

REFLEXÕES SOBRE O “DEIXAI AMADURECER A INFÂNCIA NAS CRIANÇAS”

Leoni Maria Padilha Henning

Resumo: O estudo aqui apresentado focaliza a máxima rousseuniana “Deixai amadurecer a infância nas crianças” que aparece explicitamente na obra *Emilio ou da educação* especialmente no Livro II, a partir de cuja ideia nos empenhamos realizar uma elaboração analítica e interpretativa. Para atingir os nossos propósitos, nos dedicaremos a elucidar os conceitos envolvidos na dita afirmação, valendo-nos também dos *insights* produzidos por alguns autores que se dedicaram a desvendar os nexos teóricos e suas implicações envolvidos na afirmação central do nosso interesse. O texto foi constituído por quatro partes, sendo a última dedicada às considerações finais do estudo seguido pelas referências bibliográficas.

Palavras-chave: Rousseau, criança, infância, formação.

Reflections on “Let maturing childhood in children”

Abstract: The study presented here focuses on the Rousseauian maxim "Let maturing childhood in children" that appears explicitly in the author's work *Emilio or on education* especially in the Book II, from which idea we strive to perform an analytical and interpretative elaboration. To achieve our purposes, we will be dedicated to elucidate the concepts involved in this affirmation, also taking the others author's insights which intellectual production help us to reveal some of the theoretical links and its implications that are wrapped in the central affirmation of our interest. The text was constituted into four parts, the latter one being devoted to the concluding remarks of the study followed by the references.

Key-words: Rousseau, child, childhood, education.

INTRODUÇÃO

É fato que a infância ainda constitui-se num problema filosófico-educacional de grande monta, embora tenhamos ampliado nos últimos anos as perspectivas de análise e nos aprofundado com rigor nas veredas pelas quais os humanos percorrem, em seu desenvolvimento. A filosofia também vem se dedicando grandemente nesta investigação constituindo um campo específico em suas ambições antropológicas, a Filosofia da Infância. É evidente que Rousseau aparece na lista dos pensadores que mais contribuiu para a compreensão da fase infantil, fazendo-o a seu modo, incitando-nos a pensar de forma sagaz e problematizadora a formação humana, considerando particularmente e com especial zelo teórico, a criança, cujos traços essenciais devemos conservar em nosso espírito, mesmo quando já adultos. Mas por qual razão? Dentre as várias razões presentes em seus argumentos podemos destacar o fato de haver muitos perigos formativos a que estamos todos à mercê, na sociedade civil, inclusive a preservação nossa numa situação altamente ilusória e de aparências.

Nesse sentido, a afirmação central em torno da qual o presente artigo se desenvolve, a saber, “deixai amadurecer a infância nas crianças”¹, carrega um sentido aparentemente banal, principalmente nos dias atuais, em que somos servidos de uma cada vez maior diversidade de áreas de conhecimento constitutivas das chamadas ciências humanas cujos saberes nos permitem o aprofundamento no universo humano, possibilitando-nos um maior e mais consistente entendimento sobre o ser infantil e, quiçá, sobre o próprio homem. Contudo, tal pressuposto que, como dito, embora pareça até mesmo simplista, tem sido frequentemente contrariado por posturas e valores que, semelhantemente à época de Rousseau, ainda ferem alguns dos princípios que embasam a referida crença. A esse respeito

¹ Esta afirmação, do modo como aparece no título do presente artigo, se encontra na Introdução do *Emílio ou da educação* (1995, p. XIX). Para ser mais exata, à página 92 do mesmo livro, a frase está escrita da seguinte forma: “Deixai que se amadureça a infância nas crianças”, isso no contexto de sua defesa de que ganhar tempo é na verdade, perdê-lo; é não ensinar prematuramente às crianças nem ciências, nem virtudes, para preservá-la do excesso de razão, de verdades falsas e infundadas, de escolhas orientadas e feitas prematuramente. O autor advoga que o educador realizará uma ação prodigiosa quando convencer-se de que deve começar por “nada fazer” ostensivamente na educação do *Emílio* ou se o fizer que seja de modo contrário ao que ordinariamente se fazia na educação direta das crianças. Eis um dilema que o genebrino instala aos educadores a partir dessas suas sugestões.

