UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RODOLFO DE SOUZA

A EDUCAÇÃO SEGUNDO O PRINCÍPIO DA NATUREZA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Campinas
2021

RODOLFO DE SOUZA

A EDUCAÇÃO SEGUNDO O PRINCÍPIO DA NATUREZA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Educação.

Supervisor/Orientador: Renê José Trentin Silveira

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO RODOLFO DE SOUZA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. RENÊ JOSÉ TRENTIN SILVEIRA

Campinas

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Souza, Rodolfo de, 1985-
So89e A educação segundo o princípio da natureza em Jean-Jacques Rousseau / Rodolfo de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Rousseau, Jean Jacques, 1712-1778. 2. Educação. 3. Natureza. I. Silveira, Renê José Trentin, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Education according to the principle of nature in Jean-Jacques Rousseau
Palavras-chave em inglês:
Rousseau, Jean Jacques, 1712-1778
Education
Nature
Área de concentração: Educação
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora:
Renê José Trentin Silveira [Orientador]
Lidia Maria Rodrigo
Natalia Maruyama Rougier
Data de defesa: 28-06-2021
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-0351-4061
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/4228371271833928

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A EDUCAÇÃO SEGUNDO O PRINCÍPIO DA NATUREZA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Autor: Rodolfo de Souza

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira
Profa. Dra. Lidia Maria Rodrigo
Profa. Dra. Natalia Maruyama Rougier

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe Alice de Souza, quem sempre me incentivou em tudo na vida, aos colegas de trabalho e aos meus amigos próximos, os quais sempre busquei apoio para me manter de pé quando não aguentava ser apenas mim.

RESUMO

O presente trabalho, de cunho filosófico, histórico e interpretativo, visa a analisar a educação segundo o princípio da natureza, como apresenta o filósofo Jean-Jacques Rousseau em seu livro *Emílio ou Da Educação*. Para isso, investigou-se as três educações ou mestres, como Rousseau as define: a educação da natureza, das coisas e dos homens. No primeiro capítulo deste trabalho, precisou-se entender a concepção de princípio educativo em Rousseau e como essa proposta se diferencia da tradição filosófica-educacional do autor. Também se examinou o princípio de partida do *Emílio*, seu estudo e compreensão da criança e da infância. No segundo capítulo, procurou-se entender o que consiste na definição de natureza, natureza humana e porque ela se estabelece como um princípio educativo para a formação do homem e guia das demais educações. Por fim, no terceiro capítulo deste trabalho, concentrou-se no exame da "educação das coisas", dos "homens" e na "educação feminina. No exame do segundo mestre, as coisas, se analisou em quais períodos da infância essa educação ocorre, como ela é definida e o que, de fato, ela objetiva no *Emílio.* Em seguida, examinou-se a educação dos homens, período que parte da adolescência à fase adulta. Por fim, este trabalho averiguou o princípio da natureza na educação feminina como Rousseau o define no *Emílio* ao instituir uma educação para a mulher completamente oposta à educação do homem.

Palavras-chave: Educação da natureza. Princípio educativo. Natureza. Natureza humana. Três educações. Rousseau.

ABSTRACT

The present work, of philosophical, historical and interpretative, aims to analyze education according to the principle of nature as presented by the philosopher Jean-Jacques Rousseau in his book *Emilio or On Education*. For that, we investigated the three educations or masters, as Rousseau defines them: the education of nature, of things and of men. In the first chapter of this work, it was necessary to understand Rousseau's conception of an educational principle and how this proposal differs from the author's philosophical-educational tradition. Also examined was the starting principle of *Emilio*, his study and understanding of the child and childhood. In the second chapter, we sought to understand what constitutes the definition of nature, human nature and why it is established as an educational principle for the formation of man and guide for other educations. Finally, in the third chapter of this paper, he focused on examining the education of things, of men and of female education. In the second master's exam, the things, it was also analyzed in which periods of childhood this education occurs, how it is defined and what it actually aims at *Emilio*. Then, the education of men was examined, a period from adolescence to adulthood. Finally, this work investigated the principle of nature in female education as Rousseau defines it in *Emilio* by instituting an education for woman that is completely opposite to the education of man.

Keywords: Education of nature. Educational principle. Nature. Human nature. Three educations. Rousseau.

SUMÁRIO

Introdução..... 9

I. A concepção de princípios da educação em Rousseau..... 17

1. Uma pedagogia por princípios 17

2. Princípios de uma leitura: do abandono como pai à dedicação como pedagogo. 29

3. A criança: o sujeito sobre o qual se deve agir 37

III. O Primeiro mestre ou o princípio da natureza..... 46

1. A natureza humana: o *telos* da educação 46

2. A educação da natureza: a regra de ação 56

III. A educação das coisas, dos homens e da mulher conforme o princípio da natureza..... 65

1. A educação das coisas e o princípio da natureza 65

2. A educação dos homens e o princípio da natureza 76

3. Os princípios da educação feminina ou da mulher 89

IV. Considerações finais..... 103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 109

Introdução

Rousseau é comumente referido como um filósofo polêmico. Isso provavelmente se inicia com a sua resposta ao concurso da Academia de Dijon, ao dizer que as ciências e as artes contribuíram para uma decadência dos costumes e por corromper o ser humano, sendo elas fontes mais de males do que de bens à sociedade. Com a publicação do *Discurso sobre as ciências e as artes* ele ganha o prêmio desse concurso e um devido reconhecimento social. Contudo, é em outro livro, o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*[1], que também surge em resposta à outra questão da mesma Academia, que Rousseau aprofunda sua análise e prossegue sua longa jornada de embates e discussões. Dessa vez ele não ganha o prêmio, mas suas ideias se amplificam e suscitam tanto admiração quanto repulsa em diversos intelectuais de seu círculo, como é o caso de Voltaire, que se opõe ferozmente às suas ideias.

"Nunca se empregou tanta sutileza no sentido de nos bestializar; dá vontade de andar de quatro, quando acabamos de ler o seu livro" (VOLTAIRE, 2011, p. 184). Esse é o trecho de uma carta de Voltaire enviada a Rousseau no ano de 1755, ao ler o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. A negativa descrição da corrupção humana em sociedade, contraposta à positiva visão do homem em sua condição natural e acrescida de sua crítica às ciências, às artes e às letras, tornaram Rousseau, aos olhos de Voltaire, uma figura contrária ao movimento filosófico de sua época no século XVIII. O assim chamado Iluminismo ou Ilustração, é um período de exaltação a todas as realizações humanas com base na razão, contra a ignorância, o fanatismo e os difusos preconceitos[2]. Continua Voltaire: "como perdi tal hábito [de andar de quatro] há mais de sessenta anos, desgraçadamente sinto ser impossível recuperá-lo, e deixo essa postura natural aos que são mais dignos dela do que o senhor e eu" (2011, p. 184). Rousseau envia uma carta em resposta às críticas irônicas de Voltaire em defesa de suas ideias e

