



MEU ENCONTRO COM ROUSSEAU*

Ana Beatriz Cerizara**

Este trabalho pretende situar o processo pelo qual tenho passado, até chegar à escolha de fazer uma dissertação sobre Émile, de Rousseau.

Em outras palavras, como foi que uma pedagoga, professora da UFSC, do curso de pedagogia há cinco anos, cursando o mestrado em educação, especialista em educação prê-escolar, formada na PUC de Porto Alegre nos anos 70, chegou até Rousseau.

Durante os quatro primeiros semestres do curso de mestrado, no qual ingressei com o projeto de fazer uma dissertação sobre a "Função Pedagógica da Prê-Escola no Brasil", tive acesso a informações até então ignoradas por mim; e, à luz desse novo referencial teórico tive oportunidade de enfrentar antigos questionamentos de uma nova forma, menos amarrada e superficial do que até então vinha fazendo. Frente a determinado problema, comecei a tentar estabelecer tantas relações quantas fossem possíveis, relativizando o pronto e o acabado, o certo e o errado. Descobria aos

* Este artigo faz parte da dissertação de Mestrado "O pensamento pedagógico de Rousseau e a Prê-Escola: um estudo de Émile", aprêsentada pela autora no curso de Pós-Graduação em Educação, da UFSC. O trabalho contou com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP.

**Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

poucos o quanto esta atitude não só ampliava o tema, como me fazia buscar outras fontes para fundamentar minhas reflexões.

Acho importante destacar o fato de que, mesmo atuando como professora universitária há três anos, somente então descobria a importância e a necessidade de trabalhar com textos mais densos, mais complexos que, sem abandonar a abordagem direta de situações práticas, pudessem-me auxiliar na busca de uma reflexão mais profunda.

Havia uma explicação muito clara para isso o fato de ter feito um curso de graduação, onde os conhecimentos contemporâneos eram extremamente valorizados, em detrimento dos textos clássicos.

Naquele curso, os "formadores de especialistas da pré-escola" sempre mais preocupados com o fazer na sala de aula, do que com o pensar, acabavam por selecionar livros de determinada linha teórica: Piaget, Freinet ou Montessori. Geralmente, nem os próprios autores eram lidos, mas sim seus intérpretes, que conseguiam "tirar das teorias" relações mais diretas com a prática da sala de aula, assumindo, assim, o papel inevitável de facilitadores, simplificadores das teorias e, conseqüentemente, redutores das mesmas.

O importante era o aqui e o agora; a reflexão não aparecia até porque não se tinha tempo para isso. O conhecimento produzido pelos teóricos ia sendo pouco a pouco parcializado, simplificado, diluído em apostilas que pouca

ou nenhuma relação mantinham com o original.

Dentro deste quadro, passávamos muito mais tempo tentando encaixar a realidade nos módulos e esquemas pré-fixados pelas tais pseudoteorias, do que pensando, refletindo sobre esta realidade tendo por referencial teórico autores que pudessem contribuir para aprofundar o entendimento.

Tendo estas considerações como ponto de partida, foi que tomei a decisão de tentar aproveitar o tempo de que dispunha para a elaboração da minha dissertação, de maneira a desenvolver um trabalho que fosse, em última análise, uma recuperação do tempo perdido, uma vez que tinha um sentimento de perda de tudo aquilo a que eu não tinha tido acesso e que teria sido fundamental para minha formação.

Feita esta primeira escolha, as outras foram se delineando. O trabalho de dissertação deveria ser uma pesquisa bibliográfica em que, através de estudos e leituras sistemáticas dos clássicos, pudesse aprofundar aspectos relacionados, de alguma forma, à minha área de atuação, a pré-escola.

O objetivo era encontrar um autor que contemplasse, ao mesmo tempo, o conteúdo, a área de estudo e a maneira de abordar o assunto.

Já tinha conhecimento da importância da contribuição de Rousseau para a educação, mais especificamente para a educação infantil. No entanto, não havia lido nenhuma obra dele, dispondo apenas de algumas referências encon

tradas nos livros e manuais de Pedagogia.

Assim que fiquei sabendo da existência de uma tradução em português do livro que Rousseau havia escrito tratando de educação (Émile) surgiu a vontade de tomá-lo como objeto de estudo.

A idéia logo me entusiasmou, pois sendo da área da pré-escola e, sabendo muito por alto que Rousseau era o legítimo defensor do "bom selvagem", do "espontaneísmo" e do "laissez-faire" em educação, seria interessante, finalmente, ler um teórico no original e confrontá-lo com o uso que se tem feito dele na educaçãc.