podemos lembrar, por exemplo, algumas orientações teóricas que acompanham a valorização da infância no pensamento do genebrino, mas que merecem a nossa atenção e dedicação especiais, uma vez que não nos livramos facilmente de sérias dificuldades teóricas que elas provocam, a saber: a questão da defesa da liberdade primordial presente na noção de infância rousseauiana, em relação à qual o autor sugere que a conservemos na criança, em vista de uma apropriada formação; o criticado excesso de valorização do “futuro” posto pelo autor, enquanto potencialidade anunciada e como necessário incitamento de desejo por uma “pretensa” felicidade que se coloca lá no horizonte da vida, caso se tenha cautela, preparo, controle, disciplina, dentre outros cuidados exigidos; o estabelecimento, pelo autor, do respeito à “idade da alegria” que é frequentemente deturpada por uma exagerada imputação à criança de castigos, tarefas alheias à sua vontade, ameaças, dentre outras ações dos adultos que não permitem à natureza manifestar-se livremente no espírito infantil; o reconhecimento de que “a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana” e que espaço jamais deva ser negligenciado (ROUSSEAU, 1995, p. 69); a defesa da observância da condição natural da vida para que os homens não se percam em desejos fortuitos e falsas necessidades, levando-os a compreenderem as possibilidades factíveis e os limites reais presentes no decurso do viver; e ainda, o combate que Rousseau desfere ao diretivismo do adulto na educação da criança, uma vez que isso implica na impossibilidade de realização de muitos dos princípios até aqui apontados.

Com efeito, encontramos na atualidade os pontos de vista, os mais distintos, sobre a problemática da infância, fazendo com que chamemos Rousseau para nos fazer lembrar alguns dos pontos por ele explorados e argumentados, os quais podem permitir que retomemos suas contribuições como alerta e recuperação de alguns dos seus princípios para enriquecermos um debate pulverizado pelos interesses de uma sociedade que tem pouco tempo para se dedicar, de fato, à reflexão sobre uma cuidadosa formação humana. Embora já se tenha hoje uma maior clareza sobre a importância da educação infantil, muitos ainda percebem essa fase como menos exigente em relação à formação dos seus profissionais, pois, quanto à construção cognitiva das crianças defendem que só mais maduros é que elas apreenderão os conteúdos realmente significativos para a vida. Assim, por um lado, há a tentativa de se exaurir todas as potencialidades da criança em vista de um futuro promissor, o qual lhe garantirá a felicidade sonhada ao longo de uma vida

mais bem preparada competitivamente, controlada e, às vezes, excessivamente disciplinada. De outro lado, há aqueles que por razões ainda menos formativa, deixam que a vida infantil se desenvolva sem qualquer direcionamento definido, mas também isso feito num presente empobrecido pela falta de atenção e de interesse com o pequeno ser que se desenvolve ao sabor da improvisação e do acaso. Há ainda aqueles que, pautados nas imposições mercadológicas e competitivas da sociedade atual, puxam a criança para um mais avançado estágio de desenvolvimento para o qual ainda não está formada, acompanhando o ritmo acelerado e voraz das falsas necessidades e determinações da vida consumista. Desse modo, cumpre observar os ensinamentos do genebrino uma vez que ele advoga que cada um de nós deva entender o “seu lugar” na ordem do mundo, da natureza. Nesse sentido, quanto à criança, aconselha: “Ela não deve ser nem um animal, nem um homem, e sim criança” (ROUSSEAU, 1995, p. 77). Contudo, o próprio autor adverte a respeito dessa tarefa difícil, pois sendo as crianças naturalmente mais fracas e dependentes, os próprios pais, agentes naturais dotados de poderes de possibilitar a superação dessas qualidades, podem no entanto, expandi-las expondo a falsas necessidades, por exemplo, ao introduzi-las precocemente nas atividades da sociedade civil. Disso resultam seres escravizados pela sociedade, dependentes, sem o domínio e compreensão do lugar que ocupam na ordem da vida. É claro que essa lição serve a todos os educadores do homem!

