



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

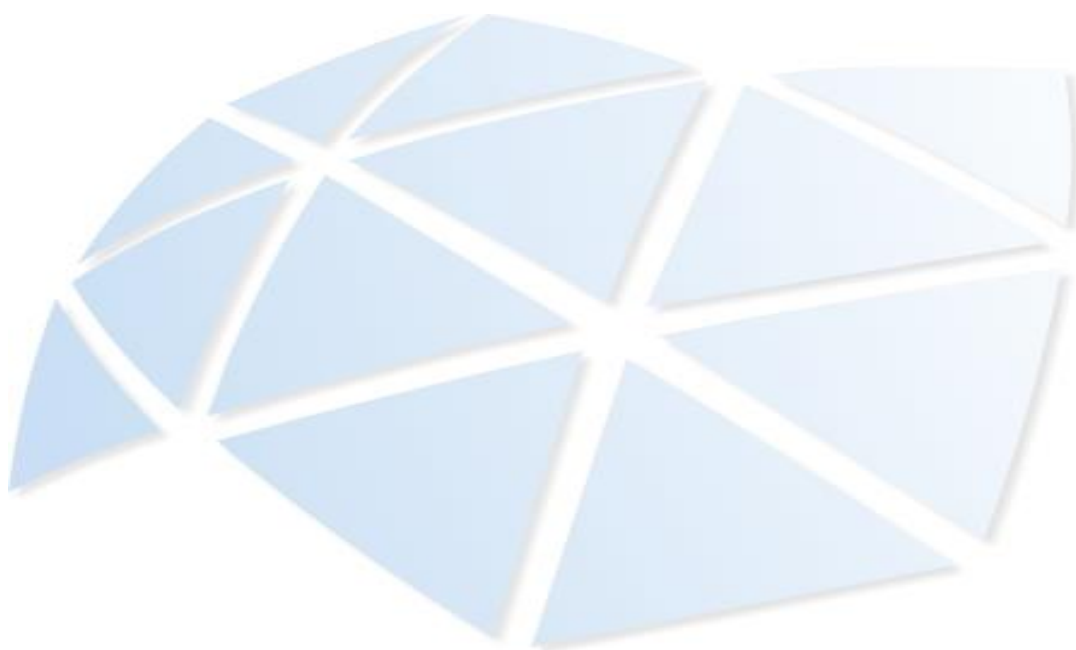
Campus de Araraquara - SP

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Roberta Aline Sbrana

A filosofia educacional de John Dewey e Jean-Jacques Rousseau:

Um estudo comparativo por meio da Análise Retórica



ARARAQUARA –S.P.

2018

ROBERTA ALINE SBRANA

**A filosofia educacional de John Dewey e Jean-Jacques Rousseau:
Um estudo comparativo por meio da Análise Retórica**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e culturais sobre escola e cultura

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Bolsa: Processo nº 2015/07644-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP/ CAPES.

ARARAQUARA – S.P.

2018

Sbrana, Roberta Aline

A filosofia educacional de John Dewey e
Jean Jacques Rousseau: Um estudo comparativo
por meio da Análise Retórica / Roberta Aline
Sbrana – 2018

230 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Marcus Vinicius da Cunha

1. John Dewey. 2. Jean-Jacques Rousseau. 3. Retórica.
4. Educação. 5. Filosofia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Roberta Aline Sbrana

A filosofia educacional de John Dewey e Jean-Jacques Rousseau: Um estudo comparativo por meio da análise retórica

Tese apresentada à Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia da Educação.

Bolsa: Processo nº 2015/07644-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP/ CAPES.

Aprovado em 25/ 09 /2018

Membros da Banca Examinadora

Presidente e orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Instituição: Universidade de São Paulo (USP) - Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Membro Titular: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva

Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Erika Natacha Fernandes de Andrade

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Claudia Helena Azevedo Alvarenga

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Henrique de Araujo Dutra

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

Nair Roque Sbrana e Jaime Sbrana

À minha irmã:

Rosane Sbrana e

Aos colegas conquistados no doutorado

AGRADECIMENTOS

Agradeço à FAPESP e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil) pelo apoio financeiro que permitiu a realização deste trabalho, o qual foi concedido por meio do processo nº 2015/07644-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Agradeço ao professor Marcus Vinicius da Cunha, pela copiosa orientação, apoio, dedicação e conhecimento a mim conferidos no decorrer desses três anos de desenvolvimento da pesquisa, os quais foram fundamentais para a concretização do presente trabalho.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/ CNPq), que com suas discussões e produções me permitiram refletir e avançar na composição desse trabalho.

Agradeço a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

Agradeço aos professores Wilson Alves de Paiva e Érika Natacha Fernandes de Andrade pela participação na banca de qualificação desse trabalho, bem como pelas valiosas contribuições oferecidas nessa ocasião para a continuidade da investigação.

Agradeço às amigas conquistadas no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, em especial à Joana, Joseilma, Juliana, Flaviana e Nélia, por todo apoio e paciência incondicionais dedicados nos momentos de dúvida e angústia, e pelas alegrias e vitórias compartilhadas.

Agradeço à minha família, por toda paciência e auxílio disponibilizados em todos os momentos ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a Deus, por ter me concedido luz, sabedoria e força nessa caminhada, me permitindo concluir mais uma etapa da minha vida profissional e acadêmica.

Agradeço, enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse concretizado.

RESUMO

Este trabalho compara o discurso filosófico e educacional de Jean-Jacques Rousseau com o de John Dewey com o objetivo de identificar aproximações entre eles, sem desprezar eventuais diferenças, focalizando os temas sociedade, educação e homem. A comparação é feita por meio da análise retórica, metodologia fundamentada na *Retórica* de Aristóteles e na nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca. A intenção é verificar se Rousseau, assim como Dewey, pode ser qualificado como partidário da tradição discursiva retórica e se a sua proposta educacional expressa os princípios da pedagogia retórica. A introdução discute os significados atribuídos à retórica no decorrer da história, destacando a sua relevância em pesquisas que examinam discursos pedagógicos. Os três primeiros capítulos são dedicados à análise dos três temas nos discursos de Rousseau e de Dewey, apresentando suas estratégias argumentativas e marcos discursivos. Devido à identificação de traços típicos da retórica sofista no discurso de ambos, o quarto capítulo defende a inserção de Rousseau na tradição retórica, como se faz com Dewey, e considera que as suas concepções educacionais têm familiaridade com a pedagogia retórica, tal qual a filosofia educacional deweyana. Nas considerações finais são apresentadas possíveis contribuições desta análise para a educação na atualidade.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau; John Dewey; Retórica; Educação; Filosofia.

ABSTRACT

This work compares Jean-Jacques Rousseau's philosophical and educational discourse with John Dewey's in order to identify approximations between them, without neglecting any differences, focusing on the themes of society, education and man. The comparison is made through rhetorical analysis, a methodology based on Aristotle's Rhetoric and the new rhetoric of Perelman and Olbrechts-Tyteca. The intention is to verify whether Rousseau, like Dewey, can be qualified as a partisan of the rhetorical discursive tradition and whether his educational proposal expresses the principles of rhetorical pedagogy. The introduction discusses the meanings attributed to rhetoric throughout history, highlighting its relevance in research that examines pedagogical discourses. The first three chapters are dedicated to the analysis of the three themes in the speeches of Rousseau and Dewey, presenting their argumentative strategies and frameworks. Due to the identification of typical features of sophist rhetoric in their discourse, the fourth chapter argues for Rousseau's insertion into the rhetorical tradition, as is done with Dewey, and considers that his educational conceptions are familiar with rhetorical pedagogy, just as philosophy educational background. In the final considerations are presented possible contributions of this analysis to the education in the present time.

Keywords: Jean-Jacques Rousseau; John Dewey; Rhetoric; Education; Philosophy.

RÉSUMÉ

Cet article compare le discours philosophique et pédagogique de Jean-Jacques Rousseau à John Dewey afin d'identifier les similitudes entre eux, sans pour autant négliger les différences, en se concentrant sur la société de thèmes, de l'éducation et de l'homme. La comparaison est faite au moyen d'une analyse rhétorique, méthodologie basée sur la Rhétorique d'Aristote et la nouvelle rhétorique de Perelman et Olbrechts-Tyteca. L'intention est de vérifier que Rousseau, ainsi que Dewey, peuvent être qualifiés en tant que partisan de la tradition rhétorique discursive et sa proposition éducative exprime les principes de la pédagogie de la rhétorique. L'introduction présente les significations attribuées à la rhétorique à travers l'histoire, en soulignant sa pertinence dans la recherche portant sur les discours pédagogiques. Les trois premiers chapitres sont consacrés à l'analyse des trois thèmes dans les discours de Rousseau et Dewey, présenter leurs stratégies argumentatives et les étapes de discours. En raison de l'identification des caractéristiques typiques de la rhétorique sophistique dans le discours des deux le quatrième chapitre défend l'inclusion de Rousseau dans la tradition rhétorique, comme cela se fait avec Dewey, et estime que leurs concepts éducatifs sont familiers avec la pédagogie de la rhétorique, comme la philosophie contexte éducatif. Dans les considérations finales sont présentées les contributions possibles de cette analyse à l'éducation dans le temps présent.

Mots-clés: Jean-Jacques Rousseau; John Dewey; Rhétorique; Éducation; Philosophie

SUMÁRIO

Introdução.....	9
A) A retórica e seus significados.....	9
B) Retórica: sua origem e história.....	15
C) A retórica neste trabalho.....	26
D) Os limites deste trabalho.....	31
 Capítulo 1 – Sociedade e política nos discursos de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey.....	33
Seção 1.1. A desqualificação da sociedade vigente.....	33
Seção 1.2. A superação da sociedade vigente.....	47
Seção 1.3. Novas definições e dissociações na sociedade democrática.....	61
Seção 1.4. Estado e governo na sociedade democrática.....	69
 Capítulo 2 – Os discursos de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey sobre educação.....	81
Seção 2.1. As definições de uma educação alicerçada na experiência.....	81
Seção 2.2. A educação pela experiência: novas definições e dissociações.....	99
Seção 2.3. A continuidade entre vida e educação: <i>a metáfora percurso indefinido</i>	115
Seção 2.4. Novas definições sobre o papel da educação na formação do homem e do cidadão.....	128
 Capítulo 3 – O homem nos discursos de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey.....	141
Seção 3.1. Definições sobre o natural e o social na constituição humana.....	141
Seção 3.2. A formação do novo homem: a associação entre natureza e cultura.....	160
 Capítulo 4 – A Sofística em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey.....	178
Seção 4.1. A tradição retórica e a pedagogia retórica.....	178
Seção 4.2. A situação retórica.....	188
Seção 4.3. As formas discursivas <i>decoro e kairós</i>	194
 Considerações finais.....	201
 Referências.....	207
 Apêndice A: A biografia de Jean-Jacques Rousseau.....	217
Apêndice B: A biografia de John Dewey.....	223

Introdução

A) A retórica e seus significados

O leitor certamente já deve ter lido, ouvido ou mesmo pronunciado assertivas como “isso não passa de mera retórica” e “você está sofismando”. Comuns em nosso cotidiano e utilizadas em situações nas quais se deseja desqualificar algum discurso ou pessoa, tais expressões acabam por reduzir a retórica a figuras de linguagem com sentido nitidamente negativo. Também é comum vivenciarmos situações em que precisamos debater e argumentar com alguém, seja um amigo, familiar ou professor, para defender as ideias em que acreditamos. Nesses casos, a retórica também pode ser concebida, de forma pejorativa, apenas como uma técnica que se usa para ludibriar o outro (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 28).

A exposição frequente dessas assertivas e concepções nos veículos de comunicação, em conversas informais e mesmo no universo acadêmico, desperta o seguinte questionamento: esses significados e definições que a retórica tem assumido contemporaneamente são os únicos existentes ou ela possui conotações diferentes? Para solucionar essa indagação, decidimos buscar respostas em alguns dicionários de Língua Portuguesa disponíveis em meio impresso e virtual, a fim de examinar como a retórica tem sido apresentada ao público, da área educacional ou não, que diante de uma dúvida, curiosidade ou mesmo necessidade de conhecer ou aprender, procura por seu sentido ou definição.

Nessa busca, encontramos significados semelhantes para o vocábulo *retórica*. No Dicionário Houaiss (2001, p. 2.447), por exemplo, a retórica é descrita como “eloquência; arte de bem falar; argumentação ou comunicação clara”; no Dicionário Michaelis online (2015), a palavra é igualmente definida como “conjunto de princípios que constituem a arte da eloquência ou do bem-dizer”, como “habilidade no uso da fala e da escrita com o objetivo de influenciar ou persuadir”; no Minidicionário da Língua Portuguesa (1997, p. 451) e no Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 706), da mesma forma, a retórica é concebida como “arte do discurso”, um “conjunto de regras relativas à eloquência”.

Chama a atenção o fato de os dicionários apresentarem outros significados, além desses, mais extensos e com maior destaque, que podem ser classificados como pejorativos. Nessas definições, a retórica é apresentada como uma arte que utiliza “mecanismos contundentes e ostentosos para ludibriar ou vangloriar-se; discurso

enfadonho e vazio. Afetação de eloquência ou presunção; debate desnecessário: isto é pura retórica” (HOUAISS, 2001, p. 2.447); ou ainda, “Discussão ou debate sem conteúdo. Estilo primoroso, mas pobre de ideias; verbosidade” (MICHAELIS, 2015).

Na tentativa de encontrar uma significação mais precisa, decidimos ver como o referido vocábulo é apresentado em fontes específicas, como os dicionários de filosofia. Na obra de Abbagnano (2007, p. 856), por exemplo, a retórica aparece com sentido análogo aos já expostos: trata-se da “Arte de persuadir com o uso de instrumentos linguísticos”. No Dicionário Básico de Filosofia, é concebida como a “arte de utilizar a linguagem em um discurso persuasivo, por meio do qual visa-se convencer uma audiência da verdade de algo”, bem como uma “técnica argumentativa, baseada não na lógica, nem no conhecimento, mas na habilidade em empregar a linguagem e impressionar favoravelmente os ouvintes” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 171). É possível notar que essa definição, como as anteriores, emprega termos específicos e reconhece a relação da retórica com a persuasão, mas também destaca seu caráter pejorativo ao dissociá-la do conhecimento.

A semelhança observada nas definições de retórica encontradas na atualidade constitui uma das particularidades dessa arte. Como explica Alexandre Júnior (2005, p. 25), o relevo é normalmente dado aos seus limites, e a única potencialidade a ela atribuída é a persuasão, que assume propósito pejorativo. Segundo Billig (2008, p. 85), essas definições confirmam a existência de uma visão negativa sobre a retórica, contribuindo para a construção de um sentido antagônico que remete à ideia de que ela incita a elaboração de um “discurso ao qual falta substância”.

Diante disso, o leitor apressado, ansioso por responder àquele nosso questionamento inicial, poderia concluir que existem apenas conotações pejorativas para a retórica. Mas é preciso ressaltar que a investigação ainda não terminou. Apesar da prevalência daquelas definições e não estando convencidos daqueles resultados, novas fontes filosóficas foram consultadas e, conseqüentemente, novas respostas encontradas, possibilitando constatar que a palavra *retórica* não possui apenas um significado.

Como esclarece Alexandre Júnior (2005, p. 23), desde a sua origem na Antiguidade e durante o seu desenvolvimento nos séculos posteriores, a retórica recebeu diferentes designações. Na Antiguidade Clássica, por exemplo, era concebida como uma arte dedicada ao discurso persuasivo. No Renascimento, passou a ser definida como o “conjunto de técnicas e figuras estéticas” utilizadas para criar um “discurso agradável” (BILLIG, 2008, p. 109). No século XX, graças ao movimento voltado à sua

revitalização, a retórica passou a ser vista e utilizada como metodologia de análise de discursos, sendo mais recentemente redescoberta como instrumento de formação, integrando assim o campo da educação (CRICK, 2010, p. 26).

Concluimos, portanto, que são múltiplas as definições desse vocábulo, havendo de comum entre elas a ideia de que a retórica almeja “*a criação e a elaboração de discursos com fins persuasivos*” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 23, grifos do original). É inegável a sua importância por se tratar de uma “arte que analisa e define os procedimentos” a serem utilizados pelos seres humanos em sua tentativa de “convencer seus semelhantes” (REALE, 2002, p. 472); além de ser uma “*forma de comunicação, uma ciência que se ocupa dos princípios e das técnicas de comunicação. Não de toda a comunicação, obviamente, mas daquela que tem fins persuasivos*” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 24, grifos do original).

É preciso cautela para que não haja, como vem ocorrendo na atualidade, excessiva valorização e exposição de significados pejorativos, os quais associam persuasão a ilusão, logro e má intenção, em desconsideração por suas distintas possibilidades de utilização. Quando se diz que a retórica é a “arte de bem falar”, é preciso ter consciência de que para “falar bem é necessário pensar bem, e de que o pensar bem pressupõe ter ideias”, o que requer conhecimento, pois somente assim é possível argumentar com vistas à persuasão (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 85).

Tendo esclarecido a questão dos significados existentes acerca da retórica, poderíamos afirmar que nossa investigação está concluída. Contudo, nossas conclusões despertam nova indagação, motivando inquietações. Apesar de haver diferentes significados e possibilidades atribuídos à retórica, por que prevalecem somente aqueles que privilegiam seu caráter negativo? O leitor arrisca algum palpite? Em busca de respostas, novas investigações foram realizadas.

Com os estudos então desenvolvidos, foi possível constatar que a presente desvalorização da retórica e o predomínio da visão pejorativa sobre o termo têm suas raízes na Antiguidade, nas críticas elaboradas por Platão, colocadas por ele nos “lábios de Sócrates” no diálogo denominado *Górgias*. Nesse texto, a retórica não é vista como “arte verdadeira”, mas como atividade que veste o disfarce de uma arte, não passando de uma “habilidade adquirida com a rotina”, tal qual a culinária. Devido a essa visão platônica, a retórica passou a ser concebida como uma ferramenta na qual impera a “habilidade de promover o estilo” em contraposição à substância, gerando “ilusões,

falsidade”; desde então, a desconfiança tornou-se a principal característica da eloquência (BILLIG, 2008, p. 86-87).

Segundo Billig (2008, p. 87-88), essas críticas à retórica não são totalmente infundadas, visto que em parte de sua história, mais propriamente na Modernidade, o “estilo sempre foi a sua preocupação principal”. Os livros didáticos utilizados pelos mestres eram compostos de extensas seções dedicadas a ensinar aos alunos as melhores maneiras de enfeitar os discursos. Entretanto, essa retórica voltada para a boa forma do discurso difere da arte apresentada pelos Sofistas e por Aristóteles, na qual tem destaque a argumentação, sem a qual a retórica se degrada, dando origem a um “estudo de adornos inúteis”, uma “trivialidade empolada”.

A bibliografia consultada em nosso exame revela ainda que nos séculos seguintes a retórica foi revalorizada, sendo reconhecida como “ciência e arte” que intervém no discurso, tendo por resultado a convicção de mobilizar para a ação as pessoas que têm acesso ao que é veiculado pelo discurso. Esse novo olhar sobre a retórica ocorreu à medida em que foi retomado o seu “velho estatuto de teoria e prática da argumentação persuasiva”, o qual permite qualificá-la como “antiga e nova rainha das ciências humanas” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 9-10).

Apesar da revalorização e da expansão dos estudos que se interessam por essa arte, na atualidade ainda prevalece aquele sentido antagônico, como já foi exposto (BILLIG, 2008, p. 85). Embora ainda seja concebida por alguns como “mera manipulação linguística, ornato linguístico e discurso que se serve de artifícios irracionais e psicológicos mais propícios à verbalização de discursos vazios de conteúdo”, é preciso destacar que a retórica incorpora uma “sustentada argumentação de princípios e valores que se nutrem de um raciocínio crítico, válido e eficaz”, sendo portadora de diferentes possibilidades (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 9).

Por esse motivo, quem compartilha dessa nova concepção deve se empenhar em superar a visão negativa que se impõe sobre a retórica, a valorizando em sua disposição ética, como um “saber que se inspira em múltiplos saberes e se põe a serviço de todos os saberes”; um “saber interdisciplinar”, por ser uma “arte de pensar e arte de comunicar o pensamento”, bem como um “saber transdisciplinar”, pois integra diferentes campos, como “o direito, a filosofia, a oratória, a dialética, a literatura, a hermenêutica, a crítica literária e a ciência” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 10).

Também é necessário enfatizar as suas possibilidades como instrumento destinado à formação humana, à educação. É nossa responsabilidade esclarecer que,

sendo a retórica um instrumento, não se pode descartar a possibilidade de que ela seja utilizada, em certas ocasiões e por certos oradores, com o intuito de ludibriar. Nesses casos, a retórica assume uma forma impositiva, atuando diretamente nas emoções dos indivíduos com a intenção de as manipular; impedindo o diálogo e a reflexão, a retórica pode levar os ouvintes a adotar ideias e condutas pouco ou nada benéficas a eles mesmos e à sociedade. Mas, vista como instrumento de formação, a retórica pode ser utilizada de forma positiva, aberta, o que se traduz em valorização da educação, da comunicação, da reflexão, da persuasão como parte inseparável do debate inteligente, que considera diferentes pontos de vistas, permite a criação diante de situações cotidianas problemáticas e a busca por consensos que sejam viáveis para todos em determinada situação.

Aliás, a provisoriedade desses consensos é outro limite frequentemente associado à retórica, o que é necessário esclarecer. Essa crítica tem por base o argumento de que a vida humana se constitui na constante busca de certezas, pois em meio à dúvida o homem se perde; nesta concepção, a mudança é vista como negativa. Contudo, é preciso ir além dessa crítica, uma vez que a própria condição humana e o conhecimento são transitórios, pois são “perpassados pela temporalidade” e marcados pela “irregularidade do contingente”, o que inviabiliza a existência de certezas absolutas. No mundo contemporâneo, a mudança é constante, e cada situação problemática a ser resolvida pelo homem é única, requerendo solução igualmente única. Isto implica comunicação, argumentação, reflexão e pensamento crítico para criar soluções que sejam satisfatórias para cada caso em pauta (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Como ressalta Crick (2010, p. 26), é preciso considerar que a retórica não é simplesmente uma maneira de persuadir para que as pessoas “pensem o que queremos que pensem”; a retórica é uma “arte prática que nos ajuda a resolver os problemas” que se originam na sociedade contemporânea, a qual se caracteriza pela mutabilidade.¹ Para Alexandre Júnior (2005, p. 10), a retórica é uma das “artes práticas mais nobres”, pois o seu exercício compreende uma “parte essencial da mais básica de todas as funções humanas” – a comunicação. Conjugando os dizeres dos dois autores, temos que a retórica é uma arte dedicada a resolver situações problemáticas por meio da

¹ Crick (2010) utiliza a expressão “artes práticas” em referência às artes aplicadas que utilizamos na resolução de problemas, tais como a engenharia, a medicina e a marcenaria. Alexandre Júnior (2005) atribui o mesmo sentido à referida expressão.

comunicação, o que, evidentemente, inclui a persuasão, concepção esta que contribui para retirar a carga negativa que tem sido imposta ao intuito persuasivo.

Eis por que essa arte precisa ser apresentada ao público. Segundo Billig (2008, p. 10), “seria muito bom se levássemos a sério” na atualidade a valorização a ela atribuída pelos mestres de retórica clássica, pois muitos dos problemas que vivenciamos na ordem social poderiam ser resolvidos por meio da argumentação persuasiva, visto que “pensar é uma forma de argumento interno, modelada no diálogo dirigido ao mundo externo”; as atitudes humanas são “posturas retóricas em questões polêmicas”; a “justificação e a crítica são atividades retóricas essenciais” que constituem a vida humana.

Estas considerações implicam o estudo, o conhecimento da origem e da história da retórica, pois somente assim será possível corrigir essa “fratura histórica” em relação às suas definições e significados atuais (GINZBURG, 2002, p. 60). É preciso reconhecer que a realização desses estudos não é tarefa fácil, uma vez que na tradição intelectual contemporânea a retórica é um “patrimônio curiosamente abandonado”; as obras clássicas que abordam sua teoria e técnicas deixaram de ser, há algum tempo, matérias obrigatórias dos currículos, restando somente como artefatos presentes em antiquários. A mudança dessa realidade requer ação, atitudes que a possam concretizar (BILLIG, 2008, p. 84).

Billig (2008, p. 84) acredita que os trabalhos dedicados a estudar esse “patrimônio” estão “remando – lenta, mas obstinadamente – contra uma forte maré histórica”. Mesmo diante desse obstáculo, no presente trabalho optamos por não abandonar a embarcação, mas agir, tomar uma atitude capaz de contribuir para provocar mudanças na realidade vigente. Convidamos o leitor a tomar os seus remos, segurar firme em nossa nave, pois a seguir daremos início à viagem. Começando pela Antiguidade, navegaremos até os tempos atuais, a fim de conhecermos a origem e a história da retórica.

Nessa expedição, procuraremos apresentar os diferentes significados e definições que essa arte, técnica e ferramenta assumiu ao longo do tempo, com o intuito de evidenciar as suas possibilidades e contribuições para a contemporaneidade. Além disso, pretendemos que o leitor compreenda as possibilidades e contribuições trazidas pela retórica à investigação que constitui o cerne do presente trabalho, como também a outras pesquisas, particularmente àquelas que igualmente possuam o objetivo de pensar

a educação à luz da filosofia, de modo a encontrar novos caminhos para a sua realização nos dias de hoje.

B) Retórica: sua origem e história

Nossa viagem tem início na Sicília no ano de 467 a.C., quando a construção de um regime democrático na cidade de Siracusa, em contrariedade ao poder tirânico existente, levou à percepção da incapacidade de seus cidadãos para defender ideias em público e, assim, resolver os problemas sociais de sua época. Tal situação revelou a necessidade de “criação de uma arte que pudesse ser ensinada nas escolas e habilitasse os cidadãos a defenderem suas causas e lutarem por seus direitos”. Tísias e seu mestre Córax foram os precursores e os primeiros professores dessa arte chamada *retórica* (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 19).²

Pouco tempo depois, a “arte de discutir e dissertar sobre qualquer tema” se difundiu por toda a Grécia devido às intensas transformações motivadas pela transição da aristocracia para a democracia – regime voltado para os cidadãos e não somente a uma minoria nobre –, bem como pela valorização da lei criada pelos homens, em substituição ao mito baseado no poder dos deuses (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 20). Em Atenas, o rápido desenvolvimento da retórica ocorreu devido às interessantes oportunidades de trabalho que a cidade oferecia a pessoas que possuíssem uma voz apropriada para discursar em público e gosto por debates. Tais oportunidades atraíram habitantes de diferentes colônias gregas; dentre os mais conhecidos estão Protágoras de Abdera (480 a.C. – 415 a.C.), Hípias de Elis (430 a.C. – 343 a.C.), Parmênides de Eleia (530 a.C. – 450 a.C.) e Górgias de Leontini (485 a.C. – 380 a. C.), os quais pertenciam a uma categoria de pensadores que se deu posteriormente o nome de *Sofistas* (BILLIG, 2008, p. 89).³

Como professores de retórica, os Sofistas ofereciam um “serviço educacional” cuja finalidade era “preparar os jovens atenienses para uma vida pública equipando-os para que falassem bem em público”. O ensino por eles ministrado, com ênfase no domínio da linguagem e do discurso, era baseado principalmente em habilidades

² As datas de nascimento e morte de Tísias e Córax são desconhecidas, sendo certo apenas que ambos eram originários de Siracusa e viveram no século V a.C.

³ Como a palavra *retórica*, o vocábulo *sofista* apresenta um sentido negativo, referindo-se a “alguém mais inteligente do que seria desejável”, possuidor de “esperteza”. Há nessas definições uma “inversão de significado”, visto que *sofista* deriva do termo *sophos*, homem sábio. Essa inversão foi difundida principalmente por Platão (BILLIG, 2008, p. 90-91).

práticas (BILLIG, 2008, p. 90). Entre esses pensadores a retórica era definida como a “arte do logos” e como “técnica de discurso”, sendo destinada à formação do cidadão. O sentido ampliado do vocábulo *logos*, concebido como “sinônimo de discurso, fala ou conversa”, contribuiu para a existência de concepções diversas sobre a retórica entre os próprios Sofistas e, posteriormente, entre outros filósofos (idem, p. 102).⁴

Um dos mais destacados críticos dos sofistas foi Platão (428 a.C. – 348 a.C.), que considerava verdadeira apenas a retórica “digna dos deuses”, aquela “necessariamente filosófica e psicagógica”, cuja finalidade consistia em asseverar verdades absolutas em um mundo superior (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 25-26). Essa retórica foi exposta no diálogo *Fedro* (26 1 a), no qual Platão a definiu como a “arte de guiar a alma por meio de raciocínios, não somente nos tribunais e nas assembleias populares, mas também nas conversações particulares”, o que a aproximava da filosofia e a tornava educativa.

Segundo Alexandre Júnior (2005, p. 28), essa retórica filosófica e pedagógica se diferenciava daquela habilidade ou técnica do discurso ensinada pelos sofistas e adquirida com a prática, a qual foi criticada por Platão em *Górgias* (452 e), pois se tratava de uma arte cujo único objetivo era “persuadir por meio de discursos os juízes nos tribunais, os conselheiros no conselho, os membros da assembleia na assembleia e em qualquer outra reunião pública”, independentemente da existência de argumentos ou provas que viabilizassem a produção do conhecimento verdadeiro ou racional, o que a tornava uma arte “mais apta a satisfazer o gosto do que a melhorar a pessoa” (idem, 465 e). O equívoco dessa retórica sofística foi se dedicar, tão somente, à resolução de questões controversas inerentes ao que Platão entendia ser o mundo das aparências (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 25-26).

Essa variação de significados foi o motivo fundamental do conflito existente entre Platão e os sofistas, visto que para estes não existiam “verdades objetivas únicas”. Ambos reconheciam que o “mundo da experiência cotidiana” em que vivemos é composto por opiniões relacionadas a impressões que mudam constantemente, e que esse mundo é um “mundo retórico” constituído por “argumentos contraditórios”. Mas, enquanto os sofistas valorizavam esse mundo, Platão desejava transcendê-lo para “descobrir as essências fixas da verdade que colocariam fim a toda argumentação”,

⁴ *Logos*: “conceito central da filosofia grega que possui inúmeras acepções em diferentes correntes filosóficas, variando às vezes no pensamento de um mesmo filósofo. Na língua grega clássica equivale a ‘palavra’, ‘sentença’, ‘discurso’, ‘pensamento’, ‘razão’” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 125).

alicerçando sua visão em “verdades indisputáveis”. Platão “sonhava com um fim para o argumento”, mas, segundo os sofistas, não é possível “escapar da retórica” (BILLIG, 2008, p. 99-100).

De modo geral, os gregos concebiam o estudo da retórica como um “método de educação” e uma “atividade responsável” que não se reduzia à manipulação da linguagem (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 26). Apesar de ter sido discípulo de Platão, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) concebia a retórica como a “outra face da dialética”, visto que ambas se dedicavam a “questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondiam a nenhuma ciência em particular” (*Retórica* I, 1354a1).⁵ Por isso, seu tratado sobre retórica, publicado em torno de 350 a.C., pode ser associado ao conteúdo desenvolvido nos *Tópicos*, no qual o filósofo aborda a dialética.⁶

Como explica Berti (1998, p. 19), em Aristóteles a palavra *dialética* significa que o “raciocínio é empregado em situações de diálogo”. O ato de dialogar constitui uma discussão entre duas partes contrárias caracterizada como “método de investigação”, pois permite chegar à descoberta dos princípios utilizados pela ciência. Assim, a dialética é um “meio de conhecer determinado assunto”, a partir de premissas “compartilhadas, reconhecidas e aceitas por todos” (idem, p. 25). Tais premissas têm como alicerce o “provável, a opinião e as crenças que tornam plausíveis as inferências aos olhos de um dado auditório”, o que, para Aristóteles, aproxima a dialética da retórica (MEYER, 2000, p. xxx).

Com essa definição, é possível identificar várias semelhanças entre as duas artes. Como assinala Reboul (2004, p. 35), ambas permitem provar tanto uma tese quanto o seu contrário; nenhuma pode ser considerada ciência, mas as duas permitem discutir todos os temas contraditórios; ambas se constituem como “técnicas”, podendo ser ensinadas de modo sistemático; tanto a dialética quanto a retórica fazem a distinção entre o verdadeiro e o aparente, e empregam o mesmo tipo de argumentação – a

⁵ Essa definição de Aristóteles também é assim traduzida: “a retórica é *antístrofos* da dialética”. Diante de sua obscuridade, o vocábulo *antístrofos* é traduzido por vezes como “outra face”, “análogo”, “contrapartida” etc. Entretanto, não devemos esquecer que para Aristóteles a retórica é uma parte da dialética e, ainda, “semelhante” àquela. Em conclusão, o termo pode ser visto como uma provocação de Aristóteles a Platão: ao dizer *antístrofos*, ele teria o objetivo de fazer a dialética “descer do céu para a terra”, a colocando no mesmo plano da retórica (REBOUL, 2004, p. 34-35, grifos do original).

⁶ A *Retórica* de Aristóteles é considerado o maior tratado sobre a arte de persuadir, apresentando forte impacto em estudos desenvolvidos posteriormente acerca dessa temática (BILLIG, 2008, p. 110). *Tópicos* (do grego *topos*, lugar) é um dos tratados que compõem o *Órganon* de Aristóteles; seu tema é a dialética, “considerada como as regras silogísticas que se aplicam a proposições prováveis, como as da opinião comum (*doxa*)” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 188).

dedução e a indução. Entretanto, elas não integram a mesma disciplina, pois a retórica utiliza a dialética “como um meio de persuadir”, sendo a dialética a “parte argumentativa da retórica” (idem, p. 37).

Para além dessas semelhanças, há uma diferença fundamental entre essas técnicas: o intuito de persuadir é próprio da retórica. Segundo Berti (1997, p. 287), trata-se de um discurso “longo” destinado a um conjunto de interlocutores, um auditório, qualificado como “silencioso, porém reativo”; a busca de um orador por persuadir determinada audiência é justamente o que distingue a retórica da dialética, colocando a noção de *auditório* como elemento central de sua definição.⁷

Na *Retórica* (I, 1356a5), Aristóteles expõe que a persuasão pode ocorrer de diferentes maneiras. Pode emanar do caráter (*ethos*) do orador quando o discurso remete à impressão de que a pessoa que o proferiu é digna de confiança. Segundo o filósofo, a confiança depositada no orador deve advir de seu próprio discurso e não de uma ideia prévia sobre o seu caráter; entretanto, é preciso admitir que, embora a integridade do que é dito seja importante, o caráter daquele que discursa também é um meio de persuadir. O discurso (*logos*) também pode persuadir; nesse caso, é necessário que o orador exponha o que é verdadeiro ou parece ser verdadeiro, tendo como referência o que é considerado persuasivo em cada situação particular. A persuasão pode ainda ocorrer pela adesão efetiva das disposições intelectuais e emotivas (*pathos*) dos ouvintes ou leitores ao discurso proferido pelo orador.

Aristóteles (*Retórica* I, 1356b5) destaca a existência de três gêneros de discurso persuasivo: o deliberativo (ou político), o judicial (ou forense) e o epidíctico (ou demonstrativo). A função assumida por cada um deles está associada ao auditório a quem o orador dirige o seu discurso. O discurso deliberativo tem por objetivo aconselhar ou desaconselhar, julgando sobre o que é conveniente ou prejudicial, tendo o futuro como referência; o discurso judicial está centrado na acusação e defesa, considerando o justo e o injusto e analisando fatos ocorridos no passado; o discurso epidíctico, por sua vez, pretende enaltecer e censurar, discorrendo sobre o belo e o feio, mediante situações ocorridas no presente.

Além de uma técnica, Aristóteles (*Retórica* I, 1355b5) concebe a retórica como a “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso a fim de persuadir”. Como

⁷ Na Antiguidade Clássica, orador era quem elaborava e expunha discursos publicamente, desempenhando, além disso, eventualmente, “a função de liderança na assembleia ou um papel ativo no tribunal”. No período romano, essa palavra adquire significações distintas como “retor, educador ou professor de retórica” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 95).

assinala Alexandre Júnior (2005, p. 29, grifos do original), a função da retórica, para o filósofo, não é apenas obter a persuasão, mas também “ver, teorizar sobre o modo de persuadir”. A retórica é concebida por Aristóteles como a “arte do *logos*”, o que implica reconhecer o seu “fundamental papel de relevo na vida do homem e da cidade” (idem, p. 27).

Como “arte do *logos*”, a retórica permite a “articulação perfeita da mensagem nascida na mente” e a construção de um discurso “útil e necessário” que atua como o “único intérprete de verbalização que o homem dispõe”, devendo ser “consentâneo com a verdade e honestamente conformado ao pensamento na interpretação e veiculação da mensagem”. Nesse aspecto, a retórica se constitui como uma ferramenta que permite ao homem revelar e difundir os “resultados da confluência do intelecto especulativo e prático”, os colocando ao alcance de todos e garantindo uma vida social mais proveitosa e com maior responsabilidade. Nessa definição, a retórica assume a “essência” do processo por meio do qual o homem busca “interpretar e tornar significativo, para si e para os outros, o mundo real” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 27).

Em pouco tempo, essas definições apresentadas por Aristóteles passaram a sofrer a “concorrência” das que foram expostas por Cleantes (330 a.C. – 230 a.C.) e Crisipo (280 a.C. – 205 a.C.), filósofos gregos adeptos do estoicismo, que concebiam a retórica como a “arte de falar bem”. A valorização dessa “componente estético-estilística” da argumentação originou uma “retórica restrita”, concebida apenas como teoria da elocução. Assim, a retórica como “arte do *logos*” teve decretada a sua “morte”, pois a dimensão exclusivamente estética ocultou o seu vínculo com a filosofia, o que era garantido por meio da dialética, e a transformou em uma “disciplina errática e fútil” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 31-32).⁸

No mundo latino, a retórica aristotélica foi difundida por Cícero (106 a.C. – 43 a.C.), filósofo romano que enfatizou a sua classificação em cinco áreas – Invenção, Organização, Expressão, Memória e Elocução – que revelavam a sua importância para a formação dos indivíduos e para a argumentação (BILLIG, 2008, p. 113). Esse filósofo não poupou de críticas a retórica preconizada por Aristóteles, a concebendo como uma

⁸ “O estoicismo foi uma escola filosófica grega fundada por Zenão de Cicio integrada pela lógica, a física e a ética. Sua doutrina filosófica previa o ideal do sábio, que consistia em viver em perfeito acordo e em total harmonia com a natureza, dominando suas paixões e suportando os sofrimentos da vida cotidiana até alcançar a completa indiferença e impassibilidade diante dos acontecimentos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 72).

“técnica de convencimento emotivo”, na qual a racionalidade ocupava um “lugar marginal” (GINZBURG, 2002, p. 75).⁹

Posteriormente, o preceptor espanhol Quintiliano (35 d.C. – 96 d.C.) também contribuiu para a difusão da retórica aristotélica, pois, ao conferir a essa arte um “papel formativo”, promoveu o seu uso “orgânico e capilar” nas escolas de Roma (CAMBI, 1999, p. 111-112). Apesar de receber alguma influência de Cícero, a sua concepção de retórica e a sua atuação como mestre da “arte do *logos*” eram alicerçadas em Aristóteles (GINZBURG, 2002, p. 74-75).¹⁰

Como destaca Perelman (1999, p. 178-179), no decorrer de sua história a retórica passou por “metamorfoses”, e apesar de sua exaltação na Antiguidade Clássica, foi posteriormente relegada a um “declínio progressivo”. Na Idade Média, com a expansão do Cristianismo no Ocidente, teve origem e destaque a ideia de que Deus era “a fonte do verdadeiro”, cabendo aos homens, portanto, “confiar no magistério da Igreja”, pois somente este poderia lhes garantir o conhecimento sobre “todas as matérias salutareis” necessárias à vida dos cristãos. Com o predomínio dessa concepção, a argumentação e a deliberação perderam importância, e a retórica foi associada à teologia, sendo concebida como a “arte de apresentar valores e verdades já estabelecidos”.

Nesse contexto, buscava-se combater as “teses controvertidas” que constituíam o campo de atuação da retórica, por serem alicerçadas em “preconceitos, paixões e na imaginação”; por terem como alicerce a opinião, não poderiam ser consideradas científicas, mas “indignas” de conhecimento, devendo então ser deixadas de lado (PERELMAN, 1999, p. 179). No século XIII, a filosofia de Aristóteles e, conseqüentemente, a retórica foram incorporadas por Tomás de Aquino (1225-1274) ao cristianismo, originando a tradicional interpretação escolástica, a qual relaciona o conceito aristotélico de “*substância primeira*” à figura de Deus (CUNHA, 2007a, p. 61, grifos do original).

Durante o Renascimento, a retórica apresentou certa “revivescência”, como diz Perelman (1999, p. 178), sendo concebida em uma vertente ornamental, não mais argumentativa como na Era Clássica. Prevaleceram somente os seus critérios estéticos, que eram associados às figuras de linguagem, tendo por objetivo criar um discurso

⁹ A principal obra de Cícero sobre oratória, *De oratore*, foi publicada no ano 55 a.C. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 39).

¹⁰ Quintiliano publicou a *Institutio oratoria*, obra considerada o “manual por excelência do ensino de retórica” (CAMBI, 1999, p. 111-112).

rebuscado para impressionar o público. Nos manuais destinados ao ensino da retórica nos colégios, editados nos séculos XVI e XVII, era possível observar o predomínio de classificações extensas que abarcavam uma variedade daquelas figuras, as quais apresentavam, por exemplo, uma “distinção minuciosa entre os tipos de metáfora” (BILLIG, 2008, p. 109).

O estudo da retórica esteve presente na educação desde a Antiguidade, priorizando, por vezes, sua vertente persuasiva e, por outras, a estética (BILLIG, 2008, p. 48). Com a influência da tradição pedagógica jesuítica, o espaço da retórica no ensino foi reduzido às “leituras de clássicos” que se mostravam interessantes para a manutenção da doutrina cristã (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 28).

No início da Modernidade, Descartes (1596-1650) elevou a razão a um plano superior, abstrato, valorizando apenas a argumentação racional, baseada em verdades imutáveis, atemporais e, portanto, universais. Segundo o pensamento cartesiano, o conhecimento era uma instância do divino, resultante de um “espírito único e perfeito, sem iniciação e sem formação, sem educação e sem tradição” (PERELMAN, 1999, p. 159). Na filosofia moderna, tanto a vertente racionalista quanto a empirista pressupunham que todo ser humano possui um “elemento objetivo e uma faculdade – a razão ou sensibilidade”, que lhe possibilita “reconhecer de uma forma indubitável as verdades e os fatos” (idem, p. 265).

A partir de então, a mudança, a dúvida e, conseqüentemente, a retórica perderam o seu sentido original e passaram a ser desvalorizadas, pois na visão cartesiana não permitiam ao ser humano atingir o conhecimento absoluto, verdadeiro, mas apenas os conhecimentos oriundos da contingência, ou seja, das especulações, opiniões, o que implicava sujeição “ao devaneio poético, metafísico e religioso” (PERELMAN, 1999, p. 266-267). Alicerçada em Descartes, a Era Moderna adotou como projeto a construção de uma “filosofia geométrica” que não previa qualquer “espaço para a disputa de opiniões” (idem, p. 159).

Devido a essa influência, em meados do século XIX a retórica ainda era concebida apenas em sua vertente estética (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 32). Como parte de suas metamorfoses, no final daquele século deu-se outra inflexão, então influenciada pelo desenvolvimento de correntes filosóficas, como o Pragmatismo, que abarcavam as filosofias ditas “da vida, da ação e dos valores”. Essas correntes apresentavam em comum a reação contra toda forma de absolutismo que “menosprezava o aspecto retórico do pensamento”, julgando que a linguagem atua

como “obstáculo ao conhecimento”. Em contrapartida a essa visão, as novas filosofias reconheceram a linguagem como “instrumento indispensável de comunicação filosófica”, além de compreender que a opção por uma forma linguística não é “mera arbitrariedade”, mas uma “visão de mundo” (PERELMAN, 1999, p. 180).

Essa retomada da retórica adentrou o século XX, momento em que os estudos dessa disciplina ocasionaram um progressivo “despertar do interesse pelas antigas teorias da comunicação”, principalmente por aquela preconizada por Aristóteles (BILLIG, 2008, p. 50). Nas primeiras décadas do século, contudo, essas teorias ainda eram desvalorizadas por pertencerem a uma “racionalidade não exata”; com a persistência da concepção cartesiana, a retórica continuava reduzida a figuras de linguagem (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Foi nesse contexto que teve início o movimento de revisão dos pressupostos aristotélicos. Chaïm Perelman (1912-1984) e Lucie Olbrechts-Tyteca (1899-1987) publicaram no ano de 1958 a obra *Tratado da argumentação: a nova retórica*, cuja proposta consistia em rever e ampliar a função da retórica e da dialética aristotélicas na atualidade (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 28). A nova teoria da argumentação difere da retórica clássica que privilegia a argumentação oral, pois o seu objetivo é examinar principalmente textos impressos, tendo em vista a sua relevância e função na sociedade atual, a fim de compreender as estruturas que constituem o pensamento (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 7), todo discurso é destinado a um auditório, inclusive o discurso escrito, fato que, por vezes, é esquecido. Devido à inexistência material de interlocutores, o escritor tende a acreditar que trabalha solitariamente em seu ofício, mas a elaboração de um texto é sempre norteadada, mesmo que inconscientemente, pela imagem de supostos leitores, pois o discurso é sempre construído com vistas a uma audiência.

Como na retórica aristotélica, a *nova retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca considera que a persuasão está ligada a três elementos: o orador, o discurso e o auditório. Oliveira (2015, p. 153) explica que o orador é a pessoa que responde pela elaboração de um discurso, seja oral ou escrito, sempre com vistas à persuasão; o discurso é um “texto ou enunciado” cujo conteúdo apresenta “mais do que a simples descrição de um fato ou a comunicação de uma regra”; o auditório, por sua vez, é o “conjunto de pessoas que o orador quer persuadir por meio do seu discurso”.

Para o estudo de discursos persuasivos, a *nova retórica* apresenta uma pormenorizada classificação de “técnicas argumentativas”, bem como os “principais tipos de argumentos” utilizados na elaboração de discursos, os quais são invariavelmente associados à persuasão (OLIVEIRA; LEMGRUBER, 2011, p. 30). Ao apresentarem a *nova retórica* como um método de análise de discursos persuasivos, Perelman e Olbrechts-Tyteca apoiam-se na concepção de que há situações em que se faz necessário “deliberar sobre o que não é auto evidente”, o que acontece quando “escolhas e controvérsias são inevitáveis”, como ocorre em situações cotidianas – um jovem que escolhe seguir uma carreira profissional diversa da que é desejada pelos pais, por exemplo (CUNHA, 2011, p. 77).

A *nova retórica* evidencia que a argumentação está presente em diferentes realidades, desde debates científicos até a elaboração de teorias educacionais, sendo marcada pela negociação de significados. Sua existência é condicionada a um “ambiente favorável”, à possibilidade de debater sem “imposição dogmática”, consistindo a sua finalidade em formar “disposições para a ação” (CUNHA, 2011, p. 77). O campo de atuação da *nova retórica* é a “filosofia prática”, categoria de reflexão que visa “investigar como as coisas são e porque são”, como preconizado por Aristóteles, com o intuito de fazer da verdade um “meio para a ação” e permitir aos indivíduos deliberar sobre o que precisa ser feito para estabelecer um “novo estado de coisas” (BERTI, 1998, p. 116).

Ao contrário do que normalmente se concebe, a *nova retórica* – como toda retórica – não habita nem o terreno da “irracionalidade” nem o da “razão absoluta”, sendo um “caminho do meio” entre ambas. Ao assumir uma perspectiva crítica em relação às “racionalidades dedutiva e indutiva”, ela constitui um “valioso aporte teórico” para as ciências humanas e sociais, possibilitando a consideração de problemas éticos, filosóficos, educacionais, políticos e científicos. A *nova retórica* revela a inadequada desvalorização sofrida por aquelas ciências, consideradas “inferiores” às ciências exatas e naturais, por sua “dificuldade ou incapacidade” de adotar o “formalismo matemático” e apresentar as “provas empíricas irrefutáveis” produtoras de verdades para alicerçar os conhecimentos produzidos (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 28-29).

Outro participante do movimento de retomada da filosofia prática de Aristóteles é o filósofo inglês Stephen Edelson Toulmin (1922-2009), cuja obra *Os usos do argumento* foi publicada pela primeira vez em 1958. Sua inserção nesse campo é devida

à sua análise da distinção entre argumentos substanciais e argumentos analíticos: os primeiros têm sua validade definida pelo “conteúdo existencial de suas premissas”, ao passo que os segundos são “avaliados exclusivamente pela forma, independente do campo temático abordado”. A proposta de Toulmin é dispor os argumentos em um *layout* que permita notar o “caráter dialético da arte de argumentar”, como se pode observar em situações cotidianas e disputas jurisprudenciais (CUNHA, 2011, p. 77-78, grifos do original).

Toulmin também assume posição crítica ao cartesianismo, ao defender que a “razão é perfeitamente capaz de operar fora do estreito campo dos argumentos analíticos”. Para a solução de problemas do cotidiano, o ser humano “pode contar com procedimentos práticos ou métodos de deliberação” produzidos ao longo da história (TOULMIN, 2001, p. 252). Como explica Cunha (2011, p. 79, grifos do original), Toulmin defende ser possível buscar a verdade “sem apelar a dogmatismos”, e por isso a sua proposta não visa “rejeitar a herança da modernidade”, mas “*humanizá-la*”. Seu objetivo é “restaurar o justo equilíbrio” entre a teoria e a prática sem sobrepor uma à outra. É preciso “reconhecer o valor dos raciocínios analíticos”, mas não empregá-los “indiscriminadamente a qualquer campo de argumentação”, e compreender as lições oriundas da prática sem desmerecer o “poder dos argumentos teóricos”.

O novo olhar acerca da argumentação trazido por esses autores permite constatar que qualquer discurso, inclusive o científico, é sempre “marcado pela condição retórica”. A todo o momento alguém, seja um escritor, um jornalista, um professor ou um adolescente, apresenta argumentos, negocia significados em um contexto específico, seja em casa, no escritório, na rua ou na escola, frente a um auditório que constantemente julga o que ouve, lê ou visualiza. Esta nova concepção acerca da retórica constitui a chamada “virada retórica” (MAZZOTTI, 2007, p. 12).

Nessa concepção, por meio da deliberação e da argumentação a retórica pode auxiliar os indivíduos a alcançarem decisões que julguem mais acertadas diante dos “confrontos de argumentos” que se apresentam a todo momento acerca de algum problema, seja nos programas de televisão, seja em *sites* na internet ou nas redes sociais, espaços repletos de questões polêmicas, como a intolerância religiosa, racial e de gênero, a corrupção, os novos direcionamentos da política e a reorganização do ensino, os quais são parte relevante da vida contemporânea (OLIVEIRA, 2015, p. 154).

As contribuições da retórica podem se estender à educação, auxiliando a refletir sobre a relação entre professores e alunos, por exemplo. A “regra de ouro” da teoria da

argumentação – “o orador deve se adaptar a seu auditório” –, quando levada para o campo educacional, traduz a necessidade de o professor (orador) compreender que, na realização de seu trabalho, faz-se necessário considerar as especificidades de seus alunos (auditório), no que se incluem seus comportamentos e conhecimentos prévios, além de seus caracteres psicológicos, biológicos e sociais. Somente a partir dessa consideração torna-se possível elaborar aulas em que predomine o respeito aos estudantes, fazendo com que a aprendizagem não se torne um “depósito de informação”, mas uma “alteração” efetiva nas experiências dos aprendizes (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 39-40).

Nessa relação, os alunos devem ser concebidos como “sujeitos do saber, pois argumentar é ter apreço pelo interlocutor”, e não como “folha em branco” ou simples “depositários de um saber que se legitima por si próprio”, como normalmente se observa no âmbito escolar (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 39-40); o professor deve atuar como mediador do saber, um profissional capaz de lidar com os entraves inerentes à realidade educacional, um “porta-voz” dos valores adotados pela sociedade. Devido à sua inegável importância para o processo educativo, o mestre precisa valorizar o diálogo, o debate e a argumentação em seu trabalho, ao invés de assumir posicionamentos impositivos que desconsideram as particularidades dos educandos (idem, p. 38-39).

A relação entre orador e auditório na situação educacional ressalta a necessidade de o professor compreender que as turmas a quem ensina não são “homogêneas”, mas “auditórios heterogêneos” formados por alunos dotados de “diferentes interesses, ritmos de aprendizagem, valores culturais”, crenças religiosas e orientações sexuais, e que a tarefa que desafia o docente é ensinar, levando em conta tais diferenças (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 42). Esse profissional precisa compreender que a diferença é uma característica da sociedade contemporânea marcada pelo “pluralismo sociológico”, termo que remete à existência de “diferentes grupos sociais, que ora colaboram entre si, ora se opõem”, e que a formação dos alunos é constantemente influenciada por esse fator, o que lhes garante a possibilidade de escolher e decidir sobre quais discursos irão aderir (idem, p. 39).

Nessa realidade social, não há como garantir que os conhecimentos, os discursos e os modos de agir ensinados pela escola prevalecerão perante as ideias e os discursos apresentados por um líder religioso, um ídolo da música ou do esporte, ou mesmo por um criminoso. Por isso, o professor (orador) precisa compreender que a sua relação com

os alunos (audiência) deve ser construída pela confiança, a qual não existe aprioristicamente, mas precisa ser buscada constantemente, e que o seu trabalho precisa ser refletido e planejado resultando em uma “atividade argumentativa”, a fim de garantir a adesão de seu auditório aos discursos que veiculam os conhecimentos escolares (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 39).

C) A retórica neste trabalho

Após essa tentativa de viagem pela história, é chegado o momento de apresentar ao leitor a importância de alguns desses significados, definições e possibilidades da retórica, no que diz respeito a este trabalho, especificamente. Para tanto, faremos uma exposição da *análise retórica*, metodologia alicerçada nos pressupostos da retórica clássica e da *nova retórica*, acima mencionadas. Como será possível notar, essas possibilidades poderão se estender a outras investigações na área das ciências humanas e sociais, particularmente àquelas que desejem pensar a educação contemporânea.

Seguindo a trilha aberta por autores estrangeiros, algumas produções do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq) buscam relacionar as teses do filósofo John Dewey (1859-1952) com as concepções de autores de diferentes períodos da história, pertencentes a diversas orientações filosóficas.¹¹ A notória filiação de Dewey ao Pragmatismo não impede a busca de eventuais semelhanças e divergências entre as suas teses e as elaborações de teóricos alheios à sua corrente de pensamento.¹² Toulmin (2001, p. XI), por exemplo, defende essa forma de pesquisa considerando que o filósofo americano deve ser analisado no contexto dos debates sobre o conhecimento travados desde a Antiguidade. Estudos que sigam esse direcionamento contribuem para posicionar a filosofia educacional deweyana na contemporaneidade, viabilizando discutir a educação atual.

Filiado a esses estudos e ao referido Grupo de Pesquisa, o presente trabalho busca discutir a interlocução entre John Dewey e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo genebrino que viveu no século XVIII na França, partidário dos preceitos do

¹¹ Em âmbito internacional, Chambliss (1987; 1990) e Garrison (2010) discutem a relação entre Dewey e Aristóteles; Toulmin (2001) analisa Dewey à luz do ceticismo de Pirro. Dentre as produções do Grupo de Pesquisa, são exemplos os trabalhos de Araújo e Cunha (2011) sobre Dewey e Aristóteles; de Andrade e Cunha (2012) sobre Dewey e Freud; de Carvalho, Silva e Cunha (2014) sobre Dewey, Spencer e Darwin.

¹² No Apêndice B deste trabalho são apresentados dados biográficos de John Dewey, focalizando sua filiação ao Pragmatismo.

iluminismo e, em certa medida, do estoicismo.¹³ A comparação entre os discursos desses filósofos tem por objetivo identificar suas convergências, sem desprezar as diferenças, a fim de examinar a possibilidade de inserir Rousseau, tal qual se insere Dewey, em discussões acerca dos rumos da pedagogia contemporânea. Esse propósito terá por base a tematização de uma *tradição retórica*, no interior da qual se concebe o desenvolvimento de uma *pedagogia retórica*.¹⁴

A escolha de Rousseau para esta investigação deve-se ao fato de termos notado, em pesquisa preliminar, a existência de algumas semelhanças entre as formulações discursivas desses dois filósofos. Ambos apresentam raciocínios comuns sobre as finalidades e formas de efetivar a educação e a íntima relação entre experiência, homem e sociedade. Nos dois discursos, observamos que educação e política integram a mesma reflexão filosófica, a qual prevê a formação do indivíduo com vistas à transformação da ordem social. Essa escolha ainda se justifica por ser Rousseau um pensador da Era Moderna, período histórico que ainda não havia sido contemplado nas investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa já mencionado. Por fim, cabe lembrar que o filósofo é autor de obras clássicas como *Emílio ou da educação* e *O contrato social*, reconhecidamente importantes para pensar a educação.

Com base nessas considerações, a presente investigação é norteada pelo seguinte questionamento: as aproximações e diferenças existentes nas formulações discursivas apresentadas por Jean-Jacques Rousseau e John Dewey, em suas respectivas filosofias, permitem considerar Rousseau um integrante da *tradição retórica*, à semelhança de Dewey, e consequentemente conceituar o seu projeto pedagógico como partidário dos princípios da *pedagogia retórica*, da qual Dewey é o mais destacado representante?

No desenvolvimento dos estudos que empreendemos para solucionar essa questão e alcançar nosso objetivo, optamos, primeiramente, por examinar os discursos dos filósofos e identificar suas proposições centrais, tendo em vista que o intuito desse trabalho não é realizar um estudo específico sobre cada um desses autores, mas abordar as principais ideias presentes em ambos. Além disso, nos dispusemos a considerar o contexto em que suas obras foram publicadas, como também as circunstâncias de vida de cada um deles, por entender que tais elementos influenciam na construção de qualquer discurso. É por isso que a análise retórica, metodologia adotada pelo Grupo de

¹³ No Apêndice A deste trabalho são apresentados dados biográficos de Jean-Jacques Rousseau, focalizando suas vinculações filosóficas.

¹⁴ Os conceitos de *tradição retórica* e *pedagogia retórica*, teorizados por Natan Crick (2010), serão apresentados no quarto capítulo desse trabalho, mediante a análise dos discursos de Rousseau e Dewey.

Pesquisa a que este trabalho se filia, mostrou-se relevante, pois considera a interação entre os três elementos que constituem a persuasão – o orador, o discurso e o auditório.

Como vimos na seção anterior, esses componentes são teorizados por Aristóteles na *Retórica*. A análise de um texto com essa metodologia deve abranger o estudo dos qualificativos (*ethos*) do autor/orador, envolvendo o contexto de enunciação e exposição de seu discurso/texto; o discurso (*logos*), que são as articulações lógicas e argumentativas empregadas no texto; e os atributos intelectuais e emocionais (*pathos*) dos leitores/audiência a quem o orador se dirige, o que implica examinar os traços peculiares do momento histórico em que o discurso foi publicado.

Mesmo compreendendo a importância desse método para o cumprimento do objetivo do presente estudo, o leitor atento ainda poderia questionar: qual o intuito de identificar esses elementos e sua relação em um texto? É preciso esclarecer que a metodologia retórica não pretende emitir juízos valorativos sobre nenhum desses elementos; seu propósito é desvendar as estratégias utilizadas pelo autor em sua argumentação, tendo em vista a persuasão. Essa metodologia segue o pressuposto de que um texto, quando remetido à publicação, visa viabilizar o diálogo entre o autor e seus eventuais leitores, buscando persuadi-los e, assim, mobilizar tanto as suas “concepções intelectuais” quanto as suas “disposições emocionais”, os impulsionando a agir segundo as ideias expostas naquele texto (CUNHA, 2005b, p. 195).

Esse diálogo do autor com seus leitores é o objetivo de todo discurso oral ou impresso, independentemente do seu gênero – científico, filosófico, didático, literário etc. – e do conteúdo de sua mensagem. Quando afirmamos que os discursos assim veiculados são destinados à ação, significa que eles intervêm – ou ao menos pretendem intervir – nos debates que se desenvolvem na área do conhecimento que estão imersos; no caso das filosofias deweyana e rousseauiana, trata-se dos debates da área educacional, em suas respectivas épocas. Esses discursos apresentam definições acerca dos fins da educação diante de alguma problemática, visando intervir na realidade e nas situações inerentes às instituições escolares, às salas de aula, à gestão escolar, ao trabalho docente, à relação professor-aluno etc. (CUNHA, 2010b, p. 3).

Essa metodologia tem ainda o pressuposto que todo texto publicado está envolvido nas disputas teóricas vigentes na área de conhecimento em que o orador e a sua audiência estão posicionados. Assim, ao examinar textos que apresentam temáticas educacionais, como os analisados neste trabalho, é possível identificar duas audiências que podem ser mobilizadas: uma é a “audiência específica”, representada por um

determinado segmento de pessoas, como professores, alunos ou gestores; a segunda é a “audiência universal”, composta por grupos mais amplos, como as famílias dos alunos e demais interessados em educação (CUNHA, 2010b, p. 11).

Além das obras de Aristóteles, a análise retórica tem como alicerce os preceitos da *nova retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca e as produções de Toulmin, como apresentado na seção precedente deste trabalho. O exame de um texto por meio desse método permite identificar as estratégias argumentativas presentes nas formulações discursivas de seu autor – analogias, metáforas, dissociação nocionais e outras.¹⁵ Permite também localizar os marcos discursivos característicos de cada pensador, o que, segundo a definição de Silva (2013, p. 23), são “formas típicas de elaborar e solucionar problemas filosóficos”, constituindo “articulações argumentativas peculiares”, presentes em obras de autores que se posicionam como fundadores de determinada forma de argumentar.

Platão, por exemplo, foi o primeiro a discutir a relação entre o homem e o mundo com base na diferenciação entre os planos inteligível e sensível, valorizando o que é apreendido por meio do intelecto, representado pelo primeiro plano, em detrimento do que advém dos sentidos, pertencente ao segundo plano. O pioneirismo de Platão na fixação dessa dicotomia permite qualificá-la como um marco discursivo platônico. Essa forma de argumentar fundamenta o discurso educacional que posiciona o professor e as matérias escolares no centro do processo educativo, motivado pela tese de que ali reside a razão; independentemente de quem defenda essa ideia, o discurso que a veicula pode ser caracterizado como pertencente à tradição discursiva derivada de Platão (SILVA, 2013, p. 23).

A análise de textos utilizando essa metodologia tem ainda o intuito de permitir que os educadores compreendam as estratégias discursivas a que são submetidos quando têm contato com textos de sua área, o que pode levá-los a posicionamentos mais críticos acerca das ações a que são chamados a praticar sob a influência das teses assim apresentadas, pois, como ressaltam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 361-362), todo orador, ao relacionar-se com seu auditório por meio da publicação de um texto, apresenta argumentos que buscam inspirar credibilidade, sendo este um requisito necessário para que seu discurso seja valorizado e alcance a persuasão.

¹⁵ Essas estratégias argumentativas, apresentadas em pormenor no *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), serão vistas adiante, nos capítulos dedicados a Dewey e Rousseau.

Nesta investigação, a escolha da metodologia retórica como ferramenta de análise de discursos que veiculam proposições político-pedagógicas justifica-se, ainda, por sua adequação a áreas que são “abertas à deliberação e à discussão”, como é o caso das ciências humanas, em geral, e da pedagogia, em particular (CUNHA, 2010b, p. 3). Cabe esclarecer ao leitor que a metodologia retórica não tem a pretensão de solucionar os embates teóricos e ideológicos presentes naquelas ciências; seu objetivo é apresentar elementos que favoreçam o diálogo entre as abordagens voltadas ao universo educacional (idem, p. 11).

Ao fazer a análise retórica dos discursos filosóficos de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey, esperamos identificar as estratégias argumentativas e os marcos discursivos presentes em suas proposições centrais, para assim examinar as suas semelhanças e possíveis diferenças. Essa operação permitirá avaliar se Rousseau pode ser considerado, tal qual Dewey, um integrante da tradição retórica, e, por consequência, se as suas concepções educacionais coincidem com os princípios da pedagogia retórica, como é o caso das teses educacionais deweyanas. Desse modo, será possível discutir as contribuições de cada um deles para pensarmos a pedagogia contemporânea, no sentido de rever os seus direcionamentos e indicar novos rumos para a sua consecução.

Os capítulos deste trabalho buscam alcançar essa meta promovendo a interlocução entre as teses políticas e educacionais desses dois filósofos, tendo por base o campo das finalidades e formas de efetivar a educação, seguindo uma chave interpretativa que contempla as noções de *sociedade*, *educação* e *homem*. Esperamos que essa organização expresse ao leitor, com a maior clareza possível, as aproximações e as diferenças que consideramos haver entre as formulações discursivas de Rousseau e Dewey. Esperamos também evidenciar as contribuições da retórica a esta pesquisa, bem como a outras investigações dedicadas a refletir sobre temáticas da educação atual.

Nosso primeiro capítulo será dedicado ao exame dos discursos de Rousseau e Dewey concernentes aos temas *sociedade* e *política*. Em cada seção, apresentaremos assuntos secundários vinculados a esses temas, tais como a superação da sociedade vigente, a criação de uma sociedade democrática, o valor dos princípios de igualdade e liberdade, e o novo papel do estado e do governo.

O segundo capítulo focalizará o tema *educação* nos dois filósofos, também apresentando assuntos vinculados, como a relevância da experiência para o processo educativo, o problema como elemento central do ensino, os novos papéis de professor e

aluno, a continuidade entre vida e educação e, por fim, o valor dos preceitos sociais, morais e políticos no processo educativo para a formação do ser humano.

