

DA EDUCAÇÃO DE APARÊNCIAS E SEUS EFEITOS SOBRE A FORMAÇÃO DO JUÍZO E DA MORAL – uma reflexão a partir de Jean-Jacques Rousseau

Caterine Zapata Zilio Barros

Patrícia Del Nero Velasco

Resumo: O objetivo desse artigo é problematizar aquilo que denomino *educação de aparências* e seus efeitos sobre a formação do juízo e da moral a partir da perspectiva de Jean-Jacques Rousseau. O termo, embora não tenha sido cunhado pelo genebrino, surge do diagnóstico realizado em seus *Discursos* sobre a doença que acometia o mundo civilizado, a saber, a dissociação entre o *ser* e o *parecer*, em que aquilo que aparece, que pode ser exibido e estimado, é priorizado em detrimento daquilo que é. Essa inversão de valores passa a determinar a base das instituições civis, inclusive das instituições destinadas à educação. No campo intelectual, a educação de aparências se expressa na educação da memória e da erudição em contraposição à educação da inteligência e do juízo, enquanto no campo da moral a educação de aparências se expressa na educação do comportamento pela polidez em contraposição à educação do mundo íntimo para a virtude. Trata-se, portanto, de explicitar os motivos pelos quais a sociedade caminhou no sentido de promover uma educação de aparências e depois entrever algumas consequências dessa educação sobre a formação do juízo e da moral por meio do exemplo dos colégios jesuítas do século XVIII e de passagens significativas da obra *Emílio ou Da Educação*.

Palavras-chave: Educação; Rousseau; Emílio.

O presente artigo pretende problematizar aquilo que denomino *educação de aparências* e seus efeitos sobre a formação do juízo e da moral a partir da perspectiva de Jean-Jacques Rousseau. O termo *educação de aparências* não foi cunhado pelo genebrino, mas decorre do diagnóstico por ele traçado no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* (1750) da doença social que acometia o mundo civilizado: a dissociação entre *ser* e *parecer*, o fim da transparência nas relações humanas e a instituição de uma sociedade que gira em torno daquilo que pode ser visto e exibido, em outras palavras, estimado, mesmo que não seja verdadeiro, contexto em que basta a superfície do entendimento e da moral. No campo da formação intelectual, a educação de aparências se manifesta como educação da erudição e da memória em detrimento da educação do juízo e da inteligência. No campo da formação moral, a educação de aparências se manifesta como educação do comportamento pela polidez em detrimento da educação do mundo íntimo, ou seja, das faculdades da alma, para a virtude.



Essa educação de aparências, formada por e para o mundo corrompido anunciado no *Primeiro Discurso*, pode ser exemplificada pelos colégios jesuítas do século XVIII. Nas palavras de Carlota Boto: “Os colégios conviviam com o duplo ideal pedagógico daqueles séculos XVI e XVII: em primeiro lugar, a cultura geral, de caráter enciclopédico, entendida como ‘cultura de distinção’ (Petitat 1994, p. 80); como complemento, a propensão a se valorizar uma cultura da civilidade, que valoriza modos ajustados de comportamento social.” (BOTO, 2017, p. 213) Sendo assim, a erudição somada à conformação do comportamento a um estilo de conduta nobre, era o fim visado pelos colégios, qualidades que garantiriam aos filhos da burguesia crescente o reconhecimento social desejado.

Para alcançar estes resultados os colégios se serviam da vigilância constante, das recompensas e punições, dos torneios, das competições, dos exames e dos prêmios. É necessário examinar porque a aposta nesse projeto educacional e nessas ferramentas pedagógicas, não é apenas ineficaz para a educação de profundidade, como também prejudica e impossibilita o desenvolvimento da inteligência e da virtude.

O objetivo do presente artigo é explicitar por quais motivos a civilização caminhou no sentido de promover uma educação de aparências a partir das ideias presentes no *Discurso das Ciências e Das artes* e no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os homens* (1755) e explorar os efeitos da educação de aparências, exemplificada pelos colégios, sobre a formação do juízo e da moral tomando os conceitos apresentados na obra *Emílio ou Da Educação* (1762).

Uma sociedade de aparências: entre máscaras e sombras

A resposta de Rousseau à questão lançada pela Academia de Dijon em 1751 garantiu sua fama no círculo intelectual iluminista devido às teses extremas e até mesmo contra intuitivas para a época. A pergunta: “teria o restabelecimento das ciências e das artes contribuído para a purificação dos costumes?” é respondida pelo genebrino com um surpreendente não. Subvertendo as opções subentendidas pela questão, coloca que o restabelecimento das ciências e das artes haveria contribuído com a corrupção dos costumes e que a própria origem do movimento pelo esclarecimento é uma série de impulsos viciosos: “A astronomia nasceu da superstição; a eloquência, da ambição, do ódio, da adulação, da mentira; a geometria, da avareza, a física de uma curiosidade



infantil; todas elas, e a própria moral do orgulho humano. As ciências e as artes devem, portanto, sua origem aos nossos vícios: teríamos menos dúvida quanto às suas vantagens, se o devessem às nossas virtudes” (ROUSSEAU, 1973, p. 351). Quanto à purificação dos costumes, essa é apenas aparente: os modos se abrandaram, a urbanidade permeia o comércio entre os homens, entretanto tais mudanças não são indícios seguros para verificarmos o avanço da virtude. O que é certo é que a *polidez*, a arte de agradar e de perfomar conforme a virtude sem necessariamente possuí-la, se desenvolveu.

Como seria doce viver entre nós, se a contenção exterior sempre representasse a imagem dos estados do coração, se a decência fosse a virtude, se nossas máximas nos servissem de regra, se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo! Mas tantas qualidades dificilmente andam juntas e a virtude nem sempre se apresenta com tão grande pompa. (ROUSSEAU, 1973b, p. 343).

