação de crescimento. Dessa forma, partimos da conceituação que Dewey desenvolve sobre esta ideia: “um hábito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos.” (DEWEY, 1959, p. 49).

Seguindo com a leitura do capítulo em questão, o autor trata de esclarecer a definição de educação como sendo “a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente” (DEWEY, 1959, p. 50). Poderíamos dizer que os hábitos são as ferramentas que nos oportunizam ter o domínio sobre o meio físico social e a capacidade de nos utilizarmos delas objetivando nossos fins. Temos que ter clareza de que os hábitos assumem “uma forma passiva ou de equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio – e uma forma ativa de aptidões para readaptar a atividade e condições novas.” (DEWEY, 1959, p. 57).

Com base nessa colocação, podemos dizer que a forma passiva ou de equilíbrio geral trata de fornecer as bases para o crescimento e para o desenvolvimento; enquanto a forma ativa de aptidões constitui especificamente o crescimento. Pela primeira forma devemos entender o campo da reflexão, da invenção e da iniciativa, que busca sempre dirigir nossas aptidões à conquista de novos fins. Isto é o que nos possibilita uma distinção da ideia de rotina, que nada mais é do que o freio do desenvolvimento, o que impede e estagna este. Os hábitos ativos são o que caracterizam a vida, a busca por novas conquistas e por novos fins.

Direcionamo-nos agora para o último tema desse ponto, que versa sobre a análise da *significação educacional do conceito do desenvolvimento*, conforme indicamos no início dessa investigação. É neste terceiro momento do quarto capítulo que o autor irá, de forma mais consistente, dedicar-se ao trato da educação. Para Dewey, quando igualamos a ideia de educação à de desenvolvimento, nossa afirmação depende e muito de como

interpretamos esse segundo elemento. Poderíamos dizer que no entendimento do autor a vida deve ser concebida como desenvolvimento, como crescimento. Afirma Dewey: “Traduzindo em termos educacionais equivalentes, isto significa: 1.º) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; e que, 2.º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar.” (1959, p. 53).

Nesse contexto, o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo. Então, devemos procurar entender que o desenvolvimento de suas potencialidades pertence tanto à criança quanto ao adulto. Cada qual, considerado dentro de seus aspectos específicos, tem como pressuposto a orientação das energias e das forças latentes que contribuem para a formação de hábitos de observação e reflexão, cujo objetivo é tornar a experiência inteligente. Nesse horizonte de análise, é importante ter clareza de que a educação das crianças nunca deverá interromper o desenvolvimento de suas aptidões. Como expõe o próprio Dewey: “A criança é possuidora, por certo, de aptidões especiais: desprezar esta circunstância é mutilar ou deformar os órgãos de que depende seu desenvolvimento.” (1959, p. 53).

Se pensarmos no adulto, ele também tem suas aptidões que são adquiridas e que provocam transformação no ambiente, necessitando assim de um permanente processo de reajustamento de suas energias, tendo em vista os estímulos que vão surgindo num constante processo de crescimento. Assim, notamos condições diferentes, sendo a essas condições que os modos de desenvolvimento devem ser adequados. Porém, a educação das crianças busca desenvolver suas aptidões visando o trato com os problemas pertencentes ao mundo do adulto, e a educação do adulto é tomada como um reencontro com o mundo da infância. Nas palavras de Dewey: “E com referência à curiosidade simpatizante, às reações francas e à receptividade mental poderemos dizer que o adulto se desenvolve à medida que se reaproxima da infância.” (1959, p. 54).

Nosso autor traz à tona os equivalentes educacionais, considerando três ideias falsas e interligadas no processo de desenvolvimento, a saber, “o considerar-se a imaturidade uma simples deficiência, a adaptação um ajustamento estático e um ambiente fixo e o hábito como coisa rígida e mecânica.” (DEWEY, 1959, p. 54). Todas as ideias expostas apontam para o desenvolvimento voltado para um fim, deixando de lado o real significado do desenvolvimento *ser ele próprio um fim*. Voltando aos equivalentes educacionais das ideias falsas expostas, temos ainda outra consideração:

[...] primeiro, não se tomarem em conta as forças ou capacidades instintivas ou inatas dos educandos; segundo, não se desenvolver o espírito de iniciativa para com as situações novas; terceiro, um injustificável exagero dos métodos mecânicos de ensino (*drill*) ou de outros artificios que asseguram a habilidade automática, em prejuízo, da percepção pessoal. Em todos os três casos toma-se o ambiente do adulto como modelo e alvo para o imaturo. *Êste deve ser levado até ao adulto*” (DEWEY, 1959, 54, grifos do autor).

Um dos grandes problemas que aparece nessa concepção é o trato com os instintos naturais. Segundo ela, esses instintos são colocados na esfera das coisas nocivas e prejudiciais que devem ser retiradas do processo, ou, na pior das hipóteses, devem ser colocadas em *conformidade* com aqueles padrões externos adotados. A assunção dessa conformidade implica deixar de lado tudo que é estranho ao padrão externo, ou seja, aquilo que é próprio do sujeito é descartado, suas características individuais são postas à margem do processo educativo e tomadas como fonte do mal e como meio que possibilita a anarquia (DEWEY, 1959, p. 54). O ponto que Dewey busca demonstrar aqui é que se assumirmos tal postura, estaremos caminhando em mão contrária ao progresso, seremos seres dotados de medo de descobrir e conhecer, caindo assim, irremediavelmente, em métodos mecânicos de educação.

Dewey procura deixar claro o respeito que devemos ter pela natureza da criança, que necessita ser amparada pela cultura para realizar suas inclinações. Esse respeito procura indicar que o trabalho de educar consiste na busca de prover o infante de meios necessários para que se desenvolva, fazendo, dessa maneira, com que ele aprenda *com* e *para* a vida. Entra em cena então o papel que deve ser desempenhado pela escola:

[...] é o intuito da educação escolar assegurar a continuação da educação, coordenando as energias e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento. A tendência a aprender-se com a própria vida, e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar (DEWEY, 1959, 55).

Podemos dizer então que é a busca do autor pelo trato com a educação, definindo-a como capacidade de expandir a experiência presente e torná-la uma ferramenta, que irá impulsionar-nos para as experiências futuras, experiências essas que possuem como base a

imprevisibilidade das condições históricas, sociais e pessoais. Assim, afirma Dewey: “O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para êsse desejo.” (1959, p. 57).

Esses foram em linhas gerais os pontos de discussão empreendidos pelo capítulo quarto de *Democracia e Educação*. Procuramos explorar um pouco mais do pensamento deweyano na busca de compreender de maneira mais precisa o terreno no qual o autor se movimenta, seja para expor sua filosofia da educação, seja para proferir suas objeções ao conceito de desenvolvimento natural com que opera Rousseau. No próximo item procuraremos tratar pontualmente das objeções mencionadas acima, apresentando os aspectos principais da crítica de Dewey ao genebrino.

3.2 Pressupostos da crítica deweyana ao conceito de “desenvolvimento natural”: uma análise do capítulo nono de *Democracia e Educação*

Depois de dedicarmos algumas páginas ao trato dos conceitos utilizados por Dewey na busca de expor sua filosofia da educação, chegamos ao momento em que adentraremos propriamente na discussão do capítulo nono da obra *Democracia e Educação*. Todo o trabalho realizado até o momento buscou oferecer um panorama do pensamento de John Dewey, já que não bastaria a esse escrito que apenas apresentássemos suas objeções ao conceito de desenvolvimento natural de Rousseau, sem antes expor o terreno no qual o pragmatista se movimentava intelectualmente. Assim sendo, doravante nos deteremos na tentativa de reconstruir as palavras do pragmatista quando se refere ao *desenvolvimento natural e à eficiência social como objetivos*, que dão título ao capítulo-tema de nossa investigação. O pensador americano divide esse momento de sua obra em três etapas, a saber, 1) *o objetivo fornecido pela natureza*, 2) *a eficiência social como o objetivo da educação* e 3) *a cultura como o objetivo da educação*. Será por esse grande oceano intelectual que navegaremos a partir de agora.

Partimos do trato de duas ideias que são os pilares da discussão empreendida por John Dewey no capítulo nono de sua obra: o *desenvolvimento natural* e a *eficiência social*. Para tanto, Dewey busca, nos escritos de Jean-Jaques Rousseau, a base para discutir o

conceito de desenvolvimento natural, mais propriamente o conceito de natureza, com que Rousseau opera ao longo do *Émile*. Inicia o capítulo tratando do objetivo fornecido pela natureza, na busca de apontar para a “inutilidade de tentar estabelecer o *objetivo* da educação, isto é, algum objetivo final e último que subordine a si todos os outros” (DEWEY, 1959, p. 121). Trata de demonstrar que não podemos atribuir à educação um objetivo que seja último, ou ainda, um objetivo que poderia tornar-se estanque no que se refere aos processos educativos. Aponta que a educação, ou melhor, que os objetivos da educação podem ser dotados de plasticidade, no sentido de que se adequam à época à qual são aplicados. Assim, cada época da história da humanidade em que se tratou da educação e dos seus objetivos, procurou-se fazê-lo de acordo com as necessidades vigentes, fossem as que visavam a libertação por meio da educação, ou as que objetivavam a manutenção do *status quo*.

