

Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau)

*Education and shapes of knowledge:
from ancient innatism and from modern natural education (Rousseau)*

CLAUDIO A. DALBOSCO*



RESUMO – O artigo trata da relação entre educação e formas de conhecimento. Busca esclarecer em que sentido certa noção epistemológica de educação pode influenciar decisivamente na relação entre educador e educando, mais precisamente na maneira como o educador concebe o modo como o educando aprende. Analisa, como caso ilustrativo, o modelo inatista antigo, que tem sua referência maior no *Menão* de Platão e, modernamente, o modelo da educação natural, desenvolvido por Jean-Jacques Rousseau no *Émile*. Defende a tese de que a educação natural, ao basear-se na experiência e nos sentidos da criança e na educação pelas coisas, representa uma objeção consistente ao modelo inatista clássico.

Palavras-chave – educação; conhecimento; inatismo; educação natural; criança; aprendizagem

ABSTRACT – The article deals with the relationship and shapes of knowledge. It seeks to clarify in which sense a certain epistemological notion of education may influence decisively in the relationship between educator and educatee, more precisely, in the way that the educatee learns. It analyzes, as an illustration case, the ancient innatist mode, which has its biggest reference in Plato's *Meno* and, modernly, the model of natural education, developed by Jean Jacques Rousseau in *Émile*. It defends the thesis that natural education, when grounding itself on the experience and the senses of the child and on education by means of things, represents a consistent objection to the classical innatist model.

Keywords – education; knowledge; innatism; natural education; child; learning

INTRODUÇÃO

O título do ensaio remete à relação entre educação e conhecimento ou, mais precisamente, para a reflexão epistemológica sobre a educação. Tal reflexão põe a exigência à educação de sua necessária constituição como campo de conhecimento que deve instituir os critérios de validade de seu próprio saber e legitimar seus procedimentos metodológicos. É a reflexão epistemológica que transforma, em última instância, a educação, enquanto fenômeno amplo, espontâneo e assistemático, em pedagogia como elaboração metódica e sistemática da práxis pedagógica. Na medida em que a pedagogia

orienta-se pela reflexão epistemológica, ela não pode ser mais um discurso genérico, frouxo conceitualmente, no qual tudo é aceito e “tudo vale”, mas sim exigida a se constituir como pensamento metódico-sistemático sobre os modos de ensino e de aprendizagem e sobre a própria práxis pedagógica. Então, como tal forma de pensamento, a pedagogia investigaria as teorias educacionais e, neste sentido, se transformaria na reflexão sobre os diferentes modos de ensino e de aprendizagem, sobre o conteúdo, o método, o contexto e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Parece que encontramos aí uma referência para pensar o vínculo entre relação pedagógica e formas

* Doutor em Filosofia pela Universität Kassel (Kassel, Hessen, Alemanha), professor titular da Universidade de Passo Fundo, atuando no curso de Filosofia e no PPG em Educação e pesquisador do CNPq. Atualmente é membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Passo Fundo (Passo Fundo, RS, Brasil) e Vice-Presidente do GT Filosofia da Educação da ANPED. E-mail: <vcdalbosco@hotmail.com>.

Artigo recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro 2011.

de conhecimento: trata-se, com isso, de pensar a natureza, sobretudo, cognitiva, da relação de ensino e aprendizagem que se estabelece entre duas ou mais pessoas e, especificamente, no âmbito da educação formal, da relação entre professor e aluno. Portanto, pensar a relação pedagógica vinculada com a temática das formas de conhecimento significa, mais precisamente, pensar sobre as formas e o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem, colocando a questão sobre quem são os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e, uma vez que se pressupõe que há interação recíproca entre eles, avaliar e prospectar normativamente a natureza desta interação.

A temática introduzida acima, com o intuito de pautar a relação entre educação e conhecimento, abre, como se pode observar, um leque enorme de possibilidades e com ele faz surgir também muitos problemas e dificuldades. Dentre todos os problemas, o mais importante talvez se refira à própria natureza da epistemologia que deve orientar a reflexão pedagógica. Aliado com este problema surge também o risco – que talvez tenha servido de motivo para afugentar muitos pedagogos do contato com reflexões de natureza epistemológica – de redução do processo pedagógico à epistemologia, mais precisamente a uma determinada concepção epistemológica, a qual pode transformar as reflexões sobre o estatuto científico e metodológico do conhecimento humano numa verdadeira camisa de força à pedagogia.

Considerando, por um lado, o risco acima aventado e, por outro, a variedade das teorias educacionais, vou limitar meu enfoque sobre duas teorias contrastantes, que vão nos auxiliar a ver o modo bem antagônico com o qual são concebidas questões fundamentais da relação pedagógica. Vou me limitar ao modelo inatista e, respectivamente, ao socionaturalista.¹ Ambos baseiam-se numa concepção antagônica de sujeito cognoscente, pois cada um deles lhe atribui uma estrutura cognitiva diferente. Além disso, partem de pressuposições metodológicas muito distintas.

A limitação da abordagem a estas duas grandes teorias educacionais serve-nos como exemplo ilustrativo, assim eu espero, para ver como a relação entre educação e formas de conhecimento é pensada de modo muito diferente e como estas formas de pensamento influenciam decisivamente na própria maneira como se concebe o processo de ensino e de aprendizagem. Iniciemos com a abordagem da perspectiva inatista.

