

A lição sobre a noção de propriedade privada no *Emílio*

Maria de Fátima Simões Francisco*

Resumo: Trata-se, na primeira lição moral ao Emílio, de ensinar a noção de propriedade privada. A análise do conteúdo da lição revela que sobre a propriedade privada se proporá não um ensino ideológico, mas um ensino crítico. A análise da forma da lição, por sua vez, põe em evidência alguns dos princípios pedagógicos defendidos pelo filósofo.

Palavras-chave: ensino – moral – propriedade – amor de si – piedade natural

É preciso reconhecer que infelizmente Rousseau sempre foi, por variadas razões, um autor mal lido e mal interpretado. Seus textos pedagógicos – dentre os quais se destaca o tratado *Emílio ou Da Educação* – não fizeram exceção a essa regra. Separados do restante de sua obra e pensamento, esses textos sofreram uma inevitável deformação⁽¹⁾. Acreditamos ser da maior utilidade revisitá-lo esse autor, tentando para tanto empunhar um espírito aberto, a fim de captar o sentido preciso que o autor pretendia para seus textos e idéias. Ao empreendermos tal tarefa, veremos que esse pensamento nos oferece muitas perspectivas iluminadoras, até mesmo de nossas experiências pedagógicas atuais. Para tentar uma leitura próxima dos textos nos parece conveniente no espaço desse artigo, ao invés de comentar as intenções gerais de Rous-

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: simoes@usp.br.

seau no decorrer do *Emílio*, ver tais intenções operando e atuando numa passagem desse texto. A passagem selecionada consiste num fragmento rico e exemplar que ficou conhecido como *episódio das favas* (Rousseau 5, p. 84-7).

1. Do caráter paradoxal da primeira lição moral

Qual não é nosso desconcerto ao ler nessa passagem do segundo livro do *Emílio* que a primeira, e mais necessária, lição moral a ser dada à criança diz respeito à noção de propriedade privada. Isso justamente depois de ter acompanhado o autor insistir no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* que o advento da propriedade privada foi na história dos homens nada mais nada menos que a primeira fonte de todos os males⁽²⁾. Como se pode entender mais esse *paradoxo* deste que foi já dito “filósofo dos paradoxos”? Bem que poderíamos, de posse da visão, que já teve a adesão de muitos, de um Rousseau defensor dos valores da sociedade burguesa – em razão do que teria sido a grande inspiração dos líderes da revolução francesa –, entender a lição a ser aprendida por Emílio como meramente ideológica⁽³⁾. Ainda mais quando ela parece poder se prestar a tal leitura. Mas o problema estaria então – se nos preocupamos em buscar uma visão unitária do pensamento do autor – em acomodar essa leitura com a profunda crítica que encontramos à propriedade privada no mencionado *Discurso*. Como ler simplesmente assim essa primeira lição moral quando o vemos, por exemplo, afirmar na história hipotética que traça dos povos, que a origem das misérias do mais desafortunado período da história humana, o terceiro estado, coincide precisamente com o advento da apropriação privada da terra? E ainda: como tomar a lição enquanto apologia da propriedade privada, quando o vemos dizer que o estágio de homem selvagem – no qual essa instituição não existe e vige a propriedade

coletiva da terra – foi o mais feliz e aquele em que a história humana deveria ter parado?

Se levarmos a sério sua crítica do *Discurso* à propriedade privada, devemos dar outro sentido a essa primeira lição moral do *Emílio*, de modo a fazê-la se harmonizar com tal crítica. E, na verdade, percebemos que, se lemos cuidadosamente as duas páginas em que nos é apresentada essa primeira lição, o que encontramos está longe de ser uma mera lição ideológica. Afastados na seqüência todos os aparentes paradoxos, vemos que, consoante à feroz investida contra a propriedade no *Discurso*, Rousseau propõe no *Emílio* uma lição bastante crítica desta instituição e da situação de desigualdade que ela introduz entre os homens.

Entretanto, vale notar, não é apenas o *conteúdo* da primeira lição moral que chama atenção no episódio das favas. A própria *forma* pela qual a lição transcorre nos reserva boas surpresas, sobretudo, acerca dos princípios propriamente pedagógicos defendidos pelo autor. Acompanhem os passos propostos pelo filósofo para essa lição, a fim de lhe captarmos essas duas dimensões.

