

Claudio A. Dalbosco
Universidade de Passo Fundo (UPF) /CNPq

Resumo:

Este ensaio reconstrói, na primeira parte, o conceito de descontinuidade da infância como condição ontológica da existência humana, amparando-se na definição desenvolvida por Walter Kohan, em seu livro *Infância. Entre educação e filosofia*. Procura mostrar, brevemente, o vínculo dessa tese, por um lado, com a noção heideggeriana de ontologia e, por outro, com a concepção foucaultiana de ontologia do presente. No que se refere à Heidegger, retém a noção de temporalização do *Dasein* como crítica à tradição metafísica ocidental. Essa noção será decisiva à historicização foucaultiana do sujeito e ao tratamento que esse pensador oferece da atualidade como forma de pensamento sobre nós mesmos. Nesse sentido, temporalização do *Dasein* e historicização do sujeito estão na base da noção de infância como descontinuidade, destacando o aspecto indeterminado da condição humana e, com ele, a possibilidade de criação inerente à ação humana. Contudo, o ensaio se esforça também, na segunda parte, para evidenciar o quanto a noção de descontinuidade da infância lança raízes no discurso filosófico moderno, encontrando guarida na noção rousseauiana de *perfectibilité*. Tal noção antecipa, ainda no início da modernidade, a dimensão flexível e indeterminada da condição humana, exigindo que o amplo processo educacional e formativo do ser humano, esboçado por Rousseau no *Émile*, por meio de seu educando fictício, seja aberto e plural. O ensaio foca sua análise na imbricação entre a noção aberta e indeterminada da condição humana, assegurada pela *perfectibilidade*, e o processo formativo que pressupõe a própria descontinuidade da infância. Nesse contexto, a descontinuidade é compreendida como espontaneidade e criatividade da ação, intrínsecas à capacidade que cada criança e educando possuem para fazer suas próprias experiências. Por defender essa ideia em seu projeto educacional, o *Émile* de Rousseau torna-se uma obra indispensável para pensar de modo criativo problemas de fronteira entre filosofia e educação, tomando inclusive a própria noção de infância como mediadora da relação entre reflexão filosófica e práxis pedagógica.

Palavras-chave: Condição humana; Descontinuidade; Educação; Infância; *Perfectibilité*.

Human Education and Ontological Condition Of Childhood

The first part of this essay reconstructs the concept of childhood discontinuity as an ontological condition of human existence, following the definition developed by Walter Kohan, in his book *Infância. Entre educação e Filosofia*. The text briefly shows the connection between his thesis and both Heidegger's and Foucault's notions of ontology. In relation to Heidegger, Kohan's definition retains the temporal notion of *Dasein* as a critique of Western metaphysical tradition. That notion was crucial to Foucault's historicizing of the subject and his treatment of the present as a way of thinking about ourselves. In this sense, *Dasein* as temporality and the subject's historicity are based on the notion of childhood as a discontinuity, emphasizing the unlimited aspect of the human condition and the possibility of creating inherent in human action. The second part of the essay describes how the notion of childhood as discontinuity took root in modern philosophical discourse, finding a place in Rousseau's notion of *perfectibilité*. In early modern times, that notion anticipated the flexible and indeterminate dimension of the human condition, requiring an open and pluralistic process of human education and formation, exemplified by Rousseau in his *Émile*. Here the essay focuses its analysis on the overlap between an

open and indeterminate notion of the human condition, secured by perfectibility, and the formative process which presupposes the childhood's own discontinuity. In this context, this discontinuity is understood as spontaneity and creativity of action, the intrinsic ability of each child and student has to make their own experiences. Because of the fact that it defends this idea, the *Émile* of Rousseau is an indispensable work for thinking the boundary problems between philosophy and education in a creative way, taking the notion of childhood as a mediator of the relation between philosophical reflection and pedagogical praxis.

Keywords : Childhood; Discontinuity; Education; Human Condition; *Perfectibilité*.

Formación Humana y condición ontológica de la infancia

Resumen

Este ensayo reconstruye, en la primera parte, el concepto de discontinuidad de la infancia como condición ontológica de la existencia humana, con apoyo en la definición desarrollada por Walter Kohan en su libro *Infancia. Entre educación y filosofía*. Busca mostrar, en pocas palabras, el vínculo de esta tesis, en primer lugar, con la noción heideggeriana de ontología y, en segundo lugar, con la concepción de Foucault de la ontología del presente. Con respecto a Heidegger, mantiene la noción de temporalización del *Dasein* como crítica a la tradición metafísica occidental. Esta idea será crucial para la historicización foucaultiana del sujeto y el tratamiento de la actualidad que ese pensador ofrece como forma de pensamiento sobre nosotros mismos. En este sentido, temporalización del *Dasein* e historicidad del sujeto están a la base de la noción de infancia como discontinuidad, destacando el aspecto indeterminado de la condición humana y, con él, la posibilidad de creación inherente a la acción humana. Sin embargo, este ensayo también se esfuerza, en la segunda parte, para mostrar cómo la noción de discontinuidad de la infancia hecha raíces en el discurso filosófico moderno, encontrando refugio en la noción rousseauiana de *perfectibilité*. Esta noción anticipa, aun en el principio de la modernidad, la dimensión flexible e indeterminada de la condición humana, lo que exige que el amplio proceso de educación y formación del ser humano, esbozado por Rousseau en el *Emilio*, a través de su educando ficticio, sea abierto y plural. El ensayo centra su análisis en la conexión entre la noción abierta e indeterminada de la condición humana, asegurada por la perfectibilidad y el proceso formativo que presupone la propia discontinuidad de la infancia. En este contexto, la discontinuidad se entiende como espontaneidad y creatividad de la acción, intrínsecas a la capacidad que cada niño y cada educando poseen para hacer sus propias experiencias. Por defender esta idea en su proyecto educativo, el *Émile* de Rousseau se convierte en una obra indispensable para pensar creativamente problemas de frontera entre la filosofía y la educación, tomando incluso a la propia noción de infancia como mediadora de la relación entre reflexión filosófica y praxis pedagógica.

Palabras clave: condición humana; discontinuidad; educación; infancia; *perfectibilité*.



FORMAÇÃO HUMANA E CONDIÇÃO ONTOLÓGICA DA INFÂNCIA

Introdução

O debate sobre teorias educacionais e filosofia da educação foi enriquecido, no cenário pedagógico europeu, nas duas últimas décadas, por várias publicações. Esses novos estudos elevam visivelmente o diálogo entre filosofia e educação, pensando-o a partir de um horizonte pós-metafísico. Entre tais publicações, cabe destacar três: *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*, de Gert Biesta (2013); *Em defesa da escola. Uma questão pública*, escrita em parceria por Jan Masschelein e Maarten Simons, e; por fim, *Formação e conflito. Sobre a estrutura do processo biográfico de formação na (Pós)modernidade*, de Hans-Christoph Koller (1997). As duas primeiras obras encontram-se traduzidas para o português e publicadas pela Editora Autêntica, de Belo Horizonte. A última, de Koller, contudo, infelizmente ainda não tem tradução para nosso idioma.