O terceiro capítulo fará a exposição das formulações discursivas de ambos os filósofos acerca da concepção de *homem*, mais propriamente o tipo de homem que a educação deverá formar para viabilizar a construção de uma nova ordem social, regida por preceitos democráticos. As seções do capítulo abordarão a continuidade entre os aspectos natural e social na constituição humana e a proposta de formação de um novo ser humano apresentadas pelos filósofos.

Nesses capítulos, a exposição e a comparação entre as formulações discursivas comuns a Rousseau e Dewey será feita por intermédio da análise retórica, seguindo as diretrizes elucidadas nesta seção introdutória. O leitor certamente irá perceber que algumas passagens das obras examinadas, bem como alguns raciocínios feitos em determinada sessão, aparecem mais de uma vez no decorrer do texto, o que se deve à relação íntima entre os temas focalizados.

Com base nesses dados, nosso último capítulo procurará examinar a possibilidade de incluir Rousseau – a exemplo do que se faz com Dewey – na *tradição retórica*, representando a Modernidade, e analisar se as suas concepções educacionais têm familiaridade com a pedagogia a ela correspondente, a *pedagogia retórica*. Os elementos então apresentados constituirão os fundamentos de uma discussão mais ampla, a ser feita nas conclusões deste trabalho, acerca das contribuições de ambos os filósofos para um exame crítico da educação vigente, abrindo caminho para futuras investigações.

D) Os limites deste trabalho

Esperamos que o leitor destas páginas tenha em mente que este não é um trabalho sobre Jean-Jacques Rousseau, nem sobre John Dewey, exclusivamente. Se assim fosse, não teríamos a ousadia de realizar um único trabalho; deveríamos realizar pelo menos dois, considerando a extensão das obras desses dois filósofos e a profundidade com que abordam os variados temas a que se dedicam. Tarefa com tal envergadura certamente não caberia no curto espaço de um doutorado, nos moldes em que esse curso é hoje concebido e, particularmente, no prazo concedido a estudantes bolsistas.

Em nosso exame de qualificação, e mesmo em conversas informais com pesquisadores que estudam Rousseau e Dewey, recebemos preciosas sugestões para

expandir nossas reflexões acerca de cada um dos pensadores, utilizando referenciais bibliográficos variados. E isto foi feito, na medida do possível, mas mesmo assim tivemos que limitar a investigação à meta de nossa pesquisa, cujo núcleo consiste em focalizar unicamente componentes que permitam a análise comparativa entre os dois filósofos, utilizando as diretrizes da análise retórica.

Por isso, muitos assuntos tiveram que ser excluídos, enquanto outros não puderam ser tratados mais amplamente. Nesta versão final da tese, a Introdução e os dois primeiros capítulos receberam acréscimos e retificações, em conformidade com o sugerido pela banca do exame de qualificação; os demais capítulos foram elaborados em sintonia com aquelas sugestões. Esperamos ter a oportunidade, em breve, de dar continuidade a esta pesquisa, revisitando Rousseau e Dewey por intermédio das contribuições que nos foram dadas naquele exame, considerando também as que vierem na sessão de defesa. Este será o nosso modo de agradecer as valiosas críticas de nossos examinadores e colegas e, ao mesmo tempo, fazer justiça à grandiosidade da obra desses dois pensadores.

Capítulo 1

Sociedade e política nos discursos de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey

Apesar de terem vivido em contextos históricos distintos, Rousseau e Dewey reconhecem a necessidade de uma transformação social e política a ser efetivada por meio da instituição de preceitos democráticos. Nas seções deste capítulo, faremos a análise das formulações discursivas de ambos os filósofos no que tange a esse reconhecimento, visando evidenciar suas aproximações, além de algumas particularidades. Esta análise será desenvolvida por intermédio da metodologia retórica, seguindo os direcionamentos indicados na introdução desse trabalho.

1.1. A desqualificação da sociedade vigente

Em seu *Discurso sobre as ciências e as artes (Primeiro discurso)*, Rousseau (2002a, p. 14) apresenta uma crítica à sociedade do século XVIII devido à ausência de virtudes e à prevalência de vícios, como a traição, a desconfiança, os temores e a frieza, que contribuem para a corrupção dos costumes e a existência de uma vida de aparências sustentada pelo “véu uniforme e perverso da polidez”. Essa situação é fomentada pelo deslumbramento dos homens perante as ciências e as artes, que passaram a ser utilizadas com o objetivo de atender interesses individuais e nutrir a vaidade, o luxo e a riqueza, e não para promover benefícios sociais. Esse fato contribuiu para a produção de conhecimentos considerados superiores, por serem elaborados por homens cultos, mas que apresentam pouca utilidade para os demais cidadãos, pois estão distantes da vida social (idem, p. 27).

A realidade imbuída desse estado de desigualdade contribui para o desenvolvimento de uma “educação insensata” que “orna o espírito e corrompe o juízo”, requerendo incontáveis despesas e se prestando a ensinar tudo às crianças, exceto o que elas precisam saber e fazer quando se tornam homens (ROUSSEAU, 2002a, p. 33-34). Essa educação valoriza o ensino de discursos admiráveis que garantem aos aprendizes talentos considerados apazíveis, como fama, vaidade, luxúria e poder, não apresentando preocupação alguma com o desenvolvimento de talentos favoráveis à vida social, como a humildade, a união, o reconhecimento dos direitos e deveres dos homens e a garantia de sua igualdade e liberdade, como acontece na educação que se pratica no campo. O resultado desse processo é haver músicos, poetas, pintores, físicos, astrônomos, mas não cidadãos (idem, p. 35).

No *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens* (*Segundo discurso*), o filósofo explica que, devido a essa configuração, a sociedade de sua época propicia o estabelecimento de cidadãos ricos e cidadãos pobres, sempre aumentando a desigualdade entre esses extremos. As razões disso estão no surgimento da sociedade civil, momento em que foram estabelecidos os direitos e as leis concernentes à propriedade privada (ROUSSEAU, 2002b, p. 235). A prevalência dessa desigualdade impede que a vida social seja permeada por princípios democráticos, como a igualdade de direitos e interesses entre governantes e cidadãos, o cultivo do bem comum, o compartilhamento e a fruição de uma vida livre; enfim, tudo o que poderia contribuir para desenvolver nos homens virtudes, ao invés de vícios (idem, p. 136).

Em *Democracia e educação*, Dewey (1959b, p. 280) também apresenta uma crítica à sociedade de seu tempo, o século XX, uma sociedade dividida em classes sociais – uma culta e outra inculta, uma baseada no trabalho útil, e outra, no ócio, na contemplação. Essa realidade contribui para firmar uma divisão social entre os membros da coletividade; há os que exercem atividades que exigem o mínimo de reflexão, pensamento autônomo e apreciação estética, e há aqueles cuja atividade envolve preocupação direta com as questões da inteligência e com o controle das atividades alheias.

Como fruto dessas divisões, Dewey (1959b, p. 280) explica que o processo educativo na sociedade de seu tempo é caracterizado pela “separação entre cultura e utilidade”, o que promove duas formas de educação: uma “educação liberal ou intelectual” destinada às questões teóricas e à inteligência, cuja finalidade é o ato de conhecer, e uma “educação baixa ou mecânica”, preocupada com os assuntos práticos e com o ato de produzir. Nessa última, a reflexão é dispensável, pois nela prevalece a repetição mecânica de determinadas habilidades (idem, p. 278). Enquanto a primeira forma de educação remete a uma atividade racional, a segunda é desvalorizada, pois prepara somente para o trabalho manual (idem, p. 276).

O predomínio dessas divisões tem como consequência a “rígida identificação do trabalho com os interesses materiais, e a do lazer com os interesses ideais”. Essa realidade impossibilita que os cidadãos tenham a oportunidade de se comunicar livremente e compartilhar experiências, atividades e interesses de modo igualitário, o que inviabiliza a existência da democracia. Diante dessas diferenças sociais e materiais, os interesses são antagônicos e a comunicação de objetivos é ausente (DEWEY, 1959b, p. 276).

Seguindo os parâmetros da análise retórica, é possível identificar nesses argumentos de Rousseau e Dewey uma clara desqualificação da sociedade vigente, estratégia comumente utilizada em argumentações voltadas a valorizar a proposição de ideias alternativas. Quando é intenção do orador apresentar a classificação de um termo que seja dominante perante outro, seu discurso promove a desvalorização desse último, indicando nele o que julga inadequado ou o que aparenta estar incorreto (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 144). Para Rousseau, a ordem social de sua época é ruim por causa da desigualdade; Dewey julga impróprios os dualismos instaurados na base da sociedade de seu tempo. Ambos desqualificam a ordem social em que vivem, pois as suas intenções consistem em valorizar uma alternativa, a sociedade alicerçada em princípios democráticos, a ser apresentada como superior à realidade vivenciada.

Para sustentar a desqualificação pretendida, os dois filósofos utilizam o *recurso às origens*, estratégia discursiva que lhes permite conceituar o ponto inicial da problemática que expõem. Rousseau utiliza esse recurso ao discorrer sobre a desigualdade existente na sociedade do século XVIII. No *Primeiro discurso*, ele explica que a desigualdade entre os homens é o resultado mais preocupante dos privilégios de talentos ocasionados pelo progresso das ciências e das artes. A relevância assumida por essa temática leva o filósofo a examinar no *Segundo discurso* a gênese e o progresso dessas desigualdades, enfatizando seus aspectos negativos, a fim de expor as suas consequências (VALDEMARIN, 2000, p. 28).

No prefácio do *Segundo discurso*, Rousseau (2002b, p. 149) afirma que, para identificar a origem das referidas desigualdades, faz-se necessário conhecer a essência humana. Como explica Valdemarin (2000, p. 30), o filósofo apresenta um raciocínio hipotético-dedutivo que enfatiza o processo de desenvolvimento humano e a origem das relações sociais, destacando as causas determinantes da organização social em vigor no seu tempo, raciocínio que lhe permite analisar o presente com base no passado e, assim, apresentar possibilidades para o futuro.

Segundo Rousseau (2002b, p. 159), no “estado de natureza”, quando o homem vivia o início de sua evolução, prevaleciam a inocência e a igualdade nas condições de sobrevivência e nas relações humanas, pois havia somente as “desigualdades naturais ou físicas” estabelecidas pela própria natureza. Com o nascimento da sociedade civil, a propriedade privada se estabelece pela “lei do mais forte”, ao invés de considerar o trabalho dos homens, ocasionando a corrupção e a valorização das riquezas e dando origem à desigualdade em nível mais elevado. Essa realidade contribui para a difusão do

“germe de divisão real” que promove a separação entre os homens, despertando neles a suspeição e aversão mútua devido à contrariedade de seus direitos e interesses, o que impede a felicidade e as virtudes próprias do “estado de natureza” (idem, p. 239-240).

Quando Rousseau descreve o homem e a vida primitivos no referido estado, sua intenção é alicerçar a ideia de igualdade, focalizando o seu modo de atuação na ordem social. No desenvolvimento de sua argumentação, o filósofo torna essa ideia um conceito regulador que lhe permite desenvolver a crítica à desigualdade imperante na sociedade em que vivia (VALDEMARIN, 2000, p. 29-30). No *Segundo discurso*, destaca-se a tese de que as desigualdades têm origem nas convenções estabelecidas pelos homens e não no âmbito divino, sendo, portanto, inteligíveis. Essa tese advém da concepção de conhecimento vigente no século XVIII, segundo a qual é possível compreender os acontecimentos e a organização do mundo sem recorrer a dogmas, a superstições ou à autoridade religiosa. Por isso, torna-se possível eliminar justificativas sagradas para a ordem social, associando as desigualdades ao desenvolvimento das relações humanas no passado e no presente, reflexão que opera para despertar certa aversão contra a desigualdade (idem, p. 30).

Rousseau (2002b, p. 243) conclui o *Segundo discurso* com a afirmação de que a desigualdade na sociedade de seu tempo é a responsável pelo surgimento de “povos policiados”, escravos de si mesmos e dos outros, inviabilizando a existência de homens livres. Segundo o seu entendimento, é a conjuntura histórica de sua época que está pervertida, não a essência humana (STAROBINSKI, 2011, p. 24). Assim, o filósofo apresenta um tema a ser desenvolvido posteriormente em seu discurso: se a essência do homem é corrompida pelo meio social, este poderá ser regenerado, pois é uma produção humana (VALDEMARIN, 2000, p. 29-30).

Em suas formulações discursivas, Dewey também utiliza o *recurso às origens* quando recorre à Grécia Clássica para explicar o começo dos dualismos que estão na base da sociedade do século XX. Para justificar e dar consistência à sua argumentação, sugere que somente o estudo da gênese de alguma realidade ou questão permite compreender os seus desenvolvimentos futuros e identificar com exatidão o que é preciso superar (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 281-282).

Em *Democracia e educação*, Dewey (1959b, p. 275-276) afirma que as dicotomias existentes na sociedade de seu tempo têm suas origens na sociedade grega, na qual se nota profunda divisão quanto ao modo de produzir. Aquela ordem social era dividida em duas classes: uma, que precisava trabalhar para sobreviver, composta por

escravos e artesãos, e outra, que se julgava isenta dessa necessidade, formada por aristocratas. No âmbito da filosofia, esse quadro dicotômico promovia as divisões entre corpo e mente, trabalho útil e lazer, vida sensível e vida racional, todas elas contribuindo para originar duas formas de educação absolutamente distintas – “a educação mecânica e a educação liberal” (idem, p. 278).¹⁶

Cunha e Sacramento (2007, p. 282) explicam que, para o filósofo norte-americano, tais dicotomias tinham razão de ser no contexto da sociedade grega, pois eram compatíveis com as condições concretas então existentes. Segundo a visão deweyana, a filosofia grega foi elaborada em consonância com os limites e as necessidades impostos por aquela ordem social, motivo pelo qual a superação daqueles problemas filosóficos só será possível quando forem superados os seus determinantes sociais. Sem isso, fica inviabilizada a criação de uma nova filosofia.

Ao discutir a organização social grega, Dewey (1959b, p. 280) busca evidenciar que as filosofias se constituem como produtos sociais desde a sua gênese na Grécia Clássica, e que o pensamento grego não era resultante da reflexão, imaginação ou opinião de algum filósofo, mas revelava a vida daquela época, tal qual ela se apresentava aos olhos dos homens daquele tempo. Do mesmo modo, a educação existente naquela sociedade não era oriunda da imaginação ou delírio dos gregos, mas estava coerentemente organizada segundo os ditames de sua vida social (idem, p. 154).

A crítica exposta por Dewey nessa argumentação, embora direcionada à filosofia e à sociedade gregas, tem por alvo o pensamento e a organização social vigentes em sua própria época (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 282). O filósofo analisa que, ao longo da história ocorreram várias mudanças, como o fim da escravidão, o desenvolvimento das ideias democráticas, o progresso das ciências, a ampliação do acesso às instituições escolares e a diversificação das possibilidades de comunicação entre os seres humanos; ainda assim, a sociedade do século XX apresenta a mesma organização social da Grécia Clássica, estando alicerçada em dualismos (DEWEY, 1959b, p. 280-281). Essa realidade social, caracterizada por divisões, se mostra incompatível com a construção de um modo de viver democrático, no qual prevalece o

¹⁶ Na Grécia Clássica, a educação mecânica, denominada “artes mecânicas”, oferecia uma formação “técnica, pragmática, de caráter aplicativo”, sendo utilizada nas oficinas e destinada ao ensino de trabalhos práticos que não concebiam autonomia de pensamento aos aprendizes, representados por artesãos. Contrariamente, a educação liberal, ou “artes liberais”, previa uma formação “racional, desinteressada, cultural, de caráter teórico e contemplativo”, sendo destinada aos indivíduos pertencentes às altas classes existentes na ordem social grega, responsáveis por sua governança (CAMBI, 1999, p. 74).

“intercâmbio, a cooperação livre e a participação conjunta” de seus membros, seja no âmbito social ou nas práticas educativas (idem, p. 93).

Além da desqualificação da sociedade vigente, a utilização do *recurso às origens* permite identificar outra aproximação entre os dois filósofos. Segundo Cunha e Sacramento (2007, p. 281), essa estratégia permite a Dewey reafirmar a ideia de que a transformação educacional deve ser discutida no âmbito da ordem social; filosofia, educação e política estão interligadas, pois são originárias da mesma problemática, sendo inviável buscar soluções isoladas. Como mostra Valdemarin (2000, p. 25), essa mesma ideia já estava presente na argumentação de Rousseau, que concebia a educação como o elemento fundamental para propiciar a participação política e a formação filosófica do cidadão. Em suas obras é possível notar uma contínua e profunda ligação entre os assuntos políticos e educacionais.

Nas formulações discursivas de ambos os filósofos pode-se identificar, ainda, o uso de outra estratégia argumentativa comum: a *definição*. Para desqualificar a sociedade francesa do século XVIII, Rousseau (2002b, p. 159) define em seu *Segundo discurso* duas formas de desigualdade: a primeira é a “desigualdade natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma”; a segunda forma é denominada “desigualdade moral ou política, por depender de uma espécie de convenção e ser estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens”. Essa última forma diz respeito às vantagens que alguns homens desfrutam socialmente, como riqueza, poder, prestígio e domínio, que lhes concedem posição de superioridade ante os demais, os quais são, então, prejudicados.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 241), a *definição* é um recurso essencial à argumentação, possibilitando ao orador justificar ou valorizar suas teses perante a audiência, podendo ser, ela mesma, o próprio argumento. Com as definições que elabora, Rousseau (2002b, p. 162) justifica os argumentos com que desqualifica a sociedade de seu tempo, conduzindo seu auditório ao entendimento de que somente a primeira forma de desigualdade é aceitável entre os homens. Como a segunda forma depende de consensos sociais, pode perfeitamente ser evitada com o estabelecimento de convenções mais justas que conservem a igualdade. Suas definições atuam, ainda, como importantes argumentos utilizados para impor à sociedade de sua época a responsabilidade pela depravação do homem, ao manter a “desigualdade moral ou política”.

Dewey (1959b, p. 4-5, grifos do original) utiliza essa mesma estratégia argumentativa para desqualificar a sociedade do século XX. Ele define que “sociedade é transmissão e é comunicação”, sendo caracterizada pelo que há de comum entre os seus membros, motivo pelo qual é denominada pela palavra *comunidade*. Um conjunto de pessoas próximas espacial e materialmente ou que trabalhem juntas para o mesmo fim não constituem a ligação necessária que só a linguagem e a comunicação estabelecem para a existência de uma sociedade. Do mesmo modo, não é possível designar como comunidade as partes que constituem uma máquina, pelo simples fato de elas atuarem juntas. Essa qualificação somente seria aplicável se as partes tivessem conhecimento do fim a ser alcançado e interesse em atingi-lo, conduzindo suas ações para tal. Isso, no entanto, requer comunicação, e cada parte precisaria saber o que as outras pensam e também informar às demais sobre o seu intuito particular, bem como sobre o processo utilizado para o desenvolvimento de suas atividades (DEWEY, 1959b, p. 5).

Essa definição do termo *sociedade* possibilita a Dewey (1959b, p. 276) justificar e valorizar perante seu auditório os argumentos que apresenta acerca da importância da linguagem e da livre comunicação entre os indivíduos em uma organização social, sendo tal valorização uma especificidade de seu ideário. Além disso, essa estratégia argumentativa atua como o próprio argumento na afirmação de que a ausência de comunicação assemelha a sociedade a uma máquina. Esse é o caso da sociedade de sua época, cuja bipartição em classes sociais sujeita os membros das classes baixas a realizarem o seu ofício sem ter conhecimento de seu significado e finalidade social, elementos que são conhecidos somente pelos patrões e gerentes, membros das classes altas que têm acesso ao conhecimento intelectual.

Como nos alerta o filósofo, essa forma de interação está presente na maioria dos grupos que compõem a sociedade, razão pela qual eles não se constituem como sociais; as relações que estabelecem se encontram no “plano das peças da máquina”, uma vez que possibilitam a um ser humano utilizar outros para atingir os objetivos que almeja, sem considerar os pensamentos, as emoções e a concordância dos indivíduos subjugados. Enquanto as relações entre “pais e filhos, professores e alunos, patrões e empregados e governantes e governados” assumirem essas características, não haverá grupos sociais na sociedade do século XX, mesmo que as suas atividades estejam fisicamente próximas ou completamente interligadas. A existência desses grupos somente será possível quando prevalecer a conduta de compartilhar objetivos e comunicar interesses (DEWEY, 1959b, p. 5).

Com essa argumentação, Dewey estabelece uma analogia entre a sociedade de sua época e a máquina. Segundo os parâmetros da análise retórica, a analogia é uma estratégia discursiva com uma “força probatória” capaz de levar o auditório a optar por uma hipótese ou ideia apresentada por um orador, em detrimento de outra, o que atesta a sua relevância na persuasão. A analogia se constitui como uma “similitude de estruturas” cuja fórmula geral é “A está para B assim como C está para D” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 424). Seguindo esse direcionamento, a analogia utilizada por Dewey pode ser assim apresentada: a sociedade do século XX está para as relações humanas assim como a máquina está para as suas partes (CUNHA, 2005a, p. 13).

Os termos A e B da analogia são denominados *tema*, residindo neles a ideia que o orador deseja transmitir à sua audiência, enquanto os termos C e D, chamados *foro*, atuam para fundamentar o raciocínio que conduzirá à ideia em causa. O assunto apresentado no foro deve ser conhecido pelo auditório, pois a sua função é esclarecer o tema (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 424-425). Na analogia utilizada por Dewey, os termos A e B (tema) são representados respectivamente por *sociedade do século XX* e *as relações humanas* que nela se estabelecem, evidenciando aquilo que o filósofo deseja explicar a seu auditório; os termos C e D (foro) dizem respeito à *máquina* e às *partes* que a compõem, assunto conhecido pela audiência e que auxilia o filósofo a esclarecer a ideia desejada.

Dessa analogia decorre a metáfora “sociedade-máquina”, estratégia discursiva que se pode apreender no modo como Dewey caracteriza a sociedade de seu tempo (CUNHA, 2005a, p. 13). *Metáfora* é uma “analogia condensada” que procede da união de um dos termos que constitui o tema com um dos termos que integra o foro, sendo comumente representada pela expressão “C de B para designar A” ou somente “A é C de B”, como explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 454).

Existem diferentes modos de unir tema e foro. As metáforas classificadas como mais expressivas são constituídas pela associação dos termos A e C, considerados superiores, não apresentando os termos B e D, tidos como inferiores em uma analogia. Esses termos não são expressos porque a união entre A e C resulta em uma expressão com significado completo, sendo desnecessários maiores esclarecimentos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 454-455). A metáfora utilizada por Dewey assume essa característica, pois apresenta em sua constituição apenas os termos A e C de sua analogia – a sociedade do século XX é uma máquina.

Nos argumentos de Rousseau (2002b, p. 257) sobre a sociedade do século XVIII, também é possível identificar a presença de analogias e metáforas. Após a publicação de seu *Segundo discurso* no ano de 1755, o filósofo foi alvo de missivas com questionamentos sobre os pressupostos veiculados na obra. Na resposta à *Carta de Philopolis*, ele busca explicar a ideia equivocada de que, ao descrever o “estado de natureza” e apresentar suas vantagens à vida humana, estaria se opondo à vida em sociedade e defendendo o retorno do homem ao estado primitivo, ao invés de pleitear a sua socialização.¹⁷

Para esclarecer esse equívoco, o filósofo explica que o lugar do homem é a vida social, pois a “sociedade é tão natural à espécie humana como a decrepitude ao indivíduo”, e que nessas circunstâncias é preciso reconhecer que “aos povos são necessárias as artes, as leis e os governos, como as muletas são necessárias aos velhos”. Seu objetivo com tais argumentos é mostrar a seus interlocutores que existe ligação entre o homem e a dimensão social, sendo esta uma consequência da vida humana, tal qual a decrepitude. Em seu entendimento, a sociedade pode apresentar contribuições ao indivíduo, mas é preciso considerar que ela é instituída, se desenvolve e passa por momentos de enfraquecimento, sendo necessário criar ferramentas como as leis, os governos e as instituições, que possibilitem sua revisão e reconstrução contínuas (ROUSSEAU, 2002b, p. 260).

Por intermédio da análise retórica, é possível identificar nesse argumento duas analogias. Tendo como base a fórmula geral dessa estratégia – “A está para B assim como C está para D” –, a primeira analogia pode ser apresentada da seguinte forma: A sociedade está para a espécie humana assim como a decrepitude está para o indivíduo. Os termos A e B (tema) correspondem respectivamente a *sociedade* e *espécie humana*, enquanto os termos C e D (foro) referem-se a *decrepitude* e *indivíduo*. O tema exhibe a conclusão que o filósofo deseja apresentar a seu auditório; para explicá-la, ele expõe no foro uma questão conhecida e aceita por tal audiência, o que contribui para a sua aprovação.

Dessa analogia advém uma metáfora: a sociedade é a decrepitude da espécie humana (fórmula “C de B para designar A ou A é C de B”). Com essa estratégia, Rousseau deseja evidenciar que, apesar de ser uma decorrência da vida humana, há casos em que a ordem social pode apresentar elementos nocivos, como a corrupção dos

¹⁷ Essa carta foi enviada a Rousseau pelo naturalista e filósofo genebrino Charles Bonnet, tendo a sua publicação ocorrido em 1755 no periódico literário francês *Mercure* (ROUSSEAU, 2002b, p. 257).

costumes, dos gostos e das ações humanas, os quais sustentam as desigualdades entre os homens, como é possível identificar na sociedade de sua época. Para evitar essa situação, é necessário que a ordem social seja organizada a partir de princípios que favoreçam o desenvolvimento de virtudes nos homens, pois somente assim ela poderá progredir e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

A segunda analogia apresentada pelo filósofo naquela argumentação pode ser assim formalizada: as artes, as leis e os governos são necessários aos povos assim como as muletas são necessárias aos velhos (fórmula “A está para B assim como C está para D”). O tema é composto por *as artes, as leis e os governos* (A) e *os povos* (B), e o foro, por *as muletas* (C) e *os velhos* (D). Mais uma vez, Rousseau utiliza no foro um assunto conhecido e benquisto por sua audiência, a fim de viabilizar a conclusão relativa ao tema.

A metáfora oriunda dessa analogia, pela fórmula já indicada é: as artes, as leis e os governos são as muletas dos povos. Com essa estratégia, o filósofo busca mostrar a seu auditório que não é contrário à existência das artes, das leis e dos governos, pois é nesses elementos que se encontra o sustento da sociedade, como as muletas sustentam os idosos; sua contrariedade se dirige, sim, à forma como esses elementos se articulam na ordem social vigente, servindo para alicerçar vícios como a ganância, o domínio e o poder, que geram a divisão entre os homens e as disparidades sociais e econômicas.

Segundo os pressupostos da análise retórica, a escolha das estratégias argumentativas por um orador depende das características da audiência a que ele se dirige. Aplicando esses pressupostos aos discursos de Rousseau e Dewey, conforme vimos analisando neste trabalho, devemos nos empenhar em compreender o contexto em que suas teses foram veiculadas. Quanto ao filósofo genebrino, sabemos que escreveu o *Discurso sobre as ciências e as artes* e o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* no século XVIII, motivado por obter sucesso em concursos promovidos pela Academia de Dijon, e que publicou essas obras nos anos de 1750 e 1755, respectivamente (BOTO, 2010, p. 12-13).¹⁸

Aquele século é caracterizado como o “divisor de águas entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo” devido às importantes transformações então ocorridas. O processo de laicização acompanhou a emancipação de diferentes esferas da sociedade: na esfera política, os poderes supranacionais começaram a se desvincular dos estados e

¹⁸ Em nosso Apêndice A, que trata da biografia de Jean-Jacques Rousseau, são apresentadas outras informações acerca dessas obras.

dos povos; na economia, novas formas de produção incrementaram o capitalismo, e a abertura de um mercado mundial ocasionou maior circulação de mercadorias e pessoas; na esfera do pensamento, a emancipação foi representada pelas explicações científicas que contribuíram para superar uma visão de mundo marcada pela fé e pelo mito (CAMBI, 1999, p. 323-324).

Os processos de laicização e emancipação ocasionaram reformas políticas, sociais e culturais que contribuíram para o desenvolvimento de uma sociedade tipicamente moderna marcada pela atuação da burguesia, pela vida dinâmica e participativa fundamentada no princípio da liberdade de ação e pensamento e, posteriormente, na crise do antigo regime. O florescimento de sociedades e culturas laicas contou, ainda, com a difusão do livro pela imprensa e com a ampliação do acesso do povo à alfabetização, o que, por sua vez, propiciou a difusão de novas ideias (CAMBI, 1999, p. 323-324).

Na época, a França também foi palco privilegiado de inúmeras transformações. Com a emergência da classe burguesa, sua economia predominantemente agrícola sofreu um processo lento e constante de transferência das riquezas do meio rural para o urbano, afetando o desenvolvimento de produtos manufaturados. Esse processo culminou no conflito entre camponeses e proprietários, responsável por uma das maiores contradições daquele século. O crescente interesse burguês pela agricultura e pela aquisição de terras impulsionou também a proliferação da propriedade privada e a extinção da propriedade comunitária campesina, o que se deu mediante o estabelecimento de leis elaboradas sem a participação das massas populares, causando forte sentimento de injustiça (PISSARRA, 2002, p. 8).

Com a crescente defesa da livre iniciativa e da propriedade privada pelo pensamento fisiocrata, as diferenças econômicas e sociais entre os cidadãos franceses aumentaram de modo exorbitante, contribuindo para que camponeses e artesãos atingissem níveis elevados de pobreza por terem que abandonar suas atividades liberais e viver nas cidades com baixos salários.¹⁹ A emergente sociedade burguesa se dividia entre a riqueza, o luxo e o poder, enriquecendo substancialmente devido ao avanço do capitalismo e concorrendo para a ampliação da miséria, da exclusão e dominação do

¹⁹ O pensamento fisiocrata, desenvolvido por economistas franceses entre os séculos XVII e XVIII, estimulava a difusão da agricultura visando ao lucro e defendia a criação de instituições educacionais para a formação de homens capazes de contribuir para a melhoria da produção agrícola. Os fisiocratas atribuíam um “valor mercantil” ao ser humano e, em especial, à criança, considerada uma “riqueza econômica” para o Estado, devendo ser conservada e utilizada para promover o seu desenvolvimento (BADINTER, 1985, p. 153).

povo. A posição social passou a ser determinada pelo poder aquisitivo do cidadão, e não mais pela origem de seu nascimento (PISSARRA, 2002, p. 9-10).

Entre os anos de 1715 e 1774, a França viveu sob o reinado de Luís XV, período em que se acentuou o enfraquecimento do poder absolutista devido às intensas disputas entre os ministros, as amantes do rei e a burguesia, prenunciando o declínio da monarquia francesa. Concomitantemente a esses conflitos cresceram as críticas e o descontentamento da intelectualidade francesa com as arbitrariedades do regime. O poder religioso também foi alvo de contestações, pois as suas ações disseminavam a intolerância religiosa e ampla variedade de preconceitos. Os intelectuais possuíam orientações teóricas distintas, mas a defesa desse posicionamento comum os qualificava como pertencentes ao Movimento Iluminista (PISSARRA, 2002, p. 10).²⁰

Foi nesse contexto que Rousseau (2002a, p. 9) escreveu e publicou seus discursos, o *Primeiro* e o *Segundo*, como já vimos, ambos retratando o ambiente de transformações que assolava a sociedade do século XVIII. No *Discurso sobre as ciências e artes*, o filósofo informa que seu auditório é constituído pela intelectualidade francesa, a “parte íntegra e esclarecida” daquela sociedade, os “verdadeiros sábios” que frequentavam a academia, a assembleia e os tribunais. Seu propósito era mostrar à sua audiência que o progresso das ciências e das artes não acarretava somente benefícios, como então se exaltava, mas também prejuízos que precisavam ser superados, uma vez que corrompiam os homens e seus costumes e aumentavam as desigualdades sociais. Esse *Discurso*, porém, não foi bem aceito pela opinião pública.²¹

Apesar dessa reprovação, o filósofo ampliou suas ideias na escrita do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Na posição de autor reconhecido, Rousseau (2002b, p. 162) fala agora a um auditório universal, a humanidade, a quem explica: “eis tua história, tal como acreditei lê-la, não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente”. O propósito do filósofo é evidenciar as desvantagens provocadas pela sociedade de sua época à vida humana, a fim de mobilizar sua audiência para a ação. Por isso, formula a ideia de que a origem das desigualdades é social, e que o homem, em sua essência, é bom, sendo por isso capaz de mudar a ordem social vigente.

²⁰ No Apêndice A deste trabalho são apresentadas mais informações sobre esse movimento.

²¹ Valdemarin (2000, p. 29) explica que, quando escreveu essa obra, Rousseau era frequentador dos meios intelectuais, mas ainda desfrutava de anonimato; com a premiação e publicação de seu trabalho, ele se tornou conhecido, apesar das muitas críticas que recebeu.

Com seus *Discursos*, Rousseau assume um “papel sociopolítico progressista” que busca a inovação pela concretização de reformas, papel tipicamente adotado pelos filósofos iluministas que no século XVIII foram alçados à condição de intermediários entre a sociedade e o poder. Tendo conquistado maior autonomia, eles assumiam um lugar social ativo, expondo críticas que atuavam como condutoras da sociedade e do Estado. Esse papel público os colocou como personagens centrais daquele século e dos posteriores, em particular no que tange às novas ideias educacionais que incitaram o novo, sob a égide do progresso, influenciando nos conflitos e contradições instalados entre diversos grupos sociais (CAMBI, 1999, p. 324-325).

Dewey também pode ser caracterizado como um intelectual que busca promover mudanças na ordem social de seu tempo por meio de seus escritos, como se pode notar em *Democracia e educação*, obra elaborada no contexto que abrange o final do século XIX e o início do XX, sendo publicada no ano de 1916.²² Naquela época, o mundo ocidental vivia aceleradas mudanças produzidas pelas revoluções que tiveram início nos Estados Unidos da América em 1776, passaram pela França em 1789 e culminaram em 1917 na Rússia. De modo geral, o período foi marcado por avanços nos processos de industrialização, pelo surgimento de movimentos populares que reivindicavam o reconhecimento de direitos – do homem, do cidadão, do trabalhador etc. – e pelo desenvolvimento desenfreado das relações de trabalho capitalistas. A Primeira Guerra Mundial, a disseminação da democracia em novas bases e o surgimento de ideias educacionais comprometidas com o ambiente político são registros de fatos que alteraram o conceito de cidadania (CAMBI, 1999, p. 378-379).

Nos Estados Unidos da América, particularmente, a democracia atingiu seu desenvolvimento mais significativo com a criação de um intenso “espírito comunitário” e pela defesa do respeito às liberdades individuais e dos grupos sociais. Apesar de haver um “modelo denso de democracia” alicerçado no direito e na participação dos cidadãos, aquele país não conseguiu se desvencilhar dos limites econômicos impostos pela expansão desmedida do capitalismo e pelos perigos advindos da dominação provocada pela política imperialista e pela intolerância racial (CAMBI, 1999, p. 380).

Na primeira década do século XX, os Estados Unidos conheceram a supremacia da doutrina proferida por John Pierpont Morgan, que influenciou diretamente no desenvolvimento econômico daquele país. Tal doutrina veiculava a ideia de que os

²² No Apêndice B deste trabalho são apresentadas mais informações sobre essa obra.

direitos e interesses trabalhistas seriam mais bem defendidos pelos patrões que, eleitos por Deus para essa função, possuíam o controle dos meios de produção. A presença dessas ideias contribuiu para o aumento dos monopólios mediante a concentração dos negócios nas mãos de uma pequena parcela da população, representada por banqueiros e financistas, resultando em parco crescimento da produção industrial e grande descaso pelas condições de vida enfrentadas pelos trabalhadores (CUNHA, 2001, p. 31-32).

Pensadores progressistas adotaram posicionamento contrário à doutrina de Morgan e à causa monopolista, defendendo os direitos trabalhistas de moradia e saúde dos operários e denunciando a existência de condições abusivas de vida. Nos anos de 1920, a sociedade norte-americana desfrutou de crescente desenvolvimento econômico associado à disseminação de conflitos sociais, corrupção e reacionarismo político e moral, fatores que contribuíram para levar aquela “máquina da prosperidade” à sua crise mais ameaçadora ocasionada pela quebra de Wall Street em 1929. Em busca de solução, foi criada no ano seguinte a política do New Deal, visando fornecer financiamento às indústrias e projetos de cunho social para promover a reorganização econômica e combater a miséria e o desemprego que atingiam altíssimos índices (CUNHA, 2001, p. 32-33).

Dewey escreveu e publicou *Democracia e educação* nesse ambiente marcado tanto por mudanças e indecisões quanto aos rumos da nação norte-americana frente à crise quanto pela incessante busca por efetivação de princípios democráticos. Na época, o filósofo atuou como docente na Universidade de Chicago e, posteriormente, na Universidade de Columbia, tendo como auditório particular os funcionários da educação – professores, reitores, secretários, ministros – e também as famílias dos alunos. Com o intuito de mobilizar esse auditório para ações transformadoras, buscou evidenciar os problemas da sociedade vigente, sua gênese e a necessidade de sua superação (AMARAL, 1990, p. 32-33).

Rousseau e Dewey, cada qual com suas obras, atuaram em cenários permeados por forte tensão e ansiedade e pela necessidade de encontrar um direcionamento a ser seguido em meio às incertezas reinantes em contextos de acelerada transformação social. Em momentos assim, o discurso atua como forma de ação que permite a seu autor indicar os males existentes e propor caminhos a serem seguidos. Até aqui, destacamos de que modo os dois pensadores indicaram os males das sociedades em que viviam. Veremos, a seguir, os caminhos por eles propostos para o enfrentamento da situação.

1.2. A superação da sociedade vigente

Feita a desqualificação de suas respectivas sociedades, Rousseau e Dewey elaboram discursos que enfatizam a necessidade de superar os seus males, buscando, para isso, persuadir suas audiências de que é possível agir nessa direção. A forma de ação a ser empreendida é apresentada por meio de propostas que consistem, por um lado, em criar uma organização social fundamentada em princípios democráticos e, por outro, em reorganizar a educação. O segundo componente dessas propostas, o que é relativo à educação, será discutido no próximo capítulo deste trabalho. Neste capítulo, iremos nos ocupar exclusivamente com a explanação do primeiro componente, o que diz respeito à necessária transformação social. Trata-se de estratégia estritamente didática, pois os dois componentes formam um todo indivisível.

Na obra *O contrato social*, Rousseau (2003, p. 9) explica que a superação da ordem social vigente no século XVIII somente será possível pela elaboração de consensos diferentes dos existentes, os quais contribuem para a manutenção das desigualdades entre os homens, os tornando acorrentados, apesar de terem nascido livres. A sociedade deve estar alicerçada em acordos que permitam a todos os cidadãos viverem com liberdade e igualdade, sendo a sua elaboração afiançada pelo estabelecimento de um contrato social que permitirá promover a necessária reorganização da educação (idem, p. 20-21).

Em *Democracia e educação*, Dewey (1959b, p. 282) afirma que, para suplantar as divisões sociais, filosóficas e educacionais que caracterizam a sociedade do século XX, não basta adotar termos simbólicos que expressem dignidade, liberdade e racionalidade, ou mudar a concepção e os sentimentos dos indivíduos acerca do trabalho manual e daqueles que o realizam, a fim de promover o reconhecimento de sua importância perante o trabalho intelectual. As mudanças no âmbito teórico e emocional, certamente relevantes, somente serão concretizadas com a articulação de uma “sociedade verdadeiramente democrática”, na qual todos os cidadãos realizem atividades práticas úteis à vida social e tenham a oportunidade de desfrutar de atividades nobres voltadas à contemplação, ao lazer. A efetivação dessa sociedade, porém, requer a transformação das condições educacionais existentes.

Na ênfase dada pelos dois filósofos à necessidade de suplantar as sociedades instituídas em suas respectivas épocas, é possível identificar a utilização do *argumento de superação*. Como explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 327-328), esse recurso discursivo permite ao orador “insistir na possibilidade de ir sempre mais longe

num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção”. Trata-se de uma forma de argumentar que põe diante da audiência a possibilidade de superar, ir além de uma situação indesejada, como um “trampolim” que permite seguir em determinada direção, incitando à mobilização em prol do que é almejado pelo orador. Tanto em Rousseau quanto em Dewey, essa mobilização se traduz em ações voltadas à criação de uma nova ordem social fundamentada em princípios democráticos.

Para sustentar sua argumentação sobre o contrato social e a sociedade que anseia, Rousseau (2003, p. 20-21) apresenta a seus interlocutores duas definições de democracia. A primeira é exposta quando o filósofo ressalta a necessidade de “encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes”. Como observa Boto (2010, p. 14), na sociedade regida pelo contrato rousseauiano, a democracia é definida como um “modo de viver coletivo”. Francisco (2010, p. 28) explica que, apesar de o filósofo ter o objetivo de promover os fundamentos da democracia, o termo é pouco utilizado em seus escritos, nos quais é representado por expressões como “república, corpo político, associação política e pátria”.

Na segunda definição, a democracia é concebida por Rousseau (2003, p. 81-82) como uma forma de governo em que a maioria do povo toma parte do ato de governar, motivo pelo qual há mais “cidadãos magistrados” do que cidadãos comuns. Nesse tipo de governo os “magistrados” são incumbidos da função de executar as leis de acordo com os consensos estabelecidos pela totalidade do povo, tendo sempre em vista o bem comum (idem, p. 72). Nessa forma de governo, não é possível, porém, que todos os homens elaborem e executem as leis como se deseja, perfeição que é digna somente dos deuses (idem, p. 84). Bonavides (1962, p. 163) analisa que, mesmo apresentando alguns limites, é perceptível que essa definição do filósofo corresponde a um regime democrático que envolve a participação legítima, direta e ativa do povo, que exerce soberanamente a sua “vontade política criadora” na ordem social.

Dewey (1959b, p. 93) também recorre a uma definição ao tecer considerações sobre a ordem social que almeja. O filósofo define *democracia* como uma “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Esse “modo de viver” vai além de um tipo de governo, pois prevê que os interesses dos indivíduos estejam associados reciprocamente e que o “progresso ou readaptação” ocupe o primeiro plano, uma vez que se trata de uma sociedade em permanente mudança. Com

essa definição, a democracia assume um “significado pedagógico”, pois se vincula ao desenvolvimento integral das disposições que constituem os indivíduos. A relevância educacional desse conceito reside no interesse em promover uma “educação deliberada e sistemática”.

Como foi salientado na seção precedente deste trabalho, a definição é uma estratégia utilizada com o intuito de persuadir uma audiência. Quando aparece em um discurso, visa apresentar o “sentido verdadeiro, o sentido real” de um vocábulo, que se opõe ao que é normalmente utilizado; ao enfatizar o novo termo definido em detrimento do existente, a definição promove uma dissociação nocional para que o novo termo seja aprovado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 504). É o que acontece quando Rousseau e Dewey apresentam suas definições de democracia, as quais não se restringem a formas de governo, como sugere a definição comum, mas correspondem a um modo de viver. O conceito deweyano vai adiante por estar aliado a questões pedagógicas e prever o desenvolvimento irrestrito dos membros que participam dessa forma de vida. Os posicionamentos de ambos favorecem a adesão de seus auditórios: Rousseau sensibiliza os homens em geral para os benefícios da vida associativa, ao passo que Dewey mobiliza esses mesmos homens e, em particular, aqueles que se interessam por temáticas educacionais.

Após apresentar suas definições de democracia, Rousseau (2003, p. 20) expõe sua proposta de criação de uma sociedade pautada em determinados princípios, considerando que somente uma “forma de associação” entre os homens permitirá conservar suas forças e liberdade, que são as primeiras ferramentas para a sua conservação. Segundo Althusser (1972, p. 68-69), a associação prevista pelo filósofo genebrino visa afiançar a união das “forças físicas, intelectuais e morais” dos indivíduos, bem como a dos seus bens e liberdade, instrumentos que dão origem ao interesse particular. Tal associação não objetiva, portanto, anular o interesse particular de cada indivíduo ou fomentar a sua contradição, mas valorizar o interesse que seja comum a todos, o que torna possível a existência de uma ordem social.

No entendimento de Rousseau (2003, p. 20), somente o estabelecimento do contrato social poderá viabilizar esse modo de vida. Para sustentar tal argumento, ele expõe a importância e as vantagens decorrentes da criação desse contrato, a fim de persuadir seu auditório de que essa iniciativa constitui a melhor “escala” para avaliar a vida social. O propósito dessa argumentação é mobilizar as pessoas para a ação pretendida – a criação daquela nova sociedade no futuro (ROUSSEAU, 2004, p. 677).

O filósofo explica que as cláusulas do contrato se reduzem a apenas uma, a qual prevê que todo associado, com seus bens e direitos, será alienado à coletividade, constituindo uma parte do todo. Quando cada indivíduo se entrega por inteiro ao coletivo, prevalece a condição de igualdade entre todos, o que faz com que o acordo não seja dispendioso para ninguém. Essa “alienação total” possibilita a criação de uma “união tão perfeita quanto possível”, na qual um indivíduo, “dando-se a todos, não se dá a ninguém”, o que permite a cada um adquirir direito igual ao que renunciou sobre si, recebendo o equivalente de tudo o que perdeu, além de adquirir novas forças para manter o que possui (ROUSSEAU, 2003, p. 21).

Assim, a instituição do contrato social dá origem a um “corpo moral e coletivo” composto pela união de todos os membros, o que é denominado *comunidade*. Nesse ato de associação há um acordo mútuo entre os indivíduos particulares e todos os demais, no qual cada associado encontra-se comprometido, pois se constitui, ao mesmo tempo, como membro do “soberano em face dos particulares e membro do Estado em face do soberano” (ROUSSEAU, 2003, p. 22-23). No contrato, os homens são concebidos “tais como são”, constituídos pelos instrumentos de sua conservação; as leis, “tais como podem ser”, representam o fruto de uma convenção, não possuem caráter natural, e a sua elaboração leva em conta o coletivo e as suas ações (idem, p. 47).

Quando Rousseau afirma que deve haver no contrato social a alienação integral do indivíduo à comunidade, ele não se refere à supressão do que é singular em detrimento do coletivo, mas apenas à necessidade de todos os associados reconhecerem como seus os direitos atribuídos à sociedade, tendo por base consensos estabelecidos por meio da deliberação pública (FRANCISCO, 2010, p. 31). Segundo Althusser (1972, p. 74-75), essa interação entre o indivíduo e a comunidade é algo comum a qualquer concepção contratualista; no contrato rousseauiano, porém, a interação possui uma peculiaridade, visto que a segunda parte, a comunidade, não possui existência anterior e externa ao acordo, como ocorre em relação à primeira, o indivíduo. Sendo assim, a comunidade é o “produto, o objeto e o fim” do contrato, caracterização que permite ver a iniciativa contratual como “um ato de constituição (fictício)” da coletividade (idem, p. 78).

É preciso observar que, ao constituírem essas duas partes, os associados assumem diferentes formas ou “*maneiras de ser*”; na primeira parte, adotam a “forma de isolamento”, e na segunda, a “forma de comunidade”, que é pensada a partir da individualidade (ALTHUSSER, 1972, p. 74-75, grifos do original). Essa diferença de

formas gera um “Desajuste (incompatibilidade)”, que é, ao mesmo tempo, declarado e abolido por Rousseau (2003, p. 23), ao afirmar n’*O contrato social* que, ao se associar, o indivíduo contrata-se, “*por assim dizer, consigo mesmo*”. Nessa obra, o filósofo genebrino utiliza o termo *povo* para nomear a primeira parte, indivíduo, e emprega o termo *indivíduo* para designar a segunda parte, comunidade, tendo em vista serem as mesmas pessoas que as compõem (ALTHUSSER, 1972, p. 74). Esse “Desajuste”, oriundo do “jogo de palavras” inerente ao discurso rousseauiano, é um paradoxo, uma particularidade que institui e determina seu pensamento, não podendo, por isso, ser desconsiderado no exame de seus escritos (idem, p. 78).

Rousseau (2003, p. 22, grifos do original) esclarece que, com a criação do contrato social, todos os homens colocarão a si mesmos e todo o seu poder sob “*a suprema direção da vontade geral*”, sendo este o seu principal compromisso. Somente essa vontade pode garantir-lhes desfrutar dos benefícios de uma vida associada e, conseqüentemente, protegê-los da dependência pessoal, a qual permite à “máquina política”, encarregada de legitimar os compromissos civis, exercer papel opressivo e submetê-los a situações abusivas (idem, p. 25).

A vontade geral é advinda de todo o povo, não apenas de uma parte, razão pela qual é soberana. Para que a vontade seja considerada geral, é necessário que todos os votos dos associados sejam considerados, pois a existência de qualquer exclusão romperá a generalidade que a constitui (ROUSSEAU, 2003, p. 34-35). Seu objeto nunca é individual ou determinado, pois ela é fundamentada no “princípio de equidade”, que é contrário à existência de desigualdades entre os cidadãos (idem, p. 40). A vontade geral diz respeito ao que há de comum no interesse dos cidadãos, tendo sempre em vista o bem-estar coletivo; quando se “retiram das vontades particulares os mais e os menos que se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral”. Eis o que permite diferenciá-la da vontade dos associados, relativa a interesses particulares, sendo a “soma das vontades particulares” (idem, p. 37).

São esses atributos que tornam a vontade geral a responsável por fazer do contrato um “admirável acordo entre o interesse e a justiça”, como afirma Rousseau (2003, p. 41). Boto (2010, p. 15) explica que a referida vontade pode ser considerada produtora de consensos sociais que concorrem para a instituição de uma forma de vida democrática. Segundo Burgelin (2003, p. XV), a vontade expressa pelos associados do contrato social é geral quando regida pela razão, quando apresenta um princípio racional válido, característica fundamental do modo de pensar do homem ilustrado do século

XVIII. Por isso, como explica Althusser (1972, p. 92), é essencial que o povo esteja devidamente informado e possua os conhecimentos necessários para permitir que a deliberação e os consensos atingidos sejam satisfatórios à comunidade, o que revela a importância da educação política, como entendia o filósofo genebrino.

Apesar de ser a primeira e a mais importante utilidade pública, como relata Rousseau (2004, p. 4), a necessidade de formar homens estava esquecida. A educação praticada no século XVIII possuía dois fins contrários, formar homens ou formar cidadãos, e não atingia efetivamente nenhum deles, sendo prejudicial aos indivíduos (idem, p. 12-13). Para solucionar esse problema, o filósofo formula um projeto educacional voltado à formação tanto do homem quanto do cidadão (idem, p. 4-5). Rousseau entende que somente a educação e a legislação podem garantir o cumprimento e a manutenção do contrato social, uma vez que tais ferramentas contribuem para o predomínio do bem coletivo em detrimento dos benefícios particulares. O Estado necessita de leis que priorizem os interesses comuns das partes contratantes, o que permitirá que as vontades particulares desse corpo político sejam integradas e satisfeitas (SOUZA, 2015, p. 106).

A autoria dessa legislação compete ao povo, ou seja, a todos aqueles que se associam e se submetem a ela. Somente assim as leis poderão regulamentar as condições que constituem a ordem social. É preciso compreender, porém, que o “povo, por si, quer sempre o bem, mas nem sempre o reconhece por si só. A vontade geral é sempre reta, mas o julgamento que a guia nem sempre é esclarecido” (ROUSSEAU, 2003, p. 48). Segundo afirma o filósofo, “Nunca se corrompe o povo, mas com frequência o enganam, e só então ele parece desejar o mal” (idem, p. 37). Para evitar que isso ocorra, é preciso fazer com que os associados enxerguem as coisas como elas realmente são, indicando a eles o “bom caminho”, o que pode defendê-los da atração exercida pelas vontades particulares e do encanto de suas vantagens atuais, observando a ameaça que os males longínquos e ocultos podem representar (idem, p. 49).

Pontes (2013, p. 51) explica que, apesar de Rousseau conceder ao povo o poder legislativo, é possível identificar em seus escritos certa preocupação quanto ao cumprimento da soberania. O filósofo entende que os benefícios individuais, passíveis de serem alcançados imediatamente, podem “cegar” o homem ante os riscos que o Estado e a sociedade podem correr no futuro, condição que pode levar o indivíduo a ser manipulado e, por vezes, a perder a consciência de suas necessidades. Diante desse perigo, os homens precisam ser guiados por alguém que lhes ensine a “conformar suas

vontades à razão” e a avaliar os seus desejos. É da necessidade desse guia que surge a figura do legislador (ROUSSEAU, 2003, p. 49).

O legislador é um “homem extraordinário do Estado”, portador de grande sabedoria, hábil para encontrar as normas sociais mais apropriadas a uma nação. Aquele que deseje ocupar essa função precisa ser capaz de observar as paixões humanas sem experimentá-las e conhecer profundamente o ser humano; deve se ocupar com a felicidade dos indivíduos, mesmo que a sua própria felicidade seja independente dela. Também é necessário “sentir-se capaz de mudar (...) a natureza humana; de transformar cada indivíduo que, por si mesmo, é um todo perfeito e solidário em parte de um todo maior, do qual esse indivíduo recebe, de certa forma, sua vida e seu ser”. Por fim, sua obrigação é retirar do ser humano as suas forças, para lhes fornecer outras estranhas, as quais não poderão ser utilizadas sem a ajuda dos demais indivíduos (ROUSSEAU, 2003, p. 49-50).

Souza (2015, p. 13) explica que o legislador rousseauiano atua como o representante do povo, que é o legítimo proprietário da vontade geral, e também como um guia que desnaturaliza os homens, lhes atribuindo patriotismo e coletivismo, a fim de os conduzir ao bem comum. Isso é o que revela a importância dessa figura para a concretização e a continuidade do contrato social. A principal função do legislador é avaliar a humanidade, sendo capaz de antever o que é mais adequado ao seu desenvolvimento, o que impõe a necessidade de identificar o que precisa ser acrescentado aos cidadãos e quais preceitos devem ser desconsiderados por representarem um empecilho à vida civil. Apesar desses encargos, o legislador não integra o corpo político, não interfere na vontade geral e nem se beneficia das leis instituídas (idem, p. 110). Daí advém, segundo Rousseau (2003, p. 53), a superioridade de sua alma, caracterizada como o “verdadeiro milagre” que atesta a grandiosidade de sua “missão”.

Pontes (2013, p. 51-52) acrescenta que outra função dessa figura rousseauiana é auxiliar o desenvolvimento do processo legislativo, conduzindo e retificando os equívocos existentes. Cabe ao legislador ajudar os associados a avaliar as vantagens de suas ações presentes em detrimento das consequências futuras. A consideração do tempo e do espaço no ato de legislar possibilita que ele mostre aos associados o melhor caminho a ser seguido, os protegendo da prevalência das vontades particulares. Para desempenhar essas funções, ele utiliza a linguagem, buscando adaptá-la à forma que julgar mais apropriada para comunicar ao povo as leis e ideias que ele não pode

empreender sozinho, razão pela qual a comunicação por ele exercida é diretamente relacionada com a persuasão (idem, p. 53). Como essas funções apresentam grande complexidade, o desempenho do legislador é essencial para que os associados consigam preservar o Estado e garantir a felicidade do coletivo (idem, p. 51).

Os qualificativos atribuídos por Rousseau ao legislador permitem concebê-lo como uma “figura messiânica”, um “semideus, um orientador, um pedagogo”, que, assim como o preceptor de *Emílio*, vê além da sociedade vigente corrompida, buscando conduzir os homens na constituição de uma nova ordem social. Por ser portador do amor à pátria, virtude capaz de originar outras ainda mais ilustres, como a retidão e o comedimento, o legislador é elemento fundamental para a concretização da sociedade almejada pelo filósofo. Por isso, a sua forma de educar assume o “significado de instruir, orientar, guiar um povo”, para que ele não seja ludibriado e possua atitudes distintas das conhecidas, sendo consciente da importância da vida compartilhada (PONTES, 2013, p. 53-54). Para Dozol (2003, p. 132), o legislador, assim como o preceptor, são figuras peculiares do discurso rousseauiano que desempenham, em certa medida, um papel centralizador, mas representam, ao mesmo tempo, uma nova forma de autoridade que se associa à liberdade, o que nos impede de confundi-la com a “autoridade arbitrária”.

Salinas Fortes (1976, p. 123) explica que a figura do legislador pode apresentar duas formas: “De um lado, temos (...) o Legislador conselheiro, assessor técnico dos governantes. (...) De outro, o publicista ou o escritor político”. Para Souza (2015, p. 99), essa classificação indica a existência de um “legislador prático e um legislador teórico”; mas independentemente da forma adotada, é necessário compreender que o ato de legislar deve considerar as circunstâncias de fato, tal como fez Rousseau, que, na qualidade de escritor político, exerceu de modo universal o papel de legislador teórico n’*O contrato social*.

Perante a análise retórica, esse papel assumido pelo filósofo genebrino pode contribuir para a criação de uma imagem positiva de si mesmo perante a audiência, o que se denomina *ethos* do orador. A figura do legislador é representada nos escritos de Rousseau por um indivíduo dotado de virtudes superiores pautadas na necessidade imperativa de alterar a realidade vigente. Nessa caracterização, também é possível identificar uma forma de *messianismo* – termo que se refere à ideia de *missão*, tarefa a ser desempenhada por alguém dotado de predicados extraordinários. Quando constrói e desempenha uma imagem messiânica, o orador atinge um “prestígio inestimável”

perante a sua audiência, sendo visto como um indivíduo único, portador de concepções a serem seguidas; esse prestígio também lhe confere superioridade perante os demais indivíduos, facilitando o seu reconhecimento e o de suas ideias pela audiência visada, como explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 345). No discurso de Rousseau, essas estratégias contribuem para lhe conferir prestígio e superioridade diante de seus interlocutores, facilitando a aceitação de sua proposta de criação de uma nova ordem social.

Por apresentar traços messiânicos e superiores, a figura do legislador rousseauiano pode, ainda, despertar o interesse de seu auditório ante o prestígio que a ela se associa. O reconhecimento e as vantagens proporcionados por essa imagem podem levar alguns indivíduos a assumi-la e utilizá-la como ferramenta para impor suas ideias e preceitos, a fim de que sejam vistos como necessários pelos demais indivíduos, ficando isentos, portanto, de serem questionados. Pode-se inferir que esse foi o caso de Maximilien de Robespierre (1758-1794), jovem advogado francês partidário de alguns princípios do contrato social, como liberdade e igualdade, sendo conhecido como um “fervoroso seguidor de Rousseau”, segundo relatam Arbousse-Bastide e Machado (1983, p. XIX).

Uribe (2001, p. 158) explica que a figura do legislador rousseauiano exerceu poderosa influência sobre esse jovem francês, o levando a disseminar o terror na última etapa da Revolução Francesa, entre os anos de 1793 e 1794, e a instalar um regime totalitário em que predominava a imposição de ideias e preceitos que julgava corretos, condenando à guilhotina todos os que se mostravam contrários a seu ideário. Quando assumiu essa imagem, Robespierre desejava ser o “homem povo”, um líder absoluto que detinha todo o poder em suas mãos, representando o próprio o povo. Com isso, promoveu a negação do coletivo, que passou a não ser mais considerado em suas decisões. Rossetto (2016, p. 110) adverte que, apesar da aludida influência, é possível notar o distanciamento entre as condutas totalitárias de Robespierre e as concepções do filósofo genebrino, cujo intuito era a construção de uma “democracia direta”.

Na argumentação de Rousseau acerca do contrato social e das vantagens de uma vida associativa é possível identificar a presença da *dissociação de noções*, estratégia comumente utilizada em discursos que promovem inicialmente a polarização entre os termos de uma noção, para em seguida hierarquizá-las segundo a preferência do orador, quando o argumento assume a forma de *pares filosóficos*. Ao serem apresentados em uma argumentação, esses pares revelam a tese defendida pelo orador, visto que o termo

II do discurso é valorizado perante o termo I. Assim, a audiência pode concluir que o termo I exprime erro, sinalizando uma opção inválida a ser seguida (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 473).

Segundo a análise retórica, os termos da argumentação de Rousseau podem ser representados do seguinte modo:

<u>Termo I</u>	<u>divisão</u>	<u>escravos</u>	<u>grilhões</u>	<u>desigualdade</u>	<u>vontade particular</u>
Termo II	união	cidadãos	liberdade	igualdade	vontade geral
<u>interesse privado</u>	<u>ações particulares</u>	<u>privilégios</u>	<u>constância</u>	<u>educação dualista</u>	
interesse comum	ações coletivas	direitos	mudança	educação unitária	

As qualidades inscritas no termo I caracterizam a sociedade do século XVIII, segundo a compreensão de Rousseau, e por isso são desvalorizadas em sua argumentação, mostrando sua contrariedade perante a organização social vigente. As qualidades pertinentes ao termo II revelam as distinções e vantagens que a ordem social por ele proposta apresenta em contraposição à sociedade de sua época. Ao valorizar esses termos, o filósofo tem por objetivo obter a adesão de seu auditório para a tese que afirma ser a sociedade democrática o melhor caminho, incitando seus ouvintes a construí-la, juntamente com uma nova forma de educação.

De certo modo, seu objetivo parece ter sido atingido, visto que a obra *O contrato social* tornou-se uma das principais referências para os revolucionários franceses no ano de 1789, cuja meta era fundar uma sociedade inspirada na que fora proposta pelo filósofo. Entretanto, é possível que certa incompreensão de suas proposições tenha impedido o sucesso da ação de seu auditório, talvez porque o projeto político inscrito na obra constituísse uma abstração que não ultrapassava o “plano normativo”, sendo somente um referencial, uma proposta, uma “escala” para pensar e avaliar as possíveis ações a serem empreendidas na realidade, não um programa ou manual político acabado a ser colocado literalmente em prática em qualquer ordem social (PAIVA, 2016, p. 246).

Paiva (2016, p. 248) explica que, ao conceber o contrato social com essas características, Rousseau alerta para o fato de que a sua instituição dependerá da avaliação de situações e particularidades reais de cada localidade. A ideia de *escala* na

vida política foi apresentada na obra *Emílio ou da educação*, quando o filósofo genebrino mostra os preceitos que regem o referido contrato. Para Salinas Fortes (1985, p. 90), a concepção rousseauiana pode ser entendida como a escala de um termômetro, que mede a “variação entre o grau mínimo de fusão e coesão e um grau máximo de separação e divisão”. O contrato social é a aplicação dessa variação no âmbito social, como afirma Paiva (2016, p. 248).

Em suas formulações discursivas, Dewey (1959b, p. 93) utiliza a mesma estratégia que Rousseau, buscando esclarecer a nova ordem social que propõe e expondo as suas vantagens ante o existente. A princípio, explica duas noções que concorrem para a efetivação desse modo de vida. A primeira delas é a confiança entre os indivíduos, decorrente do reconhecimento de seus interesses comuns como “fatores de regulação e direção social”, permitindo diversas possibilidades de participação na vida em sociedade. A segunda noção diz respeito à “cooperação mais livre entre os grupos sociais”, os quais se caracterizam em sua época pela competição. Dewey enfatiza a reelaboração constante de “hábitos sociais” para permitir sua adequação às situações que surgem diante das diversas possibilidades de comunicação entre os indivíduos.

Como nessa sociedade a coletividade compartilha interesses comuns, cada indivíduo terá por base as ações alheias para realizar as suas próprias ações, as conduzindo na direção certa, o que favorecerá a extinção daquelas divisões entre classes sociais que, enquanto permanecerem, impedem que os homens conheçam o significado e a relevância das atividades que desempenham socialmente. Essas maiores e mais variadas oportunidades de contato entre os membros desse modo de viver democrático denota a multiplicidade de estímulos a que eles precisam reagir em suas experiências, pois é isso o que torna mais livre a sua atuação no âmbito social (DEWEY, 1959b, p. 93-94).

A “libertação de energias” é ausente na sociedade do século XX, em que os incentivos para a ação e a comunicação entre os indivíduos ocorrem de modo parcial e unilateral, pois a prevalência dos interesses privados de determinados grupos e classes sociais “fecha a porta” a outros possíveis interesses intrínsecos à coletividade, dificultando a participação de todos na vida social (DEWEY, 1959b, p. 93-94). Nessas sociedades também não ocorre a “livre reciprocidade do dar e receber” entre os indivíduos, característica fundamental de uma ordem social democrática, na qual predomina a pluralidade de valores que são comuns entre os seus membros,

assegurando oportunidades iguais para os atos de dar e receber mútuos (idem, p. 90). Por isso, Dewey (idem, p. 106) considera “indesejável” a sociedade que impõe obstáculos à atuação e ao “livre intercâmbio e comunicação da experiência” de seus membros, tanto no interior quanto no exterior dos grupos, como ocorre na ordem social de seu tempo.

O filósofo ilustra essas ideias ao afirmar que na vida familiar é possível observar a existência de “interesses materiais, intelectuais e estéticos de que todos participam e que o progresso de um de seus membros tem valor para a experiência dos outros membros”, visto que esses interesses são “facilmente comunicáveis”. Além disso, é preciso considerar que a “família não é um todo isolado e sim mantém íntimas relações com os grupos econômicos e comerciais, com as escolas, com as instituições de cultura, assim como com outros grupos semelhantes”, desempenhando um “papel devido na organização política, e desta, em compensação, recebe amparo”. Assim, é possível identificar que “há muitos interesses conscientemente comunicados e compartilhados” nesse grupo social, e que ele possui “vários e livres pontos de contato com outras modalidades de associação” (DEWEY, 1959b, p. 89).

A ilustração é uma estratégia argumentativa que desempenha uma função importante no discurso, pois possibilita ao orador elucidar a ideia que defende perante a sua audiência e mostrar a sua aplicação, por intermédio de um caso particular (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407). A exposição da vida familiar permite a Dewey esclarecer as ideias apresentadas, pois se trata de uma situação particular comumente vivenciada pelos indivíduos, e evidenciar a importância de haver interesses comuns entre os membros de um grupo ou sociedade, ressaltando a necessidade de que tais interesses sejam compartilhados por seus integrantes por meio da comunicação. Essa estratégia também permite ao filósofo mostrar a exequibilidade de suas ideias na vida prática, facilitando a sua aprovação pelo auditório.