2. Da dificuldade da presente lição

Logo ao início do episódio deparamos com uma advertência, útil para se compreender o que virá a seguir: “Meu intuito não é entrar em pormenores, mas tão somente expor as máximas gerais e dar exemplos nos casos difíceis” (Rousseau 5, p. 84). Se, por um lado, no *Emílio* o que o autor pretende na maior parte do tempo é meramente fornecer os princípios gerais da proposta de educação apresentada, sem dar exemplos concretos de como eles serão aplicados na prática⁽⁴⁾, procedimento inverso se tomará, por outro lado, nos assim entendidos “casos difíceis”. Ora, avaliando a noção de propriedade como um desses casos, em que o exemplo concreto se faz necessário, Rousseau propõe uma situação particular, rica em detalhes e planos, na qual tal noção será tematizada.

Por que se trata, contudo, de um caso difícil, de um momento delicado, esse da aprendizagem da noção de propriedade privada? Rousseau, em verdade, nos dá várias razões para isso. Importa, antes de tudo, notar que sendo o primeiro passo de uma *instrução moral*, o que se introduzirá no universo da criança é a relação com o *outro*. O propósito será o de dar à criança “alguma idéia das relações entre homem e homem e da moralidade das ações humanas” (Rousseau 5, p. 84). Sabemos, entretanto, também pelo *Discurso*, que os problemas começam quando, deixando o estado natural, onde vive solitariamente, o homem estabelece relacionamento contínuo com seus semelhantes. Grande parte das desventuras da história do homem se deve, sugere incansavelmente o autor, ao desdobramento, necessário e inevitável, das implicações envolvidas no processo de socialização. Sendo para a criança, de modo análogo à história dos povos, esse momento inaugural de contato com o outro, decisivo para o que se seguirá no que tange a sua conduta em relação a ele, vale dizer, no que tange a sua *conduta moral*, é de suma importância que seja bem conduzido. Podemos assim compreender a preocupação de Rousseau em apresentar um exemplo concreto de situação em que se pode fazer a aprendizagem da primeira noção moral. Abre-se, desse modo, para Emílio, a possibilidade de uma história futura em relação ao outro diversa daquela que se observou até o presente entre os homens, desastrosa e conflituosa.

Se se trata para Rousseau de propor no *Emílio* o projeto de formação de um novo homem e de uma nova sociedade, o momento de educar para o relacionamento com o outro assume valor inestimável. A construção de uma nova sociabilidade depende inteiramente das relações morais que se ensinam às crianças. Reparemos, contudo, que a instrução moral que se inicia com a noção de propriedade não visa somente e de modo restrito a formação da *conduta moral*. De forma mais ampla, visa a própria *conduta social e política* do indivíduo. Nesse sentido, talvez não devamos tomar tão ao pé da letra o que lemos no início do livro I do *Emílio*

(cf. Rousseau 5, p. 14-5): que se pretende ali formar apenas o homem e não o cidadão, que se tem em vista somente a educação doméstica e não a educação civil. Por trás da intenção de construir uma nova consciência moral, está o projeto de fundar uma nova sociedade política. A finalidade última de se formar na criança uma verdadeira, e não dissimulada, consciência moral é não apenas o domínio da esfera privada, da esfera da família e dos particulares, mas, sem dúvida, também – e, acrescentaríamos, sobretudo –, o domínio da esfera pública, da esfera política, da esfera da comunidade e dos cidadãos. E, nesse sentido, Rousseau é ainda um desses filósofos que não separam moralidade e política⁽⁵⁾. Observemos então que, por trás dessa pueril primeira lição moral, não é apenas a identidade moral do futuro adulto que está envolvida, mas de modo mais amplo a sua própria postura social e política, vale dizer, a sua postura enquanto cidadão, enquanto membro de uma comunidade maior. E também, em consequência, está em jogo a própria saúde e conservação em boas condições da comunidade política, grande preocupação não apenas de Rousseau, mas dos filósofos do século XVIII. Donde a necessidade de se ilustrar bem e não deixar margem a equívocos ou dúvidas na maneira de compreender e conduzir a lição.