Embora sejam muitas as divergências entre esses autores, há pelo menos dois aspectos que os aproximam. O primeiro refere-se ao esforço teórico para atualizar a “questão educacional”, voltando-se criticamente, por um lado, contra o predomínio do “paradigma da aprendizagem” no cenário pedagógico contemporâneo, europeu e mundial e, por outro, aos ideais da educação iluminista moderna. Essas duas direções distintas da crítica se cruzam mutuamente, pois denunciam a mesma razão arrogante, autoritária e instrumentalizadora, que subjaz ao amplo processo em curso, de redução da educação à aprendizagem. Tal redução faz predominar, no âmbito do discurso escolar e nos programas de formação de professores, a linguagem das competências e habilidades.

Como núcleo da crítica ao paradigma da aprendizagem está sua redução da educação ao ensino, e, deste, por sua vez, à instrumentalização didática do ensinar e aprender. No âmbito de tal paradigma, a ênfase recai no “como” da aprendizagem, em retração ao questionamento sobre os objetivos e o conteúdo do processo educacional mais amplo (BIESTA, 2013). O refluxo direto dessa problemática no ambiente escolar consiste, como alertam Masschelein e Simons (2013), no esquecimento da pergunta pela especificidade do “que é o escolar?”.

Reduzida ao ensino e à aprendizagem, a educação sofre, desse modo, um duro golpe de empobrecimento, pois, uma vez submetida à lógica do mercado, deixa de ser fonte genuína do tempo livre necessário para que novas gerações possam desencadear seus processos formativos de forma ampla e paciente. Submetida às demandas da sociedade global de mercado, cuja ênfase recai na profissionalização, a educação abdica de seu papel problematizador da formação ética e democrática de um modo de viver adequado a um mundo plural e complexo.

De outra parte, enquanto crítica à educação moderna, destaca-se, na versão desses autores, a ideia da formação humana baseada na noção de mente (consciência) como unidade substancial autorreferente. Essa noção “metafísica” de sujeito acaba por sustentar a noção de educação como o “fazer brotar de dentro”, ou seja, aquilo que já reside na interioridade da alma e que supostamente se dirige para um fim determinado (noção de uma teleologia essencialista).¹ Vinculada ao paradigma da “filosofia da consciência”, a educação iluminista repousa na unidade particular entre natureza e destino do ser humano, postulando uma conexão estreita entre racionalidade, formação e autonomia (BIESTA, 2013, p. 17). Em síntese, baseando-se na tese do “sujeito racional autônomo” a tradição pedagógica moderna não põe adequadamente a “questão educacional”, tornando-se, com isso, profundamente insatisfatória para tratar dos problemas pedagógicos próprios ao mundo contemporâneo, marcado pela pluralidade e pela diferença. Ora, a insuficiência da educação iluminista moderna é mais um dos sintomas da crise do humanismo, exigindo sua superação urgente.

Esses autores também têm em comum, e este é o segundo aspecto acima aludido, o fato de não fazerem nenhuma referência ao pensamento de Rousseau. É sintomático, por exemplo, silenciarem qualquer menção ao *Émile*. Esse silêncio traz consigo várias questões que precisam ser consideradas para avaliar adequadamente o conteúdo da crítica que dirigem à educação iluminista moderna:

¹ A questão de saber até onde a noção moderna de autonomia está vinculada à perspectiva teleológica essencialista é um tema recorrente no debate filosófico e pedagógico contemporâneo. Para uma crítica a tal vínculo desde um ponto de vista foucaultiano, ver Christoph Menke (2003, p. 283-299).



o projeto pedagógico esboçado no *Émile* deixa-se inserir inteiramente no assim denominado paradigma da filosofia da consciência? Sendo um autor moderno, Rousseau argumenta com a noção de subjetividade como unidade substancial baseada na noção de uma mente representacional? Sua noção de formação humana sucumbe ao *pathos* da busca pela maioridade como um ideal imposto de fora, do educador sobre o educando, do adulto sobre a criança, das gerações mais velhas sobre as gerações mais novas?

Tais questões mostram que qualquer crítica à educação moderna que não se disponha a fazer um diálogo sistemático com o *Émile* enquanto obra canônica do discurso pedagógico moderno pode ver suas pretensões muito enfraquecidas. Desse modo, referir-se criticamente ao discurso pedagógico moderno sem levar a sério o pensamento de Rousseau pode revelar-se superficial ou incompleto. Com isso, não estou postulando um respeito incondicional ao *Émile* e, menos ainda, que tal obra signifique a última palavra em matéria de educação. Assevero, contudo, que a própria crítica à educação moderna pode tornar-se mais refinada e contribuir de maneira ainda mais eficiente para precisar a problemática educacional atual, marcando o necessário distanciamento de pontos de vista ultrapassados da educação iluminista, desde que leve a sério o diálogo sistemático com o texto de Rousseau.

O cenário pedagógico mundial de boas publicações sobre o diálogo entre filosofia e educação felizmente também encontra eco no solo brasileiro. Entre os vários trabalhos recentes, cabe salientar o livro *Infância. Entre educação e filosofia*, escrito por Walter Kohan (2005), no qual o autor pensa de modo provocador a relação entre filosofia e educação, ancorando-a em um conceito inovador de infância. A originalidade de sua abordagem em relação às outras obras acima referidas deve-se ao fato de ter concebido a “descontinuidade da infância” como condição ontológica da existência humana. Kohan atribui à infância, desse modo, uma significação que vai além do aspecto temporal cronológico, concebendo-a como definidora da condição humana em geral. Não sendo reduzida somente à noção de criança, a infância cruza-se com a própria noção de condição humana,

auxiliando, desse modo, a esclarecer a enigmática questão sobre quem é o ser humano.

Não há dúvida, a meu ver, de que esse sentido ontológico de infância é um auxílio indispensável para pensar criativamente a relação entre filosofia e educação, contribuindo também para que a “questão educacional” seja tratada de maneira mais ampla e aberta. Ou seja, tal sentido de infância permite que a questão humana seja abordada para além de um horizonte metafísico, propiciando que a subjetividade não seja mais pensada como unidade substancial autorreferente, que se desdobra a partir de dentro para uma direção previamente determinada. Livre desse fundo metafísico do sujeito centrado em si mesmo, que alimenta o individualismo egoísta, a própria noção de formação humana ganha força enquanto processo de autoformação do sujeito na relação consigo mesmo e com os outros, isto é, como subjetividade que brota da experiência com o mundo, sem que possa ser controlada ou previamente determinada. Cabe destacar também que o pensamento da infância como descontinuidade dá origem a outras noções decisivas à justificação de uma ideia aberta e plural de educação, como as noções de intersubjetividade, presença do outro e indeterminabilidade.

O bom livro de Kohan padece, contudo, dos mesmos limites dos autores acima indicados, na medida em que critica a educação iluminista moderna sem se reportar ao pensamento de Rousseau. Na sequência de minha argumentação, gostaria de justificar a hipótese que o sentido original de infância defendido por Kohan é profundamente tributária da educação iluminista moderna, deixando-se esclarecer e ganhar sentido pedagógico somente à luz do confronto com tal tradição. Postulo, mais precisamente, que o conceito rousseauiano de *perfectibilité* possibilita esclarecer melhor a noção de descontinuidade, sendo, desse modo, a base mais ampla da própria noção de infância como condição ontológica da existência humana. Além disso, a noção de *perfectibilité* oferece um ganho pedagógico adicional importante, na medida em que, considerando a arquitetônica pedagógica² do *Émile*, permite pensar a formação do educando com

² A arquitetônica pedagógica não se refere à pedagogia como sistema ou ciência, mas expressa, sim, primeiro, tanto o projeto como a arte de construí-lo desenvolvidos por Rousseau no *Émile*. Também expressa, em segundo lugar, o todo de um processo aberto que é constituído pela vinculação



base no respeito às suas capacidades e condições de fazer suas próprias experiências.