Nessa passagem o filósofo evidencia a dissociação presente nos povos civilizados entre aquilo que *aparece* e aquilo que *é*. A contenção está desconectada dos sentimentos, ou seja, é possível aprender a conter a raiva, o desejo de vingança, a inveja e todas as paixões julgadas como odiosas pela sociedade, sem que com isso o coração acompanhe o controle do corpo relativamente à expressão e às atitudes. Não há perdão, esquecimento da ofensa, tentativa de resolução do conflito, apenas a dissimulação de uma certa indiferença e a representação concorde com a ideia de virtude. Seguir padrões superficiais de conduta, embora não seja virtuoso, é suficiente; com isso se garante a decência exterior, a imagem de “cidadão honesto” e “homem de bem” aprovadas socialmente. O mesmo vale para as máximas morais pronunciadas no mundo público com tanta veemência e desprezadas na vida privada e até mesmo para a filosofia, que significa amor à sabedoria, em oposição àquilo que os filósofos fazem dela, mera arte de raciocinar. Rousseau finaliza dizendo que dificilmente essas qualidades andam juntas, apontando a raridade dos casos em que aquilo que *aparece* corresponde aquilo que *é*. Posteriormente, o filósofo explicita as consequências dessa dissociação para a sociabilidade humana.

Antes, diz Rousseau, a natureza dos homens não era necessariamente melhor, mas eles se penetravam reciprocamente, se conheciam, sabiam o que se passava no coração uns dos outros. Simpatias e antipatias eram claras e não havia espaço para dissimulações e para a mentira, a falsidade e a hipocrisia. Com o fim da transparência nas relações os homens perderam a capacidade de distinguir os verdadeiros amigos dos que apenas cumprem o decoro porque todos se comportam de modo semelhante.



Atualmente, quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a princípios a arte de agradar, reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde; incessantemente a polidez o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e não o próprio gênio. Não se ousa mais parecer como se é e, sob tal coerção perpétua, os homens que formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas, desde que motivos mais poderosos não o desviem. (ROUSSEAU, 1973b, p. 344).

Neste cenário, já não é possível confiar plenamente no outro, porque não há como conhecer a veracidade dos sentimentos alheios simplesmente por aquilo que nos aparece. Os vícios que antes eram detectáveis, agora se camuflam com a polidez e agem, não sob a luz do espetáculo público, mas em seus bastidores. Findam-se as brigas declaradas, instituem-se as intrigas ocultas, não se vê mais homens proclamando a própria superioridade, mas caçoando da mediocridade alheia. A conquista da civilização não passa de uma forma ainda mais ardilosa e sutil de males antigos. Predomina em todas as relações uma terrível suspeita, desconfia-se da má vontade do próximo, buscam-se os meios de se precaver dos possíveis prejuízos e, conseqüentemente, moldam-se indivíduos autocentrados e cheios de prevenções. Com a polidez, instaura-se na vida civil um ambiente artificial em que os discursos e as atitudes nada mais são do que meios para obtenção da estima social, enquanto que o cerne da moralidade que é o campo íntimo dos sentimentos e intenções é esquecido e desprezado.

O Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens pode auxiliar-nos a compreender as causas do cenário descrito no *Primeiro Discurso* marcado pela dissociação entre *ser* e *parecer*. Nem sempre os homens tiveram motivos para dissimular seus sentimentos; a *estima social* é um bem que surge com nosso desenvolvimento histórico. Conforme mostra o *Segundo Discurso*, não é da nossa natureza viver em função da imagem que os outros fazem de nós, pelo contrário, a nossa natureza se caracteriza por um estado de liberdade e independência plena em que sentimos a existência por nós mesmos: “o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, só sabe viver baseando-se na opinião dos demais e chega ao sentimento de sua própria existência quase que somente pelo julgamento destes.” (ROUSSEAU, 1973a, p. 287).

O homem natural, isento da noção do futuro, da imaginação, da dependência física e moral dos outros, que somente as luzes e a socialização lhe trarão, é totalmente



preenchido pelos desejos oriundos das necessidades primárias, quais sejam, alimentar-se, reproduzir-se e repousar. Estes desejos são indicados ao selvagem por sua paixão natural, o *amor de si*, que estimula o zelo por sua própria sobrevivência. O *amor de si*, somado à *piiedade*, que é a repulsa inata que todo homem possui ao ver o sofrimento de outros seres sensíveis, faz do selvagem rousseauiano um ser pacífico; não há maldade a ser dissimulada, nem desejos a serem reprimidos. Se disputa eventualmente algum bem, nisso não há paixões como *ódio* ou *rancor*, mas apenas o impulso primitivo pela sobrevivência e logo que o mais forte vence o fraco, o conflito se dissipa e cada qual segue independente. Desse modo o selvagem não é apenas transparente, mas extremamente simples nos desejos e ignorante quanto à moral, próximo que está da animalidade. Todavia, por sua perfectibilidade, o ser humano se torna mais complexo, entrando num novo estágio quanto às paixões.

O avanço das luzes imposto por circunstâncias fortuitas - como a escassez de alimentos e outras intempéries geológicas - desemboca na criação das primeiras habitações onde os primeiros sentimentos de apego se estabelecerão. Das primeiras habitações surgem as primeiras comunidades, as quais vão possibilitar o nascimento da estima social, narrado por Rousseau nos seguintes termos:

Os homens habituaram-se a reunir-se diante das cabanas ou em torno de uma árvore grande; o canto e a dança, verdadeiros filhos do amor e do lazer, tornaram-se a distração, ou melhor, a ocupação dos homens e das mulheres ociosos e agrupados. Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de uma lado, a vaidade e o desprezo, e de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência. (ROUSSEAU, 1973a, p. 269).