A ilustração numa situação concreta será ainda e num outro sentido necessária porque, tratando-se de propriedade privada, estamos diante de uma zona de forte conflito potencial entre os homens. Mais uma razão para estarmos diante de um *caso difícil*. A primeira noção, a mais urgente, a ser ensinada à criança será a de propriedade para que, adverte Rousseau, “ela não se acredite senhora de tudo e não faça mal ao outro sem escrúpulo e sem o saber” (*id., ibid.*, p.84). A noção enfocará então os conceitos de *meu* e *seu*, o de que me acredito *senhor*. Ora, sabemos que na psicologia rousseauísta o homem é movido por duas paixões ou impulsos, o *amor de si* e a *piedade natural*. A primeira paixão o leva a permanecer vivo, pelo que ele lançará mão e julgará ter direito a tudo que estiver ao seu redor sempre que considerar ne-

cessário. Graças ao amor de si o conflito de interesses, que é mera eventualidade no estágio pré-propriedade privada, torna-se realidade quando esta é fundada, quando surge a apropriação exclusiva (isto é, que exclui o outro) dos bens.

A criança, por sua vez, segundo Rousseau, desenvolve naturalmente a paixão do amor de si. Em contrapartida, não desenvolve em igual medida a segunda paixão, a piedade natural, esse movimento essencial da alma que leva à saída de si, ao colocar-se no lugar do outro, e que constituirá mais tarde o alicerce de toda moralidade e, conseqüentemente, de toda a vida política. É o amor-próprio, ou em outros termos, o narcisismo, que dá o tom na conduta da criança: “nossos primeiros deveres são para conosco; nossos sentimentos primitivos concentram-se em nós mesmos; todos os nossos movimentos naturais dizem respeito a nossa conservação e a nosso bem-estar. Assim, nosso primeiro sentimento de justiça não nos vem da que devemos e sim da que nos é devida” (Rousseau 5, p. 84-5). Uma vez que a criança já possui ativado o amor-próprio, será preciso, a partir de certa idade, em função das necessidades introduzidas por suas relações com o outro, reativar também a piedade natural. Ora, tal é justamente a tarefa maior destinada à educação.

Nesse sentido, o que presenciamos no decorrer do episódio das favas, e que vai ser entendido como a própria essência do processo da educação, é a progressão da criança de pessoa concentrada em si, no seu interesse particular, para pessoa capaz de sair de si, de se colocar no lugar do outro e a partir daí, o mais importante em termos políticos, capaz de formar com esse outro um interesse comum, um projeto comum. Observaremos essa progressão, note-se, malgrado o fato de que se trata de ensinar o que é propriedade, uma noção que por excelência divide e opõe os homens, que aciona antes de tudo seus interesses particulares. Desde que a intenção com essa instrução moral é dar o primeiro passo para uma nova forma de sociabilidade, a lição sobre a propriedade nunca poderia ser ideológica e acrítica. Pois, se assim fosse,

em nada se alteraria a sociabilidade vigente. Ao se ensinar a noção que mais opõe os homens em seus interesses, a única possibilidade será transmitir, além da concepção ideológica dessa instituição, uma visão crítica dela. O que, por sua vez, implica despertar no educando a consciência do conflito e desigualdade que a propriedade introduz entre os homens. Tudo isso encontramos claramente colocado na lição de Rousseau.

É o desafio de, negativamente, transmitir ao educando uma visão crítica da propriedade privada, ao mesmo tempo que, positivamente, fazê-lo incorporar a noção de propriedade, necessária na sociedade em que viverá, que torna, mais uma vez, a situação de aprendizagem um *caso difícil*. Lembremos que Emílio está sendo educado não para viver no fundo de uma floresta, mas para viver na sociedade pervertida, compondo nela as fileiras de uma opinião pública esclarecida e crítica. Ele deve ter à mão, portanto, duas ferramentas: a noção ideológica de propriedade e a noção crítica. Resta ver, entretanto, como esse desafio será concretamente vencido no episódio das favas. A equação a ser resolvida pela lição será assim a seguinte: como ensinar a distinguir entre o meu e o seu, sem estimular a “oposição de interesses”, mas inversamente impulsionar o “concurso de luzes”?