[1] Essas obras costumam ser referenciadas abreviadamente como primeiro *Discurso e* segundo *Discurso*, respectivamente. O segundo *Discurso* também é abreviado *como Discurso sobre a desigualdade.*

[2] Os termos "aurora da razão" e "um grande século" são frequentemente utilizados por Voltaire para fazer menção a um amplo movimento intelectual de sua época que perpassa pela esfera filosófica política, artística e científica. Posteriormente, o filósofo alemão Immanuel Kant, em um texto denominado *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?* publicado em 1784, se refere a esse período como "Ilustração" no mesmo sentido, diz Maria das Graças de Souza (2001, p.19).

discordando da má interpretação do colega. O objetivo aqui, não é opor o pensamento de ambos, mas partir dessa leitura de Voltaire da principal tese de Rousseau. Pois, o que chama a atenção nessa querela é se algumas suposições dessa leitura de Voltaire do *Discurso sobre a desigualdade* podem ser estendidas ao *Emílio ou Da Educação*[3], ou seja, poderíamos nos perguntar o que pensaria Voltaire e outros leitores da seguinte passagem:

> Dir-me-ão que os animais, vivendo de uma maneira mais conforme à natureza, devem estar sujeitos a menos males do que nós. Pois bem, essa maneira de viver é exatamente a que pretendo dar a meu aluno, que dela deve tirar o mesmo proveito (ROUSSEAU, 2014, p. 37).

Emílio[4] é uma obra tão impactante quanto os dois primeiros *Discursos*. E uma suposição óbvia e direta desse trecho parece ampliar as convicções estipuladas da leitura de um possível retorno ao estado selvagem. Se para alguns leitores[5] as primeiras obras de Rousseau foram fortes "pinturas de horrores" sobre a humanidade e um convite ao retorno à natureza, *Emílio* certamente terá provocado uma impressão ainda mais intensa. Pois, ao propor uma educação de um aluno distante da sociedade e dos laços humanos, entregue puramente a si e à natureza, desprovido de qualquer luxo ou objetos considerados socialmente necessários, não aponta na direção da interpretação de Voltaire, parecendo sugerir um retorno às florestas e que se passe a viver como os "selvagens"? Suposições um tanto compreensível. Porém, essas interpretações seriam coerentes com o pensamento de Rousseau ao propor uma educação conforme à natureza?

Emílio é um livro com pretensões de edificar os princípios para uma nova educação. Uma vez que poucos filósofos se dedicaram a isso e muitos outros se empenharam em destruir a educação daquela época, Rousseau objetiva fazer o que, segundo ele, "ninguém"[6] se propôs: instituir uma educação livre dos

---

[3] *Emílio ou Da Educação* foi publicado em 1762, sete anos depois do *Discurso sobre a desigualdade.* No caso do *Discurso*, Rousseau fez questão de enviar um exemplar do livro diretamente a Voltaire: "Recebi, senhor, seu novo livro *contra o gênero humano*. Obrigado" (VOLTAIRE, *Cartas Iluministas*, p. 183, grifo nosso).

[4] *Emílio* é a abreviação do título completo de *Emílio ou Da Educação*.

[5] Acerca desta questão, cabe examinar as diversas cartas endereçadas a Rousseau ou suas respostas aos seus opositores. Cf. *Carta ao abade Raynal, Carta de J.-J. Rousseau sobre a refutação de seu Discurso pelo Sr. Gautier, Resposta ao rei da Polônia, duque de Lorena*, *Carta de J.-J. ao Sr. Philopolis,* entre outras.

[6] Apesar de Rousseau se opor em grande aspecto às ideias do filósofo John Locke, cabe ressaltar que ele o cita como a única exceção dessa generalização segundo a qual ninguém se pôs a buscar uma nova educação.

preconceitos e capaz de formar um homem e um cidadão, nos termos do filósofo, formar “um selvagem feito para morar nas cidades” (2014, p. 278). Por isso, a sua proposta não é como algumas demais vigentes, ou seja, a dicotomia entre uma educação pública e uma privada. Quem assim deseja compreender puramente a utilidade pública de uma educação, que leia *A República,* de Platão, aconselha Rousseau, pois “não é uma obra de política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito” (2014, p. 13). Quanto à educação particular e doméstica voltada puramente a si, foge das obrigações primárias de entregar bons cidadãos ao Estado e não deixa de ser o que já se pratica nos colégios, assegura Rousseau. Então, como bem educar?

Diante dessas duas concepções de educação – a pública e a doméstica – e dada a má compreensão que os filósofos[7] e educadores possuem do que é o homem, a educação de seu tempo está em uma contradição, alerta Rousseau. Porque nela o homem está distante das “disposições primitivas” de seu estado natural, no qual ele era feliz e superior em todas as situações naturais comparativamente ao homem civil. Afastado das convenções e princípios que se formam em sociedade, este homem natural se bastava sempre a si e encontrava ao seu redor tudo o que precisava para satisfazer suas necessidades.

A ideia de que o homem natural seja superior ao civil horroriza os opositores de Rousseau. No entanto, esse é justamente o ponto inicial para se pensar a educação no *Emílio*. Conforme o ser humano se distanciou de sua condição natural e se voltou para o outro, o luxo e seus desenvolvimentos artificiais, os estudiosos do homem esqueceram-se do principal, que ele é, antes de tudo, um homem. E da pretensão de se formar um homem civil em detrimento do natural, conceberam uma completa contradição, afirma Rousseau. Assim, diz:

> [...], em vez de educar um homem para si mesmo, queremos educá-lo para os outros? Este acordo torna-se, então, impossível. 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, 2014, p. 11).

[7] Essa “má compreensão do homem” é uma crítica que perpassa tanto o *Discurso sobre a desigualdade* quanto o próprio *Emílio* e outras obras do filósofo. Ou seja, a crítica da má interpretação da *natureza humana* a qual Rousseau sustenta que seus antecessores observaram mal ou misturaram os preconceitos de seus tempos na busca do que há de original ou natural no ser humano. Essa discussão será aprofundada nos próximos capítulos desse trabalho sob a concepção de Rousseau da natureza humana e da educação da natureza.

Em contrapartida, o homem civil *bem formado* por uma educação correta concebe unicamente o bem comum, distante de uma atitude corrompida e egoísta. Pois o homem civil é uma unidade fracionária que se liga ao todo "que é o corpo social" (ROUSSEAU, 2014, p. 11). As boas práticas de educação civil, como diz Rousseau, "são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum" (2014, p. 11-12). Mas essa é uma impossibilidade, por conta das instituições sociais degeneradas. Esta é a condição do homem atual, diz Rousseau: nem homem, nem cidadão. E a contradição decorre dessas duas concepções de educação, – a pública e a doméstica. Pois, tem-se um homem que não prima por sua natureza e que nem é capaz de se realizar plenamente perante aos seus semelhantes por nunca conseguir se expor de maneira sincera sem máscaras como e deseja seu coração.

