

Formação versus instrução no *Emílio* de Rousseau

Maria do Socorro Gonçalves da Costa¹
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
maria.sgc@ufma.br

Resumo: Na segunda fase da educação da natureza delineada por Rousseau em *Emílio ou da Educação*, o adolescente entra na etapa de aprendizado de um ofício, onde o filósofo direciona seu aprendiz a aprimorar os sentidos em detrimento da razão. Partindo desse pressuposto, o objetivo deste artigo é caracterizar a diferença entre formação e instrução, fazendo um recorte do que é estabelecido no livro III, da obra pedagógica de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação*, quando o filósofo irá discorrer sobre a importância do trabalho na vida do indivíduo. Para isso, a metodologia empregada será de cunho bibliográfico, com análise interpretativa do texto basilar e de comentaristas que discorram sobre a temática. Sendo o trabalho um dos principais itens de sobrevivência na vida do ser humano, ao educar uma criança desde sua infância à idade adulta, é mister que chegará o momento de tratar sobre o assunto no desenvolvimento humano e cognitivo do jovem aprendiz. A forma como Rousseau pensa-o para a vida do jovem divergiria de alguns parâmetros educacionais difundidos entre as escolas na Modernidade. Dessa forma, pretende-se contribuir com novas abordagens sobre um tema sempre atual, o trabalho e como, em Rousseau, ele assume um viés que está inserido nos parâmetros da educação negativa.

Palavras-chave: Formação. Instrução. Trabalho. Rousseau.

Formation versus Instruction in Rousseau's *Emile*

Abstract: In the second phase of the natural education outlined by Rousseau in "Emile" or "On Education," the adolescent enters the stage of learning a profession, where the philosopher directs his apprentice to refine their senses at the expense of reason. From this premise, the aim of this article is to characterize the difference between formation and instruction, focusing on the excerpt from Book III of Jean-Jacques Rousseau's pedagogical work, "Emile" or "On Education," where the philosopher discusses the importance of work in an individual's life. The methodology employed will be bibliographic, with interpretative analysis of the primary text and commentators discussing the theme. As work is one of the main survival items in human life, educating a child from infancy to adulthood inevitably entails addressing the topic's impact on human and cognitive development. Rousseau's perspective on this matter diverges from some educational paradigms prevalent in Modernity. Thus, the aim is to contribute new approaches to this perennially relevant theme of work and how, in Rousseau's view, it assumes a perspective within the parameters of negative education.

Keywords: Formation, Instruction, Work, Rousseau.

¹ Doutora em filosofia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult/UFMA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4370204541307275>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5009-6659>.

Introdução

Jean-Jacques Rousseau nasceu na república de Genebra, Suíça, em 28 de junho de 1712. Descendente de uma família francesa protestante, filho de Suzanne Bernard e Isaac Rousseau, tornou-se um dos mais importantes e influentes filósofos do século XVIII, talvez aquele que melhor perscrutou a sociedade de então, trazendo à baila seus aspectos sociais, políticos, educativos e morais, em obras que se tornaram impossíveis de serem ignoradas por seus pares. As ideias de anti-progresso, decadência moral e anti-iluminismo, defendidas pelo filósofo de Genebra, deram margem para que ele fosse considerado por alguns comentadores, como Luiz Roberto Salinas Fortes (2004), o *desmancha-prazeres* da festa dos iluministas.

O século XVIII agregou muitas ideias que perpassam o período. Historicamente, é o século que representou um marco no pensamento humano, permitindo fazer uma retrospectiva do que ocorreu até ali. Essa retrospectiva fora empreendida por intermédio dos volumes da *Enciclopédia*, composta por mais de dezessete volumes sobre os mais variados assuntos, elaborados por especialistas e intelectuais. Rousseau foi um desses intelectuais que contribuiu com os verbetes sobre música e, posteriormente, ganharia fama ao escrever sua primeira obra de renome, o *Discurso sobre as ciências e as artes*, livro que serviria de ponte para o mundo das letras e para a elaboração de seus livros mais vigorosos.

Em 1762, ao escrever *Emílio ou da Educação*, um romance pedagógico, Rousseau viria a mudar as concepções sobre educação infanto-juvenil. Na época, a educação sofria críticas contundentes pela forma como a criança era tratada na escola, ainda muito engessada pela pedagogia jesuíta. As crianças eram instruídas para assumirem os mesmos cargos de seus pais, educadas para assumirem funções sociais de destaque e de prestígio social. Nesse contexto, a diferença entre instrução e formação também estava em jogo. Desde o Humanismo do século XVII, os projetos educativos dos filósofos da educação eram, de alguma maneira, reflexo das exigências sociais de uma sociedade dividida em classes; uma sociedade em que alguns executavam funções práticas, braçais, em detrimento dos que eram educados para funções que não eram essas.