Desse modo, a afirmação em que nos debruçamos para elaborar o presente artigo não nos parece simples. O que entende Rousseau pela “infância na criança”? O que quer dizer por “deixai amadurecer”, ou seja, o filósofo entende que a Natureza sozinha se incumbiria de sua formação? E qual a direção que ela seguiria para garantir o desenvolvimento infantil, seu aprimoramento ou sua felicidade? Poderíamos confiar nessa “condução” ou, mais, qual seria o papel daqueles que estão próximos a este ser em desenvolvimento? Neste texto, buscamos compreender a afirmação que nos move ao mesmo tempo em que intentamos entender as implicações verdadeiramente pedagógicas da crença que ela carrega em seu bojo. Para isso, nos dedicaremos a elucidar os conceitos envolvidos na dita afirmação e que são apresentados pelo próprio autor em seu famoso *Emílio ou da educação* (1995), com especial ênfase no Livro II, valendo-nos também dos *insights* interpretativos produzidos por alguns autores que se dedicaram a desvendar os nexos teóricos e suas implicações envoltos na afirmação central do nosso interesse.

DEIXAI AMADURECER A INFÂNCIA NA CRIANÇA

A primeira parte deste imperativo, “deixai amadurecer [...]”, até mesmo pela força com que é formulada parece convidar os educadores a se retirarem do processo educativo, no qual mestre e aluno sempre figuraram como personagens indispensáveis embora tendo sido frequentemente orientados a desenvolverem tarefas distintas e com forças de ação diferenciadas, conforme o âmbito teórico de diversos autores. Mas, em que medida o estabelecido por Rousseau seria possível, plausível e permitido? Será que toda a manifestação natural é sempre desejável? E, mais, isto aconteceria homoganeamente de modo que nas crianças a natureza se revelaria de igual forma? Ainda, como apreender o que é natural, desfazendo-nos das influências dos outros fatores na vida de cada indivíduo? Então, como deixar que o processo natural aconteça espontaneamente? De fato, seria mesmo isto possível? Essa problemática às vezes aparece nas defesas que podemos encontrar entre aquelas que afirmam que “a vida educa”. Consideramos, contudo, que isso possa ocorrer na medida em que a reconhecemos como “um” dos fatores implicados no processo educativo, gestor dos elementos influentes nesse processo, a saber, as coisas que se encontram na dinamicidade do mundo, os exemplos que são oferecidos pelos homens, as experiências realizadas no contexto em que a vida acontece e os eventos que permeiam a vida dos indivíduos e que, no seu conjunto, podem oferecer melhores ou piores condições para a realização do ensino e aprendizagem de muitas lições, inclusive as escolares. Nesse sentido, Rousseau adverte sobre os ensinamentos da natureza que devem acontecer sem que haja impedimentos à atividade livre e natural da criança. No entanto, apela para a orientação do “educador” atento e zeloso pela sua educação.

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações, de que se lembrem quando oportuno; sem lhe proibir de agir mal, basta que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

É digno de observação, apontarmos para o contexto da Enciclopédia da qual Rousseau participou ativamente e que pode ser caracterizada por um conjunto de conceitos como: “lei”, democracia, liberdade autonomia, razão, dentre uma série de outros, e que combaliam toda a arquitetura ideológica do Antigo Regime que se encontrava num gradativo processo de enfraquecimento no que diz respeito ao estabelecimento do poder absoluto, vitalício e hereditário da nobreza, do clero e da autoridade constituída suportada por uma concepção de conhecimento e moral desenhada com coordenadas semelhantes. Trata-se de um confronto entre visões de mundo diametralmente opostas e que provocava forte comoção entre os intelectuais, como Voltaire, Diderot e, claramente, Rousseau, dentre outros. Dessa forma, muitos dos conceitos que emergem com a força de arma intelectual para a contenda, alguns são apenas ressignificados, como é o caso de “lei” que não mais carrega os qualificativos do absolutismo para o qual ela emanava de uma espécie de sopro da divindade no espírito dos monarcas. “A lei moderna é essencialmente a regra da vida social que transcende toda e qualquer vontade particular para, nessa condição, dirigir todas as vontades [...] é concebida nas descobertas das leis científicas” (GIOLO, 2008, p. 85). Encontramos, então, a contraposição de um conhecimento designado como “metafísico” que se pautava em entidades metafísicas e propiciava a desvalorização da experiência e dos saberes provenientes das coisas do mundo, para um conhecimento mais empirista que assumia a natureza como fonte de verdade. Conhecer as leis que regem a natureza possibilitaria encontrar caminhos para a compreensão do mundo humano e social, apostando que, de posse desses conhecimentos e dessas experiências de aproximação à natureza, se poderia colher saídas e sugestões inteligentes para os problemas encontrados na sociedade. A razão dos iluministas apontava para essa esperança na descoberta dessas leis. Em que pese suas peculiaridades no contexto do iluminismo², podemos situar Rousseau nesse ambiente contestatório,