Indica Dewey que o capítulo nono de sua obra buscará investigar três objetivos: o primeiro objetivo tratado diz respeito à “idéia de que a educação é um processo de desenvolvimento de acôrdo com a natureza, segundo afirma ROUSSEAU, que contrapunha o natural ao social.” (1959, p. 122). O pragmatista não se reserva a discutir esta ideia apenas nessa esfera e coloca a problemática de investigar também “a concepção contrária da eficiência social que, com freqüência, contrapõe o social ao natural” (DEWEY, 1959, p. 122). Identifica inicialmente as concepções que buscavam romper com o jugo escolástico, concepções estas que procuravam agora, na natureza, um modelo e um padrão a serem seguidos. Porém, a ideia de natureza com que se operava (DEWEY, 1959, p. 122) abre a possibilidade de crítica diante da confusão que se estabelece quando do trato dos conceitos de *natural* e *físico* como sinônimos. Neste ponto devemos chamar a atenção para a necessidade de compreender como essa concepção visualiza as *qualidades inatas dos educandos*.

Dewey, na busca de legitimar sua posição, procura justificar-se trazendo à discussão passagens do *Émile* de Rousseau, o qual, segundo ele, “expôs a verdade e falsidade desta doutrina.” (DEWEY, 1959, p. 122). O pensador pragmatista reconstrói algumas ideias que são caras ao genebrino, em especial, as que tratam das fontes da educação, que podem ser elencadas da seguinte forma: a) da natureza, b) dos homens e c) das coisas. A primeira representa o desenvolvimento espontâneo dos órgãos e aptidões, referindo-se à educação da natureza. Quanto ao uso que os indivíduos são orientados a

darem a esse desenvolvimento, cabe à educação dos homens. Por fim, a educação das coisas diz respeito à aquisição da experiência pessoal que é realizada por meio dos objetos. Rousseau é taxativo ao afirmar que somente quando esses três modelos de educação andam *pari passu* e conseguem orientar-se para um fim comum é que o homem encaminha-se para o seu verdadeiro destino. O destino, o fim, de que trata o genebrino, é único: o da natureza. Para Dewey, Rousseau, nesse ponto de sua obra, define a natureza como um conjunto das aptidões e das tendências inatas aos homens. Justificando sua interpretação, o genebrino busca amparo no fato de que as aptidões e tendências existem antes das transformações e modificações ofertadas pelos hábitos constritores e pelo influxo da opinião dos demais homens.

Com base nesse tópico, extraído do *Livro I do Émile*, em que é esboça a idade da natureza, que vai do zero aos dois anos, é que Dewey procurar apontar, como ele mesmo formula, *um curioso equívoco* cometido pelo genebrino. Acerca do que foi exposto até o momento, o pragmatista concorda plenamente com Rousseau, tanto sobre os três fatores do desenvolvimento educativo, quanto sobre o que segue: “a) que só quando os três fatores da educação se harmonizam e atuam em cooperação sobrevém o conveniente desenvolvimento do indivíduo”(DEWEY, 1959, p. 123) e “b) que sendo inata a atividade natural dos órgãos é ela essencial para determinar a harmonia” (DEWEY, 1959, p. 123). Entretanto, segue-se a crítica de Dewey, ou seja, para o autor de *Democracia e Educação*, Rousseau “errava profundamente afirmando que êsses órgãos fornecem não só as condições, como *também os fins* de seu desenvolvimento” (DEWEY, 1959, p. 124).

Referindo-se ao conceito de *espontâneo*, o pragmatista busca demonstrar que não seria possível que um infante chegasse a aprender, ou direcionar suas aptidões naturais ou inatas ao seu desenvolvimento, se fosse abandonado, ou deixado só, na busca de que se criassem as condições ao seu desenvolvimento natural, conforme pensa Rousseau. Parte o pragmatista apontando que o erro, ou melhor, que o equívoco de Rousseau se dá pela identificação dos conceitos de *Deus* e *Natureza*. Para Dewey, essa identificação realizada pelo genebrino é que conduz ao engano. Segundo o autor americano, a “veemente asseveração de ROUSSEAU, do bem intrínseco de tôdas as tendências naturais, era uma reação contra a idéia então dominante da depravação absoluta da inata natureza humana.” (DEWEY, 1959, p. 125). Também segue dizendo que ela, a natureza, “teve poderosa influência na modificação de atitudes com relação aos interesses das crianças” (DEWEY,

1959, p. 124 - 125). E enfatiza ainda não somente a necessidade de não se deixar a criança só, na busca de seu desenvolvimento espontâneo, mas também a importância de que os adultos devem criar as condições favoráveis a sua organização e desenvolvimento. Salvo engano, ou uma leitura apressada de nossa parte, em momento algum Rousseau aponta para que a criança deva ficar só, ausente da vigilância de seu preceptor. A vigilância, esse cuidado visando a que o infante não faça uso nocivo de suas forças, pode passar despercebida pelo pupilo, mas ela deve se fazer presente em todas as fases do desenvolvimento.

Prossegue o pragmatista apontando para a busca, por meio do pensamento de Rousseau, em demonstrar como o desenvolvimento natural tomado como objetivo da educação auxiliou na superação de vários erros das práticas educacionais dominantes. Para tanto, divide sua explicação em três momentos. No primeiro, demonstra a necessidade de se buscar a saúde, a robustez dos infantes, trazendo, como elemento fundamental, a ideia de que sem a robustez do corpo não se pode chegar ao desenvolvimento natural. Só esse fato já poderia revolucionar muitos dos processos educativos conhecidos. Entretanto, cabe discorrer acerca da ideia de natureza, sobre a qual Dewey afirma o seguinte:

“Natureza” é, por certo, um termo vago e metafórico, mas uma coisa que se pode dizer que a “natureza” nos ensina é que existem condições para a eficiência educativa e que, enquanto não aprendermos a pôr de acôrdo com elas as nossas práticas educativas, os mais nobres e ideais dos nossos objetivos hão de se ressentir— pois serão mais verbais e sentimentais do que eficazes. (1959, p. 25, grifo do autor).

No segundo momento, inicia dizendo que “o objetivo do desenvolvimento natural converteu-se no objetivo do respeito da mobilidade física” (DEWEY, 1959, p. 125). E prossegue apresentando que Rousseau não *enunciou com exatidão* o papel da natureza. Para Dewey, o genebrino deveria ter dito que a “intenção” da natureza é o desenvolvimento do espírito “principalmente *por meio* do exercício dos músculos do corpo” (1959, p. 126, grifo do autor), ou seja, para o pragmatista, Rousseau deveria ter formulado melhor a intenção da natureza. Para o genebrino, o ato de fortificar o corpo seria o pressuposto para o posterior exercício do espírito. Quanto a isso, John Dewey expõe que

o filósofo suíço deveria ter inferido que é pelo desenvolvimento natural que o infante poderia desenvolver seu espírito, no sentido de que tanto o desenvolvimento natural como o do espírito devem andar *pari passu*.

No terceiro momento, o pragmatista afirma que “Em último lugar, o objetivo de obedecer à natureza significa observar a origem, o crescimento e o declínio das preferências e interesses. As aptidões abotoam e desabrocham irregularmente; nem mesmo existe desenvolvimento paralelo.” (DEWEY, 1959, p. 126). A questão colocada nesse ponto da discussão versa sobre a necessidade de se levar em conta as múltiplas individualidades com que se opera no processo educativo. Além disso, diz respeito ao trato com a educação natural, procurando criar um plano para a educação, entendendo que, para termos êxito nessa empreitada devemos educar os infantes num meio em que lhes seja propiciado o melhor uso possível de suas faculdades inatas (DEWEY, 1959, p. 127).

Após apresentarmos esse olhar sobre alguns argumentos que Dewey traz no capítulo nono de *Democracia e Educação*, procuraremos elencar mais pontualmente as objeções feitas a Rousseau, com o intuito de ofertar um terreno mais fértil para prosseguirmos, no último capítulo desse trabalho, tentando justificar o pensamento do genebrino e a identificação dos possíveis erros e acertos proferidos pelo pragmatista em relação ao conceito de desenvolvimento natural presente no *Émile*.

Pois bem, o primeiro ponto diz respeito a um suposto equívoco de Rousseau ao defender o desenvolvimento independente e espontâneo das aptidões e tendências inatas. Segundo Dewey, Rousseau tem em mente “que este desenvolvimento se produza independentemente do uso que se lhes dê” (DEWEY, 1959, p. 123). Isso significa que o genebrino estaria atribuindo às forças humanas uma capacidade irreal, gerando assim um engessamento da capacidade dos adultos na relação educativa com os infantes.

