LUMEN ET VIRTUS

O mestre em Rousseau: Autoridade e sedução

https://doi.org/10.56238/levv15n39-042

Thelma Maria de Moura Bergamo
Doutora em Educação. Professora de Filosofia da Educação. Licenciatura em Pedagogia. Instituto Federal Goiano – campus Morrinhos.

Laís Alice Oliveira Santos
Doutora em Educação
Instituto Federal Goiano - campus Morrinhos

Sangelita Miranda Franco Mariano
Doutora em Educação
Instituto Federal Goiano - campus Morrinhos

Marcus Vinícius Costa da Conceição
Doutor em Sociologia
Instituto Federal Goiano - campus Morrinhos

RESUMO
Esse artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica nas obras do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau com o objetivo de analisar as categorias autoridade e sedução enquanto constituintes da figura do mestre. A partir da hipótese de que o homem, no estado de natureza, era dotado de uma alma essencialmente boa e da crença em que o abandono deste estado original para viver em sociedade é responsável pelo estado de degradação moral no qual a humanidade se encontra, atribui à educação a função de resguardar o homem dos males aos quais se encontra suscetível ao viver em sociedade. Nesse processo, a importância formativa da relação entre mestre e discípulo assume centralidade, pois exige um pacto pedagógico no qual a força da figura do mestre para consiste justamente em sua sutileza firme cuja capacidade de condução de seus discípulos é tão magistralmente ordenada, que se faz sentir como uma encantadora liberdade de pensamento e de escolha.

Palavras-chave: Autoridade, Educação, Filosofia, Mestria, Sedução.

1 INTRODUÇÃO

> *Sempre presente, olhar perfeitamente penetrante, ele espreita. Respeitoso de uma natureza que ele compreende, ele dela se faz servidor. (...) Ele sabe os fins da educação. Como designá-lo Um sábio? Um anjo guardião? Um mediador?*[1]

Ao se deparar com a questão sobre a origem da desigualdade entre os homens proposta pela Academia de Dijon[2], Rousseau, para elaborar sua teoria, recua hipoteticamente aos primórdios da humanidade. Nessa volta pergunta-se como retornar ao primitivo sem transportar aquilo de civilizado que possui em si.

Após admitir a dificuldade da reflexão que está prestes a fazer, recorre a uma metáfora platônica que lhe permitirá introduzir com mais clareza a questão que se propôs a responder. Valendo-se do mito da estátua de Glauco, inicia a discussão sobre a degeneração moral do homem, resultante do abandono da vida natural e a consequente origem da vida em sociedade, à qual atribuia a origem da desigualdade.

> Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante (ROUSSEAU, 1978, p.227)

Celebrado em versos por Ovídio[3], o mito de Glauco refere-se a um pescador que as divindades aquáticas resolveram transformar em uma criatura do mar. Apaixonando-se pela ninfa Cila e, sendo por ela rejeitado, empreende uma perseguição desesperada por sua amada, até que ela seja também transformada em um monstro e rejeitada por seu perseguidor.

Platão[4] refere-se ao mito de Glauco como uma analogia para a condição na qual a alma humana se encontra: deformada pela sua união com o corpo e com as misérias do homem.

> O que falamos da essência refere-se às suas presentes condições; contemplamo-la no estado que muito se assemelha ao de Glauco, o demônio marinho em que não é fácil reconhecer a sua primitiva natureza, pois não apenas tem quebrados todos os segmentos do corpo, ou desgastados e desfigurados pelas ondas, como novas partes se lhe acrescentaram: conchinhas, algas e seixos, de forma que mais parece monstro do que mesmo o que é por natureza: dessa forma é que a alma se nos apresenta, desfigurada por males sem conta (PLATÃO, *Rep.*X, 611d)

---

[1]BURGELIN, P. Émile ou d'éducation – introductions. In: *Ouvres completes – Émile*. Paris: Pléiade, 1969.

[2] A Academia de Dijon é uma das mais antigas academias francesas reunidas sob a égide do prestigiado *Institut de France*. Criada em 1725, por Pouffier Hector Bernard, recebe do rei, em 1740, a autorização para atuar em três áreas: medicina, física e moral. Um pouco mais tarde se fundiu com a Sociedade Literária fundada por Richard Ruffey e tornou-se a Academia de Ciências, Letras e Artes de Dijon. Desde sua fundação, procurou trazer ao alcance do público os resultados de pesquisas científicas significativas em todos os campos do conhecimento. Entrou para a história por meio da atribuição de seu prêmio anual a Jean-Jacques Rousseau, em 1750, pelo "Discurso sobre as ciências e as artes". Rousseau competiu novamente, mas sem obter o prêmio, com outro trabalho não menos importante intitulado "Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens", publicado em 1755. (Fonte: http://www.acascia-dijon.fr/accueil/lacademie/histoire-3 / acesso em 15 fev 2013).