O MODELO INATISTA

Penso que a definição mais simples que podemos dar da postura inatista é aquela que defende que o sujeito já traz pronto em sua bagagem hereditária a estrutura conceitual necessária para compreender o mundo, ou seja,

o modelo *standard* do inatismo baseia-se na tese de que as ideias nascem com o sujeito, residindo no seu interior e, portanto, são anteriores à experiência. Dificilmente encontraríamos hoje em dia um epistemólogo ou um pedagogo que defendesse este modelo tal e qual definido acima. No entanto, como influenciou decisivamente muitas formas de pedagogia tradicional e ainda se encontra mesclado em teorias educacionais contemporâneas, faz-se necessário investigá-lo em sua origem.²

Seu modelo clássico é encontrado no *Menão* e no *Fedão* de Platão (428-348 a.C.). Embora possivelmente integre os *Diálogos* de juventude de Platão,³ no qual o Sócrates aporético⁴ é a figura central, *Menão* justifica uma noção de conhecimento baseada na teoria das ideias. Não posso abordar aqui em detalhes, obviamente, um tema tão complexo, do ponto de vista filosófico, como o é a teoria platônica das ideias. Para nossos propósitos, basta apenas resumir dois de seus vários aspectos constitutivos. O primeiro deles é a distinção ontológica entre dois mundos, o inteligível e o sensível. Além de concebê-los como dois mundos a parte, um completamente separado do outro, Platão atribui primado ontológico ao mundo inteligível em relação ao sensível. Em que consiste tal primado? Significa dizer que o inteligível, por ser fonte da beleza, da bondade, da verdade, enfim, por ser fonte da ideia do bem, deve ser o fundamento do mundo sensível, o qual é tomado, de modo geral, como sinônimo do que é feio, mal e errado; enfim, sinônimo daquilo que é imperfeito. O ponto característico desta distinção é que a ideia do bem reside num outro mundo, no “mundo superior”, o qual determina verticalmente, de cima para baixo, o que é certo e errado, o que é bom e mal, o que é belo e feio daquilo que se encontra no mundo “inferior”. Neste sentido, o que é imperfeito pode alcançar a perfeição ou pelo menos se aproximar dela só mediante a condição de se deixar orientar por ela; caso contrário, permanece no estado pleno de imperfeição.

Cabe ressaltar aqui, uma vez que isso terá implicações pedagógicas importantes, entre elas, o aspecto autoritário que está pressuposto nesta relação hierárquica entre inteligível e sensível. Tal aspecto mostra-se, inicialmente, na posição de supremacia da filosofia em relação aos outros saberes e do filósofo em relação aos outros profissionais. O Platão defensor convicto do mundo das ideias é o mesmo que irá defender, também com muita energia, na *República*, a utopia do rei filósofo, sustentando-a na convicção de que o filósofo, por se ocupar com o *nous* (pensamento) e, portanto, por desenvolver a capacidade reflexiva acima da média, possui um acesso privilegiado à verdade e à própria ideia do bem. Desta posição resulta uma longa tradição, muito forte no interior da história da filosofia, durando pelos menos até Hegel, que concebe a filosofia como primeira ciência (*prima ciência*),⁵ sem se

questionar mais sobre as implicações disso para pensar a relação entre filosofia e outras áreas do conhecimento. Mal ou bem, esta tradição terminou por legitimar uma postura arrogante da filosofia, colocando-a de antemão numa posição de superioridade em relação às outras formas de conhecimento humano.

Vertido este problema para o campo da relação entre filosofia e pedagogia, buscou-se mostrar, historicamente, a supremacia da filosofia atribuindo-lhe a tarefa de fundamentadora da educação, cabendo-lhe também, neste contexto, o papel de oferecer os fundamentos à pedagogia. Mas o problema não se restringiu somente a isso, pois atravessou fronteiras até alcançar o universo próprio das relações pedagógicas. Aí a verticalidade traduziu-se na posição de superioridade inquestionável que o professor assume, no processo pedagógico, em relação ao aluno: de modo semelhante ao filósofo, por estar iluminado pelo conhecimento, por já ter tido acesso ao conteúdo (ao mundo das ideias) e por recordar-se permanentemente deste acesso, compete ao professor, dirigindo-se ao aluno, fazê-lo lembrar ou recordar do conteúdo que reside no seu interior e que nasceu com ele.

Esta implicação pedagógica da teoria platônica das ideias só se deixa esclarecer com maior inteireza, quando referida ao segundo aspecto da própria teoria das ideias, a saber, a teoria da imortalidade da alma. Para poder explicar o modo como o ser humano, como ser finito e imperfeito, que pouco sabe ou que não sabe absolutamente nada, e que está sujeito permanentemente ao erro e à maldade, pode ter acesso (“participar” do) ao conhecimento verdadeiro e à própria ideia do bem, tornando-se um ser inteligente e bondoso, Platão desenvolve a teoria da imortalidade da alma, fazendo-lhe acompanhar a teoria da reencarnação. Como é imortal, a alma já contemplou o mundo das ideias e por tê-lo contemplado possui em si a ideia do bem e, com ela, a ideia da verdade, a qual o homem, ao migrar para o mundo sensível, terminou por esquecer.