3. Da lição propriamente dita

Acompanhando o texto percebemos logo de início que a lição não será meramente verbal e sim experiência prática, da mesma forma que seu conteúdo não será superficial e sim profundo. Poder-se-ia, diz Rousseau, pensar em ensinar à criança o que é possuir algo simplesmente indicando a ela que é dona de seus trapos, brinquedos e móveis. Mas essa forma de propriedade está já estabelecida. A criança nada pode aprender dela, posto que não sabe como veio a ter essas coisas. Se se lhe disser, por outro lado, que foram dadas a ela, ao invés de se simplificar a coisa tudo se

complicará, pois além de permanecer a dificuldade de explicar a propriedade – desta vez do que lhe deu as coisas – acresce-se ainda esta outra dificuldade: a de explicar o que vem a ser a convenção do dom. Devemos tentar simplificar ao máximo as coisas e propor uma lição à medida do pequeno homem. A única saída será então, em lugar de *explicar* a propriedade já instituída, indicar, *numa situação prática* em que a criança seja *protagonista*, o processo de aquisição de propriedade. Em lugar de ouvinte passivo de uma preleção, a criança se fará ator em movimento numa situação prática.

A noção que se ensinará à criança será a de *origem* da propriedade, pois se entende que é por analogia que todas as outras formas de propriedades se instituem. Trata-se da noção de propriedade da terra como direito do primeiro ocupante pelo trabalho, que é, por sua vez, retomada do *Discurso*. Emílio, sendo criado no campo, terá ímpetos de cultivar. Semeando num cantinho favas, cuidando delas diariamente, vendo-as crescer, retira disso grande prazer. Com essa atividade vemo-lo tomar, de modo profundo, posse da terra, sentir-se senhor ao mesmo tempo da planta e da terra⁽⁶⁾. O preceptor, ator coadjuvante da cena, introduz então o conceito de “pertencer”. A planta, explica ele, pertence-lhe porque pôs nela seu trabalho, sua pena, seu tempo. Tal qual lhe pertence um braço seu. Essa explicação, nota Rousseau, aumenta o prazer da criança. A planta é sua própria obra, sua criação, parte de si, como uma parte de seu corpo⁽⁷⁾. Percebemos o quanto essa primeira parte do episódio segue a inclinação natural da criança de concentrar-se em si, de buscar seu próprio interesse, de dar-se apenas direitos. O extremo prazer da criança no cultivo da fava – apresentado como o seu “bem” –, reforça assim o amor de si que a dirige naturalmente. Dessa maneira, pode-se dizer que ela vive nessa primeira parte da lição um verdadeiro idílio amoroso consigo mesma⁽⁸⁾. Se a lição parasse por aqui, dir-se-ia que, ao invés de despertar a piedade natural, que contrabalança o amor de si, o que fez foi dar maior força ao narcisismo. Não nos inquietemos entre-

tanto; a lição mal vem de começar. Poderíamos pensar que a lição poderia ser nesse ponto interrompida, uma vez que a criança já vivenciou o que é possuir algo e o preceptor nomeou para ela essa vivência no conceito de “pertencer”. Ocorre, contudo, que sendo esta uma lição *moral*, ela não poderia se deter aí, pois justamente o outro sequer entrou em cena ainda. Tratando-se da noção de propriedade, por outro lado, o conflito com esse outro parecerá quase inevitável. E é o que, veremos, acontece.

Introduz-se então a figura do outro e o desencadeamento do processo de ultrapassamento do narcisismo. Certo dia depara Emílio com suas favas arrancadas. Pranto e revolta ruidosos invadem o menino. Roberto, o jardineiro, fora o responsável pela devastação, e qual nosso espanto ao perceber que, assim fazendo, ele agira de maneira justa. Pois, tendo semeado no terreno melões de Malta, encontrara-os um certo dia inteiramente arruinados pela plantação das favas sobre eles. Ao pranto e revolta ruidosos do menino contrapõem-se as queixas ainda mais ruidosas do jardineiro. Também ele pusera na terra seu tempo, sua pena, seu trabalho. Também ele deparara com sua obra arruinada. Podemos a partir desse momento ver desenrolar-se no menino o movimento de saída de si, comandado pela piedade natural. Em lugar de continuar a reclamar, o menino se cala, pois se comove pela miséria do outro. Porque a criança viera ela própria de experimentar a dor da visão da obra destruída, podia se colocar no lugar do jardineiro e reconhecer a dor que ele próprio sentia ao se deparar com igual espetáculo. Ao invés de choro e revolta, o que se vê então é um pedido de desculpas apresentado pelo preceptor em nome do menino.