Dewey procura, ao levantar essa objeção, assegurar o lugar de importância merecido pela inteligência e pela utilização que fazemos dos nossos órgãos e faculdades no processo educativo. Segundo Dewey, Rousseau teria atribuído “um papel quase passivo ao adulto em sua tarefa de acompanhar o desenvolvimento natural da criança” (DALBOSCO, 2010, p. 64). Trocando em miúdos, o genebrino teria realizado uma distinção clara entre natureza e inteligência, ou seja, a natureza seria a condutora do processo, estabelecendo uma relação de independência com a inteligência. Amparando-nos no que foi desenvolvido nesse capítulo até o momento, podemos retomar o ponto fundamental da filosofia

pragmatista que procura sustentar o capítulo nono da obra deweyana, a saber, “o desenvolvimento das aptidões humanas está estritamente vinculado ao uso que se faz delas e, por isso, o sucesso do empreendimento educacional depende da adoção de uma experiência ativa como seu ponto de partida” (DALBOSCO, 2010, p. 65).

O que descrevemos acima acerca da objeção de Dewey a Rousseau tem um papel muito importante para o desenvolvimento tanto do capítulo nono de sua obra quanto da nossa investigação, pois aqui o pragmatista abre o leque das possíveis objeções que se levantam contra Rousseau, como, por exemplo, a de que não haveria desenvolvimento se as faculdades humanas e os órgãos fossem deixados entregues a si mesmos. Pois, como pensa o pragmatista, o “fato é que as atividades inatas *se desenvolvem*, não pelo exercício casual e caprichoso, mas pelo uso que delas se faz. E a função do meio social é, como já vimos, orientar o desenvolvimento dando às aptidões o melhor uso possível.” (DEWEY, 1959, 124). O que se pode inferir nesse momento é que Dewey tem em mente que o genebrino teria negado ao meio social um lugar de importância na busca do desenvolvimento das capacidades humanas, deixando a responsabilidade de tal tarefa ao desenvolvimento natural e espontâneo (DALBOSCO, 2010, p. 65).

Outra ideia importante e de que já tratamos nesse trabalho é a relação que Rousseau estabelece entre os conceitos de natureza e Deus. Para Dewey, o genebrino teria vinculado fortemente o inatismo das aptidões e as faculdades humanas ao conceito de natureza, isso devido ao fato de ter tomado Deus como natureza. É nessa afirmação que as objeções procuram repousar, devido à insistência em defender um desenvolvimento natural e espontâneo, segundo a ideia de que foram criadas pela figura de um Deus que tem como princípio a sabedoria e a bondade. As aptidões originárias só poderão ser desenvolvidas de maneira bondosa se o seu desenvolvimento ocorrer de forma natural. Dessa forma, aos seres humanos não é oportunizado escolher e determinar o uso que darão às suas atividades inatas, devido ao fato de que se fizessem tal escolha não estariam agindo de acordo com os planos divinos.

Aparece acima a ideia do imobilismo da ação educativa, pois tal ideia tem como orientação a não intervenção na vida social dos homens, por ser esta uma obra de Deus. Tomando esse pensamento como pano de fundo para reforçar suas objeções, Dewey formula a tese de que o objetivo da educação seria proporcionar um ambiente adequado no que se refere à organização e ao desenvolvimento das aptidões humanas, evitando assim

que elas sejam entregues a um naturalismo de tipo espontaneísta. Segundo a interpretação de Dewey, o que emerge dessa identificação da natureza com Deus na teoria de Rousseau é a presença marcada de um determinismo que estaria ligado a ideia de destino divino, que trabalharia para o bom desenvolvimento natural e espontâneo das capacidades humanas. (DALBOSCO, 2010, p. 66).

Também devemos colocar em questão, nesse escrito, a interpretação que Dewey faz do entendimento do conceito de natureza em Rousseau. Para tanto, nos utilizaremos das palavras de Dalbosco:

[...] Dewey objeta a Rousseau o fato de ter concebido a natureza em sentido metafórico, vago e poético e isso o impossibilitou de ter justificado adequadamente o princípio de que por meio de exercício do corpo se chega ao desenvolvimento do espírito, pois isso seria, inclusive, a intenção da própria natureza. Rousseau estaria distante, neste aspecto, de uma ideia pragmatista de educação, porque desconsiderou o uso dos sentidos no manejo e na exploração de materiais como condição do desenvolvimento cognitivo do educando. (2010, p.66).

Sobre a ideia de natureza com que Rousseau opera, devemos chamar a atenção para a possibilidade de Dewey não ter tratado de maneira devida do conceito de liberdade, o qual pode ser considerado de fundamental importância para o esclarecimento do conceito de natureza esboçado pelo genebrino. Surge então a hipótese de que o aspecto singular que caracteriza a ideia de natureza humana reside, inicialmente, na ideia de liberdade. Não podemos pensar um processo educacional sem levar em consideração o conceito de liberdade, portanto, esse é o esteio de um projeto de educação natural.

Assim, Rousseau procura pensar a liberdade na primeira infância em um contexto em que ela é dominada pelas necessidades, sendo, ao mesmo passo, incapaz de supri-las. Utilizaremos do conceito de liberdade bem regrada na tentativa de tratar esse problema. Antes de darmos significado à liberdade bem regrada, devemos compreender o que não se adequa a esse conceito, ou seja, a liberdade numa perspectiva selvagem, presente na natureza do ser humano, mas expressando-se de maneira mais forte nos infantes. Em tal liberdade selvagem não há existência de regras ou leis, além da vontade reinar soberanamente, uma vontade absoluta que deve ser entendida como os caprichos, os

desejos. Uma liberdade bem regrada, por sua vez, implica na presença constante de regras e numa vontade educada, que significa a racionalização das necessidades, conseguindo por meio dela distinguir realmente o que é necessidade do que é capricho. O projeto de educação natural pensado por Rousseau se fundamenta em um conceito de liberdade bem regrada. E é nesse aspecto que se dá, no processo de educação de Emílio, a passagem à moralização.

Essas foram de modo geral as interpretações que conseguimos extrair do pensamento deweyano acerca da problemática levantada por esse trabalho. Procuramos apresentar o pensamento de Dewey, oferecendo, dessa maneira, uma fundamentação a suas principais ideias para posteriormente trazermos à luz suas objeções ao projeto educacional pensado por Rousseau. Serão algumas dessas objeções que pretendemos explorar no próximo ponto desse escrito, buscando no texto de Jean-Jacques Rousseau embasamento para justificar ou não do que aponta Dewey. Aproveitamos também, mesmo que de forma sucinta, para apontar uma hipótese de investigação sobre em que sentido as objeções do pragmatista podem estar incorrendo em um erro de interpretação dos conceitos trabalhados pelo genebrino.

4 A RÉPLICA ROUSSEAUNIANA: O QUE PODE OU NÃO SER ACEITO DAS OBJEÇÕES AO SEU CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO NATURAL

Identificados os personagens que nos propomos investigar, chegamos ao último ato desse trabalho. Em um primeiro momento, apresentamos o pensamento de Rousseau, identificando quais os grandes trunfos de sua pedagogia: suas maiores influências e seus conceitos de natureza e de desenvolvimento natural. Realizada essa tarefa, passamos ao trato do pensamento de Dewey, apontando o modo como este constitui sua filosofia da educação, a forma como se movimenta intelectualmente e, mais propriamente, suas objeções ao pensamento do genebrino. Nesse momento, resta-nos devolvermos a palavra a o genebrino, para que possa argumentar acerca das críticas do pragmatista.

Em síntese, nesse último capítulo do trabalho, pretendemos confrontar algumas ideias desses dois pensadores, buscando perceber algumas “afinidades eletivas” entre ambos e alguns pontos nos quais se distanciam. Isso nos será útil para podermos avaliar com mais precisão o conceito de educação e de desenvolvimento natural apresentado por Jean-Jacques Rousseau e John Dewey, bem como o perfil de educador estabelecido por eles.

4.1 Algumas imbricações possíveis entre as obras *Émile* e *Democracia e Educação*

É inegável a semelhança entre a obra pedagógica de Rousseau e o escrito de Dewey, pois ambas se apresentam como uma consistente crítica ao modelo de educação escolástico. A primeira foi pensada a partir do modelo social e educacional do século XVIII, enquanto a segunda teve como foco de sua análise a sociedade norte-americana do final do século XIX, início do XX. O que pretendemos nesse momento é apresentar alguns tópicos sobre a relação entre esses dois trabalhos, identificando não somente pontos em comum como também aspectos divergentes entre eles. Não podemos iniciar esta discussão sem observar em que tempos e para que modelos de Estado são pensados os dois projetos educativos. Rousseau, como bem sabemos, escreve o *Émile* ao mesmo passo em

que desenvolve o *Contrato Social*, buscando apresentar um modelo ideal de cidadão para viver em um governo republicano. Dewey, por sua vez, pensa seu projeto pedagógico alicerçado na esperança latente de um estado democrático, que teria como objetivo ouvir os milhões de vozes que emergiam na sociedade de seu tempo. Queremos chamar a atenção com isso para o modelo educacional vigente em cada caso. O genebrino parte de uma relação educacional de preceptoría, em que há um educador e um educando. Tal relação pedagógica é interpretada por alguns como uma ideia estritamente aristocrática, que não leva em conta as camadas menos favorecidas da população – uma educação elitizada. Segundo tal interpretação, somente os nobres e ricos é que teriam condições de manter um preceptor à disposição para a formação de seus filhos. Exemplo claro dessa ideia é o pensamento de Eby:

Rousseau tinha em vista a educação das classes superiores. As classes inferiores, ele afirmou, não necessitam de educação. As circunstâncias da vida produzem nelas o sentimento de igualdade, simplicidade, espontaneidade e todas as outras virtudes que necessitam. Mas são os filhos dos ricos e bem-nascidos, que são criados no luxo e artificialismo, que mais necessitam uma educação natural. (1976, p. 297).