Pagni (2010, p. 41) explica que, no entendimento de Dewey, somente a liberdade para comunicar e partilhar experiências entre os grupos sociais garante o aperfeiçoamento constante dos indivíduos e de sua vida social e moral, uma vez que lhes permite conhecer a diversidade de tradições, anseios e valores que constituem a sua realidade e modificá-los quando julgarem necessário. Essa avaliação é possível, pois na sociedade democrática prevista pelo filósofo prevalece o debate entre as diferentes ideias e concepções, sem definir antecipadamente qual delas é correta ou superior às demais; a decisão sobre qual deverá prevalecer dependerá de sua força para persuadir a

comunidade quanto à sua importância para o bem coletivo, o que revela também a necessidade de negociação entre os seus membros a fim de estabelecer acordos sobre quais caminhos e decisões são mais apropriados para o progresso moral e social contínuo. Por isso, a livre comunicação é concebida por Dewey como elemento imprescindível para a concretização e a manutenção do modo de viver democrático, sendo esta uma particularidade de seu discurso.

Dewey (1959b, p. 106) explica que, na sociedade democrática proposta, as instituições sociais são regidas por um “maleável reajustamento” devido às diversas formas de interação e comunicação permitidas pela vida em associação. Essa “sociedade móvel” é constituída por “canais” por onde as mudanças ocorridas escoam para todas as esferas que a integram, permitindo que todos os seus membros tenham acesso a formas de educação que valorizem a iniciativa pessoal e viabilizem sua adaptação às constantes mudanças da vida social, impedindo que eles sejam “esmagados” por tais mudanças (idem, p. 94).

Cabe à educação desenvolver nos indivíduos “interesse nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito” voltados a conceber as transformações no âmbito social não como negativas, ou sinônimos de desordem (DEWEY, 1959b, p. 106). Essa preocupação não existe em sociedades caracterizadas pela divisão social, como a do século XX, pois nesses casos o que se busca é oferecer educação satisfatória somente aos indivíduos da classe superior, por serem eles os responsáveis por direcionar as atividades dos membros das classes inferiores, que as realizam cegamente porque os seus resultados interessam somente aos seus dirigentes (idem, p. 94).

Por recusar o “princípio da autoridade externa” sobre seus membros, a sociedade democrática procura oferecer como alternativa a “aceitação e o interesse voluntários”, os quais devem ser desenvolvidos pela educação, mas não pela educação dualista existente na atualidade (DEWEY, 1959b, p. 93). Como destaca Pimenta (2010, p. 66-67), o principal meio concebido por Dewey para resolver o impasse instaurado na ordem social de sua época é instituir uma educação alicerçada em novas bases filosóficas, a única capaz de lutar para que a “eficiência social e a cultura pessoal” assumam posições idênticas, possibilitando libertar os indivíduos dos “caprichos” e das vontades particulares dos dirigentes.

Nos argumentos que apresenta para caracterizar a sociedade democrática, Dewey opera uma dissociação nocional, pois valoriza certas características inerentes à ordem social que propõe, em oposição àquelas que vê na sociedade de seu tempo. Essas

características constituem pares filosóficos – seguindo o padrão explicitado acima neste capítulo – que denotam a tese defendida pelo filósofo perante sua audiência: a necessidade de criar um modo de vida democrático que garanta a todos os seus membros liberdade para comunicar e compartilhar experiências.

Perante a análise retórica, os termos que constituem os argumentos apresentados por Dewey podem ser dispostos da seguinte forma:

<u>Termo I</u>	<u>divisão</u>	<u>comunicação restrita</u>	<u>desconfiança</u>	<u>aniquilação do indivíduo</u>
Termo II	união	comunicação livre	confiança	valorização do indivíduo
<u>interesses distintos</u>	<u>diferença</u>	<u>ação restrita</u>	<u>competição</u>	<u>educação dualista</u>
interesses comuns	igualdade	ação livre	cooperação	educação unitária

Os termos I dispostos na parte superior dessas disposições gráficas caracterizam a sociedade do século XX, no entendimento de Dewey, e por isso são desvalorizados em sua argumentação, denotando sua contrariedade perante a ordem social de sua época. Os termos II que aparecem na parte inferior aludem às qualidades que integram a sociedade democrática concebida pelo filósofo; sua valorização sustenta perante o auditório que a sociedade democrática é a melhor opção, pois, além de ser importante para a vida social, esse modo de vida viabiliza transformar a educação existente, mediante novas bases filosóficas.

Segundo Amaral (1990, p. 56), o objetivo nutrido por Dewey está ligado à sua “fé na democracia”, à sua confiança na capacidade humana para avaliar e agir de modo inteligente quando são oferecidas as condições sociais necessárias, sendo a inteligência um instrumento utilizado pelo ser humano para a resolução de problemas no mundo. Nessa crença deweyana, a democracia se constitui como o “direito moral” que cada membro possui para compartilhar os benefícios oferecidos pela vida associada e cooperar livremente no desenvolvimento dessa mesma vida, sempre visando ao bem comum (idem, p. 84).

Em seus argumentos, Dewey também concebe a democracia como “verdadeira aspiração ao progresso”, pois essa forma de vida associada não mantém relação com nada que seja definido, pronto e imutável. Contrariamente, a democracia prevê crescimento e aperfeiçoamento contínuos do ser humano, a serem viabilizados pela

educação, vista pelo filósofo como a única ferramenta que permite ao ser humano construir e reconstruir suas experiências na vida democrática (AMARAL, 1990, p. 116-117). Essa ferramenta é fundamental para que a sociedade democrática se efetive, pois permite conservar os valores existentes que são importantes e, ao mesmo tempo, modificar aqueles que se mostrem nocivos (CUNHA, 2001, p. 53).

Por fim, a democracia é, para Dewey, uma “escolha moral”, implicando um “esforço moral” para a sua concretização (TEIXEIRA, 1970, p. 5). A democracia é um “imperativo moral” porque depende da convicção de que ela deva existir porque proporciona ao homem a melhor experiência no presente e no futuro. Assim, a sua concretização depende da ação dos indivíduos para modificar a organização e as características da sociedade atual, bem como as tradições e formas de pensamento contrárias à cooperação, à igualdade e à livre comunicação. O filósofo não garante que a democracia existirá, pois a sua efetivação não depende de nenhum dado; trata-se de uma experiência, uma proposta, que poderá dar certo ou não. Para sabermos de sua viabilidade, é preciso agir, e é justamente esse o objetivo da argumentação de Dewey: persuadir seu auditório a agir com vistas a fazer da sociedade democrática uma realidade (CUNHA, 2001, p. 52-53).

1.3. Novas definições e dissociações na sociedade democrática

Quando os dois filósofos apresentam às suas respectivas audiências as suas propostas para a criação de uma forma de vida associada, ambos elucidam que esse propósito tem como fundamento dois princípios, a liberdade e a igualdade, os quais assumem sentido diferente do corriqueiramente conhecido.

Rousseau (2003, p. 26) apresenta novas definições de liberdade e de igualdade ao discorrer sobre a ordem social que propõe. Para ele, o estabelecimento de um contrato social viria conceder a seus associados uma “liberdade civil, que é limitada pela vontade geral”, e uma “liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si”, visto que “a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade”. Essas formas de liberdade viriam garantir a propriedade necessária à subsistência e trabalho aos homens. Alicerçada nesses princípios, a vida associada se diferencia do “estado de natureza”, em que prevalece a “liberdade natural e um direito ilimitado” sobre tudo o que o homem almeja e pode obter.

Rousseau (2003, p. 30) explica que, com a instituição do contrato, os homens possuem uma “igualdade moral e legítima” que não está relacionada à distribuição

equitativa de poder ou riqueza entre os cidadãos, mas a um poder acima de qualquer violência, exercido segundo a vontade coletiva, e a uma riqueza que não conduz nenhum membro a se vender ou a comprar o seu semelhante (idem, p. 62-63). Esse princípio busca garantir à coletividade a igualdade no usufruto de direitos e no cumprimento de deveres, contribuindo para a criação de uma vida associativa que se diferencia da ordem social em que prevalecem os direitos particulares e que, por isso, é regida pela tirania (idem, p. 21).

Com esses argumentos, o filósofo busca mostrar a seu auditório que as novas definições de liberdade e igualdade apresentadas possuem o “sentido verdadeiro, o sentido real”, em contraposição às que vigoram na sociedade de sua época, na qual os homens se mantêm aprisionados. Jacques (1962, p. 135) explica que, nos escritos rousseauianos, a igualdade deve ser entendida como a “disciplina da desigualdade”. Em Rousseau, todos os cidadãos devem ser tratados igualmente, mas, se em determinada ordem social não for possível garantir esse tratamento a todos os que vivem em condição de desigualdade, é preciso ao menos “aproximar os extremos, tanto quanto possível”, a fim de evitar a proliferação da riqueza e da miséria, situações excessivas que inviabilizam o bem-estar geral e incitam realidades injustas, nas quais se “tráfica” a liberdade dos cidadãos por meio da “compra e venda” de suas mentes, como na sociedade daquela época (idem, p. 137).

Como assinala Pissarra (2002, p. 73-74), Rousseau vê como problemática a liberdade na sociedade francesa do século XVIII, pois ela está ligada à noção de propriedade privada, que é regida pela “lei do mais forte”, da qual se origina o “estado de guerra”; desse cenário só pode derivar o “direito do mais forte, de conquista e de escravidão”, falsos direitos que não coadunam com a noção de liberdade. Para mudar essa realidade, ele entende ser preciso lançar mão de outra força, “a força da comunidade”, que irá proteger todos os homens e seus bens, garantindo a possibilidade de usufruírem da liberdade na ordem social.

O filósofo explica que a “liberdade civil e moral” é a mais adequada para a vida social, pois nela as ações humanas são pautadas na moralidade, na justiça e na razão. Essa liberdade se diferencia da “liberdade natural” alicerçada nos impulsos do homem, e somente ela é capaz de trazer benefícios porque o “impulso do mero apetite” conduz à escravidão. A nova forma de vida requer a substituição da “igualdade natural” pela “igualdade moral e legítima”, o que significa substituir as desigualdades físicas, como a força e os talentos individuais, pela igualdade de direitos e convenções entre os homens

(ROUSSEAU, 2003, p. 25-26). Essa nova forma de igualdade, no entanto, só pode existir em sociedades bem governadas, como a resultante do contrato social; em uma sociedade mal governada, como a vigente, a igualdade é “aparente e ilusória”, contribuindo para a permanência da exploração humana (idem, p. 30).

Na ordem social democrática, a liberdade e a igualdade são fundamentadas na “vontade geral”, tendo por objetivo beneficiar a coletividade. Seus princípios são o alicerce da legislação, visto que a sua pretensão é eliminar a dependência individual que possa existir entre os associados do contrato social (ROUSSEAU, 2003, p. 62). A função dessa legislação é garantir que os direitos e deveres operem de maneira integrada, para serem acessíveis a todos os associados, o que a diferencia das leis do século XVIII que, por serem fruto de vontades e interesses particulares, contribuem para a manutenção de privilégios somente para alguns (VALDEMARIN, 2000, p. 40).

Rousseau (2003, p. 45) explica que a liberdade e a igualdade moral requerem a ação humana concretizada pela participação dos associados na elaboração das leis que irão reger a vida associativa. Trata-se de uma “ação livre” que apresenta uma causa moral, pois é a vontade que determina o ato a ser realizado por esse poder (idem, p. 71). A referida participação é efetivada nos debates comuns que tratam sobre questões públicas e que visam estabelecer acordos que priorizem o bem-estar coletivo, o que concede a esses debates um “caráter de equidade” inexistente nas discussões que versam sobre qualquer transação privada, como as que ora se apresentam, devido à ausência de interesses unânimes entre as partes envolvidas (idem, p. 41). Na sociedade vigente, a ação social é exercida por uma pequena parcela dos homens, deixando a maioria dos cidadãos aprisionada às convenções existentes e à imobilidade, impedindo que a igualdade e a liberdade moral sejam válidas para todos (idem, p. 71).

Como lembra Pontes (2013, p. 51-52), apesar de o filósofo genebrino conceder aos associados o exercício do poder legislativo, é necessário considerar que suas ações e deliberações serão guiadas pelo legislador, indivíduo sábio e patriota, que os orientará no estabelecimento de novas convenções, adequadas a todos os associados por serem alicerçadas na liberdade e na igualdade moral (idem, p. 53).

Na argumentação de Rousseau, é possível identificar alguns predicativos que se opõem entre si, resultando, segundo os princípios da análise retórica, em pares filosóficos. Os termos envolvidos nessa estratégia discursiva podem ser assim representados graficamente:

<u>Termo I</u>	<u>dominação</u>	<u>imposição</u>	<u>imobilidade</u>	<u>direito particular</u>
Termo II	autogoverno	criação	ação	direito coletivo

<u>vontade particular</u>	<u>interesses privados</u>
vontade geral	interesses comuns

Os predicativos dispostos no termo I são desvalorizados por Rousseau por representarem as desvantagens trazidas pela vida social em que a liberdade e a igualdade moral entre os homens são ausentes, como ocorre na sociedade de sua época. Em contrapartida, os predicativos expostos no termo II indicam os benefícios decorrentes da sociedade que é conduzida pelo contrato social, na qual aqueles dois princípios estão presentes. Com a valorização desses últimos predicativos, o filósofo evidencia, mais uma vez, que essa forma de vida associada é a melhor escolha a ser feita, visto ser ela regida por princípios democráticos e não pela tirania. Seu objetivo é fazer seus interlocutores refletirem sobre o valor da criação da nova ordem social proposta e, assim, mobilizá-los para a ação.

O discurso de Rousseau acerca da liberdade e da igualdade, bem como a sua argumentação em prol de uma forma de vida associada, deve ser contextualizado, considerando que a obra *O contrato social* foi escrita e publicada na década de 1760. Naquela ocasião, a França vivia intensas transformações culturais, políticas e sociais, com a ascensão da classe burguesa e o desenvolvimento de sua luta por direitos e poder, contrariando o sistema que mantinha o poder despótico do rei. O filósofo genebrino integrava as frequentes manifestações dos intelectuais franceses em defesa da criação de um estado fundamentado na liberdade, na igualdade e no direito, e não mais na vontade absoluta dos monarcas (PISSARRA, 2002, p. 10).

Questionadora, a intelectualidade francesa se posicionava a favor da classe social emergente, o povo, sendo representada pela burguesia, da qual se punha como porta-voz. Integrante desse grupo, Rousseau se diferenciava dos demais companheiros por se preocupar primordialmente com a parcela miserável da população. É dessa preocupação que advém a “visão comunitária” que apresenta n’*O contrato social*, ao pleitear que a os direitos privados de alguns poucos cidadãos não podem ser priorizados em detrimento da exploração e sujeição da maioria (STRECK, 2008, p. 19).

Nesse conturbado cenário, Rousseau (2004, p. 260) observou que a ordem social existente não iria perdurar por muito tempo. A ocorrência de revoluções era inevitável, e então o “grande torna-se pequeno, o rico torna-se pobre, o monarca torna-se súdito”. Tais mudanças anunciavam a aproximação “do estado de crise e do século das revoluções”, pois todas as monarquias europeias haviam atingido seu esplendor e apogeu, e agora caminhavam para o seu declínio, como é normal acontecer. Segundo Streck (2008, p. 19), o filósofo manifestava preocupação com a nova ordem social que estava por surgir, sem poder prever qual seria o lugar destinado a seus membros.

Talvez as suas preocupações relativas ao contexto político tenham sido responsáveis por despertar nele a necessidade de escrever e publicar *O contrato social*, obra na qual apresenta a seu auditório uma saída possível para o momento de crise e indecisão: a criação de uma nova sociedade por meio do estabelecimento de um contrato firmado entre todos os seus membros. Esse “pacto social” seria fundamentado na razão, na moral e na consciência humanas, não mais nos preconceitos, desigualdades, impulsos e ambições que inibiam a liberdade e a igualdade na sociedade francesa do século XVIII (BURGELIN, 2003, p. XIII). Por isso, essa obra apresenta um modo inovador de compreender o ser humano: de um lado, como indivíduo livre portador de vontades, e de outro, como partícipe da coletividade, que se constitui como uma associação regida por sua própria autoridade e pela igualdade (STRECK, 2003, p. 45).

No entendimento de Rousseau, a urgente mudança requeria primeiramente a educação do cidadão, pois somente homens ilustrados não se deixam corromper pelos vícios da sociedade em crise, sendo movidos unicamente pelo amor à pátria e por suas virtudes, considerando o estabelecimento de uma sociedade livre, justa e equitativa. Por isso, ele inscreveu *O contrato social* no *Émile*, como afirma Burgelin (2003, p. XXII-XXIII), no intuito de colocar seu aluno, possível cidadão, sob o jugo de suas virtudes, ignorando os vícios e as mazelas que submetiam os homens na sociedade de seu tempo. Somente a instauração dessa nova mentalidade em um novo modelo educacional poderia cumprir o objetivo do filósofo genebrino – multiplicar os Emílios para toda a sociedade francesa, se não para toda a humanidade.

Como Rousseau, Dewey (1959b, p. 106) também apresenta em seu discurso novos sentidos para os termos igualdade e liberdade, definindo que, em uma ordem social democrática, igualdade não é algo diretamente relacionado a questões econômicas ou posse de bens materiais, mas à “preparação de todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem dos seus benefícios e interesses”. Eis por que, nessa

sociedade, a educação intelectual e prática deve ser ministrada a todos. A igualdade remete a dois princípios: garantir a todos o acesso a oportunidades que permitam o desenvolvimento de suas habilidades individuais e asseverar a participação de todos no modo de vida associada, pela contribuição social de cada um (idem, p. 133). Segundo Amaral (1990, p. 74-75), a contribuição a que Dewey se refere concerne à realização do bem comum, elemento que sustenta a sua “fé democrática na igualdade”.

Na sociedade democrática, a igualdade tem a ver com outro princípio – a liberdade. Dewey (1959b, p. 332-333) define liberdade como a “necessidade de condições que habilitam o indivíduo a dar sua contribuição pessoal aos interesses de um grupo”, o levando a compartilhar as atividades desse grupo, de modo a que a sua “orientação social” seja resultante de uma “atitude mental”, e não “coisa imposta pela autoridade”. Normalmente, a liberdade é concebida em sentido contrário ao da “direção social”, entendida como fator que interfere somente nos componentes externos da conduta. Quando se compreende liberdade e direção social de modo associado, sem oposição, nota-se que ambas significam “qualidade de participação intelectual manifestada na ação”. Liberdade diz respeito a uma atitude mental concretizada na ação, o que não se traduz em ausência de limites exteriores à conduta (idem, p. 337).

Seguindo o mesmo direcionamento que vimos no discurso rousseauiano, Dewey apresenta a seus interlocutores o sentido verdadeiro, o sentido real assumido pelos termos liberdade e igualdade no modo de viver democrático por ele proposto. Com essa estratégia discursiva, o filósofo realiza uma dissociação nocional em que o termo *liberdade* se contrapõe aos significados usualmente conhecidos. Segundo Amaral (1990, p. 72-73), Dewey defende a tese de que a liberdade promove a associação do ser humano com o ambiente físico e social, e por isso ele vincula esse princípio ao poder de ação do ser humano.

A concepção deweyana de liberdade prevê a continuidade entre o homem e a natureza, ideia que o filósofo sustenta pondo novamente em cena o *recurso às origens*, estratégia que lhe permite apresentar a gênese do termo em pauta, bem como o seu potencial para superar o estado social vigente (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 281-282). Dewey (1959b, p. 321) explica que, desde a Grécia Clássica e principalmente na Modernidade, diferentes correntes filosóficas defenderam a divisão entre o espírito e o corpo, o que culminou na separação entre o “espírito individual e o mundo e desses espíritos entre si”. Essa concepção responde por compreensões equivocadas que relacionam a liberdade ao individualismo, e a direção social, à autoridade. Foi com base

nesses equívocos, que pleiteiam o isolamento entre o ser humano e a natureza, que surgiu a habitual oposição entre liberdade e “direção ou disciplina social”.

Dewey (1959b, p. 324) se opõe a essa interpretação, responsável por transformar a luta empreendida pelo ser humano por “maior liberdade de pensamento na ação”, o “individualismo prático”, em um “subjetivismo filosófico”. É preciso perceber que nessa luta o ser humano não busca se libertar do vínculo que o une ao ambiente ou aos outros indivíduos, mas conquistar maior liberdade perante a sociedade e a natureza; seu intuito é atingir mais liberdade para agir, a fim de conhecer, explorar, observar o mundo, estabelecendo relação íntima com as coisas que o cercam, ao invés de se isolar. O “espírito individual” não está isolado do mundo, mas prevê a atuação do homem sobre ele como um “agente de reorganização”.

A ausência da continuidade entre o ser humano e o ambiente certamente compromete o empenho da humanidade para atingir maior desenvolvimento, processo que depende do meio social e do estabelecimento de relações entre os indivíduos. É pelo “intercâmbio social” que o ser humano participa de atividades coletivas que lhe permitem adquirir noções que edificam seu espírito, que não é fruto de isolamento (DEWEY, 1959b, p. 325). Quando se concebe a relação entre o homem e o ambiente social em continuidade, o individualismo torna-se “desenvolvimento de fatores para se reverem e transformarem as crenças anteriormente aceitas”, as quais devem ser compreendidas de modo amplo, não mais ligadas a significados restritos como *certo* ou *imutável* (idem, p. 336).

Eis o que caracteriza uma sociedade democrática que, em busca do progresso, valoriza as diferenças individuais como meios para promover o seu desenvolvimento. A “liberdade intelectual” concretizada na ação e as distintas habilidades e interesses são incentivadas por serem condizentes com o ideal democrático que rege a sociedade e a educação que nela se pretende organizar (DEWEY, 1959b, p. 337). Nessa forma de vida associada, a liberdade também se refere à possibilidade de diálogo entre os indivíduos que a constituem. Para Dewey, a livre comunicação entre os membros e a relação por eles firmada com o ambiente social permitem a formação de suas consciências para a ação (AMARAL, 1990, p. 73).

No ensaio “Liberdade e cultura”, Dewey (1970, p. 115) acrescenta que, na sociedade democrática, a relação entre o “espírito de cooperação” que a rege e a liberdade das individualidades é uma questão problemática a ser considerada no âmbito do contexto cultural, visto que a cultura engloba fatores e condições complexas que

interagem entre si. As relações comerciais e industriais, a legislação, as ciências, as artes, a moralidade, tudo influencia na forma como os seres humanos se relacionam nesse modo de vida (idem, p. 100). Assim, em uma sociedade democrática, o problema que envolve a liberdade e as instituições sociais tem a ver com o tipo de cultura existente; para que as instituições possam agir livremente, é imprescindível haver uma “cultura livre” (idem, p. 106).

Para Dewey, a liberdade deve ser considerada em cada situação específica que se apresenta nos diferentes momentos da história da humanidade (AMARAL, 1990, p. 73). A liberdade não é um conceito formal independente da história. No século XX, por exemplo, esse conceito sempre diz respeito a algum grupo ou classe que, na ordem social vigente, é constantemente submetido a alguma forma de sujeição por causa da divisão desigual de forças e interesses (CUNHA, 2001, p. 37). A liberdade é associada à busca dos indivíduos por “libertar-se da insegurança material e das coerções e repressões” que inibem a sua participação nos diferentes recursos oferecidos pela cultura (DEWEY, 1970, p. 54).

Essa ideia de liberdade remete à luta por um mundo melhor, em que prevaleça a justiça em detrimento da desigualdade, luta que envolve tanto os direitos legalmente instituídos quanto os bens materiais (CUNHA, 2001, p. 37). Dewey (1970, p. 36) explica que esse posicionamento espelha sua adesão à corrente de pensamento liberal que, no contexto norte-americano do começo do século XX, promove a defesa de um liberalismo comprometido com o “princípio de que a sociedade organizada deve usar os seus poderes para estabelecer as condições sob as quais a massa dos indivíduos tenha real – em oposição à meramente legal – liberdade”.

Na argumentação de Dewey acerca da nova definição de liberdade e de sua posição na sociedade democrática, é possível identificar novamente o uso de predicativos que se opõem mutuamente, dando origem a pares filosóficos cujos termos podem ser assim representados:

<u>Termo I</u>	<u>liberdade formal</u>	<u>separação</u>	<u>imobilismo</u>	<u>individual</u>	<u>a-histórico</u>
Termo II	liberdade intelectual	associação	ação	cultural	histórico

O termo I é composto pelos predicativos que constituem a definição de liberdade na sociedade do século XX, apresentados na argumentação de Dewey como errôneos,

sendo um equívoco aderir a eles. Em contrapartida, o termo II apresenta os predicativos valorizados, os quais correspondem ao novo sentido assumido por esse vocábulo na sociedade democrática, como definido pelo filósofo. Com essa estratégia, Dewey procura levar sua audiência a acatar a tese de que a ordem social deve ser regida pela liberdade intelectual e de ação, único caminho válido a ser seguido.

Os posicionamentos deweyanos contêm objetivos que devemos situar no contexto em que seu discurso foi publicado. Ao expor uma nova definição de liberdade e igualdade em *Democracia e educação*, seu intuito era mostrar a importância desses conceitos em uma sociedade democrática, a fim de conseguir a aprovação de seu auditório à proposição que afirma ser necessário construir uma nova ordem social. Como foi mencionado na primeira seção deste capítulo, a referida obra foi publicada no ano de 1916, momento em que os Estados Unidos enfrentavam um contexto de crise marcado pela luta dos progressistas contra a doutrina de Morgan. A projeção de uma forma de vida democrática indicava um rumo alternativo para a nação norte-americana, na tentativa de superar aquela realidade (CUNHA, 2001, p. 31).

Como explica Cunha (2001, p. 34), a argumentação feita pelo filósofo no ensaio “Liberdade e cultura”, publicado no ano de 1939, tinha por objetivo mostrar, não só aos envolvidos nas questões educacionais, mas a toda a sociedade, os princípios democráticos por ele teorizados, e discutir, como afirma o próprio Dewey (1970, p. 16), se uma pessoa pode continuar, “honesta e inteligentemente, a ser um liberal e, no caso afirmativo, que espécie de fé liberal poderia hoje ser defendida”.

Na década de 1930, Dewey entendia que o termo *liberal* nos Estados Unidos poderia assumir conotação negativa, se associado a tendências políticas conservadoras, representantes das oligarquias que exerciam o poder seguindo um “estilo clientelista”. Naquele contexto marcado por intensas lutas sociais, ser liberal significava aderir às reivindicações dos partidos progressistas, mas, em situações extremas, podia significar voltar-se contra os interesses da classe proletária. Diante dessa última possibilidade, Dewey buscou redefinir os vocábulos *liberdade* e *igualdade*, tradicionalmente vinculados ao liberalismo, a fim de explicar a seu auditório a sua adesão a essa corrente de pensamento – redefinindo, assim, o próprio liberalismo (CUNHA, 2001, p. 34).

1.4. Estado e governo na sociedade democrática

As formulações discursivas de Rousseau e Dewey propõem sociedades alicerçadas em princípios democráticos, o que, inevitavelmente, requer novas acepções

acerca do papel a ser assumido pelo Estado e pelo governo. O filósofo genebrino define esses novos papéis quando apresenta à sua audiência os princípios que fundamentam o contrato social. Em seu discurso, o Estado é concebido como “pessoa moral, cuja vida consiste na união de seus membros” (ROUSSEAU, 2003, p. 38). Sua responsabilidade é proteger e defender a vida de todos os associados contra os perigos inerentes ao âmbito social, como a guerra, a corrupção e o roubo (idem, p. 42). Nesse contrato, o Estado é o “senhor de todos os bens” pertencentes aos associados e a “base de todos os seus direitos” (idem, p. 27); o governo se apresenta como um “corpo intermediário” responsável por promover a comunicação entre o Estado e o povo e estabelecer relação recíproca entre ambos, tendo por função executar as leis e zelar pela conservação da liberdade civil e política de todos os associados (idem, p. 73).

Para que não haja confusão quanto aos papéis desempenhados por essas instituições, é preciso destacar que elas possuem uma diferença crucial: “o Estado existe por si mesmo, o governo só existe pelo povo”. Assim, a vontade que rege os governadores é a “vontade geral” ou a legislação criada pelos associados, e sua força advém da coletividade, pois a prevalência da vontade ou da força privadas colocaria fim à associação (ROUSSEAU, 2003, p. 76). Com essas definições, Rousseau deseja mostrar que, com a instituição do contrato social, o Estado e o governo assumem funções que exibem o sentido verdadeiro, o sentido real, em contraposição às que vigoravam na sociedade do seu tempo, regidas pelo controle, pelos interesses particulares e pela sujeição do povo, ocasionando a manutenção das desigualdades.

Em sua argumentação, o filósofo expõe também a importância desses novos papéis do Estado e do governo para a existência de uma sociedade democrática. No contrato social, o Estado é caracterizado pela liberdade, sendo todas as suas ações destinadas ao bem comum, razão pela qual devem ser contrárias a interesses obscuros (ROUSSEAU, 2003, p. 125). Nessa ordem social, o Estado, como “pessoa moral”, mantém uma relação de associação com o coletivo que é representado por cada indivíduo, sendo esta uma condição necessária para a existência do contrato (idem, p. 118). Como explica Derathé (2009, p. 87), nesse “Estado legítimo”, somente o povo deve exercer a soberania, não devendo confiá-la a nenhum governante, pois não pode haver no pacto social outro soberano que não seja o povo; essa particularidade é que permite definir esse Estado como Republicano ou Democrático, no entendimento de Rousseau.

O filósofo genebrino explica que essa proposta é diferente da realidade que se apresenta em um Estado monárquico, no qual predominam as forças particulares que são recíprocas às forças públicas, as quais se tornam, então, enfraquecidas. Nesse Estado despótico, o intuito não é governar para que os povos sejam felizes, mas transformá-los em miseráveis, para serem governados (ROUSSEAU, 2003, p. 97). Na ordem social monárquica, o Estado e o governo respondem apenas a um indivíduo que representa a coletividade, o que resulta em dominação e sujeição sobre os membros da sociedade (idem, p. 87-88). As atividades públicas são substituídas pelo dinheiro, pois a pequena parcela dos cidadãos que pode atuar socialmente prefere pagar para obter os seus direitos e não cumprir os seus deveres, o que os torna prisioneiros de suas fortunas (idem, p. 112-113).

Na sociedade regida pelo contrato social, todos os associados têm interesse em participar das assembleias públicas, pois o governo atua segundo a “vontade geral”. O mesmo não acontece em sociedades que possuem um governo perverso; nelas, o povo não manifesta interesse pelo que é feito ou decidido pela minoria, sabendo com antecedência que nesse âmbito prevalecem os assuntos privados. Se as leis elaboradas pela coletividade permitem criar outras melhores, nas sociedades mal governadas as leis criadas sem a participação do povo conduzem a outras piores. Nas sociedades mal governadas, é comum os indivíduos apresentarem indiferença perante as questões do Estado dizendo “*Que me importa?*” – expressão que indica o aniquilamento dessa instituição (ROUSSEAU, 2003, p. 112-113, grifos do original).

Rousseau (2003, p. 107) explica à sua audiência que, em uma associação, a construção do Estado é uma “obra de arte” que compete a seus membros realizar, cientes de que é de sua responsabilidade garantir a ampliação da vida dessa instituição pública pelo maior tempo possível, bem como fornecer-lhe a melhor organização. Para que o Estado assuma uma constituição satisfatória, é preciso que a elaboração das leis considere a conciliação entre a simplicidade oriunda da natureza e as necessidades sociais. A dificuldade em realizar essa combinação é a razão de haver poucos Estados com boa formação e explica a raridade de seu sucesso (idem, p. 62).

Por isso, na sociedade regida pelo contrato social o Estado é composto por dois poderes: “o poder legislativo é o coração do Estado; o poder executivo, o cérebro, que dá movimento a todas as suas partes”. Mesmo com o cérebro paralisado, “o indivíduo continuar a viver (...), mas tão logo o coração deixa de funcionar, o animal morre”. O mesmo acontece com o Estado, que pode viver sem a atuação do poder executivo

exercido pelos governadores, mas não sobrevive à inatividade do poder legislativo desempenhado pelo povo no exercício de sua soberania (ROUSSEAU, 2003, p. 107).

Nesse argumento do filósofo é possível identificar a presença de duas analogias, estratégia discursiva analisada anteriormente neste capítulo. Na primeira, os termos A e B (tema) correspondem a *Estado* e *poder legislativo*, enquanto os termos C e D (foro) se referem à *vida humana* e *coração*, os quais podem ser formalizados do seguinte modo: o Estado depende do poder legislativo assim como a vida humana depende do coração. Na segunda, compõem o tema os termos *poder executivo* (A) e *Estado* (B), e integram o foro os termos *cérebro* (C) e *movimento do corpo* (D), resultando na seguinte formulação: o poder executivo está para o Estado assim como o cérebro está para o movimento do corpo – fórmula geral “A está para B assim como C está para D”.

Dessas analogias decorrem duas metáforas, estratégia cuja formação foi também explicada anteriormente neste capítulo. Da primeira analogia, temos que o poder legislativo é o coração do Estado; da segunda, que o poder executivo é o cérebro do Estado – fórmula “C de B para designar A ou A é C de B”. Com esse discurso, Rousseau busca evidenciar que, no estabelecimento do contrato social, o povo exerce o poder legislativo, que é central para a vida do Estado, e que cabe aos governantes dar movimento ao Estado, exercendo o poder executivo. O poder do povo é superior ao dos governantes, pois é possível haver vida mesmo na falta do cérebro, mas não na ausência de coração.

Nesses argumentos de Rousseau, é possível observar a presença de dissociações nocionais e pares filosóficos, recursos discursivos já apresentados neste capítulo. O filósofo contrapõe os benefícios do Estado e do governo na sociedade regida pelo contrato social às desvantagens que se encontram em sociedades organizadas sem o referido contrato.

Os termos I e II da argumentação do filósofo podem ser assim dispostos:

Termo I	<u>sujeição</u>	<u>infelicidade</u>	<u>separação</u>	<u>omissão</u>	<u>imposição</u>
Termo II	<u>liberdade</u>	<u>felicidade</u>	<u>associação</u>	<u>participação</u>	<u>criação</u>
	<u>vontade particular</u>	<u>minoria</u>			
	vontade geral	maioria			

Os predicativos dispostos no termo I apresentam as desvantagens e malefícios das ações empreendidas pelo Estado e pelo governo na sociedade do século XVIII, as quais contribuem para a manutenção da desigualdade entre os homens. O objetivo de Rousseau é conduzir sua audiência a optar pelos predicativos associados ao termo II, os quais são por ele defendidos, pois decorrem do contrato social e atuam em benefício da democracia. A efetivação dos termos preferíveis, no entanto, depende da atuação dos indivíduos em prol da construção dessa “obra de arte” representada pelo Estado e pelo governo alicerçados no contrato social, como qualifica o filósofo genebrino (ROUSSEAU, 2003, p. 107).

Como Rousseau, Dewey também apresenta uma argumentação favorável à definição de novas funções a serem desempenhadas pelo governo e pelo Estado na sociedade democrática que propõe. Em seus escritos publicados na década de 1930, o filósofo norte-americano explica que no fim do século XIX ocorreu na Inglaterra a aprovação de uma legislação que concedia alguns direitos aos trabalhadores, como a redução da carga horária nas fábricas, indenizações e proteção ao trabalho de mulheres e crianças.²³ Tal aprovação ocorreu pela influência de diferentes setores da sociedade inglesa ligados ao romantismo e à caridade religiosa que, em meio a um “surto do sentimento humanitário”, atuavam como “força criadora” que pretendia promover transformações no setor industrial. Nessa época, as associações trabalhistas ganhavam cada vez mais entusiasmo, impulsionando um movimento socialista atuante, liderado por Robert Owen (DEWEY, 1970, p. 31).²⁴

Frente a esses acontecimentos, algumas mudanças começaram a ocorrer no conceito de liberalismo, atingindo os seus significados e definições. O termo “dissociou-se progressivamente da crença do *laissez-faire*” e passou a integrar o movimento inglês em defesa da utilização da ação governamental para auxiliar os indivíduos economicamente desfavorecidos, a fim de abrandar as condições hostis em que viviam (DEWEY, 1970, p. 31, grifos do original). Por influência dessas mudanças, o liberalismo adquiriu vários sentidos nos Estados Unidos, transformando-se, no

²³ Os escritos a que nos referimos são os ensaios “Liberalismo e ação social” (1935) e “Liberdade e cultura” (1939) publicados conjuntamente no Brasil em 1970 no livro *Liberalismo, liberdade e cultura* (DEWEY, 1970), organizado por Anísio Teixeira. Na presente seção, citaremos genericamente o livro, sem distinguir entre os ensaios.

²⁴ Robert Owen (1771-1858), nascido no País de Gales, foi um industrial conhecido por suas frequentes ações de reforma social e pela criação de comunidades industriais no século XIX, na Escócia e nos Estados Unidos, as quais previam a melhoria das condições de trabalho e de vida dos operários. Por isso, é considerado como um dos precursores do socialismo utópico e do cooperativismo. Sua principal obra é *The new moral world* (O novo mundo moral), publicada em 1834 (SOUZA, 2008, p. 36-37).

decorrer do século XX, em um “campo” de concepções e posicionamentos amplamente distintos (MERQUIOR, 2014, p. 45). A concepção de liberalismo “como ideia aplicada à realidade concreta” sofreu uma divisão interna, originando duas correntes de pensamento que, diante da ambiguidade apresentada, alcançaram “impotência e descrédito” ante o povo norte-americano (CUNHA, 2001, p. 36).²⁵

A primeira corrente liberal, da qual Dewey (1970, p. 31) era partidário, previa a “liberdade real e não meramente legal” aos cidadãos, sendo, portanto, favorável à utilização das ações governamentais como saída para diminuir as disparidades econômicas. Nas primeiras décadas do século XX, essa corrente se aproximou do “liberal-socialismo”, caracterizado por uma “preocupação igualitária”, não se confundindo com ações autoritárias do Estado, mas associada à defesa da ação estatal, ultrapassando assim a atuação mínima, de “vigia noturno”, enfatizada pelos “velhos liberais” (MERQUIOR, 2014, p. 45).

Essa forma de liberalismo é definida por Dewey (1970, p. 36) como composta por uma “fé liberal” ou por “um programa de medidas” comprometidas diretamente com ações estatais. Seus adeptos acreditavam que a defesa da limitação das atividades governamentais mediante a justificativa de manter a ordem e garantir o usufruto da liberdade concedida por lei é, na verdade, uma justificativa que contribui somente para sustentar as “brutalidades e iniquidades” próprias do capitalismo e, em particular, da sociedade norte-americana do século XX.

A segunda corrente liberal é caracterizada por Dewey (1970, p. 35-36) como mantenedora da “velha oposição entre a área da ação social organizada e a do puro esforço e iniciativa individual”. Sob a denominação de *liberais*, seus adeptos se mostravam interessados na expansão da atividade governamental, reconhecendo a necessidade de medidas específicas para promover a “proteção e o alívio” em épocas de intenso conflito social, mas eram, na realidade, “inimigos declarados” das leis sociais, contrários à adoção de “medidas duradouras de política social” – como, por exemplo, a legislação que versa sobre o trabalho infantil. Assim, consciente ou inconscientemente, esses liberais eram responsáveis pela manutenção do “sistema intelectual” que defende a permanência do regime econômico vigente na sociedade norte-americana, apesar de

²⁵ Essa variação de significados no contexto norte-americano constitui um dos episódios mais relevantes da “história semântica liberal” (MERQUIOR, 2014, p. 45). Tendo em vista as inúmeras interpretações acerca da noção de liberalismo, discutiremos essa concepção política priorizando as ideias de Dewey.

afirmarem, “ironicamente”, ser favoráveis à garantia da liberdade individual para todos os cidadãos.

A crítica feita por Dewey nos anos de 1930 é endereçada a essa segunda forma de liberalismo, qualificada como “velho liberalismo” por aderir ao liberalismo clássico criado por John Locke e outros filósofos, o qual foi transformado posteriormente em mero instrumento a serviço da conservação das desigualdades instaladas na sociedade capitalista, como explica Cunha (2001, p. 37). Essa transformação ocorreu no século XIX, principalmente por influência de Adam Smith, com a tese de que a “atividade dos indivíduos, libertos tanto quanto possível de restrições políticas, é a principal fonte do bem-estar social e a fonte última do progresso social”, tese que se tornou o alicerce da doutrina do *laissez-faire*, apesar de Smith não ter sido partidário dessa concepção, como afirma Dewey (1970, p. 20).

Nos séculos XIX e XX, essa doutrina contribuiu para a sujeição da atividade política à economia, mediante a nova significação atribuída aos termos *liberdade* e *individualidade*. Concebida pelo liberalismo clássico como um “direito natural”, a liberdade individual e as “leis naturais” que a regiam passaram a ser interpretadas à luz das leis de produção e troca de mercadorias (DEWEY, 1970, p. 17). Os liberais adeptos dessa concepção política e econômica defendiam haver uma “mão invisível” responsável por coordenar o mundo e possibilitar aos indivíduos a liberdade necessária para suprir tanto as suas necessidades pessoais quanto as de seu grupo social, por meio unicamente de seu próprio esforço, sem qualquer forma de intervenção das instituições governamentais (CUNHA, 2001, p. 36).

No entendimento dessa corrente de pensamento, qualquer atuação política que visasse ao benefício social precisava ser combatida, pois significava uma “invasão da área de liberdade individual” e, principalmente, uma “conspiração contra as causas que originavam o progresso social” (DEWEY, 1970, p. 21). Assim, Dewey analisa que as “leis naturais” preconizadas por Locke perderam o seu sentido moral, sendo diretamente vinculadas às leis do capitalismo que privilegiam os interesses da classe social que detém o poder. Vigorando a não intervenção do poder público sobre a vida dos cidadãos, fica aberto o caminho para a manipulação dos trabalhadores pertencentes às classes inferiores e desprovidos de bens materiais; o modo capitalista de produção e comercialização alcança mais facilmente o objetivo de concentrar a riqueza nas mãos de poucos (CUNHA, 2001, p. 36).

Dewey critica esse estado de coisas, defendendo a necessidade de criar uma sociedade democrática munida de políticas que viabilizem ações reguladoras a serem implementadas pelos governos, tal como ocorreu no New Deal nos anos de 1930 nos Estados Unidos (CUNHA, 2001, p. 41).²⁶ Como explica o filósofo, os liberais norte-americanos adeptos do “velho liberalismo”, então regido pela doutrina do *laissez-faire*, desconsideravam essa forma de atuação do poder público, pois não compreendiam que o “problema da democracia faz-se o problema de uma forma de organização social, estendida a todas as áreas e modos de vida” e não apenas para o benefício de uma classe social ou de alguns indivíduos (DEWEY, 1970, p. 39).

O modo de viver democrático requer que as habilidades particulares de cada indivíduo “não somente estejam livres de constrangimento mecânico externo mas sejam estimuladas, sustentadas e dirigidas”, o que se efetiva por meio de uma educação alicerçada na constante renovação de suas finalidades e anseios; sua inexistência é mais prejudicial à manutenção da liberdade dos indivíduos do que qualquer possível constrangimento causado pela atuação governamental (DEWEY, 1970, p. 39-40).

O discurso em que Dewey desqualifica o “velho liberalismo” regido pelo *laissez-faire*, no intuito de valorizar as concepções políticas e econômicas que julga corretas, faz uso do *recurso às origens*, estratégia que consiste em examinar o problema em pauta a partir do início de seu desenvolvimento, como já vimos neste capítulo. O filósofo vai, então, ao século XVII, quando John Locke deu vida aos princípios do liberalismo clássico, para expor a gênese dessa filosofia, mais tarde reformada por Adam Smith. Para Dewey (1970, p. 36), essa corrente liberal não defendia, originalmente, a “oposição natural” entre o indivíduo e a sociedade, com a primazia do primeiro sobre a segunda, nos moldes dos “velhos liberais” nos Estados Unidos, mas sim que a função do Estado consistia em salvaguardar as liberdades individuais, contribuindo, desse modo, para evitar atrocidades e injustiças.

Em oposição ao “velho liberalismo” de sua época, Dewey (1970, p. 34-35) defende a união entre indivíduo e Estado, uma associação garantida pela atuação pública na vida social. Ele explica que a corrente liberal a que se filia concebe o Estado

²⁶ Essa política consistiu em uma série de providências governamentais para amparar instituições comerciais, industriais e financeiras que enfrentavam dificuldades causadas pela crise mundial instaurada em 1929. Com a criação de empregos, o poder público melhorava as condições de vida dos trabalhadores das áreas urbanas e rurais. Implementada por Franklin Delano Roosevelt, essa política foi responsável pelo significativo desenvolvimento de organizações sindicais envolvidas em lutas progressistas, o que contribuiu para reformar o sistema capitalista (CUNHA, 2001, p. 33).

como “organismo moral” que representa o “Espírito e a Vontade que mantêm todas as coisas unidas e torna os seres humanos membros um do outro”, sendo o governo o órgão que o constitui. O papel do Estado é contribuir com as formas de associação articuladas na vida social, bem como protegê-las; tais associações devem abranger as questões morais relativas aos indivíduos que a integram, atuando como instrumento de sua própria realização. São reservadas ao Estado duas tarefas: uma, considerada negativa, prevê a remoção dos entraves à vida das pessoas, permitindo o desenvolvimento de sua autoconsciência; a outra, positiva, é voltada à promoção da educação pública.

Segundo essa concepção, os alicerces da organização social e do Estado são a inteligência e o compartilhamento de finalidades, dispensando o uso da força e a interferência do interesse privado. Os seres humanos somente realizam as suas individualidades e são livres quando participam da inteligência comum aos demais membros da sociedade e compartilham as mesmas finalidades na realização de suas atividades, tendo por meta o bem comum (DEWEY, 1970, p. 34). Segundo Dewey (idem, p. 35), essa filosofia traz significativa contribuição ao pensamento liberal, ao defender a liberdade como um princípio a ser alcançado, na dependência do ambiente social e institucional, não se tratando, portanto, de um princípio inato aos seres humanos. Além disso, também contribui para sustentar que o Estado é responsável pela criação de instituições que permitam aos indivíduos realizar e desenvolver as suas potencialidades.

Adotando o mesmo direcionamento que vimos em Rousseau, a argumentação de Dewey, ao contrapor o velho ao novo liberalismo, em defesa da democracia, pode ser equacionada como uma dissociação nocional representada por pares filosóficos que valorizam as qualidades defendidas por ele, em oposição ao que é normalmente aceito na sociedade de sua época.

Os termos dessa argumentação podem ser expostos graficamente como segue:

<u>Termo I</u>	<u>desigualdades</u>	<u>privilégios</u>	<u>poucos</u>	<u>interesses particulares</u>
Termo II	igualdade	direitos	todos	interesses comuns
<u>separação</u>	<u>força</u>			
associação	inteligência			

Ao desvalorizar as qualidades pertencentes ao termo I, o discurso deweyano indica à sua audiência as desvantagens decorrentes da mínima atuação do Estado e do governo defendida pelos adeptos do “velho liberalismo”, provocando a adesão ao novo papel dessas instituições na ordem social, cuja efetivação requer a valorização e a ampliação de suas ações. Como afirma Cunha (2001, p. 41), Dewey procura mostrar que o modo de viver democrático não se limita ao reconhecimento do direito de voto a todos os seus membros e ao estabelecimento de um governo representativo, como entendiam os “velhos liberais”. A democracia vai além de um regime dirigido por certos procedimentos formais, tal como um jogo em que a vitória é garantida simplesmente pelo fato de os competidores seguirem as regras estabelecidas.

Segundo os parâmetros da análise retórica, os discursos de Rousseau e Dewey acerca dos novos papéis assumidos pelo Estado e pelo governo na sociedade democrática podem ser mais bem compreendidos se considerarmos o contexto de sua publicação, o que revela as audiências que os filósofos buscavam mobilizar para a criação de uma ordem social benéfica para todos.

As formulações discursivas de Rousseau apresentadas nesta seção, relativas à obra *O contrato social*, publicada no ano de 1762 na França, parecem ter sido dirigidas a um auditório particular – os cidadãos franceses. Mas, como explica Francisco (2010, p. 20-23), o referido livro foi utilizado como parâmetro para inúmeros pensadores interessados na concepção de uma nova ordem social e política, em todo o mundo ocidental, servindo de inspiração, em especial, aos revolucionários que em 1789 lutaram pelo fim do poder absolutista francês no Antigo Regime.

Foi essa inspiração que levou os jacobinos revolucionários a espalharem o terror na França em 1793 e 1794, atuando em nome de Rousseau, apesar de em seus escritos políticos o filósofo nunca ter previsto a necessidade de realizar uma revolução. Devido a esse fato, muitos autores defendem que o pensador genebrino é como um “esquizoide ideológico”, sendo, por um lado, o “precursor do totalitarismo”, e por outro, o “iniciador do individualismo na cultura”. O que se observa, de fato, é que Rousseau nunca pensou a democracia como um limite à liberdade dos indivíduos; ao defender a “liberdade democrática” em detrimento da “liberdade liberal”, seu propósito não era anular o individualismo, mas promover o aniquilamento do “*particularismo*”, reflexo do “encanto do *patrimonialismo*”, uma “velha força” na esfera política francesa que defendia a centralização do poder nas mãos do monarca (MERQUIOR, 2014, p. 54, grifos do original).

Segundo Merquior (2014, p. 53), Rousseau foi um “individualista tão radical” quanto os demais de sua época, sendo considerado, inclusive, o criador do individualismo no âmbito literário e religioso, devido a seu pioneirismo no movimento romântico. Contudo, é preciso reconhecer que, ao abordar a questão da liberdade política n’*O contrato social*, o filósofo colocou o povo em patamar superior ao ocupado pelo burguês, sobrepondo a generalidade do coletivo à particularidade do dirigente. Essa peculiaridade evidencia o poder persuasivo dessa obra e mostra que, ao escrevê-la, Rousseau “armou uma poderosa retórica” para defender a liberdade política ou democrática em contraposição aos privilégios que vigoravam em seu tempo, atitude que nenhum outro liberal conseguiu apoiar (idem, p. 55). Seus escritos exalam uma “inspiração democrática”, e o posicionamento leal de seu autor à democracia, posição singular que o diferencia, mais uma vez, dos liberais de sua época, os quais se adaptavam sem resistência ao regime monárquico e ao “despotismo esclarecido” (DERATHÉ, 2009, p. 90).

Essa caracterização permite considerar Rousseau o representante das ideias republicanas ou democráticas que emergiram no século XVIII após o fim das discussões tematizadas pelos intelectuais renascentistas. O que até então dominava o cenário político eram discussões sobre a autoridade do governante e os alicerces que a poderiam validar. Discutia-se a ideia de que reger o povo era direito do rei, único detentor ser de origem divina, cujo poder concedido por Deus o tornava superior aos demais homens. Tendo como alicerce a razão, buscava-se encontrar outra gênese para a legalidade do poder político. Com o contrato social, Rousseau influenciou diretamente essa discussão, ao mostrar a possibilidade de novas bases para a constituição do poder político, legitimadas pelo poder popular (FRANCISCO, 2010, p. 23).

Para o filósofo, os alicerces do verdadeiro poder político eram as ideias de “vontade geral e poder consentido” expostas em seu discurso (FRANCISCO, 2010, p. 23). Por isso, criou um novo modo de exercer a autoridade, o “pacto social” resultante de acordos estabelecidos entre todos os homens. Essa concepção difere da visão tradicional vigente em sua época, defendida pelos filósofos contratualistas e jusnaturalistas que previam um contrato em que o povo obedecesse aos governantes para obter a proteção de sua vida e de sua propriedade. O intuito de Rousseau era outro, pois os fundamentos da democracia por ele pensados ultrapassavam o limite dos interesses individuais, concentrando-se no interesse da coletividade (idem, p. 28).

A atuação do filósofo genebrino foi decisiva naquele contexto caracterizado por intensas transformações que visavam à reorganização do Estado e das formas de governo (STRECK, 2008, p. 12). Na sociedade do século XVIII, a nobreza tinha como sustentáculo as formalidades, enquanto o clero se mostrava perdido entre as velhas alianças e a instituição de novas; a classe burguesa, por seu lado, lutava por espaço e poder, proclamando-se representante do povo, que era mantido à margem da sociedade, aprisionado ao poder monárquico sem direito a participação social (idem, p. 14).

Vivendo nesse momento permeado por incertezas, Rousseau encontrou ocasião propícia para apresentar à sua audiência propostas que indicavam possíveis caminhos a serem seguidos. Ao publicar *O contrato social*, o filósofo indica os caminhos que julga capazes de mudar a realidade existente por meio da mobilização em prol de uma sociedade mais justa para todos, alicerçada em princípios democráticos.

Os escritos publicados por Dewey na década de 1930, examinados acima neste capítulo, evidenciam que o filósofo não tinha em vista um auditório particular – professores e profissionais da educação –, mas um auditório universal composto pela sociedade norte-americana e por leitores de diferentes países em que suas obras foram divulgadas. Segundo informa Amaral (1990, p. 33), apesar de sua aposentadoria no ano de 1930 da Universidade de Columbia, o filósofo continuou produzindo, o que ampliou o seu público, até então restrito ao ambiente acadêmico. Cunha (2001, p. 33) explica que nessa época Dewey voltou-se para uma reflexão mais ampla acerca dos problemas sociais decorrentes da crise mundial e dos vários conflitos postos em cena, conflitos econômicos, religiosos e políticos que se sucederam e se dividiram entre diferentes orientações teóricas que rivalizavam entre si para fazer valer a saída que julgavam mais adequada para o mundo. Nesse contexto, o filósofo privilegiava a inteligência ao invés da força, buscando persuadir sua audiência quanto à necessidade de ações voltadas à construção de uma sociedade democrática, nos termos por ele propostos.

Nesse período Dewey também viajou a diferentes países, como China, Japão, México, Rússia, Inglaterra e França, difundindo suas ideias em conferências ministradas em várias Universidades. A publicação de seus escritos em outras línguas foi outra ação que contribuiu para a sua aproximação de uma audiência mais ampla, viabilizando a difusão de seu pensamento político e, em especial, de suas ideias educacionais, que foram responsáveis por transformações ocorridas em muitos países e projetaram o seu nome internacionalmente (AMARAL, 1990, p. 33).

Capítulo 2

Os discursos de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey sobre educação

Como foi exposto em nosso capítulo anterior, tanto Rousseau quanto Dewey propõem criar uma sociedade pautada em preceitos democráticos, o que se associa à necessidade de reorganizar a educação. Ambos concebem essa reorganização pautada em novas bases filosóficas, capazes de formar o homem e o cidadão que responderá pela criação da nova ordem social. As seções deste capítulo apresentarão as formulações discursivas que evidenciam essa proposta educacional, destacando suas aproximações, mas também algumas diferenças que se podem observar nos ideários dos dois pensadores. O exame de seus discursos será feito por meio da análise retórica, metodologia cujos parâmetros foram apresentados na introdução desse trabalho.

2.1. As definições de uma educação alicerçada na experiência

Nas proposições de Rousseau e Dewey, a experiência é o “ponto de partida” do processo educacional (DALBOSCO, 2010, p. 53). O filósofo genebrino defende essa ideia na obra *Emílio ou da educação*, na qual ele afirma que a educação deve ter por base a experiência, responsável por antecipar as lições a serem aprendidas pelo educando (ROUSSEAU, 2004, p. 48). Paiva (2007a, p. 84) analisa que, na pedagogia rousseauiana, o ensino é fundamentado na “experimentação concreta”, pois somente assim as crianças podem expor suas sensações, suas emoções, vivenciando situações que irão fornecer o necessário para viver e bem julgar a sociedade na qual paulatinamente se inserem. Dozol (2017, p. 1.514) explica que, para Rousseau a educação das crianças deve ter como alicerce a experiência, pois somente ela permite ao preceptor analisar as tendências naturais infantis e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento satisfatório.

Na obra *Experiência e educação*, Dewey (2010b, p. 22) também ressalta que a característica principal de sua filosofia da educação é a “ideia de que há uma relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação”. Somente quando a educação tiver por fundamento a experiência, “que é sempre a experiência presente na vida de qualquer indivíduo”, será possível atingir determinadas metas concernentes ao ser humano e à organização social conjuntamente, no que tange ao modo democrático de viver (idem, p. 93).

Segundo Dalbosco (2010, p. 67), a proposta educacional deweyana, alicerçada na experiência, advém de suas críticas à persistência dos métodos escolásticos na educação contemporânea. Em *Democracia e educação*, o filósofo explica que, seguindo tais métodos, a educação se reduz a um “processo de preparação ou de ficar-se preparado” para os deveres e os benefícios que a vida adulta ocasiona. A criança é concebida como um ser incompleto que precisa ter seu vazio preenchido, razão pela qual as suas necessidades, energias e impulsos, tão caros a seu desenvolvimento atual, são negligenciados em detrimento da valorização de sua condição futura (DEWEY, 1959b, p. 58).

Dewey (1959b, p. 4) também alerta sobre a necessidade de nos libertarmos dessa “noção imprópria escolástica e formal da educação”, visto que ela prioriza a obtenção de conhecimentos a partir de matérias escolares de interesse remoto, valorizando a transmissão de saberes por intermédio de signos verbais isolados, como acontece no processo de alfabetização. Galvão (1998, p. 129) explica que a crítica de Dewey à educação tradicional deve-se ao fato de, na concepção criticada, o aprendizado corresponder a simples treino de habilidades, contando com a memorização e a repetição mecânica de atividades, procedimentos que não possuem significado para a criança.

A “noção escolástica” é problemática também por não considerar o educando como participante ativo da sociedade, afastando assim a educação da vida social, entendida como modo de viver associado. O perigo dessa desconsideração é excluir do processo educativo fatos e saberes constituintes da experiência cotidiana. Quando considerados pela escola, os conhecimentos da vida ordinária assumem o formato de informação técnica, o que contribui para o desinteresse dos alunos pela ordem social que estão inseridos (DEWEY, 1959b, p. 9).

Semelhante contrariedade já havia sido apresentada por Rousseau, que, segundo Dalbosco (2010, p. 50), pode ser considerado o precursor das críticas endereçadas à pedagogia escolástica, que reinava na França no século XVIII. Sua discordância incide sobre as ideias que naquele século defendiam a primazia da razão para iniciar o processo educacional infantil. Em troca, o filósofo defende que esse processo seja orientado segundo as particularidades da criança, o que impõe a necessidade de conduzi-la do “país das sensações até as fronteiras da razão pueril”, dando prioridade à experiência (ROUSSEAU, 2004, p. 203). Quando se busca educar uma criança pela razão, o que se faz é começar pelo fim, sendo difícil atingir a “obra-prima de uma boa

educação”, que consiste em “formar um homem razoável” (idem, p. 90). Nessa fase da vida, não deve prevalecer a razão, pois ela atua como o “freio da força”, e a criança não tem necessidade disso (idem, p. 92).

Segundo Rousseau (2004, p. 216), é preciso que a educação transforme as sensações em ideias, seguindo dos “objetos sensíveis” para os “objetos intelectuais”, sem desconsiderar os primeiros, como acontece na educação tradicional, pois são eles que permitem atingir os segundos. As primeiras “operações do espírito” devem ser orientadas pelos sentidos. Por isso, o maior equívoco dessa educação está em substituir as experiências das crianças por palavras, livros e discursos prontos, instrumentos que não lhes ensinam a pensar porque são constituídos pelo julgamento alheio, dando a impressão de que possuem grande sabedoria, quando nada sabem (idem, p. 148). Ao priorizar instrumentos alheios à realidade da criança, a educação não oferece nenhum significado ao aprendiz, apenas aos adultos. O processo educativo torna-se significativo somente quando associado ao ambiente em que a criança vive, o qual é responsável por desenvolver o seu interesse e promover o seu desenvolvimento (idem, p. 121).

Rousseau (2004, p. 4) explica que esses erros conduzem à prevalência de uma “educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto”, acorrentando a criança a diversos deveres sob a justificativa de que posteriormente trarão uma felicidade que ela provavelmente não desfrutará, tornando-a, assim, “miserável”. Nessa educação, a criança é constantemente submetida a trabalhos excessivos que contribuem para o predomínio de choros, punições, ameaças e sujeição, em uma idade que deveria ser marcada pela alegria (idem, p. 72).

Crítico dessa realidade, o filósofo clama a seu auditório: “Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades (...). Amai a infância, suas brincadeiras, seus prazeres” (ROUSSEAU, 2004, p. 72). É preciso respeitar essa fase da vida, sem julgá-la antecipadamente como boa ou má (idem, p. 119). “Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto (...) e tão precioso?”. Ao invés de encher sua consciência de arrependimentos, mantenham a criança tranquila, sabendo que se ela morrer terá a certeza de ter desfrutado a vida, de ter sentido prazer em viver (idem, p. 72).

A análise retórica mostra que, nessa argumentação, Rousseau busca mobilizar as paixões de sua audiência. Segundo Aristóteles (*Retórica*, II, 1378a20), as paixões são as

responsáveis por modificar os julgamentos dos indivíduos, exercendo influência direta na forma como o auditório julga os fatos apresentados em um discurso. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 6) explicam que o uso dessa estratégia discursiva é fundamental, pois ela contribui para persuadir o auditório, o levando a concordar efetivamente com as ideias apresentadas pelo orador. Ao defender o respeito pela infância, Rousseau busca despertar em seus leitores a *compaixão* por esses seres pequenos e inocentes e a *indignação* frente aos maus tratos a que são submetidos. Seu propósito é que a criança seja vista pela lente do *amor*. O sucesso do projeto educacional rousseauiano depende de sua audiência reconhecer e compartilhar dessas paixões.²⁷

Com esses argumentos também é possível notar que tanto Rousseau (2004) quanto Dewey (1959b; 2010b) operam a desqualificação da educação vigente em suas respectivas épocas. Essa estratégia argumentativa permite a valorização de suas ideias inovadoras, em oposição às que eram praticadas em seus contextos culturais. Por isso, ambos insistem em mostrar que os métodos escolásticos são inadequados para a educação da infância, por desconsiderarem as necessidades do ser humano nessa fase da vida, constituindo, assim, uma visão equivocada do ser infantil. A desqualificação promovida pelos filósofos visa apresentar às suas audiências uma tese alternativa, a proposta de uma educação alicerçada na experiência.

Essa proposta é desenvolvida por Rousseau (2004, p. 9) em *Emílio ou da educação*, livro em que filósofo define que a “educação é uma arte” que nos fornece tudo o que necessitamos durante a vida, sendo composta por três modelos diferentes.²⁸ O primeiro é a “educação da natureza”, responsável pelo “desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos”, sendo independente da ação de seres humanos. O segundo é a “educação dos homens”, caracterizada pelo “uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento”; é dirigida pela ação humana, mas não totalmente, pois não há como controlar todas as situações em que o educando está imerso. O terceiro é a “educação das coisas”, que depende dos seres humanos em alguns aspectos e corresponde à “aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam”.

²⁷ Neste parágrafo, como nos demais em que esse tema for mencionado, grafamos em destaque o nome das paixões que Aristóteles analisa na *Retórica* (II, 1378a20), tratado em que as emoções são apresentadas em sete pares: tranquilidade e cólera; amor e ódio; confiança e medo; pudor e despudor; benevolência e inveja; compaixão e indignação; emulação e desprezo.

²⁸ Na presente seção, citaremos genericamente a obra de Rousseau, sem fazer distinção entre os livros I, II e III, nos quais o autor discorre sobre a educação para a infância.

Assim, cada indivíduo é formado por três mestres: a natureza, o homem e a experiência. Apesar de apresentarem diferenças entre si, é necessário que essas três formas de educação operem unidas (idem, p. 11).

Com essas definições, as formulações discursivas de Rousseau em *Emílio* acrescentam novos significados para a educação, os quais se opõem aos que eram conhecidos na época. Essa forma de argumentar permite ao filósofo valorizar os significados que apresenta e justificar sua importância para a formação integral do indivíduo, visto que o processo educativo concebido como arte fornece tudo o que o aprendiz necessita em sua vida. As definições apresentadas atuam, ainda, como argumento para evidenciar as vantagens da educação proposta, o que pode contribuir para a adesão do auditório.

Das três definições, a mais importante é a da “educação das coisas”. Dalbosco (2011, p. 174) explica que, para a sua compreensão, faz-se necessário considerar que Rousseau concebe a experiência, no sentido epistemológico, como os demais empiristas, mas ultrapassa esse significado ao associá-la à “esfera do agir humano em sua dimensão ético-pedagógica”, o que significa dizer que a educação deve abranger as necessidades, os limites e as possibilidades naturais da criança, valorizando sua relação com o ambiente e com os objetos que o cercam.

A nova concepção de experiência trazida pelo filósofo tem relação com os novos significados que atribui à educação. Uma criança educada é aquela que sabe lidar com as situações favoráveis e desfavoráveis da vida; por isso, na infância, a “verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios”, devendo ocorrer pela experiência (ROUSSEAU, 2004, p. 15). No momento em que a criança conhece os seus pais e o seu professor, ela já aprendeu muito em sua relação com as coisas que estão ao seu redor (idem, p. 48).

Em contrapartida, a educação tradicional, com sua “mania professoral e pedantesca”, insiste em ensinar às crianças o que elas aprendem melhor sozinhas; as cerca de instrumentos e objetos para evitar quedas e dor, e acaba por formar adultos sem experiência, que à primeira diversidade acreditam perecer (ROUSSEAU, 2004, p. 70-71). O filósofo recomenda aos preceptores e aos pais que utilizem, na educação das crianças, prioritariamente exemplos e ações, ao invés de discursos, pois os pequenos esquecem o que lhes foi dito, mas não esquecem as experiências que viveram (idem, p. 107).