[3] ALBERTO, Paulo F. *Ovídio*: Metamorfoses. Lisboa: Cotovia, 2007.

[4]PLATÃO. *A República*. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

Para Starobinski (1991), a retomada do mito platônico traz em si uma dicotomia presente em diversos momentos do pensamento de Rousseau na qual a intepretação da deformação de Glauco se bifurca em duas versões: na primeira, a alma humana fora degenerada definitivamente e um retorno à sua pureza original seria praticamente impossível. Na segunda versão, assim como a estátua mitológica, a alma humana se encontraria encoberta, ocultada pelos vícios adquiridos pela vida em sociedade.

O pensamento de Rousseau sustenta as duas versões, por vezes simultaneamente, afirmando que a vida em sociedade destruiu irremediavelmente a identidade natural, mas, ao mesmo tempo,proclamando que "a alma original, sendo indestrutível, permanece para sempre idêntica a si mesma sob as manifestações externas que a mascaram" (STAROBINSKI, 1991, p. 27).

A deformação do rosto corroído e mutilado da estátua, coberto pelas algas, conchas e seixos representa a aposta de Rousseau em uma bondade original e indestrutível que lhe é extremamente cara. Sustenta ainda sua crença na exterioridade do mal, da corrupção e dos vícios que deturpam a alma humana, a qual não degenera sua essência, permanecendo preservada, apesar de oculta, sob a aparência deformada.

A conclusão a que Rousseau chega de que o homem original, vivendo em natureza, é bom, consiste na premissa fundamental de seu pensamento pedagógico. O desafio posto por esse pensamento seria então, desenvolver um modelo de educação que formasse um homem moralmente forte para evitar a perversão introduzida pelos costumes sociais e assim conseguir preservar sua bondade essencial. (até aqui é a introdução)

2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU

A partir da hipótese de que o homem, no estado de natureza, era dotado de uma alma essencialmente boa e da crença em que o abandono deste estado original para viver em sociedade é responsável pelo estado de degradação moral no qual a humanidade se encontra, atribui à educação a função de resguardar o homem dos males aos quais se encontra suscetível ao viver em sociedade.

Rousseau (2004, p.08) expressa seu ideal educativo na máxima: "Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação". É em *Emílio* que seu grande projeto de formação com vistas a corrigir a degradação e dar um caráter ao espírito humano é apresentado. Formar um homem natural dentro da sociedade, eis o seu objetivo. O projeto educativo proposto não se circunscreve à educação escolar, que poderia mesmo comprometer a formação desse homem natural, mas refere-se a uma ação global de desenvolvimento do homem e de todas as suas necessidades. É o projeto de formação de um homem autônomo.

A vida em si é uma obra educativa que se realiza na intensa econstante interação do homem com seu meio, para a qual convergem três tipos de mestres: a natureza, os homens e as coisas.

> O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

Das três formas de educação, o homem é senhor unicamente da educação dos homens, mesmo que esta se encontre limitada por fatores externos que rodeiam a vida do educando. Rousseau assevera que o objetivo da educação dos homens não deve ser distinto daquele atribuído à educação da natureza, considerada como a mais perfeita. O modelo de educação a ser seguido deve, portanto, ser de acordo com a ordem natural.

O escopo desse trabalho educativo deve priorizar a formação de um homem, antes que de um cidadão, em conformidade com suas disposições primitivas e com as leis da natureza que nele habitam. "Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo" (ROUSSEAU, 2004, p. 11).

Não se deve, contudo, pensar que Rousseau despreza a formação política do homem. A presença de uma síntese do *Contrato Social* no Livro V de *Emílio* consiste em uma escolha intencional em um momento da obra em que, formado homem, o discípulo necessita agora ser formado para a vida social, portanto política.

O que precisa ser observado é a especificidade da educação em cada fase da vida. Quando jovem, deve-se formar o homem no sentido pleno da educação natural para que, somente na plenitude de sua força física e intelectual, quando estiver pronto para compreender os conceitos morais exigidos para a vivência política, tais conceitos possam ser-lhe apresentados sem correr o risco de se degenerarem em conceitos equivocados ou nos próprios vícios que se pretende evitar.

Para educar o homem natural, o modelo ideal não poderia ser outro que uma educação doméstica ou da natureza em detrimento da educação pública que, tendo como *locus* por excelência as instituições públicas, só é capaz de produzir como resultado homens de duas faces, incapazes de discernir entre as suas reais necessidades e as ilusões produzidas pela vida social. A educação natural, por sua vez, assume a forma de uma educação negativa.