Essa diferença entre as formas de educação para o trabalho levará Rousseau a abordar a finalidade da função social do jovem no mundo do trabalho em uma perspectiva diferente, ao escolher formar um indivíduo com princípios humanos em que o trabalho não seja uma forma de escravizar seu corpo e sua alma. Diante disso, é mister questionar se há em Rousseau, no contexto da educação negativa, a diferença entre instrução e formação no processo educativo de seu aprendiz, traçado da infância à idade adulta. Em outros termos, qual a importância de se tratar da diferença entre instrução e formação numa educação que preconiza a aprendizagem do que é ser humano em detrimento de outros valores sociais?

No contexto da educação para o trabalho, é importante se averiguar como a questão é desenvolvida no romance pedagógico de Rousseau, uma vez que, como ser social, o aprendiz precisaria desenvolver uma atividade que pudesse prover sua subsistência e atribuir dignidade à sua existência.

A perspectiva da instrução e da formação, como prerrogativa para se falar sobre trabalho no *Emílio* de Rousseau, figura ser um tema ainda pouco explorado em pesquisas científicas. Assim, uma contribuição como a que trazemos neste artigo abre espaço para refletirmos sobre um tema tão valioso em nossos dias. O presente artigo é uma adaptação de um subtópico da minha dissertação de mestrado, no qual discuti a distinção entre formação e instrução. Aqui, direciono o foco para o tema em Rousseau, com base no livro três de "Emílio".

Desta forma, objetivo deste artigo consiste em caracterizar a diferença entre formação e instrução a partir do que Jean-Jacques Rousseau aponta no livro três de seu romance pedagógico, tendo como finalidade o mundo do trabalho. No recorte aqui traçado, será necessário discorrer sobre as características da educação antes do *Emílio*; a educação no contexto do século XVIII, onde se destaca o caso Emílio, a criança imaginária; a diferenciação entre o formar e o instruir e o que Rousseau propõe, seguido das considerações finais.

Características da educação antes do *Emílio*

Desde Locke, deslindava-se uma outra perspectiva a respeito da educação, pois, com o nascimento e ascensão da burguesia, seria impossível não pensar a educação para uma forma mais realista, prática; uma educação em que tanto a criança quanto o jovem recebiam as instruções pensadas para uma atuação mais concreta no meio social. Essa figura idealizada, na teoria educativa de Locke, é *Gentleman*, educado para gerir seus negócios, ser honesto e gentil com seus funcionários. Com Locke, não seria a formação intelectual que mais iria importar, mas sim os fatores econômicos e sociais. As instruções pedagógicas de Locke foram, portanto, consideradas uma espécie de arte, *techne*, no sentido grego e, na modernidade, dão origem a uma ciência; a pedagogia assume, nesse caso, um aspecto cientificista por conta do empirismo adotado por Locke, mesmo em sua obra sobre educação.

Conforme justifica Cambi (1999), a derrocada do Antigo regime e o nascimento de uma nova classe social, a burguesia, trouxeram grandes transformações sociais e políticas que exigiriam um novo posicionamento individual e coletivo, o que deveria influir necessariamente na educação. Então, as mudanças almejadas para a educação já vinham ocorrendo no sentido de que a educação jesuítica, centrada na teoria, não estaria mais dando conta das necessidades sociais vigentes. As

palavras de Paul Hazard enunciam o debate em torno da educação na modernidade e as mudanças que deveriam ser operadas:

Não houve modernista que não fizesse votos pela educação progressiva, a questão do aleitamento das crianças de mama pelas mães, a de saber se deveriam ou não ser enfaixadas, a de decidir se era preferível um preceptor privado ou o sistema de vida comum nas escolas, a de saber como escolher um mestre responsável no caso de se optar por essa solução, a relativa aprendizagem de um ofício manual, do primado da educação sobre a instrução, todas constituíram (e constituem) problemas muitas vezes abordados e tratados (Hazard, 1989, p. 191).