Como solucionar esse problema? Unir e educar para o duplo fim, formar um homem e um cidadão. Deve-se, assim, partir da educação doméstica para se alcançar um homem completo e sociável. Para tanto, será necessário "conhecer o homem natural" e observar todo o processo do desenvolvimento humano, do nascimento à sua fase adulta, defende Rousseau. O princípio máximo que guiará as funções de quem deseja obter esse fim "raro" será, diz o filósofo: "impedir que algo seja feito" (2014, p. 13) a não ser pela natureza, de modo que assim se formará um homem segundo a ordem natural. Se os "colégios" visam primeiro a formar para a ordem social, deve-se fazer o contrário, defende Rousseau, pois essa educação não convém à ordem natural.

Mas como se consolida a educação natural? A função da educação é a de moldar os homens. Se nascemos fracos e carentes de tudo, a educação é a responsável por providenciar as condições para que adquiramos o que necessitaremos futuramente. Nesse aspecto, Rousseau concebe três formas de educação: a *educação da natureza*, das *coisas* e a dos *homens*. Assim, ao nascer, o homem possuí três mestres que o instruem ao longo de toda a vida. Essas três educações são indissociáveis entre si e devem ser concebidas como os verdadeiros mestres. Cabe ao preceptor bem conhecê-las e conduzi-las conforme o princípio da natureza ao longo da vida de seu aluno.

Assim, o método natural que Rousseau propõe seria um retorno ao que se chama de estado "selvagem"? Ou seja, o que se percebe pela leitura do *Emílio* seria

uma proposta de retorno às condições dos animais, como foi suposto pela leitura de Voltaire do *Discurso sobre a desigualdade*? Essa educação que se pauta nesses três mestres e que visa ao caminho da natureza seria um retorno às florestas?

A partir dessa problematização, a resposta que se projeta neste trabalho é de que essa interpretação não se confirma. As educações presentes no *Emílio* e o princípio da natureza ao qual elas seguem não convergem para uma proposta de retorno ao estado selvagem. Esse é o objetivo deste trabalho: expô-las em conjunto dos princípios educativos da natureza que as conduzem a partir de um exame mais aprofundado da pedagogia de Rousseau presente no *Emílio*.

Para tanto, a metodologia adotada se baseia na pesquisa de caráter bibliográfico. Pela leitura e análise de textos, procurou-se estruturar os argumentos de Rousseau acerca da sua proposta educativa estabelecida em três educações, como ele concebe em *Emílio ou Da Educação* (2014). Também foi necessário relacionar os argumentos de Rousseau com sua tradição intelectual para perceber suas rupturas e inovações pedagógicas. Buscaram-se os principais conceitos que expõem essa proposta educativa que se funda na *natureza*, nas *coisas* e nos *homens*. O que acarretou a necessidade da leitura de outras obras de Rousseau, bem como de alguns de seus comentadores e críticos.

Assim, no primeiro capítulo, de forma introdutória, procura-se apresentar os princípios da educação que Rousseau defende no *Emílio*. Ou seja, uma educação que não segue preceitos ou regras de condutas como um instrumento pedagógico, mas que encontra na natureza um princípio sólido e invariável. Também será apresentado um problema comumente que os leitores desta obra suscitam ao relacionarem à vida do autor. Afinal, como alguém que abandonou seus cinco filhos poderia propor um tratado de educação? Por fim, busca-se compreender o sujeito e protagonista dessa educação –, a criança.

O segundo capítulo, concentra-se no exame do primeiro mestre ou o princípio da natureza. Mas conhecer a criança requer um aprofundamento em sua natureza. Neste caso, a natureza humana é examinada como forma de adentrar no estudo da criança e da infância. Assim, após compreender o sujeito sobre o qual se deve agir e sua natureza, tem-se a base para investigar a educação da natureza, o primeiro mestre da criança como é apresentada no *Emílio*.

No terceiro capítulo, realiza-se um exame do segundo mestre, ou o princípio das coisas. Esse é o período que Rousseau denomina de segunda infância,

momento em que a criança deverá aprender a bem julgar as coisas por si. Uma vez que seus órgãos tenham sido bem formados pela natureza, nesta segunda educação cabe bem conduzir e utilizar essas faculdades. Para tanto, Rousseau propõe diversas atividades, as quais serão exploradas nesse capítulo. Em sequência, será apresenta a educação dos homens, momento em Rousseau apresenta o nascimento do ser moral. Serão discutidos os aspectos da educação moral, o nascimento e o controle das paixões da criança e como elas são determinantes para formar um homem íntegro e, consequentemente, um bom cidadão. Por fim, caberá uma análise da educação feminina. Ver-se-á que a proposta educativa apresentada nos demais capítulos não é a mesma indicada para as mulheres. O sentido de natureza humana empregado por Rousseau, ou, mais precisamente, “natureza masculina”, não se aplica às mulheres, dado que, para o filósofo, elas possuem uma natureza diversa da dos homens, como se observa no Livro V de *Emílio*.

Se atualmente as propostas educacionais visam à “formação crítica” do aluno, sua autonomia frente à sociedade a qual pertence, sua capacidade de compreender seu entorno e nele intervir, princípios que são assegurados por diversos instrumentos legais, como a Constituição Brasileira de 1988, a LDB 9394/96 e currículos educacionais, de certa forma essas pretensões não deixam de ser herdeiras de Rousseau, referido como “pai da pedagogia moderna”. Contudo, essas propostas de formar alunos autônomos, críticos e capazes de intervenções sociais, muitas vezes aparecem como conceitos frágeis, como salienta o filósofo e pesquisador Michel Soëtard: “tudo isso testemunha, definitivamente, de uma grande fragilidade conceitual, particularmente manifesta na reflexão sobre a educação, estilhaçada entre as paixões e as modas da época” (2010, p. 30).

Um olhar mais crítico é capaz de notar que essas fragilidades conceituais não se limitam às práticas educativas, mas também implicam em outras campos, como o econômico e político da educação. Por exemplo, a extensiva adoção de propostas pedagógicas baseados em listas de “competências e habilidades” (ZABALA, ARNAU, 2010), as quais se devem “trabalhar” em salas de aulas conforme propõem órgãos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidades para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês). Outro exemplo que se relaciona à essa lista de competências são “Os quatro pilares da educação” (UNESCO, 2001,

p. 89-102): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. “Pilares” apresentados como “princípios” norteadores da ação educativa frente “a um mundo em mudança” para o século XXI, descritos em *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors em um relatório para a UNESCO. Permeados por diversos interesses, esses documentos e propostas pedagógicas organizados por essas instituições internacionais, quando não financiadas diretamente por elas, implicam outros documentos educacionais que afetam a prática das professoras e professores e os colocam muitas vezes como reféns da situação (ZAGURY, 2006).