² Um dos elementos a ser destacado dentre essas peculiaridades é mostrado por Starobinski (1991, p. 39- grifos nossos) quando explica: “Com a reflexão, termina o homem da natureza e começa ‘o homem do homem.’”, pois para o primeiro há, na verdade, o desenrolar contínuo da experiência natural e passiva da vida sensível no mundo imediato. Mas, “[...] enquanto a razão se aperfeiçoa, a propriedade e a desigualdade se introduzem entre os homens, o meu e o teu se separam sempre mais”. Trata-se, pois, da substituição do *amour de soi-même* pelo *amour-propre*, i. é, uma diferenciação do eu e do outro acirrada pelo orgulho e pela ganância diante das coisas inocentes da natureza. É digno de nota salientarmos que Rousseau também acredita na capacidade da razão e da reflexão para o provimento das ferramentas eficazes na lida do homem no mundo civilizado em vista do desenvolvimento de seu juízo e moralidade, num percurso crescente de evolução psicológica e

posicionando-se e sendo altamente incisivo em suas sugestões políticas e transformadoras, em cuja problemática inclui as questões educacionais e formativas. Como nos mostra Giolo, em sua ânsia de provocar mudanças radicais na sociedade para a felicidade dos homens, Rousseau entende que,

As leis da natureza são o protótipo básico, o modelo a partir do qual se deve instituir a legislação da sociedade civil. A mesma força e a mesma determinação das leis naturais devem ter as leis dos homens [...] a lei civil tem de ser tão universal como é a lei da natureza; e tem de funcionar com a mesma força e a mesma neutralidade quanto ela. A lei da natureza está dada desde sempre pelo Autor das coisas; a lei dos homens tem de ser dada pela razão, com base na moral (GIOLO, 2008, p. 96-97).

Acreditamos que essas observações nos ajudam a compreender o porquê de Rousseau investir, com tanto afincio, em sua proposição de resgate do estado de natureza em que os homens hipoteticamente viveram para, a partir dessa experiência fundamental, compreender as leis que regem a natureza e, na sequência, expandir esses ensinamentos para corrigir os rumos da sociedade corrupta e corruptora. É certo que Rousseau está assentado em fortes pressupostos que lhe oferecem suportes para as afirmações peculiares que apresenta, como é o caso da crença de que a natureza é boa por princípio, uma vez que emanou da ação criadora de um Ser capaz. Disso tendo posto isto, o autor nos conduz à confirmação imediata de que se boa, basta consultá-la, auscultar seus segredos e permitir a condução dada por ela, uma vez que a natureza oferece indícios fortes de que assim, as certezas serão obtidas e o êxito formativo garantido.

Destacando-se do contexto iluminista pelas suas particularidades e identificado frequentemente mais como um romântico, identificamos no autor um estilo literário próprio. Podemos assim observar que o genebrino elabora o seu pensamento pleno de muitas ideias apresentadas num mesmo parágrafo, utilizando-se de uma escrita rebuscada e poética, fazendo com que os conceitos nos escapem na primeira tentativa de apreensão intelectual, exigindo assim, esforços de revisitação constantes dos seus registros. Outro fator importante a considerarmos são as reações que Rousseau claramente demonstrou diante dos artificialismos, convencionalismos e os imperativos da tradição próprios da sua época através dos quais, por exemplo, submetiam-se as crianças imposições de modelos, frente aos

perfectibilidade. Contudo, para tornar-se um homem verdadeiro requer-se mais do que é suprido somente pelo desenvolvimento da pura racionalidade.