Assim, educadores como Rollin, Fleury e Crouzas (Hazard, 1989), anteviam a necessidade premente dessa mudança nos colégios e na pedagogia em geral. São autores aos quais Rousseau próprio se referiria, pois eram defensores de transformações no ensino escolar e adeptos da educação integral, isto é, preocupados em formar tanto o corpo quanto a mente. Para Costa (2013), nenhuma teoria moderna da educação deverá ignorar esses dois fenômenos da realidade humana, ainda que sejam reiterados ou atualizados os preceitos clássicos da educação do corpo e da mente, mas, para uma atuação mais direta socialmente.

Assim, o cenário educativo clamava por mudanças e, pode-se afirmar, essa mudança veio com a obra de Rousseau, que provocou uma revolução copernicana na educação. O termo "revolução copernicana" faz referência a Nicolau Copérnico (1473-1543), que afirmou ser o Sol o centro do sistema solar. Da mesma forma, Rousseau utilizou essa analogia ao defender que a criança deveria ser o centro do processo educativo. A partir disso, atribuiu-se à criança uma importância que antes não existia, ao falar da educação de uma criança fictícia desde o seu nascimento até a idade de vinte e cinco anos, quando já fosse adulta. “Rousseau abandona o caminho tradicional da filosofia [jesuítas, enciclopedistas], recusa o caminho novo da sociologia e tenta o caminho ínvio da antropologia” (Vieira, 1989, p. 98).

Paul Hazard (1989) oferece o panorama que estava sendo fomentado pela educação em torno de 1760. É este, portanto, o cenário que antecedeu a publicação do *Emílio* (1762), ficando estabelecido, assim, o panorama anterior ou imediatamente próximo da teoria rousseuniana da educação. Neste cenário, a educação era essencialmente conteudista, com forte cunho religioso, por ser herança escolástica, sem a criança ter liberdade de aprender, brincar; suas capacidades potencialidades dificilmente eram levadas em consideração.

Se a educação se torna uma preocupação de todo povo que tenha atingido certo grau de desenvolvimento e passa a ser instituída pelo Estado para garantir o empenho de todos, haverá, então, por outro lado, pessoas aptas a instruir outros indivíduos. A formação se daria, por isso, mais no sentido da escolha daquilo que deve ir compondo o conjunto de uma existência. Para isso, ela dependeria de vários elementos, aqueles que são adquiridos no seio familiar, na relação do indivíduo com a sociedade e com a cultura, pensada aqui como o conjunto dos conhecimentos criados pela

humanidade. Entretanto, o Estado passa a formalizar e institucionalizar aquilo que deve ser o ensino por meio da escola para crianças, jovens e adultos.

Assim pensando, poder-se-ia afirmar que a instrução oferecida pelo Estado é mais limitada que a formação. Aprende-se um ofício, uma arte, que pode ter um interventor ou não, para um trabalho específico. A formação, por sua vez, abrange um processo contínuo. Ela está atrelada, nesse sentido, à existência humana e nunca pode se dizer completada, visto que a natureza humana está em constante aprendizagem, logo, em constante formação. Todos compreendem que educar um homem em seu mais alto grau é difícil, porque muitos são os meios para isso.

Essa preocupação em formar a natureza peculiar do homem também foi uma das preocupações que permeou o imaginário dos sofistas, pois foram eles os primeiros a identificar a diferença cabedal entre as leis da natureza (*physis*), que são invariáveis, e as leis referentes às coisas humanas, que, por serem criadas pelo próprio homem, são variáveis (*nomos*). Por essa característica, buscavam-se preceitos que possam se assemelhar o mais possível às leis da natureza. Segundo os sofistas, é a partir dessa diferença que surgem as regras, as normas, para que a convivência em sociedade se torne viável. Por isso, é necessário que elas sejam ensinadas.

Além de fomentar a instrução para os jovens atenienses – o ofício de oradores para sua atuação e ação na *polis* –, também havia para eles, os sofistas, preocupação mais premente – a formação também do espírito –. Segundo o que informa Werner Jaeger, havia, sim, como objetivo da educação sofística a formação do espírito. Se se compreende espírito como o órgão pelo qual o homem apreende o mundo das coisas e a ele se refere, bem como a própria estrutura interna desse órgão, é possível designá-lo como *psique*, alma adaptada por um corpo.

Desse modo, depreende-se duas espécies de educação do espírito, uma mais contingente e a outra mais elevada. “Educação do espírito: transmissão de um saber enciclopédico e a formação do espírito nos diversos aspectos”. Resumindo: poderia se chamar de instrução o primeiro tipo; e de educação do espírito e formação o segundo tipo.