Há um trecho esclarecedor do *Menão*, no qual Platão faz Sócrates (470-399 a.C.) descrever a imortalidade da alma e a ideia de conhecimento como recordação que lhe é inerente. Assim afirma Sócrates:

Ora, em razão de ser a alma imortal e ter renascido muitas vezes, já viu tudo o que há, tanto aqui [no mundo sensível] como no Hades [mundo inteligível], não havendo o que ela tivesse aprendido. Assim, não é nada de admirar que tanto sobre a virtude como sobre tudo o mais ela possa recorda-se do que conheceu antes (PLATÃO, 2007, p. 253-81c).

É neste sentido, portanto, que Platão define não só a aprendizagem, mas também toda ciência e investigação, como *anamnésia* (recordação). Basta lembrar, para isso, rápida e intuitivamente, o principal passo do *Diálogo*, no

qual Sócrates recorre a um dos escravos de *Menão* para justificar a teoria do conhecimento como recordação: o escravo, sem nunca ter frequentado a escola e sem nunca ter tido antes um mestre, interrogado por Sócrates, foi capaz de extrair de seu íntimo o conhecimento acerca de figuras geométricas.

Temos aí, portanto, uma noção de conhecimento como algo que já está contido na alma previamente, antes de qualquer experiência, competindo ao mestre, por meio da arte da interrogação, fazer este conhecimento brotar de dentro do educando. As pressuposições aqui são claras: (a) a separação entre dois mundos; (b) a imortalidade da alma; (c) o conhecimento e a aprendizagem como recordação; (d) a existência de uma verdade absoluta, que independe do lugar e do tempo e; (e) o trabalho do mestre como um agente que faz o conhecimento brotar de dentro do educando.

O resultado disso, do ponto de vista pedagógico, considerando a perspectiva do educando (aluno), é que ele é conduzido, do começo ao fim, como Sócrates fez com o escravo, a responder as perguntas que o mestre lhe impõe, sem poder formular suas próprias perguntas ou mesmo mudar a rota do diálogo. Destaca-se aí um papel de total subserviência do educando em relação ao educador. Além disso, a relação pedagógica entre educador e educando movimenta-se no âmbito conceitual e contedístico, no qual já há uma verdade definida de antemão, competindo ao aluno recordá-la, desde que se mantenha fielmente no caminho retilíneo de questionamento preestabelecido pelo mestre.

RUPTURA COM O INATISMO: APRENDIZADO PELA EXPERIÊNCIA COM AS COISAS

Resumi acima, numa versão quase caricatural, alguns dos principais traços filosófico-pedagógicos do modelo inatista de conhecimento e de ensino-aprendizagem, tomando como referência o modelo clássico esboçado por Platão no *Menão*. Evidentemente, a filosofia platônica não se reduz somente a este modelo, uma vez que o próprio Platão abandonou, mais tarde, sua teoria das ideias e, ao perceber seus limites intrínsecos, dirigiu-lhe, ele mesmo, duras críticas.⁶ No entanto, embora sua filosofia seja muito mais ampla, complexa e rica do que sua teoria das ideias e o modelo de conhecimento que lhe é subjacente, não há dúvida de que foi este Platão metafísico do mundo das ideias que, ao receber uma interpretação cristianizante, influenciou decisivamente a cultura ocidental. Por conseguinte, tal modo de pensamento fomentou também uma longa tradição pedagógica, confluindo naquilo que se costuma denominar, amplamente, de pedagogia tradicional. Embora tenha vigorado na Europa, soberanamente, durante muitos séculos – pelo menos até

o século XVIII – tal ideia de educação como “o extrair de dentro” (*Educere*) mantém ainda hoje sua influência, encontrando-se enraizada, na maioria das vezes de modo implícito, tanto na prática pedagógica como também nas teorias educacionais.

Neste contexto, é na modernidade que ocorre, de modo mais claro, a ruptura com a tradição inatista. No campo filosófico, a crítica empreendida pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704) ao filósofo francês René Descartes (1596-1650) desempenha papel decisivo e, em certo sentido, prepara o terreno para a ruptura pedagógica. No âmbito especificamente pedagógico, que é o que nos interessa agora, nenhum outro autor exerceu influência mais duradoura do que o pensador suíço-francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Considerando isso, vou me apoiar nele, principalmente em sua obra *Emílio ou da Educação*, para esboçar, por um lado, os principais traços da crítica ao inatismo e, por outro, o modelo de uma educação infantil diferente, que, apoiando-se na experiência, tem como meta o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos da criança.

É bem verdade que, ao lermos atentamente o *Emílio*, não encontramos uma referência crítica, direta e explícita, ao inatismo. Vamos encontrá-la, no entanto, nas entrelinhas, sobretudo, nas críticas que Rousseau dirige à postura educacional que denomina de *éducation barbare* (tradicional), nas quais não poupa palavras.⁷ Para ele, o modo como os adultos e pedagogos de sua época tratavam as crianças, nada mais faziam do que corrompê-las ou, segundo sua própria terminologia, “estragá-las”. Mas por que a educação bárbara “estraga” as crianças? Podemos buscar no *Emílio* pelo menos três críticas importantes contra ela. Vejamos cada uma delas em separado.