Acompanha o nascimento da estima social uma nova paixão, fruto da socialização humana, o *amor-próprio* que é o desejo de ser preferido pelos demais assim como somos o preferido de nós mesmos¹. Essa nova paixão lança os homens numa disputa permanente

¹ Sobre o amor de si e o amor próprio, e como o segundo pode nos conduzir às paixões odiosas: “O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente, nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna um



pelo destaque, pela ascendência sobre os demais homens a partir dos talentos e dos méritos pessoais como a força, a beleza, o espírito, a astúcia, a eloquência, desigualdades que, a princípio naturais, serão reforçadas pelo jogo social criado em torno delas e posteriormente fixadas pelo surgimento da propriedade privada.

O desejo de superioridade e a importância da imagem social que o acompanha, excita o interesse pessoal, criando uma série de necessidades supérfluas à existência humana, desejos que desequilibram o contentamento característico do homem natural fazendo do homem civil um ser exigente, vingativo e dominador, expressões diversas de sua profunda carência; a ambição o torna fraco: almeja posições que não controla, ambiciona multiplicar seus bens ilimitadamente, deseja agradar a opinião de todos e acaba não agradando a ninguém, se alguém se apresenta como obstáculo à sua vontade, que deveria ser suprema, se revolta, passa a odiar os que possuem ideias e vontades adversas. Depende dos outros para ser feliz e, devido a essa nova dependência, tornou-se um miserável. Verificamos que o amor-próprio desencadeia o surgimento de uma série de outros vícios: a ambição, o ódio, a avareza, o orgulho e a mentira findando com a simplicidade dos sentimentos característica do homem natural.

Tomado por sentimentos perversos, os homens ainda se utilizam da máscara da bondade para extrair vantagens de suas relações e não perderem a boa imagem que a aparência de virtude lhes confere. O homem civil mente, dissimula os seus sentimentos ao seguir as regras de decoro e civilidade. Aqui temos a origem da *polidez* tão criticada no *Primeiro Discurso*, mas agora é possível observar com mais vagar seus efeitos sobre a ordem social. Vimos que cada indivíduo procurou destacar-se dos demais mediante seus talentos; a partir do momento em que surgiu uma apreciação comum dos talentos e das qualidades almejadas, os homens, mesmo que não possuíssem tais qualidades, fingiam possuí-las, gerando a dissociação entre aparência e essência:

... sendo tais qualidades as únicas que poderiam merecer consideração, precisou-se desde logo tê-las ou afetar possuí-las. Para proveito próprio, foi preciso mostrar-se diferente do que na realidade se era. **Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes.** (ROUSSEAU, 1973a, p. 273, grifos nossos).

homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião.” (ROUSSEAU, 2014, p. 289)



Essa busca, longe de afetar somente os indivíduos, passa a configurar a base das instituições, incluindo àquelas que se dedicam à educação no seu sentido mais amplo, como as academias. Rousseau critica os intelectuais de sua época, dizendo que o verdadeiro móvel por trás de suas pesquisas não era a verdade, mas o desejo de destacar-se dentre os demais, daí a multiplicidade de escolas e de assuntos inúteis à felicidade do gênero humano abordados pelas filosofias de sua época. O mesmo desvio se apresenta nos colégios, cujo objetivo era formar crianças e jovens para uma vida de aparências.

Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem. (ROUSSEAU, 1973b, p. 347).

A passagem evidencia que para essas instituições era mais importante adquirir a aparência do saber do que a sabedoria mesma e a virtude que a acompanha. Por quê? Porque as capacidades humanas que constituem os pilares da formação, juízo e virtude, na sua simplicidade, não se prestam ao jogo da estima social. Elas não são ornamentais, ou seja, não são feitas para serem exibidas aos olhos alheios. Aparecem somente quando requisitadas pelas circunstâncias, são testificadas pela vida; não comparecem aos espetáculos públicos, não podem ser testadas em torneios, são mais autênticas, por assim dizer, quanto mais se escondem na intimidade do ser.

A riqueza do vestuário pode denunciar um homem opulento, e a elegância, um homem de gosto; conhece-se o homem são e robusto por outros sinais – é sobre o traje rústico de um trabalhador e não sob os dourados de um cortesão, que se encontrarão a força e o vigor do corpo. A aparência não é menos estranha à virtude, que constitui a força e o vigor da alma. O homem de bem é um atleta que se compraz em combater nu; despreza todos esses ornamentos vãos, que dificultam o emprego de suas forças e cuja maior parte só foi inventada para esconder uma deformidade qualquer. (ROUSSEAU, 1973b, p. 344)

No entanto, é do interesse das famílias que a educação forneça aos seus descendentes os elementos de distinção social necessários à prosperidade no mundo civil. Assim como a roupa denota o pertencimento a determinado estrato social, a aquisição da civilidade e de um repertório cultural renomado era o acessório requisitado à educação.



A importância dada à aquisição da erudição e das habilidades de oratória se tornou tão central que o desenvolvimento da inteligência enquanto capacidade de refletir e julgar para bem agir no mundo, sua consequência moral, era simplesmente relegada ao esquecimento, como revela Rousseau:

Quando vejo que na idade de maior atividade os jovens são limitados a estudos puramente especulativos e que depois, sem a menor experiência são lançados ao mundo e aos negócios, acho que a razão não é menos ofendida que a natureza e não fico surpreendido por tão pouca gente saber conduzir-se. **Por que estranho modo de pensar nos ensinam tantas coisas inúteis, enquanto a arte de agir é tida como nada?** Pretendem formar-nos para a sociedade e instruem-nos como se cada um de nós devesse passar a vida pensando sozinho em uma célula, ou a tratar assuntos no ar, com indiferentes. (ROUSSEAU, 2014, p. 347, grifos nossos)

A questão que se coloca é que quando as instituições educacionais se propõem a trabalhar em prol de objetivos distorcidos, elas formam pessoas inaptas a pensar e a viver. Suas maiores lições são a da passividade intelectual, da mentira e do vício como tentarei demonstrar a partir do exemplo dos colégios jesuítas do século XVIII.