Portanto, a tese da descontinuidade da infância como condição ontológica da existência humana tem sua origem na modernidade, deixando-se sustentar filosoficamente pela noção rousseauniana de *perfectibilité*. Na sequência, pretendo justificar essa hipótese dividindo minha argumentação em dois momentos. No primeiro, parafraseio, em largos traços, o livro de Kohan, atendo-me, especificamente, ao seu epílogo. Na segunda parte, recorrendo pontualmente ao pensamento de Rousseau, reconstruo o sentido filosófico da noção de *perfectibilité*, buscando evidenciar em que sentido ela cimenta a noção de formação humana e de infância como processo aberto e indeterminado. Por fim, nas considerações conclusivas, busco confirmar minha hipótese com base nos resultados obtidos anteriormente.

1. A descontinuidade da infância como ontologia da existência

O conteúdo do livro *Infância. Entre educação e filosofia* aborda a relação da filosofia com a educação, tomando a noção de infância como categoria articuladora de ambas. Kohan o divide em duas partes: na primeira, trata das “Filosofias clássicas da infância”, concentrando-se em Platão, Foucault e Lipman. Na segunda, reflete o modo como a infância educa a filosofia, referindo o pensamento de Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze. Por fim, conclui o estudo com um provocativo epílogo. Infelizmente, não poderei seguir aqui detalhadamente todos os capítulos do livro. Como o que interessa efetivamente ao meu ponto é o conteúdo do epílogo, vou parafraseá-lo concentrado-me na tese de fundo que o sustenta, a saber, a descontinuidade da infância como condição ontológica da existência humana. Mas, antes disso, gostaria de fazer alguns

orgânica entre suas partes, no caso, entre as suas três dimensões, educação natural, educação moral e educação política. Emprego a noção arquitetônica pedagógica para expressar o projeto idealizado pelo construto do aluno fictício Emílio amparado filosoficamente na noção de *perfectibilité*. Ela simboliza, portanto, a experiência formativa humana considerada como processo conflitivo e aberto, construída pela relação permanente do educando com o mundo, na qual se coloca desde o início o problema da formação do si mesmo e o próprio sentido do mundo.

comentários da obra como um todo, destacando a linha geral do campo filosófico no qual se insere o pensamento do próprio autor.

O trabalho de Kohan é pioneiro, em solo brasileiro, do esforço sistemático para tomar a infância como fio condutor do diálogo horizontal entre filosofia e educação. O autor está convicto de que a relação entre essas duas áreas do saber humano não deve mais ser pensada de modo vertical, como se a filosofia ainda pudesse determinar de antemão o lugar e o sentido da educação. Kohan insere-se no grande movimento de “deflação” metafísica da filosofia, da destranscendentalização da razão e, decorrente dela, da própria historicização do sujeito. Esse movimento faz a filosofia perder seu *status* de prima ciência. A filosofia, não podendo mais colocar-se no vértice da pirâmide, de onde ditava outrora o sentido à práxis humana e à cultura como um todo, precisa assumir agora uma posição mais modesta em relação aos outros saberes. Nessa nova posição, ela pode então estabelecer uma relação horizontal com a educação, baseando-se no diálogo recíproco. Nesse sentido, porque foi capaz de abrir mão de sua pretensão de se autocompreender como sistema baseado no princípio de fundamentação última, a filosofia pode então colocar-se como parceira de outros saberes, não mais na condição de “indicadora de lugar”, mas sim de “guardiã da racionalidade” (HABERMAS, 1999, p. 9ss).

As maiores referências intelectuais de Kohan provêm da filosofia francesa contemporânea. Portanto, não é de uma província habermasiana, mas foucaultiana, que se origina boa parte dos conceitos por este manejados. Nesse sentido, é nítida a influência e o peso que o Foucault tardio³ exerce em seu pensamento, sobretudo nos conceitos de ontologia e existência humana, dos quais deriva a noção de descontinuidade da infância.⁴ Como isso ocorre, de modo mais preciso? O pensamento do Foucault tardio é claro no sentido de deflacionar o peso

³ Refiro-me aqui aos últimos cursos proferidos por Michel Foucault no Collège de France antes de sua morte, especialmente *A hermenêutica do Sujeito* (2004) e *El gobierno de sí y de los otros* (2009). O próprio Foucault oferece, sobretudo, no último curso referido, um bom exemplo de como se pode efetuar uma crítica profunda à modernidade filosófica sem negá-la por completo. Ele o faz reportando-se especificamente ao esclarecimento kantiano. Ocupei-me disso no ensaio *Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioria pedagógica* (DALBOSCO, 2010).

⁴ Embora Kohan se reporte textualmente a J. F. Lyotard e a Giorgio Agamben, sua reflexão, bem como a desses dois pensadores, ocorre à sombra tanto de Heidegger como de Foucault.



metafísico de conceitos filosóficos fundamentais, sem, contudo, certamente por influência heideggeriana, abrir mão do estatuto ontológico da filosofia. É possível notar que já aí emerge uma questão difícil, a saber, o sentido da diferença pressuposta entre metafísica e ontologia. O problema posto é o da legitimidade de um discurso filosófico que pretende ser ontológico sem ser mais metafísico. O problema torna-se ainda mais agudo quando formulado pela seguinte pergunta: é possível uma ontologia sem metafísica? Essa é uma questão de fundo que cruza a abordagem não somente de Kohan, mas também do amplo esforço filosófico e pedagógico contemporâneo voltado à superação da metafísica da subjetividade ancorada na tese do sujeito racional autônomo. No caso específico de Kohan, o tratamento adequado dessa questão é decisivo porque dele depende o próprio sentido filosófico da continuidade da infância como condição ontológica da existência humana.

Martin Heidegger debateu-se longamente, em *Ser e Tempo*, com o propósito de atribuir um novo sentido ao discurso ontológico, buscando diferenciá-lo da tradição metafísica ocidental. Reservou à ontologia, nesse contexto, a tarefa de destruição (*Destruktion*) da enticização do ser provocada pela metafísica clássica. Ao essencializar o ser, a metafísica ocidental esqueceu a pergunta originária pelo próprio sentido deste ser. Compete à ontologia, segundo o referido pensador alemão, repor novamente tal pergunta, o que deve ser feito a partir da investigação dos existenciais analíticos constitutivos do ser-aí (*Dasein*). Como a temporalidade destaca-se entre todos esses existenciais, então a “tarefa ontológica fundamental da interpretação do ser como tal compreende, portanto, a elaboração da temporalidade do ser” (HEIDEGGER, 1967, p. 19). Nessa perspectiva, o passo decisivo que marca a diferença entre metafísica e ontologia repousaria na própria passagem do discurso acerca da essência do ser à pergunta sobre o modo como o ser “acontece” no mundo. Ora, a compreensão da temporalidade como historicidade permite que o sentido do ser seja questionado como ser-aí (*Dasein*). Ainda nas palavras de *Ser e Tempo*: “Historicidade indica a constituição ontológica do ‘acontecer’ próprio do ser-aí como tal” (idem, p. 20). Ou seja, é no modo próprio de *acontecência* do ser-aí que repousa sua constituição ontológica. Como tal *acontecência* ocorre no palco da história, a própria perspectiva ontológica,

contrariamente à metafísica, já estaria profundamente imbricada com a historicidade.