A primeira crítica, que se encontra tematizada de modo mais sistemático no segundo livro do *Émile*, refere-se ao fato de que a educação bárbara desrespeita o mundo infantil, na medida em que projeta nele uma ideia de futuro que lhe é completamente estranha e nociva. Ou seja, ela planeja inteiramente o que a criança deve ser quando crescer, transformando-a num adulto em miniatura. Esta expressão da criança em miniatura encontra-se muito bem ilustrada, por exemplo, nas análises de Philip Ariés (1981), segundo as quais a criança até na vestimenta deveria se parecer com o adulto. Rousseau, por sua vez, expôs no *Emílio* as diferentes formas pelas quais os adultos queriam apressar o desenvolvimento natural da criança, destacando, entre elas, o uso do andador para fazê-la caminhar mais cedo. Em síntese, a imposição da ideia de futuro no mundo da criança tem um aspecto nevrálgico inaceitável, aos olhos de Rousseau, porque desrespeita a alegria e a felicidade típicas da infância: ao ter que agir como um pequeno adulto, a criança deixa de ser criança.

A segunda crítica, conectada com a anterior – embora diluída ao longo do *Émile*, encontra-se de modo mais pontual em algumas passagens do primeiro livro – volta-se contra o desinteresse manifestado pela educação tradicional em conhecer a própria criança, ignorando, com isso, a tensão que se constitui entre seus desejos e suas faculdades, ou seja, entre o querer e o poder. Este é um aspecto importante porque diz respeito à concepção de ser humano e o lugar que deve ocupar no processo formativo mais amplo. Ou seja, está inserida aí a ideia de que ninguém pode falar com propriedade sobre educação sem levar em consideração o conceito adequado de homem e, especificamente, de criança. A educação tradicional desconsidera a dinâmica constitutiva do mundo infantil, porque, guiando-se pelo sermão, mantém o aluno no “constrangimento perpétuo”, inclusive, coagindo-o fisicamente. Com base nesse tipo de procedimento, ela impõe diversos castigos e punições à criança, considerando-os indispensáveis à sua aprendizagem. Por exemplo, a criança deveria ficar sentada o tempo todo, sem poder mover-se para os lados e nem conversar. Portanto, segundo Rousseau, ao basear-se num método artificial, cheio de estratégias autoritárias, a educação bárbara nada mais faz do que impedir a marcha da natureza (*marche de la nature*).

Por último, a terceira crítica, desenvolvida também no segundo livro do *Émile*, Rousseau dirige-se ao ponto de partida da educação bárbara, o qual envolve, além de um problema de ordem metodológica, também epistemológico: a educação bárbara quer educar as crianças partindo exclusivamente da razão. Na verdade, é justamente sobre este ponto que podemos perceber, com maior clareza, o peso que a teoria das ideias inatas desempenha não só em relação ao conceito de ser humano, como também ao seu processo formativo, com a respectiva finalidade que lhe atribui. Neste sentido, a noção de educação que toma a razão como ponto de partida só se deixa esclarecer porque compreende o ser humano como portador de uma racionalidade inata, ou seja, como um ser que já nasce com a estrutura cognitiva e as faculdades intelectuais pré-formadas. Trata-se, segundo ela, de um ser racionalmente pronto e que se destina à perfeição. Encontramos aqui, portanto, o núcleo da concepção essencialista de educação, a qual exige do educador fazer brotar de dentro do educando o tipo de conhecimento que já existe nele. (Lembremo-nos novamente aqui do mestre Sócrates fazendo o conhecimento matemático brotar da interioridade do escravo).

Estas são, portanto, três das principais críticas dirigidas à educação tradicional. Elas nos auxiliam a ver, de outra parte, como contraponto, algumas das principais ideias que constituem o próprio projeto pedagógico de Rousseau, ou seja, o projeto que ele tomou como

referência normativa para criticar a educação bárbara. Em síntese, como ele contrapôs à educação bárbara uma ideia de educação natural, devemos voltar-nos para tal educação, perguntando-nos em que ela consiste. Encontrar uma resposta para esta questão significa oferecer, simultaneamente, um resumo das modernas ideias pedagógicas sobre a educação da criança, uma vez que o genebrino é considerado como inventor da moderna ideia de infância.

Rousseau esboça seu projeto de educação natural, sobretudo, nos três primeiros livros do *Emílio*. Os dois últimos ele reserva para a educação social, na qual alinhava os princípios que deveriam orientar a inserção definitiva e integral de seu aluno fictício Emílio no convívio social. Portanto, a globalidade do seu projeto educacional, desenvolvida nos cinco livros que compõem o *Emílio*, contém duas etapas bem distintas, embora entrelaçadas entre si: a educação natural e a educação social. Enquanto a primeira visa à formação do homem físico, abarcando a idade da necessidade, da natureza e da força (os três primeiros livros do *Emílio*), a educação social destina-se à formação do homem civil, em seus aspectos moral, jurídico e político, correspondendo à idade da razão e da sabedoria (os dois últimos livros). Na íntegra, como um todo, o projeto possui a meta de formar um homem ideal, com “a razão de um sábio e o vigor de um atleta” (ROUSSEAU, 1992, p. 113).

Como nosso alvo é a educação natural – isto porque ela trata do conceito de infância e, portanto, diz respeito diretamente à pedagogia como saber humano especializado sobre a criança – precisamos deixar de lado, provisoriamente, a educação social. Isso não revela nosso desinteresse pela formação moral e política do homem, mas sim, segundo Rousseau, para tratá-la adequadamente, no desenvolvimento da criança, precisamos concentrar nossos esforços, inicialmente, na formação do homem físico. Portanto, o que está em jogo aqui é a ideia de que problemas morais e políticos só se colocam efetivamente à formação humana a partir de um determinado momento e, para que possam aí ser bem tratados, pressupõem a boa formação física e o desenvolvimento adequado dos sentidos da criança, cuja tarefa pertence à educação natural.