Educação de aparências nos colégios jesuítas

Ao tempo de Rousseau a principal instituição destinada à educação era o colégio, especialmente os colégios Jesuítas:

Desde o primeiro quartel do século XVI, os colégios se multiplicaram pelo continente europeu. Nessa época, os países onde a reforma protestante foi mais forte criaram seus colégios, sob orientação luterana e calvinista. Muitas das universidades optaram por concentrar o ensino ministrado pela Faculdade de Artes em um colégio que passaria a ser denominado Colégio das Artes. Mas os colégios que mais se destacariam como referências desse período foram regidos pela ordem dos jesuítas. (BOTO, 2017, p. 210)

No início, os colégios eram alojamentos para as crianças que se desligavam dos pais com o fito de frequentar as escolas de mestres livres ou mesmo as universidades da época.

Originalmente os colégios foram associações destinadas a abrigar estudantes pobres, oriundos de várias regiões. Com esse espírito, ainda no século XIII, foram criados os colégios da Universidade de Paris, de Oxford ou de Cambridge. Nesse sentido, a acepção primeira de colégio indicava o alojamento dos estudantes universitários. Eram, geralmente, casas religiosas ou fundações de caridade, acolhendo em seu seio um



número ínfimo de estudantes de camadas nobres e de alta burguesia. (BOTO, 2017, p. 207, 208)

As igrejas acolhiam essas crianças, oferecendo-lhes estadia e regramento, disciplina e valores. Com o tempo, além do caráter moralizante os colégios tornaram-se casas de instrução, onde os alunos estudavam as línguas, a religião, a filosofia, a moral e em menor medida as artes liberais, o francês, a história e a geografia (SNYDERS, 1974, p. 274).

Essa mudança significativa no papel dos colégios fez com que o ingresso fosse cada vez mais restrito. Os alunos, recebidos aproximadamente a partir dos doze anos de idade, já deveriam ter conhecimento prévio do latim falado e escrito, passavam por uma avaliação, além de entregar cartas de recomendação. Tais exigências retiravam dos colégios o caráter assistencial, destinado ao auxílio dos alunos pobres, transformando-os em instituições voltadas especialmente à burguesia que, por sua vez, não tinha condições de sustentar a educação particular dos filhos como o fazia a nobreza. Mantidos graças às doações de particulares e sob o comando da Igreja, supostamente abertos a todos que desejassem frequentá-lo, embora restritos ao minoritário público letrado, os colégios se mantinham como instituições híbridas quanto àquilo que poderíamos considerar o público e o privado.

A experiência dos clérigos tomou tamanha força que a partir destas, foi codificado um método nomeado *Ratio Studiorum* (1599), um conjunto de regras que ditava desde a organização das classes até a didática em sala de aula, configurando verdadeira liturgia escolar - tomando emprestada a expressão empregada pela Professora Carlota Boto.

É importante destacar alguns dos pressupostos responsáveis por estruturar a vida que se desenrolava nos colégios jesuítas e que os levaram a se munir de uma série de ferramentas pedagógicas passíveis de problematização. O primeiro é o entendimento de que o mundo está corrompido pelo pecado que se expressa nos costumes e na linguagem e o segundo, derivado do dogma do pecado original, é a admissão de que todos os homens nascem corrompidos pelo pecado e que a criança, portanto, teria pendor natural para o mal. As crianças apresentam-se como presas fáceis do mal, do qual devem ser protegidas numa nova atmosfera moral que as preservaria de vivências e temas adultos como a sexualidade e a violência, consolidando a ideia de inocência infantil. Apesar do dogma do pecado original, a inclinação das crianças para o mal poderia ser disciplinada se, por



meio de uma educação rigorosa, o movimento espontâneo dos desejos infantis fosse retificado:

Assim, o internato, seus regulamentos, seus próprios edifícios representam concretamente um tipo de educação que se estabelece a partir da desconfiança a respeito do mundo adulto e quer, de início, separar dele a criança, para fazê-la viver num “algures” pedagógico, purificado, esterilizado. Isso, porém, não basta: transplantada embora para essa atmosfera diversa, a criança continua a presa mais fácil oferecida ao mal, continua sendo aquele cujo natural é o mais profundamente marcado pelo pendor para o mal. E é por isso que é preciso, sem interrupção alguma, contê-la, preservá-la; a educação visa a uma retificação, a uma refundição, a uma **erradicação daquilo que seria a espontaneidade infantil**. (SNYDERS, 1974, p. 272)

A ideia de que o mal está presente no mundo, bem como nas crianças, leva os jesuítas a apartarem estes dois mundos, criando aquilo que Snyders chama de “universo pedagógico” para protegê-las das más influências que ressoariam no seu mundo íntimo. E, em segundo lugar, faz com que a educação moral seja sempre uma força disciplinadora oposta aos desejos naturais da criança, levando-os à tentativa de impor, por uma série de estratégias, um novo quadro de desejos e valores para as crianças.

Para efetivar o apartamento das crianças do mundo algumas medidas pedagógicas eram adotadas como, por exemplo, a obrigatoriedade do uso do latim no colégio a todo tempo, desde as salas de aula até as conversas no pátio: “Falar francês no colégio, até entre os alunos, é falta tão grave quanto faltar à missa” (SNYDERS, 1974, p. 274). Se a língua ordinária estava tomada por expressões chulas e pelo imaginário de um mundo corrupto, o latim, uma língua abandonada pelo uso comum e, portanto, livre de expressões corruptoras, seria o meio de esterilizar a linguagem utilizada pelas crianças: “Estamos numa pedagogia da vigilância, à qual repugna confiar no uso, na espontaneidade da expressão, exatamente como lhe repugna confiar na espontaneidade da vida.” (SNYDERS, 1974, p. 272).