> Para formar esse homem raro, o que temos de fazer? Muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito. Quando se trata apenas de ir contra o vento, bolinamos; se, porém, o mar estiver agitado e quisermos permanecer parados, deveremos lançar âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que teu cabo não se desamarre ou a âncora não se solte, e o barco se ponha à deriva antes que o perceba (ROUSSEAU, 2004, p. 14).

O ofício a ser ensinado ao discípuloda educação natural não se associa a posições sociais futuras. Consiste em ensinar a viver, a formar um homem em tudo o que um ser humano deve ser, sabendo enfrentar com coragem e sabedoria tanto a sorte e a fortuna quanto a necessidade e a privação.

A educação doméstica deve iniciar-secom o nascimento da criança, impedindo a formação dos preconceitos sociais no espírito do futuro homem. Nos primeiros anos de vida, contrariando a

concepção vigente na época, Rousseau defende que a educação doméstica deve consistir menos em evitar a morte que em cuidados para fazer com que a criança viva de forma ativa, permitindo o desenvolvimento pleno da força física.

Durante infância, a dependência das coisas deve exercer um papel preponderante sobre a formação da criança. Somente obstáculos físicos e as consequências das próprias ações devem oferecer lições formativas. "Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança" (ROUSSEAU, 2004, p. 83). Nessa idade, a educação não deve ser efetuada pela razão, pois a maneira de pensar da infância diverge daquela do adulto, cabendo somente ao último o uso da razão.

> A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (ROUSSEAU, 2004, p.92).

Somente o domínio da natureza, sob a forma da necessidade deve ser sentido pela criança como um limite aos seus desejos. De outra forma, com lições verbais e explanações teóricas, o resultado obtido seria a formação de pequenos aduladores capazes de dissimular seus sentimentos e elaborar ardis diversos para agradar a quem julgassem convenientes. Procedendo dessa forma, se introduziria o discípulo na prática dos próprios vícios que se pretende evitar.

A educação negativa ocupa-se menos em ensinar a virtude ou a verdade que em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. "Começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação" (idem, p. 97). Se, por um lado, consiste em uma educação fundada no exercício do corpo e dos sentidos, ocupa-se da mesma forma em manter a alma em repouso, adiando pelo tempo mais longo possível a apresentação de lições que não sejam aquelas oferecidas pela natureza.

Ao aproximar-se da adolescência, as forças da criança desenvolvem-se bem mais rapidamente que suas necessidades. É o momento de empregar esse excedente de força no aprendizado de trabalhos que lhe possam ser proveitosos no futuro. É o momento de substituir o critério da necessidade pelo da utilidade.

> Há, portanto, uma escolha das coisas que devemos ensinar, assim como do tempo próprio para ensiná-las. Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de quem os tem. Os poucos que realmente contribuem para o nosso bem-estar são os únicos dignos das pesquisas de um homem sábio e, portanto, de uma criança que queiramos tornar sábia. Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil (ROUSSEAU, 2004, p. 213).

Ainda não se trata de ensinar-lhe o que é justo e bom ou as verdades que necessitam de um entendimento já formado. Trata-se de provocar sua curiosidade para que, instigado por questões para as quais perceba uma importância real, encontre a resposta para o problema. A boa educação, nesse

momento, “não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido” (idem, p. 222).

Ensinar à criança tudo o que é útil para a sua idade consiste na máxima educativa quando se aproxima a adolescência. Cabe ao mestre provocar o nascimento do desejo pelo saber e fornecer ao discípulo os meios para saciá-lo. Envolvido com as atividades adequadas à sua idade e seduzido pela utilidade dos conhecimentos adquiridos pelo esforço próprio, a criança se manterá, ao mesmo tempo, ocupada com trabalhos dos quais poderá necessitar no futuro e distante de toda forma de saber inútil e pernicioso para a sua idade.

Ao ingressar na adolescência, os problemas formativos se tornarão mais severos. As questões com as quais o jovem se defrontará não se limitarão mais às necessidades imediatas para a sobrevivência, tampouco àquilo que lhe será útil. O despertar da sexualidade e a convivência em sociedade exigirão novos cuidados e o aprendizado de conceitos que até então o mestre conseguira habilmente manter à distância.

Nascer para a vida social exige que o discípulo coloque a serviço da moral as habilidades que adquiriu nas etapas anteriores de sua educação. Observar a vida em sociedade e aprender com a experiência de outros as lições que deve usar para si próprio, exigirãodo jovem discípulo o desenvolvimento e o uso da razão com o objetivo de evitar os vícios que até pouco tempo eram evitados pela ignorância.