Se tomarmos a passagem acima e agregarmos toda a informação contida no primeiro capítulo desse trabalho, podemos notar que Eby não percebe adequadamente o conceito de diferenciação estabelecido por Rousseau. Tal conceito não se refere às questões relativas ao poder econômico do educando, no sentido de ser capaz ou não de pagar pela educação, mas sim à ideia de que são os infantes provenientes das classes altas os mais propícios a deixar-se levar pelas paixões e coquetismos sociais, caso não sejam bem orientados desde a tenra infância. Os filhos das camadas menos favorecidas têm presente em seu cotidiano, em sua sobrevivência diária, a permanente necessidade de reconhecerem-se na figura do outro, de entrarem permanentemente em contato com a natureza, de vivenciarem as mais variadas experiências e provações e de comungarem das alegrias e tristezas provenientes da existência humana. Nesse sentido, reiteramos a ideia de que o modelo educacional pensado por Rousseau não tem como foco a diferenciação entre

as camadas sociais, mas sim a preocupação com os infantes propensos a serem adultos corrompidos pela sociedade.

Dewey, por sua vez, pensa um modelo de educação alicerçado na instituição escolar, de modo especial, no modelo norte-americano, em que a grande novidade era trazer o aluno para o centro do processo educativo. Segundo Moreira:

[...] o propósito de Dewey era fazer com que as crianças incorporassem hábitos de cooperação social enquanto cresciam. Assim, ao mesmo tempo em que a escola possibilitava o desenvolvimento dos indivíduos ou a sua individualização, ela daria conta em processo simultâneo de socializá-los visando a construção e reconstrução de uma sociedade efetivamente democrática. (2002, p. 73).

Torna-se evidente, no comentário de Moreira, a preocupação de Dewey com o fato de que os educandos pudessem assimilar ideais democráticos visando a vida em comunidade e, com isso, auxiliar na transformação das crianças de hoje em futuros protagonistas sociais. Para o pragmatista, o ambiente criado pela convivência da vida escolar viria suprir, no que se refere à educação, muito do que vinha se perdendo com as novas mudanças sociais. De tal ideia resulta o pensamento de que a escola teria como norte um modelo de organização comunitário, ou ainda que poderia ser compreendida como uma sociedade embrionária, que fosse a representação do futuro modelo social que os educandos iriam encontrar (MOREIRA, 2002, p. 73).

Quanto às relações presentes entre as obras citadas, outro aspecto que merece uma breve discussão é da importância que Dewey atribui à linguagem em seu processo educativo. Para o pragmatista, é por meio da linguagem que os sujeitos são oportunizados a interagir significativamente com o mundo que os circunda, ou, como ele mesmo diz em sua obra: “A importância da linguagem para a aquisição de conhecimento é, sem dúvida alguma, a causa principal da noção comum de que o conhecimento se pode transmitir diretamente de uma pessoa a outra.” (DEWEY, 1959, p. 15). Identificamos nessa passagem que para o autor a relação entre ensino e aprendizagem, que busca a efetivação do conhecimento, tem como princípio fundamental a linguagem. Como já nos referimos nas laudas anteriores, concebemos a linguagem como o mecanismo principal da socialização humana. O que se revela pertinente, na relação entre os dois autores trabalhados, é o

vínculo entre os conceitos de linguagem e experiência. Quanto a Rousseau, crê que o ser humano consegue adquirir o conhecimento da melhor maneira, sobretudo na idade da natureza, por meio da experiência. É ela que agirá sobre os infantes e os conduzirá por um universo de descobertas, que só serão validadas pela experimentação¹⁷. Dewey, além de não descartar a experiência no processo educativo, dá a ela um lugar de importância, alegando que sem ela a linguagem não teria sentido, pois seria vazia. Comenta Dewey:

Antes que o ensino possa com segurança começar a comunicar fatos e idéias por meio de sinais, a escola deve proporcionar situações autênticas ou verdadeiras, nas quais a participação pessoal do educando incute a compreensão da matéria e dos problemas que a situação promove (1959, p. 256).

Podemos dizer, portanto, que, para Dewey, assim como para Rousseau, a experiência assume papel significativo nos processos educativos. Para o primeiro, a experiência “diz respeito à construção de significados e relações referentes a uma dada situação. Aprender da experiência [...] é poder fazer associações retrospectivas e prospectivas das interações com as coisas no mundo.” (MOREIRA, 2002, p. 161). Para o segundo, é ela, em conjunto com a natureza, que nos auxilia no processo de conhecer e aprender a visualizar nossas forças e nossos desejos, bem como o mundo que nos cerca.

Buscamos, nesse momento, mesmo que rapidamente, apresentar algumas possibilidades de aproximação e divergência entre o pensamento dos dois autores, para auxiliar na elucidação da temática proposta. Além disso, procuramos mostrar que ambos criticam de forma veemente a educação escolástica, tentando trazer à tona um modelo que leve em conta educador e educando, figuras centrais do processo pedagógico. Também perpassamos a questão dos modelos de Estados – republicano e democrático –, para os quais as obras tinham como objetivo traçar perfis de sujeito para viverem e atuarem. E, por fim, evidenciamos a questão da linguagem e da experiência. Se Dewey concorda que a

¹⁷ Um exemplo que pode ser tomado para exemplificar o que expomos é a situação da vidraça quebrada por Emílio, quando este jogava bola dentro do quarto. Por mais que tivesse sido avisado inúmeras vezes pelo seu preceptor de que poderia estilhaçar o vidro e isso o levaria a sofrer os rigores do inverno, o jovem pupilo não dera ouvidos ao mestre e, como era de se esperar, quebrou a vidraça, tendo tudo que, como castigo, ficar durante alguns dias sem a reposição, sendo exposto ao frio invernal e à vergonha de seu ato (ROUSSEAU, 2004).

experiência é algo fundamental para o processo de construção da linguagem, não deveria compreendê-la como uma das ferramentas básicas para o desenvolvimento natural, em vez de atribuir tal tarefa às aptidões inatas dos educandos, ou a Deus? Encerramos o tópico com esse questionamento, que buscará, na sequência das linhas, mais reforços para sua argumentação.

4.2 O papel do educador segundo Rousseau: uma tentativa de refutar a crítica de Dewey

Um das objeções pontuais de John Dewey a Rousseau refere-se ao papel desempenhado pelo educador no processo pedagógico. Com base nela, somos, nesse momento, conduzidos a reconstruir a referida crítica e a buscar, nas páginas do *Émile*, argumentos que apresentem realmente o que é o educador e qual é o seu papel para o genebrino.

O pragmatista, quando escreve, no capítulo nono de sua obra, sobre o erro de Rousseau, afirma que o genebrino “Pensa que este desenvolvimento se produz independentemente do uso que se lhes dê.” (DEWEY, 1959, p. 123). Lembremos que tal objeção é feita contra a ideia de um desenvolvimento natural, independente e espontâneo das aptidões e tendências inatas do educando. O americano procura demonstrar que o suíço atribuiria ao educador um papel praticamente passivo no processo educacional, ou melhor, no acompanhamento do desenvolvimento natural dos infantes. Dewey, fortemente marcado pela identificação que procura fazer dos conceitos de Deus e de natureza, não atenta para a real importância do educador pensada por Rousseau. É nessa perspectiva que iremos discorrer na sequência, apresentando o papel do educador nas primeiras fases da vida da criança.

Tendo em vista que nosso foco situa-se nos *Livros I e II* do *Émile*, procuraremos identificar como o genebrino compreende o papel do educador neste período. Começamos então pela primeira fase da vida da criança e pelo papel que o educador deve exercer nessa etapa.

Partimos de uma interpretação feita pelo próprio Rousseau no *Contrato Social*, em que coloca que “O HOMEM NASCE LIVRE, e por toda parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 2005, p. 53, grifo do autor). Começamos, então, a nos perguntar onde operaria o educador dentro dessa liberdade, já constitutiva da figura humana. Poderíamos dizer, sem muitas explanações, que essa liberdade deve ser educada para que o homem possa se transformar em um cidadão capaz de participar do Estado Republicano de forma autônoma e soberana, tendo a capacidade de submeter-se livremente à vontade geral. Pois bem, como o educador poderá realizar tal tarefa? E, ainda, quem deve ser o educador nesse momento da vida dos infantes?