Esse primeiro entusiasmo, no entanto, se fez acompanhar do medo de enfrentar pela primeira vez o texto de um autor do porte de Rousseau. Esse medo se justificava mais ainda, na medida em que a idéia que eu fazia de um texto clássico era a de que deveria ser tão denso e tão "metafísico" que eu não conseguiria fazer uma leitura compreensiva do mesmo.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Finalmente, aceitei o desafio e resolvi ler o livro.

O contato direto com o livro não ajudou muito. Nada mais, nada menos do que 569 páginas, traduzidas na segunda pessoa do plural, onde Sérgio Milliet, carregando na formalidade do tratamento, talvez com o intuito de manter-se

fiel ao texto original e à época em que foi escrito (França, século XVIII), acabou por dificultar a relação do leitor brasileiro do século XX com o texto, ferindo o estilo próprio do autor, onde elegância e refinamento não significam rebuscamento.

No entanto, não desisti. A cada tentativa de me afastar, me apoiava na seguinte colocação: "A discussão dos clássicos não se esgota num mero gosto por erudição. Ao contrário, a reflexão sobre as temáticas clássicas é um desafio para a compreensão do passado e sugere caminhos para a interpretação do presente". (Quirino e Souza, 1980, p.3)

Ao iniciar a leitura, apesar de não ter podido contextualizar adequadamente nem o livro nem o autor no seu tempo histórico, sentia mesmo assim, que o texto ia exercendo uma profunda sedução sobre mim. Vários foram os motivos que para isso contribuíram; dentre eles posso destacar: primeiro, o fato de descobrir que Rousseau havia escrito Émile, a partir de um aluno imaginário, que ele acompanharia desde o nascimento até a idade de 25 anos; segundo, o fato de logo nas primeiras páginas verificar que Rousseau não se restringia às idéias "abstratas" para filosofar, mas que utilizava para suas reflexões os exemplos mais práticos do dia-a-dia de uma criança, desde o choro, a alimentação, as fraldas, até a escolha dos livros. Surpreendeu-me um tema tão prático, tão ligado ao cotidiano, num trabalho filosófico.

Não posso deixar de registrar o misto de es
panto e encantamento que me envolveu. Certamente, todos es
tes fatores funcionaram como facilitadores da minha aproxi
mação com o texto.

Na verdade, no texto de Rousseau, não necessa
riamente aquilo que parece ser, é. Explico: não é pelo fato
de ele utilizar exemplos concretos do dia-a-dia que suas re
flexões são menos profundas, ou mais fáceis de serem apreen
didas.

Isso só vem confirmar a idéia de que um bom
livro, para ser bem assimilado, deve ser lido inúmeras ve
zes; e isto aconteceu na minha leitura de Emile. O fato de
a minha primeira leitura ter sido superficial, descontex
tualizada e parcial, ajudou a que eu não desistisse de con
tinuar a fazê-la, na medida em que não tinha condições de
perceber a dimensão do trabalho a que me estava propondo
realizar, exatamente por ignorar a grandeza do autor com
que estava trabalhando.

Outro aspecto que não posso deixar de desta
car foi o aparecimento de uma certa paixão pelo texto. Sen
tia que o texto me atraía, mas não conseguia explicar esse
fascínio; quanto mais tentava explicar racionalmente, mais
difícil ficava, pois não concordava necessariamente com tu
do o que estava escrito; mas mesmo não concordando, saía da
leitura com a sensação de ter lido algo bem escrito, com
uma densidade e solidez que jamais encontrara em outra obra.

Mais tarde, ao ler um trecho do próprio livro, entendi o porquê do meu sentimento: "Perdoai-me, portanto, leitores de tirar por vezes meus exemplos de mim mesmo. Para fazer bem este livro, é preciso que o faça com prazer". (Rousseau, p.134)

Inclino-me a achar que um texto escrito com paixão, deve também ser lido com paixão.

Mesmo que o "namoro" com o texto estivesse indo muito bem, o processo não foi nem linear, nem tranquilo, nem harmonioso. Muito pelo contrário, foi sinuoso, inseguro, intranquilo e com muitos contratempos. Na verdade, acho que posso dizer que oscilava entre dois extremos, entre o amor e o ódio; no primeiro, entregava-me totalmente ao texto, no segundo, refutava suas idéias.

Havia trechos em que a leitura fluía tranquilamente, por vezes em tom de concordância, em outras de descoberta, em outros de encantamento. Mas os mais difíceis de superar foram menos os da discordância teórica, que os de falta de entendimento.