> Considerai que, para orientar um adulto, deveis tomar o contrapé de tudo o que fizestes para orientar uma criança. Não hesiteis em informa-lo sobre os perigosos mistérios que lhe escondestes durante tanto tempo com tanto cuidado. Já que finalmente é preciso que os conheça, é importante que não os fique conhecendo nem de um outro, nem por si mesmo, mas só através de vós; já que estará doravante forçado a combater, é preciso, para evitar surpresas, que conheça o inimigo (ROUSSEAU, 2004, p. 456).

Educado desta forma, na adolescência o discípulo terá adquirido as condições para o crescimento intelectualarticulado à formação moral. A curiosidade se converterá no motor por excelência para aprender a tirar todos os seus instrumentos de si mesmo, a não recorrer nunca a ninguém senão depois de ter reconhecido sua insuficiência, “dá mais atenção ao que lhe é mais útil e, nunca se afastando dessa maneira de apreciar, nada concede à opinião” (idem, p. 282).

Há, em todos os livros do *Emílio*, princípios educativos que, desenvolvidos em conformidade com o cuidado de preservar o coração do vício e o espírito do erro, culminarão na formação de um homem e cidadão em acordo com uma natureza humana. Para desenvolver as virtudes necessárias à convivência social Rousseau aponta várias situações e preceitos que devem nortear o educando por toda a sua vida pública. Se é a partir da adolescência que o jovem desperta para a moralidade, o apelo à razão nascente se constitui nessa fase num poderoso auxiliar para pensar-se em relação aos outros e ter consciência da vida em coletividade.

Mesmo que o discípulo adquira boas atitudes por imitação da conduta dos adultos, posto que não pode ainda raciocinar por si mesma sobre a natureza do bem, é melhor que o faça por imitação do que deixe de fazê-lo. Mas esse trabalho não prescinde da liberdade que deve ser o princípio norteador da educação. Ao desejar somente aquilo que pode e fazer somente o que lhe apraz, toda a sua formação estará assegurada de maneira que se torne um sujeito autônomo.

> O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela (ROUSSEAU, 2004, p. 81).

Quando porém, o recurso à razão se faz necessário para guiar o jovem discípulo no terreno incerto da vida social, Rousseau estabelece dois passos fundamentais para o trato das paixões: “Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (ROUSSEAU, 2004, p. 299).

O uso adequado da razão, associado ao conhecimento de si, o desprezo às paixões artificiais e às ilusões alimentadas pelo convívio social, são as habilidades que permitirão ao jovem controlar suas paixões de forma efetiva e tornar-se plenamente senhor de si.

O pensamento de Rousseau, não somente no *Emílio* como em outras obras, atribui à educação a função de formar esse homem virtuoso, livre e autônomo, capaz de conviver em uma sociedade de homens degenerados sem que ele mesmo sofra os efeitos degradantes dessa relação. Mas um processo formativo dessa envergadura não pode ser concebido como algo realizável em um curto espaço de tempo. A formação de um homem é um projeto longo, a ser desenvolvido durante toda uma vida.

As exigências para que um projeto educativo nesses moldes alcance êxito recaem de forma especialmente rigorosa sobre a figura daquele que será o grande arquiteto do projeto de homem a ser construído. Enquanto projeto de formação humana em sentido amplo, assim como é essencial a figura do discípulo, é indispensável a presença e o cuidado constante do mestre. É sobre ele que recai a responsabilidade de ser um *governeur*, um diretor de alma, que não oferece preceitos prontos, mas despertano discípulo a vontade de buscá-los.

3 AS QUALIDADES DO MESTRE: AUTORIDADE E SEDUÇÃO

A natureza inovadora da concepção de infância e de educação de Rousseau encontra sua síntese em um contrato pedagógico no qual o mestre se faz detentor da autoridade pedagógica necessária à formação do discípulo. Para Dozol (2003), Rousseau constrói uma relação híbrida entre o mestre e o discípulo, que opera em três direções:

> Ora confere ao mestre um poder absoluto sobre o educando, parecendo adotar, às vezes, mesmo que amparado por um profundo conhecimento da natureza infantil de do homem, um refinado e inovador autoritarismo pedagógico (...). Ora revela a criança naquilo que a particulariza, defendendo sua livre expressão e inaugurando um novo modo de compreender e amar a infância (...). Ou ainda, numa outra roupagem, busca uma fórmula que se paute por uma interação sensível e racional entre dois seres envolvidos num processo formativo e, ao mesmo tempo, preserve a identidade e o papel de ambos (DOZOL, 2003, p.65-66).