Começemos por responder o segundo questionamento. Acredita o genebrino ser a educação na primeira infância a mais importante na vida da criança, designando essa tarefa aos pais, que, por excelência, têm o dever de educar e orientar seus filhos. Entretanto, quando as condições para tal não existem, os pais podem solicitar os serviços de um preceptor, a quem caberá todos os deveres da educação do infante. Não podemos perder de foco, neste momento, a compreensão do autor sobre a educação, segundo a qual educar é deixar a natureza exercer seu papel na vida dos pequenos. Conforme diz o próprio Rousseau: “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor.” (ROUSSEAU, 2004, p. 24).

O que ele busca destacar, a fim de atentar os pais e o preceptor, é que não devemos esquecer que os infantes não devem, em hipótese alguma, deixar de ser entendidos como crianças e, então, impossibilitados de viverem o tempo da infância. Devemos deixar a criança aprender com aquilo que a natureza colocar em seu caminho, caso contrário, estaríamos privando o infante e tornando-o fraco, no que se refere à vontade. Pensemos com Rousseau:

Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregues a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. (2004, p. 8 - 9).

Como podemos sempre esperar de Rousseau, os paradoxos estão presentes em seu pensamento e em seus escritos, os quais versam, nesse momento, sobre o seguinte: se, nessa fase, a função da educação é deixar que a criança sofra a coação da natureza para aprender com ela, qual o papel do preceptor nessa relação? O preceptor tem como objetivo, nesse momento inicial da vida do infante, tomar os cuidados necessários para que o infante possa ter desenvolvido em si aquilo que é natural de cada etapa de seu desenvolvimento. Não é papel do adulto interferir de forma arbitrária naquilo que a criança enfrenta junto à natureza, cabe a ele evitar que ela faça uso nocivo de suas forças, evitando que coloque sua vida em risco.

Outro fato para o qual devemos lançar um olhar é a ideia de que a razão não fica ausente do projeto educacional rousseauiano, pois ela está presente desde a tenra infância (apesar de muitos confundirem seu projeto com o retorno à vida selvagem). Contudo, ela apresenta-se de acordo com a capacidade de compreensão dos pequenos, que aprendem pela coação da natureza e pelos sentidos, mas não somente por eles. Para exemplificar essa ideia, utilizamos as palavras de Cassirer:

Mesmo o âmbito do universo sensorial só se torna realmente conhecido por aquele que o percorre no sentido verdadeiro. A arte da educação não pode consistir em poupar ao aluno essa caminhada nem em dar-lhe antecipadamente uma certa soma de conhecimentos a respeito do mundo físico sob a forma de “Ciências” rigidamente estabelecidas. Toda mediação desse tipo pode gerar nele apenas um conhecimento indeterminado e problemático; pode apenas enriquecer a sua memória, mas não fundamentar e formar seu saber. (1999, p. 112).

O genebrino procura demonstrar a necessidade de que a criança seja respeitada em seu mundo, podendo viver adequadamente todas as fases de seu desenvolvimento. E cabe ao educador (preceptor) estar atento para o real momento de intervir. Tal intervenção pode ocorrer no momento em que a criança deixa suas necessidades naturais em detrimento das necessidades e dos desejos fantasiosos, esta discussão encontrasse no primeiro capítulo deste trabalho. O preceptor deve deixar que a criança seja oportunizada a conhecer o mundo físico que a circunda, aprender pelo contato e pela experiência, por meio do confronto direto com a natureza e as coisas. Cada indivíduo tem capacidade de proporcionar somente a si próprio a verdadeira inteligência, mesmo que seja ela relacionada

aos objetos sensoriais. É tarefa específica da criança é dar vazão a essa inteligência. Não podemos cair no erro de crer que essa tarefa é do educador, ele não tem a tarefa de implantá-la no educando. A criança vai conhecendo o mundo, adquirindo-o e conquistando-o paulatinamente. Essa conquista não pode ocorrer por meio de um saber que seja abstrato e passivo, pelo contrário, somente conseguirá conhecer o mundo físico o indivíduo que desde a tenra idade aprendeu a concorrer com ele. (CASSIRER, 1999, p. 112-113).

Antes de darmos continuidade ao papel do preceptor na segunda fase do projeto de educação natural, algumas considerações ainda se fazem necessárias sobre o exposto até o momento. O educador deve sempre ter em mente que seu dever é o de buscar a criança na criança, não concebendo-a como a tradição escolástica o fazia: um adulto deformado e em miniatura. O educador tem que ser sensível ao desenvolvimento de seu educando, evitando embutir-lhe ideias e ideais que não lhe sejam próprios. Deve sempre o preceptor ofertar todos os cuidados necessários à criança, porém, evitando a proteção excessiva, que acaba por afastar os pequenos de sua verdadeira natureza. Também não é papel do educador intervir no universo da criança quando esta estiver experimentando o mundo, já que tal atitude pode impedi-la de extrair o máximo e o melhor da situação vivida. E claro, de forma alguma um educador, nos moldes pensados pelo genebrino, deve precipitar na criança o desenvolvimento prematuro da razão.

Após essas considerações sobre a primeira fase do desenvolvimento infantil, passemos à análise do papel atribuído ao educador na segunda infância. É importante recordar aqui que esses dois momentos abordados em separados fazem parte da educação natural e se complementam. Assim sendo, cabe ao educador, nessa fase da vida do educando, auxiliar no fortalecimento do corpo e no refinamento dos sentidos. A educação dos sentidos continua com a aprendizagem conforme vai acontecendo a experiência com o mundo, entrando em contato com as coisas. Nesse momento, o que há de novo em relação ao papel do educador é que este deve demonstrar um contínuo respeito pelo mundo do educando, porém, agora, dando ênfase ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivo-morais. O preceptor deve possibilitar ao seu educando a possibilidade de viver de acordo com suas necessidades, buscando sempre a alegria característica desse tempo. Tal postura tem consequências marcantes no que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade natural

da criança, possibilitando que ela possa agir e interagir com o mundo, recorrendo o mínimo possível ao seu preceptor ou a outras pessoas.

Nessa etapa, é papel do educador ofertar à criança o máximo de proximidade de sua condição natural, pois é por meio desse contato com a natureza que ela consegue se colocar na condição de protagonista de seus atos. Cabe ao educador protegê-la da invasão e da colonização social, evitando que mantenha contato com o artificialismo da sociedade, pois este poderá escravizar seu aluno ou levá-lo a escravizar seu preceptor. Esse problema, já levantado inúmeras vezes nesse trabalho, consiste em saber distinguir as necessidades da criança daquilo que é puro desejo ou fantasia, sendo que, nesse sentido, o educador deve ter o tato, o conhecimento sobre seu educando, a fim de identificar de que ordem se trata. Também continua sendo tarefa do adulto proporcionar à criança o contato com a natureza e com as coisas, ou seja, ela terá a natureza como professora, e o seu preceptor, como mediador, na relação entre o aluno e as coisas.

Poderíamos aqui descrever outras tarefas do educador nesse momento da vida de seu aluno, mas queremos chamar a atenção para uma que acreditamos ser de maior importância: o papel de mediador, exercido pelo educador, capaz de identificar as necessidades reais e a vontade de seu educando, conduzindo, assim, para a noção de liberdade bem regrada. Tal conceito pode ser entendido como o meio pelo qual o educando tenta conciliar o valor absoluto da liberdade com o valor absoluto das regras corretas. Não esqueçamos que, em certo momento, a criança tornar-se-á homem e deverá saber viver e conviver em sociedade aceitando a vontade geral. Portanto, o educador tem aqui o papel de procurar estimular a sensibilidade do educando, preparando-o da melhor maneira possível para a moralidade, tornando-o responsável pelos seus atos.

Não podemos concordar com Dewey, quando ele aponta que, para Rousseau, o educador tem um papel meramente passivo no processo educativo. Se atentarmos para o exposto nas linhas acima, o educador é o responsável pelo cultivo, pelo cuidado e pelo desenvolvimento de todas as dimensões presentes nesses primeiros anos da vida do educando. Sabedor de seu real papel nesse modelo educacional, em que o aluno deve saber fazer uso de suas forças por meio do contato com a natureza, e da experiência, o educador precisa distinguir as reais necessidades dos desejos fantasiosos do aluno. Além disso, é pela mão do preceptor que o pupilo é capaz de conquistar o sentimento de liberdade bem

regrada. Isso constitui, segundo nosso ponto de vista, alguns aspectos do papel do educador nessa etapa da vida dos infantes, exposto nos escritos rousseauianos.