quais deveriam balizar suas ações presentes e sua direção futura de forma irrevogável. Outra consideração a que Rousseau se opõe diz respeito ao nivelamento dos indivíduos segundo os mesmos pressupostos formais, crenças absolutas e caráter abstrato das generalizações, e que orientavam a educação de sua época. Nesse sentido, o autor recorre à natureza como força original, fundamento educativo e provedor dos recursos essenciais ao próprio desenvolvimento humano, a saber, sua finalidade e direcionamento, em vista de uma sociedade diametralmente distinta da viciosa, corrupta e corruptora sociedade que experimentava e que desejava transformar com suas sugestões políticas complementares ao seu *Emilio*, e que são apresentadas no conjunto de sua obra, especialmente, em o *Contrato social*. Outra consideração importante é lembrarmos que o *start* importante dado pelo autor em torno dos temas relativos ao desenvolvimento humano e natureza foram seriamente aprofundados e retomados pelas ciências humanas e biológicas dos anos subsequentes, oferecendo um impulso importante na constituição diversificada das teorias educacionais, as quais possibilitaram significativo engendramento de um interesse maior pelas questões educacionais que se revelam nada simples. É digno de nota ainda, o interesse que se observa nos estudos sobre as relações da educação com a política quanto ao papel da formação humana e as questões sobre a cidadania, por exemplo, influxo grandemente gestado a partir das sugestões do genebrino. A noção de experiência ganha feições não somente epistemológicas mas apresenta formulações e desafios antropológicos, sociais e éticos de importância filosófico-educacional altamente pertinentes.

Nesse sentido, há que se relevar e bem interpretar a forma romântica, às vezes obscura, com que Rousseau trata a noção de natureza, sem que deixemos de jamais ressaltar o grande avanço que o autor ofereceu às questões formativas vistas de forma admiravelmente ampliada, propiciando uma reorientação do modo como a educação era interpretada nos tempos em que, desafiadoramente, o genebrino apresentou uma perspectiva copernicana e inovadora sobre os assuntos correspondentes.

Ao perguntarmos “Deixai amadurecer o quê, Rousseau?” obtemos imediatamente a conhecida ideia em defesa da qual o autor se consagrou reconhecido, “[...] a infância na criança”. Essa asseveração ainda exige mais: “Amái a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de

vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz?”Nessa sequência de argumentos o autor suplica em favor desse tempo tão curto e permanentemente fluído, defendendo que os pequenos “[...] não morram sem ter saboreado a vida”(ROUSSEAU, 1995, p. 68), um argumento forte, sensível e dramático. Esse contato com a natureza permite assim as reais sensações e o desenvolvimento da sensibilidade humana de modo exemplar, cuja experiência nenhum adulto substitui.

Em seu empenho de “educar o homem para si mesmo”, Rousseau esclarece:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair das minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 1995, p. 14 – grifos nossos).

Nesse sentido, ao afirmar que “Viver é o ofício que quero ensinar-lhe” o autor anuncia que é no âmbito da natureza que o homem pode encontrar os subsídios verdadeiros e necessários dos ensinamentos sobre a vida. Assim, preconiza a necessidade de adquirirmos a capacidade de sabermos sofrer pelo próprio exercício do sofrimento, de elaborarmos pacientemente a compreensão sobre a morte, a finitude e os nossos limites no mundo, de aprendermos sobre o valor do presente e a importância de nós mesmos como ponto focal, em vez de nos atrairmos para o desnecessário ou a tudo o que existe fora de nós mesmos. E, assim, o autor apela ao chamamento da própria consciência do indivíduo como baliza indispensável ao ajuizamento daquilo que alguém tenta impor como verdade e, então adverte: “Não adianta me gritarem: Submete a tua razão. O mesmo pode dizer-me aquele que me engana; preciso de razões para submeter a minha razão” (ROUSSEAU, 1995, p. 403). O fato é que, para sermos felizes, devemos colocar como condição essencial a proximidade necessária às nossas próprias condições naturais, uma vez que só assim, a diferença entre os desejos (frequentemente aumentados exageradamente ou superfluamente) e as próprias capacidades será mínima, reduzindo as misérias em que pese à inquieta e angustiante impossibilidade

de realizarmos objetivos inalcançáveis. Admoesta, o autor: “Tua liberdade, teu poder só vão até onde vão tuas forças naturais, e não além; todo o resto não passa de escravidão, de ilusão e de prestígio” (1995, p. 75). E, completa: “O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada” (1995, p. 76). Compreendemos que o livro *Do contrato social* permite ampliar o alcance das ações do Emílio, modelo humano naturalmente considerado, o qual, tendo bem se desenvolvido sob a insígnia da bondade natural, pode participar da “vontade geral” e estabelecer contrato social com iguais finalidades para todos na realização dos mais nobres objetivos sociais. Neste livro, o autor persegue um programa normativo de princípios, tendo por meta a reconstrução de uma sociedade altamente prejudicada pelos seus vícios e cuja correção necessita do estabelecimento de um estado de direito e de uma nova proposição de vida coletiva.