Jaeger afirma que,

ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual consiste já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque já não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *arete* humana (Jaeger, 2003. pp. 342-343).

O ideal da educação almejado seria encontrado na abrangência desses dois aspectos do espírito humano, o contingente e o abstrato. O fato é que, na maioria das vezes, esse direito das pessoas é

negligenciado e nem todos terminam por ter o mínimo de acesso à educação mais essencial à vida, que tem sido sempre destinada às elites. Isso perpassa a história da humanidade, conforme é verificável na civilização grega, na qual havia jovens cujo ensino era diferenciado, a começar pelo pagamento oferecido aos sofistas.

Evidentemente, não foi diferente durante a Idade Média e menos ainda na Idade Moderna, quando surge uma preocupação concreta com a educação de todos, consequência da proposta iluminista de tornar os homens esclarecidos. Nesse contexto, o saber deixa de ser privilégio exclusivo de nobres ou clérigos. Com o surgimento da burguesia, uma nova classe social composta por comerciantes das pequenas cidades, há uma mudança significativa na estrutura social. Esta nova classe social gradualmente se torna responsável pela propagação de novos valores, como o trabalho e a acumulação de riqueza.

É a alta instrução daqueles que não eram ativos politicamente – os letrados franceses, em meados do século XVIII – que irá contribuir, segundo Alexis de Tocqueville, para a instauração da Revolução Francesa, a qual se realizaria em 1798. Foram eles os primeiros a reivindicar os direitos dos povos menos favorecidos socialmente, direito à educação, à saúde, ao livre pensar, entre outros, principalmente na França, onde as ideias iluministas se fizeram mais acentuadas. Conforme já mencionado acima, esses letrados teciam suas críticas à sociedade de maneira teórica, clamando por justiça e igualdade social. Em conformidade com o pensamento do autor, pode-se dizer que a grande revolução teve seus fundamentos na educação. Nas palavras de Tocqueville:

Se pensarmos agora que essa mesma nação francesa, tão alheia a seus próprios assuntos e tão desprovida de experiência, tão entravada por suas instituições e tão impotente em melhorá-las, também era então, de todas as nações da Terra, a mais culta e a mais apaixonada pelo “belo espírito”, compreenderemos facilmente como seus escritores se tornaram uma potência política e acabaram sendo a principal (Tocqueville, 2009, p. 161).

A instrução se tornou uma das principais preocupações dos iluministas franceses, conforme afirma Maria das Graças de Souza, no livro *Ilustração e história – o pensamento sobre a história no iluminismo francês*, no capítulo intitulado *Condorcet: história e civilização*. Ao traçar a contribuição desse entusiasta do Iluminismo, Antoine Nicolas de Caritar, o Marquês de Condorcet, com base no que este autor apresenta no livro *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, Maria das Graças de Souza também apresenta as principais reivindicações que ele fez como membro do comitê de instrução pública, ao ser nomeado pela Assembleia Nacional, em 1792, “mas, antes disso, havia publicado no jornal *La bibliothèque de l’home publique* um conjunto de cinco textos sobre o tema, as *Cinco memórias sobre a instrução pública*”²; assim como as posições de Diderot e Rousseau sobre o tema da instrução, antes mesmo da Revolução Francesa.

² Nessa obra, Condorcet expõe os princípios da instrução pública básica, comum a todas as crianças, jovens, homens e mulheres adultos para que pudessem instruir-se e sair da ignorância, conhecer seus direitos, exercer sua cidadania;

Por esse motivo, talvez seja Condorcet, modernamente falando, o iluminista que mais completamente ofereceu as bases de uma educação/instrução para todas as faixas etárias, para crianças, para homens e mulheres adultos. Além disso, tratou da relação que se deve estabelecer com o conhecimento científico, em outras palavras, com a cultura.

A partir dos *Ensaio*s e das *Cinco Memórias sobre a instrução pública*, é possível observar sua preocupação em relação à educação ou instrução pública do povo para se tornar esclarecido, instruído. Segundo Souza, a principal defesa de Condorcet, em relação à instrução nacional, é que ela seja de caráter igualitário e para todos, ou seja, defendia que fosse igual ao efetivar o que de fato era assegurado pela lei, isto é, que houvesse igualdade formal e igualdade real. Segundo afirma Souza, Condorcet defende que:

É pela instrução que os indivíduos adquirem os meios de satisfazer suas necessidades, de assegurar seu próprio bem-estar, de conhecer seus direitos, desenvolver suas aptidões naturais e tornar-se capazes de exercer qualquer função pública para a qual sejam chamados (Souza, 2001, p. 177-178).