A identificação com o outro, a saída de si, vem assim romper o idílio amoroso da criança consigo mesma, o que parece ser condição do ultrapassamento do narcisismo. A entrada em cena do outro e o conflito – propriamente dramático, pois carregado de sofrimento – que se estabelece de imediato são os promotores desse rompimento. Contudo, graças à piedade natural, a situação de conflito com o outro pode ter boa e harmoniosa resolução. Emílio, de

seu lado, detém seu sentimento de revolta e injustiça. O jardineiro, por sua vez, desculpa-o pelos danos sofridos e ainda oferece um canto da propriedade para o menino cultivar.

4. Dos conteúdos da lição

Que lição retirará Emílio dessa experiência? A mais evidente certamente é a de que cada um deve respeitar o trabalho e a propriedade alheios a fim de que o seu próprio trabalho e propriedade sejam igualmente respeitados. Será esse, entretanto, o conteúdo total da lição? De modo algum, mostra-nos Rousseau.

Talvez o conteúdo principal ensinado seja a idéia de que somente o trabalho pode vir a engendrar e legitimar a propriedade. Se a propriedade parece ser uma instituição inelutável e não suprimível a curto prazo, então Rousseau se preocupa em buscar um critério que possa torná-la legítima. Tem direito o homem no mais alto grau àquilo que criou com seu próprio trabalho, vale dizer, quando agregou à natureza uma parte de si, de sua energia⁽⁹⁾. O mero direito de herança seria insuficiente para assegurar a posse. Eis que nós leitores, acostumados com as discussões em torno da reforma agrária, nos deparamos com um debate bastante atual.

Com a lição fica-se ainda sabendo que não há mais terras sem proprietários, que toda a Terra está dividida, e que aqueles que não a possuem por herança, se não tiverem como comprá-la, não terão onde cultivar⁽¹⁰⁾. Aprende-se que nesse processo de privatização da natureza, daquilo que sempre fora comum, nada foi previsto para os não-proprietários, ainda que esses possam ter o desejo e a necessidade de cultivar a terra para tirar dela seu sustento. O que se aprende é a indiferença e o tom ameaçador do proprietário em relação à situação: “Que me importa? Se estragareis o meu [terreno], não te deixarei mais passear por ele” (Rousseau 5, p. 87). De modo mais amplo é a existência da desigualdade

de entre os homens, que tem por origem a apropriação privada da terra, que o menino assimila.

A lição continua ainda para ensinar que sobre a propriedade fundiária se estabelecem diferentes relações econômicas – como a da meia, por exemplo⁽¹¹⁾ – que permitem ao proprietário da terra, pelo fato de ter o título de propriedade, explorar os que não possuem terra alguma. Outro ponto significativo é que Emílio aprende que conflitos entre os homens se instauram quando a propriedade está em causa. Além disso, aprende que, apesar da noção particular envolvida, é possível terminar o conflito com o outro por meio de um acordo, em que ambas as partes acabam satisfeitas. A primeira lição moral, o primeiro conflito, por assim dizer, com o outro, foi bem sucedido, terminou harmoniosamente. O outro se introduz na vida de Emílio sem que isso incentive o amor de si e o individualismo, mas, ao contrário, estimulando a solidariedade e o concurso entre os homens.