Essa noção heideggeriana de ontologia do ser-aí como *acontecência* serve exemplarmente aos propósitos do Foucault tardio, por um lado, para historicizar a noção moderna de sujeito e, por outro, para conceber a filosofia como pensamento da atualidade. Embora não seja a única fonte filosófica, contudo, tal noção certamente desempenha papel importante na formulação do conceito foucaultiano de ontologia do presente. A temporalização do *Dasein* conduz à historicização do sujeito, evidenciando com isso sua condição finita e limitada. Dessa raiz brota a noção de descontinuidade considerada por Kohan como significado filosófico nuclear da infância. Vinculada à noção heideggeriana de temporalidade, a descontinuidade não possui o sentido cronológico, mas indica, sim, a condição aberta e indeterminável não só da infância, como também da condição humana em geral.

Esse fundo filosófico é indispensável para que Kohan conceba a infância, não só cronologicamente, como estágio ou etapa, mas filosoficamente, como condição ontológica da existência humana. Nesse contexto, a própria noção de existência já é o contraponto ontológico crítico à noção metafísica de essência. Então, é numa perspectiva existencial e não mais essencialista que a descontinuidade da infância recobra sentido e torna-se fecunda para pensar a “questão educacional”. Em síntese, é essa ontologia que permite repor novamente a pergunta esquecida pelo sentido da infância e o lugar que ela cobra na investigação acerca de “quem é o ser humano?”. Como o sentido de infância e da própria condição humana não pode mais retroceder aquém dos existenciais analíticos do *Dasein*, então a descontinuidade precisa ser pensada nos termos de uma temporalização deste, inserindo-se na própria historicização do sujeito.

Mas o que dizer da ontologia do presente? Ela provoca algum esclarecimento adicional à noção de descontinuidade da infância? A ontologia do presente que se sobressai no pensamento do Foucault tardio apresenta uma dupla perspectiva interligada entre si: o pensamento do sujeito sobre a atualidade em que vive e o trabalho que ele precisa fazer sobre si mesmo para que possa pensar



responsavelmente sobre seu tempo presente (FOUCAULT, 2009). Desse modo, todo pensador consequente é levado, de uma forma ou outra, segundo Foucault, a se ocupar com o que está acontecendo no seu tempo. Contudo, pensar sobre o tempo presente significa pensar sobre si mesmo, isto é, ao pensar sobre a atualidade em que vive, o sujeito é conduzido a pensar sobre si mesmo. A ontologia do presente nada mais é, então, do que o pensamento sobre nós mesmos, mas no sentido de um modo de viver ou de uma prática de existência (DALBOSCO, 2010). Ora, diferentemente da perspectiva heideggeriana, a ontologia do presente remete para uma questão eminentemente política ou, mais precisamente, para uma “política de pensamento”. Certamente, com inspiração na ontologia do presente, Kohan atribui, como veremos logo abaixo, um sentido eminentemente político à sua noção de descontinuidade da infância.

Tendo presente este pano de fundo filosófico, traçado aqui brevemente, gostaria de me voltar agora especificamente ao conteúdo do epílogo do livro de Kohan, parafraseando-o em seus aspectos mais decisivos ao meu ponto em discussão.

Kohan concentra-se no epílogo em ampliar a noção de infância para além de sua significação cronológica, limitada a etapas ou estágios de desenvolvimento. Nesse contexto, muito além do sentido estritamente biológico ou psicológico, que também lhe é inerente, o autor argumenta a favor do sentido filosófico de infância, procurando mostrar seus desdobramentos pedagógicos e políticos. Como parte indispensável dessa significação filosófica destacam-se, entre outros, os quatro seguintes aspectos: a) condição de possibilidade da existência humana; b) emergência do novo, do imprevisível e inesperado; c) condição de uma história inacabada e de uma experiência aberta do ser humano; d) possibilidade aberta pela infância “de assumir a descontinuidade como condição ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos e nem podemos” (KOHAN, 2005, p. 250).

Desses quatro significados, cabe destacar, aos meus propósitos, a infância como “condição ontológica da existência”, porque assinala de modo claro, talvez mais do qualquer uma das outras dimensões, o aspecto aberto e indeterminado da

condição humana. Nesse sentido, embora Kohan não o explicita claramente com essa significação ontológica específica, a infância serve como crítica ao conceito metafísico de natureza humana como essência pronta. Ou seja, essa noção de infância permite pensar o ser humano em sua temporalidade (Heidegger), como um processo que se faz a si mesmo mediante sua permanente interação com o mundo, de modo aberto e indeterminado. Se considerarmos isso, o ser humano é desde o início um “ser com” os outros (*Mitsein*), que só pode constituir seu si mesmo na presença de um outro. Ora, a descontinuidade da infância mostra o limite da condição humana que pode ser contornado por meio do diálogo, sempre na presença de outros.

Esse múltiplo sentido filosófico de infância possibilita a Kohan proceder à crítica à versão iluminista que a concebe como “ordem da passividade, da exoneração, da dependência” (ibidem, p. 246). Tal sentido permite dissociar a infância da noção de criança e, com isso, libertá-la de “sua visão concomitante como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos” (idem, ibidem). Também permite criticar a noção de emancipação sustentada pela “educação ilustrada”, que a pensou “como algo externo, como algo que se dá, como uma passagem da minoridade, da ausência da razão, à maioridade, à adultez, à presença da razão” (idem, p. 248). Ora, com a base filosófica acima aludida, a emancipação não pode mais ser vista como algo que vem de fora, como alguém que pensa por outro ou que lhe impõe certo tipo de pensamento. Desse modo, como condição de possibilidade para pensar a existência humana e a emergência do novo, a infância é incompatível com o sentido autoritário presente em certas versões iluministas de maioridade e emancipação. Nesse sentido, qualquer ideia de educação que não deixe o espaço aberto e livre para que o educando faça suas próprias experiências condena, já em seu ponto de partida, o ideal de maioridade.

Se a noção de infância permite pôr a descontinuidade como condição ontológica da existência, então ela também abre a possibilidade, assim argumenta Kohan, para repensar a própria noção de subjetividade. Pelo fato de não ter idade, essa subjetividade chamada infância torna-se “emancipatória na medida em que nos abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos” (idem, p. 249).



Portanto, é pela noção de infância que podemos compreender nossa subjetividade como uma experiência permanente que fazemos de nós mesmos mediante a relação com um mundo, não só como experiência de pensamento, mas como uma “de existência”, como um modo prático de ser no mundo, de se apresentar às coisas e de ir ao encontro dos outros.