Para o autor iluminista, somente pela instrução o homem poderia tornar-se independente, esclarecido e ser melhor. É dever do Estado assegurar esses direitos a todos os cidadãos, apesar de reconhecer a desigualdade de oportunidades. A chance de amenizá-las possui seu viés por meio da instrução.

Souza chama a atenção para a distinção que Condorcet estabelece entre educação e instrução, com base no princípio da Constituição de 1791, que havia estabelecido “uma instrução pública comum a todos os cidadãos”. “Cabe ao Estado instruir. A educação pode permanecer privada, no seio das famílias” (Souza, 2001, p. 180).

Essa perspectiva condorcetiana, contudo, para a autora, difere-se da que havia sido empreendida por Jean-Jacques anos antes em suas obras. Para ela, a posição adotada pelo genebrino é a de que a “educação pública, entendida não apenas como instrução, mas, sobretudo, como formação de sentimentos morais, não deve ser entregue aos pais, mas à República” (Souza, 2001, p. 180).

Quando essas informações são observadas, não fica difícil identificar aquilo que hoje permeia os princípios fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando visam que a educação brasileira possibilite o mínimo de instrução que permita à criança, ao jovem e ao cidadão adquirir os conhecimentos mínimos para seu desenvolvimento cognitivo e para o exercício da cidadania.

também prevê a hierarquia do saber, o que se deve ensinar em cada nível de ensino às crianças por idade, por série; discorre sobre a natureza e o objetivo da instrução pública. Os professores são reconhecidos e devem ser pagos pelo poder público; defende que haja um banco de dados sobre os conhecimentos, reconhece o valor das ciências e das artes, do ensino, dos gênios, entre outros. Enfim, constitui-se, para ele, como um desejo de realização para as gerações futuras para que nunca mais sejam vítimas da submissão, da ignorância e da opressão.

A breve apresentação dos três autores – Diderot, Rousseau e Condorcet – conforme exposta por Maria das Graças de Souza, permite observar a preocupação política com a questão da instrução como forma de assegurar aos homens o desenvolvimento de suas potencialidades e o suprimento das necessidades mínimas de sobrevivência no mundo do trabalho e na sociedade.

Para Rousseau, a educação deveria ser oferecida totalmente pelo Estado; para Diderot, deveria ser em parte pelo Estado e em parte paga; e para Condorcet, deveria ser responsabilidade tanto do Estado quanto da família. Dessa forma, instruir e formar indivíduos compuseram, cada um à sua maneira, a estrutura formativa na modernidade, sendo foco de preocupação, análise e sugestões nas teorias educativas dos filósofos iluministas.

Em outras palavras, Diderot pensava a educação como conselheiro de um monarca, Rousseau a idealizava para uma República, e Condorcet, enquanto político, pretendia instituir um projeto para a recém-proclamada república.

Formação versus instrução no século XVIII: o caso Emílio

No século XVIII, desenvolveu-se um programa educativo especificamente voltado para crianças, considerando suas limitações cognitivas, afetivas e emocionais. Esse foi o caso do Marquês de Condorcet e, mais notoriamente, de Jean-Jacques Rousseau, que com a obra *Emílio* estabeleceu a divisão das fases da vida de uma criança, desde a infância até a idade adulta. Embora Rousseau seja mais conhecido por esse enfoque, uma abordagem semelhante pode ser encontrada em Michel de Montaigne (1533-1592), que dedicou um capítulo especial à "educação das crianças" em seus *Ensaio*s, embora de forma breve.

Em Montaigne, podem ser identificadas algumas semelhanças com relação à educação das crianças e o pensamento do genebrino. Montaigne afirma que partiu de suas próprias convicções, de suas experiências e de observações para falar dessa temática, sem negar, entretanto, as influências de Platão e de Plutarco para isso. Também, para escrever o *Emílio ou Da Educação*, Rousseau demorou vinte anos entre observações, experiências próprias e o exercício de preceptor.

Mesmo com a presença de instituições protestantes ou laicas, as escolas católicas se sobressaíam no cenário educacional da França, sendo elas a principal expressão pedagógica, isso porque a Igreja exercia forte influência sobre o governo e a sociedade como um todo. Num período em que a hierarquia social predominava, com as escolas não foi diferente e a separação por classes se tornou inevitável. A principal justificativa era que os mais pobres não conseguiam concluir todo o ciclo escolar, sendo assim, o ensino primário seria o suficiente para que eles tivessem ao menos o básico da educação formal (Alves; Toledo, 2019, p.169).