Para que o princípio da “educação das coisas” seja bem assimilado pelo auditório, Rousseau (2004, p. 107) utiliza duas ilustrações: “Vosso filho díscolo (...) quebra os móveis que usa; não vos apresseis em lhe dar outros, deixai que sinta o prejuízo da privação”. Se “quebra as janelas de seu quarto; deixai que o vento sopra sobre ele noite e dia sem vos preocupardes com o resfriado (...). Nunca vos queixeis dos incômodos que ele vos causa, mas fazei com que seja o primeiro a senti-los”. A estratégia da ilustração possui função importante no discurso, pois permite ao orador esclarecer a ideia que defende e mostrar sua aplicabilidade por meio da exposição de um caso particular (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407). É o que faz o filósofo genebrino ao expor tais situações específicas, as quais lhe permitem mostrar a importância da experiência na educação das crianças, além de evidenciar a possibilidade de efetivar suas novas ideias na prática, contribuindo para sua aceitação perante o auditório.

Para Dalbosco (2011, p. 174), as ilustrações expostas por Rousseau mostram a relevância que a “sensibilidade pedagógica do adulto” assume na educação pela experiência. É necessário que o mestre ou os pais analisem com clareza a situação em que a criança está envolvida, para que as suas ações ocorram no momento certo, de modo firme e paciente, sem agressões, sujeição ou discursos moralizantes, como era comum naquela época. A “educação das coisas” deve ter como características a observação, a resignação, a calma e a consistência, possibilitando ao aprendiz desenvolver os seus sentidos e conhecer os seus limites, tornando o seu corpo mais resistente no decorrer do crescimento. Esse desenvolvimento natural deve ser sempre acompanhado pela formação cognitiva da criança (idem, p. 135).

Rousseau (2004, p. 174) esclarece aos preceptores que na “educação das coisas” é necessário criar situações, como as expostas anteriormente, que coloquem o educando à prova e o façam sofrer determinadas privações, sendo este um elemento importante para que ele aprenda com suas experiências a ser firme e constante perante os males que vivenciar (idem, p. 157-158).

Esse princípio é confirmado pelo filósofo com outras duas ilustrações. Na primeira, ele relata: À tarde, quando passeava com o meu aluno, “às vezes eu punha no bolso dois doces (...) que ele gostava muito. Cada um de nós comia um durante o passeio, e voltávamos muito contentes”. Um dia, o menino “se deu conta de que eu estava com três doces (...), e então comeu rapidamente o seu para me pedir o terceiro. Não, disse-lhe eu, vou comê-lo eu mesmo, ou então vamos dividi-lo”. Melhor ainda,

vou organizar uma corrida com outras crianças e aquela que vencer ficará com o doce. Após a corrida, o menino vencedor “pegou o doce e o comeu sem misericórdia, à frente dos espectadores e do vencido” (o aprendiz). Doravante, o aluno passou a treinar corrida até conseguir vencer os outros competidores e comer o prêmio desejado, o doce. Após algumas vitórias, ele tomou gosto pela atividade e passou a dividir o seu prêmio com os colegas que haviam perdido a corrida, aprendendo a ser generoso (ROUSSEAU, 2004, p. 175-176).

Na segunda ilustração, Rousseau (2004, p. 237-238, grifos do original) busca mostrar como uma lição de astronomia pode ser bem sucedida quando o preceptor cria as situações, ao invés de utilizar admiráveis discursos. O filósofo narra: Com o intuito de ensinar meu aluno a se orientar, certo dia o convidei para observar a “posição da floresta ao norte de Montmorency quando ele me interrompeu e perguntou: *Para que serve isso?* Tens razão, disse-lhe eu”; precisamos pensar sobre isso e se julgarmos que esse conhecimento não tem utilidade, nos dedicaremos a outras atividades mais importantes. Na manhã seguinte, “proponho-lhe um passeio antes do almoço; ele não queria outra coisa (...). Subimos à floresta (...) e nos perdemos, já não sabemos onde estamos, (...) e não conseguimos reencontrar o caminho”. As horas passam, “vem o calor, estamos com fome”, e não encontramos nenhuma orientação para regressar, vemos somente a vegetação à nossa volta. Já estamos “muito acalorados, muito cansados e com muita fome (...)”, então questiono Emílio – “como faremos para sair daqui?”. Se soubéssemos a localização da cidade em relação à floresta, poderíamos chegar em casa; a floresta fica ao norte da cidade. Com minha breve observação, o aprendiz rapidamente conclui que a cidade se localiza no ponto oposto ao da floresta, ao sul, como havíamos observado no dia anterior, e afirma: “Vamos procurar a cidade deste lado!”. Quando avista sua casa, o menino alegre exclama: “Vamos comer, rápido; a astronomia serve para alguma coisa” (idem, p. 239-240).

Com essas situações particulares, o filósofo genebrino deseja evidenciar que a aquisição da experiência em diferentes situações, seja no processo educativo ou na vida cotidiana, implica experimentar, conhecer coisas novas, mas também sofrer algo e enfrentar momentos não tão agradáveis, elementos da experiência que são importantes para o aprendizado e o desenvolvimento infantis. Paiva (2014, p. 412) entende que a valorização do sofrimento como caminho para adquirir experiências revela a influência da filosofia estoica no pensamento de Rousseau, a qual, segundo Japiassú e Marcondes

(2006, p. 72), prevê que uma das tarefas do homem é suportar os sofrimentos oriundos da vida.

Em sua proposta educacional, Rousseau (2004, p. 231) também esclarece a seus interlocutores que o preceptor deve atuar com o objetivo de permitir que todas as experiências do aprendiz sejam unidas por alguma forma de dedução. Ao ordená-las continuamente como em uma “cadeia”, a criança as poderá empregar nas situações em que se mostrarem úteis e necessárias. A ausência desse encadeamento dificulta sua permanência na memória.

O filósofo explica que a “educação das coisas” valoriza as ideias que a criança desenvolve com suas experiências, não a memorização de conhecimentos prontos, como prevê a educação vigente, que “amontoa, sem escolha, sem distinção, cem coisas em sua memória” (ROUSSEAU, 2004, p. 205). Nessa educação, os preceptores apenas estão preocupados com o lucro que auferem de seu trabalho, motivo pelo qual oferecem saberes de fácil memorização para serem exibidos, mesmo não sendo úteis à vida do aprendiz. Quando o educando é examinado, “fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; em seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora” (idem, p. 209).

O aluno educado pela experiência “não é tão rico assim, não tem pacote para desembulhar, nada tem para mostrar, a não ser ele mesmo” (ROUSSEAU, 2004, p. 209). Não exhibe saberes grandiosos, mas aprende a avaliar, a ponderar, a antever questões, pois está sempre em ação, o que lhe permite adquirir inúmeras experiências desde a mais tenra idade (idem, p. 139). Nessa nova forma de educar, os mestres têm o compromisso de escolher cuidadosamente os saberes a serem aprendidos pela criança, respeitando os seus limites e capacidades (idem, p. 128). O importante não é saber tudo, mas assimilar o que for útil à fase em que vive o aprendiz (idem, p. 213).

Nessa argumentação, Rousseau utiliza uma analogia para caracterizar a educação de seu tempo: o ensino está para a educação assim como a mercadoria está para o comércio (“A está para B assim como C está para D”). Nessa analogia, o tema é composto pelos termos A e B, representados por *ensino* e *educação*, respectivamente; o foro é formado pelos termos C e D, *mercadoria* e *comércio*. O filósofo utiliza no foro um assunto conhecido por seu auditório, visando esclarecer a ideia componente do tema, a fim de facilitar sua compreensão e levá-lo a assumir a tese proposta.

Dessa analogia decorre uma metáfora: o ensino é a mercadoria da educação; ou, de modo condensado, o qualificativo ensino-mercadoria (“A é C de B” ou simplesmente

“C de B para designar A”). Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 454-455), esse tipo de recurso argumentativo é um dos mais expressivos, pois exprime um enunciado com sentido completo, sendo desnecessários maiores esclarecimentos. Com essa expressão metafórica, Rousseau busca mostrar as vantagens de sua proposta educacional para a infância, caracterizada como uma arte voltada à formação humana, em detrimento da educação tradicional, que é alheia a essa preocupação por conceber o ato educativo como uma mercadoria a ser comercializada. Assim, o filósofo pretende despertar o sentimento de *confiança* em seu auditório ante a proposta apresentada, facilitando a sua aprovação.

Apesar dos benefícios e da importância dessa nova educação, Rousseau (2004, p. 139) explica aos preceptores que se trata de uma arte complexa por implicar a atitude de “educar sem preceitos e de tudo fazer sem nada fazer”. Essa arte não concede prestígio diante dos pais, mas, se for bem entendida e desenvolvida, é a única que tem a possibilidade de dar certo. Para que seus princípios sejam atingidos é preciso tempo; perder tempo e não ganhá-lo, como busca a educação vigente; essa é a regra maior. Como processo que ocorre em grande parte da vida, é preciso compreender o atraso como benéfico, pois é um ganho progredir sem perder nada; se for possível adiar um ensinamento sem prejuízo ao aprendiz, que assim se faça (idem, p. 96-97). Cabe lembrar que a formação de homens e cidadãos prudentes depende da educação das crianças (idem, p. 139).

Dewey também apresenta em suas obras a proposta de uma nova educação que valorize as experiências do educando. Essa proposta vem acompanhada de um exame acerca do desprestígio atingido pela experiência no decorrer da história, o que, segundo a análise retórica, evidencia o uso da estratégia discursiva denominada *recurso às origens*. Essa estratégia consiste em expor os primórdios do tema em pauta, bem como o seu desenvolvimento até a atualidade, de modo a destacar o valor da proposição que viria solucionar o problema discutido. Em *Democracia e educação*, o filósofo recorre à Grécia Clássica para explicar a gênese da separação entre o saber e o fazer, responsável pelo mencionado desprestígio. Esse recurso discursivo é necessário porque, no encadeamento do discursivo deweyano, é por seu intermédio que se consegue visualizar com precisão a amplitude das situações que devem ser superadas (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 281-282).

Dewey (1959b, p. 288) analisa que a concepção de conhecimento como algo advindo de uma fonte superior, sendo, por isso, mais elevado que a atividade prática, é

associada às noções de experiência e razão preconizadas por Platão e Aristóteles. Apesar das diferenças em seus pensamentos, ambos compreendiam que a experiência se identifica unicamente com os interesses materiais e com o corpo, estando relacionada à falta, ao desejo e à necessidade, não sendo nunca suficiente em si mesma. Diferentemente, o conhecimento racional é completo, pois o seu vínculo é com os interesses espirituais e ideais, independente da prática.

Nessa concepção, a experiência diz respeito ao fazer, correspondendo às necessidades da vida prática constantemente mutáveis e aos trabalhos manuais, nos quais os indivíduos adquirem habilidades por intermédio das coisas com que se relacionam por meio dos órgãos sensoriais. Relacionada às questões mundanas, materiais e carnisais, a experiência tornou-se a fonte do “fingimento e do cultivo das aparências”. O ato de saber ou conhecer, por sua vez, é concebido como a compreensão intelectual ou teórica das coisas, sendo responsável pela produção de conhecimentos verdadeiros e situados no âmbito do imutável. Ao contrário da experiência, a razão pertence ao reino da verdade, do universal (DEWEY, 1959b, p. 290-291).

Essa oposição entre razão e experiência advém, segundo Dewey (1959b, p. 288-289), da organização social grega, toda ela alicerçada em dualismos, como trabalho e lazer. O filósofo considera urgente superar essa visão, que se firmou pela tradição como responsável pela desvalorização da experiência e pela primazia da razão. A mesma concepção se estendeu à Idade Média sofrendo uma inversão na Modernidade devido ao desenvolvimento do método experimental como meio de obtenção do conhecimento. Nessa época, a experiência passou por duas mudanças: a primeira delas foi a perda de seu significado prático empregado até o momento; a segunda, se refere à sua utilização para nomear qualquer fato intelectual e cognitivo, e para indicar a obtenção de materiais a serem utilizados como apoio para o desenvolvimento do raciocínio, ao invés de designar os modos de agir e efetivar algo. Para o racionalismo e o empirismo, a experiência é um meio de adquirir conhecimentos; a questão é saber o quanto esse meio é apropriado e válido (DEWEY, 1959b, p. 293).

Dewey (1959b, p. 304) explica que, apesar das mudanças ocorridas na concepção de experiência, fez-se necessário criar uma nova acepção para esse termo por causa dos constantes avanços do método experimental e também devido aos desenvolvimentos da psicologia. A asseveração desse acordo interpretativo com seu auditório possibilita ao filósofo apresentar uma nova definição de experiência, atribuindo a ela o sentido verdadeiro, o sentido real, em oposição aos existentes. Em

Democracia e educação, Dewey (1959b, p. 301, grifos do original) define que a “experiência consiste primariamente em *relações ativas* entre um ser humano e seu ambiente natural e social”. Forma-se uma conexão entre a ação de um indivíduo sobre o seu ambiente e o que sucede desta, e a consequente ação do ambiente sobre o indivíduo e o que ele faz em resposta, e é justamente isto o que dá significação aos atos e às coisas referentes a esse indivíduo, pois assim ele aprende a conhecer a si mesmo e o mundo em que vive, constituído por homens e coisas.

Segundo Cunha (2010c, p. 26), Dewey entende que essa relação nunca é passiva, pois, apesar de o ser humano ser moldado pelo ambiente social, devendo acomodar-se às condições dadas, as configurações culturais e sociais não se impõem totalmente, sendo adaptadas em consonância com as necessidades e exigências colocadas pela vida, de modo a garantir sua sobrevivência. Essa compreensão da experiência como “processo de interação”, de continuidade entre o indivíduo e o meio social e cultural é o que qualifica como *novo* o sentido atribuído pelo filósofo a esse termo, até então caracterizado pelos significados conferidos pela tradição filosófica.

Dewey (1959b, p. 152, grifos do original) explica que, em sua definição, a experiência é constituída por um elemento ativo e outro passivo, totalmente associados. Em relação ao primeiro, a “experiência é *tentativa*”, estando ligada aos significados dos termos “*experimento e experimentação*”, que lhes são normalmente atribuídos. Diante do elemento passivo, a “experiência é *sofrimento*”, significa sofrer ou passar por algo. Assim, no momento em que experimentamos algo, exercemos uma ação, fazemos alguma coisa; em seguida, sofremos as consequências dessa mesma ação, pois o objeto ou a situação sobre a qual agimos nos dá algo em troca. Essa relação é o que permite medir o resultado ou a importância da experiência.

Tendo como qualidade a tentativa, a experiência implica mudança, a qual, para ter significação, precisa estar relacionada de modo consciente com as consequências que decorrem da tentativa; assim, aprendemos algo. Por esse motivo, alerta o filósofo, nem toda atividade realizada por um indivíduo constitui uma experiência; ela pode ser simplesmente “dispersiva, centrífuga e dissipadora”. Se não houver relação consciente entre as mudanças provocadas pelo ato de tentar e as consequências advindas desse mesmo ato em uma atividade, não é possível dizer que há experiência (DEWEY, 1959b, p. 152).

Para que esse novo sentido de experiência seja compreendido por seu auditório, Dewey (1959b, p. 152) apresenta uma ilustração, recurso que lhe permite esclarecer a

ideia que defende e mostrar sua aplicabilidade pela exposição do seguinte caso particular: “Não existe experiência quando uma criança põe o dedo no fogo; será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em consequência daquele ato. De então por diante, o fato de se pôr o dedo no fogo significa uma queimadura”. Se o ato de se queimar não for entendido como uma consequência advinda de ação anterior, ele constituirá, tão somente, uma mudança física, tal como acontece quando se queima um pedaço de papel ou qualquer outro objeto.

Segundo Dewey (1959b, p. 301), esse entendimento nem sempre pode ser observado nas atividades práticas realizadas socialmente, pois elas se desenvolvem casualmente, não sendo planejadas com o propósito de incentivar nos indivíduos que a desempenham a compreensão de algo ou a formação do raciocínio ou inteligência; por isso não são experiências. Seus resultados são simples e fundamentais, mas apresentam limitações que contribuem para o não desenvolvimento de algumas tendências do indivíduo devido à ausência de direção, à simples exposição a estímulos, ou, ainda, a não utilização de objetos e recursos que contribuam para a invenção e a iniciativa, ao invés de hábitos rotineiros.

As atividades escolares devem ser escolhidas e planejadas para permitir aos educandos o entendimento dessa relação, a fim de lhes garantir o aprendizado. Caracterizada pela intencionalidade, a educação escolar deve organizar um ambiente que favoreça a interação do educando com os objetos, desenvolvendo sua percepção sobre as consequências decorrentes; somente essa forma de atividade é significativa, pois resulta em experiências que irão contribuir para a aquisição de novos conhecimentos. Nessas atividades, os saberes teóricos devem representar a “intelectualização” dos trabalhos práticos, sendo ambos complementares e não opostos, como é comum acontecer nas escolas. Isso significa que o ato de fazer e o ato de conhecer devem caminhar juntos no processo educacional, segundo essa nova definição de experiência (DEWEY, 1959b, p. 301-302).

A associação é possível porque nessa definição a experiência é concebida primeiramente como prática, por estar ligada ao ato de fazer, mas a atividade prática e seu conteúdo devem ser conduzidos pela reflexão, viabilizando a produção de conhecimentos ratificados. Nessa concepção, a razão envolve todos os recursos que colaboram para que a atividade desenvolvida seja copiosa em significação (DEWEY, 1959b, p. 304).

Em *Experiência e natureza*, Dewey (1974, p. 191-192) esclarece que, perante esse novo sentido, a ocorrência de uma experiência depende, ainda, da linguagem, entendida como uma “função natural da associação humana”, e de seu “prolongamento”. A linguagem se constitui como uma “produção e uma operação de caráter social” que intervêm nas atividades sociais e culturais desenvolvidas pelos indivíduos, atribuindo a elas determinada significação. Os significados conferidos pela linguagem também se estendem às interações humanas ocorridas nas experiências da vida cotidiana e do ambiente escolar, o que contribui para a “liberação e amplificação das energias” que as formam.

Esses qualificativos permitem conceber o “fenômeno linguístico” como um elemento essencial da experiência, pois possibilita aos indivíduos compartilhá-la com os seus semelhantes e, conseqüentemente, vivenciar experiências diversas. Isso pode ocorrer, por exemplo, em uma conversa ou debate, em uma reunião de professores, estudantes ou amigos, que tenham como interesse, argumentar sobre um ponto de vista, discutir alguma questão científica ou apenas bisbilhotar a vida alheia. Ao integrar as experiências humanas, a linguagem e a comunicação permitem aos indivíduos “identificar-se com os atos e feitos potenciais” inerentes à sua realidade e à dos demais indivíduos. Por isso, se “não houvéssemos conversado com outros e eles conosco, jamais falaríamos a nós e conosco próprios” (DEWEY, 1974, p. 189).

Tais características da experiência permitem notar a relevância que essa definição assume na proposta educacional elaborada por Dewey. Também é possível identificar que a definição deweyana abarca preceitos anteriormente contidos na concepção elaborada por Rousseau, como o fato do indivíduo experimentar algo e, conseqüentemente, sofrer as conseqüências de seu ato, resultando em alguma mudança, como exposto anteriormente nesta seção. Apesar dessa aproximação, é possível perceber que o filósofo norte-americano amplia o sentido da definição ao conferir centralidade à linguagem no desenvolvimento da experiência humana. Essa particularidade possibilita reconhecer, mais uma vez, a inovação da conceituação deweyana, como analisa Cunha (2010c, p. 26).

Essa nova visão da experiência impõe uma concepção de educação diversa da que é ora conhecida, explica Dewey, pois traz uma nova definição do que é educar. Em *Democracia e educação*, a educação é definida como uma “*reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e também nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes*” (DEWEY, 1959b, p.

82-83, grifos do original). Essa concepção está alicerçada na ideia de educação como desenvolvimento, como um processo em que a finalidade é transformar a qualidade da experiência, a qual poderá ser atingida se a atividade for educativa. Ela se contrapõe a ideias vigentes no século XX que concebem a educação como “desdobramento do interior para o exterior de faculdades latentes”, ou como “formação do exterior para o interior”.

Em *Experiência e educação*, Dewey (2010b, p. 28-29, grifos do original) esclarece que a *qualidade* de uma experiência envolve um “aspecto imediato” relacionado ao fato de ser ou não agradável, e um “aspecto mediato” que se refere à influência que exerce sobre as experiências posteriores que o indivíduo terá. Esse último aspecto é responsável por promover sua continuidade ou o seu “*continuum* experiencial”, o que garante a ampliação e a evolução de seu significado.

A ausência dessa continuidade e, conseqüentemente, da qualidade da experiência é o problema enfrentado pela educação regida por princípios tradicionais, esclarece Dewey (2010b, p. 27-28). Os alunos submetidos a ela passam por experiências ao longo do processo, mas elas apresentam “caráter falho e defeituoso”, sem nenhuma ligação com suas experiências futuras. Para que essa qualidade seja garantida, é preciso selecionar as experiências atuais que irão continuar a “viver frutífera e criativamente” em experiências posteriores, contribuindo para o seu desenvolvimento – eis a principal questão a ser enfrentada por uma educação alicerçada na experiência (idem, p. 29).

Além da qualidade, é preciso observar se a experiência é educativa, pois nem todas são. Dewey explica (2010b, p. 27) que uma experiência pode ser “deseducativa” quando impõe obstáculos ou impede o desenvolvimento dos indivíduos para vivenciar experiências subsequentes. Há experiências que inibem a ação; outras privilegiam habilidades automáticas contribuindo para o desenvolvimento de atividades rotineiras; algumas são prazerosas a princípio, mas apenas promovem o desenvolvimento de posturas descuidadas; outras ainda, mesmo prazerosas, são dispersas e acabam se dissipando, pois não possuem ligação com experiências ulteriores. Todas essas experiências podem apresentar um caráter atraente e pujante; porém, a falta de articulação impede o aprendiz de desfrutar experiências mais enriquecedoras posteriormente.

Com essa argumentação, Dewey busca mostrar à sua audiência o equívoco que há em acreditar que toda experiência é educativa e que a educação e a experiência são análogas, como se entende corriqueiramente no âmbito educacional. Por meio de

exemplos, o filósofo descreve alguns casos em que a experiência é ineficaz ao processo educativo, se o objetivo é construir uma educação nos moldes propostos. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 399-400), o *exemplo* é uma estratégia discursiva que permite ao orador contrariar uma regra ou ideia estabelecida, a fim de apresentar uma nova conclusão. A exposição sequencial de casos particulares permite tornar a conclusão apresentada mais clara perante a audiência, facilitando sua aceitação. Em sua *argumentação pelo exemplo*, Dewey (2010b, p. 27) visa acordar com seu auditório que algumas experiências podem ser “deseducativas” quando o processo educacional não possui qualidade.

A incompreensão desses pressupostos teóricos é possivelmente responsável pelo fracasso da proposta educacional deweyana alicerçada na experiência, pois tudo depende da forma como tais pressupostos são levados para a prática educacional pelos professores, os quais normalmente assumem objetivos, atitudes e ações incoerentes com essa prática (DEWEY, 2010, p. 94). Cunha (2015, p. 262) explica que o objetivo do filósofo ao fazer essa crítica é enfatizar que o problema central da educação no século XX está na observação da prática, na forma como a prática é entendida e, conseqüentemente, no modo como aqueles pressupostos são colocados em ação. Eles podem ou não ser utilizados em determinada realidade; disso dependerá a sua efetividade.

Dewey (2010b, p. 94) explica que tal incompreensão contribui, ainda, para que a sua proposta de educação seja interpretada como um caminho feito de improvisos, que pode ser trilhado em curto espaço tempo, no transcorrer de uma semana ou de alguns dias. Contrariamente, quando a experiência é compreendida em toda a sua significação e amplitude, tal como apresentadas pelo filósofo, entende-se que o caminho é complexo e difícil, pois deverá se estender até o amadurecimento do aprendiz, o que demanda longo tempo, cooperação e seriedade dos profissionais comprometidos com esse trabalho.

Esse caminho deve apresentar a possibilidade da “comunicação normal” entre os educandos, por meio de “um interesse compartilhado, comum, de modo a haver o duplo anseio de dar e receber”, permitindo relacionar as experiências de cada indivíduo, membro da ordem social, com a experiência do grupo e da humanidade. Esse modo de se comunicar é diverso do que se pratica usualmente nas escolas, onde a prioridade está em falar ou apresentar dados e eventos para serem memorizados e reproduzidos (DEWEY, 1959b, p. 239-240). A proposta educacional deweyana requer a criação de uma sociedade democrática, “partidária do livre intercâmbio e da continuidade social”,

a única que permite o prosseguimento e a significação da experiência (idem, p. 379). Mais uma vez, o filósofo se vale da definição para evidenciar que o sentido que atribui à comunicação é o mais apropriado à educação e à ordem social que propõe, em oposição àquele que é conhecido por sua audiência.

A análise retórica das formulações discursivas de Rousseau e Dewey, aqui apresentadas, deve nos remeter ao contexto de publicação de suas obras, cujo exame permitirá apreender sua amplitude, identificando o auditório a que se dirigiam os filósofos, considerando que as disposições das audiências são responsáveis pela escolha das estratégias argumentativas empregadas.

Rousseau escreveu a obra *Emílio ou da educação* no século XVIII, tendo iniciado sua organização na década de 1750; a publicação ocorreu no ano de 1762 (CAMBI, 1999, p. 345).²⁹ Aquele século presenciou crescente inquietação quanto às questões pedagógicas e ao formato conservador da educação decorrente da influência jesuítica; a prática educativa era concebida como “ornamento intelectual” a ser exibido em locais públicos. Preocupados com esse quadro, alguns intelectuais partidários das ideias iluministas começaram a questionar os métodos e os conteúdos educacionais (PAIVA, 2007b, p. 164). Com o avanço do movimento iluminista, a educação passou a ser concebida como ferramenta de transformação do homem e da sociedade, assumindo uma “perspectiva totalizadora e profética” (BOTO, 1996, p. 21).³⁰

Em meio às mudanças políticas e econômicas então ocorridas, a educação adquiriu posição central na ordem social, sendo vista como a “chave mestra” para a formação dos cidadãos. Com a laicização da cultura, a mudança ocorreu também no âmbito religioso, liberando a educação da influência do autoritarismo cristão que concedia ao sacerdote o poder de educar o homem por meio de ensinamentos religiosos. A educação assumiu a tarefa de gerar o “homem por parte do homem”, ser livre e responsável por sua própria formação e pela transformação da sociedade (CAMBI, 1999, p. 326-327).

A França foi o centro da atuação dos iluministas e da difusão de suas teorias inovadoras, pautadas em profundas mudanças sociais e educacionais (CAMBI, 1999, p. 337). Foi nesse contexto que Rousseau tornou públicas a sua proposta educacional e as suas críticas à educação vigente, com a publicação de *Emílio*. Segundo Paiva (2007b, p.

²⁹ Em nosso Apêndice A, que trata da biografia de Jean-Jacques Rousseau, apresentamos outras informações acerca dessa obra.

³⁰ Em nosso Apêndice A, apresentamos outras informações sobre esse movimento e sua relação com Jean-Jacques Rousseau.

164), não poderia haver momento mais propício para a manifestação do filósofo, tendo em vista a fermentação intelectual reinante no período e a incessante busca por mudanças.

Com o objetivo de promover transformações na educação, Rousseau dirigiu seu discurso aos preceptores, às mães, aos pais, à intelectualidade, à Igreja, aos reis, ao povo e aos nobres; enfim, a um auditório universal que, em diferentes momentos da obra, é interpelado e chamado a se responsabilizar pela educação das crianças, atividade que responde pela edificação do homem, o cidadão desejado para aqueles novos tempos. Ao que parece, Rousseau atingiu um público amplo, pois seu livro obteve repercussão em diferentes países europeus.

As críticas e ironias por ele dirigidas à monarquia, ao clero e à nobreza, por sua oposição à liberdade e à realização de mudanças educacionais e sociais, despertaram a ira dessa parcela de sua audiência, o que culminou em uma sentença do Parlamento de Paris determinando a condenação do livro, que deveria ser rasgado e queimado, e a prisão de seu autor, que passou a viver pela Europa na condição de refugiado (LAUNAY, 2004, p. XXIII). Apesar desse desfecho, Cambi (1999, p. 338) considera que Rousseau foi a voz mais ativa, complicada e incomum que o século XVIII conheceu; seu projeto de educação foi capaz de renovar a compreensão e a prática educacional predominante até aquele momento, dando vida a novas ideias pedagógicas que se estenderam para além daquela era.

Paiva (2007b, p. 164) acrescenta que, apesar de algumas mudanças educacionais preconizadas pelo filósofo terem ocorrido posteriormente, com o advento da Escola Nova, é preciso reconhecer que foi Rousseau o seu precursor. Podemos inferir que, de certo modo, seu discurso atingiu o objetivo almejado, pois promoveu transformações na educação regida por preceitos tradicionais; mas não inteiramente em sua época, o que remete à conquista de novas audiências e à permanência de sua voz além de seu tempo.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a busca por mudanças já se instalava na Europa e se estendia aos Estados Unidos da América, país conturbado pelo desenvolvimento do movimento escolanovista, cuja bandeira era a renovação das práticas pedagógicas, em oposição à educação tradicional. A característica comum desse movimento era a defesa da centralidade da criança e de sua atividade no processo educativo, valorizando a atividade do educando na organização de um novo ambiente escolar. Apesar disso, as experiências educativas desenvolvidas sob a égide da Escola Nova assumiram dimensões e resultados distintos. Sua importância

reside no incentivo às pesquisas na área educacional, visando promover mudanças na organização da escola e, principalmente, em sua concepção de formação humana (CAMBI, 1999, p. 514).

É notória a influência de Rousseau no cenário de transformações educacionais daquela época, a qual, como descreve Cambi (1999, p. 381-382), pleiteava uma pedagogia “mediadora” dos conflitos políticos, sociais e culturais que dominavam as sociedades norte-americana e europeia, em meio a ideologias nutridas por diferentes grupos e classes sociais. Repercutindo o filósofo genebrino, a educação era vista como responsável por promover as transformações necessárias na direção do equilíbrio e do desenvolvimento social. Ao longo do século XX, surgiram novas pedagogias movidas pela temática da valorização da experiência do aprendiz, condição necessária para garantir uma trajetória escolar bem sucedida. Apesar das divergências conceituais entre as correntes filosóficas, como bem observa Cunha (2015, p. 253), o vocábulo *experiência* assumiu posição central nos movimentos renovadores da educação.

Foi nesse ambiente que Dewey tornou públicas as suas obras. Cunha (2010a, p. 16) explica que, ao publicar *Democracia e educação* no ano de 1916, o filósofo pretendia reconceituar as temáticas educacionais, à luz das rápidas transformações sofridas pelas instituições escolares e pela ciência, como também pela cultura, pela política e pela economia. Dewey atuava como professor da Universidade de Columbia, sendo seu discurso dirigido a uma audiência particular composta por docentes, reitores, secretários e ministros da educação, além de alunos e suas famílias. Seu intuito era apresentar novas soluções e caminhos para a prática pedagógica, diversos daqueles que eram seguidos com base na concepção tradicional de ensino. Por isso, o termo *experiência* foi o eixo de sua filosofia da educação.

Pouco tempo depois, no ano de 1925, o filósofo tornou pública a obra *Experiência e natureza*, decorrente dos estudos minuciosos que vinha desenvolvendo sobre a história da filosofia, com o propósito de ampliar suas concepções filosóficas. Ele ainda atuava como professor em Columbia, dirigindo seu discurso àquele auditório particular, principalmente aos docentes universitários, a fim de promover mudanças em suas concepções filosóficas (CUNHA, 2010a, p. 16).

O livro *Experiência e educação* foi publicado em 1938, momento em que Dewey já havia se aposentado. A continuidade de sua produção escrita contribuiu para a ampliação daquele auditório particular circunscrito ao ambiente educacional, voltando-se a uma audiência universal constituída pela sociedade norte-americana e por leitores

dos diferentes países que sua obra foi traduzida e publicada. Cunha (2015, p. 254) explica que o intuito do filósofo era esclarecer a essa audiência os seus posicionamentos, muitas vezes mal compreendidos, diante da chamada *educação progressiva*. Não se tratava de aceitar ou recusar integralmente os pressupostos da educação tradicional, mas considerar que uma teoria somente pode ser adotada ou descartada depois da verificação de suas consequências práticas, tanto na escola quanto na vida, de modo geral. Somente essa avaliação poderia concluir acerca de sua validade ou superioridade diante de outras formulações teóricas (idem, p. 256-257).

Coerente com a filosofia pragmatista da qual era adepto, Dewey se opunha à permanência de dualismos no âmbito da filosofia e da educação, representados em sua época pela oposição entre as concepções de ensino tradicional e nova (CUNHA, 2015b, p. 254). O filósofo explica a seu auditório que a principal questão a ser enfrentada pela educação no século XX é a permanência dessa dualidade, a qual somente poderá ser superada por uma nova filosofia da educação, nos termos por ele propostos (idem, p. 256).

É evidente que Rousseau e Dewey viveram em contextos diferentes constituídos por peculiaridades que os diferenciam, mas ambos foram permeados por inconstâncias e incertezas comuns. Os dois filósofos, cada qual a seu modo, compreenderam tratar-se do momento certo para a apresentação de suas propostas educacionais associadas às suas teorias políticas, como foi mostrado em nosso capítulo anterior. Tais propostas indicavam a seus auditórios novos caminhos para a formação do homem e do cidadão, ressaltando a possibilidade de construir uma ordem social democrática.

2.2. A educação pela experiência: novas definições e dissociações

Tanto Rousseau quanto Dewey explicam às suas audiências que a educação fundamentada na experiência envolve situações que integram pensamento e ação na resolução de problemas, um posicionamento ativo a ser assumido conjuntamente pelo educando e pelo educador, firmando a necessária relação entre liberdade e autoridade. Apesar dessas semelhanças, é possível identificar uma peculiaridade no discurso deweyano: conforme já indicamos neste trabalho, o filósofo norte-americano qualifica a linguagem como instrumento essencial na formação humana, elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do processo de ensino.

No segundo livro de *Emílio*, Rousseau (2004, p. 121) explica que na “educação das coisas” a criança vive experiências que envolvem o pensamento e o raciocínio.³¹ Ao contrário do que se pensa, o raciocínio infantil é bastante satisfatório, estando, entretanto, associado aos interesses relativos a vivências atuais e sensíveis. Um erro comum da educação é obrigar as crianças a pensar sobre saberes que elas ainda não são capazes de compreender, mas que os adultos julgam importantes de ser conhecidos. Assim, os pequenos seres são submetidos a um regime forçado que não contribui para o desenvolvimento de seu espírito ou razão, nem tão pouco de seu corpo.

É preciso compreender que a criança é, a princípio, um “ser sensitivo” que, ao longo de seu crescimento, vai gradualmente se tornando ativa e desenvolvendo sua percepção sobre as ações que realiza. Essa percepção é adequada às suas forças, as quais cooperam para ampliar a capacidade especulativa que será utilizada em atividades diversas. O desenvolvimento da inteligência está diretamente relacionado às forças de um indivíduo; é preciso exercitar continuamente o corpo, o tornando forte e saudável, para que o homem se torne sábio e razoável; por isso, cabe à educação fazer com que o educando esteja sempre em ação. É lastimável que muitos professores e pais acreditem que a ação do corpo seja um entrave à inteligência, pois ambas se completam, devendo uma orientar a outra (ROUSSEAU, 2004, p. 136-137).

Na arte de educar pela experiência, o aprendizado do ato de pensar ocorre, portanto, pelo exercício dos órgãos e dos sentidos da criança, que são as ferramentas de sua inteligência (ROUSSEAU, 2004, p. 149). O aluno assim formado está sempre em movimento, corre, brinca, fala, observa, conhece diferentes objetos e realidades, tendo várias experiências; não sabe muitas palavras e lições criadas pelos adultos, mas age, planeja, avalia e pensa sobre tudo o que diz respeito a si mesmo. Suas ações estão sempre associadas a seu pensamento, o que promove o seu desenvolvimento conjunto. Somente com essa arte é possível unir o que a educação hoje acredita ser inconciliável, formar indivíduos com “a força do corpo e a força da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta” (idem, p. 139).

Com essa argumentação, Rousseau (2004) apresenta uma nova definição para a prática educativa. Com o uso desse recurso argumentativo, realiza uma dissociação de noções ao destacar a importância da educação que valoriza a união entre a ação e o

³¹ Nesse livro, Rousseau (2004, p. 69) aborda a segunda fase da infância, a qual, segundo Launay (2004, p. XIII, grifos do original), compreende a faixa etária de 2 a 12 anos, correspondendo à “idade da natureza”.

pensamento nas situações de ensino, em oposição à educação tradicional, cuja regra consiste em separar esses elementos.

Para fundamentar essa ideia, o filósofo elabora duas analogias, com as consequentes metáforas. A primeira pode ser assim formalizada: o pensamento está para a educação das crianças assim como a razão está para o sábio (“A está para B assim como C está para D”). Os termos A e B do tema são *pensamento* e *educação das crianças*, respectivamente; o foro é composto pelos termos C e D, *razão* e *sábio*. Para explicar a seu auditório a ideia que defende, o filósofo utiliza no foro um assunto que é familiar. Dessa analogia segue-se a metáfora: o pensamento é a razão da educação das crianças (“A é C de B ou C de B para designar A”).

A segunda analogia é a seguinte: a ação está para a educação das crianças assim como o vigor está para o atleta (“A está para B assim como C está para D”). O tema é composto pelo termo A, correspondente à *ação*, e pelo termo B, que se refere à *educação das crianças*, e o foro é constituído pelos termos C e D, que correspondem aos vocábulos *vigor* e *atleta*, respectivamente. Dessa analogia advém a metáfora: a ação é o vigor da educação das crianças (“A é C de B ou C de B para designar A”). Essas estratégias possibilitam ao filósofo enaltecer o valor das ideias que expõe em sua argumentação acerca da educação pela experiência, viabilizando a aceitação de suas ideias educacionais inovadoras.

No terceiro livro de *Emílio*, Rousseau (2004, p. 216) explica que, na educação pela experiência, o desenvolvimento do pensamento e da ação impõe a necessidade de despertar a curiosidade, o que implica direcionar a atenção das crianças para os fenômenos naturais mediante a elaboração de problemas a serem resolvidos nas próprias situações da experiência.³² O preceptor nunca deve se antecipar para saciar a curiosidade do aluno, dando-lhe a resposta que procura, como faz a educação tradicional. Deve, sim, propor-lhe uma questão que seja coerente com sua inteligência, mas deixar que o próprio aluno a resolva; o conhecimento que adquirir nesse processo deverá ser oriundo de sua compreensão sobre a questão solucionada e não das palavras do professor. O importante não é aprender a ciência e seus resultados, mas inventá-la. A substituição da razão pela autoridade no ensino inibe o pensamento da criança, fazendo com que seja conduzida pela razão alheia.

O filósofo ilustra essa ideia com uma narrativa sobre o ensino de geografia:

³² Nesse livro, Rousseau (2004, p. 211) aborda a terceira fase da infância, a qual Launay (2004, p. XIV, grifos do original) intitula “*idade da força*”, compreendendo a faixa etária de 12 a 15 anos.

Uma bela tarde vamos passear num lugar favorável, onde o horizonte bem descoberto deixa ver por inteiro o sol poente, e observamos os objetos que tornam reconhecível o lugar onde se põe. No dia seguinte, (...) voltamos ao mesmo lugar antes que o sol se levante. Vemo-lo anunciar-se de longe pelos raios de fogo que lança à sua frente (...); por seu fulgor, esperamos o astro bastante tempo antes que ele se mostre; a cada instante acreditamos vê-lo aparecer; vemo-lo finalmente (ROUSSEAU, 2004, p. 216).

Após contemplar com a criança o nascer e o pôr do sol, despertando sua observação e curiosidade para o lugar e os objetos que os cercam, deixe-a “falar à vontade sobre isso, conservai durante alguns momentos o silêncio (...) e depois lhes direis: Estava pensando que ontem à tarde o sol se pôs ali, e nasceu lá esta manhã. Como é que isso pode acontecer?” Depois de expor tal questão, é importante que o preceptor fique em silêncio e permita que o aluno pense sobre esse problema; é preciso que ele o inquiete por algum tempo para que sinta a necessidade de buscar a resposta (idem, p. 218).

Com essa estratégia discursiva, Rousseau (2004) busca mostrar que a educação pela experiência deve ocorrer em situações cotidianas que se mostrem oportunas para a apresentação de algum conhecimento e sua problematização; a exposição de um caso particular facilita a compreensão dessa ideia. Nesse tipo de educação, deve-se privilegiar, sempre que possível, situações em que a criança possa pensar e atuar diretamente sobre os objetos e os fenômenos a serem aprendidos, não se restringindo às suas representações ou à memorização de signos, como fazia a educação daquela época, cujos recursos didáticos não permitem às crianças compreender o que lhes é apresentado.

No segundo livro de *Emílio*, o filósofo expõe outras situações com a mesma característica. O autor apresenta exemplos de como a educação pela experiência pode ser realizada para ensinar à criança distinguir, medir e avaliar as distâncias. “Eis uma cerejeira muito alta, como faremos para colher as cerejas? Será que a escada da granja servirá? Gostaria de pôr um balanço entre duas árvores; uma corda de duas toesas será suficiente?”. Ou ainda: “Estamos com muita fome; ali estão duas aldeias; em qual das duas poderemos chegar mais depressa para jantar?” (ROUSSEAU, 2004, p. 173). O uso dessa estratégia, o exemplo, permite deixar claro para a audiência que é possível organizar situações em que se podem apresentar problemas à criança, a deixando livre

para se movimentar, medir distâncias, tocar objetos etc. Esse tipo de exposição também visa captar a aceitação do auditório em prol da proposta apresentada.

Ciente da possibilidade de oposição às suas ideias, Rousseau (2004, p. 135) comenta que esses exemplos e ilustrações podem levar o leitor a pensar que a “educação das coisas” tem como pretensão unicamente divertir a criança. De fato, esse é um de seus objetivos, pois a intenção é fazer do aprendizado uma situação agradável e interessante. A consideração do interesse e do desejo da criança em aprender questões que abordam o seu cotidiano é responsável por levá-la a avançar de forma segura no processo de seu aprendizado e desenvolvimento.

As estratégias argumentativas de Rousseau visam evitar o estranhamento da audiência diante desse novo método alicerçado em “aulas de prática” (ROUSSEAU, 2004, p. 111). Por isso, o filósofo examina a explanação de situações dessa natureza, mencionando a iniciativa de fabricar carteiras, mesas, gráficos, dados e instrumentos de toda ordem, transformando o quarto da criança ou o seu local de estudos em uma verdadeira “oficina gráfica”. E lamenta que, em muitos casos, mesmo havendo todo esse trabalho, os mestres se esquecem do mais importante, que é considerar o interesse e o desejo de aprender da criança; se esses requisitos fossem atendidos, aqueles instrumentos seriam esquecidos e todo esse trabalho poupado (idem, p. 135).

A exposição de exemplos e ilustrações possibilita a Rousseau (2004) contestar os princípios e as práticas da educação de seu tempo, que defendiam a necessidade de manter a criança imóvel para desenvolver seu raciocínio e memória. Com esses argumentos, o filósofo busca mostrar que os direcionamentos adotados por sua proposta educacional são mais adequados ao processo educativo dirigido à infância do que aqueles já conhecidos, procurando assim despertar na audiência paixões como a *confiança* e a *tranquilidade* em relação ao desenvolvimento de sua proposta.

Para garantir a aprovação dessas ideias inovadoras, o filósofo busca associar esses sentimentos à sua própria pessoa, dirigindo-se diretamente à sua audiência nos seguintes termos:

Leitores, lembrai-vos sempre de que aquele que vos fala não é nem um douto, nem um filósofo, mas um homem simples, amigo da verdade, sem partido, sem sistema (...) que vivendo pouco com os homens, tem menos oportunidades de impregnar-se de seus preconceitos, e mais tempo para refletir sobre o que o impressiona (ROUSSEAU, 2004, p. 124).

Ao utilizar essa estratégia, seu intuito é criar uma imagem de si mesmo, apresentando seus qualificativos, os quais, no vocabulário da análise retórica, são denominados *ethos* do orador. Essa apresentação visa contribuir também para a valorização do preceptor, que é o próprio filósofo, tendo em vista que em seu tempo, como explica Dozol (2003, p. 127), esse profissional carregava uma “herança negativa” por abandonar o aprendiz às suas próprias capacidades e necessidades. Rousseau propõe superar essa carga pejorativa, reconhecendo o preceptor como um profissional “onipresente”, tolerante e protetor, que respeita e conhece profundamente o ser humano, representado pela figura do “mestre-escola, do orientador de consciência, do artista, do anjo da guarda e do amigo” (idem, p. 131). Organizado dessa forma, seu discurso contribui para a aceitação do projeto educacional ora exposto, cujo delineamento, frontalmente contrário ao modelo vigente, poderia despertar *medo* e *cólera* na audiência, resultando em sua recusa.

No segundo livro de *Emílio*, Rousseau (2004, p. 179-180) destaca a figura do preceptor e suas qualidades, explicando a seus interlocutores que na educação pela experiência o professor deve exercer papel ativo em conjunto com o aluno, sendo o seu companheiro, o seu guia nas situações de ensino, responsável por conduzi-lo no melhor caminho para o aprendizado. O mestre deve caminhar ao lado do aluno, sem adotar atitudes violentas ou autoritárias; se estiver à frente, que seja a pequena distância, podendo facilmente ser alcançado e suplantado pelo educando. Para tornar o aprendizado mais agradável, é essencial que o profissional participe com o aprendiz em todas as atividades. Em vez de contrariar seus desejos e interesses, como fazem os mestres de hoje, é preciso apoiá-los e compartilhá-los; ao agir assim, estará contribuindo para o seu próprio bem-estar, não para o prazer da criança (idem, p. 104).

Em alguns momentos, o preceptor poderá ser o rival do aprendiz, mas sem lhe proporcionar riscos ou castigos; o intuito é somente despertar o seu interesse para o aprendizado (ROUSSEAU, 2004, p. 179). Na “educação das coisas” é preciso adotar com o aluno um caminho oposto ao que é trilhado pela educação vigente, em que os professores privilegiam ameaças e recompensas para impor às crianças os saberes que julgam necessários. A melhor forma de sujeição é a que simula a liberdade, diz o filósofo; mesmo que seja o mestre no processo educativo, permita que o aluno acredite ser ele o que ensina, pois assim se conquistam seus anseios. Não é necessário agir com violência, pois o aprendizado está inteiramente sob a responsabilidade do mestre. Admita à criança fazer o que deseja; porém, o desejo dela deve ser o mesmo que o seu.

É necessário também planejar e antever todas as suas ações para não perder a direção do processo. Somente com essas atitudes será possível garantir que os pequenos aprendizes se entreguem a ações concernentes à sua idade, para o desenvolvimento de sua inteligência (idem, p. 140).

As ferramentas ora utilizadas pelos mestres são a inveja, o medo, a arrogância, o desprezo e tantas outras paixões que apenas contribuem para perverter o espírito infantil, antes mesmo de sua formação. Nunca se utilizou aquela que pode realmente surtir resultados corretos, “a liberdade bem regrada”. Seguindo esse preceito, a criança será reprimida ou advertida pelo mestre no processo educativo somente quando o “laço da necessidade” assim o indicar, e ela não questionará; a decisão de quanto a criança será submissa e livre ficará a cargo da “força das coisas”, a fim de evitar a sua corrupção (ROUSSEAU, 2004, p. 94).

Dalbosco (2011, p. 109) explica que, no projeto de educação rousseauiano, o preceptor tem a função de mediar as relações que a criança irá estabelecer com os objetos e as pessoas no decorrer de seu crescimento e aprendizado, a inserindo no ambiente em que vive. Sem impor nada à criança, o professor deve agir sutilmente, preservando sua liberdade, curiosidade e vontade de conhecer, a fim de desenvolver sua autonomia, esclarece Boto (2002, p. 47). Segundo Cambi (1999, p. 349), na “educação das coisas” cabe ao preceptor estabelecer uma “relação dialética” entre liberdade e autoridade, visto que ambas devem coexistir equilibradamente.

Boto (2002, p. 47) lembra que, para Rousseau, a ausência da “educação bem-temperada” ocasiona o excesso de liberdade ou disciplina na formação das crianças, as levando a condutas caprichosas e dependentes que as tornam arbitrárias. Para Dalbosco (2011, p. 186), a expressão “liberdade bem regrada” representa a busca do filósofo pela superação das atitudes extremas adotadas pela educação da época, por entender que a flexibilidade excessiva gera o “espontaneísmo anárquico” que dificulta a socialização humana, enquanto o apego exagerado às regras conduz ao condicionamento. Essa expressão revela o grande desafio que é apresentado ao professor – conciliar o conflito entre a liberdade e a regra, pois na infância o ser humano ainda não tem consciência dessa diferença; o que torna esta tarefa uma das mais complexas a ser desenvolvida pelo mestre no processo educacional, como analisa Dozol (2003, p. 14).

Em seus escritos, Dewey segue o mesmo direcionamento que encontramos no discurso rousseauiano, mas amplia essa discussão ao conferir à linguagem um papel central no desenvolvimento do pensamento e da ação e, conseqüentemente, do processo

educativo. Em *Democracia e educação*, o filósofo reconhece que a reflexão, ou “pensamento reflexivo”, é fator essencial, pois enriquece a experiência dos educandos. O ato de pensar se manifesta quando o aluno vivencia situações que asseguram a qualidade da experiência, permitindo estabelecer o já mencionado vínculo entre a ação praticada e a consequência dela advinda. Nessa relação, surge o componente intelectual, responsável por transformar o ato em uma “experiência reflexiva” (DEWEY, 1959b, p. 158-159). Por isso, cabe à educação desenvolver nos educandos “a melhor maneira de pensar”, o “pensamento reflexivo”, único meio capaz de aprimorar constantemente o processo de ensino, por instigar a reflexão e submetê-la à avaliação permanente, um “*método de se aprender inteligentemente*, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito” (idem, p. 167-168, grifos do original).

Na obra *Como pensamos*, o filósofo define essa forma de pensar como uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959a, p. 13). Trata-se de uma habilidade que liberta os indivíduos de ações comandadas por seus impulsos e pela rotina, os tornando aptos a conduzir suas atividades com cautela e planejamento, tendo sempre a consciência de um fim a ser alcançado. Orientada por esse modo de pensar, a ação humana torna-se intencional e definida, pois ele “*converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente*” (idem, p. 26, grifos do original).

O modo reflexivo de pensar tem a linguagem como a sua principal ferramenta, uma vez que o seu aprendizado e utilização contribuem para o desenvolvimento da capacidade humana de discursar internamente. Por isso, é correto afirmar que a mente humana tem sua origem no *logos*, havendo uma identificação necessária entre ambos (DEWEY, 1974, p. 188). Além disso, é preciso considerar que a linguagem se constitui como uma “forma de ação” e que, quando utilizada como um instrumento para comunicar ideias e resolver problemas, permite pensar e agir de forma satisfatória e equilibrada, contribuindo para o estabelecimento de acordos entre os indivíduos em suas atividades (idem, p. 197).

Dewey (1959b, p. 167) analisa que o pensamento reflexivo se diferencia da maneira de pensar desenvolvida pela educação em sua época, na qual o ensino possui finalidades divorciadas, prevendo, por um lado, desenvolver certas habilidades, como a leitura, a escrita e o cálculo pela memorização, e de outro, adquirir conhecimentos que assumem o caráter de informações. Essas habilidades supostamente distintas são

adquiridas independentemente da reflexão, não estabelecendo nenhuma associação com os objetos e as situações reais a que deveriam ser conectadas.

Nessa forma de educar, o pensamento também não se relaciona com a ação para aperfeiçoá-la, nem com a aprendizagem de saberes sobre o próprio aprendiz ou sobre a realidade que ele vive, o que resulta na formação de indivíduos reféns da rotina e da autoridade alheia. A separação entre o desenvolvimento de habilidades e a ação refletida é a responsável pela aquisição de “conhecimentos mortos” que representam um “peso esmagador para o espírito” do educando e uma limitação fatal para o desenvolvimento posterior de sua inteligência (DEWEY, 1959b, p. 167).

Dewey (1959b, p. 168-169) explica que essa realidade é sustentada pelo entendimento equivocado de que a experiência é alheia ao pensamento, sendo inferior a ele por se referir, tão somente, aos sentidos. Isso conduz ao erro comum de conceber que o processo educativo deve começar pela exposição de conhecimentos considerados completos, independentes das experiências individuais dos alunos. Nesse processo, prevalece o uso de materiais e instrumentos organizados pelos professores, retirando dos educandos a oportunidade de manipular os objetos que fazem parte da experiência comum.

Em contrapartida, Dewey (1959b, p. 168-169) defende que a educação fundamentada na experiência deve ser guiada pelos acontecimentos da vida real, valorizando situações que privilegiam o agir, o ato de experimentar algo com diferentes objetos, o que impulsiona as atividades do educando, permitindo observar e refletir a eficácia de sua ação sobre o material experimentado. O filósofo explica que é isso o que acontece quando uma criança dá início a “construções em blocos”, atividade idêntica àquela realizada por um cientista no laboratório quando faz “experiências com objetos não familiares”.

Segundo a análise retórica, é possível identificar nesse argumento de Dewey uma analogia assim formalizada: a ação e a reflexão estão para a atividade do educando assim como a experiência está para a atividade do cientista (“A está para B assim como C está para D”). O termo A dessa analogia corresponde a *ação* e *reflexão*, e o termo B, a *atividade do educando*, ambos compondo o tema. Os termos C e D se referem a *experiência* e a *atividade do cientista*, constituindo o foro. O filósofo utiliza o foro para tornar o assunto do tema mais claro para a sua audiência, de modo a obter sua adesão. Dessa analogia decorre a seguinte metáfora: a ação e a reflexão constituem a experiência na atividade do educando (“C de B para designar A ou A é C de B”).

Com essas estratégias, Dewey (1959b, p. 169) visa mostrar a seu auditório o valor das situações que envolvem a experiência no processo educativo, principalmente na infância, quando se deseja “despertar a inteligência” e não proporcionar a simples aquisição de signos. Sendo assim, impõe-se a necessidade de as disciplinas serem apresentadas às crianças de maneira “menos acadêmica ou escolástica possível”.

Também é perceptível nessas formulações discursivas o uso da definição como estratégia para promover a dissociação nocional entre a educação vigente e a defendida por Dewey, a qual confere novo significado ao pensamento, em oposição ao habitual. Essas estratégias contribuem para o filósofo conquistar a *confiança* da audiência ante sua proposta, pois ressaltam a importância do pensamento reflexivo para a formação dos indivíduos na sociedade; ao promover a união entre ação e reflexão, esse modo de pensar possibilita aos educandos modificar seu próprio pensamento, tornando-se mais hábeis na realização de suas atividades.

Dewey (1959b, p. 164-165) explica que essa forma de pensar, o pensar reflexivo, é constituída por cinco etapas. A primeira é caracterizada por “perplexidade, confusão e dúvida”, sinalizando que o indivíduo está imerso em uma situação permeada por questões problemáticas que ainda não possuem um caráter determinado, as quais deverão ser resolvidas pela reflexão. A segunda etapa é a “previsão conjectural”, uma tentativa de interpretar as informações e os dados buscados em alguma fonte, conferindo a eles possíveis consequências. A etapa seguinte prevê o desenvolvimento de uma análise cautelosa, que inclui observar, explorar e examinar todas as considerações que indiquem solução para a questão. Na quarta etapa, elabora-se uma hipótese para tornar a questão mais exata e coerente, o que servirá de apoio à última etapa, que consiste em desenvolver uma ação com vistas a resolver o problema, e o resultado assim produzido possibilitará analisar a validade da hipótese (idem, p. 162).

Cada uma dessas etapas deriva das anteriores, juntando-se a elas. Nesse modo de pensar, a reflexão não constitui apenas uma sequência, mas uma consequência que possui ordenação contínua em que cada ideia produz a posterior e, ao mesmo tempo, baseia-se na anterior, fazendo referência a ela sempre que necessário. Esse princípio diferencia o pensamento reflexivo das formas comuns de pensar, as quais, mesmo apresentando certa continuidade, se sustentam em “mera sucessão irregular ‘disto ou daquilo’” (DEWEY, 1959a, p. 14).

Para facilitar a compreensão desse princípio, o filósofo recorre a uma ilustração: “Conta-se de um homem com certa fama de pouca inteligência que, desejando eleger-se

vereador em uma cidade (...), se dirigiu aos conterrâneos, exclamando: ‘Parece que os Srs. não me acham competente; pois olhem, vivo sempre a pensar nisto ou naquilo’” (DEWEY, 1959a, p. 14). Com a exposição desse caso particular, Dewey busca relacionar sua ideia a uma situação real da vida, a fim de se fazer entender e ser aceito por seu auditório. Essa estratégia permite enaltecer, mais uma vez, a importância do pensamento reflexivo, definido em detrimento da forma comum de pensar, caracterizada pela irregularidade.

Dewey (1959b, p. 164) esclarece, ainda, que o desenvolvimento desse modo de pensar depende diretamente do problema, pois é ele que desencadeia a reflexão e permite aos envolvidos vivenciar uma “experiência reflexiva”. O filósofo reconhece que, nos métodos da educação vigente, é possível identificar a utilização de problemas, como na educação pela experiência; porém, é preciso assinalar a diferença entre “verdadeiros problemas e problemas simulados ou ridículos” (idem, p. 169-170). Problemas são verdadeiros quando surgem naturalmente no processo, sendo oriundos da experiência pessoal do educando vivida em alguma situação real e que tenha suscitado uma dúvida, curiosidade ou desejo por descobrir algo. Esse tipo de problema está relacionado à ação, sendo o processo educativo uma investigação que inclui refletir, debater e tentar criar alguma coisa, sempre visando atingir uma solução. Nesse caso, é grande a quantidade de perguntas e discussões apresentadas pelos aprendizes, surgidas espontaneamente durante a resolução do problema (DEWEY, 1959b, p. 170-171).

Os problemas são “simulados ou ridículos” quando formulados unicamente para explicar algum conhecimento ou para fazer com que o aluno atinja determinado conceito para ser aprovado. Problemas dessa ordem não despertam a dúvida ou o desejo do aluno em busca de solução, pois não são problemas deles, oriundos de sua experiência, mas do professor ou das apostilas de estudo. Nesse tipo de problema, basta fazer o que o professor ou a atividade do livro manda para satisfazer as exigências (DEWEY, 1959b, p. 170-171). Corriqueiras na educação vigente, tais situações não despertam a reflexão e, quando o fazem, ela se torna artificial, pois ao invés de fornecer oportunidades para o aluno agir e buscar a solução, o livro ou o professor apresentam as respostas prontas, sendo este seu maior equívoco (idem, p. 173).

A presença de situações simuladas é impulsionada pela organização rígida das rotinas das salas de aula e pela concepção de que o desejo e o interesse do aluno são entraves ao processo educativo. Esses fatores dificultam o desenvolvimento de atividades que despertem a curiosidade dos alunos e que lhes deem a possibilidade de

criar, questionar e dialogar com os colegas e os professores. A habitual distância entre as atividades do ambiente escolar e aquelas realizadas no ambiente extraescolar não permite que os conhecimentos aprendidos na escola sejam utilizados em situações cotidianas, o que gera desapontamento nos educandos e a incompreensão do significado e da importância desses conhecimentos para a vida (DEWEY, 1959b, p. 170-171).

Na educação pela experiência, o desejo e os interesses dos alunos não constituem a finalidade das situações de ensino, como normalmente se entende, mas representam a oportunidade para o professor organizar um planejamento e um método para agir (DEWEY, 2010, p. 72). Nesse processo, a experiência é como uma “força em movimento” que impulsiona a curiosidade e incentiva a atividade e a comunicação, gerando desejos e fins que contribuem, posteriormente, para levar os aprendizes a ultrapassar suas limitações (idem, p. 38).

Com essa argumentação, Dewey apresenta a seu auditório novos significados para o termo *problema*. Partindo de uma dissociação nocional, ele ressalta que verdadeiro é o problema apresentado pela educação alicerçada na experiência, em oposição ao que é frequentemente utilizado no processo educacional. Com essa estratégia, o filósofo quer mostrar que o importante na educação não é a apresentação de questões problemáticas, mas a qualidade dessas questões, além da organização do ambiente educacional e da consideração dos interesses e desejos dos educandos, os quais contribuirão para a vivência de “experiências reflexivas” no processo educativo (DEWEY, 1959b, p. 164).

Esses argumentos tornam nítida a crítica do filósofo à educação de sua época, cujas práticas caracteriza como incorretas e inadequadas em decorrência das novas ideias por ele apresentadas. Mas é fato que em algumas situações o novo pode despertar emoções negativas, como o *medo* e, mesmo, a *cólera*, diante da possibilidade de seu fracasso (SOUZA, 2014, p. 29). Para evitar essa contrariedade, Dewey insiste em definir as suas inovações como as mais adequadas, buscando despertar na audiência a *confiança* e a *tranquilidade*, paixões compostas por elementos positivos que podem auxiliar na meta de obter a concordância do auditório.

Em suas formulações discursivas, Dewey (2010b, p. 38-39) também ressalta a necessidade de o educador desempenhar um novo papel na educação, com conformidade com o que ele preconiza. Em *Experiência e educação*, esclarece que, devido às suas experiências maduras, o professor tem como função perceber a direção seguida pelas experiências dos alunos, pois somente o mestre tem a possibilidade de

avaliá-las de um modo que as crianças ainda não conseguem. Se desconsiderada essa função, sua maturidade não terá valor algum, predominando uma atitude “desleal” em que a experiência não é concebida como social, sendo desvalorizada a relevância da linguagem e da comunicação entre os indivíduos para o seu desenvolvimento, além do seu contato com o ambiente em que vivem.

Essa nova função exercida pelo professor impõe que ele reconheça a influência do ambiente social, histórico, político, físico e cultural nas experiências atuais dos educandos, adaptando-as segundo as suas condições, fazendo com que essa influência proporcione ao indivíduo novas experiências que promovam o seu desenvolvimento. O exercício dessa função impõe a obrigação de saber como essas condições podem ser utilizadas nas situações de ensino para permitir aos alunos vivenciar experiências apropriadas ao seu aprendizado. Na educação tradicional, essa função é desnecessária, pois o ambiente restrito da sala de aula é considerado suficiente para educar; as condições que integram o contexto de vida de uma comunidade não são vistas como recursos essenciais à educação (DEWEY, 2010, p. 41).

Na educação pela experiência, também é papel do professor manter o equilíbrio entre autoridade e liberdade. A autoridade não deve ser exercida de forma pessoal, mas durante as situações de ensino, visando garantir o desenvolvimento satisfatório desse processo. Uma ação ou discurso mais rígido apresentado pelo professor deve estar associado à necessidade de beneficiar os interesses do grupo de alunos na realização de suas atividades, e não as demonstrações próprias de poder; essa atitude é o diferencial entre uma ação justa e necessária e uma ação impositiva (DEWEY, 2010, p. 55-56).

Dewey (2010b, p. 57) explica que a autoridade exercida pelo educador tem um caráter social, pois está sempre ligada ao trabalho ou à atividade desenvolvida, na qual todos os alunos têm a oportunidade de participar e se sentem responsáveis por sua realização, como acontece em uma sociedade democrática. O professor atua em conjunto com os alunos, tendo a responsabilidade de conhecê-los para poder definir quais disciplinas permitirão realizar atividades que serão compartilhadas pelo grupo, sendo este o componente essencial para o exercício do controle. Essa atuação impõe a necessidade de um planejamento flexível, direcionando as atividades dos aprendizes para a sua melhor realização (idem, p. 59).

Na educação pela experiência, a autoridade está associada à liberdade, concebida como “liberdade de inteligência” que possibilita aos alunos observar, refletir e avaliar questões inerentes às atividades realizadas que apresentem finalidades apropriadas à sua

resolução. Na educação vigente, a liberdade é associada apenas ao fator externo da atividade, o que é um equívoco, pois os fatores externo e interno de uma atividade não se separam; a liberdade para agir e pensar são complementares, sendo ambas movidas pela vontade e pela intenção no desenvolvimento de um trabalho. A ampla restrição de movimento apresentada por essa educação inflexível constitui um entrave à liberdade de pensamento e ação dos educandos (DEWEY, 2010, p. 63).

Dewey (2010b, p. 66) adverte seu auditório para o fato de que a liberdade, se entendida como um fim em si mesma, assume caráter negativo, sendo prejudicial à cooperação e ao ato de compartilhar. Na educação pela experiência, a liberdade não deve ser apreciada somente pela quantidade; deve depender de cada situação e indivíduo, pois a liberdade em excesso é prejudicial. Seu componente essencial é a qualidade, devendo, portanto, ser vista como um “meio de julgamento e poder” que permita aos alunos colocar em prática decisões tomadas pelo grupo, em livre deliberação (idem, p. 64-65). O professor tem a função de identificar os momentos adequados para exercitar a inteligência e a liberdade de seus alunos, e não as refrear (idem, p. 73).

É perceptível que, em suas formulações discursivas, Rousseau e Dewey definem um novo papel para o professor no processo educativo e novos sentidos para os termos *liberdade* e *autoridade*. Por meio de uma dissociação nocional, ambos ressaltam a importância desses novos significados para a organização de uma educação alicerçada em novas bases, em oposição àqueles conhecidos pela educação tradicional de suas respectivas épocas. Ao utilizar tais estratégias, os filósofos desejam sugerir às suas audiências a direção que consideram ser a mais adequada para conduzir a educação com vistas à formação humana e social dos indivíduos.