DOS PRIMEIROS QUESTIONAMENTOS

Com todos estes percalços no caminho, logo ao terminar a leitura do Livro Primeiro, fui me convencendo de que aquele livro não tratava o problema da liberdade da forma reduzida e simplificada com que me fora sempre dito. Ao contrário, não só era muito mais complexa, como inovadora

em relação ao pensamento contemporâneo na maioria dos aspectos.

No entanto, mesmo percebendo que eu não conseguia entender o texto na sua totalidade, intuía que devia me desprender dos meus preconceitos e deixar que o texto fluísse em mim de acordo com sua própria lei interior. Em outras palavras, eu sabia que existia uma lei interna e uma mensagem, só que eu não estava pronta para absorvê-la.

Aos poucos fui percebendo que buscar em Rousseau coerência, linearidade, princípios claros e definitivos era procurar o menor, o menos importante, pois seria negar a sua maior riqueza, ou seja, a sua capacidade de não fechar questão. Percebia que na busca do entendimento de qualquer problemática Rousseau não se contenta com a solução aparentemente mais lógica e fácil, antes valoriza o percurso e aponta outras soluções e outras possíveis perguntas.

"Desse ângulo, o filósofo não se mostra como um autor de tratados teóricos, nem como um mestre a doutrinar discípulos; ele dá o exemplo vivo da liberdade, da independência e da audácia no exercício do juízo..."(Desné 1974, p.72)

Era preciso, portanto, seguir, a leitura aos poucos; tateando as palavras, procurando seus sentidos, seus significados próprios dentro do referencial filosófico estabelecido por Rousseau. Percebia que ler um texto produzido no século XVIII exclusivamente com a visão do século XX estava prejudicando o meu entendimento e fui tentar situar Rousseau e o Émile no seu tempo.

Procurei ler sobre a história do pensamento filosófico, sobre o papel que Rousseau havia tido na França do século XVIII, além de começar a buscar estudos sobre Rousseau. Mesmo tendo uma resistência inicial aos intérpretes, fui sentindo que não seria pelo desconhecimento das diferentes interpretações da obra de Rousseau que eu iria conseguir legitimar a minha própria leitura e muito menos garantir minha independência.

Foi nesse momento que vivi a crise definitiva, que poderia ser explicada da seguinte maneira: como que eu, uma pedagoga, me atrevia a trabalhar com um autor que influenciara a história do pensamento universal, do ponto de vista político, filosófico e pedagógico. Foi aí que me deparei com a minha pequenez diante de um "monstro sagrado". Se tantos pensadores tinham sido influenciados não só pelos postulados de Rousseau como feito deles o ponto de partida para suas obras, duas dúvidas se apresentavam: primeira, a de que eu não teria condições de "dar conta" de um autor com a grandeza de Rousseau; e segunda, qual a importância de realizar um trabalho como este, em que eu poderia acrescentar pouco ou nada ao mundo teórico que se formara em torno desse pensador?

Mesmo sem conseguir responder a estas interrogações, senti que o processo era irreversível, ou seja, que eu havia aceito o desafio e que mesmo sabendo da responsabilidade de trabalhar com Rousseau, me sentia na obrigação de resgatar a contribuição que ele trouxe para a educação, para

de alguma forma tentar socializar sua obra com os educadores de hoje. Seria, portanto, uma leitura do ponto de vista pedagógico, inevitavelmente parcial e limitada, mas nem por isso necessariamente inútil ou errada. O próprio Rousseau me auxiliou nesta decisão, ao escrever:

"Lembra-te, lembra-te sem cessar de que a ignorância nunca faz mal, de que só o erro é funesto, e de que ninguém se perde pelo que não sabe e sim pelo que pensa saber". (Rousseau, p.173)

E continuei meu percurso, tendo como pano de fundo, este texto de Cassirer: "Qualquer pessoa que penetre com profundidade nesta obra e reconstrua a partir dela uma visão de Rousseau, do homem, do pensador e do artista, sentirá imediatamente o quanto o esquema abstrato de pensamento que normalmente se apresenta como "o ensinamento de Rousseau" é insuficiente para apreender a abundância interior que a nós se revela. O que para nós se descobre aqui não é uma doutrina fixa e definida. Trata-se antes, de um movimento de tal força e paixão que parece quase impossível, diante dele, refugiar-se na quietude da contemplação histórica - "objetiva". Constantemente ele se impõe a nós e de modo constante nos arrasta consigo". (Cassirer 1980, p.378)