É certo que a educação brasileira do século XXI possui seus próprios problemas, os quais as ideias de Rousseau são incapazes de resolver diretamente. Porém, uma compreensão do princípio educativo de Rousseau pode esclarecer alguns dos entraves conceituais que ainda são obstáculos. Por exemplo, questionar se realmente as propostas educativas, como apontado anteriormente, visam a ou oferecem um fundamento sólido para formarem estudantes autônomos, críticos e capazes de intervenções sociais como se apresentam ou se há outros interesses não aparentes que se utilizam de conceitos muitas vezes vazios e inconsistentes.

Um outro ponto de relevância para se debruçar sobre as ideias pedagógicas de Rousseau é sua posição revolucionária na história da educação, como aponta o filósofo Dermeval Saviani (2013, p. 53). Cabe compreender que Rousseau não se consolida como um pensador burguês[8] ou um simples iluminista, como é comumente descrito em alguns manuais de filosofia ao lado de Voltaire e outros, por exemplo. Rousseau foi um filósofo que criticou o iluminismo ao mostrar como a razão pode depravar o homem e o torná-lo um ser vaidoso, ambicioso e capaz de fazer mal aos seus semelhantes. Influenciador da burguesia revolucionária, por isso também um revolucionário, as ideias de Rousseau subvertem o Antigo Regime, ressalta Saviani (2013, p. 53). Desta maneira, a filosofia de Rousseau se diferencia drasticamente das outras ideias que irão influenciar a “burguesia triunfante” e a “burguesia conservadora” que se instauram subsequentemente a partir do século XVIII. Dermeval Saviani faz questão de diferenciar que nem sempre os “interesses burgueses se opõem-se ao saber objetivo” (2013, p. 15). Na etapa em que a

[8] Carlos Nelson Coutinho (2011) ressalta que é um equívoco “ver” Rousseau como mais um pensador em meio a outros iluministas que se posicionam contra o *Antigo Regime* (2011, p. 26). Para Coutinho, Rousseau é o primeiro grande crítico da sociedade burguesa, um filósofo que assume um caráter profundamente antiburguês e anticapitalista (2011, p. 27).

burguesia era revolucionária, Saviani salienta: “seus interesses coincidiam com a exigência de objetividade” (2013, p. 51); ou seja, era um saber compromissado, que buscava de fato entender os fenômenos naturais e sociais com uma validade para além dos “interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugares, embora tal conhecimento seja sempre histórico” (2013, p. 50).

Essa é justamente a perspectiva de Rousseau que este trabalho busca apresentar. Um autor revolucionário capaz de nos legar princípios para problematizar e criticar tanto as propostas educativas vigentes quanto aquelas que possam apontar para um “novo” horizonte, como faz Edgar Morin em *Notas para um “Emílio” contemporâneo* (2003, p. 149 - 156).

I. A concepção de princípios da educação em Rousseau

1. Uma pedagogia por princípios

Formar ou instruir por uma severa disciplina[9] era um dos meios utilizados nos diferentes colégios na Europa do século XVIII. Após o surgimento dessas instituições de ensino dos séculos XIV ao XVI[10], há uma ampliação que os faz atender não apenas a uma pequena parcela de clérigos letrados, como na Idade Média, pois se abrem também aos leigos, nobres e burgueses. Se nas instituições religiosas a vigilância, as delações e os castigos corporais eram utilizados para um aperfeiçoamento moral e espiritual, nos colégios essas práticas também permaneceram. Há uma continuação do emprego desses métodos devido à sua grande eficácia disciplinar coercitiva, assegura o historiador Philippe Ariès (1981, p. 191). Os diversos manuais de regras e moral como o *Ratio Studiorum* dos jesuítas, publicado em 1599, *De confessione mollicei* de Gerson, de 1706, ou a *Conduite des écoles chrétiennes* de João Batista de La Salle, publicada em 1702 e reeditada em 1720, por exemplo, se revigoram como manuais disciplinares e educativos ao longo dos séculos XVI e XVIII, lembra Ariès (1981, p. 180 - 181). Percebe-se que professores, educadores, religiosos, escritores e leitores desses manuais associavam o processo educativo ao cumprimento de regras ou preceitos atrelados a uma disciplina rigorosa, punitiva e coercitiva. Essa associação se origina na visão cristã do homem que se transpõe à educação.

---

[9] Os castigos físicos eram métodos cruéis comumente utilizados para impor a disciplina. O historiador da educação Mario Alighiero Manacorda, por exemplo, cita alguns trechos da *Conduite des écoles chrétiennes*, escrita por João Batista de La Salle, em 1702 e reeditada em 1720. Nesse manual aparecem algumas descrições dos instrumentos disciplinares. Pela descrição do objeto já é possível imaginar o seu emprego na "correção" dos alunos, como é o caso da *férula*: "a férula é um instrumento de duas fitas de couro costuradas juntas: deve ter dez ou doze polegadas de comprimento, incluindo o cabo para segurá-la (p. 146)" (apud MANACORDA, 1989, p. 233-234). Esse instrumento de tortura com fins educativos era utilizado pelos jesuítas, especificamente pelo mestre *ex cathedra*. Outro objeto empregado para "corrigir" os estudantes nas escolas cristãs era a *disciplina*: "um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós (p. 147)" (apud MANACORDA, 1989, p. 234). O uso do chicote também era comum nas "correções" que deveriam ser "feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ser vista pelos outros" (apud MANACORDA, 1989, p. 234), isso com o objetivo de "inspirar" nos demais alunos um "horror" para essa ocasião, ou seja, para obedecerem e não cometerem os mesmos atos do aluno punido.

[10] Entre esses séculos, existem diversos pontos e mudanças históricas que Philippe Ariès descreve de forma detalhada. Por exemplo, a preocupação que os mestres tiveram em separar as crianças dos adultos e jovens no século XIV, visto que todos ocupavam uma única sala de estudo. Essa separação expressou uma das primeiras preocupações de proteção da infância nesses estabelecimentos (ARIÈS,1981, p. 134). O surgimento das classes escolares por níveis de aprendizagem também expressa uma profunda mudança entre os métodos medievais e da pedagogia humanista que desconsideravam essa possibilidade (ARIÈS, 1981, p. 173).

Cabe destacar que a educação formal praticada na Europa, especificamente nos séculos XVII e XVIII, era de cunho religioso. Originárias na Idade Média, as primeiras escolas ensinavam a ler e escrever a um público muito restrito, uma vez que a sociedade medieval era extremamente hierarquizada. Os costumes e os valores desse período eram de influência cristã, decorrente de um longo e complexo processo histórico que durou em torno de mil anos (ARANHA, 1996, p. 70 - 85). Quanto aos costumes, os cristãos, diz Maria Lúcia de Arruda Aranha: "subordinam os valores mundanos aos supremos valores espirituais, tendo em vista a vida após a morte, e por isso as noções de mal e pecado tornam-se centrais" (1996, p. 71). Em razão desse princípio religioso, continua Aranha, "os parâmetros da educação na Idade Média se fundam na concepção do homem como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna" (1996, p. 73). Com vistas à "salvação", o chicote e diversos outros instrumentos de punição eram utilizados "sem distinção de categoria"; fosse um Marquês ou um Duque, a punição era a mesma, como destacam os historiadores Will Durant e Ariel Durant (1965, p 268).