Ademais, compartilham a ideia de que não se deve incutir na formação da criança aquilo que ela não é capaz de absorver, analisar e refletir. Criticavam o excesso de informações sem utilidade, pois as crianças não teriam capacidade de administrá-las. Também defendiam a adoção de um

preceptor que guiasse a criança no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo-a para que adquirisse autonomia de pensamento, virtude e a capacidade de valorizar apenas o que é útil e necessário, rejeitando o luxo e a ostentação. Foi isso que, ao final, a educação proporcionou ao próprio Montaigne, conforme ele relata.

Não se deve desconsiderar que, em Rousseau, o processo formativo do indivíduo envolve principalmente a questão política, pois a criação, o reconhecimento das leis e a obediência a elas só é possível pela educação. Em outras palavras, o indivíduo seria educado pelo Estado, mas para o Estado, muito embora a educação de seu pupilo seja realizada por um preceptor. Como isso seria viável é a pergunta que faz a autora Marlene Dozol. “É aí que entra a educação”, responde, “peça chave no processo de conformação das vontades particulares à vontade geral. Educação para a virtude – condição para a possibilidade do pacto – é, pois, a divisa do projeto político-formativo rousseauiano” (Dozol, 2006, p. 47). Assim, instrução e formação, em seus modos específicos, compuseram a estrutura formativa dos indivíduos na modernidade, sendo objeto de preocupação, análise e sugestões nas teorias educativas dos filósofos iluministas.

O livro três compreende a fase dos doze aos quinze anos, período em que o adolescente já saiu da educação da natureza (dois a doze anos). É o momento em que seus efeitos serão vigentes e visíveis; é abordada a idade da força e o preceptor deve empregar as forças para o desempenho de um trabalho, de preferência de um trabalho manual, pois, assim, estaria fortalecendo ainda mais o desempenho do raciocínio de forma prática, o exercício para o corpo e pondo a imaginação a serviço da criatividade. Para Rousseau, “de todas as ocupações que podem outorgar a subsistência ao homem, a que mais se aproxima do estado de natureza é o trabalho das mãos; de todas as condições, a mais independente da sorte dos homens é a arte” (Rousseau, 1995, p. 214).

Sob a égide da experiência, Emílio frequentará uma oficina de móveis, onde empregará o uso de suas mãos para aprendizado de um trabalho. A instrução dessa forma, enquanto aprende um ofício, forma-o enquanto homem, que é o grande mote da educação do menino.

Infelizmente não poderemos passar a vida à banca de trabalho. Não somos aprendizes de operário, somos aprendizes de homem; e o aprendizado deste último ofício é mais penoso. Como faremos então? Contrataremos um professor de plaina uma hora por dia, como se contrata um professor de dança? Não. Não seríamos aprendizes e sim alunos; e nossa ambição é menos aprender a marcenaria que nos elevarmos ao estado de marceneiro. Acho portanto que devemos ir, ao menos uma ou duas vezes por semana, passar o dia inteiro com o mestre, que devemos levantar-nos à mesma hora e estar no local antes dele, comer à sua mesa, trabalhar sob suas ordens e que, depois de termos tido a honra de jantar com sua família, voltaremos, se quisermos, para dormirmos nossas camas duras. Eis como se aprende mais de um ofício ao mesmo tempo e com a gente se exercita no trabalho das mãos sem negligenciar o outro aprendizado (Rousseau, 1995, p. 222).

O aprendizado de trabalho ocorre no momento em que o aprendiz toma consciência do princípio da utilidade; é o momento também em que Rousseau aponta uma valoração dos trabalhos manuais tão desvalorizados ao longo dos séculos, por serem considerados um trabalho menor, em

detrimento de se transformar em um intelectual. “Um ofício para o meu filho! Meu filho artesão! [...] Uma arte puramente mecânica em que as mãos trabalhem mais do que a cabeça, e que não leve à fortuna, mas graças à qual podereis dispensar essa fortuna” (Rousseau, 1995, p.215).

Nesse sentido, aprender um ofício faz parte da instrução do aprendiz, mas, como componente de sua formação, que é mais longa; esse aprendizado também faz com que o aluno não pense em dinheiro ou em vaidade para se diferenciar dos seus semelhantes; este aprendizado visa ao valor que o trabalho tem para sua subsistência.