Esta relação, embora coerente com seus princípios, não deixa de se caracterizar por uma tensão que Rousseau tentará transformar em um instrumento para o uso consciente e intencional por parte do mestre, com a condição de que tal instrumento permaneça oculto aos olhos do discípulo.

Se as primeiras páginas do *Emílio* já apresentam as características fundamentais de seu discípulo, é ao longo de toda a obra que se pode identificar as qualidades essenciais do mestre. São particularidades tanto físicas – recomenda-se que o mestre seja jovem para que possa estabelecer uma relação de proximidade com seu discípulo -, quanto características psicológicas tais como não ser um homem venal, ser humilde e possuir autocontrole, transformando-se em exemplo a ser seguido.

Enquanto um projeto de vida, no modelo de educação pensado por Rousseau, o ideal é que o mestre seja o próprio pai, principal responsável pelo cultivo da virtude no espírito de seu filho. A criança seria, dessa forma, "mais bem educada por um pai judicioso e limitado do que pelo mais hábil professor do mundo, pois o zelo suprirá melhor o talento do que o talento ao zelo" (ROUSSEAU, 2004, p. 27). Associado ao cuidado com a conservação da vida, a missão que atribui ao pai transcende a esfera biológica e requer a formação de um homem completo, na medida em que:

> Um pai, quando gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado. Todo homem que pode pagar essa dívida tríplice e não a paga é culpado, e talvez ainda mais culpado quando só a paga pela metade (*Id,. Ibid.*).

Na impossibilidade de tão importante missão ser executada pelo pai, recomenda-se que não se contrate um homem venal, pois o dinheiro jamais conseguirá comprar o zelo e o carinho que são naturais à figura paterna ou a um amigo próximo.

O mestre da educação rousseauniana deve, primeiramente, possuir no mais alto grau as qualidades que pretende formar em seu discípulo.

> Lembrai-vos de que, antes de ousar empreender a formação de um homem, é preciso ter-se feito homem; é preciso ter em si o exemplo que se deve propor. (...) Tornai-vos respeitável diante de todos, começai por vos fazer amar, para que cada qual procure agradar-vos. Não sereis senhor da criança se não fordes de tudo o que a cerca, e essa autoridade nunca será suficiente se não estiver baseada na estima pela virtude. (...) Mestres zelosos, sede simples, discretos, contidos (ROUSSEAU, 2004, p. 99-101).
>
> Mestres, deixai os fingimentos, sede virtuosos e bons e que vossos exemplos se gravem na memória de vossos alunos, enquanto esperamos que possam entrar em seus corações. Em vez de me apressar a exigir do meu aluno alguns atos de caridade, prefiro fazê-los em sua presença... (idem, p. 113-114).

Associadas às qualidades morais que lhe assegurarão o respeito de todos que o cercam e terminarão por introduzir no coração do discípulo a admiração pelo mestre, estas qualidades são condições formativas em si. Por meio delas, o mestre conseguirá fazer-se admirar. Essa conquista consiste no fundamento da autoridade e da sedução, meios fundamentais para que o jovem se deixe dirigir pelo adulto. O mestre conquistará a autoridade formativa na mesma medida em que conseguir seduzir o discípulo, fazendo-se ouvir e respeitar não por uma força externa ou convencional, mas por constituir-se em uma figura tão respeitável que será irresistível ao discípulo o desejo deacompanhá-lo.

> Quando, porém, consideram-se um ao outro como pessoas que devem passar os dias juntos, é importante para eles que se façam amar um pelo outro, e por isso mesmo se tornam queridos. O aluno não cora por seguir na infância o amigo que deverá ter quando adulto; o preceptor interessa-se por trabalhos cujo fruto deverá colher, e todo o mérito que dá a seu aluno é um capital que aplica em prol da sua velhice (ROUSSEAU, 2004, p. 33).

Eis o pacto que deve ser estabelecido entre as duas partes com o objetivo assegurar o êxito do trabalho formativo. A relação entre mestre e discípulo não é natural, mas fruto desse contrato pedagógico, no qual o segundo concede a autoridade sobre si ao primeiro. Essa autoridade pedagógica, enquanto uma forma de poder consentido encontra sua legitimidade no fato de ser consensual.

Francisco (1999) reconhece no contrato pedagógico rousseauniano duas cláusulas fundamentais para que se estabeleça uma relação verdadeira. Como condição fundamental, e cláusula primeira, na relação pedagógica um deve conduzir e o outro deve ser conduzido, pois a relação de poder é imanente à relação pedagógica.