Na França, havia um controle eclesiástico sobre a educação que permaneceu até 1762, ano em que os jesuítas foram expulsos do território francês (DURANT, DURANT, 1965, p. 267). Filósofos iluministas como Voltaire e Helvétius, por exemplo, estudaram no tradicional colégio jesuíta de Louis-le-Grande, cuja educação dava ênfase à religião e à formação do caráter (DURANT, DURANT, 1965, p. 268). Como citado, os princípios pedagógicos dessas instituições se baseavam nas doutrinas cristãs que se consolidam no Código de ensino do *Ratio Studiorum*[11]. A maioria das paróquias possuía uma *petite école*, ou seja, *escolinhas* de "nível elementar" em que o próprio padre ou alguém designado por ele ensinava a ler, escrever e o catecismo (DURANT, DURANT, 1965, p. 267), enquanto a

[11] No Livro *O método pedagógico dos jesuítas:* o Ratio Studiorum, o jesuíta e filósofo brasileiro padre Leonel Franca, apresenta a força e importância que as instituições de ensino jesuítas tiveram na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Até 1773, o padre Leonel menciona a existência de "546 colégios e seminários e, fora da Europa, nas províncias missionárias, 123 colégios e 48 seminários, ao todo 865 estabelecimentos de ensino" (2019, p. 26). Nessa obra, Leonel apresenta uma profunda abordagem histórica da consolidação do *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus. São abordadas as *origens* desse Código de ensino que remota a 1548 em Messina, como as primeiras *fontes* do método de ensino adotado pelos jesuítas espelhado na Universidade de Paris, ou *modus parisiensis*. O *Ratio Studiorum* exerceu uma importância na história da educação, como salienta o padre Leonel, que "não é permitido desconhecer ou menosprezar" (2019, p. 7). Cf. FRANCA, Pe. Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas:* O Ratio Studiorum. 2. ed. Campinas: Kírion, 2019.

formação “superior” se realizava em grandes colégios da Companhia de Jesus com práticas e conteúdos de acordo com o *Ratio Studiorum*. Cabe notar que escolas consideradas avançadas para época, século XVI, como as de Port-Royal, que continham propostas inovadoras e que em alguns aspectos questionavam os métodos jesuítas de ensino, se baseavam e seguiam os princípios cristãos como expõem Bassetto e Murachco em um *Breve histórico* dessas escolas:

> Os princípios pedagógicos se fundamentam na ideia da Queda do homem. Para eles, a criança constitui a imagem perfeita dessa Queda: nenhuma liberdade, nenhuma palavra (*infans*, “que não fala”), submetida aos instintos e à concupiscência; imita tudo, ignora tudo, quer tudo. E a função da pedagogia é reconstruir o homem como ele era antes da Queda. (BASSETTO, MURACHCO, 2001, p. XXI).

Emílio é um livro que não propõe uma educação por esses meios e nem por esses princípios. A boa educação não deve se pautar por instruções, punições, preceitos ou princípios religiosos[12], mas unicamente pelo *princípio da natureza,* defende Rousseau. Apesar dessa obra não ser uma mera crítica à prática da educação vigente, suas primeiras linhas já expõem seu objetivo de edificar uma educação diferente desses aspectos moralista, religioso e disciplinar. Por isso Rousseau afirma que sua visão é nova, que sua proposta pedagógica não será conduzida pela vontade humana como se concebe na educação convencional imposta pelo adulto à criança; tampouco será um livro de instruções com passos bem definidos de como agir em determinadas circunstâncias. Diante dessa forte contraposição, como educar sem impor disciplina, autoridade, hierarquia, instruções ou punições?

Seguir o caminho da natureza, educar por uma via negativa. Ou seja, conduzir uma educação conforme a natureza. Assim, disciplina, autoridade, hierarquia e punição não estão excluídas da pedagogia que Rousseau defende. Porém, não são vistas e nem utilizadas da mesma maneira, quanto menos empregadas para os mesmos fins. Em resumo, a punição, para Rousseau, origina-

[12] Ao investigar as origens da desigualdade entre os homens no segundo *Discurso*, Rousseau faz questão de ressaltar que a desigualdade não se origina de uma ordem divina, mas humana (2005, p. 161). Com isso, ele deixa claro que seu exame não parte dos princípios religiosos ou faz uso das “sagradas escrituras” para defender suas teses nesse tema. Rousseau não nega a existência de Deus, mas, como ele diz, “ela [a religião] não nos proíbe formar conjecturas, tiradas exclusivamente da natureza do homem e dos seres que o cercam” (2005, p. 161). Esse é o mesmo posicionamento que Rousseau assume no *Emílio*. Ele não se volta para os princípios religiosos, não vê a criança como uma imagem perfeita da Queda do homem e também não acredita na punição física como um método pedagógico.

se das próprias coisas; os piores castigos são postos pela própria natureza e não pelos homens. Quanto à disciplina, ela deve resultar da própria vontade das crianças e do hábito que sua natureza lhe impuser e não da coerção de outra pessoa. Não se educa com palavras e com belos discursos, mas pelo exemplo e pela própria prática, defende Rousseau (2014, p. 101). Seu aluno, ressalta o filósofo, deve obedecer inquestionavelmente a todas as regras da natureza, assim como também sofrerá todas as consequências de seus atos ao contrariá-la.

E o que se espera ao fim desta educação, poder-se-ia perguntar. Formar um sábio, um hábil comerciante ou mesmo um filósofo? Na época de Rousseau era comum que a educação se voltasse para um fim específico, como se observa no verbete *Educação*[13] da *Enciclopédia* de D´Alembert e Diderot, escrito por César Chesneau Dumarsais:

> É evidente que para cada ordem de cidadão num Estado há um tipo de educação própria: educação para os filhos dos soberanos, educação para os filhos dos grandes, para os filhos dos magistrados etc., educação para as crianças dos campos, onde, como existem escolas para aprender as verdades religiosas, deveriam também existir escolas nas quais se mostrassem a eles os exercícios, as práticas, os deveres, as virtudes do seu Estado, a fim de que aprendessem a agir com mais reconhecimento... (p. 397) [1755 apud MANACORDA, 1989, p. 242]

Rousseau não concorda com essa múltipla visão de educação para diversos fins. Sua pedagogia não visa a formar um magistrado, nem um camponês, nem um comerciante ou um religioso. Ele propõe uma educação para um único fim, formar um homem. Para tanto, não cabe pensar em múltiplas educações, mas em uma única, uma educação que se paute em princípios invariáveis em relação ao tempo e ao lugar, uma educação que não esteja à mercê da moda e dos negócios. Assim, diz o filósofo:

> Na ordem natural sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu. (2014, p. 14 - 15).