Rousseau enfatiza que, nesse novo papel, a principal tarefa do professor é estabelecer uma “relação equilibrada” entre autoridade e liberdade no processo educativo, o que revela a superação promovida pelo filósofo ante a contrariedade desses termos defendida em seu tempo, sendo algo “inusitado” no âmbito pedagógico e que confirma a especificidade de sua proposta educacional com relação às elaboradas anteriormente na história (DOZOL, 2003, p. 34-33). Por ser Rousseau o precursor na defesa do equilíbrio entre liberdade e autoridade na educação, é possível qualificar essa ideia como um *marco discursivo* rousseauiano. Esse modo peculiar de argumentar exposto pelo filósofo conduz a discursos na esfera educacional que evidenciam, segundo Dozol (idem, p. 34), a importância de organizar o processo educativo como um

“modelo híbrido”, que prevê a aprendizagem da regra pelo educando por meio da “cooperação ativa e livre” estabelecida com o preceptor.

Todo discurso partidário dessa ideia e que se dedique a difundi-la pode ser caracterizado como pertencente à tradição discursiva derivada de Rousseau, independente de quem seja o seu autor e de suas orientações filosóficas. O discurso deweyano aqui exposto ressalta a necessidade de o educador equilibrar autoridade e liberdade no processo educativo, sendo esta uma tarefa imprescindível para garantir o bom desenvolvimento desse processo e a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes de suas ações, caracteres essenciais à vida social democrática, o que nos permite inferir que a sua proposta de educação é partidária das ideias de Rousseau e, consequentemente, herdeira do marco discursivo criado pelo filósofo genebrino.

Nessas argumentações, ainda é possível identificar o recurso à dissociação de noções mediante a prioridade dada pelos filósofos ao termo *atividade*, associado à experiência, em oposição a *passividade*, considerando a sua contrariedade às práticas tradicionais de educar. Para Rousseau, somente a educação guiada pela experiência viabiliza a educação de cunho social, ambas imprescindíveis à formação do homem como cidadão capaz de transformar a sociedade do século XVIII em uma ordem social democrática (DALBOSCO, 2011, p. 32). Na proposta deweyana, igualmente, apenas esse modo de educar possibilita formar o ser humano apto a reorganizar a sociedade de seu tempo e construir um modo de vida democrático (HENNING, 2010, p. 57).

O emprego dessas estratégias discursivas revela a tentativa de desqualificar a educação vigente, ao evidenciar a inadequação de seus pressupostos e métodos. Com o uso do recurso denominado *argumentação pela superação*, tanto Rousseau quanto Dewey buscam mostrar às suas audiências que o valor das ideias que apresentam está na possibilidade de ir além do que então se apresenta e, consequentemente, ultrapassar os limites da ordem social dominante, atingindo formas sociais e educacionais que promovam o desenvolvimento progressivo dos indivíduos.

Rousseau utiliza tais estratégias a fim de alcançar um auditório universal, constituído pela sociedade europeia do século XVIII, que desconhecia formas diferentes de educar as crianças e se mostrava favorável à educação tradicional. Segundo Pissarra (2002, p. 25), o filósofo tinha grande interesse na educação e já possuía conhecimentos sobre o tema quando escreveu *Emílio*, pois havia atuado algumas vezes como professor de crianças e como “consultor pedagógico” de mães francesas que requisitavam seus conselhos e auxílio. Pode-se inferir que o filósofo já desfrutava de um *ethos* favorável,

baseado na *confiança* em seus propósitos profissionais, o que pode ter impulsionado a escrita e a publicação daquela obra, que se instituiu como uma oportunidade para influenciar os rumos da educação de seu tempo, dos quais discordava frontalmente.

Boto (2002, p. 370) adverte que, ao publicar *Emílio*, a intenção do filósofo não era promover a sua transposição fiel para a prática, mas incentivar que os princípios veiculados na obra fossem utilizados como “escala” para avaliar e transformar as práticas educativas da época. Por isso, o livro pode ser visto como “um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências”. Essa intenção do filósofo também pode ser identificada em sua proposta política, apresentada em nosso capítulo anterior (PAIVA, 2016, p. 246).

No quinto livro de *Emílio*, o próprio Rousseau (2004, p. 677) ressalta a necessidade de as observações serem regradas, o que exige a criação de uma “escala para nela marcar as medidas que se tiram”.³³ Segundo Paiva (2016, p. 247), nesse momento o filósofo refere-se à exposição acerca do contrato social, feita em seguida, mas é evidente que o comentário pode ser estendido à sua proposta educacional, a caracterizando como “uma escala em termos formativos”, na qual se apresentam “a menor e a maior aproximação do núcleo social, do mundo da cultura e da representação”.

As estratégias argumentativas utilizadas por Dewey, vistas acima, podem ser justificadas pelo fato de o filósofo endereçar seu discurso a um auditório particular, constituído por profissionais da educação e das famílias de alunos, que se mostrava descontente com os pressupostos da educação alicerçada em concepções tradicionais (CUNHA, 2010a, p. 16). Assim como *Democracia e educação* e *Experiência e natureza*, publicadas em 1916 e 1925 respectivamente, a obra *Como pensamos* se tornou pública no início do século XX, mais precisamente no ano de 1910, momento em que os Estados Unidos da América vivenciavam um contexto caracterizado por intensas e rápidas transformações no âmbito da vida social, política, econômica, cultural e educacional, o que fez surgir, como já foi comentado neste trabalho, o movimento da Escola Nova, em defesa de novas bases para a educação escolar (CAMBI, 1999, p. 514).

³³ Nesse livro, Rousseau (2004, p. 515) expõe a fase adulta, que classifica como o “último ato da juventude” do ser humano. Essa fase é descrita por Launay (2004, p. XV, grifos do original) como a “idade da sabedoria e do casamento”, compreendendo a faixa etária de 20 a 25 anos.

Na época, Dewey atuava como docente no Teachers College da renomada Universidade de Columbia, o que contribuiu para a ampla difusão de suas propostas pedagógicas, colaborando para o avanço do escolanovismo. William Heard Kilpatrick (1871-1965), da mesma instituição de ensino, contribuiu sobremaneira para a expansão das concepções deweyanas ao criar o “método de projetos”, o qual se tornou um poderoso guia para o trabalho dos professores norte-americanos (CUNHA, 2010a, p. 16).

A pretensão de Dewey nunca foi apresentar um método pedagógico pronto, definitivo, pois não acreditava nessa possibilidade frente às constantes transformações do mundo e às variações inerentes aos indivíduos, as quais influenciavam diretamente nas diferentes situações educacionais. Ao propor uma nova filosofia da educação, seu intuito era mostrar a seu auditório as soluções que considerava mais apropriadas, de modo geral, para a efetivação da prática pedagógica naquele momento (CUNHA, 2010a, p. 16).

2.3. A continuidade entre vida e educação: a metáfora percurso indeterminado

Tanto Rousseau quanto Dewey ressaltam às suas respectivas audiências a importância de a educação ser pautada na experiência, organizada segundo o processo de desenvolvimento dos educandos, o que impõe ao professor a exigência de considerar as particularidades e as necessidades inerentes às diferentes fases da vida humana na articulação das atividades de ensino. Nessa concepção, o processo educativo constitui a própria vida.

Em *Emílio ou da educação*, Rousseau (2004, p. 257) define que seu método educacional é organizado segundo as capacidades que o homem possui nas diferentes fases da vida; a escolha das atividades e dos saberes a serem ensinados deve considerar essas capacidades.³⁴ Para que o processo educativo não se prenda a ilusões e equívocos, deve-se compreender que a “humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”, uma vez que cada um tem aptidões e necessidades próprias (idem, p. 73-74).

A educação da infância impõe que se compreenda que a criança possui formas peculiares de pensar, sentir e ver as pessoas, os objetos e o mundo, as quais diferem dos

³⁴ Nesta seção, a obra de Rousseau será citada de modo genérico, sem distinguir entre os livros I, II e III, nos quais o filósofo discorre sobre a educação para a infância.

modos como essas mesmas faculdades são exercidas em outras idades. A desconsideração desse preceito está associada à busca por substituí-lo pelos caracteres que constituem a fase adulta, sendo tal atitude tão incoerente quanto exigir que uma “criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos”. Quando se busca inverter a ordem que a natureza ditou à vida, o resultado é a formação de “frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas”. Para evitar esse erro, faz-se necessário permitir à criança viver a infância antes de se tornar adulta (ROUSSEAU, 2004, p. 91-92).

Nessa argumentação, Rousseau utiliza, segundo a análise retórica, estratégias discursivas para expor à audiência visada a sua tese. Uma delas é a analogia, a qual pode ser exposta da seguinte forma: a infância está para a educação das crianças assim como o tempo está para a maturação dos frutos (“A está para B assim como C está para D”). Os termos A e B dessa analogia são *infância* e *educação das crianças* constituindo o tema. Para esclarecer essa ideia, o foro, representado pelos termos C e D, é composto por *tempo* e *maturação dos frutos*. Dessa analogia decorre a metáfora: a infância é o tempo da educação das crianças (“A é C de B ou C de B para designar A”).

Rousseau também utiliza o recurso da definição para mostrar que seu método possui uma nova forma de organizar a educação, oposta àquela conhecida em sua época. Usando uma dissociação nocional, o filósofo evidencia a relevância do método que valoriza as peculiaridades e as necessidades dos indivíduos em cada idade, as quais eram desconsideradas pela educação tradicional no século XVIII, e assim enaltece a sua proposta educacional, tendo em vista sua relação com a vida humana, suscitando em seu auditório *confiança* e *tranquilidade*, paixões essenciais para garantir sua aceitação e evitar que o *medo* e a *cólera* predominem diante do novo.

Ao expor o seu projeto educacional, o filósofo explica que é importante desenvolver a educação pela experiência em harmonia com a infância e suas particularidades, mas que esse método é uma tarefa difícil de ser realizada, pois depende de algumas funções a serem cumpridas pelo preceptor. Para tratar o aluno segundo a idade, é necessário saber, a princípio, que nessa fase da vida ele é apenas uma criança e não um animal selvagem ou um homem. Posteriormente, deve-se buscar sempre mantê-lo em seu devido lugar, fazendo com que sinta a fraqueza que é própria de sua idade, ao invés de submetê-lo a sofrimentos; ele deve sentir suas necessidades sem

constrangimentos, sabendo que elas serão saciadas por seus pedidos, não por suas ordenações (ROUSSEAU, 2004, p. 81-82).

No processo educativo em uso, ora predominam os caprichos do pequeno aprendiz, ora a imposição das vontades do preceptor, resultando em uma competição ininterrupta entre ambos para provar quem tem mais poder sobre o outro, o que constitui a pior forma de educar uma criança (ROUSSEAU, 2004, p. 93-94). Para que a vida e a educação estejam associadas, é preciso evitar atitudes e atividades que privilegiem rivalidades e comparações com o educando, pois o aprendizado não deve ocorrer por despeito ou arrogância. Cabe ao professor anotar e avaliar o desenvolvimento do aluno anualmente, a fim de compará-lo com o crescimento atingido no ano posterior. Os resultados alcançados serão sempre comunicados ao educando para incentivar sua vontade de ultrapassar as próprias dificuldades e crescer continuamente; seu único rival nesse processo deve ser ele mesmo (idem, p. 243).

Para esclarecer essa ideia, Rousseau (2004, p. 243) apresenta aos mestres alguns exemplos de como proceder: “Cresceste tantas polegadas; eis o fosso que saltavas, o fardo que carregavas; eis a distância que lançavas uma pedra, o percurso que percorrias de um só fôlego, etc.; vejamos agora o que farás”. Essa estratégia permite ao filósofo expor casos particulares que visam mostrar como o professor deve atuar na prática para contribuir com o crescimento do aluno, sem recorrer a atividades que incentivem comportamentos indesejados, como faz a educação de seu tempo. Essa exposição contribui para que a educação nova seja mais bem compreendida e possivelmente aprovada por seu auditório.

Para o desenvolvimento desse método educacional, o professor também precisa entender que, desde o nascimento, a criança é discípula da natureza, sendo seu papel agir em harmonia com os preceitos previamente definidos em cada etapa a ser vivida (ROUSSEAU, 2004, p. 46). Se observar essa regra, não há que se preocupar com a indisciplina do educando, pois ele passará todo o tempo ocupado com o que realmente lhe interessa aprender naquele momento (idem, p. 233). Quando a educação transcorre alheia à idade, corre-se o risco de formar homens que não conhecem a infância, pois quando nascem já são considerados adultos, ou indivíduos cujas ações e pensamentos permanecem nos domínios dessa fase durante toda a vida (idem, p. 116).

Rousseau (2004, p. 221) afirma que tais erros podem ser observados na educação de sua época, pois os mestres buscam ensinar a ciência sem considerar quais saberes são apropriados à etapa da vida do aprendiz. Isso contribui para formar indivíduos que

acabam seduzidos pelo ato de conhecer; sua vida se torna uma constante busca por novos saberes, mas não possuem nenhum, pois não sabem distinguir quais lhes são adequados. O filósofo explica que se pode entender essa situação quando se vê uma criança na praia “colhendo conchinhas e começando por guardá-las; depois, tentada pelas outras mais que vê, deixá-las de lado, voltar a pegá-las, até que esgotada pela multidão de conchas e já não sabendo o que escolher, acaba jogando tudo fora e voltando de mãos vazias” (idem, p. 222).

Essa ilustração permite a Rousseau ressaltar que a função do professor é avaliar e selecionar quais conhecimentos devem ser ensinados ao aprendiz, de acordo com as necessidades impostas pela idade, para que ele não se perca em meio a saberes que lhe são inúteis. Trata-se de uma situação particular que remete ao cotidiano, o que facilita a compreensão e a aprovação da ideia exposta. Essa estratégia pode contribuir também para despertar nesses interlocutores maior *confiança* ante a proposta apresentada, emoção capaz de suplantear eventuais contrariedades ou rejeições.

Rousseau (2004, p. 6) adverte aos mestres que esse método não pode ser definido antecipadamente, pois a sua realização dependerá das situações e circunstâncias em que for utilizado, as quais são impossíveis de serem previstas. Esse pressuposto evidencia que não é possível determinar o processo educativo com exatidão, a não ser que se considerem casos particulares, como o de um país ou região e suas características. Esta advertência, no entanto, não invalida a proposição do método, cujo objetivo refere-se à educação dos homens em geral, sem se restringir a minudências.

A impossibilidade de definir previamente o processo educativo reside também no fato de ser impossível determinar uma permanência exata para a vida. Apesar de normalmente se atribuir a ela uma extensa duração e estabelecer certo tempo para cada fase que a constitui, viver é um processo caracterizado pela incerteza, justamente porque a vida de cada indivíduo apresenta um tempo e um curso distinto. Sendo assim, a educação deve ser organizada a fim de permitir que o educando aprenda e viva as experiências no presente, pois não se sabe ao certo quanto tempo ele viverá, especialmente porque, no século XVIII, a maioria das pessoas não viviam muitos anos após a infância (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Segundo o filósofo, os professores devem se preocupar com o ponto inicial do processo educativo, o único passível de ser conhecido; não há como saber ou determinar a outra extremidade ou a sua direção, pois o progresso de cada indivíduo irá depender

de seu intelecto, aptidões, preferências, necessidades, dedicação e das oportunidades que tiver. Tal incerteza é o que impede que os sábios e os filósofos dessa época e de outros tempos definam até onde uma pessoa pode chegar, e o momento em que não tem mais condições de progredir (ROUSSEAU, 2004, p. 48).

Dalbosco (2011, p. 161) esclarece que Rousseau não define o fim do processo educativo, tão somente o início, por considerar que as capacidades intelectuais, morais e físicas dos indivíduos somente se desenvolvem nas relações sociais que mantêm durante a vida. Isso impede o filósofo de afiançar, antecipadamente, que o processo não seja corrompido durante o trajeto, ou que ao percorrê-lo a pessoa não venha a adotar atitude diferente da planejada. Por isso, é preferível assumir o término como indeterminado.

Nessas formulações discursivas, é possível identificar novas funções para o preceptor, ressaltando a necessidade de esse profissional assumir uma conduta mais ativa e atenta perante as crianças, sempre buscando considerar as características da infância para organizar as atividades de ensino. Com uma dissociação nocional, o filósofo opõe essas novas funções às que eram exercidas em sua época, quando se desconsiderava a união entre vida e educação. A antiga forma de proceder é caracterizada por paixões como *cólera* e *medo*, uma vez que conduziam os aprendizes à sujeição cega. Rousseau quer indicar o novo caminho a ser adotado pelos professores, para que evitem aqueles equívocos e ajam na direção por ele indicada.

Nas formulações discursivas de Dewey, também é possível identificar a defesa da proximidade entre vida e educação. Em *Democracia e educação*, o filósofo define que “educação é desenvolvimento”, o que requer compreender que “vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, o crescer é a vida”. Seguindo esse pressuposto, o desenvolvimento se refere às qualidades que envolvem a infância e a vida adulta, sendo definido como “orientação da energia e das forças latentes para canais especiais”, com vistas a promover a composição de hábitos destinados à realização de atividades práticas, o surgimento de interesses deliberados e de finalidades destinadas aos atos de observar e pensar (DEWEY, 1959b, p. 53).

Essa forma de conceber a educação exige que se considere a criança como um ser dotado de capacidades específicas inerentes à fase da vida em que está, pois a desconsideração desse preceito acarreta a desfiguração ou a alteração dos órgãos responsáveis por seu desenvolvimento. Além disso, é preciso entender que o adulto modifica constantemente o ambiente em que está inserido utilizando as suas habilidades, o que proporciona o surgimento de novos estímulos que reorganizam e

reorientam as suas energias, ocasionando o seu desenvolvimento. A desvalorização desse preceito conduz à estagnação do crescimento, levando os indivíduos a uma posição passiva, se acomodando às condições oferecidas pelo entorno (DEWEY, 1959b, p. 53-54).

Segundo Dewey (1959b, p. 54), é preciso compreender que tanto a criança quanto o adulto estão em processo de desenvolvimento; a diferença entre ambos não resulta do fato de a primeira estar a se desenvolver e o segundo já ter alcançado o fim do processo, mas reside no pressuposto de que existem formas diferentes de desenvolvimento que são apropriadas às condições de cada momento da vida. Na infância, a resolução de problemas nas situações de ensino é a responsável por desencadear o desenvolvimento de habilidades que contribuem para o crescimento e a maturidade, aproximando constantemente a criança da vida adulta. No adulto, o desenvolvimento é provocado pela presença da curiosidade e da possibilidade de mudanças no modo de pensar.

Quando se relaciona a educação pela experiência com a vida, é preciso reconhecer, ainda, que o crescimento do aprendiz está associado à sua imaturidade, a qual se define como uma “força positivamente atual” que traz em si a “*capacidade e aptidão* para desenvolver-se”, afirma Dewey (1959b, p. 44, grifos do original). Assim entendida, a imaturidade torna-se um poder, uma energia capaz de provocar mudanças no próprio indivíduo, o levando a assumir uma condição diversa daquela que possuía anteriormente. Essa concepção difere do sentido negativo normalmente atribuído ao vocábulo *imaturidade*, o afastando da conotação de ausência de aptidões para associá-lo a possibilidades vindouras.

O predomínio dessa acepção negativa deve-se à compreensão de crescimento como algo que completa o vazio entre o ser imaturo e o adulto e à visão parcial que se tem da criança, sujeito que não é entendido por suas particularidades, esclarece Dewey (1959b, p. 44). A fase adulta é concebida como uma medida, um padrão estático e ideal a ser atingido pelos educandos; a relevância é dada às características que faltam à criança, as quais serão desenvolvidas quando ela se tornar adulta. O término do processo educativo indica que o crescimento atingiu sua completude; a partir desse momento tem início um estágio de “não desenvolvimento”. Esse entendimento equivocado responde pela crença de que os adultos não têm mais condições de aprender e crescer intelectualmente (idem, p. 45).

A tendência de considerar o desenvolvimento infantil como “evolução ou marcha” para um fim determinado tem a ver com a ideia de adaptação da criança a um ambiente imutável e com a concepção de hábito como algo rigoroso e automático. Na educação vigente, essa mentalidade contribui para a desconsideração das capacidades inatas dos educandos, para o não desenvolvimento de um posicionamento ativo ante as situações que surgem ao longo desse processo e de seu crescimento, além de sustentar o predomínio de métodos mecânicos para ensinar ou de instrumentos que exigem habilidades automáticas no aprendizado (DEWEY, 1959b, p. 54).

Além disso, as capacidades inatas dos educandos são vistas como nocivas ao processo educativo, devendo, portanto, ser extintas ou, então, adequadas a modelos externos. Como o principal objetivo desse processo é a conformidade e, conseqüentemente, a uniformidade dos indivíduos, todos os fatores que constituem a individualidade são marginalizados, por representarem a possibilidade de surgimento do novo, do desconhecido e do duvidoso, responsáveis por desordem e incômodos. Nessa forma de educar, o fim do desenvolvimento está além do processo, o que justifica a necessidade de buscar condições e elementos externos que assegurem o percurso do educando para aquela “marcha” pretendida (DEWEY, 1959b, p. 54-55).

Contrariamente, na educação alicerçada na experiência o desenvolvimento está associado à promoção de mais desenvolvimento no decorrer da vida, o que impede a subordinação da educação a qualquer outra finalidade que não seja mais educação. Nessa proposta, o objetivo do processo educativo é garantir que os indivíduos continuem sua educação mesmo após saírem da escola, permitindo-lhes ordenar suas forças e organizar suas disposições para o seu constante desenvolvimento. A disposição proporcionada por tal educação possibilita que os educandos aprendam com a vida, pois transformam os diferentes momentos que a constituem em ocasiões apropriadas para o aprendizado de alguma questão nova, sendo este o “mais belo produto da eficiência escolar” (DEWEY, 1959b, p. 55).

Na educação associada à vida, a intenção é que os indivíduos vivam de modo verdadeiro e integral todas as etapas de seu desenvolvimento, pois apesar de suas diferenças, todas as etapas possuem a mesma importância. Essa intencionalidade está ligada à busca por garantir que o crescimento dos indivíduos seja coerente com a fase vivenciada, a fim de evitar as projeções e os saudosismos que levam os professores a idealizar uma realidade a ser completada em determinada etapa, normalmente na infância, distante das necessidades reais do aprendiz. Esse erro conduz a uma “ociosa

fantasia” que relaciona o processo de viver com imagens ilusórias (DEWEY, 1959b, p. 55).

Nas formulações discursivas feitas por Dewey, é possível identificar a exposição de novas definições para os termos *vida*, *desenvolvimento*, *educação* e *imaturidade*, as quais se diferenciam dos sentidos corriqueiramente adotados no século XX. Utilizando a dissociação de noções, o filósofo procura mostrar a relevância desses conceitos e de sua união no processo educativo pela experiência, em oposição à educação de seu tempo, na qual prevalece a separação entre tais elementos. Essas estratégias visam despertar no auditório *confiança* e *tranquilidade*, facilitando a aceitação das ideias expostas e, talvez, a sua realização na prática escolar.

Em *Experiência e educação*, Dewey (2010b, p. 36-37) alerta seus interlocutores que, apesar de importante, a relação entre educação, crescimento e vida é comumente contrariada por discursos vinculados à concepção tradicional de educação, segundo os quais o desenvolvimento não é suficiente em si mesmo, uma vez que pode assumir direcionamentos nem sempre produtivos, e por esse motivo existe a necessidade de definir o curso e a “tendência final” da prática educativa. Para esclarecer essas formulações, o filósofo apresenta os seguintes exemplos: “um homem (...) que comece a roubar pode crescer nessa direção e, pela prática, tornar-se um exímio ladrão”. Além disso, “um homem pode crescer e aumentar sua eficiência como um mafioso ou como um político corrupto”.

Com essa estratégia, Dewey (2010b) busca esclarecer que o critério de educação como crescimento por ele defendido somente será satisfeito em situações particulares quando a direção do desenvolvimento permitir crescimento ininterrupto. Seu propósito é evidenciar que tal critério deve ser aplicado à vida de modo universal, não restrito, como habitualmente se faz. Com a exposição de situações próximas à vida prática, o filósofo almeja que a sua tese seja mais bem compreendida, a fim de evitar que seu discurso suscite emoções como o *medo* e o *desprezo*, o que impediria a aprovação de sua proposta pelo auditório.

Segundo o filósofo, outra contrariedade usualmente apresentada à concepção de educação como crescimento regida pela experiência, tal qual defendido por ele, diz respeito à sua complexa realização e à dificuldade em alcançar sucesso. Dewey (1959b, p. 39) afirma ser possível ultrapassar essa dificuldade, se o professor e mesmo os pais estiverem atentos ao desempenho de suas funções, as quais impõem a necessidade de identificar quais atitudes e hábitos estão sendo criados nos indivíduos no decorrer do

desenvolvimento. Além disso, é preciso avaliar quais dessas atitudes e hábitos contribuem para a continuidade do processo em outras etapas da vida, a fim de os distinguir daqueles que atuam como empecilho. O exercício desse papel requer que pais e educadores estejam mais próximos dos educandos, para compreenderem o que se passa em sua mente.

O sucesso da tarefa de educar depende, ainda, de os professores entenderem que as disciplinas de estudo somente têm importância educacional quando são relacionadas à fase de desenvolvimento que o educando está vivenciando, sendo organizadas segundo suas disposições e necessidades. A desvalorização desse princípio pela educação vigente conduz alguns profissionais a interpretações equivocadas que concebem as disciplinas como intrinsecamente educativas, sendo apropriadas a todas as etapas de ensino, bastando apenas dosar a quantidade de fatos e saberes apresentados, bem como as dificuldades que apresentam no decorrer das etapas da vida (DEWEY, 2010, p. 47).

Na concepção tradicional, o processo educativo é como uma “dieta de matérias pré-digeridas” a serem expostas pelo professor. Os alunos que não conseguirem digerir as doses ministradas, por não serem adequadas à etapa de seu crescimento, ou se recusarem a ingeri-las por não atenderem a seus interesses e necessidades naquele momento da vida, são responsabilizados pelo fracasso, não havendo nenhuma possibilidade de questionar se a falha não decorre da forma como a disciplina é dosada e fornecida. A ausência de adaptação das disciplinas às particularidades dos educandos e deles próprios aos conhecimentos ensinados compromete o valor das experiências a eles propiciadas (DEWEY, 2010, p. 48-49).

Segundo a análise retórica, é possível identificar na argumentação de Dewey a presença da analogia entre os processos educativo e digestivo. Seguindo a fórmula geral dessa estratégia – “A está para B assim como C está para D” –, podemos assim apresentá-la: as matérias estão para o processo educativo assim como a dieta está para o processo digestivo. O tema é constituído pelos termos A e B *matérias* e *processo educativo*. O foro conta com os termos C e D, representados por *dieta* e *processo digestivo*. Por constituírem um assunto conhecido pela audiência, esses termos são utilizados pelo filósofo para explicar a ideia exposta no tema. A metáfora oriunda dessa analogia é: as matérias são a dieta do processo educativo (“A é C de B ou C de B para designar A”).

Com essas estratégias, Dewey busca fixar a ideia de que, em sua época, as disciplinas apresentadas pela escola são ordenadas e pré-definidas segundo a avaliação dos adultos, desconsiderando os interesses e as necessidades inerentes à etapa de desenvolvimento dos aprendizes, a quem cabe apenas tentar aprendê-las, sem questionamentos; o mesmo acontece nas dietas em que as refeições são determinadas antecipadamente, devendo apenas ser consumidas, apesar de pouco atrativas. O objetivo é enfatizar perante sua audiência a relevância e a necessidade de a educação estar associada ao crescimento, à vida, tal como ele propõe, pois a desconsideração desse princípio compromete o bom desempenho da educação e o desenvolvimento sucessivo dos indivíduos, como ora acontece.

Nessa argumentação, também é possível identificar que Dewey define novas funções para os professores e os pais, advertindo sobre a importância de assumirem um posicionamento ativo e afetivo ante o aluno, tornando os processos educativo e de crescimento alicerçados em suas experiências. Essa definição é oposta à que é assumida na educação desenvolvida em seu tempo, na qual prevalece a imposição do professor aos aprendizes, o que a impede de suplantar as dificuldades a ela inerentes e obter o sucesso esperado. Ao usar o *argumento de superação* em seu discurso, o filósofo mostra a relevância e a responsabilidade do professor na proposta de educação como crescimento, pois o mestre é capaz de fazer com que o processo educativo vá além dos limites enfrentados, possibilitando que a aprendizagem do aluno tenha continuidade em consonância com sua vida.

Rousseau (2004, p. 4) já havia utilizado esse recurso argumentativo quando discutiu no *Emílio* os limites da educação tradicional no século XVIII. Em seu entendimento, a desconsideração das fases da vida no desenvolvimento do processo educativo decorria do fato de a infância ainda não ser conhecida; as ideias equivocadas a seu respeito contribuíam cada vez mais para gerar confusão. Os homens mais esclarecidos estavam preocupados apenas com os saberes relativos aos adultos, desconsiderando o que a criança estava apta a aprender. Disso resultava a tentativa de encontrar “o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”, falha comum que somente poderia ser superada quando se conhecessem melhor os seres pequenos, seu desenvolvimento, suas disposições e suas necessidades, a fim de educá-los.

Segundo o filósofo, ao invés de se queixar da infância, a sociedade deveria reconhecer a sua importância, pois sem ela a espécie humana seria extinta; não há como

um indivíduo se tornar homem sem antes ser criança (ROUSSEAU, 2004, p. 9). O verdadeiro problema dessa etapa da vida é o de ser um tempo breve, que aparece apenas uma vez, por isso a necessidade de ser bem vivido (idem, p. 213). A infância é o momento oportuno para impedir a aquisição de hábitos prejudiciais ao crescimento, valorizando o “hábito natural”; nessa etapa, deve-se iniciar na criança o “reinado de sua liberdade”, o que diz respeito à utilização de suas forças para que ela continuamente adquira autonomia em suas ações e pensamento (idem, p. 48-49).

A incapacidade que normalmente se atribui à infância, ao compará-la à vida adulta, é mero fruto da imaginação; se as crianças não conseguem realizar determinadas atividades, é porque não foram ensinadas (ROUSSEAU, 2004, p. 185). Os adultos precisam entender que cada estágio da vida tem as suas vantagens e a maturidade que lhe convém; é comum na ordem social vigente falar de um “homem feito”, mas é preciso também começar a considerar uma “criança feita”, concepção que será certamente tão agradável quanto a outra (idem, p. 202).

Quando utiliza o *argumento de superação* em seu discurso, Rousseau almeja mostrar a seus interlocutores a importância de conhecer melhor a infância para organizar uma educação mais apropriada à sua idade. Para tornar possível esse conhecimento, o filósofo expõe uma definição para essa fase da vida, a qual apresenta um modo de conceber a criança distinto do que era aceito. Com esse novo significado, seu objetivo é despertar no auditório *compaixão*, *amor* e *benevolência* perante os pequenos aprendizes, paixões essenciais para conquistar adesão ao projeto educacional por ele apresentado.

Segundo Cambi (1999, p. 354), a nova definição de infância apresentada por Rousseau permite qualificá-lo como o “pai da pedagogia moderna”. Para Dalbosco (2011, p. 145), o filósofo pode ser considerado o “inventor do conceito moderno de infância”, tendo em vista sua constante defesa da necessidade de a criança ser reconhecida por suas peculiaridades e não meramente vista como uma projeção do adulto. Apesar de essa tese já ser conhecida na modernidade, a inovação trazida pelo discurso rousseauniano consiste em salientar que a sua coerência é fundamentada na diferença entre as fases da vida, com prioridade para a infância. A definição de Rousseau rompe com o conceito tradicional de infância do século XVIII, que concebia a criança como um “ser inferior e defeituoso” em comparação com o adulto.

Esse conceito foi elaborado pelo filósofo genebrino com base em suas experiências e observações sobre a criança e seu processo de crescimento, não tendo o

auxílio de conhecimentos científicos tão desenvolvidos quanto os elaborados em séculos posteriores. Apesar disso, é preciso reconhecer que ele antecipou muitas concepções e princípios surgidos na atualidade, em formulações da psicologia e da sociologia da infância, tal como o reconhecimento de que o processo de desenvolvimento humano é constituído por diferentes estágios e que é necessário levar em conta as particularidades das relações entre a criança e o adulto. Esse fato atesta a influência de Rousseau em muitas das teorias contemporâneas que versam sobre aprendizagem, como as de Jean Piaget e Lev Vygotsky (DALBOSCO, 2011, p. 146).

O pioneirismo de Rousseau em expor as qualidades e as diferenças inerentes às fases da vida para defender que a criança e o adulto não devem ser concebidos igualmente nos processos de educação e socialização permite caracterizar essa tese como um *marco discursivo* rousseauiano. Seguindo essa forma típica de argumentar, as formulações discursivas no âmbito da educação buscam revelar a importância de organizar um ensino específico para a infância, um processo em que a criança é vista de modo integral, a partir de suas aptidões e necessidades, tendo por objetivo promover seu desenvolvimento adequado nesse momento da vida e nas etapas posteriores, ao invés de, tão somente, prepará-la para a vida adulta.

As formulações discursivas de Dewey expostas nesta seção, ressaltam que a educação é constitutiva do próprio processo de viver, devendo, portanto, ser organizada segundo as características inerentes ao desenvolvimento das fases infantil e adulta, o que permite inferir, mais uma vez, que a sua proposta de educação é adepta das ideias rousseauianas e, conseqüentemente, pertencente à tradição discursiva derivada do filósofo genebrino, independentemente de suas orientações filosóficas serem distintas. Segundo Cambi (1999, p. 354), a adesão de Dewey às ideias de Rousseau decorre do fato de a obra *Emílio ou da educação* ter indicado um novo direcionamento à pedagogia, ao expor questões até então marginalizadas, razão pela qual se tornou referencial indispensável para os autores que desejaram pensar e falar sobre educação nos anos posteriores à sua publicação.

Outra particularidade que se pode identificar nos discursos de ambos os filósofos é a presença da *metáfora percurso*, que atua como “metáfora fundamental” em diversas filosofias, tendo por função esclarecer o significado de alguma ideia ou concepção por meio da analogia com a atividade de caminhar (MAZZOTTI, 2002, p. 128; OLIVEIRA; CUNHA; SILVA, 2014, p. 148). No âmbito educacional, a *metáfora percurso* assume papel decisivo em teorias que concebem a educação como o caminho pelo qual o

aprendiz é conduzido à sua formação integral, indo de um estágio de “menor educação para outro, considerado superior ao primeiro por ser provido de mais educação” (MAZZOTTI, 2002, p. 128).

Seguindo os pressupostos da análise retórica, a analogia habitualmente utilizada nesse campo é: “a educação está para a formação da pessoa, assim como o percurso está para a atividade de caminhar”. Dessa analogia decorre a metáfora “a educação é o percurso da formação da pessoa” (OLIVEIRA; CUNHA; SILVA, 2014, p. 148). O uso dessa estratégia argumentativa permite identificar na linguagem dos professores termos como *processo*, *desenvolvimento*, *currículo* e *curso*, os quais indicam a passagem de um estado a outro. Essas palavras assumem significados distintos nas teorias educacionais, de acordo com a intenção de seu autor, mas todas elas estão associadas à *metáfora percurso* (CUNHA, 2004, p. 118).

Segundo Mazzotti (2002, p. 127), esse recurso discursivo apresenta dois sentidos opostos e rivais. Pode significar *percurso determinado*, quando o caminho percorrido pelo aprendiz é antecipadamente definido, o que impõe a necessidade de submetê-lo a formas de controle externo em seu desdobramento, de modo a garantir que seja possível atingir o lugar anteriormente planejado. Contrariamente, pode assumir a conotação de *percurso indeterminado*, significando que o caminhar do educando é marcado por contingências, sendo o próprio caminho construído no decorrer de seu desdobramento, sendo impossível definir previamente o trajeto a ser percorrido e o lugar a ser alcançado, pois se trata de um conhecimento que acontece no momento mesmo em que se dá. Quando prevalece essa última concepção, são valorizadas no processo educativo as deliberações dos sujeitos envolvidos, as quais respondem pela ultrapassagem dos entraves surgidos durante a caminhada, como explicam Oliveira, Cunha e Silva (2014, p. 149-150).

Normalmente, a *metáfora percurso determinado* é mais bem acolhida entre professores e teóricos da educação, pois mantém a impressão de segurança do processo educativo no que tange aos resultados almejados, uma vez que possibilita planejamento e controle antecipados, expectativa que contribui para suscitar paixões como *tranquilidade* e *confiança* em seus agentes. Essas paixões nem sempre são despertadas quando tal processo é visto segundo a *metáfora percurso indeterminado*, escolha que exige de seus adeptos posicionamentos intelectuais e emocionais mais difíceis e arriscados, prevalecendo a incerteza e a inconstância na realização das metas educacionais (OLIVEIRA; CUNHA; SILVA, 2014, p. 150).

As formulações discursivas de Rousseau e Dewey expostas aqui permitem concluir que as propostas educacionais desses filósofos estão fundamentadas na *metáfora percurso indeterminado*. Ao associarem o processo educativo à vida, ambas ressaltam a impossibilidade de rígido planejamento, visto que o viver traz em si incertezas e particularidades próprias de cada indivíduo, e que a educação, quando pautada na experiência, pode a todo momento assumir direcionamentos imprevisíveis. Sendo indeterminado o processo educativo, tudo vai depender das situações vividas e enfrentadas pelos educandos e pelo professor, sendo valorizadas as suas deliberações e ações de momento.

Contrariando as ideias contidas na *metáfora percurso determinado*, as proposições dos dois filósofos contestam a educação tradicional posta em prática em suas respectivas épocas. Por serem ousadas e de complexa aplicação, essas proposições podem desencadear nas audiências sentimentos de rejeição, motivo pelo qual a sua apresentação se faz acompanhar de discursos que visam despertar paixões como *tranquilidade e confiança*, emoções que podem facilitar a sua aceitação.

2.4. Novas definições sobre o papel da educação na formação do homem e do cidadão

Em suas formulações discursivas, Rousseau e Dewey defendem a relação intrínseca entre educação e preceitos sociais e morais. Sua consideração no processo educativo regido pela experiência ocorre em consonância com o objetivo de formar o ser humano apto a viver na ordem social, especialmente naquela orientada por princípios democráticos, tal como exposto em nosso capítulo precedente. Nos contextos vividos pelos filósofos, essa relação era concebida de forma equivocada, o que impedia o cumprimento do referido objetivo, motivo pelo qual ambos defendem a introdução de novas formas de educar, em oposição aos moldes tradicionais.

Em *Emílio ou da educação*, Rousseau (2004, p. 11) ressalta a importância de a educação formar homens, sendo esta a mais relevante necessidade social. Segundo o filósofo, essa ideia estava esquecida em seu tempo, razão pela qual não existem mais a pátria e o cidadão, podendo essas palavras serem banidas do vocabulário. Nesse cenário, os dois tipos de educação vigentes, a pública e a privada, possuem fins contrários. A primeira, oferecida nas escolas, forma unicamente “homens de duas faces”, que dão a impressão de se preocupar com os interesses e as necessidades coletivas, mas pensam apenas em seus próprios interesses. A educação privada, praticada nos lares, por sua

vez, é voltada a formar o educando para si mesmo, esquecendo de sua atuação social. Ambas contribuem, tão somente, para a constituição de indivíduos condenados e errantes, que não podem ser bons para si nem para os outros, pois nunca sabem o que desejam, quem realmente são ou o que precisam fazer (idem, p. 13-14).

Na vida civil, esses homens apresentam constante incoerência em suas ações, buscando conservar os preceitos da natureza e abdicar de seus deveres sociais. Por isso, são apenas burgueses, franceses, nobres, ou qualquer um desses adultos que observamos na vida atual, que na realidade nada são. Para os qualificar como cidadãos seria preciso que as suas ações seguissem a mesma lógica que as suas palavras, que as decisões assumidas fossem firmes e abertas, permanecendo com elas sempre que julgarem ser o melhor para si e para todos, mas esse “prodígio” ainda não é possível de ser encontrado devido às formas de educação postas em prática (ROUSSEAU, 2004, p. 12).

É fácil notar que, com essa argumentação, Rousseau realiza a desqualificação da educação de sua época, criticando a dualidade de fins e a inadequação dos princípios e das práticas em voga para formar o homem e o cidadão, resultando em indivíduos corruptos que vivem acorrentados às aparências e que não têm consciência de si e de sua responsabilidade social. O emprego desse recurso discursivo é útil para despertar na audiência *medo*, *desprezo* e *indignação*, paixões que podem incitar a recusa e a contrariedade perante o modelo educacional existente.

As críticas de Rousseau à educação tradicional desenvolvidas no século XVIII podem sugerir uma relação conflituosa entre os conceitos de *homem* e de *cidadão*, bem como entre a *educação pública* e a *educação privada*. Essa confusão é apenas aparente, pois os dois primeiros termos se referem a um indivíduo, e os dois últimos, a uma formação una; sua utilização pelo filósofo é justificada pela tentativa de alcançar sua união (PAIVA, 2007a, p. 82-83). Paiva (idem, p. 82) entende, que essa união resulta na constituição do “homem total” que é oriundo da “educação total”, conceitos que remetem à formação autêntica prevista por Rousseau, que buscava eliminar os obstáculos à felicidade humana, bem como suplantando os problemas de seu tempo, os quais atuavam como entraves à sua realização.

Segundo o filósofo genebrino, a formação do indivíduo que é “para si mesmo e sempre uno” somente será possível quando as duas formas de educação forem guiadas pela mesma finalidade (ROUSSEAU, 2004, p. 11-12). Só assim o processo educativo poderá considerar todos os avanços do indivíduo, suas aptidões e inclinações, acompanhando o seu crescimento integral (idem, p. 15). Esse processo não deverá ser

tão breve na puberdade, como habitualmente acontece, pois essa fase representa o início de um novo método pedagógico a ser aplicado (idem, p. 287).

No quarto livro de *Emílio*, Rousseau (2004, p. 326-327) explica que esse método é difícil de ser realizado na prática, pois requer a consideração dos preceitos sociais e morais na educação destinada à juventude; sua má execução poderá resultar na formação de indivíduos viciosos e comprometer a sua formação unitária.³⁵ Para evitar esse equívoco, é necessário que prevaleça a experiência, não a experiência do aluno, mas as experiências de outros homens, pois é chegado o momento de conhecer o ser humano e as suas relações. Um dos conhecimentos a serem apresentados nessa etapa é a história, que permite que os aprendizes conheçam os outros homens e as suas ações ao longo do tempo, tornando os jovens capazes de julgá-los adequadamente e aprender com os seus exemplos (idem, p. 328).

Segundo o filósofo, é na juventude que a moralidade começa se desenvolver, por isso há a necessidade de orientar o avanço dos conhecimentos e das emoções então emergentes para a constituição do ser humano. Nessa fase, o aluno dirige a sua observação para os seus semelhantes, ao invés de olhar para si mesmo, como na infância; é dever do professor identificar se as paixões que predominam em seu caráter serão benéficas para as relações sociais, como a compaixão e a bondade, ou maléficas, como a inveja e o ódio. Para evitar o desenvolvimento de sentimentos indesejáveis, esse profissional precisa auxiliar o educando a compreender qual é o seu lugar na ordem social e quais obstáculos deverá ultrapassar para atingi-lo (ROUSSEAU, 2004, p. 324-325).

Para cumprir essa tarefa, é essencial conciliar os estudos dos homens com os da sociedade, pois a separação das questões morais e políticas impede a sua compreensão satisfatória. O mestre deve mostrar ao jovem educando as diferenças inerentes aos homens, expondo as desigualdades naturais e civis, as quais lhe permitirão entender a sociedade e a sua organização. Quando são abordadas as relações humanas primitivas, os alunos apreendem como os homens são afetados por elas e quais emoções elas devem conter, o que viabiliza a evolução do desenvolvimento de suas paixões, dando-se a construção adequada de suas relações sociais. As relações primitivas privilegiam,

³⁵ Nesse livro, Rousseau (2004, p. 287) aborda a adolescência, fase que classifica como o “segundo nascimento” do ser humano para a vida, a qual Launay (2004, p. XIV, grifos do original) intitula “*idade da razão e das paixões*”, compreendendo a faixa etária de 15 a 20 anos.

ainda, o equilíbrio emocional em detrimento da violência, possibilitando formar homens com independência e liberdade para agir socialmente (ROUSSEAU, 2004, p. 325).

A realização dessa formação depende também da ação do preceptor, que precisa conhecer as energias e as disposições próprias dessa fase da vida (ROUSSEAU, 2004, p. 350). O mestre deve ser simples e verdadeiro com o jovem aluno, mostrando-lhe os perigos que o ameaçam abertamente, sem violência ou grosseria. Deve predominar na educação a igualdade entre os participantes, vindo os aconselhamentos antes das ordens, a não ser que estas sejam necessárias em algum momento (idem, p. 342-343).

Na educação tradicional desenvolvida no século XVIII, a ação dos preceptores é marcada por atitude oposta. Prevalece a ausência de modéstia que leva esses profissionais a diminuir os seus aprendizes para parecerem mais sábios e se destacarem socialmente (ROUSSEAU, 2004, p. 342). Essa conduta exprime autoridade excessiva, pois os professores identificam a juventude com uma “tempestuosa revolução” devido às mudanças constantes de humor provocadas pelas paixões que estão a surgir, as quais são interpretadas como atitudes indisciplinadas que precisam ser contidas, conduzindo assim à passividade dos aprendizes (idem, p. 286). Nesse processo, a “arte de agir” é concebida como desnecessária à vida do jovem (idem, p. 347).

Na educação destinada à juventude, costumam ser ignorados os ensinamentos morais, diferentemente da infância, quando são apresentados por meio de fábulas. Esse é outro grande equívoco, pois as crianças ainda não têm razão e moralidade desenvolvidas para entender esses textos e suas lições, o que compromete sua compreensão e instrução moral; essas capacidades somente são desenvolvidas na juventude, por isso a importância de ensinar as fábulas nessa etapa. Porém, elas devem ser utilizadas para exibir ao educando a sua aplicação na vida cotidiana, e não para serem memorizadas ou recitadas aos pais ou ao público, como se faz na educação ora praticada, pois desse modo são inúteis, não apresentando nenhuma contribuição para a formação moral do aprendiz (ROUSSEAU, 2004, p. 346).

Com a educação vigente, os mestres e os pais acreditam dar aos jovens formação social e moral, mas o que fazem é somente ensinar aos alunos a pensar sozinhos, como se estivessem isolados do mundo, e a resolver questões de modo alienado, como indivíduos apáticos, pois não é possível constituir um homem como cidadão quando se limita o ensino a saberes que não têm sentido para a sua vida. Com o término desse processo, os jovens aprendizes são imediatamente colocados no meio social sem possuir

nenhuma experiência, o que explica o fato de poucos saberem conduzir as suas vidas (ROUSSEAU, 2004, p. 347).

Para viver na sociedade, os jovens precisam aprender a se relacionar com os demais cidadãos, conhecer as ferramentas que lhes possibilitem a comunicação e saber planejar as suas ações e reações frente às situações cotidianas, para que seus projetos e negociações tenham maiores chances de alcançar bons resultados. Esses conhecimentos são adquiridos quando a educação é alicerçada na experiência e valoriza a formação humana e social dos alunos (ROUSSEAU, 2004, p. 347). Assim, os jovens aprendem a avaliar as situações da vida prática e a utilizar os conhecimentos aprendidos, sem se perderem nas paixões e nos julgamentos alheios, sendo sempre guiados por sua razão no “turbilhão social” (idem, p. 356).

Esses princípios constitutivos do método educacional destinado à juventude são explicados por Rousseau (2004, p. 104-105, grifos do original) com a seguinte ilustração: Ao observar os homens cultivando os seus jardins, meu aluno decide cultivar o seu próprio jardim. Na qualidade de seu preceptor “não me oponho ao seu desejo; pelo contrário, favoreço-o, compartilho seu gosto, trabalho com ele (...); torno-me seu jardineiro ajudante”. Depois dele “tomar posse da terra”, o ajudo a prepará-la e a plantar favas. “Vimos todos os dias regar as favas, vemo-las germinar entre arroubos de alegria. Aumento mais essa alegria dizendo-lhe: *isto lhe pertence*”. Aproveito essa oportunidade para lhe explicar o significado do vocábulo *pertencer* e para levá-lo a entender que pôs nessa atividade “seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa, enfim; que naquela terra existe algo que é dele mesmo, que ele pode exigir para quem quer que seja”. Certo dia, ele chega para cuidar de seu jardim e vê que “todas as suas favas foram arrancadas (...). Ah! Que aconteceu com meu trabalho, com minha obra (...)? Quem me tirou o que era meu? Quem me tomou as favas?”. Nesse momento, seu “jovem coração se revolta; o primeiro sentimento da injustiça vem verter nele seu triste amargor (...). Compartilho sua dor” e procuramos saber quem fez isso. “Finalmente descobrimos que foi o jardineiro e mandamos chamá-lo. Mas eis que estávamos muito enganados”. Quando fica sabendo de nossas queixas, o “jardineiro começa a se queixar mais alto do que nós. Como! Senhores, foste vós que estragastes a minha obra. Eu havia semeado ali alguns melões de Malta cuja semente me fora dada como um tesouro (...); mas, diante de seu ímpeto de “plantar ali vossas miseráveis favas, destruístes meus melões já todos germinados (...). Causastes-me um dano irreparável. Desculpa-nos, senhor, erramos ao estragar tua obra”, mas compraremos novas sementes para reparar o

erro, e não mais “trabalharemos na terra antes de saber se alguém não a lavrou antes de nós” (resposta do preceptor). Aprendam que “ninguém toca no jardim do vizinho; cada qual respeita o trabalho do outro, para que o seu fique em segurança”, explica o jardineiro. Como eu e meu aluno não temos nosso próprio jardim, lhe sugerimos um acordo: o Senhor nos oferece “um canto do seu jardim para cultivá-lo, com a condição de receber metade do produto. Eu o cedo sem condição. Mas lembrai-vos de que irei lavrar vossas favas, se tocardes em meus melões”, adverte o jardineiro (idem, p. 106).

Com a estratégia da ilustração, Rousseau (2004, p. 104) busca demonstrar aos preceptores como eles devem proceder com os jovens aprendizes para fazê-los compreender “noções primitivas”, como a de propriedade e liberdade, úteis à vida em sociedade, para lhes ensinar o significado das palavras e, principalmente, mostrar que as suas ações devem ser regidas pela moralidade a fim de respeitar os bens e os sentimentos das outras pessoas, para que os seus também sejam respeitados. A exposição de uma situação particular também permite ao filósofo evidenciar as características do método educacional que propõe, no qual o mestre atua como companheiro do educando, ensinando-o a assumir os erros cometidos e a reconhecer a necessidade do diálogo para estabelecer acordos nas situações vivenciadas socialmente, ao invés de adotar atitudes hostis; tais qualificativos podem contribuir para a aceitação desse método, apesar de sua contrariedade às práticas educacionais desenvolvidas na época.

Segundo Rousseau (2004, p. 15), sua proposta de educação possui essas características por ser fundamentada no estudo da condição humana. O aluno por ela formado não será imediatamente um intelectual, um sacerdote ou um guerreiro, como se espera, mas um homem, capaz de assumir as responsabilidades e os direitos necessários à sua vida particular e social. Por ensinar-lhe a viver e não apenas a exercer uma ocupação ou vocação, essa educação garante que ele estará sempre em seu lugar, mesmo que a riqueza e a ambição tentem retirá-lo dali.

O filósofo apresenta o ser humano formado por essa educação por meio de outras duas ilustrações. A primeira narra que “O lacedemônio Pedareta apresenta-se para ser admitido no conselho de trezentos, é rejeitado e volta feliz por haver em Esparta trezentos homens que valem mais do que ele (...): eis o cidadão”. A segunda diz que “Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e esperava notícias da batalha. Chega um hilota” e lhe diz: “Vossos filhos foram mortos. – Vil escravo, terei

perguntado isso? – Nós ganhamos a batalha!’ A mãe corre até o templo e dá graças aos deuses. Eis a cidadã” (ROUSSEAU, 2004, p. 12).

A utilização dessas estratégias argumentativas permite a Rousseau mostrar a importância da formação humana e social por ele proposta, visando constituir homens sinceros e conscientes de seus limites e possibilidades na ordem social, e que saibam reconhecer o valor de suas ações para a manutenção e o progresso da sociedade. A exposição de casos particulares possibilita, ainda, que as ideias apresentadas sejam mais bem entendidas pela audiência, pois se referem a situações supostamente existentes na história, o que facilita a aprovação das teses do autor.

Na argumentação apresentada pelo filósofo, também é possível identificar a presença de definições. A princípio, Rousseau (2004) define uma nova forma de organizar a educação que se opõe àquela conhecida em sua época. Esse recurso viabiliza uma dissociação nocional, destacando a importância de considerar os preceitos sociais e morais na educação dos jovens, tendo em vista sua formação humana e social, em contraposição ao processo educativo então desenvolvido, que desconsiderava tais preceitos, valorizava a contenção dos aprendizes e comprometia a formação do cidadão.

A realidade educacional instituída no século XVIII leva Rousseau a propor aos preceptores um novo modo de agir, caracterizado por simplicidade e companheirismo, e pela valorização das experiências e dos conhecimentos úteis à vida do educando, com o propósito de desenvolver condutas ativas, ao invés de passividade. O emprego dessas estratégias permite ao filósofo mostrar a seu auditório universal – composto por professores e pais, a intelectualidade, o clero, a nobreza e o povo – a relevância de sua proposta educacional, pois ela é a única capaz de promover a formação unitária tão cara à ordem social, caracterizada por constantes transformações.

Segundo Paiva (2007a, p. 80-81), o objetivo de Rousseau é mostrar que a sua proposta possibilita a constituição de um “cidadão legítimo”, que poderá atuar e viver tanto em uma ordem social democrática, como apresentada na obra *O contrato social*, quanto em uma sociedade em que impere a desigualdade e as injustiças, como a do século XVIII, sem se corromper. Para o filósofo genebrino, o cidadão é aquele que atende às obrigações impostas pela vida social, pois a sua formação humana lhe permite alcançar o equilíbrio individual pelo desenvolvimento de seus caracteres naturais, de seus sentimentos e de seu autoconhecimento. Essas qualidades particulares tornam-se seus predicados sociais, permitindo que ele viva em harmonia consigo mesmo e

estabeleça relações sociais satisfatórias, pois, como afirma o próprio Rousseau (2004, p. 261), “ninguém vive sozinho”.

Nessa mesma direção, Cambi (1999, p. 354) considera que a proposta educacional rousseauiana se apresenta como o caminho para reformar a ordem social moderna e reconstituir a formação moral humana. A união dessas importantes funções permite sua aplicação em sociedades dominadas por condutas corruptas que impedem a construção de um Estado igualitário e um poder público democráticos, tal como o filósofo julga existir em sua época.

As formulações discursivas de Dewey também ressaltam a importância da formação do homem como cidadão por meio da educação, à semelhança do discurso rousseauiano. Apesar de o filósofo genebrino reconhecer a necessidade da linguagem e da comunicação para a formação do cidadão, nos escritos deweyanos esses componentes são descritos como ferramentas basilares para alcançar esse mesmo fim. Na obra *Democracia e educação*, fica evidente que a educação é um essencial para a renovação da vida social por permitir às gerações mais velhas transmitir às mais novas os saberes, os costumes, as crenças, as ideias e os valores que constituem a sua comunidade (DEWEY, 1959b, p. 2-3).

O desenvolvimento da linguagem e da comunicação entre as gerações é fundamental para possibilitar aos membros do grupo social dar continuidade às suas experiências pessoais e compartilhá-las, para que se tornem “patrimônio comum” daquele coletivo, o que contribui para aprimorar a sua qualidade e para garantir a inserção dos indivíduos na ordem social (DEWEY, 1959b, p. 10). Como o processo de ensinar e aprender permite a constante renovação da sociedade, a educação se torna uma necessidade da vida (idem, p. 4). A “educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica” (idem, p. 10).

Nesse argumento, nota-se o uso de uma analogia para enfatizar a importância da educação no processo de socialização dos indivíduos. Seguindo a fórmula geral dessa estratégia – “A está para B assim como C está para D” –, a analogia literalmente formulada por Dewey tem a seguinte configuração: a educação está para a vida social assim como a nutrição e a reprodução estão para a vida fisiológica. Os termos A e B são *educação* e *vida social*, constituindo o tema. O termo C é *nutrição* e *reprodução*, e o termo D é *vida fisiológica*, compondo o foro que esclarece o tema. Dessa analogia advém a metáfora: a educação é a nutrição e a reprodução da vida social ou a educação nutre e reproduz a vida social (“A é C de B ou C de B para designar A”). Como sempre,

o uso dessas estratégias visa facilitar a compreensão da ideia apresentada pelo filósofo, contribuindo para a sua aprovação perante o auditório.

Dewey (1959b, p. 12, grifos do original) explica que a transmissão de saberes proporcionada pela educação e pela comunicação é influenciada pelo ambiente em que os indivíduos agem, pensam e sentem, sendo esse ambiente responsável pelo desenvolvimento de determinadas disposições e atitudes coerentes com as que são praticadas pelos demais membros da sociedade. A palavra *ambiente* não diz respeito somente ao local em que os seres maduros e imaturos estão, mas a uma “particular *continuidade* entre o meio e as próprias tendências ativas do indivíduo”. Trata-se, portanto, de um “ambiente social”, na medida em que as atividades de seus membros estão associadas umas às outras, o que resulta em verdadeira cooperação.

A transmissão pode ocorrer de modo não intencional em comunidades que possuem organização mais simples, como as indígenas ou as antigas civilizações gregas e romanas. Porém, no decorrer da história as sociedades e as relações entre os seres humanos adquiriram complexidade crescente, atingindo seu apogeu no século XX, o que dificulta a participação direta dos seres imaturos nas atividades e saberes dos membros maduros. Essa dificuldade levou à criação das escolas, que podem ser definidas como o meio social “especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a frequentam”, permitindo-lhes compartilhar as formas de pensar, agir e se comunicar próprios da sociedade. No processo de transmissão intencional dos saberes, a educação assume a “função social” de formar os futuros cidadãos (DEWEY, 1959b, p. 20-21).

Com o crescente desenvolvimento da ciência e das aptidões técnicas nos séculos XIX e XX, deu-se a separação entre as experiências vividas nas situações cotidianas e aquelas adquiridas no processo educativo, constituindo grande ameaça a ser evitada pela educação cujo objetivo é formar homens e cidadãos para uma sociedade democrática (DEWEY, 1959b, p. 10). Para evitar tal ameaça, a escola precisa cumprir três funções. A primeira consiste em apresentar aos educandos “*um ambiente simplificado*” que lhes possibilite compreender a realidade em que estão imersos, o que exige a seleção dos elementos que se mostrem mais apropriados a este fim. Seu entendimento inicial sobre as relações e os saberes mais simples da comunidade em que vivem será utilizado pela escola como instrumento para auxiliá-los a compreender as questões mais complexas desse “ambiente social” (idem, p. 21, grifos do original).

A segunda tarefa a ser cumprida pela instituição de ensino é retirar, o máximo possível, os elementos sociais desvantajosos que possam influenciar as ações dos aprendizes. É seu dever oferecer um ambiente livre desses elementos, garantindo sempre o que há de melhor na ordem social. Sociedades que apresentam um grau de esclarecimento maior, como as democráticas, entendem que somente as concretizações sociais que se mostrem benéficas para o seu constante aprimoramento e o de seus membros precisam ser transmitidas e conservadas pela educação formal alicerçada na experiência, sendo o ambiente escolar o principal meio para atingir essa finalidade (DEWEY, 1959b, p. 22).

Para cumprir sua terceira função, a escola deve estabelecer o equilíbrio entre os diversos componentes da sociedade, a fim de oferecer aos educandos a oportunidade de suplantar os limites impostos pelo grupo social em que vivem e ter contato com o universo mais amplo que os cerca. A ordem social do século XX é composta por uma infinidade de grupos e associações, como as religiosas, as industriais e comerciais, os partidos políticos, e mesmo a família, cujas diversas tradições precisam ser conhecidas e integradas às experiências individuais; é papel da escola coordenar as diferentes influências que tais componentes podem exercer sobre o desenvolvimento do pensamento e da ação dos aprendizes, a fim de garantir a formação de cidadãos críticos e atuantes (DEWEY, 1959b, p. 22-23).

Nessas formulações discursivas, Dewey (1959b, p. 21) apresenta uma nova definição de escola, atribuindo à instituição de ensino funções distintas das que eram conhecidas e aceitas em sua época. Com essa estratégia, ele deseja mostrar à sua audiência a relevância desse “órgão social” para o empreendimento de uma educação pautada na experiência; é por meio de uma escola assim que se torna possível realizar a formação humana e social do educando, de modo a obter o cidadão apto a viver na sociedade democrática. Essa definição atua, ainda, como um importante argumento para responsabilizar a educação vigente pela separação entre as experiências de vida dos alunos, de um lado, e as situações propiciadas pelo ambiente educativo, de outro. Trata-se de um equívoco que só poderá ser evitado se a escola incorporar essas novas funções e significados.

Dewey (1959b, p. 42) explica a seu auditório que a ausência desse requisito nas escolas existentes provoca a substituição do “espírito social” por um “espírito livresco e pseudo-intelectual”, resultando na desconsideração das condições sociais tão necessárias à formação de cidadãos. Com essa substituição, o aprendizado é constituído

por exercícios teóricos alheios à realidade do aluno, que inibem sua comunicação, exigindo apenas seu esforço intelectual e individual. Isso torna a educação um exercício de formar seres humanos com habilidades técnicas em cálculo, escrita ou mesmo anatomia animal, ao invés de permitir-lhes entender e compartilhar as situações e os significados que compõem a sua vida social.

A escola precisa compreender que os livros e as lições teóricas são valiosos no processo educativo, mas não devem ser os únicos instrumentos utilizados para ensinar e aprender. Para que a instituição de ensino alcance maior eficácia, é necessário criar oportunidades para que esses materiais estejam associados a exercícios que levem os educandos a pensar, agir, dialogar e elaborar consensos em grupo e de modo consciente, para que entendam o significado social de suas atitudes e aptidões. Somente adotando esse direcionamento será possível formar indivíduos com “mentalidade social”, que se dediquem às atividades úteis e compartilhadas por outras pessoas, seja do grupo que integram, seja de qualquer outro com que mantenham contato (DEWEY, 1959b, p. 42-43).

Quando a escola se torna imbuída de “espírito social”, ela se organiza como uma “sociedade em miniatura”, mantendo relação intrínseca com as esferas extraescolares que integram o modo de viver democrático (DEWEY, 1959b, p. 396). Nessas condições, sua vida e seu ambiente assumem os caracteres da ordem social, fazendo prevalecer interesses condizentes com os atos de dar e receber reciprocamente para instituir uma experiência comum entre os seus membros (idem, p. 394).

Na “sociedade em miniatura”, o aprendizado formal é conectado ao informal, sendo realizado por meio de situações que envolvem comunicação e criação sempre relacionadas às atividades exercidas na sociedade, justamente porque o seu fim é social; por isso, é essencial considerar todas as experiências dos educandos, para que o conhecimento e o fator social estejam interligados (DEWEY, 1959b, p. 396). No ambiente escolar, os educandos constituem um grupo em que o professor atua como líder; sendo o membro mais maduro, sua função é orientar o diálogo e o intercâmbio entre os demais, de modo a assegurar a vivência comunitária. Essa atuação difere da que é exercida na escola existente, em que o professor é um “chefe externo ou ditador” cuja tarefa é controlar as ações da turma de alunos, cerceando sua liberdade de interação e de comunicação (DEWEY, 2010, p. 60).

Na “sociedade em miniatura”, essa conduta é evitada pelo predomínio de ambientes que orientam e valorizam as tendências ativas dos aprendizes. Segundo

Dewey (1959b, p. 394), alguns exemplos desses ambientes são “Campos de jogos, oficinas, salas de trabalho e laboratórios”, nos quais se exercitam livremente o diálogo, a colaboração e a interação entre os educandos, tornando o aprendizado e o desenvolvimento resultados de uma experiência conjunta entre alunos e professores.

Novamente, o uso da argumentação pelo exemplo possibilita a Dewey mostrar à audiência a aplicabilidade de suas ideias na prática educacional. Essa estratégia consiste em indicar os espaços que a escola pode organizar para viabilizar uma educação composta por condutas ativas e experiências vivas, facilitando, assim, a compreensão da proposta apresentada, bem como a sua aceitação pela audiência.

Henning (2010, p. 57) esclarece que tais ideias do filósofo estão associadas à defesa da tese de que o processo educativo deve permitir ao educando “participar da herança social da humanidade” e que, sendo a escola um ambiente social, faz-se necessário que seja organizada de modo a que os alunos atuem na vida escolar visando ao bem coletivo. Por isso, Dewey afirma que tal instituição deve constituir uma “forma embrionária” de sociedade, em que sejam praticadas atitudes peculiares de uma vida em comum, responsável por inserir os alunos nas atividades próprias dos grupos sociais a que pertencem, os levando a se sentirem seus partícipes.

Dewey (1959b, p. 392) explica que, na escola proposta, as condições sociais estão intimamente ligadas à problemática moral. Todo aprendizado decorrente de atividades que apresentam objetivos a serem atingidos e que exige cooperação entre os participantes constitui um conhecimento moral, pois essa forma de educar cria interesses sociais e confere aos educandos o entendimento necessário para torná-los benéficos à coletividade. Quando os saberes são adquiridos em situações assim, em que todos têm a consciência de sua importância social, originam o interesse moral concernente ao aprendizado de todos os segmentos da vida. A educação é moral quando “desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social”, quando responde pela formação de indivíduos que, além de praticar as ações necessárias à vida em sociedade, se interessam por garantir sua contínua reorganização e crescimento (idem, p. 396).

Segundo o filósofo, essa concepção é frontalmente contrária à que habitualmente se atribui ao termo *moral* na sociedade de sua época, o identificando com a ideia de “conformidade externa às normas impostas pela autoridade”. Essa errônea compreensão conduz ao desconhecimento da importância ética inerente às atitudes morais dos indivíduos e contribui para a redução da moral a uma “rotina inerte e maquinal”.