O mais importante, na medida em que a subjetividade é compreendida como infância ou repensada pela noção desta, é que se desmorona a noção de mente (consciência) como unidade substancial autorreferente, de validade transcendental. Desse modo, a *descontinuidade*, como marca ontológica da existência, implode a noção de natureza humana essencial. Com essa força ontológica, a noção filosófica de infância torna-se referência indispensável para mostrar a inadequação e o caráter autoritário das teorias educacionais alicerçadas na concepção de ser humano como essência invariável. Em síntese, a descontinuidade nada mais mostra do que a fragilidade e a vulnerabilidade da condição humana, as quais são aspectos indispensáveis para se pensar a dimensão democrática da ideia de educação. Portanto, a condição ontológica da descontinuidade serve como antídoto ao desejo incessante pela posição superior (vontade de dominação) inerente à condição humana e que fomenta todo tipo de pensamento totalitário.⁵

Por fim, vincula-se a essa noção de infância uma “questão política”, mais precisamente “uma política de pensamento”. Mas em que sentido? Como uma “aposta pela igualdade e pela diferença, pela não-hierarquia, pela não representatividade em qualquer nível em que se manifeste. *Ninguém está habilitado a pensar por ninguém. Todos podem pensar por si mesmos*” (idem, p. 250, grifos meus). Como condição ontológica da existência, que permite a experiência da descontinuidade e a abertura para o novo, esse sentido filosófico de infância contrapõe-se, em última instância, ao conteúdo autoritário e hierárquico que sustenta uma longa tradição das teorias educacionais, ganhando guarida também

⁵ Esta busca obcecada pela posição superior constitui, segundo Rousseau, o aspecto destrutivo do amor próprio. Tratei da ambiguidade do amor próprio e da necessidade de sua educação em meu trabalho de pós-doutorado intitulado *Condição humana e educação do amor próprio em Rousseau* (DALBOSCO, 2014).

em certas versões da educação iluminista moderna. Há, portanto, um potencial inovador nesse sentido de infância que legitima a crítica aos ideais iluministas sustentados na razão autossuficiente e na subjetividade fechada em si mesma. Nesse sentido, a noção de infância como descontinuidade torna-se decisiva para ampliar a própria noção de razão, tornando-a mais modesta, menos arrogante e presunçosa. Também auxilia na descentração da subjetividade, uma vez que fortalece a convicção de que a formação do si mesmo só pode ocorrer na presença do outro, no espaço do viver juntos.

O epílogo resume, portanto, aspectos nucleares do sentido da infância como conceito articulador de uma nova maneira de pensar a relação entre filosofia e educação. Eu estou de acordo, no fundamental, com a atribuição concedida por Walter Kohan ao significado e papel da infância. Sua definição como descontinuidade que assinala a condição ontológica da existência humana é, a meu ver, o ponto alto e a grande intuição não só do epílogo, mas também de seu livro como um todo.

Contudo, o texto deixa em aberto muitas questões: o estatuto ontológico da noção de descontinuidade não poderia ser mais bem aprofundado pela referência pontual e problematizadora da noção de condição humana? Ou seja, é possível assegurar essa noção filosófica de infância pretendida sem o recurso a uma antropologia filosófica reconsiderada? De outra parte, a crítica à “educação ilustrada” e à noção iluminista de infância não significa uma recusa apressada de argumentos presentes no próprio ideário iluminista de educação, os quais já falariam por si mesmos a favor da ideia da descontinuidade da infância?

De minha parte, como já anunciado na introdução do ensaio, defendo a hipótese de que aspectos da educação iluminista moderna, sobretudo, em sua versão apresentada por Rousseau no *Émile*, ainda são indispensáveis para aprofundar a noção de infância como experiência da descontinuidade. É sintomático, nesse contexto, que a perspicácia interpretativa de Kohan, apesar de tratar de vários autores em seu livro, não se debruce especificamente sobre nenhum autor moderno, menos ainda sobre o pensamento de Rousseau. Mas, como aludido acima, Kohan não está sozinho nessa posição. Outros iminentes



pesadores contemporâneos da educação, como Biesta, Koller, e Masschelein, escreveram suas obras sem sequer mencionar o nome de Rousseau. Ora, a questão é se o distanciamento ou até mesmo a despedida em relação à educação iluminista moderna e ao seu ideal do “sujeito racional autônomo” não se tornam apressados quando feitos sem o diálogo cuidadoso e sistemático como *Émile*? Será que essa obra não antecipa, pelo menos embrionariamente, uma crítica ao conceito petulante de razão e de subjetividade centrada em si mesma? Em síntese, será que com Rousseau a filosofia já não se deixa educar pela infância? Na sequência farei uma breve incursão no pensamento de Rousseau para mostrar em que sentido a *perfectibilité* sustenta ontologicamente a noção de descontinuidade da infância.

2. A perfectibilidade como condição ontológica da infância

A tese nuclear do epílogo do livro de Kohan é a descontinuidade da infância como condição ontológica da existência humana. Mostrei acima, brevemente, que essa concepção de infância lança suas raízes na temporalização heideggeriana do *Dasein* e na ontologia foucaultiana do presente. Essas duas raízes deveriam ser investigadas cuidadosamente, pois são seguramente a base filosófica da abordagem de Lyotard e Agamben, autores aos quais Kohan se reporta textualmente. Contudo, em vez de prosseguir nessa investigação, volto-me agora especificamente ao pensamento de Rousseau e, conforme já anunciado, para mostrar como sua noção de perfectibilidade sustenta filosoficamente a descontinuidade da infância. Postulo, nesse contexto, que o processo de historicização do sujeito tornado possível pela temporalização do *Dasein* e pela ontologia do presente se enraíza na modernidade, cuja noção rousseuniana de perfectibilidade é um marco fundamental.

Atribuir à descontinuidade da infância um estatuto ontológico exige, antes de tudo, uma concepção renovada de filosofia, a qual Kohan obtém deixando-se inspirar, implicitamente, mormente, pela ontologia foucaultiana do presente. Tal transformação não é, contudo, produto somente do pensamento filosófico contemporâneo, pois encontra eco na modernidade, especificamente, no

pensamento de Rousseau. Esse problema tem a ver com o modo como o genebrino se posiciona em relação ao pensamento filosófico de sua época e como desenvolve sua própria concepção de filosofia. O que está em jogo, aqui, em última instância, é a natureza da argumentação filosófica, ou seja, do modo de fazer filosofia, como defesa de seu sentido sistemático ou como crítica a ele.

Rousseau elabora sua concepção de filosofia em parte com base na crítica aos *philosophes* de sua época. Seu pensamento não se insere mais, de acordo com Ernst Cassirer, nos grandes sistemas metafísicos do século XVII, cujos representantes principais são Descartes, Espinosa e Leibniz: “O século XVIII renunciou a esta forma de ‘dedução’, de derivação e de explicação sistemática” (CASSIRER, 1992, p. 24). O que significa essa recusa do pensamento sistemático e que desdobramentos filosóficos e pedagógicos ela assume? Seu aspecto mais importante é a crítica ao modo de argumentação filosófica baseada no princípio de fundamentação última, a partir do qual se “deduz” a cadeia de razões que engloba todos os problemas filosóficos possíveis. Ou seja, a noção filosófica de sistema baseia-se em uma razão demonstrativa que sempre deduz as razões menores de razões maiores, livrando-se do regresso ao infinito somente por meio do apelo a um princípio de fundamentação última. Trata-se, aqui, na verdade, de um modo retilíneo de argumentação que facilmente se enreda no dogmatismo, pois é incapaz de suspender o juízo e fazer autocrítica de seus próprios pensamentos.