A condição de comando é por essência um atributo do mestre. Assim como a natureza é o primeiro e maior mestre, o modelo a ser seguido, da mesma forma, no que concerne à educação dos homens, o preceptor é que detém a função de comando.

Note-se, contudo, que a condução e o comando são uma condição temporária e admitida somente com a finalidade de construir no discípulo as qualidades necessárias à autonomia. “Na verdade, o fim último da autoridade docente é a construção do aluno autônomo, como livre, sujeito capaz de se autodeterminar, de dispensar, enfim, qualquer condução alheia” (FRANCISCO, 1999, p. 106).

A segunda cláusula condiciona o comando do mestre à condição de só ser exercido com a finalidade de beneficiar o aluno com uma formação adequada do ponto de vista do seu crescimento e da promoção de sua autonomia. A autoridade docente está condicionada a ser exercida unicamente em benefício daquele que a ela se submete.

Esse benefício não significa que o mestre deva ceder às vontades imediatas e caprichos de seu discípulo. A segunda cláusula deve ser entendida como um investimento intencional de toda a autoridade docente em atividades de visem a formação da autonomia e das virtudes naturais, mesmo que isso não seja percebidonum primeiro momento pelo aluno.

O desafio posto ao mestre é elaborar e desenvolver estratégias adequadas para estabelecer o contrato pedagógico nos moldes acima expostos, assegurando sua autoridade de forma que não seja percebida pelo aluno.

> Que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a que conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade (...) sem dúvida ela só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça. Ela não deve dar um paço sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer (ROUSSEAU, 2004, p. 140).

Estabelecer uma relação formativa em que a direção do mestre seja sentida como liberdade de escolha pelo aluno: eis um dos pontos centrais. Para formar um homem em consonância com a educação natural, o professor jamais deve explicitar sua autoridade como poder de mando. Cada movimento do aluno deve ser previsto e as providências devem ser tomadas para que ele caminhe na direção desejada sem que o perceba.

O fato de não ser reconhecido pelo discípulo como uma autoridade despótica, mas como um companheiro de atividades, uma presença amistosa, cúmplice nas brincadeiras tanto quanto nos trabalhos, um olhar discreto que nunca censura, mas sempre pronto a acolher, constitui-se no fundamento da verdadeira autoridade, na origem da sedução que o mestre exerce sobre o aluno.

A sedução da mestria não pode ser entendida como uma forma degenerada de poder. Quer seja investida em uma pessoa, quer se refira às estratégias para envolver o jovem em atividades educativas, é algo que emana da autoridade moral do adulto, que se faz admirar, que se torna atraente por sua postura diante do discípulo de forma particular e do mundo de forma geral.

O jovem não é coagido a obedecer ao mestre, tampouco a desenvolver as atividades para lhe agradar. Ele o faz por encontrar-se sob a forte impressão que o fascínio do preceptor exerce sobre o seu espírito juvenil. Desenvolve as atividades por sentir-se verdadeiramente impelido a fazê-las, sem que nisso perceba a obra de seu protetor.Parte-se de uma pseudo-ausência de autoridade, se avaliada do ângulo do aluno, mas não da ausência da autoridade de fato.

Entretanto, o uso da autoridade não poderá ser o mesmo na infância, na adolescência e na fase adulta. Quando o discípulo for capaz de raciocinar por si, concederá voluntariamente ao mestre a autoridade que lhe é devida, fruto do reconhecimento pelos cuidados dispensados sobre ele durante as fases precedentes de sua vida. Mas antes, é necessário encaminhá-lo primeiro do ponto de vista físico, posteriormente do ponto de vista intelectual, para que seja capaz de ser suficiente a si mesmo.

Depois de desenvolver o caráter e cultivar a razão como moderadores do temperamento, da sensibilidade nascente e das impressões causadas pelos objetos sensíveis, a autoridade assumirá outra forma a partir do aparecimento das paixões. A conformação do corpo, a formação do próprio juízo e a formação moral incidirão de forma mais intensa sobre o adolescente.

Essa fase coloca outro tipo de problema para o mestre, cujo significado só será alcançado mediante a compreensão do programa rousseauniano em sua dimensão mais ampla: formação moral e política do homem com vistas a sua própria felicidade. Para leva-la a efeito, deve-se formar um aluno capaz de resistir a suas inclinações (paixões) e de escolher sempre o dever.

> Mas o homem, em geral, não foi feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo indicado pela natureza, e esse momento de crise, embora muito curto, tem longas influências. Como o mugido do mar precede de longe a tempestade, essa tempestuosa revolução é anunciada pelo murmúrio das paixões nascentes; uma fermentação muda anuncia a aproximação do perigo. Uma mudança no humor, arroubos frequentes, uma contínua agitação de espírito tornam a criança quase indisciplinável. Torna-se surda à voz que a fazia ficar dócil; é um leão em sua febre; desconhece seu guia, já não quer ser governada (ROUSSEAU, 2004, p. 286).