O conteúdo ministrado pelos mestres contribuía igualmente para o afastamento do mundo cotidiano, aproximando os alunos dos modelos antigos de virtude pela imersão no universo romano, sem comprometimento com a história, mas com a moralização das crianças, do que decorre um estudo descontextualizado, recortado e adaptado aos interesses da instituição. O mesmo ocorria com o estudo dos autores clássicos:

Para separar a criança e protegê-la dos males do mundo, os primeiros livros escolares terão como característica a apresentação algo aleatória de excertos seletos, ou seja: recortavam-se as obras dos grandes autores para



oferecer ao alunado apenas trechos que fossem considerados pertinentes diante da moral imperante no internato. (BOTO, 2017, p. 217)

O privilégio conferido à retórica é explicado pelo mesmo espírito de separação do mundo, conduzindo os alunos ao extraordinário, à lenda e aos eventos e feitos distantes de sua experiência pessoal, como o momento em que Moisés fala aos hebreus antes de entrar na terra prometida. Todo o universo constituído pela retórica teria a função de inspirar renúncia e abnegação.

A história, a geografia, as ciências e o francês, matérias que poderiam suscitar com naturalidade o desejo de aprender dos alunos, não ocupam senão meia hora por dia porque o objetivo dos mestres não é promover a alegria de aprender, mas fazer com que as crianças encarem os estudos com “espírito de penitência”, como mais uma das “misérias da vida”, “uma série de passos penosos e rigorosos aos quais o homem deve submeter-se” (SNYDERS, 1974, p. 274).

A decisão pela obrigatoriedade do latim e pelo estudo dos clássicos, embora alinhada com os pressupostos filosóficos que orientavam a prática pedagógica dos colégios, desempenhava claramente uma função social. Serviam diretamente ao mundo de aparências que gravitava em torno dos colégios e que tinha expectativas sobre a educação como meio de ascensão social:

Essa prioridade conferida à cultura clássica e à Antiguidade tinha, antes de tudo, o intuito de demarcar distinções na ordem social, de maneira que o domínio do latim – por exemplo – firmasse socialmente diferenças sociais diante de todos os que não se habilitassem ao conhecimento da língua. Era como se o colégio houvesse reinventado o latim. (BOTO, 2017, p. 215)

Isso explica porque os colégios, com sua proposta de fazer do estudo um fim em si mesmo, desconectado das necessidades da vida e mesmo dos ofícios, eram tão procurados pelas famílias e se estabeleceram o método predominante na França do século XVIII, reforçando o diagnóstico de Rousseau quanto aos males da civilização e seus efeitos para a educação. Os princípios pedagógicos dos colégios se aliaram ao interesse das famílias, propiciando a busca por uma educação que privilegiasse a erudição e a memória em detrimento da formação do juízo a partir da experiência, no contato com a natureza e com os homens.

Uma lição de insensatez



Encontramos no Livro II do *Emílio*, o qual trata da educação até os doze anos de idade, passagens que denunciam o procedimento de muitos educadores ao privilegiar as ciências que exigem mais memória do que raciocínio:

Pois o que lhes ensinam afinal? Palavras, mais palavras, sempre palavras. Dentre as diversas ciências que se vangloriam de lhes ensinar, evitam escolher as que seriam realmente úteis para a criança, porque seriam ciências de coisas e as crianças não se dariam bem. No entanto, escolhem as ciências que parecemos saber quando sabemos os seus termos: a heráldica, a geografia, a cronologia, as línguas, etc. todos estudos tão distantes do homem, e sobretudo da criança, que será uma maravilha se algo de tudo isso lhe puder ser útil uma só vez na sua vida. (ROUSSEAU, 2014, p. 121, 122)

Na visão de Rousseau os estudos especulativos e abstratos predominantes no contexto dos colégios não pertencem à infância. Ao invés de conduzir a criança aos livros, deveríamos conduzi-la ao contato direto com a natureza e à experiência onde poderia haurir a instrução mais própria à sua idade, aquela que desenvolve a razão por meio dos sentidos e de tudo que está relacionado ao interesse presente da criança:

Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a servir-nos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada. (ROUSSEAU, 2014, p. 148)

Trata-se de, por meio de exercícios, levar às crianças a conhecerem “o emprego de suas forças, as relações entre os nossos corpos e os corpos circundantes, o emprego dos instrumentos naturais que estão ao nosso alcance e que se adaptam aos nossos membros.” (ROUSSEAU, 2014, p. 147). Trabalhando pela boa formação dos instrumentos que antecedem os desenvolvimentos da razão intelectual, os órgãos da criança, e favorecendo por meio de exercícios e brincadeiras que ela aperfeiçoe a sua capacidade de observação dos corpos e de suas relações, permitimos que as crianças façam juízos próprios a respeito da realidade. Em vez de ensiná-las a ceder à suposta autoridade dos livros, tornamo-las pequenas cientistas, incitamo-las a testar suas hipóteses sobre a realidade e sofrer-lhes as consequências.

Consistindo, portanto, os primeiros movimentos naturais em medir-se com tudo que o rodeia, e em experimentar em cada objeto que percebe todas as qualidades sensíveis que podem ligar-se a ele, seu primeiro estudo é uma espécie de física experimental relativa à sua própria



conservação, de que é desviado através de estudos especulativos antes que tenha reconhecido seu lugar aqui na terra. (ROUSSEAU, 2014, p. 148)

Ao contrário das crianças instruídas nos colégios, que acumulam um grande número de pretensas verdades no espírito sem nenhum discernimento do verdadeiro e do falso, Emílio terá poucas verdades em seu espírito, mas serão sólidas. Desviar as crianças do conhecimento próprio à sua idade, afastando-as da experiência para mantê-las nas salas de aula é inculcar nelas uma série de signos sem sentido.

A aparente facilidade para aprender é causa da perda das crianças. Não vemos que essa mesma facilidade é a prova de que elas não aprendem nada. Seu cérebro liso e polido reflete como um espelho os objetos que lhes apresentamos, mas nada fica, nada o penetra. A criança retém as palavras, as ideias são refletidas; aqueles que as escutam entendem-nas, só ela não as entende. (ROUSSEAU, 2014, p. 120).