Sem que tivesse tomado consciência, de repente, outra "pretensão" minha poderia vir a se realizar. Explico: ao me propor a fazer uma dissertação de mestrado, a idéia que eu mais rejeitava era a de cair num discurso formal, acadêmico, repetitivo, em que a paixão não tivesse lu

gar. Pretendia fazer um trabalho que, sem negar a sistematização do saber, também contemplasse o "delírio teórico", na intenção de fazer com prazer, um texto prazeroso. E para conseguir isso, nenhum estímulo seria melhor do que trabalhar com um autor como Rousseau. Segundo Cassirer:

"... O que para ele estava estabelecido, aquilo a que tentou agarrar-se com toda a força do pensamento e do sentimento, não era o objetivo em direção ao qual se dirigia, mas o impulso que seguia. E ele ousou entregar-se a este impulso; ao modo de pensamento essencialmente estático do século, opôs sua dinâmica inteiramente pessoal de pensamento, sentimento e paixão. Esta dinâmica ainda hoje nos mantém presos ao seu fascínio". (ibid. p. 380)

Assim sendo o caminho que se apresentava era o de tentar me apropriar do texto, utilizando seus intérpretes sempre que sentisse necessidade.

DAS PRIMEIRAS DEFINIÇÕES

É importante frisar que, a esta altura, eu já tinha definido o tópico a priorizar na minha abordagem, pois quanto mais avançava na leitura do livro, mais sentia necessidade de fazer recortes. Eram tantos os temas abordados, tão amplas as análises, que fazia-se necessário selecionar o objeto a ser prioritariamente analisado.

As dificuldades que eu enfrentava eram: em primeiro lugar, o fato de que Rousseau tem sido considerado pelos educadores como o "pai do espontaneísmo", ou o precursor

do "laissez-faire", no sentido de deixar a criança livre dos entraves da autoridade dos adultos, para que espontaneamente se desenvolvam: e, em segundo lugar, a constatação feita através do estudo do texto do autor, de que apesar de ter encontrado essas afirmações no livro, elas são ditas num contexto muito mais amplo, e que ignorar o teor deste contexto é, senão distorcer, pelo menos reduzir a idéia de liberdade proposta por Rousseau.

Diante disso, eis que se esboçava o meu objetivo: considerando Rousseau como fonte da corrente espontaneísta da educação, retomá-lo e redimensioná-lo de acordo com o texto original, na tentativa de demonstrar o quanto o pensamento pedagógico contemporâneo, ao simplificar e reduzir suas contribuições, tem deixado de perceber não só a importância como a atualidade de suas idéias pedagógicas.

A maior dificuldade era explicar que, mesmo tendo-se assumido espontaneísta, Rousseau não se mantinha assim. Havia alguma coisa que eu não conseguia captar e que me frustrava sempre que buscava encontrar o "elo perdido", aquela explicação que desvendaria o caminho percorrido pelo autor e que desembocaria necessariamente numa síntese superadora.

Mais uma vez, eu buscava uma linearidade, uma lógica, que jamais seria encontrada num autor como Rousseau.

O que mais poderia ajudar a avançar no entendimento do seu discurso talvez fosse a sua constante preocupação em tratar o homem a partir da sua característica mais

forte que é a contradição, a convivência com os seus opostos; o conflito entre a vontade e a necessidade; o conflito entre o homem da natureza e o homem do homem; entre o individual e o social. E o mais importante, tratar essas contradições, na busca da complementariedade entre elas. É pela afirmação dos contrários que Rousseau tenta superá-los.

Por isso, ele utiliza o único recurso que lhe possibilita conceber a coexistência desses opostos, ou seja, a invenção de um mundo fictício de um aluno imaginário, no qual ele possa expressar seu pensamento a respeito do papel da educação na formação do homem.

"Tomei portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia se não ele próprio". (Rousseau, p.27)

Rousseau aborda seu projeto de educação a partir de um preceptor e de um aluno integrantes de uma sociedade corrompida. Estranho paradoxo: educar Émile como homem, vivendo em uma sociedade corrompida.

Por se dar conta que o homem é um ser contraditório, é que ele aparentemente nega esta contradição como recurso para, explicitando-a constantemente, quer como crítica à sociedade da época, quer como oposição à educação do seu tempo, buscar o convívio necessário destes opostos.

O HOMEM É UM E CONTRÁRIO

Rousseau acreditava no homem e na sua bondade original. No entanto, como conciliar essa bondade original com a sociedade artificial em que o homem vive?

É para homens que Rousseau escreve colocando-se enquanto homem, exercendo aquela capacidade, que segundo ele, é a um só tempo sua fortuna e sua desgraça: a primeira, porque é pela capacidade de pensar que o homem se distingue do seu estado de origem, de harmonia, para colocá-lo entre os outros homens, num estado distante do inicial, uma vez que o estado de natureza supõe o homem sozinho.