Mesmo que permita atingir resultados no processo educativo, essa compreensão é insuficiente para formar indivíduos segundo um modo de viver democrático, em que a maioria das questões a serem resolvidas depende das ações e atitudes particulares de seus membros, não de sua passividade, como ora acontece (DEWEY, 1959b, p. 392).

Nesses argumentos de Dewey, é possível identificar novamente o recurso da definição, com o objetivo de obter a adesão de sua audiência particular, composta por professores, diretores, secretários e ministros da educação norte-americana, além dos alunos e de suas famílias. Ao definir a escola como “sociedade em miniatura”, o filósofo se opõe à definição usual e, assim, compõe uma dissociação nocional que envolve, de um lado, as vantagens da escola proposta, e de outro, as deficiências da instituição de ensino de seu tempo, cujo caráter é composto pela atitude ditatorial do professor.

Para consolidar o acordo com tal audiência, o discurso deweyano traz ainda um novo e amplo sentido para a palavra *moral*, a relacionando ao que é social. Essa outra dissociação nocional é composta pelo vínculo entre a formação individual e a renovação da vida em sociedade, de um lado, e o seu oposto, de outro, ou seja, uma concepção limitada de moral que conduz ao desenvolvimento da passividade do aluno ante o progresso social. Além de desqualificar concepções opostas à sua, esses argumentos possibilitam a Dewey conduzir seu auditório à *confiança* em suas propostas, ao invés do *medo* ante as inúmeras inovações apresentadas.

Capítulo 3

O homem nos discursos de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey

No primeiro capítulo deste trabalho foram expostas as proposições elaboradas por Rousseau e Dewey para a criação de uma ordem social regida por princípios democráticos. Tais propostas são vinculadas à necessidade de uma reorganização educacional que dê origem a práticas pedagógicas fundamentadas em novas bases filosóficas, como exposto no segundo capítulo. O objetivo dessa nova educação é formar o novo homem, capaz de atuar naquela ordem social. Nas seções deste capítulo serão apresentadas as formulações discursivas de ambos os filósofos voltadas à concepção de ser humano, na qual se compreende a formação desse novo homem. A análise dos discursos dos filósofos, sempre em busca de identificar aproximações e diferenças, será feita por intermédio da metodologia retórica, cujas diretrizes foram explicitadas na seção introdutória deste trabalho.

3.1. Definições sobre o natural e o social na constituição humana

Rousseau e Dewey consideram a presença de elementos naturais e sociais na constituição do ser humano e reconhecem a necessidade do processo de socialização para que ocorra o seu desenvolvimento. Em seus discursos, constata-se uma diferença de abordagem: Rousseau concebe o homem como um ser natural que foi desfigurado como homem civil, e por este motivo considera imprescindível tratar dos componentes originais da constituição humana; Dewey entende que o homem é um ser social, enfatizando a influência e a relevância do ambiente social e cultural em sua formação. A abordagem particular de cada um deles está diretamente associada ao contexto em que suas respectivas obras foram escritas e publicadas.

Em seu *Discurso sobre as ciências e as artes (Primeiro discurso)*, Rousseau (2002a, p. 12-13) afirma que, na sociedade de seu tempo, na qual prevalece a desigualdade e a corrupção dos costumes, os homens aparentam ser virtuosos, mas possuem tão somente vícios; guiados pela “arte de agradar”, valorizam o refinamento dos gostos e a uniformidade dos costumes, o que conduz à compreensão equivocada de que todos os espíritos têm formação idêntica. Ordenados pelo decoro, pela polidez e pela tradição, os homens não seguem o seu caráter e não se arriscam a exhibir o que realmente são. Todos vivem sob uma repressão constante que os obriga a passar pelas

mesmas situações e a fazer as mesmas coisas, sendo impedidos de reconhecer as pessoas com quem se relacionam (idem, p. 14).

Segundo o filósofo, a vida seria outra nessa sociedade, se a aparência externa dos homens correspondesse à “imagem das disposições do coração”, se uma de suas virtudes fosse a dignidade e se as suas palavras lhes servissem como leis. Somente assim seria possível formar um homem forte e saudável, não apenas um indivíduo rico e de bom gosto. A realização desse intento impõe a necessidade de considerar algumas características: as vestimentas de um homem devem expor a simplicidade que representa a “força e o vigor de seu corpo”; ao invés de ornamentos, ele deve possuir a virtude que é a “força e o vigor da alma”, é preciso compreender que um “homem de bem é um atleta que se compraz em combater nu: despreza todos (...) os ornamentos que atrapalhariam o uso de suas forças, a maioria dos quais só foi inventada para ocultar alguma deformidade” (ROUSSEAU, 2002a, p. 13).

Nessa argumentação, Rousseau emprega uma analogia para expor a sua concepção sobre o homem, estratégia que pode ser assim formalizada: a simplicidade e a virtude estão para o homem de bem assim como a força e o vigor estão para o atleta (“A está para B assim como C está para D”). O tema é constituído pelo termo A, representado por *simplicidade* e *virtude*, e pelo termo B, *homem de bem*. O foro é composto pelo termo C, a *força* e o *vigor*, e pelo termo D, *atleta*. Para explicar a ideia que defende no tema, o filósofo utiliza no foro um assunto conhecido por sua audiência, de modo a facilitar sua compreensão. Dessa analogia advém a metáfora: a simplicidade e a virtude são a força e o vigor do homem de bem (“A é C de B ou C de B para designar A”). Essa estratégia permite evidenciar a importância das ideias que expõe acerca do homem e de sua condição na sociedade, contribuindo para a sua possível aceitação.

Rousseau (2002a, p. 12) explica que essa condição humana foi fomentada pelo aperfeiçoamento das ciências e das artes, que passaram a ser utilizadas para defender os interesses dos poderosos e consolidar o regime monárquico. Seus avanços para atingir a perfeição resultaram na “depravação real” dos homens (idem, p. 15). Diante desse poder, as ciências e as artes “estendem guirlandas de flores nas correntes de ferro” carregadas pelos homens, abafam o sentimento de “liberdade original, para a qual pareciam ter nascido”, e desperta neles o apego pela escravidão, os transformando em “povos policiados”. Ao assumir a condição de escravos, seu dever é cultivar as aptidões, o gosto rebuscado e cortês pertinente às tradições civis, além de um caráter manso,

qualificativos que tornam agradáveis as relações sociais regidas por todo tipo de vícios (idem, p. 12). Tal situação conduz à apreciação de homens que possuem discursos suntuosos; aqueles que agem de modo adequado não são notados (idem, p. 34).

Quando as artes e as ciências ainda não haviam reduzido os costumes e as paixões humanas a essa condição, os homens eram rústicos, simples, mas naturais. Possuíam formas de agir, de ser e de se vestir que deixavam transparecer o seu caráter. Isto não prova que a natureza humana era superior, mas que havia maior confiança e facilidade entre os homens para conhecerem a si mesmos e os outros, o que constituía importante benefício à vida humana (ROUSSEAU, 2002a, p. 13). Esse benefício é desconhecido na ordem social vigente, em que as vantagens são a riqueza e o conhecimento, e o valor de um homem é medido por seus talentos e pelo consumo que representa (idem, p. 28-29). Torna-se, assim, inviável identificar alguém que possua “firmeza de alma” e que rejeite se adaptar ao caráter imposto pela sociedade; caso ele exista, certamente morrerá excluído e pobre (idem, p. 30).

Paiva (2010, p. 114-115) explica que essa crítica de Rousseau ao aprimoramento das ciências e das artes deve-se ao fato de que tal avanço contribuiu para o predomínio dos vícios na constituição humana e, conseqüentemente, para “desfigurar” a natureza original do homem, caracterizada pela bondade. Apesar disso, o filósofo não defende a extinção das ciências e das artes, mas ressalta que os conhecimentos e os progressos por elas produzidos podem ser direcionados para a “reconfiguração do homem”, a fim de corrigir os males que haviam causado (idem, p. 15). Ao comentar a resposta do Rei da Polônia a seu *Primeiro discurso*, o filósofo afirma: “Deixemos, portanto, as ciências e as artes amenizar de algum modo a ferocidade dos homens que elas corromperam; tentemos fazer delas um derivativo sensato, empenhemo-nos em mudar o objeto de suas paixões” (ROUSSEAU, 2002a, p. 83).³⁶

É perceptível que Rousseau (2002a) argumenta para desqualificar o homem de sua época, ressaltando a inadequação de sua conduta, que foi depravada pelo excessivo desenvolvimento das ciências e das artes. O uso dessa estratégia discursiva possibilita a apresentação de uma nova definição de homem, em oposição à definição corrente. Utilizando uma dissociação nocional, o filósofo destaca a relevância do homem de bem que define, o qual é passível de ser conhecido realmente, em detrimento do homem civil corrompido, no qual impera a aparência. A intenção de Rousseau ao utilizar essas

³⁶ Esta resposta foi publicada no periódico literário francês *Mercur* em setembro de 1751 (ROUSSEAU, 2002a, p. 59).

estratégias é valorizar uma alternativa, a constituição de um novo homem, o qual, segundo Paiva (2010, p. 38), tem os seus elementos naturais restaurados e se torna preparado para a vida social.

Essas ideias são aprofundadas pelo filósofo genebrino no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (Segundo discurso)*, destacando que o conhecimento sobre o homem ainda é pouco desenvolvido, embora seja o mais útil de todos os saberes e constitua uma das temáticas mais importantes da filosofia. Essa situação impede que os indivíduos conheçam a si mesmos e o mundo em que vivem, comprometendo a sua compreensão acerca dos problemas que assolam a sua vida social, como a origem da desigualdade. O ser humano precisa conhecer a sua constituição original dada pela natureza e entender quais foram as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, para modificá-la sensivelmente (ROUSSEAU, 2002b, p. 149).

Esse conhecimento poderá ser atingido por meio do raciocínio hipotético, o único que permite acesso ao “estado de natureza”, um “estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente jamais existirá”. Com o emprego do *recurso às origens*, o filósofo busca apresentar à sua audiência o ponto inicial da problemática que atinge o gênero humano. Apenas a compreensão desse estágio original possibilita ao homem fazer a complexa distinção entre o que é natural e o que é artificial em sua constituição (ROUSSEAU, 2002b, p. 151). O uso dessa estratégia argumentativa também permite expor os desenvolvimentos posteriores que constituem o processo de desnaturalização humana e, assim, tornar claro o que requer superação.

Paiva (2010, p. 32) explica que o estágio de originalidade apresentado pelo filósofo constitui um “estado puro”, precedente à cultura, no qual a natureza ainda não havia sido modificada pela ação do homem, pois a razão estava “adormecida”. Rousseau recorre a esse estado com o objetivo de apresentar o homem primitivo, sua constituição e vida, bem como o processo de seu afastamento da natureza, fenômeno responsável pela formação do homem civil, para, assim, discutir a possibilidade de realização integral do ser humano (idem, p. 23-24).

Rousseau (2002b, p. 160-161) alerta a seus interlocutores que vários filósofos recorreram ao estado de natureza ao investigarem os alicerces da ordem social, mas que nenhum conseguiu seu intento porque todos atribuíram ao referido estado os caracteres que a vida civil desperta nos homens, como as obrigações, as vontades, a exploração e a altivez. Assim, imaginavam falar do homem primitivo enquanto se referiam ao homem

civil, o que levou a uma lastimável confusão entre essas duas figuras humanas, equívoco que precisa ser evitado (idem, p. 170).

Com esse argumento, o filósofo genebrino denuncia a inadequação dos sentidos vigentes sobre o estado original, promovendo a desqualificação desses argumentos. O uso dessa estratégia discursiva possibilita enaltecer o novo sentido que oferece àquele termo, o que contribui para a aprovação de suas ideias. Essa estratégia também possibilita a criação de uma imagem favorável sobre o próprio filósofo, pois, como ele mesmo afirma, foi o único a “ter visto o que me parece tão difícil de ver” (ROUSSEAU, 2002b, p. 151). Desse modo, Rousseau pretende valorizar seu próprio *ethos* como orador, ou seja, visa à construção de uma imagem positiva de si mesmo, o que pode ajudar na mobilização das paixões de seu auditório, transmitindo *confiança* perante as ideias expostas.

Essa desqualificação também possibilita a apresentação de novos sentidos para o homem natural e o homem civil, diversos daqueles apresentados por outros filósofos. Rousseau (2002b, p. 154) define que o homem, em sua originalidade, possui uma alma formada por dois princípios que antecedem a razão: o primeiro é o “amor a si mesmo”, relacionado “ardentemente ao nosso bem-estar e à conservação de nós mesmos”; o segundo é a “piedade”, que “nos inspira uma repugnância natural a ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível, principalmente os nossos semelhantes”. Esse sentimento natural será a base da razão, quando a racionalidade atingir seu progresso no gênero humano, e também a fonte de todas as virtudes a serem desenvolvidas pelo homem no estado civil, como a generosidade, o perdão, a amizade, o altruísmo e a afabilidade (idem, p. 191).

Essa concepção acerca da constituição humana permite compreender que, em sua gênese, o homem é um ser sensível incapaz de fazer o mal a qualquer outro ser humano ou animal, a menos que seja para a conservação de si mesmo, o que impõe a necessidade de fazer dele um homem, antes de torná-lo um filósofo. Da combinação daqueles dois princípios no espírito humano, decorrem as regras do “direito natural”, sem que se faça imprescindível levar em conta o princípio da sociabilidade (ROUSSEAU, 2002b, p. 154).

O homem natural é um “animal menos forte que alguns, menos ágil do que outros, mas, afinal de contas, organizado mais vantajosamente do que todos”. Sua vida nas florestas se resume a saciar as necessidades despertadas pela natureza com as provisões que ela mesma lhe reserva; não possui nenhum dom sobrenatural ou faculdades artificiais, uma vez que tudo isso é desenvolvido posteriormente. A única

ferramenta que possui é seu próprio corpo, o qual lhe concede força e agilidade diante da necessidade de garantir a sua sobrevivência (ROUSSEAU, 2002b, p. 164-165).

Além da constituição física, o homem natural possui um aspecto moral representado por certas qualidades, como a de ser um “agente livre”. Suas escolhas ante as regras impostas pela natureza ocorrem por um “ato de liberdade” e não por mero instinto, como nos outros animais, razão pela qual consegue se afastar continuamente delas e se prejudicar. Em sua gênese, ele possui a faculdade de aperfeiçoar a si mesmo, faculdade que “reside, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo” e que o ajuda a lidar com as circunstâncias e a desenvolver outras faculdades. Esse atributo o torna completamente diferente dos outros animais (ROUSSEAU, 2002b, p. 172-173). Apesar disso, no estado de natureza o homem não pode se aperfeiçoar pelo desenvolvimento da razão e da linguagem, pois a sua vida é marcada pela ausência de relações sociais. Por isso, predominam nesse estado do gênero humano a “lentidão e a estupidez” (idem, p. 178).

Rousseau (2002b, p. 204-205) explica que esse cenário começou a mudar no momento em que surgiram dificuldades para o homem se alimentar e garantir a sua segurança, as quais precisaram ser vencidas. As situações difíceis contribuíram para o desenvolvimento da reflexão e da prudência, as “novas luzes” responsáveis por garantir a sua sobrevivência e a superioridade perante os outros animais, pois o tornaram consciente delas. Com esses desenvolvimentos e a experiência adquirida, o homem passou a se associar a seus semelhantes, tendo em vista um interesse comum, e percebendo que, devido à concorrência, era preciso desconfiar de seus semelhantes (idem, p. 206). No início, as associações aconteciam eventualmente e eram passageiras, mas, com o tempo, elas se tornaram frequentes e fixas, dando origem aos grupos, às regiões e às nações em que os homens se uniram pela cultura (idem, p. 210).

Apesar de as associações produzirem a afeição, o apego e o lazer entre os homens, também contribuíram para desenvolver neles ideias relativas à perfeição e ao merecimento, as quais produziram “sentimentos de preferência” que levaram a comparações e contemplações mútuas, a fim de identificar quem era o mais forte ou o mais alto, o mais ágil ou inteligente. Desse processo surgiram a desigualdade e os vícios. As primeiras preferências reveladas fizeram surgir a arrogância e a repulsa, o acanhamento e o anseio, além da ideia de que todos pretendiam ser dignos. Essas mudanças culminaram no surgimento do “amor-próprio” e na destruição da inocência e da felicidade (ROUSSEAU, 2002b, p. 210-211).

As relações assim estabelecidas contribuíram para o desenvolvimento de qualidades que se diferenciam das que os homens possuíam no “estado de natureza” e que constituem os seus traços originais, como a bondade e a piedade naturais. Nessa realidade social, as ações dos homens começaram a ser regidas pela moralidade, devendo cada um avaliar as ofensas recebidas, cada vez mais frequentes. Mesmo com essas alterações, aquele período de progresso das capacidades humanas pode ter sido o de maior felicidade e duração, representando o “meio-termo” entre a apatia do estado de natureza e a atuação insolente do “amor-próprio”. Foi o período mais proveitoso porque tornou o homem menos sujeito a conflitos, e dele o homem jamais deveria ter saído (ROUSSEAU, 2002b, p. 212).

Paiva (2010, p. 39-40) analisa que o período intermediário entre o estado de natureza e o estado de sociedade, denominado “Idade do Ouro” e caracterizado pelo alvorecer da sociabilidade, abrange o surgimento da família, a construção das primeiras moradias e vestimentas e o aparecimento das primeiras propriedades. Nesse estágio, o homem é como um artesão, pois, com o desenvolvimento de sua consciência para além de si mesmo, ele passa a construir instrumentos, armas e objetos para satisfazer as necessidades impostas pela vida social. Devido a essas mudanças, esse estágio é concebido por Rousseau (2002b, p. 208) como uma “primeira revolução”.

Como o filósofo afirma em *O contrato social*, a saída do homem do estado primitivo e o consequente início de sua socialização produziram uma transformação importante em sua constituição, substituindo o instinto pela justiça. Com a predominância dos deveres e dos direitos sobre o impulso e o apetite, o homem passou a consultar sua razão para agir, não se limitando mais a considerar apenas a si mesmo. Apesar da privação de alguns benefícios concedidos pela natureza no estado original, como a liberdade, no estado civil foram adquiridas certas vantagens: com o aprimoramento de suas capacidades, seus sentimentos se tornaram nobres, o que o retirou da condição de “animal estúpido e limitado” que exibia anteriormente e o transformou em um ser inteligente (ROUSSEAU, 2003, p. 25-26).

Os desenvolvimentos que o gênero humano vivenciou posteriormente colaboraram, contudo, para que o homem atingisse uma condição inferior à que estava até então (ROUSSEAU, 2003, p. 26). Afastado do estágio intermediário de equilíbrio, o ser humano percebeu que era útil e cômodo possuir mais do que necessitava e notou que precisava de seu semelhante para obter uma produção excedente. A partir de então, a

igualdade natural desapareceu, sendo substituída pela propriedade, pela pobreza e pela escravidão (idem, p. 213).

No estado civil, o homem perdeu sua liberdade e independência, tornando-se cada vez mais submisso a seus semelhantes e às necessidades nascentes; o rico necessitava dos serviços do pobre, e este, dos subsídios do primeiro. Tais relações de dependência e sujeição colaboraram para tornar os homens cada vez mais ardilosos, interesseiros e arrogantes. A aparência, a concorrência e a emulação assumiram o posto de grandes males da vida, contrastando com o que se observava em sua constituição original (ROUSSEAU, 2002b, p. 217-218).

Assim Rousseau (2002b, p. 149-150) explica a seu auditório o ocorrido:

Tal como a estátua de Glauco que o tempo, o mar e as tempestades haviam desfigurado tanto que se parecia menos com um deus do que com um animal feroz, a alma humana, alterada no seio da sociedade por mil causas incessantemente renascentes, pela aquisição de um grande número de conhecimentos e de erros, pelas mudanças ocorridas à constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, mudou, por assim dizer, de aparência a ponto de ficar quase irreconhecível; e, em vez de um ser que age sempre por princípios certos e invariáveis, em vez dessa celeste e majestosa simplicidade com que seu autor a marcara, não se encontra mais do que o disforme contraste da paixão que crê racionar e o entendimento delirante.

Nessa argumentação, o filósofo utiliza uma analogia para caracterizar os males provocados pelo processo de socialização na constituição humana. Sua estratégia discursiva pode ser organizada da seguinte forma: as alterações sociais estão para a alma humana assim como a desfiguração pela ação física está para a estátua de Glauco (“A está para B assim como C está para D”). Os termos A e B, representados por *alterações sociais* e *alma humana*, constituem o tema. Os termos C e D, *desfiguração* e *estátua de Glauco*, formam o foro, um assunto conhecido pela audiência, que visa esclarecer a ideia exposta no tema. Dessa analogia advém a seguinte metáfora: as alterações sociais são a desfiguração da alma humana (“A é C de B ou C de B para designar A”). O uso desses recursos facilita a compreensão da ideia defendida pelo filósofo, além de contribuir para a concordância de seu auditório quanto à necessidade de reconstituição do gênero humano e a formação de um novo homem.

Como explica Paiva (2010, p. 15-16), apesar de Rousseau mostrar com essa metáfora a desfiguração humana, é preciso atentarmos para a sua afirmação de que o homem se encontra “quase irreconhecível”, o que significa que ele não perdeu totalmente as suas qualidades naturais, não sendo completa a sua desfiguração. Como

restaram alguns traços que permitem reconhecer a sua originalidade, é possível realizar um “processo de restauração” do homem. Por isso, essa estratégia argumentativa mostra também certo “otimismo humanista” no pensamento rousseauiano, expresso pela defesa do desenvolvimento do espírito e do aprimoramento constante das capacidades do homem, o que corresponde ao melhoramento do gênero humano e não à sua depravação moral ou à sua corrupção por inteiro.

Para o filósofo, esse melhoramento deverá ocorrer por intermédio de três processos: um processo cultural, no qual os conhecimentos científicos e artísticos serão utilizados para promover o desenvolvimento do ser humano; um processo político, que dará maior visibilidade ao homem, não para garantir enriquecimento ou honras, mas para propiciar o desenvolvimento das virtudes necessárias à vivência social, como a liberdade, a igualdade e a tolerância, visto ser impossível retornar ao estado de natureza; e um processo pedagógico, tal qual exposto em *Emílio ou da educação*, que possibilitará a conservação dos caracteres naturais humanos (PAIVA, 2010, p. 15-16).

Paiva (2010, p. 38-39) acrescenta, na abordagem feita por Rousseau da temática do homem e de sua constituição, é preciso compreender que em todas as situações o seu discurso tem como “ponto de partida” o natural, embora o seu “ponto de chegada” seja o social. Mesmo reconhecendo que viver em sociedade é uma consequência da vida humana, o filósofo concebe o homem como um ser natural, em oposição à ideia da “sociabilidade natural” vigente em seu tempo (idem, p. 30).

Andrade (2009, p. 190) explica que Dewey também reconhece a influência dos caracteres naturais na constituição humana, contrariando as interpretações divulgadas acerca de seu pensamento. Seu discurso, porém, não toma como “ponto de partida” o natural, como é possível identificar em Rousseau, mas o social – o “*lugar da prática*”. Segundo Cunha (2001, p. 44), o filósofo norte-americano concebe o homem como um ser necessariamente social, pois entende que a verdadeira lei da natureza humana é, em suas próprias palavras, a “lei dos indivíduos em associação” (DEWEY, 1970, p. 48).

Na obra *Natureza humana e conduta*, Dewey (2002, p. 89) expõe essa concepção ao definir que o psiquismo é formado por impulsos que “representam atividades instintivas e nativas, tensões orgânicas primeiras”, e também por hábitos, que, por serem “atividades organizadas, são secundários e adquiridos”. Mas adverte que os impulsos ou instintos “nunca são primeiros de fato”, mas apenas temporalmente; se considerarmos que as tensões orgânicas deles advindas atuam em um ambiente social e cultural e que os seus significados são atribuídos pelos costumes e hábitos próprios

desse ambiente, compreenderemos a afirmação de que os impulsos se constituem como “secundários e dependentes”.

Dewey (2002, p. 89-90) explica que não pretende com essa afirmação negar a importância dos elementos nativos na formação do homem; sua intenção é esclarecer que a significação das atividades desempenhadas pelos impulsos não é inata, mas adquirida nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o meio social, e que, sem esses significados, tais elementos não teriam sentido. O filósofo ilustra essa ideia ao afirmar que, se a raiva expressa por um homem estiver “separada de uma direção que lhe é fornecida pela presença de outras pessoas, ela representa apenas um espasmo físico, um rompante cego e disperso de energia”. Na vida humana, essa reação primitiva apenas adquire significação ao representar a resposta de um homem a um comportamento apresentado por outro homem.

Com essa ilustração, Dewey (2002, p. 90) deseja destacar a importância dos significados contidos nas atividades operadas pelos elementos nativos, a fim de acordar com sua audiência que tais elementos não são “impulsos puros”, como normalmente se pensa. Para isso, apresenta um caso particular, comum ao nosso cotidiano, estratégia que pode facilitar a compreensão da ideia defendida e contribuir para o estabelecimento do pretendido consenso. A utilização dessa estratégia argumentativa contribui para valorizar os novos sentidos que o filósofo atribui aos termos *impulso* e *hábito* em suas formulações discursivas. Com essas novas definições, ele justifica sua argumentação sobre a influência e a relevância dos elementos sociais na constituição humana, enaltecendo essa ideia perante seus interlocutores. Tais definições atuam, ainda, como argumentos essenciais para firmar a sua concepção de que o homem é um ser fundamentalmente social, pois o seu psiquismo é constituído nas associações que estabelece em sua vida prática.

Essas ideias também se apresentam em *Democracia e educação*, livro em que Dewey (1959b, p. 17-18) explica que as atitudes intelectuais e emocionais constituintes das ações humanas são criadas pela sociedade e pela cultura. É em meio às influências advindas do ambiente que o homem se dedica a atividades que respondem pelo desenvolvimento de alguns impulsos, em detrimento de outros. Por isso, uma “criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas (...) as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em ambiente diverso”. Pode acontecer de essa criança não se interessar pela música ou não adquirir competência alguma nessa área; nesse caso, ela

será um indivíduo estranho a esse grupo social. Apesar dessa possibilidade, é inevitável alguma forma de participação dos indivíduos na vida daqueles com quem convive, o que possibilita ao meio social exercer uma ação educativa sobre eles.

Essa ilustração possibilita ao filósofo evidenciar, mais uma vez, a influência que o ambiente social e cultural exerce nos caracteres naturais humanos. A relação estabelecida entre a formulação de sua tese e a exposição de uma situação particular permite a seu auditório visualizar com nitidez o valor dessa influência para a vida humana, uma vez que ela garante o desenvolvimento dos homens e a sua inserção no grupo social a que pertence, o que contribui para a sua aprovação.

Dewey (1959b, p. 18) explica que a integração social ocorria de modo direto entre os selvagens, por meio de uma educação não intencional inscrita nas tradições e conhecimentos compartilhados pelo grupo social. Apesar de a participação ocorrer de modo indireto na atualidade, ela ainda se apresenta como essencial para a formação do ser humano. Pelas atividades que uma comunidade realiza, alguns objetos e atos assumem maior valor e estima para os seus integrantes, sendo responsáveis por direcionar a imaginação e a memória, além de estabelecer limites, e tudo o que se apresenta como alheio a essas atividades tende a ser concebido como “moralmente proibido e intelectualmente suspeito”.

A influência do meio social é o que explica o fato de os povos antigos considerarem relevantes e necessárias coisas diferentes daquelas que o homem do século XX qualifica como válidas. Essa diferença não ocorre devido à ausência de sabedoria nos primeiros e a presença de uma inteligência superior nos segundos, como normalmente se entende. É preciso compreender que os modos de vida e as diferentes culturas em que cada geração está imersa reclamam atenção, interesse e consideração para determinadas coisas e eventos, contribuindo para que as disposições intelectuais de seus membros se atenham a determinados assuntos e não a outros. Por meio dessa análise, é possível notar que a constituição humana ocorre, prioritariamente, por causa das influências exercidas pelas atividades predominantes na ordem social (DEWEY, 1959b, p. 18-19).

Mas essa tese não se apresenta como consenso. O filósofo alerta seu auditório para a existência de correntes de pensamento que, explícita ou implicitamente, defendem que as disposições do ser humano são naturalmente individualistas e mesmo egocêntricas, definindo o homem como um ser portador de disposições antissociais. Nessa compreensão, os termos “regulação ou controle” definem o meio pelo qual o

homem é levado a subordinar as suas disposições nativas às finalidades e interesses da coletividade; como sua constituição é alheia a esse processo, ele não apresenta contribuição ao grupo, mas oposição. Se analisarmos detidamente essa ideia, diz Dewey (1959b, p. 25), perceberemos que ela não possui nenhum embasamento.

Embora seja ocasionalmente benéfico ao indivíduo dedicar-se a seus próprios interesses, e sendo correto dizer que tais interesses podem entrar em conflito com os da coletividade, não há como negar que há vantagem maior na atuação conjunta, quando há participação, cooperação e compartilhamento no que tange às atividades e experiências com os demais membros da sociedade. Sem isso, seria impossível existir o que denominamos comunidade. A regulação pelo ambiente social não visa anular as disposições nativas, mas conceder-lhes um direcionamento que permita atingir os objetivos e os resultados almejados, uma vez que tais disposições não possuem uma constituição definida para responder aos estímulos a que o ser humano imaturo está sujeito (DEWEY, 1959b, p. 25-26).

Por esse motivo, uma criança precisa fazer variadas tentativas e combinações para concretizar as ações necessárias ao seu desenvolvimento, as quais somente atingem a sua finalidade quando reguladas pelos indivíduos que estão à sua volta. Essa condição diferencia o homem dos outros animais, cujas disposições nativas se aperfeiçoam pouco tempo após o seu nascimento, lhes permitindo realizar sozinhos as ações úteis à sua sobrevivência. Para a compreensão dessa ideia, Dewey (1959b, p. 48) expõe uma ilustração: “Um pinto (...) aprende a bicar com perfeição o alimento poucas horas depois de sair do ovo. Isso significa que, com poucas tentativas, ele consegue perfeita coordenação das funções dos olhos para ver, e da cabeça e do corpo para bicar”. Diferentemente, uma “criança necessita de seis meses para calcular com alguma perfeição os movimentos coordenados com sua atividade visual, para alcançar alguma coisa”.

Com a exposição desse caso particular, o filósofo busca esclarecer a seu auditório que a indeterminação das disposições inatas do ser humano requer o direcionamento de suas atividades pelo ambiente social, o que lhe proporciona um importante aprendizado dos atos a serem realizados em cada situação. Por essas atividades serem compartilhadas, o homem também adquire experiências e conhecimentos variados, o que garante o seu crescimento contínuo. Contrariamente, a definição dos elementos nativos nos outros animais torna a sua atividade individual e restrita, impedindo que haja maiores avanços em suas ações. Essa observação permite

constatar que uma “aptidão inata especializada para determinada adaptação assegura uma eficiência imediata – mas, como um bilhete de via férrea, só serve para dado percurso” (DEWEY, 1959b, p. 48).

A apresentação dessa analogia contribui para confirmar a ideia defendida. Considerando sua fórmula geral, “A está para B assim como C está para D”, essa estratégia pode ser assim organizada: a aptidão inata especializada está para uma atividade única e eficiente assim como o bilhete de via férrea está para um único percurso. O termo A, *aptidão inata especializada*, e o termo B, *atividade única e eficiente*, constituem o tema. Para explicá-lo, é utilizado o foro constituído pelo termo C, *bilhete de via férrea*, e pelo termo D, *único percurso*. Dessa analogia decorre a metáfora: a aptidão inata especializada é um bilhete para uma atividade única e eficiente (“A é C de B ou C de B para designar A”). A presença de uma temática conhecida pelo auditório facilita a compreensão da ideia exposta.

Como explica Cunha (2001, p. 44), Dewey entende que, se realmente existe uma natureza humana, ela é constituída no âmbito da realidade social, a qual é formada pelas tradições culturais de seus antepassados, pelas noções físicas e intelectuais do presente, e pelas associações entre os seus membros e as experiências vivenciadas por cada pessoa individualmente. Devido à constante alteração a que esses elementos estão submetidos, principalmente em uma época em que as mudanças ocorrem rapidamente, a natureza humana deve ser entendida como passível de transformações contínuas, estando em permanente construção.

Dewey (1959b, p. 49) acrescenta que a impossibilidade de determinar aprioristicamente a natureza humana revela a plasticidade desse atributo, a “capacidade de contrair hábitos ou desenvolver determinadas atitudes” devido à relação entre as inclinações individuais e o meio social e cultural. Essa capacidade permite ao homem conservar as experiências vividas e identificar nelas os elementos necessários para modificar e aperfeiçoar os seus atos posteriores. Essas características diferenciam essa capacidade humana da plasticidade apresentada pela cera ou resina, cuja moldagem é feita por uma imposição externa que pode alterar completamente a configuração original (idem, p. 47).

Nessa argumentação, nota-se que o filósofo apresenta uma nova definição para o termo *plasticidade*, em oposição ao significado comumente adotado. Por meio de uma dissociação nocional, é priorizado o novo sentido do termo, vinculado ao crescimento do homem, em detrimento da ideia de moldagem impositiva dos caracteres originais,

em atendimento às determinações impostas pelo ambiente. Essa estratégia discursiva serve para reforçar a tese da mutabilidade da natureza humana, facilitando a sua aprovação pela audiência visada.

Segundo Dalbosco (2010, p. 64), a defesa de uma natureza humana mutável, caracterizada pela plasticidade, tal qual é feita por Dewey, já estava presente em Rousseau, que, utilizando o conceito de perfectibilidade, concebe o homem como um ser plástico e fluido. Não foi por outro motivo que Dewey considerou o pensamento rousseauiano progressista e transformador, à frente de seu tempo. Apesar de haver diferenças de abordagem entre os discursos dos dois filósofos sobre o homem, é possível identificar em ambos a compreensão de que as disposições naturais e o processo de desenvolvimento do homem são caracterizados pela diversidade, não ocorrendo da mesma forma em todos os indivíduos, sendo, por isso, impossível definir antecipadamente e uniformizar esse processo (idem, p. 75).

As estratégias argumentativas utilizadas pelos dois pensadores revelam a intenção de desqualificar as concepções de homem usuais em suas respectivas épocas, ao evidenciarem a inadequação dos pressupostos que as sustentam. O uso do recurso discursivo denominado *argumentação pela superação*, tanto por Rousseau quanto por Dewey, tem o intuito de mostrar que a importância das ideias expostas reside na possibilidade de suplantar aquelas concepções e promover a formação de um novo homem como cidadão, por meio de uma educação alicerçada em novas bases. Somente o ser humano assim constituído poderá contribuir para ultrapassar os limites da ordem social, promovendo o seu avanço progressivo na construção de uma sociedade democrática.

Perante a análise retórica, a escolha das estratégias discursivas por um orador tem como referência as disposições intelectuais e emocionais da audiência a ser mobilizada, o que nos permite conjecturar acerca dos auditórios a que Rousseau e Dewey dirigiram os seus discursos sobre o homem. Para realizar a contento essa tarefa, faz-se necessário examinar o contexto em que as suas obras se tornaram públicas.

O filósofo genebrino publicou os seus discursos, o *Primeiro* e o *Segundo*, bem como *O contrato social*, no século XVIII, como foi informado no primeiro capítulo deste trabalho. Dentre as mudanças vivenciadas pela sociedade europeia naquela época, destacam-se as relativas aos costumes, às atitudes e às condutas sociais que deveriam ser adquiridas pelos homens, a fim de constituir um novo modo de viver. Essas transformações são caracterizadas pelo surgimento de uma “civilização das boas

maneiras”, a qual determinou um novo código e uma visão sobre o mundo que passaram a influenciar a vida social e individual. Essa mudança teve início na sociedade de corte, mas, posteriormente, foi difundida pela sociedade civil devido à atuação da burguesia em ascensão, que buscava imitar a aristocracia para se diferenciar do povo (CAMBI, 1999, p. 307-308).

Naquele contexto, o elemento social era visto como predominante sobre o natural no que tange à constituição humana, sendo o homem regido por interdições e regras relacionadas ao discurso e à linguagem, às relações sociais e a seu próprio corpo, um conjunto de normas que pretendia influenciar a sua aparência, de modo a garantir-lhe altivez perante os outros homens. Em meio a tanta formalidade e ritualização, os comportamentos cotidianos foram se tornando complexos, decorativos e efêmeros, sendo responsáveis por redefinir a identidade do homem, que se transformou em um ser continuamente dependente da ordem civil (CAMBI, 1999, p. 307-308).

Com a atuação do rei Luís XV e a presença luminosa do palácio de Versalhes, a França foi reconhecida como a principal representante do “espírito cortesão”, exibindo um estilo de vida e cultura que tinha como alicerce as convenções que sustentaram as aparências da aristocracia e modelaram as condutas sociais até o despoitar da revolução de 1789. A vida do homem francês daquele século pode ser caracterizada como um “jogo sério e melancólico”, no qual predominavam as concorrências, as maledicências, os escândalos, as amizades ambiciosas e a dependência hierárquica; uma situação em que nenhum indivíduo possuía liberdade, estando aprisionado às etiquetas, às observações e aos tratamentos civis que controlavam os seus sentimentos (CAMBI, 1999, p. 309-310).

A busca pela formação de um homem que estivesse apto a viver nessa ordem civil originou uma cultura pedagógica que previa regenerar o ser humano por meio de sua submissão aos domínios da razão (CAMBI, 1999, p. 336). Nesse ambiente eclodiu uma das maiores discussões que marcaram aquele século, o antagonismo entre natureza e sociedade, contrapondo os dois ideais formativos vigentes: a educação natural que previa a constituição do homem, de um lado, e a educação civil que objetivava formar o cidadão, de outro (PAIVA, 2010, p. 29).

Foi vivendo nesse cenário que Rousseau escreveu as suas obras. Seu *Primeiro discurso*, publicado em 1750, apresentou justamente uma crítica àquela realidade que, diante do progresso exacerbado das ciências e das artes, valorizava a aparência em detrimento das virtudes, contribuindo para a corrupção dos homens e de seus costumes

e ocasionando a desigualdade social. Em meio à contradição entre ser e parecer, o homem se via dispensado de suas virtudes, bastando apenas parecer aprazível. Dirigido a um auditório particular, a intelectualidade francesa, esse discurso buscava alertar sobre a situação vivida pelo homem civil no século XVIII e sobre a desfiguração de suas disposições naturais, tão necessárias à constituição humana. As inúmeras críticas recebidas pelo filósofo revelam a desaprovação de suas ideias por aquele auditório (VALDEMARIN, 2000, p. 29).

Apesar disso, Rousseau aprofundou suas teses em seu *Segundo discurso*, publicado em 1755, retomando a temática da natureza humana, mas se dirigindo então a um auditório universal, a humanidade. Seu intuito foi mostrar que os homens são, em sua essência, bons, mas que no processo de socialização as más escolhas os conduziram à desfiguração de seus caracteres naturais, sendo os males e as desigualdades advindos, portanto, da esfera social. Para comprovar a sua argumentação, ele apresenta um relato antropológico para mostrar a passagem do estado natural para o civil, buscando diferenciar o que é original do que é artificial na natureza humana. Seu intuito consiste em mobilizar a sua audiência para a ação, tornando clara a possibilidade de restaurar a essência humana e, conseqüentemente, renovar a sociedade (PAIVA, 2010, p. 30-31).

Essa obra recebeu igualmente inúmeras críticas dos leitores, em particular os intelectuais franceses, devido à ênfase dada ao necessário retorno do homem à natureza (DALBOSCO, 2011, p. 120). Esse retorno, no entanto, não significava a volta do ser humano à selvageria e a sua retirada da vida social, como foi entendido, mas dizia respeito à sua interioridade e autenticidade, à necessidade de ouvir a voz da natureza, que é a sua própria consciência, a única capaz de o conduzir ao bem (idem, p. 125-126). Nessa expressão, a natureza assume um “sentido normativo” que representa uma crítica contundente do filósofo à sociedade de seu tempo, caracterizada pela artificialidade, pela aparência enganadora e pelos abusos provocados pelo progresso científico e artístico (idem, p. 120).

No *Segundo discurso*, o termo *natureza* ocupa lugar central, representando uma contrariedade ao artifício humano e servindo como referencial para analisar a disposição original da ordem vigente. Nos escritos de Rousseau, esse termo não possui definição única, assumindo sentidos distintos, dependendo do contexto em que é empregado. Em alguns momentos, ele diz respeito à natureza física que é externa ao homem; em outros é utilizado para designar como o conjunto das capacidades naturais que constituem o “homem físico” ou das disposições inerentes a um “ser moral”, se aproximando da

conotação de *essência*; em outros, ainda, o termo é utilizado para definir o estágio originário da vida humana (PAIVA, 2010, p. 34-35).

Apesar dessa indeterminação, os vocábulos *natureza*, *homem natural*, *natureza humana* e *estado de natureza* podem ser relacionados a qualificativos como “bondade, harmonia e perfeição”, o que remete à influência do estoicismo antigo sobre o filósofo (PAIVA, 2010, p. 30). Dalbosco (2011, p. 126-127) explica que essa influência pode ser notada na identificação da natureza, composta por sentimentos apropriados, com a interioridade humana, o que torna o homem um ser capaz de determinar o que é o bem. Essa compreensão da interioridade como centro da moralidade já havia sido preconizada por Sêneca, mas é ultrapassada por Rousseau, que a associa ao princípio de liberdade da ação humana.³⁷ Além da capacidade de distinguir entre o bem e o mal, o filósofo genebrino avança ao conceder ao homem o poder de deliberar e a responsabilidade por suas ações e por seu destino. Segundo Japiassú e Marcondes (2006, p. 72), essa ideia é ausente no estoicismo, que preconizava a indiferença e a apatia do ser humano ante os fatos da vida.

A *natureza* é um tema comumente abordado no século XVIII por iluministas como Voltaire (1694-1778) e Diderot (1713-1784) e pelos filósofos da corrente jusnaturalista.³⁸ Apesar de os sentidos utilizados por eles serem próximos, não eram perfeitamente coincidentes; a principal diferença era que a maioria desses autores apresentava o estado de natureza com caracteres concernentes à vida civil, enquanto em Rousseau não apresenta nenhum “traço de sociabilidade”. Embora o filósofo genebrino reconhecesse a vida social como uma consequência para o homem, acredita que em seu estado original o ser humano não era sociável (PAIVA, 2010, p. 30-31).

Diante da influência dos filósofos e juristas adeptos do “direito natural” Rousseau elaborou *O contrato social*, obra publicada em 1762 analisada em nosso capítulo anterior, na qual buscou apresentar à humanidade, sua audiência universal, a maneira que julgava ser a mais apropriada para o homem viver em sociedade sem ter a

³⁷ O filósofo romano estoico Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.) dedicou seu pensamento à política, sendo a liberdade, a justiça, a tirania e a participação social dos cidadãos os principais temas de suas reflexões (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 176).

³⁸ Essa corrente é caracterizada pela defesa da anterioridade e superioridade do “direito natural” em relação ao “direito positivo”. Seus adeptos acreditavam haver um conjunto de regras que, antecedentes às normas impostas pelo Estado, norteavam o comportamento dos indivíduos em suas relações sociais. Seu maior desenvolvimento se deu com juristas e filósofos como Hugo Grotius (1583-1645), Samuel Pufendorf (1632-1694), Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704). Apesar de sofrer sua influência, Rousseau a contradiz ao afirmar que a obrigação existe apenas no âmbito do direito civil, não havendo qualquer forma de repressão no direito natural (PISSARRA, 2002, p. 44-45).

sua natureza desfigurada, evitando, portanto, chegar ao estado de corrupção atingido na ordem social de sua época. Seu intuito era mobilizar a audiência para a ação – a ser concretizada com o estabelecimento do contrato social –, com vistas à restauração do homem e, conseqüentemente, da sociedade (PISSARRA, 2002, p. 44).

Dewey tornou públicas as obras *Democracia e educação* e *Natureza humana e conduta* no início do século XX, época marcada por conflitos, pela dramaticidade e pela inovação, traços responsáveis por provocar inúmeras transformações na vida social. Na economia, as mudanças foram propiciadas pela afirmação e expansão do capitalismo, dando origem a uma sociedade centrada no consumo; na política, foi marcante o embate entre as concepções democráticas e totalitárias, que se afrontavam continuamente, mas também exerciam influência mútua, promovendo o desenvolvimento de diversos países, como os Estados Unidos da América (CAMBI, 1999, p. 509-510).

O século XX também vivenciou mudanças nos comportamentos individuais e sociais, produzindo a constituição de novas mentalidades que se libertaram das tradições, das culturas e das visões de mundo difundidas em outras épocas. Essas modificações foram provocadas, a princípio, pela exaltação do individualismo e, posteriormente, pelo surgimento do hedonismo. O individualismo gerou o “homem-indivíduo”, que reverenciava a si mesmo, as suas necessidades e interesses; seu principal objetivo era a própria afirmação e prazer, o que contribuiu para o desenvolvimento de comportamentos narcisistas. O hedonismo levou os homens a privilegiar o consumo e o tempo ocioso em contraposição ao trabalho e aos afazeres a que estava submetido na realidade do modo capitalista de produção. Esse homem era visto como “homem-massa”, pois a sua vida estava permanentemente associada aos demais indivíduos com quem convivia socialmente, compartilhando ritos e crenças que se tornavam padronizados (CAMBI, 1999, p. 510-511).

Os novos comportamentos contribuíram para o surgimento de um “modelo antropológico novo”, vinculado principalmente ao referido “homem-massa”, tendo por guia a ideia de felicidade associada ao poder econômico, ao consumo, à aquisição e à acumulação de bens, experiências e relações sociais. A prioridade era o tempo presente, concebido como o mais apropriado para viver, tendo sempre o futuro como uma aspiração por mais progresso e segurança. Todas essas transformações constituíram um “horizonte antropológico-social” em que predominou a busca pela igualdade e a liberdade dos seres humanos (CAMBI, 1999, p. 511).

O conceito de *homem* foi uma das principais temáticas daquele século, o que justifica a prevalência de questões relacionadas à sua vida e constituição. A maioria dessas problemáticas, contudo, foi abordada de modo amplo, desconsiderando a realidade de vida das pessoas, o que comprometeu a proteção de suas particularidades e a garantia de sua existência. Foi o que aconteceu na defesa dos direitos do homem, embora tenha havido grande ênfase em sua aplicação prática e não apenas em seu reconhecimento teórico. Essa situação conflituosa é um traço de continuidade entre aquele século e os tempos precedentes, estabelecendo certa unidade entre diferentes épocas. O destaque conferido ao ser humano evidencia, ainda, a presença de caracteres racionais e iluministas no século XX, retirando a imagem nefasta que é atribuída àquele período por causa dos frequentes episódios revolucionários, das guerras e dos processos de industrialização (CAMBI, 1999, p. 379).

Foi nesse cenário que Dewey escreveu as suas primeiras obras, durante e logo após a experiência por ele conduzida na Laboratory School da Universidade de Chicago.³⁹ Seu discurso era endereçado a um auditório particular, constituído por profissionais da educação norte-americana e por pais de alunos, tendo o intuito de mobilizá-los para a necessidade de formar um novo homem, o que seria feito com base em uma educação renovada, único meio para transformar a ordem social vigente em seu tempo. Como *Democracia e educação*, livro publicado no ano de 1916, esse intuito permanece, mas a abordagem do filósofo é ainda mais ampla no que tange às problemáticas da sociedade de seu tempo e à importância da relação mútua do homem com o ambiente social, fator decisivo para o crescimento do ser humano e para a sua atuação transformadora da vida social.

Esse entendimento sobre o homem foi desenvolvido com maior profundidade em *Natureza humana e conduta*, livro publicado poucos anos depois, em 1922. Apesar de no momento o filósofo continuar atuando como professor, o propósito de seu discurso era atingir um auditório universal, que, embora diversificado, acreditava no pressuposto de que a natureza humana determinava o psiquismo e o comportamento do homem (ANDRADE, 2009, p. 188). O filósofo, então, discute o psiquismo e a sua constituição, visando acordar com sua audiência a ideia de que o ser humano é amplamente influenciado pelos instintos e pelos hábitos, mas que ambos possuem significação no âmbito social (idem, p. 184). Esse acordo é decisivo para aprovar a tese

³⁹ Ver a biografia de John Dewey no Apêndice B deste trabalho.

deweyana de que o homem é um ser fundamentalmente social, o que não implica relativizar a influência dos elementos nativos em sua constituição (idem, p. 189-190).

Nessa obra, Dewey também defende a necessária criação de uma nova ciência, uma “psicologia social”, dedicada a estudar o “homem empírico”, aquele que está imerso em uma realidade prática; somente essa nova ciência poderia compreender a cultura e a sociedade, requisito fundamental para promover as transformações almejadas nessa área (ANDRADE, 2009, p. 188).

Rousseau e Dewey viveram sob a influência de realidades que, embora sensivelmente diferentes entre si, foram marcadas por intensas transformações que influenciaram o modo de compreender o homem em suas respectivas épocas. Ambos viveram em contextos que, também muito diferentes, ocasionaram a necessidade de construir uma nova visão a respeito do ser humano. Diante de cenários caracterizados por incertezas, ambos utilizaram o discurso como instrumento para apresentar possíveis direcionamentos a serem seguidos para a compreensão do homem e de sua constituição, contrariando as crenças assumidas por seus auditórios. A intenção de seus discursos era mostrar a necessidade de formar um novo homem e, assim, mobilizar seus interlocutores para ações transformadoras.

3.2. A formação do novo homem: a associação entre natureza e cultura

Apesar de Rousseau e Dewey adotarem abordagens distintas ao discutirem a constituição humana, ambos propõem a necessária formação de um novo homem, um ser humano com traços distintos daqueles que existiam em suas respectivas épocas e que poderia contribuir para transformar a ordem social. Para tal formação, os filósofos ressaltam que os elementos naturais e culturais devem estar indissociavelmente presentes no processo educativo, o qual deve ser alicerçado em novas bases filosóficas, como foi mostrado no segundo capítulo deste trabalho.

A proposta rousseauniana é exposta em *Emílio ou da educação*, obra em que, segundo Paiva (2010, p. 38-39), aqueles elementos apresentam um “movimento dinâmico”, visto que o natural serve de referência para refletir sobre o cultural, não havendo oposição entre ambos.⁴⁰ Para suplantar a oposição entre o natural e o cultural, defendida na época, o filósofo propõe a “arte da reconfiguração”, uma ação humana realizada por intermédio da educação com o intuito de recuperar os atributos naturais do

⁴⁰ Na presente seção, citaremos essa obra de modo genérico, sem fazer distinção entre os cinco livros que a constituem, pois a temática da formação humana está presente em todos eles.

homem, desfigurados no processo de socialização, e associá-los a caracteres capazes de prepará-lo para viver em sociedade, o que denota a dimensão pedagógica e política da proposta (idem, p. 14). Essa “arte reparadora” é a única capaz de formar o novo homem, aquele que possui os sentimentos naturais restaurados e se encontra apto para a vida social (idem, p. 39).

A formação do ser humano deve observar uma importante recomendação feita por Rousseau (2004, p. 24) aos preceptores, no que tange ao processo político-pedagógico: “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça”. Somente com esse princípio é possível assegurar o atendimento da vocação do aprendiz, que é a “condição de ser homem”. Todo indivíduo que for educado para assumir essa condição poderá ser bem sucedido ao exercer outras funções em sua vida social. Assim, a prioridade ao educá-lo é atender ao chamado que a natureza lhe faz para a vida, e não a vocação indicada pelos pais; é fazer com que ele seja inicialmente homem, que compreenda tudo o que um ser humano precisa conhecer para assumir essa condição (idem, p. 14-15).

No século em que as transformações imperam, é impossível antever ou planejar qual função um homem deve desempenhar, ou qual profissão lhe é mais conveniente, como procuram fazer os pais e os preceptores. Em um instante, um rei, um lorde ou um príncipe pode se transformar em um indivíduo miserável, um mendigo. As ações humanas são facilmente destruídas; somente os seus caracteres naturais não podem ser extintos. Vem daí a importância de a educação formar homens capazes de enfrentar todos os obstáculos da vida, apesar de essa condição não lhes garantir honrarias e reconhecimento como aquelas funções (ROUSSEAU, 2004, p. 260-261).

Para efetivar essa educação, é preciso conhecer a “marcha natural do coração humano”, o que significa reconhecer o “homem natural” e saber analisá-lo (ROUSSEAU, 2004, p. 141). Também é necessário compreender que, desde o nascimento, o ser humano deve ter os seus caracteres naturais preservados ao máximo, para que se evite a sua corrupção, o que impõe a obrigação de impedir que as ações comumente empreendidas no processo educativo sejam desenvolvidas, que nada seja feito do modo excessivo como se observa (idem, p. 14). Seguindo esse direcionamento, é possível ensinar ao homem “bastar a si mesmo tanto quanto possível”, ser um indivíduo crítico, independente e humilde desprovido do hábito de recorrer aos gostos e às opiniões alheias ou exibir os seus talentos e saberes, tal como o personagem Emílio (idem, p. 138-139). Sem esse conhecimento, é impossível constituir esse “homem raro”, ainda desconhecido pela humanidade (idem, p. 14).

Segundo Paiva (2010, p. 18), Rousseau entende que apenas uma “educação negativa”, em que prevalece a experiência do educando, atuando o professor como o seu guia, pode garantir o desenvolvimento dos sentimentos que contribuirão para o aprimoramento da racionalidade do homem. Diz o próprio filósofo sobre a educação destinada a Emílio: “Meu principal objetivo ao ensiná-lo a sentir e amar o belo em todos os gêneros é fixar nele seus afetos e seus gostos, impedir que se alterem suas tendências naturais e que um dia ele procure em sua riqueza os meios de ser feliz” (ROUSSEAU, 2004, p. 497). Dozol (2003, p. 47) explica que a felicidade do ser humano é um objetivo da educação rousseauiana, cujo fundamento reside na ideia de que nenhum homem pode ser feliz se estiver alheio à sua própria constituição.

Para Rousseau (2004, p. 95), é essencial preservar os elementos naturais que constituem o homem e as suas ações, pois eles são sempre corretos, sendo este um princípio incontestável. Um importante sentimento natural para a formação humana é o “amor de si”, pois ele traz felicidade quando as necessidades são supridas. É diferente do “amor-próprio”, que nunca permite ao indivíduo estar satisfeito, uma vez que o leva a se comparar aos demais e a querer que estes o preferiram ao invés de si próprios, algo que é impraticável. Assim, é possível definir que “o que torna um homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mal é ter muitas necessidades” e ocupar-se demais com a opinião alheia (idem, p. 289).

Aquela paixão natural também é relevante, posto que desperta no homem o desejo por sua própria conservação, o que lhe impõe como necessário amar a si próprio e a todas as coisas ou pessoas que buscam conservá-lo. Por isso, “toda criança apegar-se à sua mãe; Rômulo deve ter-se apegado à loba que o havia amamentado”, exemplifica o filósofo. Apesar de ser um sentimento nativo, o “amor de si” pode sofrer alterações ao longo da vida, mudanças que, em sua maioria, são nocivas porque agem contra os princípios que constituem esse sentimento, contribuindo para que o homem se afaste da natureza e de seu caminho, entrando em contradição consigo mesmo (ROUSSEAU, 2004, p. 288).

O desenvolvimento do “amor-próprio” também pode causar o afastamento da natureza por levar o homem a preferir ser outra pessoa, não ele mesmo, devido às constantes comparações que faz. Para esclarecer essa ideia, o filósofo apresenta outro exemplo: “mesmo que for Sócrates ou Catão”, ou que se esforce para se transformar “ora em Cícero, ora em Trajano, ora em Alexandre”, quando o homem se torna alheio a

si não demora para esquecer inteiramente de quem é, o que indica que a sua formação está perdida (ROUSSEAU, 2004, p. 337-338). Para evitar que isso aconteça, deve-se transformar esse sentimento em virtude, generalizando o interesse particular para torná-lo equitativo; o amor à humanidade será transformado no amor à justiça em todos os homens. Essa transformação contribuirá para que Emílio conheça e ame a verdade, além de ficar atento à felicidade de seus semelhantes, o que o leva a adquirir cada vez mais sabedoria e enganar-se pouco sobre o que é o bem e o mal (idem, p. 352).

Essa compreensão dos sentimentos inerentes à natureza humana permite afirmar a inexistência da maldade original no coração dos homens, como de nenhum tipo de vício (ROUSSEAU, 2004, p. 95). O mal não tem origem na natureza, mas na ordem social, nas ações empreendidas pelos seres humanos e nos vícios que passaram a integrar a sua constituição no decorrer do processo de desnaturalização. Os conflitos observados na sociedade do século XVIII não deixam dúvidas a Rousseau quanto a isso (idem, p. 398).

Paiva (2010, p. 15) explica que a discussão feita pelo filósofo genebrino acerca da origem do mal assinala a sua contrariedade perante a visão defendida em seu tempo pela Igreja, que concebia o homem como um ser pecador, originalmente perverso, inibindo a possibilidade de recuperá-lo do estado atual e promover o seu progresso e aprimoramento contínuos. Segundo Starobinski (2011, p. 24), Rousseau acredita que o surgimento dos males é histórico, e não há nada que impeça o homem de reparar a história e redescobrir a sua constituição original, sua “transparência perdida”. Mesmo que o mal seja irreversível, é dever do ser humano recusar essa realidade e lutar para conservar a essência de quem ainda é bom e virtuoso, daqueles que não vivenciaram o processo de corrupção, como acontece com as crianças. Além de ser concretizada pela educação, essa luta deve ser realizada por intermédio da formação política do povo, como o filósofo busca mostrar n’*O contrato social*.

Nessa argumentação, as estratégias discursivas utilizadas por Rousseau revelam a busca por mobilizar o seu auditório para o combate que considera imprescindível. Por meio do recurso da definição, o filósofo apresenta novos significados para o homem, contrários aos que eram difundidos em seu tempo, em especial pelo discurso religioso. Com essa estratégia, a sua intenção é mostrar a importância dos elementos naturais na constituição do ser humano, pois é por seu intermédio que o homem se torna fundamentalmente bom. Para ratificar essa ideia, Rousseau apresenta exemplos da necessária preservação do “amor de si” e da transformação do “amor-próprio” em

virtude, para que seja possível formar o homem bondoso e honesto, que ama a verdade e busca a felicidade dos outros, o que ressalta a importância de sua proposta para a formação dessa nova figura humana.

Rousseau (2004, p. 450) afirma que somente a observação desses preceitos garante que o ser humano seja sempre “uno”, mesmo que seu desenvolvimento físico promovido pela natureza seja anterior ao desenvolvimento de seu ser moral, ocasionado pela ação humana. Esse homem é o único que possui o corpo e o espírito bem constituídos, que é forte, saudável, racional e compassivo; um ser dotado de costumes adequados e bom gosto, que não se submete à imposição de paixões cruéis, como a cobiça, a inveja e o ódio (idem, p. 616). Assim é Emílio: um homem trabalhador, paciente, assente e corajoso, que exhibe em seu semblante simplicidade e simpatia, revelando a alegria e a serenidade que constituem a sua alma e despertam afeição e confiança nos demais homens (idem, p. 315-316).

Trata-se de um ser humano sensível que sofre com firmeza e, acima de tudo, é livre, pois apresenta pouca dependência dos objetos e das circunstâncias que os demais valorizam, como o dinheiro e a riqueza (ROUSSEAU, 2004, p. 282). Mesmo sendo um homem “sensitivo e passivo”, ele também é “ativo e inteligente” (idem, p. 381); sua capacidade de avaliar os fatos lhe permite formular ativamente os seus juízos, o que revela a sua liberdade para agir (idem, p. 395-396). Esses qualificativos o tornam um “homem virtuoso (...) que é capaz de vencer suas afeições, pois (...) segue a razão, a consciência; é correto e cumpre com seus deveres, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela” (idem, p. 656).

Esse ser humano virtuoso se diferencia dos demais daquele século, os quais, em sua maioria, pouco se preocupavam com seus deveres; eram arrogantes, insensatos, valorizavam as diversões, ao invés de se comprometerem com as questões que realmente interessam à sua vida (ROUSSEAU, 2004, p. 451). Esse “homem do mundo está inteiro em sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, é sempre um estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si”. Essa condição permite observar um indivíduo que não é nada, apenas aparenta ser, que em sua face expõe uma insolência que aborrece e desilude as pessoas honestas (idem, p. 315).

Ao expor esses qualificativos que definem o homem virtuoso, Rousseau (2004) apresenta ao seu auditório uma nova figura humana, utilizando para isso uma dissociação nocional, estratégia que dispõe o ser humano mais adequado em detrimento do existente, que se encontra desfigurado. O uso dessas estratégias promove a

desqualificação do homem de seu tempo, recurso que pode contribuir para despertar em seus interlocutores emoções como o *ódio*, o *desprezo* e a *cólera* perante esse homem, além de os mobilizar para agir com vistas a formar o ser humano proposto, cujos qualificativos condizem com *amor*, *emulação* e *tranquilidade*.

Rousseau (2004, p. 356) explica que, para formar esse homem novo, é preciso compreender que ele não deve ser transformado em um ser primitivo, condenado a uma vida isolada nas florestas, como normalmente se pensa. Essa condição poderia proporcionar maior felicidade e liberdade, mas, não possuindo a obrigação de lutar para seguir as suas inclinações, ele não seria virtuoso; poderia ser um indivíduo bom, mas sem merecimento. Contrariamente, na vida pública ele pode aprender a enfrentar as suas limitações e a vencê-las, a dar preferência ao interesse coletivo em detrimento de seu interesse particular (idem, p. 700-701). Por isso, é importante inseri-lo na ordem social e ensiná-lo a ver com os próprios olhos, a sentir com o seu coração e a ser conduzido por sua razão, para não se ver reprimido pela autoridade alheia (idem, p. 356).

Segundo o filósofo, a formação desse novo ser humano depende, ainda, da compreensão de que as suas necessidades mudam de acordo com as situações que vivencia; existe grande diferença entre o homem natural destinado a viver no estado original, e o homem natural que é formado para viver na sociedade. Emílio é esse homem: “um selvagem feito para morar nas cidades” e conviver com os seus habitantes; se não for possível aproveitar as experiências dessa vida, apenas deve permanecer junto aos que dela compartilham (ROUSSEAU, 2004, p. 277-278).

Não existe a possibilidade de o ser humano viver isolado, pois a sua fraqueza o torna sociável, e as adversidades conduzem seu espírito aos deveres impostos pela humanidade (ROUSSEAU, 2004, p. 301). Quando anseia não possuir nenhuma dependência de seus semelhantes, o indivíduo se torna um “ser miserável” (idem, p. 258). Por isso é decisivo torná-lo um componente da ordem social, responsável pelo cumprimento de seus deveres, o que faz necessário conhecer os homens e as suas culturas, para poder refletir e bem julgá-los. Com esses conhecimentos, ele poderá agir de modo crítico, estando sempre consciente de suas ações. As viagens e a observação de seus semelhantes são ferramentas importantes para esse aprendizado (idem, p. 470-471).

Um “homem de Estado”, um cidadão, precisa saber o que é um governo e qual é a importância das leis e da pátria, conhecimentos que lhe permitirão entender a ordem social, para que possa assumir nela o seu lugar (ROUSSEAU, 2004, p. 662). Afinal, o “homem e o cidadão, qualquer que seja ele, não tem outro bem para colocar na

sociedade a não ser ele próprio” (idem, p. 261). O ser humano precisa estabelecer relações civis com os seus conterrâneos, pois só assim poderá avaliar a vida no âmbito civil; deve considerar as relações físicas que mantém com o ambiente e os outros seres vivos, bem como as relações morais que tem consigo mesmo e com os outros homens (idem, p. 672-673). Desse modo, poderá adquirir virtudes sociais, como o equilíbrio e a humildade, essenciais à sua constituição (idem, p. 282).

Somente essa formação possibilitará ao ser humano incorporar a “moralidade em suas ações e o amor à virtude”, caracteres valiosos que podem ser observados em Emílio, cuja tarefa é viver no meio dos homens, sendo seu “benfeitor e modelo”. O exemplo de suas palavras e ações tem mais utilidade do que qualquer livro que possam conhecer, e o bem que faz a seus semelhantes tem mais poder para sensibilizá-los do que os discursos inúteis que normalmente utilizam para enganar uns aos outros. É assim que Emílio contribuirá para melhorar os homens, as suas relações mútuas e, conseqüentemente, a vida em sociedade (ROUSSEAU, 2004, p. 700-701).

As formulações discursivas de Rousseau revelam ser essencial considerar a associação entre os elementos originais que constituem a natureza humana e os componentes sociais e culturais que integram a ordem civil. Tal associação possibilita a constituição de um novo homem virtuoso, não mais desfigurado. Nos termos da análise retórica, vemos no discurso rousseauiano o uso de um *modelo*, cujo intuito é apresentar uma figura a ser imitada pela audiência. O modelo pode ser representado por uma pessoa, uma época ou um grupo social valorizado pelo orador, pois não é qualquer coisa que se almeja imitar, mas apenas aquilo que possui prestígio (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 413-414). O valor atribuído ao modelo confere segurança à audiência quanto às condutas sugeridas; todos os que seguirem o proposto terão as suas condutas igualmente valorizadas (idem, p. 415).

Emílio, o modelo rousseauiano, é o padrão de homem e cidadão a ser seguido pela humanidade. Valorizado pelo filósofo durante toda a narrativa do livro, Emílio assume prestígio inestimável perante o auditório, por ser virtuoso e incorruptível, indicando ser a sua conduta a mais segura para evitar a desfiguração e a corrupção da natureza humana. O emprego do modelo incorpora a estratégia argumentativa que viabiliza o estabelecimento de uma “ligação de coexistência entre a pessoa e os seus atos”, meio persuasivo muito utilizado em discursos filosóficos, como explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 333-334), por possibilitar o vínculo de “uma essência com as suas manifestações”.