Para Rousseau até que chegue a idade da razão, a criança não possui verdadeira memória. Ela não capta ideias, o que exigiria compreensão das relações, mas somente imagens que quando deslocadas, invertidas, já não é capaz de reconhecer. Entretanto isso faz com que possua uma incrível capacidade de reproduzir integralmente aquilo que lhes falamos, de tal modo que o educador se dá por convencido de que bem instruiu quando a vê repetir suas lições, porque aparentemente ela “sabe o que lhe foi ensinado”. As crianças repetem, mas não compreendem e se habitam a fazer uma falsa imagem de si mesmas. Acreditam ser sumidades da inteligência porque possuem as respostas certas para seus professores e preceptores ou porque vão bem nos exames²; mal desconfiam de seu limitado saber e mesmo de sua generalizada inutilidade para os assuntos e problemas da vida prática. A educação da memória e da erudição ilude as próprias crianças que, devido a esse método, embotam a sua faculdade de julgar.

E, no entanto, que perigosos preconceitos não começamos a lhes inspirar aos lhes fazermos tomar como ciência palavras que não têm nenhum sentido para elas! É a partir da primeira palavra com que a crianças se

² Os exames entram no rol de invenções dos colégios para testificar os progressos do aprendizado infantil, servindo de referência para a classificação dos alunos: “Os exames seriam sobretudo escritos e classificariam os alunos. Aqueles que fossem considerados como casos duvidosos deveriam ser submetidos a novas provas escritas e orais.” (BOTO, 2017, p. 238). Os exames além de condicionarem a atenção e dedicação dos alunos às matérias têm por efeito um triste reducionismo do saber humano. Os alunos não são convidados a trazer indagações intelectuais para o debate coletivo, nem a extrapolar os limites do exposto, provocar o recebido, mas absorver passivamente cada palavra ditada pelo mestre porque é exatamente isso que lhe será exigido na prova, assim está escrito no *Ratio Studiorum*: “Venham à tempo da aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova...” (FRANCA, 1952, p. 177)



contenta, é a partir da primeira coisa que aprende confiando na palavra de outrem, sem ter ela própria percebido a sua utilidade, que seu juízo está perdido: terá muito tempo para brilhar diante dos tolos antes de reparar tal perda! (ROUSSEAU, 2014, p. 127).

Preceptores e professores podem exibir seu brilhante trabalho, no entanto, não conseguem ver ou não querem admitir³ os efeitos prejudiciais do método que aplicam para a formação do juízo de seus alunos, ministrando-lhes verdadeira lição de insensatez.

O aparente governo dos mestres e a falsa submissão das crianças

Vimos que a busca dos colégios por apartar as crianças do mundo cotidiano levou os jesuítas a instaurarem por meio de regras, atividades e conteúdos um universo inteiramente pedagógico, o que nos deixa algumas questões. Criando tamanha distância entre os estudos e a criança, querendo evitar a alegria do aprendizado, sufocando a curiosidade natural dos infantes, como manter o governo sobre os mesmos? Como fazer com que cumpram essa série de obrigações penosas e rígidas regras de conduta? Destes problemas surge um segundo movimento pedagógico: a criação de um novo quadro de valores e desejos que atem as crianças à proposta dos colégios, tornando-as obedientes e polidas.

A negação da bondade das inclinações naturais do coração humano faz com que os colégios objetivassem edificar uma segunda natureza na criança por meio de condicionamentos exteriores, e abominassem qualquer expressão da espontaneidade e da liberdade em suas instalações. Tudo no colégio reflete a necessidade de instaurar a disciplina de todas as horas e a vigilância integral dos alunos. Sufocar a espontaneidade pelo hábito, pela rotina, pelos horários fixos é a primeira estratégia de governo das crianças empregada pelos jesuítas.

³ Rousseau afirma que a decisão pela educação passível de exibição é em grande parte fruto do interesse pessoal dos educadores: “Um preceptor pensa mais nos seus interesses do que nos de seu aluno; tenta provar que não está perdendo tempo e ganha bem dinheiro que lhe dão; oferece-lhe um saber de fácil exibição, que se possa mostrar quando se quiser; não importa que o que lhe ensina seja útil, contanto que seja facilmente visível. Amontoa sem escolha, sem distinção, cem coisas em sua memória. Quando se trata de examinar a criança, fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; em seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora. (ROUSSEAU, 2014, p. 209)



Em qualquer uma das etapas da educação, Rousseau evidencia a importância das ocupações do aluno para sua instrução e sua felicidade: ocupá-lo de forma conveniente ao estado atual de suas faculdades é o segredo de seu método. A vida nos colégios não era ociosa, muito pelo contrário: envolvia uma rigorosa rotina de estudos e atividades, mas com ajuda de Rousseau veremos que para uma educação bem-sucedida, não basta ocupar o tempo, mas que essa ocupação esteja conectada aos desejos e necessidades da criança ao invés de ser determinada por um outro, permitindo o exercício de sua liberdade.