Não penso que Rousseau tenha acertado em tudo, muito menos, na divisão da infância em três fases, atribuindo a cada uma delas uma faixa etária determinada.⁸ O mais importante é, a meu ver, sua intuição originária de que a criança precisa ser respeitada em seu próprio mundo. Mas, para que possa sê-lo, é preciso que o adulto, pais e educadores, prestem bem atenção nos traços que caracterizam a criança em seu desenvolvimento natural, que saibam respeitar tal desenvolvimento, o qual aparece de modo muito diferenciado em cada criança, evitando

apressá-lo a qualquer custo. Essa me parece ser uma ideia revolucionária de Rousseau, que está no coração de seu projeto de educação natural.

Encontramo-la dispersa em muitas passagens do *Emílio*, de modo especial, na seguinte: “Tratai vosso aluno de acordo com sua idade. Indique-lhe desde cedo o lugar adequado e conserve-o nele para que não procure se afastar dele” (ROUSSEAU, 1992, p. 76). Neste sentido, visivelmente contrário à educação bárbara, Rousseau enfatiza a ideia de que se deve rejeitar a instrução precoce, pois, rejeitando-a evita-se implantar, simultaneamente, o vício no coração da criança. O exemplo maior de uma instrução precoce é a lição de moral, baseada na educação verbal autoritária. Contra ela, Rousseau opõe a educação negativa, a qual consiste “não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ibidem, p. 80).

Com se vê, pela passagem acima, o conteúdo da educação negativa não repousa na formação moral teórica da criança – muito menos nas lições de moral que o adulto lhe poderia dirigir – e nem em questões relacionadas a conhecimentos verdadeiros. Questões e conteúdos relacionados à teoria moral e ao conhecimento estão fora de seu alcance e, por isso, caso fossem ensinadas, tornariam o próprio ensino enfadonho e desinteressante para a criança. Mas qual é então o conteúdo da educação natural dirigido à infância? Seu núcleo repousa no fortalecimento do corpo e no refinamento dos sentidos. Isso Rousseau expressa na seguinte passagem do *Emílio*, a qual serve também para destacar, novamente, a característica nuclear da educação natural: “Exercitai seu corpo [da criança], seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível. [Enfim,] deixai a infância amadurecer nas crianças” (ibidem, p. 80).

Neste ponto é que se deixam entender os motivos que levam Rousseau a criticar aqueles que pretendem raciocinar precocemente com as crianças, porque, ao antecipar a elas coisas das quais não compreendem, podem bloquear seu progressivo desenvolvimento cognitivo. Partindo do princípio de que a razão é, dentre todas as faculdades humanas, aquela que se desenvolve por último, o genebrino formula a seguinte crítica aos pedagogos tradicionais: “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” (ibidem, p. 74).

Portanto, a educação da criança não deve começar pela razão, mas sim pelos sentidos. Este primado metodológico dos sentidos deixa-se sustentar pela tese epistemológica, anunciada com todas as letras no segundo livro do *Emílio*, sobre o primado da razão perceptiva em relação à razão intelectual. Assim afirma Rousseau: “Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira

razão do homem é a razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos” (ibidem, p. 121). O genebrino reveste-se aqui, prontamente, do ponto de vista epistemológico, num legítimo empirista, agindo assim para criticar a educação intelectualista de sua época, a qual se apoiava exclusivamente na educação verbal e na autoridade do livro. Então, substituir a razão perceptiva pela razão intelectual na formação da criança significa, neste contexto, como ele nos alerta, na sequência da mesma passagem, “ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem” (ibidem) e, portanto, em não despertar em nós a coragem de pensar por conta própria. O que parece estar em disputa entre os dois projetos é o antagonismo entre sujeição e autonomia.

Justamente aí é que o aprendizado pela experiência, pelo jogo e pela brincadeira, cobra valor inestimável à educação natural. Na parte final do segundo livro do *Emílio*, ao desenvolver sua “teoria” da educação pelos sentidos, Rousseau atribui, por exemplo, peso decisivo aos jogos noturnos porque via neles, além da possibilidade de exercitar as crianças contra o medo, de também exercitá-las a perceber, pelo tato e pela audição, as coisas que a cercam e o que se passa ao seu redor. Assim afirma ele: “Muitos jogos noturnos, portanto. Esta opinião é mais importante do que parece” (ibidem, p. 132).

Há outros aspectos relacionados ao papel socializador que a brincadeira e o jogo desempenham na formação da criança, também já visualizados por Rousseau, sobretudo, em várias passagens dos dois primeiros livros do *Émile*. Tal papel serve, primeiramente, para refutar a objeção de que ele teria planejado uma educação solitária ao Emílio, em sua infância, tendo pretendido praticamente isolá-lo do convívio social. O que está em jogo para Rousseau, fundamentalmente, não é o isolamento da criança, pois sem o contato social mínimo não seria possível pensar em formação humana, mas sim, e isso é o decisivo, que o adulto e o educador precisam conhecer e respeitar as condições próprias de desenvolvimento da criança, sem querer apressar, por exemplo, seu caminhar e falar. Ou seja, segundo o genebrino, é preciso seguir certa “ordem da natureza”, a qual exige do educador atento e responsável, primeiro, o auxílio pedagógico no fortalecimento do corpo e no refinamento dos sentidos, para, em seguida, incentivar o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim se expressa Rousseau: “Quereis cultivar a inteligência de vosso aluno, então cultivai as forças que ele deve governar; tornei-o robusto e são para torná-lo bem comportado e razoável” (ROUSSEAU, 1992, p. 11).