É por ser contra a argumentação na forma de sistema baseada em um princípio de fundamentação última que Rousseau desconfia da razão dos *philosophes*. Sua crítica é muito frequente nos seus textos, destacando-se especialmente no *Émile*, onde a recusa aos “argumentos sutis” da filosofia é evidente. Assim, afirma ele, por exemplo, em uma das passagens da referida obra, que “O furor dos sistemas tendo-se apossado deles [dos filósofos], faz com que procurem ver as coisas não como são e sim como se acordam a seu sistema” (OC IV 530; 1992, p. 271). Ou seja, orientando-se pela pretensão sistemática, os filósofos de sua época teriam se afastado da pergunta pela condição humana e, com isso, deixado de abordar o próprio “sentimento de existência”.



Mas o distanciamento de Rousseau em relação à razão metafísica possui um motivo filosófico de fundo, a saber, que a argumentação em forma de sistema não é capaz de abordar adequadamente o problema da condição humana. Cassirer nos auxilia a compreender essa problemática, pois foi, segundo ele, em nome de um profundo sentimento de existência, que Rousseau rejeitou qualquer espécie de coação sistêmica. Assim se expressa o referido autor: “Num pensador desse tipo, não se pode separar o conteúdo e o sentido da obra da razão pessoal de viver; ambos só podem ser apreendidos um dentro do outro e um com o outro, só num ‘reflexo reiterado’ e num esclarecimento mútuo de um pelo outro” (CASSIRER, 1999, p. 42). Ou seja, Rousseau percebeu claramente que “o furor dos sistemas” havia decaído em especulações vãs, reduzindo-se a “argumentos sutis” e se distanciando da pergunta pela razão da existência humana. Nesse contexto, tal filosofia deixou de se perguntar seriamente sobre “quem é o ser humano?”.

No bojo da crítica à razão de sistema, baseada na argumentação dedutiva a partir do princípio de fundamentação última, emerge a insistência rousseauniana em outro modo de argumentação filosófica, baseado no paradoxo. Trata-se agora não mais de uma ordem dedutiva de razões, que teria o poder lógico de determinar o início da argumentação e de conduzi-la até um fim posto de antemão, mas sim de outra forma de proceder que precisa levar em consideração não só a razão demonstrativa, mas também a linguagem das emoções e dos sentimentos, ou seja, um conceito mais amplo de razão capaz de ouvir a voz que “brota do coração”. Então, para Rousseau, os problemas filosóficos de fundo e, sobretudo, a questão formativa e educacional do ser humano possui um pé cravado no sentimento humano e depende, como mostrou Charles Taylor (1996, p. 619-638), do nexos estreito entre voz da natureza e voz da consciência.

Em uma passagem importante do *Émile*, Rousseau se define, ele próprio, como pensador movido por paradoxos. Assim se expressa: “Leitores vulgares, perdoai meus paradoxos; é preciso fazê-los quando se reflete; prefiro ser um homem de paradoxos do que de preconceitos” (OC IV 323; 1992, p. 79). Nesse sentido, não há dúvida de que sua opção pela argumentação de estilo paradoxal tem como motivação clara sua recusa ao caráter dogmático da razão

demonstrativa, baseada no princípio de fundamentação última. Este é, por assim dizer, o motivo de natureza cética, que o leva a suspeitar da presença do dogma no ato de oferecer razões.⁶

Contudo, há também outro motivo, vinculado às dificuldades da abordagem da própria “coisa”, que o leva a adotar o modo paradoxal de argumentação. Nesse sentido, seu pensamento vincula-se a uma longa tradição que remonta à natureza aporética do diálogo socrático de juventude, cujo objetivo maior reside no contorno de problemas insolúveis.⁷ Com Sócrates, ele certamente aprendeu, por exemplo, que a tarefa principal da filosofia não consiste somente em esclarecer conceitos, mas escavar fundo na condição humana, orientando-se pela problematização acerca das virtudes. Nesse caso, não se trata simplesmente de definir o que seja a virtude, mas de contornar os problemas que surgem da reflexão acerca, entre outras, da temperança, da justiça e da coragem. De outra parte, a natureza do diálogo não consiste em obter respostas certas para perguntas prontas, mas sim na dimensão aberta de um caminho que se faz conversando, sem a pretensão de chegar a um único fim. Nesse contexto, como o tema rousseauiano central é a condição humana e como não pode receber uma resolução definitiva, então precisa ser contornado pela reflexão movida por paradoxos.

Esse esclarecimento sobre a concepção filosófica de Rousseau é crucial para mostrar que, se por um lado, seu pensamento assume a forma de uma razão demonstrativa, correndo o risco de se tornar dogmático em algumas passagens, por outro, predomina em seu texto o modo paradoxal de argumentação. É tal modo que dificulta então a simples inclusão de seu pensamento na “filosofia da consciência” ou na “metafísica da subjetividade”. Ora, são essas pressuposições

⁶ Como bom pensador que representa a confluência de várias tradições intelectuais e como um leitor obstinado, Rousseau certamente não passou despercebido da tradição cética, especialmente, do ceticismo contido nos *Ensaios* de Montaigne, os quais influenciaram profundamente as reformas pedagógicas europeias dos séculos XVII e XVIII. Para uma breve abordagem desse tema, ver Musolff (2003, p. 21-44).

⁷ Walter Kohan dá o sugestivo subtítulo “O enigma da filosofia” ao seu livro *Sócrates & a Educação*, abordando várias recepções contemporâneas do pensador grego, entre elas, a de Kierkegaard, o qual acentua no pensamento de Sócrates “os paradoxos de uma ironia infinita” (KOHAN, 2011, p. 48). Nesse sentido, não seria de todo descabido concluir, em comum acordo com a interpretação de Kohan, que o sentido filosófico do “enigma” repousa na estrutura aporética do diálogo.



filosóficas de fundo que também o levam a recusar, no geral, a concepção essencialista de ser humano, alicerçando a condição humana na noção filosófica de perfectibilidade.⁸ Rousseau emprega tal noção primeiramente no *Segundo Discurso*, concebendo-a, ao lado da liberdade, como impulso originário que permitiu ao ser humano ir além de seu instinto de autoconservação (*amour de soi*), buscando ser reconhecido pelos outros (*amour propre*).

Rousseau concebe a perfectibilidade como faculdade abrangente que contém embrionariamente todas as outras capacidades e potencialidades humanas. Ele a define, no *Segundo Discurso*, como “a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra em nós, tanto na espécie como no indivíduo” (OC III, 142; 1987, p. 243). Não se trata agora de abordar exaustivamente essa noção difícil e complexa do pensamento de Rousseau, mas considerá-la tão somente como precursora filosófica da noção de descontinuidade. Meu ponto é, então, argumentar a favor da profunda dependência da “descontinuidade” com relação à noção filosófica de perfectibilidade.

Nessa direção, o aspecto da passagem acima que chama a atenção imediatamente é a “faculdade de aperfeiçoar-se”. Ela dá a ideia de movimento e de processo, indicando em princípio uma perspectiva que não é posta de antemão, nem como ponto de partida, nem como de chegada. Ou seja, o próprio aperfeiçoamento é uma possibilidade, mas que também pode não ocorrer. Em relação à condição humana, a perfectibilidade significa essa plasticidade inerente à ação, que possibilita sua criatividade e pluralidade. Ela significa, do ponto de vista genético, como mostrou Rousseau no *Segundo Discurso*, o impulso inicial que tornou o ser humano forte para enfrentar as circunstâncias naturais adversas, capacitando-o, posterior e progressivamente, para viver em uma sociedade, cada vez mais complexa e plural.