4.3 Natureza, sociabilidade e moralidade: uma possibilidade de resposta

Conforme já apresentado em muitos momentos desse trabalho, o que mais aproxima as duas obras e seus autores é a forte crítica que ambos proferem ao modelo de educação bárbara, predominante, de modo especial, na sociedade do século XVIII. Não poderíamos aceitar, motivados pelo ideal iluminista, que as crianças fossem submetidas a ações que muito mais podavam suas potencialidades do que realmente exerciam a tarefa de desenvolvê-las. Nesse sentido, Rousseau pensa o desenvolvimento natural da criança em seu projeto pedagógico, e o faz ao mesmo passo que visualiza, nesse processo de desenvolvimento, o papel do educador. Somente com a intervenção e com a condução do preceptor é que a criança teria condições para se desenvolver da melhor forma possível. Isso nos aponta para uma primeira possível resposta do genebrino ao que tece Dewey, pois a inteligência, a razão humana, não se ausenta em momento algum do processo de aprendizagem do infante, oportunizando à natureza que tenha condições de realizar sua tarefa. Sendo assim, inteligência e natureza estão marcadamente presentes no processo de desenvolvimento da criança.

O conceito de natureza sobre o qual já discorremos nesse trabalho volta à cena, para tentar esclarecer mais alguns equívocos cometidos pelo pragmatista em sua interpretação do pensamento rousseauiano. É inegável que o conceito de natureza de Rousseau pode ser entendido, como propõe o próprio Dewey, como um termo “vago, metafórico”, ou, ainda, polissêmico, assistemático e, por que não, poético. Porém, não é possível atribuir ao seu conceito de natureza uma identificação com a ideia de um Deus cristão, conforme pensa o pragmatista. Segundo essa interpretação, se o homem carrega em si as aptidões e tendências para o desenvolvimento de seus órgãos e sentidos é devido ao fato de ter provindo das mãos de um Deus, que é bom e que lhe ofertou as condições para tal desenvolvimento, independente do meio ou da presença de outrem.

O que Dewey esquece aqui é que o genebrino nutre seu conceito de natureza de várias fontes, conforme apresentamos na última parte do primeiro capítulo desse trabalho, referindo-se de maneira especial ao estoicismo, representado na figura de Sêneca. Recordemos que a tradição estoica apresenta, em sua noção filosófica mais ampla de razão universal, a incorporação tanto do conceito de Deus como do de natureza. Então, se sabemos que o genebrino é fortemente influenciado pelo pensamento estoico, que, em sua tradição, relaciona os conceitos de Deus e de natureza à razão universal, podemos concluir que Rousseau não vê e não atribui tarefa ou espaço, qualquer que seja, à figura transcendente de Deus, mas sim crê, levado pelas suas convicções, na ideia de que é a razão, mesmo passando despercebida pelos olhos alheios, que vai desde cedo organizando os conhecimentos adquiridos pela experiência dos infantes.

Outro procedimento de relevância para os desdobramentos dessa questão é, seguindo a trilha do estoicismo, adentrar na aproximação entre o conceito de natureza e a ideia de um cosmo inteligente e bondoso, num sentido ético-normativo. Se tal ideia procede, temos que reconhecer que Dewey não trata da natureza em seu sentido normativo e, ignorando o fato de que Rousseau procura pensar o processo de educação dos infantes, focando na forma mais adequada de relação pedagógica entre o preceptor e o pupilo. São os adultos que recebem a criança no mundo e devem inseri-la da melhor maneira possível nesse ambiente, necessitando não da ajuda de um Deus bondoso, mas sim da inteligência que irão buscar nos mais belos ideais nascidos na natureza, tomada como amplo mecanismo para a adaptação e para o desenvolvimento da criança.

Para podermos ir além em nossa interpretação, analisemos as palavras de Dewey:

Pode-se apressar a obtenção de resultado (respostas ou soluções exteriores), mas nunca forçar os processos evolutivos. Estes, para amadurecerem, exigem o seu próprio tempo. Se todos os docentes compreendessem que pela qualidade dos processos mentais, e não pela obtenção de respostas certas, é que se mede o desenvolvimento educativo, dar-se-ia quase uma revolução nos processos de ensino (1959, 194).

Há, nessa passagem, uma aproximação com o pensamento de Rousseau, no que se refere à importância oferecida à natureza no processo educacional e ao interesse em

demonstrar a necessidade de que o adulto saiba respeitar o amadurecimento progressivo das capacidades físico-motoras e intelectuais do infante. O desenvolvimento educativo está muito mais alicerçado nos processos mentais do que na obtenção de meros resultados. Se voltarmos à discussão sobre o ideal democrático que Dewey procurava esboçar em seu projeto pedagógico e sua crença nesse modelo social, poderíamos dizer que, envolto nessa atmosfera por ser filho de seu tempo, o pragmatista assumiu um conceito moderno de ciência, um conceito científico, sendo incapaz de absorver o ideal normativo no qual o genebrino se amparava ao pensar o desenvolvimento natural.

Da discussão sobre o conceito de natureza, partimos para a ideia de sociabilidade, que também constitui o processo pedagógico rousseauiano. Se já sabemos que, para o genebrino, natureza e razão fazem parte do mesmo processo, somos oportunizados a tratar agora da relação entre natureza e sociedade. Lembremos que Emílio irá entrar em contato com a vida social, mas somente quando estiver apto para tal, quando deverá resolver a tensão entre o *amor-de-si* e o *amor-próprio*, conforme aparece no Livro IV do *Émile*. Assim, natureza e sociedade não estão em oposição, mas sim em processo de entrelaçamento na constituição dos sujeitos. Lembrando que, para Rousseau, a sociedade é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que corrompe os indivíduos com seus coquetismos e costumes, oferece a Emílio a oportunidade de enfrentar suas provas mais difíceis. Ou seja, é nela que o infante terá de mostrar a validade de sua educação natural: até que ponto ele realmente se tornou um ser humano, capaz de dominar suas paixões e desejos e compadecer-se com a miséria dos outros. Portanto, cabe à nos salientarmos que Dewey não conseguirá extrair, do pensamento de Rousseau, argumentos para justificar e sustentar sua ideia de oposição entre aquilo que é natural e aquilo que é social. No percurso desenvolvido pelo genebrino, o natural tem que ser entendido sempre no sentido da sociabilidade racional dos indivíduos, nunca como algo fora desse processo.

Para a pedagogia, essa discussão poderia assumir a seguinte expressão: para Rousseau, o desenvolvimento natural e espontâneo da criança não se dá de forma alguma sem o contato com o meio físico-social, mais do que isso, necessita, sobretudo, do cuidado do adulto. O adulto é a força de mediação entre o infante e as forças e coisas que encontra na natureza e na sociedade, com as quais irá ter contato. Outro fato para o qual devemos apontar é o de que Rousseau não visualiza um único e engessado modelo de desenvolvimento. Diferente disso, o filósofo, na medida de suas forças e apoiado no

conceito de perfectibilidade humana, trata de demonstrar, com base numa interpretação pedagógica, a infinita progressão das capacidades cognitivas e morais do ser humano, rompendo com o padrão do conceito metafísico-escolástico, até então assumido. A perfectibilidade de que fala procura justificar um conceito de homem plástico e fluido, derivando-se daí a ideia de que o homem é adaptável, ainda mais no que se refere a sua capacidade de aprender, seja essa aprendizagem nascida do confronto com o meio físico que o circunda, com a sociedade e suas tentações, ou ainda com o seu educador.

Essas foram algumas considerações para a compreensão dos pontos que nos levam a acreditar e defender que John Dewey equivocou-se ao interpretar o conceito de desenvolvimento natural de Jean-Jacques Rousseau. Não há em Rousseau um imobilismo ou uma ausência da figura do professor e, menos ainda, um desenvolvimento natural que seja obra divina, proveniente de um Deus transcendente, todo poderoso, que nos obrigaria a nos desenvolvermos conforme sua vontade. O ser humano, como desde sempre alerta o genebrino, é bom e livre por natureza, e é essa característica que o fará, dentro de um projeto maior de educação natural, atingir seu papel de cidadão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de pensadores da envergadura de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey não se mostra tarefa fácil se levarmos em conta o emaranhado de conceitos e mesmo de paradoxos que se desvelam ao passo que avançamos nas duas grandes obras-tema desse trabalho dissertativo: *Emílio* ou *Da Educação e Democracia e Educação*. Buscamos, dentro de nossas possibilidades e limites materiais e intelectuais, sobretudo, traduzir um pouco da teoria ainda viva desses dois pensadores da educação.

Em Rousseau e sua obra filosófico-pedagógica, encontramos o terreno para discorrer sobre seu projeto educacional, apresentando como o autor desenvolve os cinco capítulos do *Émile*, resumindo o que compete a cada fase da vida da criança até que esta se torne homem. Perpassamos um dos conceitos centrais da pedagogia do genebrino, a saber, o conceito de natureza, e como este influencia o pensamento pedagógico do autor. Por fim, procuramos, nas laudas do primeiro capítulo, oferecer ao leitor a possibilidade de visualizar a influência das filosofias clássicas no pensamento e na constituição do conceito de natureza em Rousseau. Toda essa excursão que realizamos teve como objetivo principal trazer à luz as principais ideias que nos serviram de base para esclarecer, dentro daquilo que acreditamos, o equívoco cometido por John Dewey, ao tecer suas objeções ao conceito de desenvolvimento natural, esboçado por Rousseau nos *Livros I e II* da obra já citada, de que as aptidões e tendências são inatas aos indivíduos.