[13] Também é possível ler o verbete *Educação* completo da *Enciclopédia* e todos os outros em francês pelo projeto “Wiksource la bibliothèque libre”. Disponível em:< http://bit.ly/2P5mcJu>. Acesso em 18 fev. 2020.

Rousseau é enfático ao dizer que há muito tempo não vê as coisas como os outros, por isso propõe essas mudanças. Diferente do que se faz na Europa de seu século, ao educador ou preceptor caberá muito pouco no sentido instrutivo, pois não é propriamente ele que educa. Daí, alerta o filósofo, a confusa mistura que se faz dos termos *educação*, *formação* e *instrução*, como de *governanta*, *preceptor* e *professor*. Essa confusão resulta do fato de a criança passar por múltiplas mãos – de seu nascimento à fase adulta – e não perceberem, defende o filósofo, que todos realizam uma função que não convém diretamente a eles. A criança deve seguir apenas um guia, que é a natureza. E entre esses diversos termos, como se verá, o de *governante* é o mais adequado, assegura Rousseau. Assim, se a criança é fraca e carente de tudo ao nascer, a educação é a responsável por providenciar o que ela necessitará futuramente. Por isso Rousseau afirma que "se moldam as plantas pela cultura, e os homens pela educação" (2014, p. 8). Mas não se trata de qualquer educação e nem de qualquer educador, mas sim da educação que visa ao mesmo alvo da natureza e da própria educação da natureza, uma educação que siga esse princípio mediada pelo método inativo do governante.

Mas o que é uma educação por princípios? Como mencionado, Rousseau deixa claro que seu livro não consiste em um apanhado de regras aplicáveis, como muitos leitores possam imaginar. Compreende-se por princípios algo contrário a conselhos, preceitos ou receitas. Os princípios são os fundamentos sobre os quais se devem conhecer para pensar a educação. Princípios que permitem, como estabelece Rousseau, ver "claramente onde nos afastamos do caminho da natureza" (ROUSSEAU, 2014, p. 58). Na *Enciclopédia*, o verbete *Primeiros Princípios*[14], escrito por D'Alembert e Diderot, salienta três marcas características que se relacionam e de certa forma também esclarecem a concepção de princípios objetivada no *Emílio*. Assim, dizem D'Alembert e Diderot:

> A primeira dessas características é que elas são tão claras que não podem ser provadas por verdades anteriores e mais claras. 2° - São universalmente percebidos entre os homens em todos os tempos, em todos os lugares, e por todos os tipos de espíritos [...]. 3° - Ser tão fortemente impressionado em nós que conformamos nossa conduta a ele, apesar dos refinamentos daqueles que imaginam opiniões contrárias; e que agem eles próprios de acordo, não com as suas opiniões imaginadas, mas com os primeiros princípios, que um certo ar de singularidade os torna rebeldes (D' ALEMBERT, DIDEROT, L'ENCYCOPÉDIE, TOME 13, 1751, p. 374, *tradução nossa*).

[14] Disponível em:< http://bit.ly/39FarCW >. Acesso em 20 set. 2020.

Emílio não é um livro com conselhos ou regulamentos sobre como proceder em cada situação ou problema no cotidiano ou de como ensinar um conteúdo específico; ao contrário, almeja princípios que independem das situações individuais e do tempo (2014, p. 30). Com isso, é possível traçar um paralelo entre as três características do verbete *Primeiros Princípios* da *Enciclopédia* com a proposta pedagógica de Rousseau. Em termos aristotélicos, percebe-se que o filósofo não se preocupou com os acidentes das circunstâncias, mas sim com a própria substância, o universal (segunda característica). Rousseau estabelece que não há nada mais claro e evidente que a própria natureza (primeira característica), uma vez que tudo decorre dela. Porém, conforme o homem abandonou o caminho natural, se degenerou, via que, outrora, guiava todas as condutas humanas (terceira característica). Assim, Rousseau estabelece que, para educar por princípios, cabe seguir três educações[15]: a educação da *natureza*, a das *coisas* e a dos *homens*, os três verdadeiros mestres em toda educação humana.

O primeiro mestre é a *educação da natureza,* que consiste no desenvolvimento interno dos órgãos e faculdades da criança, cujo controle não depende de ninguém, mas somente da própria natureza. O segundo é a *educação das coisas,* a qual resulta da experiência por ela adquirida pelo contato com os objetos que a afetam; essa educação depende, em alguns aspectos, da intervenção humana. Por fim, o terceiro mestre é a *educação dos homens*. Essa educação consiste no desenvolvimento moral e político e é a única que as pessoas, em certa medida, podem controlar conforme suas intenções, mesmo que de maneira limitada

[15] Ernest Hunter Wright, um especialista em Rousseau, considera essas três educações, a da natureza, das cosias e dos homens como um único princípio (1929 apud BENJAMIN, 2015, p. 72). Nossa leitura converge com a de Wright. Apesar de essas três educações carregarem em si suas próprias especificidades, se relacionarem e serem indissociáveis, no entanto a educação das coisas e a dos homens são conduzidas pelo princípio da natureza. Essa condução da natureza sobre as outras educações é o que torna possível falar em um único princípio e não em três, como se percebe pela leitura do *Emílio* e como se verá ao longo deste trabalho. Outra leitura convergente com a nossa é a do professor Danilo R. Streck, exposta em *Rousseau & a Educação* (2008, p. 29). Streck também salienta a importância que a natureza assume na condução das outras educações, as das coisas e dos homens. Cabe destacar que Streck insere uma nota curiosa sobre o professor Moacir Gadotti, que merece um destaque. Moacir Gadotti em *Os mestres de Rousseau*, realiza uma análise autobiográfica a partir dos três mestres como Rousseau estabelece. Diz ele: “Relendo Rousseau, por quem sempre tive muita admiração, percebi que os **três mestres** do ser humano que ele anuncia no início do *Emílio* – o **eu**, os **outros** e as **coisas** – estão presentes em todo o seu livro na educação de Emílio e Sofia” (2004, p. 14). Assim, Gadotti aplica os três mestres em sua autobiografia como um método de autoanálise ao refletir sobre sua existência. Dessa forma, ele evidencia a importância desses três mestres, que são conduzidos pelo princípio da natureza, uma vez que constituem a base da pedagogia de Rousseau no *Emílio*.

e incerta. Entre essas três educações, a da natureza é o fundamento principal que caberá sempre seguir e que conduzirá as demais.