Desse modo, o que interessa ao meu ponto é que o sentido filosófico de perfectibilidade dá origem a uma concepção aberta e indeterminada de condição

⁸ Também me ocupo com o problema da perfectibilidade no terceiro ensaio de meu trabalho de pós-doutorado acima referido (DALBOSCO, 2014).

humana. O historiador contemporâneo Reinhart Koselleck sintetizou lapidariamente o alcance filosófico da perfectibilidade ao afirmar que ela significa a “temporalização da doutrina da perfeição” (KOSELLECK, 2011, p. 316).⁹ Mas o que isso significa mais precisamente? A doutrina da perfeição ganha expressão filosófica com o pensamento de Agostinho, fundando sistematicamente a tradição teológica cristã e sua respectiva filosofia da história. Perfeição refere-se ao elemento nuclear da natureza humana que reside em sua interioridade, como essência pronta, à espera de ser desabrochada e remetendo-a para um fim determinado, posto de antemão. Desse modo, tal noção implica sempre uma interferência externa, de uma força ou de um agente que leva o ser humano de um lugar para outro. No caso específico do pensamento agostiniano, trata-se da peregrinação humana da cidade dos homens à cidade de Deus. Contudo, a perfectibilidade permite compreender, enquanto “temporalização da doutrina da perfeição”, os grandes temas vinculados à condição humana, como liberdade, moralidade (bem e mal) e a própria formação humana, não mais como a peregrinação humana penosa rumo ao Reino da Salvação, mas sim como uma acontecimento histórica que ocorre no âmbito da sociabilidade humana, cujo desfecho é imprevisível.

A abordagem da condição humana pelo viés da perfectibilidade permite, portanto, compreendê-la como um processo aberto e indeterminado. Mas sua compreensão ficaria incompleta se a ela não fosse associado o problema da ambiguidade do amor próprio. Como Frederick Neuhouser (2012) mostrou de modo claro em seu estudo recente, Rousseau concebe o sentimento do amor por si mesmo como nuclear à condição humana. Esse sentimento ganha a forma de amor de si e amor próprio: enquanto o primeiro refere-se diretamente ao instinto de autopreservação, o amor próprio, vinculado diretamente às “luzes” da razão, torna-se o impulso principal da sociabilidade humana. Pelo seu caráter relativo e

⁹ Seguindo a interpretação de Koselleck é possível afirmar que a noção de perfectibilidade não significa somente a “temporalização da doutrina da perfeição”, mas, principalmente, a temporalização da própria noção de história. Neste sentido, com esta expressão Rousseau auxilia a modernidade a compreender-se em sua própria consciência histórica e, na medida em que dispensa Deus e a própria noção de Cosmo da responsabilidade direta sobre o que acontece no mundo, responsabiliza a sociedade e o próprio homem. Sobre o embate de Rousseau com os modernos problemas de teodicéia ver a introdução do livro de Frederick Neuhouser (2012, p. 10-19).



relacional, o amor próprio torna-se uma força ambígua, podendo ser canalizado tanto para uma perspectiva construtiva como destrutiva. Pelo amor próprio, o ser humano é levado permanentemente a comparar-se com os outros, dependendo do juízo que eles fazem dele. É essa dupla situação – de comparação com os outros e de dependência ao seu olhar (julgamento) – que forma o caráter relativo do amor próprio, impedindo, ao mesmo tempo, a absolutização da condição humana. Isto é, a necessidade de comparação com os outros e sua permanente dependência ao seu olhar, torna relativa e flexível a própria condição humana de ser. Como modo de escapar dessa vulnerabilidade, o ser humano se esconde equivocadamente em sua arrogância e prepotência.

Com essa linha de pensamento, apenas esboçada aqui em seus largos traços, Rousseau, ainda no início da modernidade, assegura uma conquista que tem importância decisiva, posteriormente, à tarefa de dessubstancialização do sujeito. Sua crítica à noção de ser humano como essência pronta (como perfeição) prepara o terreno para a historicização do sujeito, pois, para ele, a partir de então, a história e a sociabilidade humana são um processo em aberto, impossível de ser previsto ou determinado de antemão. Ora, é nisso que consiste a própria liberdade humana, como possibilidade de um começo inusitado – a espontaneidade de iniciar por si mesmo um novo evento –, sem qualquer garantia de que seja bem sucedido ou de que deva seguir numa única direção.

Considerações conclusivas

Depois de parafrasear o epílogo do livro de Kohan, reconstruí o pensamento de Rousseau, destacando dois traços importantes que interessam diretamente ao ponto em discussão: o modo de argumentar movido por paradoxos e a concepção aberta e flexível de condição humana, ancorada na perfectibilidade e na ambiguidade do amor próprio. Cabe extrair, agora em forma de conclusão, algumas consequências desses dois traços à ideia de educação e, mais precisamente, à noção de infância como descontinuidade. Essa exigência me remete diretamente ao projeto educacional esboçado no *Émile*. Nesse contexto, não

podemos esperar que Rousseau, como autor paradoxal, ofereça, nessa grande obra filosófica e pedagógica da modernidade, um tratado sistemático das teorias ou dos métodos educacionais. Apesar disso, não deixa de criticar as grandes concepções de educação e desenvolver ao mesmo tempo uma ideia original de formação humana, na qual está inserida sua própria concepção de infância.

Antes de qualquer coisa, diante de uma questão tão profunda e complexa, preciso reter o fundamental: o que cruza o *Émile* do começo ao fim é a ideia de formação como cultivo da humanidade no indivíduo. O amplo, complexo e paradoxal processo educativo do aluno fictício visam ao cultivo de sua própria humanidade, a qual se traduz no ideal de formação do ser humano e do cidadão. Nesse sentido, a ideia de formação humana põe a exigência capital da autoformação na companhia permanente com os outros. Como se pode observar, trata-se, portanto, da dupla dimensão de um e mesmo processo: uma especificamente individual, que é feita de modo insubstituível pelo próprio indivíduo; outra dimensão que é social, uma vez que o modo individual não ocorre isoladamente. O fato de ambas as dimensões, individual e social, cruzarem-se permanente e conflituosamente é que torna o processo formativo e educacional algo complexo e difícil.

A primeira dimensão acima se refere ao formar a si mesmo, que exige do educando pôr-se na experiência, isto é, exige dele que faça suas próprias experiências, com o auxílio do educador. Essa tese tem caráter central, pois se o educando não puder fazer suas próprias experiências, ele não se formará e, com isso, não ocorre a própria formação humana em sentido amplo (*Bildung*). Daí que é decisivo que o educador saiba criar os cenários pedagógicos adequados e também saiba se retirar no momento certo, deixando espaço livre ao educando, para que faça suas próprias descobertas. Rousseau argumenta com essa ideia em várias passagens do *Émile*, mas sempre insistindo que a autoridade do educador torna-se realmente eficiente quanto menos for notada pelo educando.

Portanto, nada de autoritarismo e de educação vertical, ficando o educador desautorizado a traçar de cima para baixo os objetivos, os conteúdos e os procedimentos da educação. Nesse sentido, a própria noção de República e sua



correspondente forma de vida democrática entre iguais só faz sentido se for objeto de experimentação minuciosa do próprio educando, inclusive, com a possibilidade aberta de ser por ele alterada ou até mesmo recusada.