Concluída essa tarefa, passamos ao segundo momento de nosso trabalho, em que discorreremos sobre a constituição do *Democracia e Educação*, procurando assim, como fizemos com o *Émile*, mas de forma mais sucinta, demonstrar o objetivo do escrito pragmatista. Na sequência, oportunizamos um panorama daquilo que podemos definir como a teoria pragmatista da ação e, de modo especial, do que concerne ao núcleo do pragmatismo deweyano. Dentro dessa perspectiva, tentamos identificar como o americano visualiza um modelo educacional que tem como norte a preparação dos sujeitos para a democracia. Além disso, fizemos um recorte na obra de Dewey, procurando demonstrar como este concebia a educação enquanto crescimento, tomando como base de análise três pontos: as condições, os hábitos e a significação educacional do desenvolvimento.

Realizada essa empreitada em torno do pensamento do pragmatista, chegamos ao último e central ponto da discussão desse trabalho: a análise sobre o capítulo nono da obra de Dewey. É nele que o pensador, assim como concorda em vários pontos com Rousseau, apresenta sua objeção que se tornou tema desse trabalho: Rousseau erraria “profundamente afirmando que esses órgãos fornecem não só as condições, como *também* os fins de seu desenvolvimento” (DEWEY, 1959, p. 124, grifo do autor). E, para sustentar sua tese, o pragmatista continua indagando a concepção rousseauiana, quando afirma que a “idéia de que a educação é um processo de desenvolvimento de acôrdo com a natureza, segundo afirma ROUSSEAU, que contrapunha o natural ao social.” (DEWEY, 1959, p. 122, grifo do autor). Indica, assim, que Rousseau não estabelece uma relação entre o que é natural e o que é social no processo de desenvolvimento dos infantes. E mais, assevera atribuir ao genebrino uma identificação do conceito de *natureza* com o conceito de *Deus* (entendido aqui como o Deus cristão). Isso o conduz a prosseguir com sua objeção, tomando como direção a ideia de que o genebrino acredita que o “bem intrínseco de tôdas as tendências naturais, era uma reação contra a idéia então dominante da depravação absoluta da inata natureza humana” (DEWEY, 1959, p. 125). Nesse horizonte de objeções, realizamos algumas interpretações sobre o problema levantado, procurando apontar algumas possibilidades de avanço no último capítulo desse trabalho. Tais interpretações sempre estiveram conduzidas pelo núcleo de perguntas que procuramos não abandonar: Qual a concepção de Rousseau sobre educação natural? Como o desenvolvimento natural opera em seu projeto educacional? Que papel o genebrino atribui ao educador no projeto de educação natural? O processo de educação natural enfraquece a figura do educador, conforme pensa John Dewey? Há, segundo aponta Dewey, uma proposta inatista na pedagogia rousseauiana?

Algumas dessas questões procuramos clarificar na medida em que avançamos nos dois primeiros capítulos do nosso trabalho, sendo, contudo, no terceiro e último momento de nosso escrito, que chegamos a algumas considerações mais pontuais sobre o exposto por Dewey contra Rousseau. Partimos de uma tentativa de apontar algumas afinidades e contradições que se apresentam entre as obras *Émile* e *Democracia e Educação*, movimentando-nos por dois pontos que julgamos importantes: o modelo de estado para o qual cada pensador pensava seu projeto educativo e a importância dada ao conceito de linguagem e de experiência. Disso extraímos a significativa importância que a obra e o

pensamento de Rousseau exercem sobre o escrito deweyano, antecipando muito, em certo sentido, daquilo que a teoria pragmatista vai explicar nos séculos XIX e XX, no que se refere à experiência. O próprio Dewey, quando atribui um peso considerável à questão da linguagem no processo de desenvolvimento, não esquece que ela, antes de tudo, só vai se justificar e se fazer valer pela experiência, já que, do contrário, será vazia.

Num segundo momento, procuramos apresentar a interpretação de Rousseau acerca do papel do educador, no processo educativo pensado para Emílio. Fizemos tal leitura a partir dos *Livros I e II do Émile*, naquela fase em que o autor denomina de idade da natureza o período em que o aprendizado se dá por meio da natureza e do contato com as coisas. Com relação a esse tópico, o fulcral foi apresentar que, segundo nossa concepção, John Dewey não atenta para o real papel exercido pelo educador no projeto pedagógico rousseauiano. Tampouco se dá conta de que, além do educador ser o elo de ligação entre a criança e o mundo a sua volta, é ele quem media a relação da criança com sua força, auxiliando-a, desse modo, a aprender os limites de seu corpo e de sua vontade. Aqui, também é importante ressaltar que não há ausência da razão nessa fase, pois ela está desde sempre presente no processo de aprendizagem do infante, já que é pelo aspecto racional que a criança organiza a experiência vivida. É nela e por meio dela que a criança aprende e apreende o mundo, dando-se conta do uso de suas forças.

O exposto acima nos conduz, nesse momento, a apontar o erro cometido por Dewey, ao afirmar que o projeto de educação natural é alicerçado em uma base espontaneista. Pelo contrário, é um processo no qual experiência e razão estão desde cedo interagindo e agindo na formação do indivíduo. E o educador tem o fundamental papel de fazer com que seu pupilo seja oportunizado a todas essas etapas do desenvolvimento. Rousseau faz menção à relação entre educador e educando, quando afirma ser o ideal que “o aluno e o preceptor se considerassem de tal modo inseparáveis que o destino de seus dias sempre fosse entre eles um objeto comum.” (ROUSSEAU, 2004, p. 33). Isso demonstra a necessidade da presença do adulto no processo de aprendizagem do infante, na educação natural e no contato com as coisas, sendo aquele sempre o mediador desse processo. Lembremos que o desenvolvimento não é inato, mas sim fruto dos três fatores já elencados: 1) experiência, 2) razão e 3) ação do educador. Assim, podemos dizer que não há uma postura passiva do educador nesse momento da vida do infante. Há, sim, uma atitude de cautela, no sentido de não interferir no mundo da criança com as ideias e ideais

do mundo adulto, ou seja, o educador evita que a criança descubra o mundo por meio do que já está constituído nele, possibilitando que ela mesma vá desvelando e realizando a sua própria concepção de mundo.

Procuramos apresentar uma possibilidade de resposta utilizando-nos de três conceitos importantes para Rousseau, a saber, natureza, sociabilidade e moralidade. Tais conceitos não estão desligados um do outro, pelo contrário, estão intimamente amarrados, cada qual ao seu tempo e com sua tarefa, àquilo que o genebrino pensa para a educação de Emílio. Sobre o primeiro conceito, o de natureza, fica evidente que não há vinculação com a ideia de Deus, muito menos com a de um Deus cristão, mas sim a relação com a tradição estoica, de modo especial, com a figura de Sêneca. Essa tradição incorpora, em sua razão universal, tanto a ideia de deus como a de natureza, e é nessa razão universal dos estoicos que Rousseau se ampara para pensar o desenvolvimento de seu processo pedagógico.

O que o autor procura apontar nesse momento é que devemos respeitar o amadurecimento de nosso aluno, já que ele aprenderá de acordo com a necessidade que se criar, por meio da experiência que vivenciar, compreendendo, passo a passo, como fortalecer seu corpo e refinar seus sentidos, com fins a fazer o uso correto de suas forças. Além dessas habilidades, sabendo evitar que seja dominado por desejos de ordem exterior, que se distanciem de suas necessidades verdadeiras, ou seja, daquilo que realmente precisa para se desenvolver. É nesse horizonte que o genebrino procura, através da distinção entre os desejos e fantasias e as reais necessidades do infante, que este esteja preparado para realizar os julgamentos necessários ao momento em que ingressar na idade da razão, em que irá descobrir o mundo além da experiência física.

Para Rousseau, “quanto mais o homem permanecer próximo a sua condição natural, mais a diferença entre as faculdades e os seus desejos será pequena e, conseqüentemente, menos distante estará de ser feliz.” (ROUSSEAU, 2004, p. 75). Em seguida, procura apontar para o fato de que somente sentimos carência de algo quando sentimos necessidade daquilo, e não quando sofremos privação. Tal comportamento tem como finalidade a inserção futura de Emílio na sociedade, pois somente nesse momento, e com toda a bagagem adquirida ao longo dos anos de educação, é que o pupilo terá a capacidade de decidir entre o que é natural ao homem e o que é mero coquetismo social.

Assim sendo, após a elaboração das laudas que compõem esse escrito, somos conduzidos a inferir que as objeções proferidas por John Dewey ao pensamento de Jean-

Jacques Rousseau, mais precisamente as referentes ao inatismo presente em seu conceito de desenvolvimento natural, não são condizentes com aquilo que esboça o genebrino nas páginas de sua obra filosófico-pedagógica. Ao contrário do que acredita o pragmatista, há, no processo pedagógico de Rousseau, a participação da experiência, da razão e do educador como ferramenta fundamental de ligação entre o infante e aquilo que ele possa vir a desbravar.