5. Dos princípios pedagógicos da lição

Resta agora explicitar algumas posições com relação propriamente ao domínio do ensino e aprendizagem que o filósofo assume nesse episódio, que chamamos aqui de princípios pedagógicos. Na verdade, eles estão imbricados e se confundem entre si. Tentaremos distingui-los e enumerá-los. Um primeiro princípio defendido é o de que a criança é auto-referida, egocêntrica, pura sensação e situada apenas no tempo presente, por isso será incapaz de aprender pela experiência alheia. Para ensinar-lhe algo será necessário fazê-la ator protagonista de uma situação prática, em que então possa aprender pela própria experiência. Outro princípio importante diz respeito à idéia de que para haver verdadeira aquisição de conhecimento não é suficiente envolver apenas a parte intelectual do aprendiz. Uma efetiva assimilação de conhecimento implica sempre investimento total de si, não apenas de sua ra-

zão como também de seus afetos. Se o aprendiz não for envolvido por inteiro o conhecimento permanecerá, por assim dizer, sempre exterior a ele. Isso fica claro vendo-se todas as diferentes emoções vividas pelo menino no decorrer do episódio. Vemos então qual a ordem em que, segundo Rousseau, tudo deve se passar no que diz respeito à aprendizagem infantil: primeiro a ação, propriamente dramática, depois a explicação, o ensinamento, o apelo à razão. É justamente sobre esse ponto que insiste incansavelmente o livro II do *Emílio*⁽¹²⁾.

Outros princípios da maior relevância para o autor concernem aos papéis do educando e do educador na situação pedagógica. É o educando que deve determinar *o que, quando e como* aprender. Enquanto ator principal a criança deve dirigir o processo pedagógico. E isso nada tem a ver, é preciso dizer logo, com a chamada ‘pedagogia centrada na criança’, que conhecemos e cujos grandes prejuízos – relacionados à perda da autoridade do professor e a desqualificação dos conteúdos (cf. Arendt 1) – contabilizamos hoje. Isso nada tem a ver com a transformação da criança em soberana, onde só se lhe propõe o que quer aprender, quando e como quer fazê-lo. Rousseau, embora tenha sido associado a essa pedagogia, nada tem a ver com ela. Seus textos, corretamente lidos, em nada autorizam essa interpretação. Ele confere, na verdade, um papel essencial aos conteúdos e uma posição forte e bem definida para o educador e sua autoridade (cf. Francisco 4).

O preceptor, indica-nos o episódio, deve observar a criança, ver em que momento ela está e seguir nela a orientação da natureza. Dizer que o educando deve dirigir o processo pedagógico, determinando o objeto, o tempo e o método da aprendizagem, nada mais significa que dizer que a natureza deve ter essa direção. É a criança que define, num certo sentido, o objeto do ensino, isto é, a noção a ser aprendida, a de propriedade, pela utilidade e urgência que isso adquire para ela. É também ela que define como se dará a aprendizagem, no caso a situação de cultivo de um terreno⁽¹³⁾. O educador deve seguir portanto “a marcha da natureza”.

Mas isso não quer dizer que o preceptor não tem um papel de extrema relevância. Pois, embora ele siga as inclinações naturais da criança – por exemplo, é Emílio quem toma a iniciativa de plantar, o preceptor apenas o segue nesse seu desejo –, ele tem bem definido um projeto para a situação apresentada. Ele sabe aproveitar as circunstâncias dadas e fazer delas momentos de aprendizagem. Ele atua de modo invisível para chegar ao fim que persegue: ensinar certa noção à criança⁽¹⁴⁾. A invisibilidade de sua ação pode mesmo nos fazer ver aí um não-diretívismo, uma ausência de educador, de direção. Sem dúvida, o filósofo já foi tido como exemplo maior do não-diretívismo. Mas essa nos parece mais uma das leituras equivocadas sobre o autor. O preceptor atua discretamente, contudo, suas intervenções são decisivas e não é possível aprendizagem sem ele. É graças, por exemplo, a sua omissão – de seu conhecimento da convenção da propriedade – que tudo se inicia. É também graças a ele que se dá a explicação do conceito de propriedade. É igualmente graças a sua sugestão que o conflito termina num acordo, que restitui a harmonia entre as partes. É ele também que trava a maior parte do diálogo com o jardineiro. O educador deve ser, portanto, defende Rousseau, uma espécie *de diretor de cena*, ou seja, ter um projeto pedagógico para as situações que se apresentam na vida do educando, o ator protagonista.