Diante da problemática do indivíduo *versus* sociedade, a solução que o autor oferece é, justamente, a vontade geral. Streck (2004, p. 32) assim justifica essa saída apresentada pelo genebrino:

Na vontade geral estão reunidas todas as vontades individuais e, essa mesma vontade geral, por sua vez, garantirá a liberdade individual. Estão assim colocadas as bases para o contrato social moderno, o qual, nas últimas décadas, passou a ser denunciado como um contrato de homens, de homens brancos e de homens desenraizados da natureza.

Em que pese às possíveis consequências, acima mostradas, das sugestões apresentadas por Rousseau, destacamos que o genebrino objetivava fundamentalmente a necessária transformação social para a conquista da felicidade humana. Nesse sentido, percebemos os fantásticos esforços do autor em mergulhar na psique humana para apreender os seus segredos e as possibilidades de aprimoramento formativo, tendo como meta o estabelecimento de uma mais sólida base moral para uma sociedade diferenciada pela penetração nela de “Emílios”.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PRESSUPOSTO EM QUESTÃO

“Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor?” (ROUSSEAU, 1995, p. 68). Encontramos ainda,

dentre as muitas frases em que o autor denuncia o condutivismo adulto, esta afirmação em que se queixa: “Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas [...]” (1995, p. 66). Não obstante cada indivíduo deva sentir-se no lugar certo que lhe cabe na natureza e no mundo em gozo de sua plena liberdade, no estado civil isto não ocorre, pois a sociedade maximiza a fraqueza e a miserabilidade humana. A criança, sendo possuidora de uma liberdade imperfeita, pois limitada por sua fraqueza em razão das suas necessidades que ultrapassam as suas próprias forças, e por sua dependência ao adulto, não usufrui a “felicidade do homem em estado de natureza” em sua plenitude, nem a autonomia suficiente para realizar a dimensão humana perfeita. Assim, é neste interregno entre 1) a ação da natureza e das coisas sobre ela e 2) a ação dos homens para orientá-la, que situamos a problemática da educação na infância.

É preciso que ela [a criança] sinta a sua fraqueza e não que a sofra; é preciso que ela dependa, e não que obedeça; é preciso que ela peça, e não que mande. A criança só está submetida aos outros em razão de suas necessidades, e porque vêem melhor do que ela o que lhe é útil, o que pode contribuir ou prejudicar a sua conservação. Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de ordenar à criança o que não lhe serve para nada (1995, p. 77 – acréscimos nossos).

Pelo exposto, mostra-se patente a posição avessa do autor aos dogmas, tradições autoritárias, imposições de qualquer ordem aos indivíduos enquanto impeditivas de sua mobilidade física, espiritual ou intelectual. Apostando na “liberdade” como fator fundamental para o reconhecimento da humanidade nos indivíduos, Rousseau se vê preocupado como esse ser pode conquistar a sua felicidade e o entendimento pleno do mundo, ao mesmo tempo em que tem em suas mãos pelo menos grande parte das possibilidades de pactuar com a bondade concedida pela natureza e com os outros homens pelo contrato que podem estabelecer entre si. Para ele: “Cada qual avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem para se entregar a ele[ao traço humano comum; à natureza humana]” (ROUSSEAU, 1995, p. 45 – acréscimos nossos). E assim, segue com os seus argumentos admitindo que é impossível prevermos com segurança aonde o humano poderá chegar e ainda superar-se, pois tem esta capacidade. É nesse caminho que situamos a educação enquanto promotora da perfectibilidade humana.