A referência a modelos é normalmente associada à presença de um *antimodelo*, estratégia com que o orador ressalta as condutas de que a audiência deve se afastar por serem incompatíveis com o desejado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 417). Nesse caso, o intuito é incentivar o auditório a se diferenciar de determinado indivíduo e de seus comportamentos, os quais são apresentados como desleais ou repulsivos, inferiores, como algo condenável, abominável (idem, p. 418-419). Na argumentação de Rousseau em *Emílio*, o antimodelo é representado pelo homem de sua época, que exhibe condutas viciosas, inadequadas, repulsivas e desleais no que tange à constituição do ser humano projetado pelo filósofo, devendo, por isso, ser combatido. Assim, cria-se na audiência a disposição para se aproximar do modelo e rejeitar o antimodelo.

Paiva (2010, p. 38) considera que Emílio atua como uma referência para discutir e refletir sobre a formação do ser humano, tal qual o pretendido por Rousseau. Mesmo que imaginária, essa personagem permite vislumbrar a existência de um novo homem a ser educado em uma realidade diferente da que estava em vigor, caracterizada pela corrupção. Como afirma o próprio filósofo no início de sua obra:

Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, não terá mais necessidade de outro guia que ele mesmo (ROUSSEAU, 2004, p. 29).

Rousseau (2004, p. 15) explica que esse aluno deve ser concebido segundo a imagem de um “homem abstrato” que se encontra exposto a todos os imprevistos que a vida pode lhe reservar. Um ser humano cujo espírito crítico e incorruptível é formado pelo processo educativo, a fim de que seja preparado para viver em qualquer sociedade e enfrentar as diversas circunstâncias e possibilidades que se possam apresentar, como, por exemplo, a participação política. Por isso, Emílio recebe de seu preceptor uma aula de teoria política, ministrada por intermédio de uma síntese do *Contrato social*, como explica Paiva (2010, p. 17-18).

Para Boto (1996, p. 26), Emílio é o “homem do amanhã”, um espírito que contraria os preceitos pedagógicos iluministas que defendiam a hegemonia de conhecimentos teóricos na educação; por isso, ele não é educado pelas Luzes, mas é constantemente conduzido a adquiri-las. Nessa educação, nada do que é conveniente ao homem pode ser desconsiderado; somente assim é possível construir um processo

educativo orientado pela virtude e para o seu exercício. Nesse processo, a formação de uma “consciência individual” é associada à constituição de uma “identidade coletiva”, tendo em vista que esse novo ser humano é o indivíduo buscado pelo filósofo para, eventualmente, endossar um novo contrato a ser firmado entre os homens para a criação uma nova ordem social (idem, p. 30-31).

Segundo Andrade (2009, p. 190-191), essa imagem de um novo homem também é apresentada por Dewey em suas formulações discursivas. Em *Natureza humana e conduta*, o filósofo afirma que os elementos nativos e culturais atuam conjuntamente na constituição do homem, havendo “interpenetração” entre eles, não oposição, visto que os hábitos, as condutas, as sensações e as disposições inerentes ao ser humano não são exclusivamente inatas e nem se originam unicamente da vida e das relações sociais. De modo semelhante ao que se encontra nos escritos de Rousseau, o discurso deweyano busca superar a antinomia entre esses elementos no âmbito filosófico, concebendo a existência de uma natureza humana, de um lado, e de acontecimentos sociais e culturais que constituem a vida prática, de outro (idem, p. 171).

No ensaio “Liberdade e cultura”, Dewey (1970, p. 121-122) esclarece a seus interlocutores que as concepções extremadas sobre a natureza humana desconsideram a questão fundamental que consiste em saber quanto da formação do homem é influenciada pelas condições culturais e como essas condições incitam ou dificultam, avivam ou atenuam os elementos que a constituem. Devido a essa desconsideração, o maior equívoco dos pensadores que defendem tal ponto de vista é o estabelecimento da separação entre o que é nativo, inerente à constituição humana, e o que é decorrente da esfera social, quando na realidade ambas estão relacionadas. Para Dewey, não há qualquer oposição ou diferença intrínseca entre o natural e o cultural, entre o individual e o social.

O filósofo ilustra essa ideia ao afirmar que se a “cultura americana é largamente uma cultura pecuniária, não é assim porque a estrutura original ou inata da natureza humana tende por si mesma à obtenção do lucro pecuniário”, mas “porque um certo complexo de cultura estimula, promove e consolida as tendências nativas para produzir certo padrão de desejos e propósitos”. A exposição dessa situação particular visa referendar a impossibilidade de conceber a natureza humana sem a influência das diferenças culturais e sociais de diversos grupos, comunidades ou nações (DEWEY, 1970, p. 111-112). No entendimento de Dewey, o mais importante é compreender como

essa relação ocorre e quais são os intercâmbios que estabelece com o ambiente em que vivem o indivíduo e a sua comunidade (idem, p. 125).

Para Andrade (2009, p. 190), a argumentação do filósofo é reveladora da iniciativa, muito comum no discurso deweyano, de manter em equilíbrio posicionamentos filosóficos extremados, visando evitar o isolamento de seus termos e a constituição de polos mutuamente excludentes. Como explica Pappas (2008, p. 172), no pensamento deweyano os componentes a serem equilibrados devem exercer influência recíproca e significativa, tendo por consequência a não prevalência de um sobre outro, ou eliminação de um em detrimento de outro, mas o seu intercâmbio; ambos os termos devem estar presentes e participarem igualmente na constituição do todo. Verifica-se no discurso deweyano a busca por um equilíbrio “integrativo”, contrariamente ao desequilíbrio proporcionado por discursos que optam por criar ou reforçar dualismos (idem, p. 174-175).

A concepção antidualista adotada por Dewey é essencial para a constituição do homem novo, um ser humano comum que enfrenta situações problemáticas oriundas das circunstâncias em que vive, mas que possui também certos componentes inatos que interagem constantemente com a esfera de suas experiências. O reconhecimento dessa interação entre os componentes nativos e sociais permitirá a esse homem tomar decisões acerca de quais ações são mais adequadas para cada uma das situações vividas e, então, descobrir o que é necessário modificar para chegar a soluções, mesmo que provisórias, úteis apenas no momento presente (ANDRADE, 2009, p. 189). Com esse equilíbrio, o homem pode atingir uma “vida moral inteligente”, tornando-se autônomo e responsável por suas ações (idem, p. 191).

Em *Democracia e educação*, Dewey (1959b, p. 12-13) discute essas ideias ao explicar à sua audiência que a formação do ser humano requer considerar um ser ativo cujas disposições nativas mantêm continuidade intrínseca com o ambiente social e cultural. Assim, as ações e as atividades que um indivíduo desempenha, seja na escola ou na sociedade, influenciam as atividades de outros indivíduos com quem ele convive, sendo também influenciadas pelos anseios, pelas exigências e pela possível aceitação ou rejeição desses indivíduos. Somente o equilíbrio entre as ações individuais e sociais possibilita o desenvolvimento de um novo homem.

O filósofo adverte, porém, que as atividades exercidas no âmbito escolar ou social podem ocasionalmente não contribuir para a constituição desse novo homem. Por vezes, elas possibilitam unicamente a aquisição de hábitos úteis que levam os impulsos

inatos a ficarem presos a objetos que lhes proporcionam incômodo ou satisfação, o que promove o seu adestramento e não a sua educação. Para evitar que isso aconteça, é preciso garantir que o indivíduo participe verdadeiramente da atividade coletiva, para que os seus impulsos sejam modificados e ele possa agir em consonância com os seus companheiros, além de desenvolver ideias semelhantes às deles (DEWEY, 1959b, p. 14-15).

Para esclarecer essa ideia, o filósofo apresenta uma ilustração: “Suponhamos que seja guerreira uma tribo (...), as realizações a que dá maior importância, são as que se relacionam com a luta e com a vitória (...), incentivando as manifestações belicosas” de seus membros. Aos mais jovens “incentiva manifestações belicosas (...) nos jogos”, enquanto cabe aos indivíduos maduros ser “bastante fortes em façanhas verdadeiras (...). Não admira, portanto, que (...) as suas ideias se voltem para coisas relacionadas com a guerra”. Em meio a essas relações e atividades sociais, “seus hábitos mentais se tornam gradativamente semelhantes aos de seu grupo” (DEWEY, 1959b, p. 14-15).

A exposição desse caso particular permite destacar a associação entre os traços naturais e as circunstâncias culturais na formação humana, bem como a interação entre as ações individuais e as atividades da comunidade. Para Dewey (1959b, p. 15), o equilíbrio entre o individual e o social, entre o natural e o cultural, deve permear tanto o âmbito social quanto o ambiente escolar, para que seja possível formar um novo homem, participativo e companheiro, que perceba os êxitos e fracassos de sua comunidade ou turma de alunos, que reconheça a relação entre o grupo e a sua “atitude emocional”, afastando-se de um caráter ambicioso que visa tão somente ao bem-estar e interesse próprios.

As atividades realizadas no processo educativo ou na sociedade, de modo geral, possibilitam ao ser humano adquirir os saberes inerentes à realidade da qual participa, o que ocorre por intermédio da linguagem e da comunicação, instrumentos fundamentais para a formação do homem (DEWEY, 1959b, p. 15). Para que os conhecimentos tenham significação, esses instrumentos precisam ser utilizados pelos indivíduos em experiências compartilhadas ou em ações coletivas. Se as palavras não integram essas experiências e modos de proceder, atuam simplesmente como excitações físicas sem importância intelectual para quem as utiliza; a atividade é realizada, mas sem intencionalidade ou consciência de sua significação para os indivíduos nela envolvidos, o que dificulta a sua formação (idem, p. 17).

O filósofo exemplifica essa ideia afirmando que nas atividades escolares “o sinal aritmético ‘mais’ pode ser um estímulo para o ato de escrever um número debaixo de outro e de somá-los, mas a pessoa que pratica este ato procederá como um autômato se não perceber o sentido daquilo que se acha a fazer”. O mesmo pode acontecer em atividades cotidianas quando as palavras não assumem um significado idêntico para as pessoas que as empregam. “Se dois selvagens estivessem a caçar juntos e certo aviso significasse para o que fizesse: ‘Fique do lado direito’ e para o que ouvisse ‘Fique do lado esquerdo’, (...) não lhes seria possível a caçada em comum”. Nesses casos, a atividade não é compartilhada pelos indivíduos, mesmo sendo realizada coletivamente (DEWEY, 1959b, p. 16-17).

Com esses exemplos, Dewey (1959b) pretende mostrar que a aprendizagem dos significados das palavras não é um processo simples, pois requer que os indivíduos participem de experiências e ações comuns, tanto no processo educativo quanto em sua vida prática, o que raramente ocorre. Apesar dessa dificuldade, o filósofo considera que a linguagem deva ser utilizada como a principal ferramenta para a formação de um homem crítico e conhecedor de sua realidade social e cultural, capaz de agir inteligentemente para modificá-la. Quando a linguagem e a comunicação se identificam com a vida social, assumem um caráter educativo, permitindo que os indivíduos adquiram experiências mais amplas e variadas (DEWEY, 1959b, p. 5).

A linguagem assume relevância ímpar no discurso deweyano por ser definida nas experiências que são vivenciadas pelo homem comum em um modo de viver associado. Por isso, Dewey confere centralidade à significação e, conseqüentemente, à linguagem na formação e no desenvolvimento dos seres humanos (ANDRADE, 2009, p. 192). Perante a análise retórica, o pioneirismo do filósofo na exposição dessa tese possibilita qualificá-la como um *marco discursivo* deweyano. Esses pressupostos foram defendidos posteriormente por autores como Wittgenstein, que concebe os significados atribuídos às palavras como *jogos de linguagem* que englobam visões de mundo, valorações e julgamentos, como explica Andrade (idem, p. 192).⁴¹ No campo da educação, essa maneira típica de argumentar apresentada pelo filósofo norte-americano impulsiona a construção de discursos que mostram o valor da linguagem nas atividades

⁴¹ O austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) é considerado o responsável pela chamada *virada linguística* da filosofia contemporânea. O conceito de *jogo de linguagem* surgiu em seu livro *Investigações filosóficas*, publicado postumamente em 1953 (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 275-276).

escolares, pois é por seu intermédio que se viabiliza a exposição de ideias, o diálogo e o compartilhamento de experiências.

Crick (2010, p. 98) explica que o valor concedido por Dewey à linguagem justifica-se por ela possibilitar ao homem refletir e deliberar sobre sua realidade e, assim, criar consensos sociais que direcionem ações individuais e coletivas. A linguagem concorre para a construção de uma mentalidade comum entre os indivíduos, os livrando da imposição de sentidos e referências distanciados de sua realidade e desprovidos de significação prática. Dewey (1959b, p. 35) entende que a linguagem, em sua função comunicativa, atua como elemento de “direção social” que possibilita ao ser humano desenvolver um “espírito socializado” pela compreensão comum dos objetos e de seu uso e, assim, participar ativamente da sociedade. É desse modo que se pode formar um novo ser humano livre para refletir e discutir sobre os eventos que o cercam, capaz de criar uma ordem social regida por princípios democráticos.

Dewey (1959b, p. 91) analisa que esse novo homem se diferencia do ser humano formado em sua época, o qual não possui liberdade para comunicar e compartilhar as suas experiências e os seus interesses, o que se deve à divisão da sociedade em classes. Nesse contexto, os dirigentes desenvolvem atividades impulsivas que apresentam pouca clareza dos objetivos a serem atingidos, enquanto os trabalhadores se submetem à realização de ações rotineiras sem desafios ou estímulos intelectuais, o que lhes impede de pensar e desenvolver apreço por sua realização, razão pela qual adotam um posicionamento intelectual e emocional alheio ao que fazem. Apesar de a escravidão não existir de forma legalizada, o homem que vive nessa sociedade assume a condição de escravo, pois não compreende a utilidade social da atividade que desempenha, uma vez que as suas condutas são impostas por outros homens.

A constante busca pela eficiência na produção por meio da divisão do trabalho conduz à desconsideração pelos fatores sociais e pelas relações humanas que compõem a organização do trabalho na sociedade industrial, prejudicando o desenvolvimento da “colaboração espiritual” e afetando negativamente a vida emocional. A consequência mais nítida dessa situação é o isolamento humano que forma nos grupos e classes sociais seres humanos partidários de “ideais estáticos e egoístas”, seres que vivem uma vida regada pela austeridade e pela formalidade institucional. Privados da interação com seus semelhantes, o indivíduo tem como único objetivo defender aquilo que já possui, ao invés de se empenhar na transformação do ambiente por meio de intercâmbios sociais (DEWEY, 1959b, p. 91-92).

Quando os homens têm liberdade para se comunicar e compartilhar experiências, suas atividades são marcadas pela continuidade; as ações precedentes são realizadas tendo em vista as ações futuras, ao mesmo tempo em que estas levam em conta os resultados já adquiridos para alcançar o fim planejado; não há, portanto, reprodução automática de movimentos similares e casuais e a mera acumulação de resultados. O filósofo exemplifica essa situação com o trabalho realizado por um carpinteiro, que é um tipo de ação continuada, concentrada e seguida, em que o homem tem a oportunidade de pensar e criar, tem clareza dos objetivos a serem atingidos e consciência da utilidade de seu trabalho, o que desperta o interesse por sua realização (DEWEY, 1959b, p. 370).

Ao argumentar por meio de um exemplo, Dewey (1959b) busca mostrar que a formação de um novo homem requer a valorização do pensamento na realização de atividades práticas, bem como liberdade para criar, tal como é possível observar no ofício de um artesão. Somente quando esses caracteres são considerados, torna-se possível vislumbrar a constituição de um ser humano criativo, que tem afeição e dedicação em seu trabalho por compreender o seu valor social; um indivíduo que, ao realizar, reflete e planeja cada uma de suas ações com vistas a atingir um fim desejado, o qual é comunicado e compartilhado socialmente.

O uso dessa estratégia argumentativa também revela uma dissociação nocional, ao ressaltar a importância do novo homem em detrimento do indivíduo escravo, que não tem consciência de seu trabalho nem liberdade para exercê-lo e comunicá-lo, porque cumpre objetivos estabelecidos por outrem. O discurso deweyano promove a desqualificação desse indivíduo, sendo um recurso argumentativo que pode mobilizar as paixões da audiência para sentimentos de *desprezo* e *cólera* perante esse homem e, conseqüentemente, incitar à formação do novo ser humano proposto, portador de qualidades admiráveis que despertam *emulação* e *tranquilidade*.

A busca empreendida tanto por Rousseau quanto por Dewey, que organizam seus discursos em prol da formação de uma nova figura humana, está associada aos contextos e acontecimentos vivenciados por cada um deles em suas respectivas épocas. A presença das estratégias argumentativas acima sumariadas evidencia a tentativa de mobilizar os auditórios para agir nessa direção. Rousseau publicou *Emílio* no ano de 1762, momento em que despontava na Europa, particularmente na França, a tentativa de operar a construção do “homem moderno” por intermédio da educação. Esse novo ser humano deveria ser um modelo de indivíduo e cidadão, um ser independente e

socialmente responsável por edificar uma “sociedade orgânica” com a colaboração de todos os demais homens (CAMBI, 1999, p. 390). Nos escritos de Rousseau, é possível observar a colocação do homem, com seus caracteres nativos e culturais, no âmago da ordem social, a fim de reorganizá-la, promovendo uma adequada e intensa associação entre o ser humano e a sociedade.

No século XVIII europeu, também se destacou a valorização e o reconhecimento da infância e de sua naturalidade, o que contribuiu para que o novo ser humano a ser constituído fosse representado pelo infante, modelo de homem livre e desprendido de toda coação, manipulação e autoritarismo impostos pela sociedade da época. A infância deveria ter restauradas as suas verdadeiras necessidades e reconhecido todo o seu potencial, e o aluno fictício de Rousseau é esse infante e homem representado em seu projeto educativo pelo “naturalismo educativo” e pelo “puercentrismo pedagógico” (CAMBI, 1999, p. 392).

A configuração do novo homem apresentada pelo filósofo revela a inovação de sua perspectiva para a formação do ser humano: um “cidadão do mundo”, racional, inteligente, virtuoso, e que tem os seus caracteres naturais restabelecidos (PAIVA, 2010, p. 40) Apesar de Rousseau integrar o movimento iluminista, sua abordagem contraria diretamente a concepção de razão adotada pelos demais intelectuais adeptos desse movimento, que defendiam a formação de um ser humano elegante, ilustrado e rico, portador de um comportamento polido e aristocrático, por meio de uma “educação refinada” (idem, p. 17).

Dirigida não apenas aos iluministas, mas a uma audiência universal, a obra *Emílio* representa, segundo Paiva (2010, p. 16), a iniciativa corajosa de discutir a formação humana, uma temática polêmica que tomou conta de sua época e suscitou inúmeras controvérsias sobre os rumos a serem adotados pelo trabalho pedagógico para cumprir tal formação. O caminho indicado pelo filósofo não engloba apenas a “formação individual ou doméstica”, como normalmente se compreende, mas também uma “formação social”, na qual o intercâmbio entre o preceptor e o aluno pressupõe o gradual ingresso desse último na sociedade. Esse direcionamento encontra-se no *Primeiro* e no *Segundo discursos* e também n’*O contrato social*, obras que enunciam o entendimento de que o ser humano é um ser “condenado” à vida civil.

Na proposta em que educação, política e arte se associam intimamente para viabilizar a constituição do ser humano apropriado ao século XVIII, Rousseau exerce o papel de preceptor de Emílio e se transforma no “pedagogo social”, no “preceptor da

humanidade”, responsável por refletir sobre a recuperação do homem então desfigurado (PAIVA, 2010, p. 138). Ao assumir esse papel, o autor adota um posicionamento acanhado e humilde perante a audiência, confessando que a sua obra correspondia mais a uma “coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem sequência” do que um “tratado de educação” (ROUSSEAU, 2004, p. 3-4). Essa estratégia discursiva contribui para criar uma imagem do orador perante seus interlocutores, o que, na análise retórica, é designado *ethos* do orador. Ao se declarar um escritor sem pretensões acadêmicas, Rousseau busca criar um *ethos* positivo acerca dele mesmo, talvez com o propósito de se diferenciar dos demais autores de sua época.

É provável que a construção dessa autoimagem e a inovação apresentada por sua proposta de formação humana tenham contribuído para a grande repercussão atingida por *Emílio*. No entanto, esses qualificativos não foram suficientes para evitar a rejeição da obra por uma parcela do auditório, representada pelo clero, a nobreza, a monarquia e a intelectualidade francesas, o que, segundo Paiva (2010, p. 136), impulsionou a condenação livro e de seu autor, tanto na França como em outros países europeus.

Na primeira metade do século XX, quando Dewey publicou as obras analisadas neste trabalho, o mundo também se mobilizava em busca de um novo ser humano. Essa busca se intensificou nos países mais desenvolvidos, como os Estados Unidos da América, com a pretensão de que uma nova figura humana servisse de modelo a ser seguido pelos demais homens. As contínuas transformações sociais e culturais vivenciadas naquela época contribuíram para que a educação fosse considerada a principal ferramenta para a formação desse novo homem, como indivíduo e cidadão, o que permitiu aflorar um intenso movimento de renovação das práticas pedagógicas em escala global, incentivando o surgimento das “escolas novas e do ativismo” que apresentaram ao mundo um novo modo de conceber e pôr em prática essa formação (CAMBI, 1999, p. 511-512).

Acreditava-se que somente a educação renovada poderia formar um ser humano criativo, comunicativo, livre e, ao mesmo tempo, integrado à sua comunidade. Um indivíduo capaz de alterar a sua realidade social e transformá-la em uma associação permeada por ideais democráticos, em que a convivência de seus membros fosse dirigida à renovação coletiva de todos os aspectos da vida e à satisfação das necessidades individuais e de socialização. A interação mútua entre o homem e a sociedade, entre a natureza humana e a cultura, é apresentada por John Dewey em sua filosofia educacional e política (CAMBI, 1999, p. 390-391).

Quando publicou os seus escritos, o filósofo já era um autor intelectualmente maduro e desfrutava de certo reconhecimento público, devido à sua atuação como docente em universidades de seu país. A princípio, ele se dirigiu a uma audiência particular, composta por profissionais da educação, mas, posteriormente, endereçou suas ideias a uma audiência universal que incluía, além desses profissionais, os leitores de diferentes países em que a sua obra foi divulgada. Seu intuito com essas publicações era mostrar a seus interlocutores a importância e a possibilidade de formação desse novo ser humano por meio de sua proposta educacional, a fim de mobilizá-los para a ação (DALBOSCO, 2010, p. 54).

Para atingir tal objetivo, Dewey buscou salientar a necessidade de superar a concepção disseminada pelos adeptos da pedagogia tradicional, caracterizada pela afirmação do homem como ser “estático e não processual”, um indivíduo “quase sem gênese, história e sociabilidade”, que deveria ser submetido a uma educação baseada em relações impositivas e na transmissão e assimilação de conhecimentos descontextualizados. Em seu entendimento, porém, o homem deve ser concebido como um ser em constante desenvolvimento que necessita vivenciar um processo educativo que valoriza a liberdade, a linguagem e a comunicação, com a adoção de uma nova visão acerca das relações entre educador e educando, sempre considerando a influência exercida pela realidade social e cultural (DALBOSCO, 2010, p. 14-15).

Seguindo os pressupostos da filosofia pragmatista, Dewey procura evidenciar com seus escritos que a formação desse novo ser humano requer a compreensão do homem como um “organismo agente” habitado pela capacidade de criar e utilizar símbolos linguísticos de modo significativo; um ser capaz de interagir ativamente consigo mesmo, com os indivíduos à sua volta e com o ambiente físico e cultural que o cerca (DALBOSCO, 2010, p. 54).

Suas obras tiveram ampla difusão, contribuindo para projetar seu nome em vários países, o que mostra a aceitação de suas ideias pela audiência. Em muitos desses lugares, como o Brasil, por exemplo, as teses deweyanas ajudaram na elaboração de propostas concretas para alterar o sistema educacional, tendo em vista a formação do novo homem almejado pelo filósofo e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade democrática (AMARAL, 1990, p. 33). Esse cenário positivo não evitou o surgimento de críticas, muitas delas motivadas pela difícil realização de suas teses educacionais e políticas, tal como foi reconhecido pelo próprio Dewey. Outras críticas destacaram o fato de não haver em suas obras a apresentação de uma resposta definitiva

para superar os entraves da educação diante da constante transformação da sociedade e do próprio homem (CUNHA, 2010a, p. 16).

Capítulo 4 – A Sofística em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey

Nos capítulos anteriores deste trabalho, fizemos a apresentação e a análise retórica dos discursos de Rousseau e Dewey a fim de identificar suas estratégias argumentativas e seus marcos discursivos na abordagem das temáticas *sociedade*, *educação* e *homem*, sendo possível revelar a existência de aproximações e diferenças entre eles. Como foi dito em nossa seção introdutória, o presente capítulo procurará discutir a possibilidade de inserir Rousseau na *tradição retórica*, tal qual se faz com Dewey, sendo o filósofo genebrino o seu representante na Modernidade, e investigar se a sua proposta educacional tem familiaridade com a *pedagogia retórica*, à semelhança das concepções deweyanas. Adotando Dewey como parâmetro, como vimos fazendo, na primeira parte deste capítulo abordaremos as formulações discursivas mais gerais do discurso rousseauiano, e nas duas últimas buscaremos localizar nessas mesmas formulações alguns elementos característicos da Sofística – a *situação retórica* e as formas discursivas *kairós* e *decoro*.

4.1. A tradição retórica e a pedagogia retórica

Crick (2010, p. 9-10) apresenta a conceituação de uma abrangente “tradição retórica” na filosofia e, em particular, na filosofia da educação, originada na Grécia Clássica com o movimento Sofista, representado notadamente por Górgias de Leontini⁴² (485-380 a.C.) e Protágoras de Abdera⁴³ (480-415 a.C.).⁴⁴ Silva e Cunha (2015, p. 71-72) explicam que essa conceituação decorre de um novo modelo interpretativo – assumido no presente trabalho – que concebe a Sofística como um “elo essencial” para

⁴² Tendo atuado como professor de oratória e retórica em Atenas, Górgias considerava “impossível saber o que existia verdadeiramente e o que não existia”. Para ele, “nada existia, porque nem o ser nem o não-ser eram dados da experiência. Por isso, não havia uma relação do ser com o não-ser, pois o juízo se tornaria impossível caso o ser participasse do não-ser e vice-versa. Se existisse alguma coisa, não poderíamos conhecê-la, porque a realidade sensível não era inteligível, e o que seria inteligível não era dado, portanto era inexistente. Se pudéssemos conhecer alguma coisa, nada poderíamos dizer sobre ela. Como a linguagem é perfeitamente arbitrária, as palavras traem o pensamento; portanto, todo juízo distinto da expressão ‘o ser é’ (juízo estéril por sua imobilidade) é absurdo, pois confunde sujeito e atributos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 90).

⁴³ Responsável pela introdução de certo humanismo na filosofia, Protágoras rejeitava as “cosmogonias e os sistemas”, defendendo uma forma de “relativismo ou de subjetivismo”. Sua frase mais conhecida é “O homem é a medida de todas as coisas, do ser daquilo que é, do não-ser daquilo que não é”, a qual procura mostrar que “todo conhecimento depende do indivíduo que conhece; assim, o vento só é frio para mim no momento em que sinto frio”. Em sua concepção, “as qualidades do mundo variam com os indivíduos e no mesmo indivíduo; o aspecto do mundo não é sempre o mesmo; não há verdade imutável e nem erro, o que valem são representações proveitosas e salutares”. Tais ideias sugerem a presença de uma “espécie de ‘pragmatismo’ humanista” em seu pensamento (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 162).

⁴⁴ Para mais informações sobre o movimento sofista, ver Kerferd (1981).

compreender o pensamento grego. Os Sofistas transferiram o eixo da reflexão filosófica da ordem natural (*physis*) e do cosmos para o ser humano e a tudo o que se refere à sua vida como integrante da ordem social, promovendo assim uma “verdadeira revolução espiritual”. Devido à atuação daqueles pensadores, a convenção (*nomos*), representada pela escolha dos homens, foi situada ao lado do natural (*physis*), e a verdade, anteriormente mantida sob os domínios da crença religiosa e dos mitos cultivados na vida comunitária, passou a ser concebida segundo a opinião (*doxa*) e os conhecimentos experimentados como sabedoria (*Sofia*), passando a integrar a direção do tempo e do movimento.⁴⁵

Por conceberem o ser humano como ser político, os Sofistas se dedicaram a discutir e refletir sobre variados assuntos, tais como a arte, a linguagem, a vida em comunidade, a retórica, a ética e a educação. Como seu pensamento era dedicado às coisas humanas, não às divinas, valorizavam a experiência em detrimento do transcendental, enfatizando o julgamento deliberativo em contraposição à crença dogmática. Assim, estabeleceram que o domínio da palavra, do *logos*, como uma “nova maneira de pensar o mundo por meio da práxis”, deveria ser priorizado na abordagem das questões relativas à ordem pública. Era preciso criar um “tipo de discurso capaz de fundir a lógica com a poesia para dar forma à experiência coletiva de uma cidadania”, sendo esta a função atribuída por eles à arte retórica (SILVA; CUNHA, 2015, p. 73).

Segundo Crick (2010, p. 9), a compreensão acerca do *logos* e da retórica exposta pela Sofística, e sua consequente valorização da vida humana, constitui o eixo norteador da *tradição retórica*. Essa tradição teve continuidade ao longo da história, sendo possível identificar em autores de épocas distintas certos posicionamentos e ideias que se podem conceber como seus partícipes. É o caso do filósofo norte-americano John Dewey, considerado a “expressão máxima” dessa tradição discursiva. Um dos atributos que permitem essa denominação é a sua constante defesa da necessidade de promover o equilíbrio entre concepções dualistas, posicionamento que se apresenta no pensamento sofista.

Essa defesa pode ser observada, por exemplo, quando Dewey afirma que, para a formação de um novo ser humano, deve-se procurar a conjunção dos elementos naturais e dos componentes culturais, e não a oposição, como defendem os autores partidários de

⁴⁵ Essa reavaliação histórica do movimento sofista evidentemente difere da caracterização difundida pelos manuais didáticos, que é alicerçada nas ideias de Platão e Aristóteles. Kerferd (1981), Poulakos (1983) e Schiappa (1991) são alguns dos autores que integram esse novo modo de interpretar a Sofística (ver SILVA; CUNHA, 2015, p. 71).

concepções extremadas sobre a natureza humana. Como se pode ler no terceiro capítulo do presente trabalho, essas formulações discursivas foram expostas pelo filósofo na obra *Natureza humana e conduta* (2002) e no ensaio “Liberdade e cultura” (1970), trabalhos publicados respectivamente em 1922 e 1939.

Dewey também se mostra favorável à promoção do equilíbrio entre concepções opostas quando aborda a temática *educação*, exposta em nosso segundo capítulo. Em *Como pensamos* (1959a) e em *Democracia e educação* (1959b), obras publicadas na década de 1910, o filósofo utiliza estratégias como a analogia, a definição e a dissociação nocional para evidenciar a necessária associação entre o agir e o pensar no processo educativo, o que se pode obter por meio do pensamento reflexivo. Dewey ainda define uma nova função para o professor, cuja principal responsabilidade é equilibrar autoridade e liberdade, deixando evidente a sua oposição aos modelos educacionais do século XX, nos quais esses dois componentes se posicionam de modo antagônico.

Posicionamento típico da *tradição retórica* pode ser igualmente identificado em *Emílio*, obra que, como já vimos, Rousseau discorre sobre a formação do novo homem buscando superar a antinomia entre o natural e o cultural por meio de estratégias discursivas como a definição e os exemplos. O filósofo genebrino apresenta um projeto educacional em que esses elementos atuam de modo associado na constituição humana. Essa tentativa de equilibrar concepções duais ainda aparece em outras duas formulações discursivas expostas em *Emílio*: na primeira, define que a “educação das coisas” permite conciliar pensamento e ação no processo educativo da infância, preceitos que a educação de sua época julgava incompatíveis, como ressalta por meio de uma analogia e sua correspondente metáfora; na segunda, expõe o conceito de “educação bem regrada”, o qual alude ao necessário equilíbrio entre a liberdade e a regra, atribuindo ao preceptor uma nova e essencial tarefa, a qual constitui um marco discursivo de seus escritos (ROUSSEAU, 2004, p. 94).

A mesma busca pelo equilíbrio se observa aos discursos de ambos os filósofos acerca dos temas *sociedade* e *política*, como apresentado em nosso primeiro capítulo. Rousseau, n’*O contrato social*, e Dewey, em *Democracia e educação*, utilizam a definição para apresentar às suas audiências um novo modo de viver pautado na democracia, o qual prevê o equilíbrio nas relações que se estabelecem entre a coletividade e o indivíduo, tendo em vista o exercício de direitos e deveres, como a liberdade, a igualdade e a participação na elaboração das regras. Quando essas relações

são equilibradas, é possível evitar a configuração de realidades extremas, normalmente controladas pela riqueza e a miséria, que fazem prevalecer a desigualdade econômica e política e as divisões sociais.

Há ainda ideias características da *tradição retórica* na conceituação deweyana de problema como “fonte do conhecimento”, e na valorização da inquirição contínua que possibilita aos indivíduos criar juízos, avaliar e agir sobre as situações que constituem o processo educativo, como esclarece Crick (2010, p. 9-10). Conforme procuramos mostrar em nosso segundo capítulo, em *Democracia e educação* Dewey (1959b, p. 164) utiliza uma dissociação nocional ao ressaltar que o problema não deve ser imposto pelo professor ou pelo livro didático, como usualmente acontece, mas ter origem na experiência do aluno. Somente assim o problema estará associado à curiosidade e ao interesse para aprender, despertando uma atitude investigativa permanente no educando, que aprende a agir, refletir e criar juízos, de modo que as situações vivenciadas se tornem “experiências reflexivas”.

As análises desenvolvidas naquele capítulo revelam que essas ideias também são defendidas por Rousseau em seu discurso relativo à “educação das coisas”, em *Emílio*, ocasião em que o filósofo apresenta uma argumentação permeada por ilustrações e exemplos sobre como ensinar geografia, medidas e distâncias, dentre outros saberes, por meio da elaboração de problemas, esclarecendo como essa noção deve ser incorporada na educação destinada à infância. Para Rousseau, a presença do problema desperta a curiosidade da criança para o aprendizado, permitindo-lhe investigar, agir e conhecer os objetos, as situações e os ambientes que vivencia, além de criar suas próprias ideias e conclusões, ao invés de simplesmente assimilar conhecimentos prontos.

Crick (2010, p. 9-10) explica que a presença de ideias próprias da *tradição retórica* em um discurso mostra confiança na “inteligência criativa e na persuasão”, como se pode ver em Dewey. Em suas obras, esses preceitos são concebidos como caminhos para instruir os indivíduos na elaboração de consensos voltados à construção de uma sociedade regida por princípios democráticos, o que exprime uma “atitude sofisticada latente”. Seguindo a referida tradição, Dewey entende que o *logos* é útil na transformação de “eventos brutos em objetos significativos para determinada audiência”, constituindo a “arte da comunicação” (idem, p. 38). Ao atuar nas situações da vida cotidiana caracterizadas pela “descontinuidade”, essa arte contribui para o crescimento dos indivíduos nelas envolvidos, pois lhes permite comunicar e compartilhar as experiências vivenciadas (idem, p. 21-22).

A existência de tais ideias no discurso rousseauiano permite notar no filósofo genebrino a mesma “atitude sofisticada”, pois em seus escritos a “inteligência criativa” e a “persuasão” servem, como diz Starobinski (2011, p. 417), como instrumentos para que os cidadãos elaborem ideias, juízos e convenções diversos daqueles que estão em vigor em sua época, e os comuniquem no debate sobre questões públicas com o propósito de organizar uma ordem social democrática (idem, p. 430). Para Prado Jr. (2008, p. 17), a arte retórica e a argumentação não só integram o pensamento político de Rousseau, mas ocupam “lugar central” em toda a sua filosofia, sendo o “fio condutor” que unifica seu pensamento e suas obras.

Crick (2015a, p. 174) afirma que essa arte criada no âmbito social e político se estende ao contexto escolar, oferecendo os fundamentos da *pedagogia retórica*. A retórica, então, atua como “ferramenta de formação”, inevitavelmente associada à ética, não se reduzindo, portanto, a uma “simples ferramenta de persuasão” a serviço de finalidades políticas quaisquer, como normalmente se entende. Por causa dessas características, essa arte opera como um “meio de constituição, resistência e transformação do poder”, a ser utilizada pelos aprendizes para a disseminação de formas simbólicas que visam efetivar um “sentimento de humanidade compartilhada” (idem, p. 9).

Silva e Cunha (2015, p. 74-75) esclarecem que a pedagogia teorizada por Crick, alicerçada na *tradição retórica*, tem origem na revisão da herança deixada pelos Sofistas, tanto no âmbito da filosofia quanto no da educação. O legado transmitido por aqueles pensadores contempla princípios e procedimentos voltados à formação integral do ser humano para uma sociedade democrática, constituindo uma verdadeira *Paideia*.⁴⁶ Por isso, a *pedagogia retórica* pode ser definida como um “programa de formação” destinado a indivíduos de distintos contextos sociais, políticos, econômicos e religiosos, sendo particularmente útil em sociedades marcadas pela desigualdade.

Para concretizar a formação pretendida, a *pedagogia retórica* busca canalizar, de modo produtivo, os impulsos e hábitos dos estudantes, em vez de promover a sua completa supressão ou simplesmente permitir a sua livre expressão, como faz a educação atual. A totalidade desses impulsos e hábitos, que constantemente competem entre si em busca de satisfação, constitui a “vontade de poder” que cada indivíduo

⁴⁶ Em Abbagnano (2007, p. 750, grifos do original), o termo *Paideia* é definido como *cultura*, em referência à formação total do ser humano como indivíduo e como cidadão. Na “*paideia* grega” e na “*humanitas* latina”, essa formação era fundamentada nas belas artes, que eram representadas pela poesia, a oratória, a retórica, além da filosofia.

possui no presente. Quando direcionada satisfatoriamente, essa vontade pode atuar na construção de “composições retóricas”, discursos argumentativos voltados à transformação da situação indesejada (CRICK, 2015a, p. 174).⁴⁷

O desenvolvimento da “vontade de poder” por meio da educação requer a elaboração de uma *pedagogia retórica*, que prevê a organização de uma “sala de aula retórica” capaz de canalizar os hábitos e impulsos dos estudantes tomando como ponto de partida as suas experiências individuais vivenciadas em grupo no contexto escolar. Nessa educação, portanto, “não se carimbam as matérias do futuro nas mentes atuais”, pois o processo educativo tem início com as experiências e as energias que constituem os estudantes nesse momento (CRICK, 2015a, p. 174-175).

A *pedagogia retórica*, assim conceituada, encontra eco nas propostas comuns a Rousseau e Dewey, pensadores que, na mesma direção dos Sofistas, instituem novas bases para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Como procuramos mostrar em nosso segundo capítulo, suas propostas envolvem estratégias discursivas – definições, analogias, metáforas etc. – que visam mobilizar as paixões de suas audiências a fim de despertar a esperança e a compreensão de que seu trabalho pode ser diferente do que é, devendo ter como inspiração concepções pedagógicas que considerem as experiências dos alunos, com o intuito de garantir que o processo educativo seja significativo para todos os envolvidos.

Como na *pedagogia retórica*, a valorização da experiência apresentada por Rousseau em *Emílio* e por Dewey em *Democracia e educação* e outras obras tem o propósito de mostrar aos professores a importância de direcionar, de forma apropriada, os impulsos e as energias dos aprendizes para a resolução dos problemas que surgem nas situações de ensino, o que contribui, segundo Crick (2015a, p. 74), para desenvolver “hábitos de inteligência criativa e juízo ético” promotores de seu crescimento ininterrupto. A forma da educação proposta pelos dois filósofos tem afinidade com a *pedagogia retórica* por requerer condutas ativas e afetivas do educador, em detrimento de atitudes impositivas e impessoais.

Tanto Rousseau quanto Dewey esclarecem que o professor deve incentivar os aprendizes a expressarem suas ideias e pensamentos, o que forma a base de ações para que considerem o que é benéfico a todos. Esse requisito é essencial para garantir que os

⁴⁷ O conceito de “vontade de poder” foi originariamente teorizado por Friedrich Nietzsche (1844-1900), no ano de 1886, em *Beyond good and evil*. A conceituação utilizada por Crick e adotada neste trabalho decorre da reinterpretação pragmática feita por Dewey, tal qual exposto em sua obra *Natureza humana e conduta*, de 1922 (CRICK, 2015a, p. 168).

alunos componham as suas “vontades de poder”, bem como para constituir as suas individualidades associadas a uma mentalidade social (CRICK, 2015a, p. 176), concepção que também evidencia a proximidade de ambos os pensadores com a proposta de uma *educação retórica*. Para efetivar essa proposta, o professor deve elaborar estratégias de mobilização de seus alunos para as atividades de ensino, fazendo uso da persuasão – sem coação, ameaça ou imposição, evidentemente – para criar disposições favoráveis à vida escolar e social (CUNHA, 2011, p. 85).

Rousseau e Dewey mostram-se atentos a esse aspecto ao discorrerem sobre a necessidade de o professor considerar as características que seus alunos possuem em cada fase da vida para organizar o ensino, o que significa, segundo Cunha (2011, p. 85-86), que esse profissional precisa elaborar “estratégias comunicacionais” adequadas para cada auditório particular, ou seja, para cada aluno ou grupo de alunos sob a sua responsabilidade. Tais estratégias devem levar em conta as “implicações éticas” envolvidas, das quais o professor não pode se eximir, uma vez que os fatos da vida social e da história são partes integrantes de seu trabalho.

A semelhança entre os dois pensadores e a *pedagogia retórica* pode ser observada também na contrariedade apresentada por eles aos princípios da educação praticada em suas respectivas épocas, o que se manifesta em ambos, como vimos em nosso segundo capítulo, pelo uso da desqualificação, estratégia que consiste em apontar os equívocos das práticas vigentes. Crick (2015a, p. 174-175) explica que a *educação retórica* se opõe à forma tradicional de organizar o ensino, na qual prevalecem “métodos autoritários” que impõem as matérias de ensino “de cima e de fora” pensando no futuro dos alunos, sua carreira e suposta vocação. Nessa concepção educacional, a “vontade de poder” e as experiências atuais dos educandos são vistas como obstáculos ao aprendizado, “sinônimos de patologias” a serem suprimidas. A mesma visão se lança sobre a retórica, arte que, ao proporcionar aos estudantes o exercício do questionamento, representa uma ameaça à rotina e às atividades previamente estabelecidas pela instituição escolar.

Em contrariedade a esses métodos autoritários de organizar o ensino, a *pedagogia retórica* busca associar a educação à liberdade para deliberar, concebendo a linguagem como ferramenta essencial para a constituição de seres humanos críticos e participativos na vida escolar e, conseqüentemente, na ordem social. Para alcançar essa formação humana e cidadã, deve-se priorizar o ensino de métodos retóricos, como o diálogo, a argumentação e a ação efetivada com base em consensos. Munidos desse

instrumental, os estudantes passam a atuar inteligentemente para alcançar seus objetivos, sejam particulares ou definidos coletivamente. Esses métodos contribuem para o desenvolvimento de uma consciência cívica, o que se opõe a atitudes explosivas e violentas na resolução de problemas (CRICK, 2015a, p. 178-179).

A filosofia educacional deweyana compartilha dessas ideias ao eleger a linguagem como o principal instrumento para desenvolver o pensamento e a ação no processo educativo, buscando formar o homem para uma sociedade democrática. Sua concepção de linguagem revela a busca por uma educação que privilegie a deliberação, em oposição ao uso da força, tal qual na *pedagogia retórica*. Seu método retórico pode ser identificado na formulação do conceito de *pensamento reflexivo*, conforme vimos neste trabalho, em cuja exposição o filósofo utiliza uma dissociação nocional para destacar as qualidades da argumentação em contrariedade aos meios empregados nas escolas de sua época.

Em nosso segundo capítulo, vimos que a linguagem não ocupa um lugar central nos escritos rousseauianos, mas é nítido que o filósofo genebrino reconhece a sua importância para a educação e, conseqüentemente, para a formação humana, o que aproxima o seu projeto educacional dos pressupostos da *pedagogia retórica*. Tanto na “educação das coisas” dirigida à infância quanto na educação destinada à juventude são apresentadas ilustrações que evidenciam a necessidade da comunicação. No episódio do plantio das favas, por exemplo, pode-se notar o quanto a argumentação e a deliberação se mostram úteis para resolver um problema e estabelecer o consenso entre os envolvidos, situação que se pode estender à vida pública, notadamente em momentos de conflito, evitando atitudes hostis.

Nos exemplos em que se apresentam situações de diálogo, é possível observar que a educação proposta por Rousseau em *Emílio*, tal qual na *pedagogia retórica*, valoriza métodos retóricos como a indagação, o exame e a reflexão do aprendiz frente as questões formuladas pelo preceptor com o intuito de ensiná-lo a avaliar e planejar as suas ações nas experiências vivenciadas, contribuindo para que os seus objetivos sejam atingidos. O filósofo genebrino busca mostrar que o uso desses *métodos* no processo educativo garante aos aprendizes uma formação humana e social, cuja finalidade não se reduz ao exercício de uma vocação ou carreira profissional, mas se dirige à constituição de um homem crítico, capaz de cumprir as responsabilidades inerentes à sua vida privada e pública, conforme registramos no terceiro capítulo deste trabalho.

Os princípios da *pedagogia retórica* estão associados à ideia de *educação como arte*, o que permite constatar, mais uma vez, sua proximidade com as teses educacionais deweyanas e rousseauianas. Segundo Cunha (2015, p. 9), essa ideia diz respeito a uma forma de organizar a educação que é genericamente designada pela palavra *poética*.⁴⁸ Garrison (2010, p. 73) explica que a *educação poética* visa instituir no ambiente escolar momentos e atividades que assegurem aos estudantes a oportunidade de criar, de “trazer algo novo à existência”, a partir dos conhecimentos e experiências já adquiridos, superando assim os entraves e limites impostos às atividades de ensino quando se usam regras fixas e estatutos administrativos. Essa forma de educar requer o “envolvimento do indivíduo, como um todo” no processo educativo, o que impõe como necessário considerar associadamente as suas capacidades intelectuais e afetivas, como afirma Cunha (2015a, p. 79).

Quando a educação é regida pela perspectiva *poética*, o trabalho do professor assume as mesmas características do ofício desempenhado pelo poeta, o qual se dedica à criação de algo articulando diversos elementos para alcançar o seu fim. Nessa educação, os professores têm como desejo “trazer à existência o bem de seus alunos”, o que impõe a esse profissional a tarefa de “trazer à existência o seu próprio bem”, criar suas próprias capacidades e valores referentes a uma “sabedoria prática” (*phrónesis*), a qual é caracterizada pela junção do “saber fazer com uma disposição moral para fazer o bem”. Por isso, a atividade docente é qualificada como uma “resposta ao chamado que se origina nas necessidades e interesses do educando”, e o ato de educar se define como uma arte (*techné*) (GARRISON, 2010, p. 73).

Seguindo essa perspectiva, Dewey inspira a construção de uma educação que valoriza o ensino e o desenvolvimento de debates democráticos que possibilitem a professores e estudantes criar, conjuntamente, ideias e soluções para as questões surgidas no contexto escolar, sempre considerando suas aspirações intelectuais e emotivas, bem como o “sentido formador” das matérias de ensino, visto que esse modo de organizar a educação tem como propósito maior a constituição humana integral (CUNHA, 2015a, p. 79). Quando, em *Natureza humana e conduta*, Dewey (2002, p. 137) afirma que “precisamos de mais ‘paixões’, não menos”, pode-se entender, como explica Cunha (2015a, p. 79, grifos do original), que “na educação, precisamos de mais arte, mais *poiesis* (criação), não menos”.

⁴⁸ A perspectiva poética tem como base o termo *poiesis*, de origem grega, do qual deriva o vocábulo *poesia*, com o significado de *criação* (GARRISON, 2010, p. 8).

A ideia de *educação como arte* também é acolhida pelo projeto educacional de Rousseau, que diz a seus interlocutores que a importância de educar reside na possibilidade de formação total do ser humano, e que os ensinamentos advindos da natureza, dos homens e da experiência são capazes de oferecer tudo o que se necessita na vida. Com essa composição, a educação concede aos mestres e aos aprendizes oportunidades de criação de ideias, consensos e novos entendimentos acerca de saberes já assimilados, como também de considerar seus sentimentos, tal como foi mostrado nas ilustrações sobre o ensino de geografia e astronomia, nas quais Emílio é levado pelo preceptor a elaborar seus próprios juízos sobre os saberes que lhe são apresentados em meio às experiências vividas por ambos. Para Rousseau, mais importante do que aprender a ciência e seus resultados é inventá-la; somente assim é possível fazer predominar na “educação das coisas” a criatividade, responsável pelo desenvolvimento do aprendiz.

Segundo Crick (2015a, p. 179-180), a caracterização dos princípios e procedimentos da *pedagogia retórica* só se torna completa quando se entende que essa educação compartilha a mesma radicalidade apresentada por Dewey em sua definição de democracia. Essa radicalidade concerne ao necessário desenvolvimento do potencial de cada ser humano para se comunicar, deliberar e agir de modo inteligente e ético, tanto na vida particular quanto no âmbito social, o que não implica a “inculcação de alguma ideologia racional na sala de aula” a fim de impor hábitos associados a posições políticas partidárias, o que seria equivocado, segundo os preceitos retóricos.

Cunha (2015, p. 10) explica que esse equívoco decorre da falta de compreensão sobre o que é o modo de viver democrático preconizado por Dewey, cujo fundamento é uma “fé incondicional” na inclinação dos seres humanos para a comunicação regida pela inteligência e para a realização de atividades em que prevaleçam a interação entre todos os membros da sociedade, os quais utilizam a racionalidade e as emoções para a constituição de acordos sobre temáticas públicas com vistas a beneficiar a coletividade. O predomínio da “livre expressão democrática” no ambiente social permite aos indivíduos organizar meios e definir fins, além de ajuizar os limites e as possibilidades de suas aspirações particulares, mediante as consequências de suas ações.

Nas concepções políticas de Rousseau também é possível notar a presença de pressupostos democráticos. Quando o filósofo apresenta o contrato social e as cláusulas que o regem, ressalta a necessidade de educar os homens promovendo a sua formação política para que os cidadãos formulem a “vontade geral” regida pela razão, elaborem a

legislação e participem das assembleias para criar consensos benéficos à coletividade que prevaleçam ante os interesses particulares. Pode-se ver nessa proposição o princípio fundamental da *educação retórica*, que é a valorização da comunicação, do debate e da argumentação persuasiva, meios que viabilizam a participação dos indivíduos no modo de vida democrático – o modo de vida preconizado pelo contrato social de Rousseau. Essa constatação permite atribuir às teses políticas do filósofo genebrino a mesma radicalidade que se encontra em Dewey e na *pedagogia retórica*.

A relevância da linguagem, da comunicação e da persuasão também pode ser notada na atuação do legislador descrito n’*O contrato social*, sendo estas as ferramentas utilizadas pelo ocupante desse cargo para orientar os contratantes no cumprimento das tarefas relativas à vida social, evitando que sejam manipulados ou seduzidos por benefícios particulares que não favorecem a coletividade. A argumentação persuasiva é imprescindível para que aquela figura rousseauiana possa cumprir a meta de auxiliar o povo a conduzir suas ações por meio da razão e a ajuizar seus desejos e vontades, sem priorizar o bem próprio em detrimento do bem coletivo, contribuindo assim para o estabelecimento de uma ordem social democrática, como almejava o filósofo genebrino.

Na qualidade de escritor e legislador teórico d’*O contrato social*, como definido por Souza (2015, p. 99), Rousseau reconhece a importância da linguagem e do discurso persuasivo, pois esses instrumentos lhe permitem apresentar-se como o “contraditor” da ordem social vigente em sua época, como o “acusador do discurso vão, do ‘sussurro’ e do palavrório fútil” de seus conterrâneos, argumentando como o “orador republicano da sociedade virtuosa” a ser criada, o qual, guiado por seu “amor à verdade”, age em consonância com seus escritos políticos para “dar origem à palavra nova do protesto” e, assim “denunciar” aquela sociedade de aparências e falsidade cultivada pelos homens no século XVIII (STAROBINSKI, 2011, p. 434).

4.2. A situação retórica

A noção de *situação retórica* opera como parâmetro para compreender a atuação dos Sofistas diante das transformações sociais e políticas vivenciadas pela Grécia Clássica com o advento da democracia no século V a.C. A retórica era a arte por eles ensinada para que os cidadãos, seus alunos, pudessem lidar com as situações conflituosas então existentes, as quais exigiam soluções que continham evidentes implicações éticas. Naquele sistema de governo, a resolução de tais situações era feita

por intermédio da palavra, do discurso (*logos*), considerando o predomínio da tradição oral, conforme foi exposto na introdução deste trabalho (MARROU, 1990, p. 90-91).

Naquele contexto de mudança constante, a argumentação persuasiva com vistas à deliberação sobre os direcionamentos da *pólis* impunha-se como uma necessidade, em especial nos tribunais e nas assembleias, onde os cidadãos colocavam em prática os ensinamentos dos Sofistas.⁴⁹ Os saberes da retórica atuavam como “um meio eficiente para canalizar os anseios” apresentados pela juventude para a superação dos valores em vigor, até então regidos pelas explicações e respostas advindas dos mitos, com o intuito de posicionar “o mundo como objeto de investigação racional” (SILVA; CUNHA, 2015a, p. 71).

Bitzer (1968, p. 6) foi o primeiro a teorizar sobre a noção de *situação retórica*, a concebendo

(...) como um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações que apresentam uma exigência real ou potencial que pode ser completa ou parcialmente removida se o discurso, uma vez introduzido na situação, puder tanto limitar a decisão ou a ação humana quanto provocar a modificação significativa da exigência.

A exigência real ou potencial a que se refere o autor é uma “imperfeição marcada pela urgência; é um obstáculo, algo esperando para ser feito”. Uma exigência pode ser considerada *retórica* quando promove uma “modificação positiva” na audiência, a qual é motivada pelo discurso de um orador ou mesmo auxiliada por seus argumentos no desenvolvimento de determinada ação. Assim, a *situação retórica* acontece quando um orador produz um discurso em resposta à uma dada exigência, devendo essa resposta ser conduzida pela própria situação, o que indica as possibilidades de atuação daquele que se pronuncia (BITZER, 1968, p. 6-7).

Esse conceito foi aperfeiçoado posteriormente por outros autores, como Vatz (1973, p. 159), que, contestando Bitzer, defende que na *situação retórica* o discurso é o responsável por criar a exigência, e não o contrário, tese que concede ao orador um posicionamento mais ativo. Na mesma linha de contestação, Biesecker (1989, p. 126) busca superar essa disputa acerca da prevalência do orador ou da exigência das situações, mostrando a necessidade de considerar as diferenças inerentes a cada caso relativas aos contextos de produção dos discursos, aos próprios oradores e às suas audiências. Tais diferenças sugerem que a *situação retórica* é um “processo interativo

⁴⁹ A palavra *pólis*, utilizada pelos gregos na Antiguidade, significa “cidade-estado”, fazendo referência à “cidade ou comunidade organizada, formada pelos cidadãos” (DICIONÁRIO INFOPÉDIA, 2003).

complexo” em que as identidades dos envolvidos, orador e auditório, são modificadas segundo as circunstâncias do contexto histórico, social e político, não sendo, portanto, um “processo linear” no qual certos indivíduos buscam tão somente influenciar os outros.

Apesar dessas controvérsias terem se estendido até o final do século XX, essa noção alcança certo acordo entre os seus estudiosos na atualidade. Como representante desse consenso, Crick (2010, p. 26) entende que a *situação retórica* é aquela que impõe aos indivíduos a necessidade de utilizar uma arte prática, a retórica, para auxiliar na resolução de problemas concernentes a uma realidade social marcada pela transformação e pela contingência. Nessa concepção, a retórica é compreendida como uma “solução discursiva” criada em resposta a um “problema objetivo”, uma exigência, o que permite qualificá-la como algo que pode ocorrer em diferentes ocasiões, seja na vida cotidiana ou no âmbito escolar, não se restringindo a mera persuasão, como entendida corriqueiramente.

A *situação retórica*, portanto, envolve as experiências vividas e compartilhadas pelos seres humanos que demandam uma “escolha, aqui e agora, que requer um profundo comprometimento” (CRICK, 2010, p. 28-29). Tais experiências são caracterizadas por “conflito, urgência e incerteza”, sendo representadas por ampla gama de relações constituintes de todo um contexto, não se limitando a uma “realidade objetiva ou discurso persuasivo isolado”. A *situação retórica* deve ser entendida como “produto da relação total entre um organismo e seu ambiente, que confere força e efetividade para o discurso” (idem, p. 41).

Os indivíduos imersos em uma *situação retórica* estão em constante “estado de fluxo”, pois tanto os oradores que criam e divulgam os seus discursos quanto as audiências que os recebem e os interpretam estão sujeitos à “condição de tornar-se”. Essas transformações são “naturalmente emocionais”, visto que as pessoas, os objetos e os acontecimentos inseridos na situação contribuem para “perturbar” os hábitos, as crenças e as tradições vigentes. Da mesma forma que o impulso, as emoções têm origem quando esses hábitos e crenças são quebrados, contrariados, o que causa perturbação e conduz os envolvidos a buscar um caminho para retornar ao “estado de equilíbrio” que fora perdido (CRICK, 2010, p. 53).

Para reestabelecer o equilíbrio, os indivíduos assumem na *situação retórica* uma conduta de investigação, análise e deliberação em que predomina o uso do discurso (*logos*), a fim de apaziguar a exigência que lhes foi colocada. Mas, para alcançar a

solução pretendida não é suficiente utilizar o “raciocínio lógico”, pois a situação é marcada por um “conflito moral” inevitavelmente associado às emoções. Por isso, a *situação retórica* se diferencia de uma “situação técnica”, a qual requer apenas o uso adequado das “ferramentas da racionalidade instrumental” para a resolução de um problema, o que acontece, por exemplo, quando utilizamos manuais de *como fazer* e nos limitamos a seguir suas instruções para consertar um equipamento doméstico (CRICK, 2010, p. 42).

Nas *situações retóricas*, contrariamente, faz-se necessário usar uma ferramenta que permita ao indivíduo colocar as suas ideias em operação para “extrair e formar novas maneiras de conhecer”, e promover o seu “engajamento ativo com outros indivíduos em um ambiente compartilhado”. Essa ferramenta é a retórica e, diante da possibilidade de criação e modificação por ela apresentada, o seu uso deve ser feito de “modo artístico” (CRICK, 2010, p. 68). Para tanto, o orador precisa conhecer os saberes que compõem o campo das artes e das ciências ao elaborar o seu discurso, a fim de utilizá-los para atender as necessidades de um auditório vasto e diversificado, e assim impulsionar o desenvolvimento de uma “ação coletiva” para criar ou transformar determinada realidade, tal qual acontece com um artista (idem, p. 74).

Como explica Crick (2010, p. 74-75), na *situação retórica* o discurso persuasivo precisa ir além da “pura declamação de sentimento e opinião”, requerendo de seu autor uma “apreciação inteligente, ética e solidária” acerca da relação entre os indivíduos e o seu ambiente. Só assim a argumentação alcança o objetivo de comunicar as ideias pretendidas e, conseqüentemente, modificar os pensamentos, os hábitos, as emoções e as tradições existentes em determinada época, sociedade ou situação, quando as condições dadas se mostram insuficientes para efetivar as ações e as avaliações postas pelo conflito moral. É justamente nessas ocasiões em que predominam as “agitações contingentes” da vida em sociedade que se fazem necessários os discursos persuasivos, o que permite reconhecer a retórica como uma “criatura da crise”, uma “arte do tornar-se” que possibilita encontrar novas possibilidades quando o mundo é permeado pela tensão e pela esperança na transformação (idem, p. 78).

Tanto Rousseau quanto Dewey encontravam-se em típicas *situações retóricas* nos momentos em que escreveram e tornaram públicas as suas obras. Como exposto nos capítulos anteriores desse trabalho, o filósofo genebrino viveu no século XVIII, época em que a Europa e, particularmente, a França viviam um contexto de crise caracterizado por intensas e constantes transformações sociais, políticas, econômicas e religiosas,

devido aos processos de laicização e emancipação, o crescimento da classe burguesa e à decadência do poder absolutista. Tais mudanças se refletiram na educação, considerada o melhor caminho para a formação do homem e do cidadão, como também nas tradições, atitudes e condutas sociais, que deveriam ser regidas por um modo de viver, no qual prevaleciam as aparências, as convenções e as ambições individualistas que aprisionavam os homens na redoma de uma vida de formalidades.⁵⁰

Dewey viveu no final do século XIX e na primeira metade do século XX, um contexto distinto da época de Rousseau, mas que também apresentava inconstâncias e incertezas. Os Estados Unidos da América enfrentaram uma realidade de incessantes crises e transformações nas esferas econômica, política e social, oriundas de eventos como a industrialização crescente, o predomínio dos movimentos populares, a disseminação de novos princípios democráticos, a quebra de Wall Street em 1929 e a criação do New Deal. Esse cenário de crise influenciou o âmbito educacional, proporcionando o surgimento de novas ideias que receberam a denominação genérica de Escola Nova e tinham como principal referência a noção de *experiência*.

Envolvidos em suas respectivas *situações retóricas*, os dois filósofos enxergaram uma primeira exigência: superar o quadro da realidade vigente que fomentava as desigualdades sociais e econômicas e restringia a liberdade e a possibilidade de desfrutar os direitos recém adquiridos. Para resolver essa exigência, ambos utilizaram uma arte prática, a retórica, elaborando discursos persuasivos que exibiam contrariedade ante o estado de coisas dado que viam como desfavorável à vida social e à formação humana. Essas ideias foram expostas por Rousseau no *Discurso sobre as ciências e artes (Primeiro discurso)* e no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (Segundo discurso)*, ambos publicados na década de 1750; Dewey as apresentou em *Democracia e educação*, de 1916, e em uma série de outros trabalhos. Nesses escritos, a estratégia da desqualificação evidencia a intenção de comunicar a necessidade de transformar aquele contexto e impulsionar a audiência a ações coletivas visando à criação de uma ordem social regida por princípios democráticos.

Rousseau e Dewey, contudo, perceberam duas outras exigências associadas à primeira, compondo as *situações retóricas* que a eles se apresentavam: era

⁵⁰ Prado Jr. (2008, p. 91) menciona a necessidade de compreender as “situações retóricas” que envolviam Rousseau para apreender o “sentido e a verdade” buscados em suas obras. Encontra-se a coerência e a continuidade de seus escritos no “eixo retórico” que confere unidade à sua obra (idem, p. 96).

imprescindível formar um novo ser humano, o que só poderia ser feito mediante a efetivação de uma nova ordem educacional, alicerçada em novas bases filosóficas. Em resposta a essas exigências, os filósofos adotaram mais uma vez a retórica como arte prática para escrever as suas propostas educacionais, que eram também políticas, empregando o argumento de superação para indicar os caminhos que julgavam mais apropriados para a mudança. O intuito de ambos era mobilizar os seus interlocutores para a realização de um “julgamento coletivo” frente às realidades existentes e, assim, empreender a ação almejada.

Como foi registrado nos capítulos primeiro e segundo deste trabalho, Rousseau apresentou suas propostas em *O contrato social* e *Emílio*, ambas publicadas no ano de 1762, o que sugere a forte interligação entre as suas temáticas – a política e a educação. A mesma associação pode ser identificada no título do livro em que Dewey ofereceu em 1916 a sua resposta – *Democracia e educação* –, trabalho que contém os fundamentos de uma concepção política em conjunto com uma filosofia da educação. O filósofo norte-americano continuou lapidando sua proposta em escritos posteriores na década de 1920, como *Natureza humana e conduta* e *Experiência e natureza*, e na década de 1930, como *Experiência e educação*, “Liberalismo e ação social” e “Liberdade e cultura”.

Por serem elaboradas em meio a *situações retóricas*, as respostas oferecidas pelos dois filósofos estabelecem uma relação ampla entre as suas audiências e as realidades em que viviam, relacionando as peculiaridades de um vasto contexto social e cultural com os componentes mais próximos da experiência individual, visando contribuir para a sua transformação – característica dos discursos que Crick (2010, p. 44) considera dotados da “qualidade de tornar-se”. Essa qualidade pode ser identificada na ênfase dada por ambos à criação de novas atitudes, juízos, condutas e pensamentos, pois os que vigoravam em suas respectivas épocas não satisfaziam as necessidades da coletividade. Somente a alteração radical daquelas realidades conflituosas poderia encaminhar a vida social em direção ao equilíbrio.

A presença dessa característica em Rousseau e Dewey mostra que seus discursos são norteados por um preceito fundamental do que Crick (2010, p. 192) denomina “ontologia do tornar-se”, concepção que traduz a ideia de que o “mundo comum é algo que está sempre em confecção”. Os adeptos desse princípio são considerados “artistas criativos”, pois acreditam que o mundo se constitui pelo “trabalho coletivo de arte” realizado conjuntamente pelos indivíduos em um modo de viver democrático,

compartilhado, no qual a retórica é empregada de “modo artístico” para incentivar a criação de novas ideias e formas de agir na realidade (idem, p. 22).