Tudo bem pesado, o ofício que apreciaria fosse do gosto de meu aluno é o de marceneiro. É limpo, é útil pode exercer-se em casa; mantém o corpo em atividade, exige do operário engenho e habilidade e a elegância e o gosto não se excluem da forma das obras que a utilidade determina (Rousseau, 1995, p. 222).

O livro de Robinson Crusoe bem orientou Rousseau para isto. Na verdade, a leitura do livro tinha, entre outras finalidades, a de que o aprendiz pudesse aprender a sobreviver com o trabalho de suas mãos, ou seja, que fosse independente. “Jovem, imprime a teus trabalhos a mão do homem. Aprende a manejar com braço vigoroso, o machado e a serra, a esquadrinhar uma tábua, a subir num telhado, a ajeitar uma cumieira, a reforçá-la com vigas” (Rousseau, 1995, p. 121).

Afinal, Emílio será instruído ou formado? Pelo que se observa no tratado de educação do genebrino, de forma específica no livro três, os dois adjetivos têm razão de ser. A instrução do menino é empreendida quando ele tem que aprender uma profissão, que é a de artesão, em que há a junção das artes mecânica e da bela-arte. A formação, entendida como educação e educação do homem, possui um processo mais longo, como diz Rousseau; esta tem início com o nascimento da criança e prossegue até os vinte e cinco anos, momento em que poderá continuá-la sozinho.

Para Kawauche:

Ao escolher trabalhar como artesão, Emílio afirma sua própria identidade perante os estereótipos da sociedade, a despeito do fato de ser desprezado pela condição social atrelada ao seu ofício. Embora ainda não seja capaz de julgar, sabe estimar os homens segundo o princípio de utilidade, e não segundo a opinião pública (Kawauche, 2021, p. 125).

Rousseau tenta de todas as formas combater os preconceitos sociais com sua hipótese teórica infantil que é a criança fictícia. As formas de ser, viver, sentir, aprender, trabalhar são mitigadas de maneira a apresentar um outro ponto de vista sobre o homem, sobre a criança, para que esta não tenha uma teleologia tão previsível como a sociedade previa. Romper com as formas banais de como uma criança seria compreendida e ensinada traz, de certa forma, esperança para o ser humano, de que uma outra realidade, realização e felicidade são possíveis. Rousseau escreve *Emílio* como uma resposta ao século XVIII, criticando diversos aspectos da sociedade de sua época. A obra pode ser considerada uma contraproposta à educação tradicional, entre outras questões abordadas no romance.

Ao inserir o trabalho no processo de aprendizagem de seu aprendiz, vê-se descortinar uma perspectiva que não era a recorrente, quando se fala em prover a subsistência, de ter prestígio social, de ser referência a ser seguida. Ao inserir o tema do trabalho, vê-se que ele faz parte da instrução do jovem aprendiz e em nada macula sua dignidade humana, pelo contrário, torna-a ainda mais humanizada, reitera sua formação e dá continuidade ao projeto educativo traçado. Como Rousseau diz, um trabalho que o deixe livre e não que o escravize.

Rousseau teorizou a respeito da educação sem se ocupar com a sua institucionalização. Em outras palavras, ao identificar os problemas de sua época, a solução encontrada por ele não foi o acordo e resolução dos conflitos sociais e/ou pedagógicos, mas a negação de todo e qualquer ajuste estrutural. Para conferir a liberdade necessária ao homem e a possibilidade de seu pleno desenvolvimento, era preciso romper com a instituição e o sistema político vigente, a fim de gerar um cenário oportuno para a formação do homem natural sem qualquer interferência externa.

Considerações finais

Este artigo pretendeu trazer uma abordagem a respeito da formação versus instrução tendo como referência o que Jean-Jacques Rousseau pontua no livro três de seu romance de formação, *Emílio ou da Educação*, mas levando em consideração a educação para o trabalho.

Tratando da educação negativa de seu aprendiz, chega o momento de inseri-lo no mundo do trabalho para o aprendizado de uma profissão que poderia prover sua independência humana e financeira. Esse trabalho será o de marceneiro. Apesar da formação do aprendiz, o ofício a ser desempenhado é uma instrução, pois trata-se de um trabalho manual em que não é preciso ser intelectual para desempenhá-lo, mas, é preciso clareza, raciocínio e atenção. Ao desempenhar este ofício, Emílio, o aprendiz, empreende sua força no trabalho de suas mãos ao tempo em que a atividade serve para os exercícios do seu corpo e o treinamento de sua mente para o pensar com utilidade e precisão.