Assim, no conjunto das ideias aqui expostas, nos parece que a defesa do homem em estado de natureza não desobriga a humanidade de se preocupar com a sociedade, a qual, em última instância, deverá acolher o Emílio, preparado para a consecução de fins coletivos. Seria esse o compromisso da educação natural, cujo imperativo “Deixai amadurecer a infância nas crianças” constitui-se num dos seus princípios necessários? Parece-nos que sim.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXPOSTO

A atualidade de Rousseau nos permite trazer como destaque a educação das coisas da natureza tomando-as como fonte de ensinamentos importantes, principalmente, para oferecer os limites da ação humana e desenvolver a sua capacidade de suportar com dignidade e força o influxo da natureza sobre nós, nem sempre prazeroso. Contudo, como nos mostra Starobinski (1991) o homem não deve permitir a interposição das coisas entre suas consciências, nem inflar o seu *amour-propre* pelo acirramento dos seus interesses pessoais e do orgulho, em detrimento da estima e da benevolência mútuas. O homem, no entanto, vem gradativamente se identificando com esses objetos que são interpretados como sendo necessários e até indispensáveis à sua felicidade. Starobinski aponta para o seguinte problema e nos explica: “O eu do homem social não se reconhece mais em si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus meios se tornam seu fim. O homem inteiro se torna coisa, ou escravo das coisas ... A crítica de Rousseau denuncia essa alienação e propõe como tarefa um retorno ao imediato”(STAROBINSKI, 1991, p. 35-36) onde há a contribuição iniludível da sensibilidade para a sua formação. O fenômeno psíquico da coisificação tem sido explorado por autores mais contemporâneos como Marx, Adorno, Freire, dentre outros, o que nos permite relacionar as temáticas propostas por Rousseau com os problemas mais atuais. Outro problema de igual preocupação se refere à exploração da natureza, por exemplo, ao que Rousseau teria muito o que nos orientar com suas pertinentes reflexões.

Não obstante essas considerações acerca das relações do ‘homem com a natureza’ em estado primitivo e do ‘homem com o homem’ numa mais avançada

situação de organização e de produção cultural, devemos observar que neste último caso, é mostrado por Rousseau um rompimento do equilíbrio psíquico do homem, este que é gerado pela sua experiência imediata, passiva, inocente e espontânea em relação à natureza e si mesmo – típica do primeiro caso – para a conquista de uma outra situação nada saudável e que requer preocupações e iniciativas como as que o autor tenta imprimir em sua obra. Nesta sua grandiosa “experimentação” teórica sobre a formação humana, Rousseau pretende então investir no resgate da “pura sensibilidade” ainda possível no início da vida humana. Impulsiona com isso, o combate ao embrutecimento catastrófico, próprio da civilização plena de razão e de artificialismos, e que é gerado por uma sociedade que se esqueceu de que somos seres marcados pela experiência imediata com o mundo, altamente educativa, não obstante tenhamos construído um mundo repleto de bens e coisas culturais e uma racionalidade que gestou, para além dos evidentes benefícios à vida humana, também, os mecanismos de controle e de domínio, provocando o distanciamento de uns em relação aos outros, a si mesmo e à realidade natural imediata a que todos pertencem.

“Deixai amadurecer a infância nas crianças” se constitui numa máxima de grande efeito sugestivo, nos indicando possibilidade fantástica de exercício reflexivo em torno da problemática que envolve o homem, a natureza e a sociedade e cujo enredamento desses fatores imprime *status* de inestimável magnitude e atualidade ao ser colocado no âmbito filosófico-educacional da formação humana.

REFERÊNCIAS

GIOLO, J. Rousseau, a lei e a educação. IN: DALBOSCO, C. A. et ali (Orgs.). *Filosofia e pedagogia – aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Do contrato social*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores, vol. XXIV).

STRECK, D. R. *Rousseau e a educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2004.

STAROBINSKI, J. Jean-Jacques Rousseau – *A transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Leoni Maria Padilha Henning é Graduada em Filosofia (UFPR – 1974) com mestrado e doutorado em Educação, ênfase em Filosofia da Educação (MSU – 1977; ISU – 1990; UNESP – 2003). Atualmente, trabalha com as disciplinas filosóficas na graduação e na pós-graduação no Departamento de Educação da UEL e coordena a Área de Filosofia e Educação nesta instituição. Publicou diversos artigos, capítulos de livros e livros sobre temas relacionados à Filosofia da Educação como, por exemplo, Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional (UEL, 2010) em dois volumes.