Mas, isso não esgota o papel do educador. Para ficar no registro do teatro, que o próprio Rousseau propõe (cf. Fortes 3, p. 79-85), aquele deverá ser uma espécie *de ator coadjuvante*, alguém que auxilia e partilha os trabalhos e as emoções do aprendiz. Uma espécie de companheiro para todas as experiências. No episódio o preceptor compartilha a alegria do menino no plantio, a tristeza no ver tudo arruinado, fala em nome dele ao jardineiro, propõe o acordo pelo menino e mesmo trabalha por ele a terra enquanto aquele não tem forças suficientes. Destaque-se aqui o *vínculo afetivo* que está presente entre educador e educando e que o filósofo quer desenhar como constitutivo da relação pedagógica.

Por fim, o educador assume também a figura do professor, aquele que apela à razão, que explica noções, que introduz conceitos para nomear experiências intuitivas do aprendiz. E tudo isso na hora certa. Ou seja, depois de vivenciada a situação, ele vem com o conceito a ser explicado.

O episódio defende também um outro princípio: o de que o conhecimento transmitido deve ser *útil* para aquele que aprende. A condição de um conteúdo ser efetivamente assimilado é a de fazer sentido na experiência atual do aprendiz e ser-lhe útil, ainda que essa utilidade não seja imediata. O aluno deve ter um interesse e vislumbrar uma utilidade para o que aprende, do contrário esse conhecimento restará exterior. Rousseau se opõe assim ao propósito lockeano de instrução moral, ou seja, a transmissão de um saber meramente especulativo e intelectual, sem relação com o momento vivido pela criança.

Finalmente, Rousseau parece entender também que a aquisição de conhecimento implica a mobilização da piedade natural. Assimilação de conhecimento significa sempre – não importa o grau, isto é, do berço à pós-graduação – um convite à saída de si, um movimento de imiscuir-se num outro mundo diferente do seu, e retornar por fim ao seu próprio mundo já modificado pelo outro.

Abstract: The fragment mentioned above focuses on the *Emile's* first moral lesson and on how he is taught the notion of private property. The analysis of the content of the lesson reveals that, with regard to property, Rousseau will propose a critical teaching, rather than an ideological one. On the other hand, the analysis of its form will make explicit some of the most important pedagogical principles for the philosopher.

Key-words: teaching – morality – property – self-love – natural piety

Notas

- (1) Vide Vargas 8, p. 1-2 e 313. Tendemos a concordar com ele quando diz: “Se Rousseau não cessa de ser celebrado por suas idéias sobre educação, é preciso confessar um paradoxo: ninguém jamais tomou em consideração o conjunto de sua teoria, e só citações, notas, exemplos são indicados fora de contexto, seja nos falanstérios pedagógicos da Alemanha no século XIX, seja pelos teóricos ‘não-diretivos’ ou pela psicologia dos ‘estágios’ da criança” (*id., ibid.*, p. 313).
- (2) “O primeiro que, tendo cercado um terreno, arriscou-se a dizer: ‘isso é meu’, e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, mortes, misérrias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado a seus semelhantes: Fugi às palavras desse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos pertencem a todos e que a terra não é de ninguém” (Rousseau 7, p. 84).
- (3) Uma visão ideológica da propriedade privada seria, genericamente, aquela que interessa à classe dominante, qual seja, uma concepção positiva e apologética dessa instituição. Ficaria assim descartada qualquer abordagem crítica na lição proposta.
- (4) Observe-se, entretanto, que esse alerta fundamental, fornecido pelo autor para melhor se entender seu texto, foi quase sistematicamente ignorado por seus leitores e estudiosos. Mormente aqueles ávidos por receitas práticas e propostas educacionais concretas, que para sua frustração encontravam no texto apenas exemplos gerais, aparentemente ficcionais. Exemplos esses que, não se prestando à aplicação à risca no dia a dia, eram descartados como fantasiosos e inúteis. É preciso notar que, ao introduzir situações concretas, Rousseau pretende apenas ilustrar. Descer dos princípios gerais para os exemplos concretos é uma necessidade em razão da própria natureza particular do fenômeno da educação: “A maior ou menor facilidade de execução depende de mil circunstâncias, impossíveis de serem determinadas a não ser numa aplicação particular do método a este ou àquele país, a esta ou àquela condição. Ora, todas estas aplicações particulares, não sendo essenciais *para meu* assunto, não entram em meu plano. Outros poderão, se quiserem, ocupar-se delas, cada qual para o país ou Estado que tiver em vista” (Rousseau 5, p. 5-6).
- (5) “É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nunca entenderá nenhuma das duas” (Rousseau 5, p. 309).