Talvez possa-se pensar em três educações distintas e isoladas ou em três princípios. Porém por uma leitura mais atenta, percebe-se a ênfase que Rousseau dá à educação da natureza e à sua relação indissociável com a educação das coisas e dos homens. Apesar de haver um “concurso” entre essas três educações, ou seja, uma competição entre elas, não é possível falar em etapas dissociadas para cada uma. Há de fato focos específicos para cada educação ao longo do desenvolvimento físico e mental da criança, conforme as progressões que o próprio Rousseau dispõe na ordem dos capítulos do *Emílio*. Contudo, as três educações sempre estão presentes em cada um desses enfoques. Por exemplo, embora a educação da natureza se inicie na primeira infância, fase em que se deve bem conduzir a formação dos órgãos da criança e impedir que qualquer hábito social se forme, a não ser os de sua própria natureza, as *coisas* e os *adultos* estão presentes nessa fase. Não há como dissociar as três educações, embora o foco desse período seja a educação da natureza. Pois existe a presença dos adultos, seja dos pais, da ama de leite ou do preceptor, existe também o contato da criança com as coisas e o ambiente em que é criada. Assim ocorre também na educação das *coisas* e dos *homens*. Também cabe esclarecer que entre a educação da natureza, das coisas e dos homens, as duas últimas serão “dirigidas” sempre pela primeira, como ressaltado. Ainda que exista um “concurso” entre elas, a educação da natureza deverá conduzir as demais, o que a torna, assim, um princípio fundamental. Por essa razão é possível reduzir todo o processo educativo a um único princípio, o princípio da natureza (2014, p. 9) e, por isso, também é possível falar unicamente em uma educação natural ou negativa como propõe Rousseau (2014, p. 97).

Com base nessas três educações, institui-se o critério para distinguir entre ser *bem-educado* e *mal-educado*, ou seja, entre uma *boa* e uma *má* educação. A má educação é aquela em que a ação da natureza, das coisas e dos homens se opõem, isto é, são direcionadas de maneira antagônica; bem-educado quando essas três educações convergem para o mesmo fim de forma harmônica. Daí a dificuldade da educação da natureza. É necessário coerência entre essas três educações para que a criança possa bem desenvolver suas *faculdades*, para que saiba bem usá-las em contato com os *objetos* e com as *pessoas* com que se relacionará. Caso contrário, esse aluno estará à mercê da pura circunstância, seu preceptor não saberá

distinguir o fim que deseja atingir e seu aluno “jamais estará de acordo consigo mesmo” ou com seus semelhantes (ROUSSEAU, 2014, p. 9). Essa criança será o fruto da educação vigente, não será nem homem e nem cidadão, diz Rousseau, e sim uma completa contradição[16].

Apesar de toda educação decorrer desses três mestres, segui-los demanda um grande esforço para analisar as diversas situações. Quem se propuser a seguir essa via, deverá julgar e escolher o que evitar para não atrapalhar a ação da natureza no processo educativo. Não caberá ao educador instruir e dizer diretamente o que se deve fazer, como ensinar, punir ou não em determinada circunstância de desobediência da criança ou do jovem, por exemplo. Quem realmente educa são os três mestres conduzidos pelo princípio da natureza. Ao educador caberá sempre agir sobre seu aluno, mediado por essas educações. A forma rigorosa de pensar ou a “ideia de sistema”, em síntese, ressalta Rousseau, consiste em seguir a “marcha da natureza” (2014, p. 4) e não a vontade do educador. Compete guiar-se por esse princípio natural não tão óbvio quanto preceitos ou regulamentos, mas sempre certo e seguro, que independe dos tempos e da moda.

Por que não propor o que seja viável, prático e menos abstrato? Recorrer puramente ao possível de execução pela praticidade seria recair na situação vigente, fazer o que já se faz ordinariamente, assegura Rousseau. Essa não é a sua pretensão. Cada pai e mãe sabe o que é possível de ser feito para seus filhos (2014, p. 5); contudo, essa não poderia ser uma opção resultante de um exame filosófico mais profundo dos princípios educativos. Até seria realizável descrever um caso muito específico e particular de educação, observa o filósofo, mas, limitar-se a pensar exclusivamente ao que poderia ser executado em determinadas circunstâncias acidentais, levaria a infinitas possibilidades. Por exemplo, ao descrever como proceder no caso de uma criança desobediente ou bagunceira, uma pequena variação desse modelo, tem-se que propor alguma alternativa; disso decorrem ilimitadas possibilidades imagináveis de casos. Assim surgem diversas possibilidades de “se..., então..., senão...”; “caso...”, “enquanto...” etc., que essa proposta teria que prever. Nesse sentido, Rousseau lembra que se seu objetivo

[16] Para um aprofundamento dos objetivos da educação em Rousseau, especificamente na questão da formação de um homem ou um cidadão, veja-se: MARUYAMA, Natalia. *A contradição entre o homem e o cidadão:* consciência e política segundo J.-J. Rousseau. São Paulo: Humanitas, Fapesp, 2001.

visasse a este fim, então ele comporia mais um livro de regras e preceitos, uma educação sujeita à moda do tempo, aos interesses de uma classe ou às vontades particulares dos próprios pais (2014, p. 15). Ele teria se limitado à superfície aparente do problema e comporia uma educação que recairia nos mesmos erros das demais e serviria para corromper o que a natureza fez bem.

No entanto, também é possível questionar a execução dessa educação natural, como enfatiza Ernest Hunter Wright. Isto é, muito se questiona se Rousseau conseguiria ou não aplicar o que propõe no *Emílio*, uma vez que a tarefa de observar cada momento de uma criança, de seu nascimento até a fase adulta, surge como uma tarefa hercúlea ou mesmo impossível. Mas, como defende Wright nessa questão, "a resposta é que ele [Rousseau] não pretende registrar cada pensamento e cada ato do menino [Emílio]. Ele expõe os princípios fundamentais, com uma ou outra ilustração" (WRIGHT, 2015, p. 69).

Um outro ponto de atenção é que não se deve confundir os princípios educativos com os exemplos educativos ou "ilustrações". Ao longo de *Emílio*, ao observar o percurso da formação de seu aluno ficcional, Rousseau elenca uma série de situações educativas para "testar" seus princípios, como também cita diversos exemplos extraídos de experiências próprias ou de outros livros[17]. Essas situações assumem um importante papel na fundamentação de *Emílio*, as quais chamam muito a atenção de seus leitores. Salinas Fortes (1979) diz existir um total de doze situações pedagógicas entre os Livros II e III, que ele denomina de "cenas pedagógicas". Um exemplo é o caso da passagem do jardineiro Robert, presente no Livro II, e que trata do ensino da ideia de propriedade para a criança (ROUSSEAU, 2014, p. 104). Salinas Fortes lembra que esse exemplo se consolida como uma cena teatral, visto que tanto o preceptor como o jardineiro conhecem o *script* de como proceder e agem por ele como se não se conhecessem, enquanto Emílio desconhece esse *script* e atua de forma real. Tem-se, assim, uma espécie de "jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau", afirma Salinas Fortes (1979). Percebe-se que essa cena pedagógica, como as outras, não são regras, mas circunstâncias muito particulares. Então, o que impede uma reprodução da cena para alcançar o mesmo princípio, ou seja, por que não reproduzir a mesma