A admiração e o afeto pelo mestre se constituirão no elo que assegurará sua ascendência sobre o discípulo. Esta ascendência deverá ser conscientemente aceita e desejada.

> Quando, pelos sinais de que falei, pressentirdes o momento crítico, imediatamente deixai de usar para com ele o antigo tom, para sempre. Ainda é vosso discípulo, mas já não é vosso aluno. É vosso amigo, é um homem, tratai-o doravante como tal (ROUSSEAU, 2004, p. 453).

A autoridade anteriormente fora conquistada pela astúcia e permanecera desconhecida do jovem coração, pois era preciso forçá-lo ou enganá-lo para conseguir sua obediência. Doravante, não será a ignorância a melhor aliada da autoridade, será necessário o concurso da inteligência para ajudar o adolescente a discernir sobre as questões que lhe provocam o espírito e a sensibilidade.

A partir da adolescência, o mestre deverá, quando se fizer necessário, dirigir-se ao aluno com gravidade, cuidando para que estas investidas não se façam sem um atrativo que desperte o interesse. Em todos os momentos, deverá ouvir o que a natureza diz, sem jamais tentar conter seu curso, sufocar a imaginação ou lutar contra os desejos do jovem.

Para conservar sua condição de mestria, deveráfalar ao jovem de tal forma que se torne seu confidente, produzindo em suas conversas um encanto que agrade àquele que ouve. Hábil no uso das palavras, empregará somente aquelas que forem convenientes à conjuntura a que o progresso dos anos o fez chegar.

A fim de que o mestre prossiga com seu programa formativo, é fundamental que o discípulo lhe ratifique a autoridade, sentindo e compreendendo que o exercício dela se volta para o seu próprio bem. Chegará o momento em que o jovem reconhecendo a companhia fiel e protetora, os esforços e o zelo, sobre ele dispensados por seu dedicado preceptor, se colocarávoluntariamente sob o governo do mestre:

> Meu amigo, meu protetor, meu mestre, retoma a autoridade que queres abdicar no momento em que é mais importante pra mim que permaneças; até agora só a tinhas por causa de minha fraqueza, mas agora a terás por minha vontade, e assim ela será mais sagrada para mim (ROUSSEAU, 2004, p. 468).

Apesar do reconhecimento do discípulo e de seus apelos para que permaneça na condição de autoridade, a necessidade de utilizá-la deverá ser habilmente afastada pelo mestre. As escolhas a serem feitas não deverão jamais ser impostas. A confiança, a troca de confidências e a orientação do uso dos prazeres deverão ser realizadas sempre a partir do conhecimento da natureza do discípulo, respeitando as inclinações de sua idade e jamais sacrificando o presente com vistas à construção de uma felicidade futura. Com o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento da autoridade e o sentimento de admiração só aumentarão no coração do discípulo.

Mesmo quando seu aluno fictício, Emílio, se apaixona, o mestre conserva sua autoridade, torna-se seu confidente. Segundo Starobinsky (2011, p. 184), o "herói rousseauniano é a uma só vez mestre de sabedoria e sedutor. (...) Atém-se menos a possuir corpos que a fascinar almas e a tornar-se o confidente das consciências".

Encontra-se, mesmo nesta fase tão delicada da vida do aluno, a figura do mestre na qualidade de exemplo moral, para o qual autoridade e sedução convergem de forma indissociável. A imagem de um mestre exemplar deverá ser cuidadosamente construída na mente do discípulo, pois a condição de mestria não se trata de uma posição hierárquica exteriormente imposta, mas de uma condição conquistada a partir de ações efetuadas, da conduta moral, do comportamento diante do discípulo e da vida (DOZOL, 2003).

A mestria é resultado do mérito. A virtude do mestre foi construída a partir do esforço intencional para conquistar o governo de si, pela vivência das alegrias e dores no fazer-se homem. A capacidade de autogoverno é condição para exercer o governo dos outros.

A superioridade do mestre é condição para que o discípulo nele deposite a sua confiança e o reconheça como alguém que está além das suas próprias limitações. Esta confiança será, porém, diferente na infância e na adolescência. Se na primeira não há uma consciência propriamente dita dela, na segunda, há uma confiança conscientemente sentida. A respeito dessa segunda modalidade de confiança, escreve Rousseau:

> A confiança que deve ter no seu preceptor é de outra espécie: deve dizer respeito à autoridade da razão, à superioridade das luzes, às vantagens que o rapaz está em condições de perceber e cuja utilidade para ele sente. Uma longa experiência convenceu-o de que é amado por seu guia; de que esse guia é um homem sábio, esclarecido, que, querendo a sua felicidade, sabe o que pode proporcioná-la (Idem, p. 343).