- (6) “Enquanto espero que tenha braços, aro por ela a terra; dela toma posse plantando uma fava e certamente essa posse é mais sagrada e mais respeitável que a que tomava Nunes Balboa da América meridional em nome do rei da Espanha, plantando seu estandarte nas costas dos mares do sul” (Rousseau 5, p. 86).
- (7) “Se diariamente regamos a fava, vemo-la despertar com transportes de alegria. Aumento essa alegria dizendo: isto te pertence e explicando-lhe então o termo pertencer, faço-lhe sentir que pôs naquela terra seu tempo, seu trabalho, sua pena, sua pessoa enfim; que há nessa terra alguma coisa dela própria e que pode reivindicar contra quem quer que seja, como poderia retirar o braço da mão de outro homem que o quisesse segurar contra sua vontade” (Rousseau 5, p. 86).
- (8) Quando dá com as favas arrancadas pensa: “Ah, que aconteceu com meu trabalho, minha obra, o doce fruto de meus cuidados e de meu suor? Quem me arrebatou meu bem?” (Rousseau 5, p. 86).
- (9) “Nessa tentativa de fazer entrar no espírito das crianças as noções primitivas, vê-se como a idéia de propriedade remonta naturalmente ao direito de primeiro ocupante pelo trabalho” (Rousseau 5, p. 87).
- (10) “Roberto: ‘Pois bem, meus senhores, podeis então descansar porque não há mais terra não cultivada. Eu trabalho a que meu pai melhorou; cada qual faz o mesmo de seu lado e todas as terras que vedes estão ocupadas de há muito’” (Rousseau 5, p. 87).
- (11) “Jean-Jacques: “‘Não poderíamos propor um arranjo ao bom Roberto? Que nos conceda um cantinho de seu jardim para meu amiguinho e eu o cultivarmos, com a condição de ter a metade do produto’ / Roberto: ‘Concedo-o sem condições. Mas lembrai-vos de que irei arar vossas favas se tocardes no meus melões’” (Rousseau 5, p. 87).
- (12) Assim termina o episódio das favas: “Jovens mestres, pensai, peço-vos, neste exemplo e lembrai-vos de que em tudo, vossas lições devem ser mais em ações que em sermões, porquanto as crianças esquecem mais facilmente o que se lhes diz, ou o que dizem, do que o que fazem ou o que lhe fazem” (Rousseau 5, p. 88). Sobre a influência de Rousseau nas produções da psicologia sobre esse ponto, bem como sobre a concepção de infância de modo geral há um belo artigo, embora antigo (Claparède 2).
- (13) Note-se também que é ela que determina o tipo de explicação dada pelo preceptor. Este introduz a noção de ‘pertencer’ usando analogia com o braço da criança, isto é, usando a da linguagem concreta e levando em conta a fase em que se encontra o aprendiz.
- (14) No caso do episódio, o preceptor age por omissão, isto é, embora ele conheça a convenção da propriedade, nada diz a Emílio quando este se

propõe a plantar num terreno sem se preocupar em ter antes a permissão do proprietário.

Referências Bibliográficas

1. ARENDT, H. “Crise na Educação”. In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
2. CLAPARÈDE, E. “J.-J. Rousseau e a Concepção Funcional da Infância.” In: *A Educação Funcional*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1958.
3. FORTES, L.R.S. “Dos Jogos de Teatro no Pensamento Pedagógico e Político de Rousseau.” In: revista *Discurso*, nº 10, 1979.
4. FRANCISCO, M.F.S. “Autoridade e Contrato Pedagógico em Rousseau.” In: Aquino, J.G.(org.), *Autoridade e Autonomia*, SP: Summus, 1999, p. 101-114
5. ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo, Difel, 1968
6. _____. *Emile ou de l'éducation*. Paris, Garnier Flammarion, 1966.
7. _____. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. in: Rousseau, “Coleção Os Pensadores”. São Paulo, Abril, 1973.
8. VARGAS, Y. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris: PUF, 1995.