Ora, o erro crasso da educação da época consistia em desconsiderar isso e já querer começar a educação da criança pela razão. Justamente neste contexto de crítica à *éducation barbare* que o genebrino recorre à brincadeira

e ao jogo, tomando-os como referência crítica nuclear à ineficácia dos métodos pedagógicos que embasam os procedimentos do pedagogo tradicional. A esse respeito ele afirma: “As lições que os escolares aprendem entre si no pátio do colégio lhes são cem vezes mais úteis do que tudo o que lhes diga a classe” (ibidem, p. 120).

Penso que não deveríamos ver nesta passagem tão somente uma crítica à pedagogia de sua época, mas também o prenúncio da teoria dos “pares da mesma idade” (*peer group*), desenvolvida, posteriormente, no século XX, com forte inspiração nas ideias de Jean Piaget. Segundo tal teoria, as crianças se socializam entre si, desenvolvendo noções de moralidade e aperfeiçoando progressivamente seu aparato cognitivo, na medida em que possuem a oportunidade de interagir umas com as outras por meio do jogo e da brincadeira.⁹ Ora, confrontando isso com a citação acima, não é difícil de concluir que o próprio Rousseau já possuía a consciência de que a brincadeira entre crianças da mesma idade era muito mais importante para sua socialização e seu desenvolvimento cognitivo do que a educação tradicional, baseada na lição de moral, que os coibia de se movimentar e de exercitar seus sentidos.

Resumindo o núcleo do exposto até aqui, a educação natural diferencia-se da educação tradicional na medida em que nega a teoria das ideias inatas e o princípio metodológico a ela correspondente do ensino da criança pela razão (educação verbal), colocando em seu lugar o ensino pelos sentidos e pela experiência (educação ativa). Há, no entanto, um conceito filosófico de ser humano que sustenta o significado e a profundidade desta mudança operada pela educação natural, que é o conceito de perfectibilidade humana. Rousseau desenvolve-o em um escrito anterior ao *Emílio*, denominado de *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, também abreviado como *Segundo discurso*. Procurando investigar o que tornou possível a sociabilidade humana, fazendo com que o homem evoluísse do estado selvagem para o estado civil, Rousseau vê na capacidade humana de se aperfeiçoar, ao lado da liberdade, o aspecto decisivo de tal evolução. É por meio dessa capacidade de se aperfeiçoar que o ser humano, diferentemente dos outros animais, pôde romper com alguns limites impostos por sua estrutura instintiva e intensificar seu laço social por meio do desenvolvimento progressivo da capacidade de internalizar gestos, indo além da mera imitação.

Neste contexto, a perfectibilidade, enquanto “faculdade das faculdades”, permite compreender o homem como um ser indeterminado e esta ideia é central como crítica à noção de futuro que sustenta, como vimos acima, a pedagogia tradicional. Isto é, a indeterminabilidade humana impede, por um lado, que se formule um projeto pedagógico fechado para as crianças e que se o imponha autoritariamente ao seu mundo e, por outro, permite que

se compreenda seu mundo e sua vida como um projeto aberto, permanentemente em construção.

Mas há também um aspecto epistemológico importante relacionado ao conceito de perfectibilidade que interessa diretamente ao tema que estou abordando, ou seja, a crítica que a educação natural faz ao inatismo defendido pela educação tradicional. Ao mostrar, no *Segundo Discurso*, o processo de formação da sociabilidade humana, Rousseau abriu a possibilidade teórica de se compreender a aquisição humana da racionalidade como um processo de gênese, que começa a se desenvolver pela experiência, tendo que percorrer um longo e sinuoso caminho e sem poder ter a certeza de que alcançará bons resultados.

Com isso, foram lançadas as bases filosóficas para que o próprio Rousseau pudesse conceber, anos mais tarde, no *Emílio*, a aquisição do conhecimento por seu educando, como um processo mediado pela relação conflitiva que Emílio mantém consigo mesmo, com seu educador e, principalmente, com as coisas que compõem o mundo natural circundante. Portanto, é a atribuição desta plasticidade à racionalidade humana, permitindo que a mesma seja concebida como constituída por um processo de gênese, que vai permitir a Rousseau pensar o processo educacional humano também como um processo guiado, no entanto, por uma ordem natural interna, a qual é formada por regularidades específicas que precisam ser devidamente conhecidas e respeitadas, caso o projeto educacional tenha a pretensão de ser bem-sucedido.

A relação triádica entre educador, educando e mundo (natural e social) forma, como se vê, a base do processo de aquisição de conhecimento do educando. Não podemos esquecer, no entanto, que é a relação da criança com as coisas (mundo natural) que constitui, segundo Rousseau, o núcleo da educação natural.