A confiança no carinho de seu preceptor, associada ao reconhecimento de sua sabedoria e virtudes morais, exerce uma impressão tão profunda sobre o jovem que este se sente compelido a ouvir seus ensinamentos e a desejar imitá-lo.

A força moral, para resultar em uma autoridade sedutora, não pode revestir-se de um pedantismo arrogante fundado em um falso modelo de perfeição. O mestre, para ser admirado, deve adotar uma postura humilde, assumindo seus erros e reconhecendo suas fraquezas, "mostrai vossas fraquezas a vosso aluno se quereis curar as dele; veja ele em vós os mesmos combates que ele trava, aprenda a vencer a si mesmo com vosso exemplo" (ROUSSEAU, 2004, p.482).

Por fim, pensar a mestria na obra de Rousseau, implica reconhecer que a sedução exercida pelo mestre não se pauta pelos parâmetros sociais estabelecidos pela época em que viveu. As formas de sedução existentes no século XVIII resultavam na negação das singularidades individuais e na corrupção dos costumes. Contra esse modelo, estabelece a imagem de um mestre de gostos simples, reservado quando ao convívio social, amante das coisas naturais e da vida no campo.

A força da sedução do mestre rousseauniano consiste justamente em não ser imediatamente sentida. "Um silêncio repleto de significado irá permear o convívio entre mestre e discípulo" (DOZOL, 2003, p. 134). Presente em todos os momentos da vida do jovem, a direção que exerce sobre seus atos é de uma organização tão magistralmente ordenada que se faz sentir como uma encantadora liberdade de pensamento e de escolha.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância formativa da relação entre mestre e discípulo, professor e aluno, não pode ser suplantada sem que disso decorram sérios prejuízos para a formação humana. A figura do mestre, esse grande maestro da formação humana - figura simples e sedutora, discreta, porém sempre presente, promotora da autonomia sem jamais abdicar da autoridade -, encontra-se hoje em questão.

Diante da pulverização dos objetivos e estratégias formativas, da proliferação dos programas de educação à distância, muitos deles em ambientes "virtuais" de aprendizagem, associados a uma utilização indiscriminada e irrefletida de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados que dispensam a interação imediata entre o professor e o aluno, é imprescindível que a ação pedagógica seja constantemente pensada a partir de uma busca radical por sua natureza.

No mundo atual a instrumentalização do pensamento exige resultados cada vez mais instantâneos. A reflexão sobre questões morais e filosóficas tem sido suplantada pelo império da tecnologia e da inovação. A capacidade do pensamento humano de transcender o imediatamente acessível encontra-se ameaçada por uma pedagogia do resultado, na qual o professor deve ser um "empreendedor" e o aluno, alienado de sua dimensão humana, passa a desempenhar "papéis sociais" que devem coloca-lo em condições de empregabilidade. Contra essa compreensão reducionista da

educação que, assim como no mito de Glauco, reduz a razão "ao contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante," o pensamento pedagógico rousseauniano provoca a aquele que pensa a educação a procurar uma finalidade cujo objetivo seja mais que a mera especialização. Sua proposta funda-se em uma relação formativa que jamais poderá ser substituída por qualquer recurso tecnológico.

Promovendo a figura do mestre a uma posição central na educação, constituída a partir da autoridade e da sedução, Rousseau estabelece um modelo formativo no qual a relação mestre/discípulo e a força moral do exemplo são dimensões indispensáveis para a formação do homem autônomo, cujo ofício principal é a arte de viver.

REFERÊNCIAS

ACADÉMIE des sciences, arts et belles-lettres de Dijon. Disponível em: http://www.acascia-dijon.fr/accueil/lacademie. Último acesso: 15 fev 2013.

ALBERTO, Paulo F. *Ovídio*: Metamorfoses. Lisboa: Cotovia, 2007.

BURGELIN, P. Émile ou d'éducation – introductions. In: *Ouvres completes – Émile*. Paris: Pléiade, 1969.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas: Autores associados: São Paulo: Edusp, 2003.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Autoridade e autonomia na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p.101-114.

ROUSSEAU, J-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Col. Os pensadores. Trad. Lourdes Santos Machado. 2. ed.São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Emílio ou da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
PLATÃO. *A República*. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau:* a transparência e o obstáculo. São Paulo: Cia das Letras, 2011.