Por ser uma “criatura da crise” e atuar em momentos de incerteza e conflito, como diz Crick (2010, p. 78), a retórica possui “força e efetividade” em *situações retóricas*. Esta reflexão se aplica aos escritos de Rousseau e Dewey, explicando a sua grande repercussão e as inúmeras polêmicas que geraram, não só quando foram publicados como também em momentos posteriores. A proposta deweyana de educar por meio de situações problemáticas, elegendo o problema como eixo do trabalho educativo, como vimos em nosso segundo capítulo, mostra a valorização da retórica como arte prática a ser utilizada pelos professores, agentes responsáveis por auxiliar os educandos a encontrar caminhos a serem seguidos em meio a ideias conflitantes, situação inerente a um mundo em mudança. Sua ênfase na adoção de uma conduta experimental em tais situações faz parte de sua crença na provisoriedade das soluções encontradas, como é próprio de uma sociedade democrática.

O mesmo pode ser dito quanto a Rousseau, que também conceitua a situação educacional como eivada de problemas a serem enfrentados pelo educando com o auxílio de um professor munido daquela arte prática, ambos envolvidos em uma atitude investigativa em busca de soluções. A relação total do aluno com as pessoas e as coisas que o cercam, como prevê o filósofo genebrino, revela a concepção de um ambiente de aprendizagem que possui as características de uma *situação retórica* particular que deriva de uma *situação retórica* mais ampla, uma ordem social decadente que precisa ser enfrentada por meio da criatividade, do diálogo e da argumentação persuasiva, com a disposição de quem domina a “arte do tornar-se”, para agir e modificar a realidade em prol do bem comum.

4.3. As formas discursivas *decoro* e *kairós*

Outro parâmetro útil para compreender o trabalho dos Sofistas é a forma discursiva por eles adotada, o que inclui dois modos de argumentação denominados *decoro* e *kairós*, ambos relativos ao dilema entre conservar e ultrapassar as regras e as convenções oriundas da ordem aristocrática. No contexto da democracia grega, era imprescindível elaborar leis e ordenações políticas visando à estruturação da *polis*, e para isso era preciso contar com novas concepções sobre o homem e a sociedade. Os Sofistas viram naquele ambiente uma “oportunidade suprema” de mudança, assumindo

o “futuro imediato como contingente sobre as ações no presente” (CRICK, 2010, p. 181-182).

Devido aos ensinamentos de retórica que ofereciam, os Sofistas tornaram-se “mestres do *kairós*”. Por sua influência, esse termo é interpretado como referente a “momento oportuno, devida medida”, ou “ocasião certa” que impulsiona os indivíduos a serem criativos quando precisam agir em resposta aos imprevistos que caracterizam a ausência de ordem na vida humana (CRICK, 2010, p. 20, grifos do original). As ações criativas então assumidas exprimem a sensibilidade do indivíduo para a realidade imediata que se apresenta, na qual a intervenção por meio do discurso é capaz de produzir mudanças (KINNEAVY, 2002, p. 60). Como “mestres da improvisação”, os Sofistas conceberam a retórica como “forma de reação quase instintiva” nessas ocasiões únicas que são próprias de situações inéditas – as *situações retóricas* – e que indicam direcionamentos para agir em eventos futuros (CRICK, 2010, p. 20-21).

A compreensão do *kairós* trazida pela Sofística permite diferenciar a retórica de outras formulações discursivas destinadas à persuasão, como, por exemplo, a propaganda e certos discursos políticos que valorizam a associação entre conhecimento e poder: o discurso *kairótico* e suas consequências são incompatíveis com “formas discursivas antidemocráticas de vida social” (CRICK, 2010, p. 21). *Kairós* predomina em sociedades progressivas e dinâmicas, principalmente em momentos de crise, como foi na Grécia Clássica, contribuindo para desenvolver uma “consciência *kairótica*”. Esse traço distingue *kairós* de *decoro*, forma discursiva que prevalece em momentos desprovidos de caráter emergencial, quando é fraca ou inexistente a demanda por mudanças, como se pode observar em sociedades regidas por hierarquias estabelecidas, a exemplo do Império Romano (idem, p. 181).

Enquanto *kairós* diz respeito à necessidade de uma “retórica imediatamente prática” que se aplica a assuntos que exigem um “julgamento contextual”, *decoro* produz “um discurso rico esteticamente e intelectualmente” que desconsidera as questões da realidade prática, pois o seu intuito é “expressar os pensamentos grandiosos da mente eterna”. A amplitude do *decoro* “deriva do fato de ele falar a um sentido de estabilidade e continuidade através do tempo, como se o lugar no qual ele se coloca sempre existirá, mesmo que seja na memória” (CRICK, 2010, p. 184).

Quando um orador utiliza um *discurso decoroso*, “honra a história, a posteridade, por criar um objeto cuja beleza particular perdura porque fala para uma audiência mais universal”. O senso de oportunidade, então, deixa de ser observado, não

por desconsiderar a relevância do tempo, mas por concebê-lo como constante. O *discurso kairótico*, por sua vez, assume que o tempo e o espaço estão em fluxo contínuo, sendo impossível antevê-los. Interpretar como oportuna uma ocasião ou evento não significa negligenciar os detalhes de determinado ambiente, mas simplesmente notar que as suas características estão se alterando de modo acelerado (CRICK, 2010, p. 184).

Uma “*ação decorosa*” é adequada a situações concebidas como parte de um universo contínuo e estável, enquanto uma “*ação kairótica*” corresponde a situações constituídas por fatos representativos de uma “*exceção momentânea da regra*” (CRICK, 2010, p. 184, grifos do original). O “*orador kairótico*” enxerga uma *situação retórica* como “*ocasião oportuna*” para quebrar as normas vigentes, seja na ordem social ou no ambiente educacional, com vistas a promover uma transformação prática em um momento único. O “*orador decoroso*”, por outro lado, valoriza na mesma situação os caracteres, os costumes, os saberes e as tradições vigentes por terem sido estabelecidos historicamente, tendo o propósito de ressaltar sua necessária permanência (idem, p. 181, grifos do original).

Segundo Crick (2010, p. 184), a excessiva ênfase na distinção entre *kairós* e *decoro* leva à interpretação de que se trata de formas discursivas absolutamente incompatíveis, o que constitui um dualismo pouco eficiente. As duas formas podem ser vistas como “dois fins de um simples espectro da prática”, que é compreendida em “diferentes magnitudes do espaço e do tempo”. Crick (idem, p. 181) defende que, mesmo possuindo as suas peculiaridades, ambas constituem uma “*tensão perpétua*” em *situações retóricas*, nas quais se faz imprescindível “*respeitar o decoro enquanto encontramos as necessidades do kairós*”. As duas formas atuam de modo contínuo em um mesmo discurso, quando se exige a “*combinação entre o particular e o universal*” (idem, p. 184).

A fusão entre *decoro* e *kairós* requer do orador a capacidade para “*viajar dialeticamente entre esses extremos*”, construindo um discurso capaz de promover um movimento análogo entre os auditórios existentes no tempo presente e aqueles que se constituírem no futuro, o que nos permite ver a “*forma estética característica da grande retórica*”. O *decoro* lhe possibilita “*incorporar formas universais em artefatos e ações particulares num espírito dedutivo*”, enquanto *kairós* o encoraja a “*frequentar o particular*” e a “*postular novos universais*” de modo indutivo (CRICK, 2010, p. 185).

A “grande retórica” tem o poder de inspirar experiências que ocorrem em um lugar determinado, nas quais os indivíduos atuam de modo efetivo em uma ocasião oportuna que lhes permite enxergar novas possibilidades e formas de ação próprias de um “universo que está vindo a ser”. O componente estético da retórica diz respeito ao “sentimento de transcendência” que concede aos indivíduos em geral, e particularmente aos oradores, a liberdade necessária para imaginar o mundo – incluindo a si mesmos e os demais seres humanos – como “maior e mais bonito do que talvez ele é e sempre será”, compondo e comunicando seu discurso para que um dia, talvez, essa realidade venha a se concretizar (CRICK, 2010, p. 185).

O material exposto neste trabalho permite constatar que os discursos de Rousseau e Dewey são elaborados prioritariamente em consonância com *kairós*, o que certamente se deve ao caráter emergencial das *situações retóricas* específicas vividas pelos dois filósofos. Essa forma discursiva surge no interior de um discurso aparentemente *decoroso* representado pelo uso da história por meio de algumas estratégias argumentativas, como o *recurso às origens* e a *ilustração*, como vimos em nossos três primeiros capítulos. Tanto na obra de um quanto na de outro, a história é levada em conta, como se costuma fazer em argumentações *decorosas*, mas não é reverenciada como indicador da estabilidade do mundo; a história é por eles revista com o propósito de sugerir as rupturas que consideram necessárias, seja na sociedade, seja na educação, seja na formação humana, de modo geral. O *decoro*, portanto, não é desconsiderado, mas constitui uma tática discursiva para a apresentação do elemento *kairótico*.

Conforme mostramos em nosso capítulo primeiro, Rousseau e Dewey, cada qual à sua maneira, elaboram as suas próprias versões do desenvolvimento histórico, com o intuito de explicar a origem das iniquidades sociais. O filósofo genebrino apresenta o “estado de natureza” para escrever o processo de desenvolvimento humano e das relações sociais, ressaltando os problemas que assolam a ordem social do século XVIII, sendo a desigualdade o mais relevante (ROUSSEAU, 2002b, p. 151). O filósofo norte-americano expõe o contexto da Grécia Clássica para situar a origem das problemáticas divisões que constituem a sociedade de seu tempo e o equivocado conceito de liberdade então vigente. Dewey (1970, p. 36) também recorre ao século XVII para discutir a gênese dos princípios do liberalismo clássico, de modo a denunciar os entraves inerentes à concepção defendida pelos “velhos liberais” nos anos de 1930 nos Estados Unidos.

Com o exame da realidade por meio do recurso à história, os dois filósofos visam exhibir as crises sociais, políticas e econômicas enfrentadas em suas respectivas épocas, tendo em vista o propósito de as suplantarem. Os cenários em que vivem certamente lhes parecem propícios para quebrar as normas e os preceitos existentes, a ocasião certa para promover transformações práticas em todas as esferas, atitude que os qualifica como *oradores kairóticos*. Em seu entendimento, as transformações em andamento representavam a possibilidade de um futuro promissor, que é apresentado por meio de proposições políticas *kairóticas* em defesa de uma nova ordem social.

Para que as transformações se tornem efetivas, Rousseau e Dewey buscam encorajar suas audiências a agir com o propósito de trazer à existência um modo de viver fundamentado na democracia, como exposto no capítulo primeiro deste trabalho. Suas iniciativas *kairóticas* nessa área contam com a percepção do momento oportuno, seja no cenário conturbado da França no século XVIII, seja no âmago do capitalismo americano no século XX, contextos igualmente vistos como carentes de mudanças marcantes. Na mesma direção, a ação empreendida com a publicação de suas concepções políticas também pode ser denominada *kairótica*, pois atua como resposta ao cenário desenhado pelas *situações retóricas* da época, o que revela a sua sensibilidade como *oradores kairóticos*.

A mesma sensibilidade e as mesmas *ações kairóticas* podem ser identificadas no fato de ambos veicularem as suas propostas educacionais naquelas *situações retóricas*. Tanto Rousseau quanto Dewey acreditam que a organização de uma sociedade democrática seria beneficiada por um conjunto de novas concepções educacionais, as quais foram apresentadas em nosso segundo capítulo. Nos discursos persuasivos em que tais concepções são expostas, os filósofos também recorrem a versões próprias da história, visando ressaltar os problemas e as inadequações dos princípios que regem a educação de seu tempo.

Na defesa que faz de uma formação do homem, como ser individual e social, Rousseau utiliza *ilustrações* que apresentam fatos históricos supostamente ocorridos na antiga Esparta para defender que a referida formação estava esquecida no século XVIII, quando a educação se dividia entre formar o homem ou o cidadão, ficando impedida de alcançar qualquer um desses objetivos. Tratando do mesmo tema, Dewey usa o *recurso às origens* para expor a gênese da separação entre o saber e o fazer no contexto grego, a fim de explicar a desvalorização sofrida pela experiência ao longo da história e, em

especial, na educação do século XX, quando vigora a organização dual do ensino, como indicado no primeiro capítulo deste trabalho.

Com a exposição de formas educacionais e acontecimentos históricos, o intuito dos filósofos não consiste em enaltecer o passado para referendar o presente, como se o tempo seguisse uma linha contínua e inalterável; sua meta é ressaltar a necessidade de impulsionar suas audiências a agir com vistas a produzir alterações no cenário vigente. Como *oradores kairóticos*, percebem nas realidades conflituosas que os cercam a ocasião propícia para o empreendimento de *ações kairóticas*, e por isso buscam mobilizar as paixões desses interlocutores com a proposição *kairótica* de uma nova educação voltada a formar o homem e o cidadão simultaneamente, por meio de princípios e métodos que fariam sensível diferença na vida escolar.

Em suas propostas práticas para a educação também é possível identificar a presença do elemento *kairótico*, como na ênfase dada à necessidade de o professor estar atento às ocasiões oportunas que surgem no processo educativo para apresentar aos alunos os saberes escolares, de modo a lhes propiciar a oportunidade de agir, experimentar e criar nas experiências vividas e na resolução de questões conflituosas. As sugestões do filósofo genebrino indicam que o preceptor de Emílio deve sempre notar o momento mais propício para problematizar o conhecimento, bem como para ensiná-lo a agir, deliberar e usar sua criatividade para encontrar soluções. De modo semelhante, Dewey mostra que o professor precisa observar o momento apropriado para desenvolver o pensamento reflexivo, de modo a que os aprendizes explorem os objetos à sua volta, argumentando e deliberando para resolver as indagações introduzidas no cotidiano escolar. Como é típico dos momentos em que *kairós* se manifesta, tais ocasiões oportunas exigem que o professor utilize a retórica para auxiliar os aprendizes nessas tarefas, permitindo-lhes analisar e refletir sobre o que experimentam.

A conduta ativa do professor nas propostas rousseauianas e deweyanas contém o desafio inerente a *ações kairóticas*, as quais se manifestam precisamente nas ocasiões de exceção à rotina, quando as regras e as atividades corriqueiramente realizadas parecem insuficientes e ineficazes. Quando impulsionados pelo *kairós*, os mestres contribuem para o desenvolvimento contínuo de seus alunos, sendo necessário compreenderem que o tempo e o espaço em que se realiza a educação é continuamente alterado, constituindo um cenário repleto de dúvidas e incertezas que impedem prever e planejar de modo absoluto as atividades e as ações dos envolvidos.

A compreensão *kairótica* da educação proposta por Rousseau e Dewey fica evidente quando associamos os seus delineamentos à *metáfora percurso indeterminado*, discutida em nosso segundo capítulo. Os filósofos advertem para a impossibilidade de planejar e ordenar as atividades de ensino de modo rígido e linear, pois o próprio viver é constituído por inseguranças que impedem direcionamentos previsíveis, demandando a improvisação do professor. Tal imprevisibilidade decorre de os aprendizes possuírem caracteres específicos em cada momento de sua vida, os quais precisam ser conhecidos e considerados para que o mestre consiga visualizar o surgimento de momentos singulares para agir. Quando o profissional possui sensibilidade para apreender as especificidades do contexto circunstancial em que desempenha seu ofício, é sinal de que assume uma visão *kairótica* de mundo, como afirma Kinneavy (2002, p. 63).

A percepção do valor da grande retórica é responsável por despertar em Rousseau e Dewey a vontade de ir além dos cenários educacionais que tinham diante de si, os motivando a crer na possibilidade de organizar a educação em novas bases filosóficas. O sentimento de transcendência propiciado pela retórica lhes fornece inspiração e liberdade para acreditar que o discurso persuasivo é crucial na projeção de uma realidade futura diferente da que existe, abrindo caminho para a formação de um novo ser humano e, conseqüentemente, de uma nova ordem social.

Como exposto no capítulo terceiro deste trabalho, os dois filósofos utilizam formas de ação semelhantes para alcançar essa meta, apresentando as suas proposições sobre a natureza humana por meio de estratégias argumentativas que buscam mobilizar *kairoticamente* as paixões de seus auditórios para uma nova compreensão do ser humano e de sua formação. Em Rousseau, particularmente, é possível notar o uso de um discurso aparentemente *decoroso*, devido à utilização da história, mas o *recurso às origens* que apresenta o “estado de natureza” indica a necessidade de o ser humano conhecer a sua gênese para poder distinguir entre o que é natural e o que é adquirido em sua constituição e, assim, evitar a desfiguração da vida social.

Considerações finais

Na obra *O nome da rosa*, Umberto Eco apresenta uma reflexão incomum que em certo sentido esclarece a forma como compreendemos as relações existentes entre os filósofos examinados neste trabalho. Um dos personagens do romance afirma que frequentemente “os livros falam de livros, ou seja, é como se falassem entre si”. A história tem como cenário principal uma biblioteca, que se apresenta, então, como

(...) o lugar de um longo e secular sussurro, de um diálogo imperceptível entre pergaminho e pergaminho, uma coisa viva (...), tesouro de grandes segredos emanados de muitas mentes, e sobrevividos à morte daqueles que os produziram, ou os tinham utilizado (ECO, 1986, p. 330).

Esta passagem ilustra o formato de pesquisa adotado neste trabalho e em muitas das investigações do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, ao qual nos vinculamos: presumimos que os autores e suas obras, mesmo quando pertencentes a momentos e lugares distintos historicamente e filiados a orientações filosóficas diversas, dialogam ininterruptamente entre si, e que a nossa tarefa, como pesquisadores empenhados em descobrir os possíveis significados dessa interlocução, é ouvir esses diálogos, ou pelo menos o murmúrio por vezes quase inaudível produzido por ela, quando os assuntos dizem respeito à filosofia e à educação.

Em busca desses significados, a investigação ora concluída buscou promover a interlocução entre Jean-Jacques Rousseau e John Dewey focalizando as suas formulações discursivas acerca das temáticas *sociedade, educação e homem*. Nosso objetivo foi identificar as semelhanças e diferenças entre eles, a fim de discutir a possibilidade de considerar o filósofo genebrino um integrante da *tradição retórica*, à semelhança de Dewey, e consequentemente conceituar o seu projeto pedagógico como partidário dos princípios da *pedagogia retórica*, da qual a filosofia deweyana é a principal representante na atualidade, como defende Natan Crick (2010).

Para cumprir esse objetivo, os três primeiros capítulos deste trabalho foram dedicados à exposição dos referidos discursos, cada qual abordando uma das aludidas temáticas. O cumprimento dessa tarefa permitiu comparar suas formulações discursivas por meio da análise retórica, metodologia que tem como alicerce as teorizações feitas por Aristóteles na *Retórica* e as diretrizes apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, conforme exposto em nossa seção introdutória. Foram considerados os

qualificativos (*ethos*) de Rousseau e Dewey como oradores, envolvendo o estudo do contexto de elaboração e publicação de seus escritos; os seus próprios discursos (*logos*), explicitando as estratégias argumentativas e os marcos discursivos utilizados por cada um deles nas obras selecionadas; e os atributos intelectuais e emocionais (*pathos*) de seus supostos auditórios, os leitores a quem suas obras se dirigiram.

As análises empreendidas no capítulo primeiro permitiram concluir, no que tange a *sociedade e política*, que Rousseau e Dewey apresentam certas particularidades, como a presença do legislador no contrato social, aludida pelo filósofo genebrino, e a valorização da livre comunicação e a associação do conceito de democracia com questões pedagógicas, temáticas tratadas pelo pensador norte-americano. Apesar disso, foi possível constatar a existência de elementos comuns, visto que ambos desqualificam as sociedades em que vivem e defendem a sua superação por meio de uma nova ordem social fundamentada em princípios democráticos, como a igualdade e a liberdade; para tanto, elegem o discurso persuasivo como instrumento para elaborar e veicular suas propostas políticas em seus contextos próprios.

No segundo capítulo, dedicado à exposição das concepções educacionais dos filósofos, também foi possível notar a presença de singularidades, como o novo conceito de infância teorizado por Rousseau e a linguagem como componente essencial da experiência, do pensamento reflexivo e do processo de ensino, tal como defendido por Dewey. Contudo, nossas análises permitiram identificar o predomínio de semelhanças nessas formulações discursivas, seja nas estratégias argumentativas utilizadas, seja nas ideias inovadoras expostas, como o equilíbrio entre liberdade e autoridade, seja no entendimento expresso por ambos de que a criação da sociedade democrática depende da superação dos métodos e princípios vigentes na educação; entendimento, aliás, responsável por suas proposições em defesa de novas formas de educar, capazes de constituir um novo ser humano.

As concepções de Rousseau e Dewey acerca do novo homem foram analisadas no capítulo terceiro deste trabalho, no qual foi possível notar que cada um deles adota uma abordagem distinta quanto ao tema, uma vez que o primeiro expõe inicialmente os elementos naturais do homem, enquanto o segundo enfatiza os componentes sociais. Apesar disso, foi possível mostrar que ambos reconhecem a necessidade de associar o natural e o social no processo educativo alicerçado em novas bases filosóficas, para que se efetive a formação de uma nova figura humana. Além dessa similaridade, ambos

elegem o discurso persuasivo como ferramenta para compor e expor as ideias voltadas à necessária transformação da ordem societária.

Nossas análises dos discursos dos filósofos acerca das temáticas *sociedade*, *educação* e *homem*, realizadas nos três primeiros capítulos deste trabalho, nos permitiram defender no quarto capítulo que, à semelhança de Dewey, Rousseau pode ser inscrito na tradição retórica e proposto como partidário da pedagogia retórica. Essa defesa foi sustentada na noção de *situação retórica* e na tipificação das formas discursivas *decoro* e *kairós*, próprias da Sofística, que notamos estar presentes tanto em Rousseau quanto em Dewey.

Esse último capítulo encerra o que estabelecemos como objetivo para este trabalho, mas as nossas conclusões poderão ser desenvolvidas em novas pesquisas visando à produção de estudos sobre os rumos da educação na atualidade. Esta é a proposta que vem orientando vários trabalhos do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, ao qual nos associamos e para o qual esperamos oferecer aqui algumas contribuições, para que se somem às iniciativas de outros pesquisadores norteados pela mesma disposição crítica.⁵¹

Nossa investigação sugere que tanto as obras de Dewey quanto as de Rousseau, devido à sua filiação comum à pedagogia retórica, trazem reflexões que podem ser incorporadas por educadores que, a exemplo de Biesta (2013, p. 37-38), questionam a tendência de modelar as práticas pedagógicas por conceitos oriundos de “técnicas de gerenciamento empresarial”. Essa tendência expressa nítida desumanização das práticas educativas, pois concebe o ato de educar como “uma mercadoria a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz”, alterando profundamente o papel desses agentes, que se tornam meros consumidores e provedores, e causando sérios prejuízos à formação do homem para uma sociedade composta por pessoas imbuídas do desejo de participação e compartilhamento – uma sociedade democrática, tal qual imaginada por Rousseau e por Dewey.

Quando os assuntos educacionais são apartados de sua verdadeira fonte, que é a esfera das deliberações políticas, para compor o espaço das necessidades do indivíduo ou das práticas mercadológicas, esvaziam-se aspectos essenciais da educação, como a possibilidade de formar o estudante para descobrir a si mesmo e para criar novas

⁵¹ Visando a essa meta, publicamos recentemente um artigo contendo alguns resultados do presente trabalho (CUNHA; SBRANA, 2018).

configurações para o mundo em que vive. Esvaziam-se os valores genuínos que regem as relações em coletividade e que têm sido a razão de ser de nossa própria existência como seres humanos. Quando a prática docente se torna regida pela “episteme da didática moderna”, como diz Vergara (2015, p. 598-599), originada nas concepções de Comênio no século XVII, adota-se um conceito de aprendizagem centrado na transmissão unidirecional de conhecimentos, o que afasta a reflexão sobre a história e a cultura em troca de competências, habilidades e destrezas. Esvaziam-se as particularidades, a incerteza e a complexidade em troca da promoção de “inteligências artificiais” vivendo no mundo da imutabilidade supostamente real.

Apesar da predominância dessa tendência no cenário contemporâneo, entendemos ser possível e necessário discuti-la por meio dos princípios da pedagogia retórica, dentre os quais se incluem as proposições políticas e educacionais de Rousseau e Dewey, de modo a priorizar a reflexão, o questionamento e a ação, elementos que, segundo Cunha (2011, p. 79), são essenciais à formação de indivíduos inseridos em realidades como a nossa, marcadas por crises e alterações incessantes. Quando o mundo assume esse aspecto, as relações e as experiências interindividuais tornam-se permeadas pela contingência, o que exige a adoção de posicionamentos críticos perante os entraves cotidianos, como explica Crick (2010, p. 41), ressaltando a urgência de uma nova visão pedagógica, tal como a oferecida pelos filósofos analisados neste trabalho.

Nesse contexto de incerteza, a retórica assume função privilegiada, podendo ser utilizada como ferramenta para superar os problemas, como uma “arte do tornar-se” que abre caminho para novas trajetórias voltadas à transformação (CRICK, 2010, p. 78). Consideramos a retórica imprescindível à educação contemporânea devido à sua capacidade para interferir em momentos de crise e mudança contínua, pois ela se propõe, segundo Oliveira (2011, p. 93), a operar como um “objeto de constante problematização” que abrange professores e aprendizes oriundos de ambientes distintos, dotados de diferentes visões de mundo que podem ser equacionadas por intermédio do diálogo e da reflexão, o que não vem ocorrendo atualmente em nossas escolas.

A retórica como arte pedagógica que incentiva a criação é instrumento essencial para a formação de pessoas abertas à aceitação da diferença, pois ensina a elaborar juízos diante de situações conflitantes e formas de pensar que usualmente se opõem mutuamente. Quando acolhidos em ambientes marcados pela diversidade, como ocorre atualmente, os princípios educacionais identificados em Rousseau e Dewey podem contribuir para orientar os professores a adotarem condutas ativas e afetivas que

incentivem seus alunos a abandonarem o exclusivismo e a atuarem de modo compartilhado em benefício do bem comum, desenvolvendo suas individualidades na direção da coletividade.

Os princípios da pedagogia retórica que encontramos nas concepções rousseauianas e deweyanas não sugerem um modelo único de procedimento, um roteiro previamente determinado de ações, mas sugerem que os profissionais da educação mobilizem os aprendizes para realizar atividades que envolvam o desenvolvimento de experiências reflexivas e o aprendizado da persuasão, afastando-se de ações e atitudes impositivas ou ameaçadoras. Sugerem que o mestre esteja alerta para criar ou aproveitar ocasiões que se mostrem oportunas para problematizar o conhecimento e conceder aos alunos a oportunidade para investigar, examinar e agir, tornando o processo educativo guiado pelo *kairós*.

Alicerçada na ideia de educação como arte, a pedagogia retórica constitui uma alternativa poderosa para a organização de situações de ensino em que os alunos se sintam estimulados a usar sua criatividade para descobrir e elaborar ideias novas, formular novos juízos acerca dos conteúdos estudados, tendo por base os saberes e as experiências que já possuem, superando as amarras habitualmente impostas pela instituição escolar por meio de normas, metas e regimentos imutáveis. A mesma abertura se aplica aos professores, que serão desafiados a assumir novas habilidades e valores para o aperfeiçoamento de seu ofício, envolvidos em reflexão contínua para responder à demanda desse novo ambiente que impulsiona a transformação do ensino em uma arte.

Os princípios da pedagogia retórica, que coincidem com os traços de uma *educação poética*, conforme dissemos no quarto capítulo deste trabalho, delineiam inúmeras perspectivas para a organização do trabalho docente, as quais não podem ser mais do que sugeridas, pois em seu cerne residem justamente a liberdade de criar e a disposição para aprender com a prática. Podemos então sugerir que os professores adotem métodos de ensino e procedimentos de avaliação diferentes dos usuais, priorizando menos a mensuração e a comparação de resultados, valorizando mais as inclinações intelectuais e afetivas de seus alunos e o trabalho coletivo voltado ao crescimento contínuo. Que assumam uma concepção *kairótica* da educação, percebendo que nada pode ser integral e definitivamente planejado, embora o planejamento deva estar presente como um guia, muitas vezes sábio. Que estudem e testem estratégias para transformar os conteúdos escolares em saberes significativos para os aprendizes,

mediante a necessidade de direcionar os seus impulsos e energias para a resolução de problemas por meio da livre expressão.

Organizar uma *sala de aula retórica* que viabilize a composição da *vontade de poder* dos estudantes, que os ensine a utilizar a linguagem como instrumento fundamental para lidar com a realidade, é um meio para que eles se sintam autorizados a interferir no fluxo de suas próprias vidas e nos destinos da sociedade, para que abdicuem das práticas de coerção física e moral cada vez mais reforçadas pela tendência desumanizadora que impera na educação atual. Essa forma inteligente e ética de utilizar a comunicação, tal qual proposto pela pedagogia retórica que identificamos em Rousseau e Dewey, poderá contribuir para a formação de seres humanos e cidadãos não só capazes de exercer dignamente uma profissão, mas principalmente habilitados a atuar na vida social, assumindo suas responsabilidades individuais e civis e lutando para que os princípios democráticos prevaleçam, tanto no âmbito escolar quanto na esfera coletiva.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.
- ALTHUSSER, Louis. Sobre el “Contrato Social”. In: Lévi-Strauss, Claude (Org.). *Presencia de Rousseau*. Tradução José Sazbón. Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1972. p. 58-101.
- AMARAL, Maria Nazaré Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. *O discurso de John Dewey sobre natureza humana e conduta: contribuições à psicologia e à educação*. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Concordâncias e discordâncias de Dewey com Freud. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 44, n. 2, p. 275-291, abr./jun. 2012.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta; CUNHA, Marcus Vinicius. A apropriação de Aristóteles por John Dewey. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 43-70, jan./jun. 2011.
- ARBOUSSE-BASTIDE, Paul; MACHADO, Lourival Gomes. Vida e Obra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru/SP: EDIPRO, 2005.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998.
- BIESECKER, Bárbara. Rethinking the rhetorical situation from within the thematic of *différance*. *Philosophy and Rhetoric*, v. 22, n. 2, p. 110-130, 1989.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação contemporânea para um futuro humano*. Tradução Rosaura Iechenbert. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BILLIG, Michael. *Argumentando e pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BITZER, Lloyd Frank. The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, v.1, p. 1-14, 1968.
- BONAVIDES, Paulo. Democracia e liberdade no “Contrato Social” de Rousseau. In: Instituto de Direito Público e Ciência Política. *Estudos em homenagem a J.J. Rousseau: 200 anos do “Contrato Social”, 1762-1962*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962. p. 147-174.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- BOTO, Carlota. História, verdade e virtude em Rousseau: pacto político e ética pedagógica. *Revista de História das Ideias*, Coimbra, v. 23, p. 317-364, 2002.
- BOTO, Carlota. Jean-Jacques Rousseau: biografia intelectual. Intérprete da política e da infância. *Revista Educação, Série História da Pedagogia (Jean-Jacques Rousseau)*, São Paulo, n. 5, p. 6-17, dez., 2010.
- BURGELIN, Pierre. Prefácio. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, Daniele Cristine; SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A metáfora fundamental do discurso de John Dewey. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 24, p. 142-162, 2014.
- CHAMBLISS, Joseph James. *Educational theory as theory of conduct: from Aristotle to Dewey*. New York: State University of New York, 1987.
- CHAMBLISS, Joseph James. *The influence of Plato and Aristotle on John Dewey's philosophy*. New York: Edwin Mellen, 1990.
- CRICK, Nathan. *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015a.

CRICK, Nathan. *Rhetoric and power: the drama of classical Greek*. Columbia: University of South Carolina, 2015b.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 116-126, jan./abr. 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005a.

CUNHA, Marcus Vinicius. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

CUNHA, Marcus Vinicius. O conhecimento e a formação humana no pensamento de Aristóteles. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007a.

CUNHA, Marcus Vinicius. Uma obra de pedagogia além da pedagogia (Apresentação). In: DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais – ensaios comentados*. São Paulo: Ática, 2007b.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: biografia intelectual. Educador e Filósofo da Democracia. *Revista Educação, Série História da Pedagogia (John Dewey)*, São Paulo, n. 6, p. 06-17, dez., 2010a.

CUNHA, Marcus Vinicius. História da educação e retórica: ethos e pathos como meios de prova. In: SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 11-46.

CUNHA, Marcus Vinicius. Uma filosofia da experiência. *Revista Educação, série História da Pedagogia (John Dewey)*, São Paulo, n. 6, p. 20-31, dez., 2010c.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência, educação e retórica na pós-modernidade. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 71-89.

CUNHA, Marcus Vinicius. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 67-83, 2015a.

CUNHA, Marcus Vinicius. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. *Revista Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-266, jul./out., 2015b.

CUNHA, Marcus Vinicius; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 278-289, maio/ago. 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius; SBRANA, Roberta Aline. A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011.

DERATHÉ, Robert. *Jean- Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo*. Tradução Natália Maruyama. São Paulo: Barcarolla/Discurso Editorial, 2009.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. 3. ed. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970.

DEWEY, John. *Experiência e natureza*. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

DEWEY, John. *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*. New York: Prometheus Books, 2002.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 2010.

DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ícone, 2011.

DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora. 2003. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aa/polis>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas: Autores Associados/Edusp, 2003.

DOZOL, Marlene de Souza. A propósito de uma estética formativa mediante um conceito-paisagem. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1503-1520, out./dez. 2017.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini-Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCISCO, Maria Fátima Simões. O nascimento do ideário político contemporâneo. *Revista Educação*, série História da Pedagogia (Jean-Jacques Rousseau), São Paulo, n. 5, p. 20-31, dez. 2010.

GALVÃO, Pedro. A ciência na educação segundo John Dewey. *Philosophica*, Lisboa, v. 12, p. 129-144, 1998.

GARRISON, Jim. *Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching*. Charlotte: IAP, 2010.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: histórica, retórica, prova*. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Fé na Educação. *Revista Educação*, série História da Pedagogia (John Dewey), São Paulo, n. 6, p. 54-63, dez., 2010.

HOUAISS, Antônio. *Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JACQUES, Paulino. O pensamento político de Rousseau: uma tentativa de constituição da república rousseauiana. In: Instituto de Direito Público e Ciência Política. *Estudos em homenagem a J.J. Rousseau: 200 anos do “Contrato Social”, 1762-1962*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962. p. 117-146.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

- KERFERD, George Briscoe. *The sophistic movement*. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- KINNEAVY, James L. Kairos in classical and modern rhetorical theory. In: SIPIORA, Phillip; BAUMLIN, James S. (Orgs.). *Rhetoric and kairos: essays in history, theory, and práxis*. Albany: University of New York State, 2002, p. 58-76.
- LAUNAY, Michael. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e Educação: da ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 23-55.
- LORIERI, Marcos Antônio. Educação e Vida. *Revista Educação*, Série História da Pedagogia (John Dewey), São Paulo, n. 6, p. 82-89, dez. 2010.
- LOUSADA, Wilson. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões*. Tradução Wilson Lousada. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José M. Ferreira et al. (Orgs.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 77-104, 2007.
- MERCHIOR, José Guilherme. *O liberalismo: antigo e moderno*. Tradução Henrique de Araújo Mesquita. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.
- MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Tradução Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Melhoramentos, 1997.
- OLIVEIRA, Daniele Cristine; SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A metáfora fundamental do discurso de John Dewey. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 25, p. 143-162, 2014.
- OLIVEIRA, Renato José. A nova retórica, a problematologia e a educação. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 91-105.

- OLIVEIRA, Renato José. A racionalidade retórica e a ética na educação escolar: confluências possíveis. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 144-163, 2015.
- PAGNI, Pedro Ângelo. Escola, estética e ética. *Revista Educação*, série História da Pedagogia (John Dewey), São Paulo, n. 6, p. 32-43, dez., 2010.
- PAIVA, Wilson Alves. A formação do cidadão na obra de Jean-Jacques Rousseau. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 77-92, jan./fev. 2007a.
- PAIVA, Wilson Alves. Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau. *Revista Proposições*, Campinas, v. 18, n. 3 (54), p. 161-180, set./dez. 2007b.
- PAIVA, Wilson Alves. *Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PAIVA, Wilson Alves. A religião de Rousseau. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 395-421, jan./jun., 2014.
- PAIVA, Wilson Alves. Do projeto político-pedagógico de Rousseau: algumas considerações. *Revista Educação Social*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 245-262, jan./mar., 2016.
- PAPPAS, Gregory Fernando. *John Dewey's ethics: democracy as experience*. Bloomington: Indiana University, 2008.
- PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIMENTA, Rita. Investigação, educação e democracia. *Revista Educação*, série História da Pedagogia (John Dewey), São Paulo, n. 6, p. 64-73, dez., 2010.
- PISSARRA, Maria Constança Peres. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. São Paulo: Moderna, 2002.
- PLATÃO. *Fedro*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Versão eletrônica. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000031.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

- PLATÃO. *Górgias (Retórica)*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Versão eletrônica. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000034.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- PONTES, Jorge Marques. A importância do legislador no contrato social. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, n. 12, p. 45-56, jul./dez. 2013.
- POULAKOS, John. Toward a sophistic definition of rhetoric. *Philosophy & Rhetoric*, v. 16, n. 1, p. 35-48, 1983.
- PRADO Jr., Bento. *A retórica de Rousseau*. Tradução Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga. II. Platão e Aristóteles*. 2. ed. Tradução Henrique C. de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROSSETTO, Maicon Rodrigo. *Liberdade, igualdade e participação como garantia da democracia direta em Jean-Jacques Rousseau*. 2016. 149f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2016.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões*. Tradução Wilson Lousada. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- SALINAS FORTES, Luiz Roberto. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.
- SALINAS FORTES, Luiz Roberto. Rousseau: o mundo político como vontade e representação. *Revista Filosofia Política*, Porto Alegre, p. 99-116, 1985.
- SCHIAPPA, Edward. Sophistic rhetoric: oasis or mirage? *Rhetoric Review*, v. 10, n. 1, p. 5-18, 1991.

- SILVA, Tatiane. *A presença da filosofia platônica na Pedagogia do Estado Novo*. 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.
- SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate sofista. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.
- SOUZA, Aline Vieira. *Análise retórica do discurso político-educacional de Cecília Meireles*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.
- SOUZA, Felipe Araújo de. *Da necessidade do legislador na obra Do Contrato Social, de Jean-Jacques Rousseau*. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.
- SOUZA, Jean Adriani. *O trabalho associado em Karl Marx: contribuição ao debate acerca do cooperativismo e da transição*. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- STRECK, Danilo Romeu. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- STRECK, Danilo Romeu. *Rousseau & a educação*. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2008.
- TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970.
- TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- URIBE, Dario Botero. *El poder de la filosofía y la filosofía del poder: el universo vale una idea*. 3. ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José. (Org.). *O direito a ter direitos*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- VATZ, Richard Eugene. The myth of the rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, v. 6, n. 3, p. 154-161, 1973.

VERGARA, Marcela Gaete. Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 20, n. 62, p. 595-633, jul.-set. 2015.

Apêndice A

A biografia de Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau nasceu em 28 de junho de 1712 em Genebra, na Suíça, em uma família de classe média. Devido a complicações durante o parto, sua mãe faleceu pouco tempo depois de seu nascimento, fato que o levou a ser cuidado pelo pai, que, para suprir a ausência materna, colocou o filho desde tenra idade em contato com a literatura. Rousseau viveu com o pai até 1722, quando, devido a problemas financeiros e pessoais, ambos precisaram se retirar de Genebra. A partir de então, o menino Jean-Jacques ficou sob os cuidados de um tio que o encaminhou para realizar seus estudos com o Ministro de Lamercier. Em 1724, aos 12 anos, o jovem Rousseau retornou a Genebra para viver com o pai, momento em que atuou como aprendiz de gravador (BOTO, 2010, p. 6).

No ano de 1728, ao completar 16 anos, Rousseau novamente deixou Genebra, vivendo por um tempo a vagar pela Suíça, a Itália e a França. Nessas suas aventuras, conheceu Madame de Warens, com quem a princípio estabeleceu amizade, tornando-a, posteriormente, sua amante. Entre os anos de 1735 e 1739, Rousseau viveu na Sabóia, na residência dessa amiga, momento em que teve a sua “primeira e efetiva formação cultural, estudando história, literatura, filosofia e, principalmente, música” (CAMBI, 1999, p. 344). Ainda nessa época, aconselhado pela companheira, ele abandonou o calvinismo e se converteu à religião Cristã, que por ocupar uma posição hegemônica na Europa, concedia facilidades políticas, sociais e profissionais a seus adeptos (BOTO, 2010, p. 8).

Durante os anos de 1740 e 1741, Rousseau atuou como preceptor de dois meninos, filhos do Senhor Jean Bonnot de Mably, em Lyon. Mediante as influências desse ofício, ele escreveu seu primeiro texto, *Projeto para educação do Sr. de Saint-Marie*, no qual apresentava sugestões e propostas pedagógicas para a educação das crianças, tendo em vista suas críticas aos métodos severos que eram utilizados naquela época. Em 1742, Rousseau passou a viver na França, onde conheceu Thérèse Levassour, uma jovem empregada doméstica, com quem manteve um relacionamento por toda vida, apesar de não assumir, e teve cinco filhos que foram deixados por ele na roda dos expostos de um orfanato que cuidava de crianças desvalidas. Este fato o condenou a inúmeras críticas quando publicou, posteriormente, sua obra sobre educação (BOTO, 2010, p. 8 grifos do original).

No ano de 1743, Rousseau estabeleceu forte amizade com Denis Diderot (1713-1784), um dos principais representantes do enciclopedismo francês que teve seu apogeu na segunda metade do século XVIII. A partir de então, passou a frequentar o círculo formado pelos intelectuais franceses e a colaborar na *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (BOTO, 2010, p. 8 grifos do original).

Em 1749, quando se dirigia a Vincennes para visitar seu amigo Diderot, que havia sido preso sob a acusação de heresia, Rousseau tomou conhecimento do concurso lançado pela Academia de Dijon que tinha como tema a seguinte questão: O restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para aprimorar os costumes? Após ter adormecido embaixo de uma árvore, Rousseau acordou e foi invadido por um “turbilhão de ideias novas”, uma “iluminação ou premonição intelectual” que o levou a se inscrever no concurso e ser premiado. Um ano após esse acontecimento, a publicação do texto premiado, denominado *Discurso sobre as ciências e as artes*, também conhecido como *Primeiro discurso*, transformou Rousseau em um autor célebre na França, iniciando sua carreira de escritor (PAIVA, 2007a, p. 77).

Vivendo em uma época de exaltação do progresso alcançado pela civilização, Rousseau, em seu *Primeiro discurso*, contrariou o pensamento vigente. Em linhas gerais, ele ressaltou que os povos foram “policiados em sua liberdade natural”, tendo uma vida regida pelas aparências e não pela virtude. Apesar de enaltecer a restauração das ciências e das artes no século XVIII, o filósofo exaltou a corrupção dos costumes daquela sociedade, mas não estabeleceu nenhuma relação direta entre ambos (BOTO, 2010, p. 10). Segundo Paiva (2007a, p. 77), seu intuito era esclarecer que o conhecimento assume uma condição de inutilidade se sua preocupação for a autorrealização.

Rousseau sofreu grande influência do movimento iluminista desenvolvido na França no século XVIII. Além dele próprio e seu amigo Diderot, tal movimento teve ainda como principais representantes Jean le Rond d’Alembert (1717-1783), François-Marie Arouet (1694-1778), de pseudônimo Voltaire, e o Marquês de Condorcet (1743-1794). Apesar de existirem divergências entre esses filósofos, o que os caracterizava como iluministas eram suas críticas “ao regime feudal, ao poder exercido pela nobreza e pelo clero, e pela crença no poder emancipador da razão” representadas pelo surgimento de inovações teóricas e científicas. Os iluministas ainda lutavam contra o dogmatismo da doutrina Cristã, pois defendiam o “exercício livre da razão”, o qual se dava a partir

dos progressos da ciência que possuía o poder de libertar o homem da ignorância (DALBOSCO, 2011, p. 114).

Apesar de ser considerado integrante daquele movimento, Rousseau adotou um posicionamento diverso dos demais iluministas que concebiam o “progresso técnico-científico e o crescimento moral como uma relação de causa e efeito”; segundo seu entendimento, essa concepção era equivocada e precisava ser desfeita. O iluminismo pensado por Rousseau assumiu o caráter de uma “dialética da razão”, não podendo, portanto, ser entendido como uma “defesa cega do poder emancipador da razão, nem tão pouco como sua negação absoluta”. Para ele, o “fio condutor dos destinos da humanidade” estava na liberdade humana, no seu “poder de escolha e na responsabilidade de sua ação”, sendo o ser humano o responsável pela existência do bem e do mal (DALBOSCO, 2011, p. 127).

Rousseau também é considerado um suposto representante da filosofia estoica, tendo se aproximado principalmente do filósofo Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) devido à sua defesa do “retorno do homem à natureza”, promovendo assim a identificação dessa última com a “interioridade humana” e a constante busca de uma “ação virtuosa”. Entretanto, o filósofo genebrino concebeu uma “roupagem eminentemente moderna” aos pressupostos defendidos por Sêneca, pois além de conceber a “interioridade como núcleo da moralidade”, ele acabou por “radicalizá-la” ao promover sua ligação com o conceito de “liberdade da ação humana”, inexistente no estoicismo (DALBOSCO, 2011, p. 126).

Ainda próximo aos iluministas, Rousseau publicou em 1755 o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, conhecido como *Segundo discurso*, também motivado por um concurso da Academia de Dijon, que na ocasião apresentava a seguinte questão: Qual é a origem da desigualdade entre os homens? Ela é autorizada pela lei natural? Embora essa obra não tenha sido tão bem aceita quanto o *Primeiro discurso* e não tenha lhe rendido o prêmio da Academia, Rousseau a considerava como uma das mais importantes de sua extensa bibliografia (BOTO, 2010, p. 10-11 grifos do original).

No ano seguinte, Rousseau mudou-se para o Ermitage, uma propriedade rural localizada em Montmorency, área rural afastada de Paris. Segundo Boto (2010, p. 13), foi nessa época que o Filósofo começou a apresentar o “sentimento de perseguição” que iria acompanhá-lo durante toda a vida, o levando a se afastar dos amigos iluministas. Ainda nesse ano, ele iniciou os escritos do romance *A nova Heloísa*, publicado em

1760, e a organização de seu tratado educacional *Emílio ou da educação*, publicado em 1762, ao mesmo tempo que *O contrato social*, obra que apresenta suas reflexões políticas (CAMBI, 1999, p. 344). Essa última, como afirma Boto (2010, p. 13-14), “consagrou a posteridade imediata” de Rousseau, tendo sido tomada como referência pelos revolucionários franceses que impulsionaram a Revolução que eclodiu em 1789 na França.

Segundo Boto (2010, p. 14), quando escreveu *O contrato social*, Rousseau buscava apontar uma saída para os impasses da sociedade civil, marcados pela perda do “estado de natureza” do homem, tal como havia apresentado em seu *Segundo discurso*. Nessa obra, o filósofo apresentava os “sinais alternativos para trilhas de possíveis futuros”. Como era impossível que o homem retornasse àquele estado e recobrasse sua “liberdade e bondade natural”, ele entendia ser preciso encontrar um instrumento inerente à vida pública que permitisse a elaboração de critérios sociais que contribuíssem para a organização de um modo de vida baseado na coletividade e centrado na virtude. Surge daí sua “projeção de um pacto alternativo” que, contrariamente ao acordo firmado pelos homens para garantia da propriedade, teria como objetivo “tomar os homens tais como são e as leis tais como podem ser”.

Com o contrato social, Rousseau acreditava ser possível “mobilizar o direito para a obtenção da justiça”; não aquela justiça que privilegiava a maioria, mas uma justiça voltada para o bem de todos igualmente, em que vigorasse não mais a vontade de um homem ou de uma minoria a frente de um governo, mas de todo o povo, a quem deveria ser concedida a “soberania inalienável, indivisível e intransferível”. A sociedade a ser construída por meio do contrato preconizado por Rousseau deveria ser organizada pelo “crivo da vontade geral” e a subtração dos interesses privados (BOTO, 2010, p. 14).

Como explica Cambi (1999, p. 345), cerca de dois meses após *O contrato social*, Rousseau publicou *Emílio ou da educação*, seu romance pedagógico. Mesmo sendo considerado, por vezes, como o “avesso assimétrico” da obra que o antecederia devido às “teses individualistas e antissociais” que expõe, tal romance está relacionado a ela, pois também apresenta a proposta de uma “intervenção alternativa e/ou complementar” para a realização de uma “reforma ética e política da sociedade”. Em sua publicação na França, esse tratado pedagógico foi alvo de alguns louvores, mas, de um modo geral, não foi aprovado publicamente. Devido à sua ampla divulgação pela Europa, ele se

tornou um “texto da moda”, pois despertou a “curiosidade para uma nova e revolucionária sensibilidade em relação à criança e aos problemas pedagógicos”.

Segundo Cambi (1999, p. 345), Rousseau gastou entre oito e dez anos na escrita de *Emílio*, tendo iniciado sua organização e elaboração por volta do ano de 1756. A obra é dividida em cinco livros, cada qual abarcando uma fase da vida humana, podendo ser considerada um “romance pedagógico” e um “manifesto educativo”, sendo esta sua característica mais importante e comumente valorizada; também um “tratado de antropologia filosófica”, pois expõe uma concepção sobre o homem e o caminho para constituição; e ainda um “relevante texto político” configurado principalmente no quinto livro, no qual o filósofo retoma temáticas da obra *O contrato social*, conferindo a elas um “sentido antropológico”.

O tema central de *Emílio* é a apresentação de uma proposta educacional para o homem alicerçada em seu “retorno à natureza”. Trata-se, portanto, da necessidade de “operar uma naturalização do homem” para que este seja capaz de promover a renovação da sociedade europeia do século XVIII, a qual, segundo a concepção do filósofo, havia atingido um “estado de evolução e de corrupção” que impossibilitava sua reforma política a partir do “modelo republicano-democrático do pequeno estado”, então vigente (CAMBI, 1999, p. 346-347).

Segundo Cambi (1999, p. 344-345), a análise dessas duas obras permite identificar a existência de dois “modelos educacionais” na filosofia da educação de Rousseau, a saber: aquele exposto no *Emílio*, em que se destacam as “noções de educação negativa e educação indireta”, bem como o papel assumido pelo professor; e o modelo exposto em *O contrato social*, cujo fundamento reside em uma educação para vida social, conduzida a partir da influência do estado. Tais modelos são concomitantemente “alternativos e complementares”, o que evidencia que para Rousseau “política e pedagogia estão estreitamente ligadas”, pois unidas elas possibilitam a reforma do homem e da sociedade (idem, p. 343).

Emílio e *O contrato social* foram condenadas e queimadas tanto em Paris quanto em Genebra por ordenação das Igrejas católica e protestante. Depois desse acontecimento, Rousseau fugiu da França para a Inglaterra e se afastou definitivamente dos amigos e da sociedade, isolando-se totalmente; somaram-se a isso os seus desequilíbrios mentais causados por suas “manias de perseguição” (BOTO, 2010, p. 17).

Entre os anos de 1763 e 1771, o filósofo redigiu alguns textos encomendados por autoridades, como o *Projeto de constituição para a Córsega*, o qual não concluiu, e *Considerações sobre o governo da Polônia* (BOTO, 2010, p. 17). Lousada (2011, p. 13) explica que, após esse período, ele se dedicou à escrita de sua autobiografia, denominada *As confissões*, obra que representou o advento de uma nova era no cenário literário francês. Sua importância está no fato de revelar ao leitor o “Rousseau escritor, romancista, filósofo e educador”, além de fornecer a “última chave” para compreender a sua “personalidade humana”, bem como os significados e as contradições que constituem o seu pensamento, como ele mesmo afirma nesses escritos:

Quero mostrar aos meus semelhantes um homem em toda a verdade de sua natureza, e esse homem serei eu. Falei com a mesma franqueza do bem e do mal. Não calei nada que fosse ruim, nada acrescentei de bom; e se, por acaso, empreguei algum floreado sem interesse não foi senão para preencher alguma lacuna devido à minha falta de memória. Fui capaz de julgar verdadeiro aquilo que eu sabia ser possível sê-lo e nunca aquilo sobre o que eu tinha certeza de ser falso. Mostrei-me tal como fui; desprezível e vil quando assim aconteceu; bom, generoso e sublime quando assim me senti (...) (ROUSSEAU, 2011, p. 21).

Qualificada como um “documento humano” e um verdadeiro romance, *As confissões* revela a vida de seu autor dentro de um cenário em que predominam emoções, fatos e um “profundo sentimento da natureza” (LOUSADA, 2011, p. 16). Sua publicação aconteceu somente depois da morte do filósofo, ocorrida em 2 de julho de 1778 na França, momento em que ele já havia alcançado posição de destaque naquele país e no contexto europeu com a veiculação de seus outros escritos (idem, p. 13). A última obra escrita por Rousseau, *Devaneios de um caminhante solitário*, também foi publicada postumamente. A partir de 1789, o filósofo genebrino tornou-se um dos “maiores ícones” dos revolucionários franceses que pretendiam criar uma sociedade fundada na ideia de contrato social (BOTO, 2010, p. 17).

Apêndice B

A biografia de John Dewey

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859 na cidade de Burlington, localizada no estado de Vermont, nos Estados Unidos, e faleceu em Nova York no dia 1º de junho de 1952, com 92 anos de idade. Ele viveu sua infância e juventude no âmbito familiar, no qual sofreu influências positivas em sua educação que contrariavam aquele “estilo de escolarização desinteressante e desestimulante” oriundo da instituição escolar. Por essa razão, o filósofo reconhece que sua educação foi em grande parte realizada fora da escola, no interior de seu núcleo familiar (CUNHA, 2010a, p. 8).

Devido à sua crença protestante congregacionalista, a família Dewey costumava designar às crianças atividades domésticas condizentes com suas idades a fim de desenvolver nelas responsabilidade. Este hábito constituiu, posteriormente, um dos “ingredientes mais importantes de sua ‘receita’ de como viver democraticamente” (AMARAL, 1990, p. 32). Além disso, as comunidades que professavam esse credo desfrutavam de grande autonomia; nenhuma “ordem hierárquica rígida” era imposta a seus adeptos. O “espírito de igualdade” era o que movia o congregacionalismo, tornando-o uma “autêntica democracia religiosa”. Seus magistrados e ministros eram eleitos diretamente, não havendo nenhum tipo de “constrangimento dogmático” para os seus membros; tal realidade favorecia a união da comunidade pela “solidariedade mútua e a crença na vinculação de cada indivíduo a Cristo” (CUNHA, 2010a, p. 8-9).

Com explica Cunha (2010a, p. 9-10), essas lições vivenciadas por Dewey em sua infância e juventude são o reflexo de uma “vida comunitária democrática”, as quais exerceram influência na formação de sua personalidade e na construção de suas concepções intelectuais; tais lições contribuíram, ainda, na articulação de sua filosofia política e educacional que tem como alicerce a “confiança no indivíduo e na capacidade humana para buscar e exercer a liberdade”, sem a imposição rígida de dogmas e hierarquias.

No ano de 1875, aos 15 anos de idade, Dewey terminou seus estudos secundários e ingressou na Universidade de Vermont, quando teve contato com as teses de Charles Darwin sobre a evolução das espécies, que despertaram seu interesse para estudar a filosofia de modo mais aprofundado. Essa influência culminou em 1910 na publicação de um estudo que evidenciava o modo como o darwinismo influenciou a história do pensamento no ocidente. Ao levar os preceitos darwinianos para além dos

domínios das ciências naturais, Dewey elabora suas teorizações sobre a “mutabilidade constante de todas as coisas que habitam o mundo”, as quais assinalam que “nada é fixo, nada é predeterminado, nada segue um curso linear”. Dewey permanece em Vermont até o ano de 1879, quando concluiu seus estudos obtendo o grau de Bachelor of Arts (CUNHA, 2010a, p. 9).

No ano de 1882, ingressou na Universidade Johns Hopkins, localizada no estado de Baltimore; dois anos mais tarde, concluiu o doutorado com uma tese acerca da psicologia kantiana. Nessa época, ele também se aproximou das ideias de Hegel devido às influências do professor George S. Morris, nas quais “encontrou, pela primeira vez, uma orientação segura no terreno das ideias, o que não havia encontrado na religião”. Ainda por influência de Morris, em 1884 Dewey foi convidado para ingressar na Universidade de Michigan, quando iniciou sua carreira profissional. Com a morte de Morris em 1889, Dewey assumiu a direção do Departamento de Psicologia nessa Universidade (CUNHA, 2010a, p. 09-10).

Nos dez anos em que lecionou filosofia em Michigan (1884-1894), Dewey teve contato e sofreu influências dos trabalhos de William James (1842-1910), Charles Sanders Peirce (1839-1914) e George Herbert Mead (1863-1931), sendo considerado um dos criadores do Pragmatismo. Diante da diversidade de temáticas abordadas por seus criadores, “antes mesmo de uma Filosofia, no sentido estrito do termo”, o Pragmatismo se constitui como um “posicionamento diante da vida”. O termo que dá nome a essa corrente filosófica advém da palavra grega “*pragma*, que significa *ação*, da qual se originaram *prática e prático*” (CUNHA, 2010a, p. 10-11, grifos do original).

Dewey concordava com Mead que “o cérebro e o sistema nervoso são instâncias reguladoras das relações do organismo com os componentes objetivos da vida”, contrariando as teses psicológicas de sua época que afirmavam ser o “organismo e o ambiente elementos isolados, sem interação mútua” (CUNHA, 2010a, p. 10-11). Também manifestava concordância com Peirce, que afirmava que o ato de pensar é “incitado por uma *dúvida*” sendo a função do pensamento “nos lançar em busca de sua cessação” estabelecendo uma *crença*. Esse caminho percorrido entre a dúvida e a crença constitui a investigação (idem, p. 12, grifos do original).

Além disso, Dewey era favorável às teses psicológicas de James, que concebiam a consciência a partir da noção de *continuidade*, sendo ela representada por “estados transitórios, processos, e não elementos isolados, acomodados em compartimentos estanques” como concebia a tradição atomista da psicologia (CUNHA, 2010a, p. 10).

grifos do original). Com James, também compartilhava o “questionamento ao sentido da palavra *verdade*”. Para ambos, uma “ideia se torna verdadeira no decorrer de acontecimentos, no processo de verificação de sua validade”, não sendo esta uma “propriedade inerente” a ela. Verdadeiro é o que construímos ao longo do “caminho que percorremos ao agir sobre o que julgamos verdadeiro”; assim, chegamos às crenças (idem, p. 11-12 grifos do original).

Segundo esses pressupostos pragmatistas, a verdade e a crença devem ser compreendidas como “resultantes de processos de ação próprios” que constituem a vida humana nesse mundo marcado pela transição. Por isso, elas podem ser modificadas e se constituem como “plataformas que o homem utiliza para se lançar na incessante busca por realização”. Ao pensar a educação, Dewey prevê que “todas as nossas convicções teóricas e metodológicas, todas as nossas certezas” pertinentes à nossa relação profissional com os alunos, como também o conhecimento, devem ser vistas como “hipóteses”, pois somente a “prática pode revelar o quanto de verdade essas certezas contêm” (CUNHA, 2010a, p. 12). Fundamentado nesses princípios, o filósofo enxergou a educação como um “campo privilegiado” para experimentar as questões da filosofia que abarcam o homem e o conhecimento (CUNHA, 2007b, p. 134).

Em 1894, Dewey ingressou na Universidade de Chicago, no estado de Illinois, permanecendo nesta instituição por dez anos. Para Amaral (1990, p. 32), foi nesse período que se formaram suas principais ideias sobre a educação, bem como grande parte de sua filosofia. Nessa época, Dewey já apresentava um olhar crítico sobre a sociedade e uma “crença arraigada na democracia como modo de vida”, constituída pelas influências vivenciadas na infância e na juventude e pelo seu contato com os pragmatistas no período em que trabalhou na Universidade de Michigan.

Em Chicago, Dewey criou uma inovadora instituição de ensino elementar cuja finalidade era verificar a possibilidade de aplicação de suas concepções filosóficas e psicológicas na prática escolar, e assim “incentivar a criação de novos métodos e técnicas de ensino”. Os princípios adotados contrastavam totalmente os “pilares do ensino tradicional, fundamentado na ordem, na disciplina e na passividade dos alunos”. Tal instituição era uma “verdadeira experiência educacional”, ficando conhecida como Escola Laboratório (Laboratory School) (CUNHA, 2010a, p. 13).

No ano de 1904, Dewey saiu da Universidade de Chicago por discordar do modo como a escola vinha sendo dirigida. No entanto, suas experiências na instituição contribuíram para a constituição das proposições educacionais explicitadas em algumas

de suas obras publicadas na época que ainda estava em Chicago, tais como *Meu credo pedagógico* (1897), *Escola e sociedade* (1889), “A criança e o currículo” (1902) e *A situação educacional* (1902). Outras obras publicadas posteriormente também possuem traços de suas vivências naquela escola, a exemplo de *Como pensamos* (1910) e *Democracia e educação* (1916) (CUNHA, 2010a, p. 15).

Em 1905, Dewey ingressou na Universidade de Columbia, na cidade de Nova York. Ali, integrou o Teachers College, centro criado em 1887 cuja especialidade era as questões educacionais. Após sua aposentadoria em 1930 e seu reconhecimento como professor emérito, ele continuou escrevendo e publicando livros e artigos importantes. No longo tempo em que atuou nessa Universidade Dewey “pouco a pouco converteu-se num líder dos pensadores americanos” (AMARAL, 1990, p. 33). Além disso, ele passou a ser conhecido e respeitado em diferentes países, pois suas concepções pedagógicas satisfaziam as pretensões dos educadores que se mostravam insatisfeitos com o ensino tradicional, então existente (CUNHA, 2010a, p. 16).

Desde seu ingresso em Columbia até sua morte em 1952, Dewey produziu inúmeras obras com diferentes temas. Segundo Cunha (2010a, p. 16), as obras mais importantes escritas nessa época podem ser divididas em três categorias. A primeira categoria reúne os livros – *Como pensamos* (publicado em 1910 e revisto em 1933), *Democracia e educação* (1916) e *Experiência e educação* (1938), nos quais o filósofo discute a educação “propondo soluções inovadoras para a prática pedagógica” a partir do conceito de *experiência*, que é fundamental em sua teoria do conhecimento. A segunda categoria abrange as obras em que o filósofo buscou “aprofundar e alargar sua visão filosófica, examinando minuciosamente a história da filosofia”, algumas delas são *Reconstrução em filosofia* (1920), *Natureza humana e conduta* (1922), *Experiência e natureza* (1925) e *Arte como experiência* (1934). A última categoria é composta por obras em que Dewey discute a noção de *democracia*, termo essencial de sua proposta pedagógica; dentre elas destacamos *Individualismo, novo e velho* (1930), bem como os ensaios “Liberalismo e ação social” (1935) e “Liberdade e cultura” (1939).

No Brasil, apenas uma parte de sua produção bibliográfica foi publicada, mas é preciso reconhecer que há publicações valiosas aqui, com tradução e prefácio de autoria de Anísio Teixeira, um dos seus mais destacados seguidores. A divulgação e expansão das ideias deweyanas no Brasil, as quais influenciaram o movimento escolanovista, se devem à atuação de Teixeira. Ainda na atualidade, tais ideias continuam a circular no

cenário brasileiro devido às obras produzidas por pesquisadores locais que buscam dar continuidade ao ideário deweyano (LORIERI, 2010, p. 82).

Como explica Lorieri (2010, p. 84), uma das obras de Dewey mais conhecida no Brasil é *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*, publicada originalmente no ano de 1916 e traduzida no Brasil por Teixeira em 1936. Segundo Cunha (2007b, p. 8), essa é uma obra de pedagogia, mas também um “tratado de psicologia, de filosofia, e de ciências sociais”, pois aborda um “tema multifacetado essencial à existência humana – a educação”. Ela apresenta uma reflexão sobre a inexistência de uma sociedade democrática, tal como concebida pelo filósofo, sendo este o cerne do problema que envolve a escola no mundo contemporâneo. Nessa obra estão presentes as formulações que alicerçaram o movimento denominado Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva, iniciado no cenário internacional no século XIX.

Outras obras de Dewey foram difundidas no Brasil alcançando destaque entre os pesquisadores, tais como: *Experiência e educação*, *Reconstrução em filosofia e Como pensamos*. Esta última obra apresenta e analisa o pensamento reflexivo ou pensamento investigativo, o qual procede dos “parâmetros de produção do conhecimento científico”, que ocorrem de modo “metódico e criticamente verificado”. Esse pensamento é contrário à forma de pensar na qual tem origem “proposições precipitadas, dogmáticas e acríticas” que caracterizam o “pensamento irrefletido” (LORIERI, 2010, p. 85-86).

Em *Experiência e educação*, obra publicada originalmente em 1938, Dewey apresenta esclarecimentos sobre a Escola Nova ou Escola Progressiva, a qual era alvo de interpretações equivocadas (LORIERI, 2010, p. 86-87). *Reconstrução em filosofia* foi editada pela primeira vez no ano de 1919, logo após a Primeira Guerra Mundial, e reeditada em 1948. Essa obra é decorrente de algumas conferências ministradas pelo filósofo na Universidade Imperial do Japão no mesmo ano de sua primeira edição (idem, p. 88). Na ocasião, afirma Dewey (2011, p. 5), “envidei todos os esforços para apresentar uma interpretação da reconstrução de ideais e modo de pensamento filosófico atual”. Nessas conferências “meu principal esforço consistiu em esclarecer as causas que tornam inevitável a reconstrução intelectual”, além de “antecipar algumas linhas sobre as quais ela deve ocorrer”.

Para Lorieri (2010, p. 88), o propósito de Dewey com essa obra foi apresentar os problemas filosóficos “oriundos dos novos tempos”, pois, como afirma o próprio Dewey (2011, p. 11), estes problemas e as temáticas inerentes à filosofia são

“concebidos pelo estresse e pela tensão da convivência comunitária”, os quais contribuem para o cultivo de uma “forma padronizada de filosofia”; entretanto, é preciso considerar que tais problemas “variam conforme as recorrentes mudanças da vida”, que, por vezes, “são diretamente responsáveis por crises e momentos marcantes da história da humanidade”.