Mas em que consiste basicamente esta relação e o que é o princípio da educação pelas coisas? A resposta a estas perguntas faz entrar em cena o conceito de natureza, até agora não abordado. Segundo Rousseau, existe uma ordem natural das coisas, que também está presente no ser humano, em sua estrutura física e intelectual, mas que só pode se desenvolver por sua sociabilidade – no caso da criança, em sua relação com seu educador e com outras crianças – que age sobre ele normativamente, indicando-lhe o caminho. Esta ordem tem uma marcha própria (*marche de la nature*), com regularidades próprias, que se manifesta de diferentes maneiras em cada criança, fazendo com que cada uma tenha potencialidades e aptidões próprias, que não se igualam a outras crianças e, por isso, não se desenvolvem do mesmo modo e no mesmo tempo (na mesma idade) em todas as crianças. Considerando-a em conexão com as ideias de liberdade e perfectibilidade, tal ordem não é inata e nem estática e, muito menos ainda, não determina de modo absoluto o

desenvolvimento da criança numa única direção, pois os contornos específicos que ela ganha dependem, sobretudo, além do ambiente natural, do contexto social e cultural no qual ela está inserida.

Neste sentido, o princípio da educação pelas coisas exige o desenvolvimento de uma educação alicerçada em lições práticas, que tenha na ordem das coisas sua referência. Sendo assim, a educação natural também precisa de um método natural que seja capaz de respeitar a idade e o processo de amadurecimento de cada criança. No entanto, o método não pode significar aqui, evidentemente, um conjunto de técnicas, mas sim uma arte de condução e de bem governar a relação pedagógica e, neste sentido, vincula-se diretamente ao perfil e papel do educador.

Há uma belíssima passagem do segundo livro do *Emílio*, na qual Rousseau expõe um dos mais importantes princípios pedagógicos da educação natural, atribuindo, ao mesmo tempo, um determinado perfil ao educador. Assim afirma ele: “Quando não se tem pressa em instruir, não se tem pressa em exigir e aguarda-se o tempo necessário para só exigir oportunamente. Então a criança se forma na medida em que não se estraga” (ibidem, p. 92). Portanto, a formação adequada da criança exige paciência para conhecer seu tempo necessário, ou seja, para conhecer a *ordem natural* pela qual ela se constitui progressiva e indefinidamente.

Não poderia encerrar a exposição deste tópico sem pontualizar uma objeção à ideia de desenvolvimento natural que é pressuposta pela educação natural. Muitas vezes se ergueram contra o *Emílio* de Rousseau, abordando diversos aspectos e assumindo diferentes direções. Uma das mais importantes foi levantada mais tarde, já no século XX, pelo filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952), no seu clássico estudo *Democracia e educação* (1916). Dewey não só julga muito problemático o conceito rousseauiano de natureza, como também avalia como improdutiva, pedagogicamente, sua noção de desenvolvimento natural, uma vez que ela, ao exigir que se obedeça à maturidade própria a cada etapa da criança, impede que o educador intervenha em seu processo de desenvolvimento. Na verdade, o que Dewey objeta a Rousseau é o fato de que seu projeto de educação natural prevê um papel mínimo ou quase nenhum para o educador: por ter enfatizado excessivamente a ideia de desenvolvimento natural, Rousseau terminou por enfraquecer ou quase apagar a função do pedagogo.¹⁰

De minha parte, penso que Dewey chega a esta conclusão, equivocada a meu juízo, porque enfatizou, erroneamente, apenas um dos múltiplos aspectos que compõem o conceito de natureza de Rousseau, a saber, aquele que está próximo da noção cristã de Deus. Se nós

temos bons motivos para supor que Rousseau se deixou influenciar por uma longa tradição, de origem greco-romana, especialmente estoica (DALBOSCO, 2011a, p. 31-105), para formular os diferentes significados de seu conceito de natureza, então tal conceito não pode ser identificado com a (ou simplesmente reduzido à) noção do Deus cristão, como o faz Dewey.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias expostas acima me auxiliam a delinear agora, em forma de conclusão, um breve paralelo entre o princípio pedagógico da educação tradicional e da educação natural e extrair dele o perfil do educador. Baseando-se na ideia de que o ser humano já traz consigo ao nascer suas faculdades mentais prontas, a postura inatista atribui ao educador o papel de extrair do interior do aluno o conhecimento que nele reside. A educação tradicional da época de Rousseau preservou esta ideia filosófica básica, mas procurou desfazer-se do princípio maiêutico socrático baseado na pergunta e resposta, substituindo-o pela educação verbal alicerçada na razão intelectual (conteudística) e nos sermões morais. Mantendo o inatismo, ela pressupõe que o aluno já possui a estrutura cognitiva necessária para assimilar o conhecimento transmitido; negando a maiêutica, ela não se baseia mais no procedimento *pergunta-resposta-pergunta*, mas sim na exposição verbal permanente, apostando na capacidade fotográfica-memorizadora do aluno.

A educação natural, como vimos, critica o inatismo com base na concepção filosófica de homem como um ser capaz de se aperfeiçoar permanentemente, que nasce com estruturas cognitivas mínimas, as quais, no entanto, só poderão ser desenvolvidas na medida em que encontrarem um ambiente adequado. Como parte significativa desta “adequação ambiental” está o papel cuidadoso do educador em planejar serenamente a inserção do aluno tanto na ordem das coisas como na ordem social, avaliando permanentemente seus próprios momentos de intervenção e de retirada do processo formativo-educacional do aluno. Em todo o caso, o núcleo consiste não mais na intervenção verbal direta, mas sim, antes de tudo, na busca pelo conhecimento de quem é a criança, no respeito pelo seu mundo e pela infância que a caracteriza. Neste sentido, em vez da intervenção verbal autoritária, que mostra à criança “o que ela dever ser” e como ela “deve agir”, emerge a postura educativa do “deixar acontecer”, que é indispensável para mediar a relação do adulto com a criança. Mas este “deixar acontecer” de modo algum significa a desresponsabilização do educador em relação ao educando, uma vez que compete ao adulto, sempre e em qualquer circunstância, o papel insubstituível de introduzir no mundo o recém-chegado.