A segunda dimensão da formação humana é que a própria autoformação acontece e só adquire sentido na presença (companhia) dos outros. Nesse contexto, a ideia de Rousseau é que ninguém se forma sozinho, nem deve deixar formar-se somente pela opinião dos outros. Se o caráter relacional e relativo do amor próprio emerge, como vimos acima, da dinâmica permanente de comparação com outros e da dependência ao julgamento externo que lhe é feito, isso significa, agora, no contexto da autoformação, que ela depende do reconhecimento dos outros. Ou seja, é em sua experiência com o mundo, em permanente exposição ao julgamento dos outros, que o aluno fictício Emilio aprende a julgar por si mesmo. Nesse sentido, fazer suas próprias experiências aprendendo a relacionar-se com os outros é a condição da própria autoformação. Em síntese, tanto perfectibilidade como ambiguidade do amor próprio estão na base de uma ideia ampla de formação humana pensada duplamente, mas profundamente interligada entre si. Talvez pudéssemos defini-la, empregando uma terminologia contemporânea, como *intersubjetividade autoformadora*.

Ainda em forma de conclusão, gostaria de relacionar essa ideia geral de formação humana com o sentido inovador de infância elaborado por Rousseau em seu projeto educacional. Infelizmente, não posso seguir aqui em detalhes a arquitetônica pedagógica do *Émile*, tendo que me restringir especificamente ao âmbito de sua educação natural, deixando de lado, no momento, a educação moral e a educação política.

O projeto do *Émile* tem a ver com o cultivo da humanidade do aluno fictício, materializando-se na formação virtuosa e democrática da vontade.¹⁰ Tal projeto pressupõe uma noção geral de virtude que o cruza do começo ao fim, apresentando, contudo, uma especificidade em relação à educação natural e ao tratamento que nela é oferecido à infância. Rousseau almeja introduzir de maneira

¹⁰ Sobre este difícil problema do pensamento pedagógico rousseauiano ver o estudo atual e bem justificado de Axel Honneth (2012).

mais adequada possível seu educando no mundo, preparando-o para viver bem consigo mesmo e com seus semelhantes. Pensa que quando o educando se encontra em sua infância (primeira, segunda e terceira infância), é indispensável que seja protegido da corrupção social. Nesse contexto, importa mais protegê-lo dos vícios dos adultos do que lhe ensinar a virtude. Ora, é justamente por isso que a educação natural demanda uma teoria negativa da virtude que, ao invés de ensinar à criança o que ela “deve ser”, possui a tarefa principal de afastá-la dos perigos e da corrupção do mundo adulto. A educação natural como teoria negativa da virtude torna-se, portanto, um antídoto capital à educação moralista e prescritiva, imposta autoritariamente à criança pelos adultos e instituições da época.

Rousseau está convencido de que o ambiente de proteção contra os vícios é indispensável ao desenvolvimento inicial da criança, pois a prepara para que possa fazer suas escolhas, tomar suas próprias decisões e responsabilizar-se por elas. Em síntese, a teoria negativa da virtude revela o caráter não doutrinário que a educação natural precisa assumir enquanto etapa nuclear da formação dirigida à infância. Ora, esse aspecto não doutrinário revela a preocupação em pensar a infância não como uma simples projeção fechada e fixa do adulto sobre a criança, mas como um processo formativo descontínuo que é incompatível com qualquer forma autoritária de intervenção.

Mas há, ainda, outro aspecto importante, vinculado ao anterior, que solidifica a concepção rousseuniana inovadora de infância e que autoriza associá-la à noção de descontinuidade. Refiro-me, por um lado, à sua crítica à educação bárbara (*éducation barbare*) e, por outro, à elaboração de seu princípio pedagógico de respeito pelo mundo da criança. É sua crítica à educação bárbara que o conduz a se distanciar do autoritarismo imanente à vontade adulta de simplesmente impor seu ponto de vista ao mundo da criança. Em suas convicções pedagógicas, principalmente aquelas diretamente relacionadas à educação natural, concebida por ele como primeira educação, a criança deveria ser tratada como criança. Ou seja, o educador deveria se esforçar ao máximo para compreender e respeitar o mundo da criança, criando-lhe o cenário pedagógico possível para que ela possa



fazer suas próprias experiências. Há muitas passagens no *Émile*, sobretudo nos três primeiros livros, que atestam essa concepção pedagógica.

Desse modo, compreender a criança como criança e respeitá-la em seu próprio mundo significa inseri-la numa concepção abrangente, não fechada e previamente determinada de infância. Ou seja, significa compreender a criança como parte de uma infância descontínua. Mas, para Rousseau, como acabamos de ver, a descontinuidade da infância depende de uma concepção aberta e indeterminada da condição humana, cuja raiz brota de um espírito flexível e plural, proporcionado pela perfectibilidade enquanto capacidade humana abrangente.

Rousseau tinha consciência de que a imposição à infância de uma única ideia educacional era incompatível com a vida republicana e democrática de iguais entre iguais, pois esse modo de vida exige a pluralidade de pontos de vista e a espontaneidade da ação. O genebrino estava ciente, então, de que a maneira rígida e inflexível de pensar, levada adiante pelo procedimento autoritário, não coaduna com a liberdade humana. O que a noção de descontinuidade da infância alicerçada na perfectibilidade mais almeja é justamente assegurar a liberdade como possibilidade permanente da ação humana.

Enviado em: 09/12/2013

Aprovado em: 11/01/2013

Referências

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CASSIRER, E. *A Filosofia do Iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

DALBOSCO, C. A. "Foucault-Kant e a questão da *Aufklärung* como maioria pedagógica". In: ETD: Educação Temática Digital, v. 12, p. 202-223, 2010.

_____. *Condição humana e educação do amor próprio em Rousseau*. Trabalho de pós-doutorado realizado no CEBRAP mediante supervisão dos professores Marcos Nobre (UNICAMP) e Ricardo Terra (USP). São Paulo/Passo Fundo, 2014.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *El gobierno de sí y de los otros*. Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2009.

HABERMAS, J. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.

HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1967.

HONNETH, A. Untiefen der Anerkennung. Das sozialphilosophische Erbe Jean-Jacques Rousseau. In: *WestEnd, Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 9 Jahrgang, Heft 1-2, 2012, S. 47-64.

KOHAN, W. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Sócrates & a educação. O enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOLLER, H. C. *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink, 1999.

KOSELLECK, R. *Futuro passado. Contribuições à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma P. Maas e Carlos A. Pereira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2011.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MENKE, C. Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: HONNETH, A. & SAAR, M. (Hrsg.) *Michel Foucault Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Koferenz 2011*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, p. 283-299.



MUSOLFF, H. U. Pädagogik in Renaissance und Reformation: Piero Paolo Vergario, Desiderius Erasmus, Philipp Melanchthon, Johannes Sturm, Juan de Maldonado, Michel de Montaigne. In: TENORTH, H. E. (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik*, Band 1: von Erasmus bis Helene Lange. München: Beck Verlag, 2003.

NEUHOUSER, F. *Pathologien der Selbstliebe. Freiheit und Anerkennung bei Rousseau*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2012.

ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 5 tomos, 1959-1995.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

TAYLOR, C. *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.