Ao inserir a questão do trabalho como viés da formação do adolescente, Rousseau destitui os preconceitos sociais que versam sobre as funções do fazer humano em que o trabalho manual sempre fora desvalorizado em detrimento do trabalho intelectual. Embora desde o século XVII as escolas almejassem mudanças significativas na educação das crianças e dos jovens, mesmo com o nascimento da classe burguesa e as exigências da educação formal para o novo contexto histórico e social, a exigência de uma instrução e uma formação para o exercício da cidadania eram delegadas a pessoas diferentes, dada a sociedade de classes.

O tema da formação e da instrução acompanha a história da educação e da filosofia desde os gregos, ganhando seus contornos mais marcantes no século XVIII quando educadores e filósofos iluministas clamam por mudanças na educação, na escola e na sociedade.

Então, foi necessário trazer aspectos que caracterizassem a educação antes da obra pedagógica de Rousseau bem como a educação no século XVIII, o caso do Emílio. Os educadores tiveram em John Locke o início deste clamor, por não concordarem mais com uma educação tão arraigada na pedagogia jesuítica e Rousseau viria arrematar essa mudança. Locke fala da educação de uma maneira mais voltada à realidade social, com um ideal de formação que é o *gentleman*, de que as pessoas precisam se instruir. Rousseau, de uma criança que traria outros valores formativos em uma educação anti escolar e com princípios humanos em primeiro lugar.

Rousseau trouxe uma abordagem da educação que rompe com a pedagogia jesuíta e institui a formação do indivíduo de modo a modificar toda a sua estrutura social, começando por compreender-se a si mesmo, com o aval do preceptor que o guiará nessa missão. Essa abordagem inclui uma instrução que não diminui a dignidade do indivíduo e serve para barrar os preconceitos relativos ao trabalho.

Assim, ao inserir o aprendiz na experiência de uma marcenaria, surge a questão sobre o intuito do pensador: formar ou instruir o adolescente? Pode-se dizer que eles são inseparáveis e complementares, uma vez que uma, a instrução, está inserida na outra, a formação, de modo que a instrução está inserida no contexto da formação do menino e é parte de sua educação como ser humano. A diferença entre instrução e formação no contexto da educação negativa é temporária, pois, a instrução dura o tempo do menino apreender um ofício que vai lhe servir por toda a sua vida; enquanto a formação dá-se também neste momento, mas prossegue nas fases posteriores de sua vida.

Não se pretendeu esgotar o tema da formação e da instrução atrelada ao trabalho e à educação em Rousseau, mas fomentar o debate e contribuir para as pesquisas relacionadas ao tema.

Referências

ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. **A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII**. Revista OLHARES, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro de 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CONDORCET, Jean-Marie Nicolas de C. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação: Maria das Graças de Souza. São Paulo. Editora UNESP, 2008.

COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da. **Cultura e educação em Rousseau**: uma análise do Emílio. 2013. 119f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/47> Acesso em: 25/02/2024.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: educação: máscara e o rosto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FORTES, Luiz Roberto. **O Iluminismo e os Reis Filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

HAZARD, Paul. **O Pensamento Europeu no Século XVIII** – de Montesquieu a Lessing. 3ª edição, Lisboa: Editora Presença, 1989.

JAEGER, W. Paidéia – **A Formação do Homem Grego**. Tradução: Arthur M. Pereira. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

KAWAUCHE, Thomaz. **Educação e filosofia no Emílio de Rousseau**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. Tradução de Anoar Aiex e Jacy Monteiro. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

LOCKE, John. **Quelques Pensées Sur L' Éducation**. Traduction G. Compayré. Paris: Librairie Philosophique J. VRIN, 2007.

MONTAIGNE, Michel E. de. **Ensaaios I**. 2ª Edição. Tradução: Sergio Miliet. Coleção Os Pensadores. São Paulo. Abril Cultural, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.

SOUZA, Maria das Graças de. **Ilustração e História: O pensamento sobre a história no Iluminismo francês**. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

TOCQUEVILLE, Alexis. **O Antigo Regime e a Revolução**. Organização: P-J Mayer. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. Editora Martins Fontes, 2009.

VIEIRA, Epitácio Fragoso. **O senso antropológico em Rousseau**. Recife: Editora da UFPE, 1989.

Recebido: 30/06/24

Aprovado : 30/08/24