Neste sentido, o que a educação natural exige de cada educador, para que possa ser considerado normativamente um bom educador, é, primeiramente, uma ideia pormenorizada de quem é a criança. No entanto, tal ideia não deve ser resultado somente de uma postura observacional cognitiva, mas também do convívio afetivo intenso com a criança. Nisso está implicada, a meu ver, a convicção básica de Rousseau, e que sustenta seu projeto de educação natural, a saber, de que é preciso antes de tudo formar o homem para que se possa formar tanto o profissional como o bom cidadão.¹¹

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. Intelectualismo pedagógico e crítica à educação barbare em Rousseau. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. (Orgs.). **Pensar sensível: Homenagem a Jayme Paviani**. Caxias do Sul: EDUCS, 2011b. p. 355-371.
- KOHLER, R. **Jean Piaget**. Haupt/UTB: Bern, Stuttgart, 2008.
- LUFT, E. A via descendente de constituição da ontologia deflacionária. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. (Org.). **Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani**. Caxias do Sul: EDUCS, 2011. p. 197-213.
- PAIVA, W. A. de. **Da configuração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau**. Tese de doutorado defendida na USP sob orientação de Maria de Fátima Simões Francisco. São Paulo: USP, 2010.
- PLATÃO. **Diálogos: Critão – Menão – Hípias Maior e outros**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária, 2007.
- ROSS, D. **Teoría de las ideas de Platon**. Madrid: Cátedra, 1993.
- ROUSSEAU, J. J. **Emilio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- YOUNISS, J. **Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung**. (Construção social e desenvolvimento psíquico). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

NOTAS

¹ Denomino de socionaturalista o projeto de educação esboçado por Rousseau no *Emilio ou da educação*. Como veremos adiante, tal projeto divide-se em dois grandes núcleos: o primeiro corresponde à educação natural e visa a formação do homem físico; o segundo, à educação social e visa a formação do homem civil, englobando sua dimensão político-moral e jurídica. Trata-se de um modelo social porque a educação, assim como todas as outras grandes manifestações culturais humanas, só se tornou possível, segundo Rousseau, na medida em que os homens

não conseguiram mais viver uns sem os outros, ou seja, passaram incondicionalmente a viver juntos. Naturalista porque o conceito de natureza desempenha um duplo sentido normativo: primeiro, como mundo físico, regula, do ponto de vista externo, o âmbito de ação do sujeito (educando e educador) e, segundo, como natureza interna, exige-lhe o domínio de si mesmo.

² No campo das teorias contemporâneas da aprendizagem, Jean Piaget talvez tenha sido um dos autores que mais criticou insistentemente o inatismo, procurando, por meio da noção de gênese, invalidá-lo epistemologicamente. Para o significado e a importância que suas críticas possuem no campo especificamente pedagógico, ver o livro *Educação e construção do conhecimento*, de Fernando Becker (2001). Para uma apresentação introdutória de conjunto do pensamento de Piaget, ver o recente estudo de Richard Kohler (2008).

³ Ver a esse respeito a classificação dos *Diálogos* oferecida por Ross (1993, p. 25).

⁴ É preciso lembrar que o tema principal do *Menão* gira entorno da possibilidade ou não de ensinar a virtude e que para decidir sobre esta questão é preciso saber, como alerta Sócrates, o que é a virtude. No entanto, o *Diálogo* se encerra sem que esta questão seja respondida, caracterizando com isso a postura aporética que visa contornar problemas insolúveis.

⁵ No contexto da filosofia antiga, Aristóteles vai denominá-la de *prôtē philosophia*.

⁶ Nos diálogos *Parmênides* e *Filebo*, Platão exerceu a autocritica em relação à sua própria teoria das ideias. Sobre isso ver, entre outros, Luft (2011, p. 197-213).

⁷ No ensaio intitulado “Intellectualismo pedagógico e crítica à *éducation barbare*” analisei em detalhes a crítica feita Rousseau à *éducation barbare* (Dalbosco, 2011b, p. 355-371).

⁸ Segundo ele, à primeira infância corresponde o período de zero a dois anos de idade; à segunda, de dois a doze anos; e, por último, a terceira infância engloba a idade dos doze aos quinze anos.

⁹ O trabalho de Youniss (1994), que infelizmente ainda não se encontra traduzido para a língua portuguesa, aborda com detalhes a questão da socialização entre os pares da mesma idade. No quarto capítulo do referido estudo, Youniss trata da construção social do desenvolvimento segundo Piaget e seus seguidores, mostrando que a criança, por meio da relação com seus pares da mesma idade, não só aprende a construir relacionamentos de reciprocidade simétrica, fundamentais para sua descentração, como também é levada a construção de seu *self* de uma maneira mais solidária (YOUNISS, 1994, p. 154-158).

¹⁰ Reconstruo criticamente alguns aspectos da interpretação que Dewey faz de Rousseau em meu livro *Pragmatismo, teoria crítica e educação* (2010, p. 49-77).

¹¹ Sobre a diferença e a relação entre homem e cidadão, ver a tese de doutorado de Paiva (2010).