Numa passagem do Livro II, Rousseau compara “dois homens cujos corpos estão em contínuo exercício” (ROUSSEAU, 2014, p. 137) o camponês e o selvagem; nessa comparação o filósofo conclui que o selvagem desenvolve mais a sua inteligência do que o camponês devido ao fato de que o primeiro não tendo outra lei senão a da sua vontade é forçado a raciocinar a cada passo, a cada ação deve prever as consequências, enquanto que o segundo “sempre segue a rotina e, em sua vida, quase que automática, ocupado sem cessar com os mesmos trabalhos, o hábito e a obediência ocupam o lugar da razão.” (ROUSSEAU, 2014, p. 138). Após trazer essa imagem Rousseau a transporta para a educação a fim de reconhecermos dois tipos de alunos, um que realiza tudo de forma passiva sob o comando de outrem e outro ativo forçado a utilizar sua razão. Sobre o primeiro diz:

Submisso em tudo a uma autoridade sempre a ensinar, o vosso nada faz a não ser quando lhe dizem; não ousa comer quando tem fome, nem rir quando lhe dizem; não ousa comer quando tem fome, nem rir quando está triste, nem mostrar uma mão em vez da outra, nem mexer o pé a não ser como lhe é prescrito; logo ele não ousará respirar a não ser de acordo com as vossas regras. Em que quereis que ele pense se pensais tudo por ele? Certo de vossa providência, porque precisaria ser providente? Vendo que vos encarregais de sua conservação, de seu bem-estar, sente-se livre dessa preocupação; seu juízo repousa sobre o vosso; tudo o que não lhe proibis ele faz sem pensar, sabendo muito bem que não corre risco por isso. (ROUSSEAU, 2014, p. 138)

O efeito de uma rotina perfeitamente cuidada e determinada pelos mestres é a de uma ociosidade mental prejudicial ao desenvolvimento intelectual do aluno o que repercute no seu desenvolvimento moral. Diante de grandes decisões e dilemas, quando for chamado a agir por si próprio estará perdido. Além disso, a criança que deveria empregar toda sua energia e inteligência na conservação de si mesma e nas atividades a que se entregasse por livre e espontânea vontade vai redirecionar sua sagacidade “para tirar sua liberdade natural das cadeias do seu tirano” (ROUSSEAU, 2014, p. 140). Com



a tentativa de modelar o comportamento aparente das crianças, limitamos suas oportunidades de reflexão e discernimento, além de semear em seus corações a revolta diante dos constrangimentos que lhes impomos, a indolência e o tédio, devido à ausência de participação de suas vontades na determinação de suas vidas. Rousseau afirma: “Em uma educação mais cuidada, o mestre manda e acredita governar; na verdade é a criança que governa.” (ROUSSEAU, 2014, p. 140). Ou seja, a tentativa de governo aparente resulta exatamente no contrário. Transformamos as ocupações infantis em uma série de pactos nos quais, geralmente, o preceptor é manipulado, saindo em desvantagem.

As lições da mentira e dos vícios

Outra ferramenta empregada para convencer as crianças a seguirem a conduta adequada nos colégios era o ensino moral direto por meios dos sermões, da compreensão racional do bem e do mal. Mas a ineficiência dessas lições de moral é patente numa fase da vida em que a compreensão das relações morais é inacessível às crianças por meio dos discursos que envolvem palavras ainda vazias de conteúdo para o mundo infantil como: bem, mal, justo, injusto, culpa, vergonha. A tentativa de forçar a introdução destes conceitos antes do tempo adequado faz com que as crianças formem ideias vagas e confusas da moral que lhe serão mais prejudiciais do que úteis.

Antes da idade da razão, não se poderia ter nenhuma ideia sobre os seres morais ou sobre as relações sociais. Assim devemos evitar na medida do possível empregar palavras que as exprimam, por medo de que a criança relacione a essas palavras de início falsas ideias que não conheceremos ou não poderemos mais destruir. A primeira falsa ideia que entra em sua cabeça é para ela o germe do erro e do vício” (ROUSSEAU, 2014, p. 89)

A ineficácia deste método não é evidente apenas para Rousseau, mas para os próprios professores que o aplicam e sempre juntam a essa pretensa persuasão “a força e as ameaças, ou, o que é pior, a adulação e as promessas. Assim, atraídos pelo **interesse** e obrigados pela **força**, eles fingem ser convencidos pela razão” (ROUSSEAU, 2014, p. 92). Portanto, por trás da *razão* vemos que o maior instrumento da educação moral dos jesuítas era o sistema de recompensas e punições que atravessava o seu discurso moralizante. A imposição de regras de obediência incompreensíveis para as crianças nos conduz às seguintes consequências:

Em primeiro lugar, impondo-lhes um dever que não sentem, vós os indispondes contra vossa tirania e impedis que vos amem; ensinai-lhes a



se tornarem dissimulados, falsos, mentirosos, para extorquirem recompensas ou fugir ao castigo; finalmente, habituando-os a sempre encobrirem com um motivo aparente um motivo secreto, vós mesmos lhe dais um meio de vos enganar continuamente, de vos impedir o conhecimento de seus verdadeiros caracteres, e de fazer que vós e outros vos contenteis com palavras quando preciso. (ROUSSEAU, 2014, p. 92)

Primeiramente, por não compreenderem as ordens de seu preceptor, e considerarem-nas fruto de sua vontade, se revoltam por estarem sob um julgo injustificado, sentem a mão que as oprime em sua fraqueza e se rebelam contra imposições arbitrárias. Vendo no capricho do preceptor a fonte das regras que continuamente as contrariam, suspeitam de sua má vontade, desconfiam de seu amor e, ao perderem a confiança, perdem a capacidade de amar. O segundo efeito é ensinar as crianças a serem dissimuladas e mentirosas para fugirem das punições e ganharem recompensas. Sem compreender na essência a bondade e maldade de suas ações, as consideram boas ou más somente de acordo os olhos dos outros e quando estão livres da vigilância dos adultos fazem tudo que querem. O terceiro efeito é prejudicial para toda ação formativa, é perder a transparência do caráter infantil. Ensinando a criança a representar a virtude que lhe traz benefícios, não se conhece os verdadeiros sentimentos e pensamentos da criança e isso prejudica a ação do preceptor, na medida em que ele planeja sua atuação de acordo com o conhecimento que tem do temperamento do aluno, corrigindo e conduzindo suas inclinações.

Portanto com suas supostas lições de moral os colégios e os professores inábeis ministravam às crianças verdadeiras aulas de revolta e mentira. Somado a isso temos os efeitos do sistema de recompensas e punições para o coração infantil. Dentre as punições empregadas pelos jesuítas encontramos tanto físicas quanto morais, responsáveis por mover interiormente o medo da dor e da vergonha. Era comum incentivar as delações entre os próprios alunos e a utilização dos confessionários (BOTO, 2017).