O discurso de Rousseau no Émile constitui uma apologia da educação enquanto meio para ajudar o homem a viver em sociedade, sem que isso signifique o afastamento total do homem natural.

"Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência, nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação" (Rousseau, p.10).

É por ter esta convicção a respeito da educação e por entendê-la de modo mais amplo que a educação formal ou livresca, que ele nos diz: "Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco" (idib. p. 16).

Mesmo fazendo a proposta da educação natural para o seu *Émile*, no próprio livro ele se pergunta sobre a possibilidade de se educar alguém da forma como propõe, uma vez que isso supõe estar afastado de todos os humanos. E responde: "Essa objeção é séria e sólida. Mas vos terei dito porventura que uma educação natural fosse uma empresa fácil? Ô'homens, será culpa minha se tornastes difícil tudo o que é certo? Sinto tais dificuldades, confesso; talvez sejam insuperáveis, mas o fato é que procurando aplicadamente preveni-las, até certo ponto as prevenimos. Mostro a meta que é preciso atingir, não digo que se possa consegui-lo; mas digo que quem dela mais se aproximar terá maior êxito". (ibid, p.81)

É, nesse sentido, que Rousseau vai tecendo sua rede e nos remetendo, página após página, a enunciados defendidos num primeiro momento como verdades definitivas, seguidas da sua própria relativização e quando não da sua negação. Dessa forma, o que parecia um todo pronto e fechado abre-se em novas perspectivas, fazendo prevalecer a idéia de que o verdadeiro é relativo.

É ele mesmo que nos alerta para essa dinâmica: "Leitores vulgares, perdoai meus paradoxos; é preciso fazê-los quando se reflete; prefiro ainda ser homem de paradoxos do que homem de preconceitos". (Rousseau, p.79)

Segundo Emília Morais: "O específico de Rousseau é que, (...) o problema da liberdade é sempre lançado ao leitor através de paradoxos. É então pelo que res

ponde ou pelo que deixa de responder que Rousseau abre a questão e dá o que pensar". (Morais 1980, p.8)

São as análises de Deleuze, sobre o paradoxo de Lewis Carroll, que Emília Morais toma de empréstimo para tentar compreender o pensamento de Rousseau: "a força dos paradoxos reside em que eles não são contraditórios, mas nos fazem assistir à gênese da "contradição" ou (...) a potência do paradoxo não consiste absolutamente em seguir a outra direção, mas em mostrar que o sentido toma sempre os dois sentidos ao mesmo tempo, as duas direções ao mesmo tempo. O contrário do bom senso não é o outro sentido, o outro sentido é somente a recreação do espírito, sua iniciativa amena". (Morais 1980, p.9)

Este é um possível caminho na tentativa de entender o discurso de Rousseau que, se não basta para explicar seu pensamento, pelo menos nos alerta para a necessidade de mantermos uma certa flexibilidade diante de seu texto paradoxal.

Cabe ainda destacar a forma original com que é construído o livro. "Ora, no lugar de um tratado que nos mostraria friamente como se dispõe esta ordem teremos dela uma representação, uma "mise en scène" e o livro todo será construído tendo como paradigma o teatro". (Fortes 1979, p.81)

Esta representação, que traz consigo reflexões, máximas, conselhos, dúvidas, exemplos práticos, devaneios, é que garante a leitura de um texto fascinante, porque imprevisível, onde se encontram desde confidências pes

soais até as análises mais impiedosas. Oscilando entre o tom pessoal - apaixonado e a objetividade crítica, Rousseau garante não só a atenção do leitor, como sua cumplicidade na educação do seu Emile.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ROUSSEAU, J.J. Emílio ou da Educação. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Difusão Editorial, 1979.
2. QUIRINO e SOUZA, Célia Galvão e Maria Tereza Sadek, R.de O Pensamento Político Clássico. São Paulo; T.A. Queiróz, 1980.
3. MORAIS, Emília Maria Mendonça de. Os paradoxos da liberdade. Política e Pedagogia na Filosofia de Rousseau. Mimeo. Dissertação de Mestrado da USP, São Paulo, 1980.
4. FORTES, Luíz R. Salinas. "Dos jogos de teatro na pedagogia e na política de Rousseau". In: Discurso n.10 São Paulo, Dep. de Filosofia da FFLCH HUCITEC, 1979.
5. CHATELET, François. História da Filosofia - Idéias, Doutrinas. O Iluminismo. vol. 4. Trad. de Guido de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.