Há um ponto que merece espaço na discussão, por meio do qual acreditamos que Dewey foi conduzido aos equívocos quanto à teoria educacional rousseuniana, que se trata do papel da liberdade no processo pensado pelo genebrino. Rousseau opera com um conceito de liberdade bem regrada, e, com base nele, é que pensa o desenvolvimento de Emílio. Retomemos, em linhas gerais, a significação de liberdade bem regrada. Para o genebrino, o ser humano é bom por natureza: nasce bom. Porém, as forças que agem em seu desenvolvimento podem direcioná-lo a um caminho contrário ao do bem, podendo levar o infante a sufocar em si mesmo sua natureza primeira, cuja tendência é a bondade natural. Tal desvio se dá por meio das paixões e necessidades fantasiosas que o adulto faz brotar na criança, por pensar a educação pelo viés de seu mundo, e não pelo do infante. Sobre essa questão, o genebrino procura pensar um projeto de desenvolvimento na primeira infância que fertilize o terreno em que, na idade propícia, o educando será confrontado com a necessidade de escolher a retidão de sua conduta. Se recordarmos as máximas¹⁸ apontadas pelo genebrino para manter a criança no caminho da natureza, devemos destacar que “O espírito destas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros.” (ROUSSEAU, 2004, p. 58). A ideia central aqui é que os infantes sejam acostumados, desde a tenra idade, a limitar seus desejos de acordo com suas forças, assim, pouco ou nada, sentirão a falta daquilo que não estiver em seu poder.

¹⁸ “(primeira máxima) Longe de terem forças supérfluas, as crianças nem mesmo têm forças suficientes para tudo o que a natureza lhes exige. É preciso, portanto, facultar-lhe o emprego de todas as forças que ela lhes dá e de que não poderiam abusar. [...] (segunda máxima) É preciso ajudá-las e suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que diz respeito à necessidade física. [...] (terceira máxima) No auxílio que lhes prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se a fizer nascer, dado que ela não pertence a natureza. [...] (quarta máxima) É preciso estudar com atenção sua linguagem e seus sinais, para que, numa idade em que elas não sabem fingir, distingamos, em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião” (ROUSSEAU, 2004, p. 58).

Rousseau considera livre o homem que somente busca o que pode ter e apenas faz o que lhe agrada, fazendo com que caiba à liberdade o primeiro lugar entre todos os seus bens. Segundo nosso pensador, as crianças no estado de natureza têm acesso somente a um modelo de liberdade imperfeita, que se dá, ora por meio das coisas, que se referem à natureza, ora por meio dos homens, que se referem à sociedade. Nesse momento, faz-se necessário afastar o infante, nos primeiros anos de vida, do contato com a sociedade, para evitar que seja contaminada daquilo que não faz parte de seu mundo. Assim, destacam-se a importância e o papel da liberdade bem regrada no processo de desenvolvimento do pupilo, com a qual Rousseau pretende demonstrar que “Não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde se quer unicamente através das leis do possível e do impossível” (2004, p. 94). Uma liberdade bem regrada, seguindo as trilhas de Rousseau, implica antes de tudo na presença constante de regras e numa vontade educada, ou seja, numa postura do adulto, que deve procurar racionalizar as necessidades, distinguindo assim o que é necessidade do que é capricho. Sendo assim, podemos inferir que Rousseau confere um lugar especial à liberdade em seu projeto de educação natural, pois é com base nela que será preparado o terreno para o processo de educação de Emílio, no que se refere a sua passagem à moralização. Segundo o filósofo, o desenvolvimento natural somente tem êxito quando pensado conjuntamente com o ideal de liberdade, uma liberdade que faça com que a criança se dê conta do seu lugar na ordem das coisas.

Para finalizarmos esse trabalho, algumas considerações de outra ordem se fazem necessárias. Desde as primeiras páginas, é evidente a nossa inclinação à defesa de Jean-Jacques Rousseau. Entretanto, justificamos tal preferência pelo contato com a obra e com o pensamento do genebrino, como anunciamos na introdução, em nossas motivações. Diante do modo como trabalhamos, não é possível dizer que tratamos com displicência do pensamento de Dewey, pois, se o fizéssemos, estaríamos negando sua fundamental importância nos processos desenvolvidos no século XX e XXI, como por exemplo, no movimento da *Escola Nova*. Portanto, reafirmamos aqui nosso aprendizado acerca da teoria deweyana da educação, assim como reiteramos a proximidade entre Dewey e Rousseau.

Acreditamos que muitas das lacunas aqui criadas servirão como alicerce para um paulatino e duradouro processo de amadurecimento intelectual, o qual irá, à medida que avançar, trazendo novas luzes e enfoques sobre esse trabalho. Muitas das questões que

ficaram pendentes merecem aprofundamento por meio de um intenso e permanente processo investigativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMBI, Francis. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221 - 247
- CASSIRER, Ernest. *A questão Jean-Jaques Rousseau*. São Paulo: UNESP, 1999.
- _____. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *John Dewey – a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DALBOSCO, Claudio, A. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o educador como governante*. Campinas: Alínea, 2011a.
- _____. *A idéia de natureza em Jean-Jacques Rousseau*. Passo Fundo, 2011b. (Texto inédito).
- _____. Natureza e inteligência: O papel do educador em Rousseau e Dewey. In: DALBOSCO, Claudio A.. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 49 – 77.
- _____. Crítica da razão e iluminismo pedagógico em Rousseau. In: SGRÓ, Margarita. *Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía*. Tandil: UNCPBA, 2008. p. 121 – 144.
- _____. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- _____. Teoria social, antropologia filosófica e educação natural em Rousseau. In: DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H. G. (Org.). *Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo – Passo Fundo. Cortez Editora – UPF Editora, 2005. p. 70 – 103.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EBY, F. *História da educação moderna*. 2. ed., Tradução: Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide, Porto Alegre: Globo, 1976.

ESPÍNDOLA, Arlei de. Rousseau e Sêneca: da Crítica das Luzes à Defesa da Virtude. In: *Revista Tempo da Ciência*, Toledo, v. 27, n. 14, p. 9 -21, 2007.

_____. Rousseau, Sêneca e a construção da liberdade individual. In: *Revista Faz Ciência*, Francisco Beltrão: Unioeste, v. 8, p. 229-248, 2006.

HADOT, Pierre. *O véu de Ísis: Ensaio sobre a história da idéia de natureza*. São Paulo: Edições Loyola, 2006

MONDOLFO, Rodolfo. *Rousseau y la conciencia moderna*. Buenos Aires: Eudela Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1944.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique. Rousseau: a educação do pré-adolescente e o papel do preceptor. In: DALBOSCO, C.A. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o educador como governante*. Campinas: Alínea, 2011. p. 89 – 108.

OLIVEIRA, Maria Alejandra. Educación, comunicación y democracia: aportes de John Dewey para una pedagogía de carácter socio-político. In: CENCI, Angelo V.; DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. UPF. 1999. p. 287 – 296.

PUTNAM, Hilary. *Como renovar la filosofía*. Madrid: Cátedra, 1994.

REIS, Claudio Araujo. *Unidade & Liberdade: O indivíduo segundo Jean-Jaques Rousseau*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Finatec, 2005.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

_____. *Do Contrato Social*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

SANTOS, Paulo Almir dos. Educação na segunda infância e o papel do educador no Livro II. In: DALBOSCO, C.A. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o educador como governante*. Campinas: Alínea, 2011. p. 73 – 86.

SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. Trad. J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

TOMAZELLI, Luiz Gilberto. Emílio ou Da Educação: uma visão panorâmica da obras. In: DALBOSCO, C.A. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o educador como governante*. Campinas: Alínea, 2011. p. 43 – 52.

STÜRMER. A. *Natureza, sociabilidade e educação moral em Rousseau: do Segundo Discurso ao livro IV do Emílio*. Dissertação (Mestrado). Claudio A. Dalbosco (Orientador). Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Natureza, sociabilidade e o papel do educador no livro IV do Emílio de Rousseau. In: DALBOSCO, C.A. (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o educador como governante*. Campinas: Alínea, 2011. p. 127 – 146.

WENDT, Cristiano Eduardo, *O papel moralizante da disciplina na pedagogia kantiana*. Monografia (Graduação). Claudio Almir Dalbosco (Orientador). Passo Fundo: UPF, 2009.

CIP – Catalogação na Publicação

W473e Wendt, Cristiano Eduardo

Educação e desenvolvimento natural em Rousseau e Dewey /
Cristiano Eduardo Wendt. – 2011.

82 f.; 30 cm.

Orientação: Dr. Claudio Almir Dalbosco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2011.

1. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778. 2. Dewey, John,
1859-1952. 3. Educação - Filosofia. 4. Pragmatismo. I.
Dalbosco, Claudio Almir, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113