Quanto às recompensas, temos a criação de uma série de situações capazes de excitar e alimentar o amor-próprio das crianças. Com esse fim os jesuítas instituíram os trabalhos em grupo, incentivavam as artes cênicas, faziam torneios, distribuíaam constantemente prêmios e exaltavam os melhores alunos exibindo-os diante dos pais e professores a fim de destacá-los dentre os demais, incitando as crianças ao jogo constante da comparação e da rivalidade.



Havia um explícito propósito de fomentar a competitividade; com práticas claras de incentivo à rivalidade entre os alunos. Os jesuítas sabiam que isolavam os alunos de seu espaço envoltório, levando-os a perder contato com os elementos mais atraentes de sua realidade. Tal estratégia poderia ocasionar alguma dificuldade, posto que tudo o que, de fato, interessaria ao menino estava fora da escola. Nessa direção, a Companhia de Jesus julgava imprescindível criar novas fontes de interesse, outros elementos que fossem atrativos para o aluno. [...] Debates, torneios, teatros – sempre mediante a tônica da competição. Os colégios fomentavam o que supunham ser uma saudável rivalidade. Acreditavam que a emulação era estratégia importante para o sucesso da tarefa de ensinar. Ao colocar os estudantes como rivais entre si, julgavam incentivar o aprendizado. Por tal razão, os melhores alunos teriam seus trabalhos expostos, receberiam recompensas, seriam simbolicamente premiados. Era comum a existência de cerimônias em que os alunos bem-sucedidos declamariam ou fariam exposições para um público não apenas composto por estudantes, mas também por professores dos colégios e por pais. O objetivo era mesmo o de diferenciar os melhores. Pode-se dizer que, na estrutura ali engendrada, a atribuição de honras específicas aos alunos mais destacados apresentava-se fonte de aprendizado, tanto quanto os castigos. Era o universo da emulação, da disputa, da competição. (BOTO, 2017, p. 229)

Em busca de satisfazer o que os olhos podem ver pela adequação do comportamento, os professores se serviam de motivações desconectadas das motivações naturais de cada fase da vida semeando uma série de vícios no coração infantil.

É muito estranho que desde que se começaram a educar crianças, não se tenha imaginado outro instrumento para governá-las que não a rivalidade, o ciúme, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil e todas as paixões mais perigosas, mais próprias para fermentar e corromper a alma ainda antes que o corpo esteja formado. A cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; **professores insensatos acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade**; e depois nos dizem com gravidade: assim é o homem. Sim, assim é o homem que fizestes. (ROUSSEAU, 2014, p. 94, grifos nossos)

Devido a tantas consequências desastrosas podemos dizer que o sistema de recompensas e punições que acompanha as lições de moral pode servir ao controle dos corpos, mas não à educação para a virtude na medida em que contribui para formar justamente o oposto. Em vez de amar o bem e a justiça, os desejos da criança serão direcionados ao amor de sua própria imagem, paixão que pode ser utilizada para servir a qualquer propósito. Uma criança que hoje é polida e comportada devido ao seu amor-próprio, amanhã pode cair em todos os desregramentos desde que com isso se eleve na opinião alheia.

Sendo o interesse e a vaidade os dois móveis com os quais conduzimos as crianças, esses dois móveis servem para que as cortesãs e os escroques



apoderem-se delas em seguida. Quando virdes sua avidez ser excitada por prêmios, por recompensas, quando as virdes serem aplaudidas aos dez anos num ato público do colégio, vereis como farão que deixem aos vinte a bolsa num carteado e a saúde num mau lugar. Sempre se deve apostar que o melhor da classe se torne o mais jogador e o mais libertino. (ROUSSEAU, 2014, p. 341)

Considerações finais

A partir disso é possível compreender a crítica de Rousseau às instituições educacionais de seu tempo e aos preceptores no geral, dado que os efeitos da educação de aparências que busca o aparente aperfeiçoamento da moral, por meio do controle do comportamento e o aparente aperfeiçoamento do intelecto, por meio do desenvolvimento da erudição, não contribuem para a educação da virtude e da razão, estimulando a criança a permanecer nas suas expressões superficiais.

O diagnóstico do genebrino, embora contextualizado em seu tempo e região, ressoa em nós. Será que enfrentamos nos dias atuais a mesma confusão? Será que trocamos o verdadeiro sentido da educação por uma educação de aparências? Obviamente, os colégios do século XVIII são instituições extintas. Hoje a escola é o lugar da educação formal, é a instituição replicada em todas as localidades que se presta ao ensino público e privado. Podemos nos servir da observação comum para verificar se a educação das aparências está presente em suas duas modalidades por meios dos seguintes questionamentos: 1. A escola hoje promove um saber de exibição que favorece a memória em detrimento da inteligência? 2. A escola hoje promove uma educação moral mais preocupada com a ordem e disciplina exterior do que com a formação da vontade e dos sentimentos? Essas são algumas questões que eu gostaria de deixar ao leitor para a continuidade das reflexões.

Referências

BOTO, C. *A liturgia escolar na idade moderna: cultura em classes, por escrito*. Campinas: Papirus, 2017.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.



FRANCA, P. L. S. J. *O método pedagógico dos jesuítas o “Ratio Studiorum”*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

_____. Cartas Morais. In: José Oscar de Almeida Marques (Org.). *Carta a Cristophe de Beaumont e outros escritos sobre a Religião e a Moral*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

_____. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1973b. - (Os Pensadores)

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1973a. - (Os Pensadores)

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SNYDERS, G. Os séculos XVII e XVIII. In: Maurice Debesse; Gaston Mialaret (Org.). *Tratado das Ciências Pedagógicas 2*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