[17] A *Profissão de fé do vigário saboiano* (ROUSSEAU, 2014, p. 372) é um dos exemplos vividos por Rousseau que sobressai no *Emílio*. No Livro IV, ao discutir sobre religião e refletir sobre em qual delas seu aluno deveria ser educado, Rousseau apresenta um relato pessoal em tom confessional de uma conversa que teve com um vigário quando jovem, uma época conturbada de sua vida.

cena como aparece no *Emílio*? Talvez Rousseau não fosse contrário a isso, ou seja, de se basearem em seus exemplos, mas com certeza ele se oporia se seu livro fosse lido puramente com essa pretensão de transformar essas "cenas" em preceitos de como educar simplesmente pela reprodução. Pela concepção de princípios como Rousseau objetiva, conclui-se que seus exemplos nada mais são que possíveis circunstâncias em que poderiam ser usados ou não, circunstâncias hipotéticas e conjecturais.

O *método hipotético* e *ahistórico* que Rousseau utiliza para estudar o homem no *Discurso sobre a desigualdade,* de certa forma também se aplica ao *Emílio*. Ou seja, tantos os exemplos, as situações educativas, como a condição natural do homem são condições que já não existem, que talvez não tenham existido, que provavelmente jamais existirão, contudo, que são necessárias para se ter noções exatas para bem julgar o estado presente, diz Rousseau (2005, p. 151), como também são situações necessárias para se pensar uma boa educação.

Mas esses princípios seriam abstrações desconectadas da realidade? Pensar uma educação por princípios seria abdicar de considerar as condições objetivas de sua realização? Ao discutir o *Contrato social* e sua pouca e má interpretação na Inglaterra, Charles Edwyn Vaughan, em seu texto *Rousseau e o Contrato Social*, defende a ideia de que Rousseau é um pensador que se preocupou tanto em estabelecer princípios abstratos quanto concretos. Afirma Vaughan:

> Se eliminarmos mais alguns capítulos do *Contrato social*, os resultados a que ele chega, se não seus próprios métodos, são considerados concretos em vez de abstratos. Mesmo princípios radicais são estabelecidos de modo a permitir que sejam aplicados da maneira mais flexível (2015, p. 111).

Essa é uma das teses que Vaughan irá defender para rebater tanto aqueles que acusam Rousseau de ser um teórico desligado da realidade, quanto os que o acusam de ser um individualista ferrenho. Somente um estudo completo da obra de Rousseau o torna compreensível de modo justo, afirma Vaughan. Compete lembrar que o interesse de Vaughan é a teoria política de Rousseau; mas, também não se pode afirmar ou estender essa tese aos textos pedagógicos do filósofo? Se os "argumentos, longe de serem abstratos, referem-se diretamente a condições que se relacionam com o tempo, lugar e antecedentes históricos" (2015, p. 112), como defende Vaughan, essa tese não extrapolaria as obras políticas de Rousseau e não seria também encontrada nos seus textos educacionais?

Logo, ao se afirmar que as ideias pedagógicas de Rousseau são abstratas e que em nada se aplicam à realidade, estará se falando de um Rousseau autor de *Emílio*, do *Projeto para a educação de Sainte-Marie* ou de *Considerações sobre o governo da Polônia*? Apesar de *Emílio* não possuir uma finalidade prática, Rousseau enquanto autor de outros textos não desconsidera a prática educativa, visto que escreveu diversos textos com esse fim que aparecem de maneira relacionada e interdependente dos princípios que estabelece. Se Vaughan supera as leituras de Rousseau como um autor puramente teórico ao trazer para a discussão seus textos políticos com finalidades práticas, o mesmo pode ser feito com seus textos educacionais. Escrito especificamente para a educação de duas crianças e na função de preceptor, mesmo que malsucedido, o *Projeto para a educação de Sainte-Marie* (1994) demostra sua preocupação prática com uma educação. O mesmo ocorre com a proposta de um texto com viés prático, em que Rousseau discute acerca da educação pública de um país*,* no Capítulo IV das *Considerações sobre o governo da Polônia e sobre sua reforma projetada em abril de 1772* (1962)[18].

Uma vez compreendido bem o ser humano e estabelecidos os princípios para sua educação, esses fundamentos são invariáveis, independem das circunstâncias e do tempo, desde que se apliquem ao homem (ROUSSEAU, 2014, p. 15). Não existem receitas ou conselhos para a educação pela ordem natural, para alcançar o fim a que se destina, formar um homem; basta seguir a "marcha da natureza" e "impedir que algo seja feito", a não ser pela natureza (ROUSSEAU, 2014, p. 14). Por isso, Rousseau afirma que, sob esses princípios, não sairão magistrados, nem soldados ou padres, mas homens. (2014, p. 15). Sua educação formará homens que saibam bem viver, que sejam capazes de ser o que realmente são, independentemente da fortuna[19]. Rousseau chama a atenção para o fato de que educar uma criança para um fim específico – por exemplo, uma determinada

[18] Demonstrar essa relação mais ampla do *Emílio* com os demais textos de Rousseau acerca da educação não é o propósito deste trabalho, visto que exige um aprofundamento em toda a sua produção filosófica, autobiográfica e literária, como também seria necessário um exame mais profundo de suas referências e seus opositores.

[19] Neste ponto, Rousseau faz referência a Cícero, filósofo romano do período helenístico. O conceito de fortuna citado relaciona-se à ideia de "bons e maus ventos", "ocasião inesperada e caprichosa", "acaso dos acontecimentos", comenta Chauí (2010, p. 242-250). Ou seja, algo favorável ou desfavorável, que pode ou não ocorrer, que não depende do sujeito. A fortuna, na figura "da mulher com manto esvoaçante", consiste na "senhora (*domina*) das coisas exteriores e das que concernem ao corpo", resume Chauí (2010, p. 251). Assim, quem não estiver preparado para o incerto, para as variadas circunstâncias da vida, segundo Cícero, o desastre lhe ocorrerá, diferente do que ocorre com quem possui virtude, a quem a fortuna não assola e que pode até tirar vantagens das circunstâncias com sabedoria, uma vez que a virtude não é "serva da fortuna".

profissão, como a dos pais, o que era frequente em sua época – poderá ser muito prejudicial. Devido à "mobilidade das coisas" na ordem social, esse fim não será alcançado. Isso poderia ocorrer somente se a Fortuna estivesse presa, ou seja, se as coisas nunca se alterassem e a ordem social sempre fosse a mesma. Por isso, Rousseau recusa uma educação técnica, voltada para um ofício ou profissão, algo que, segundo ele, pode sofrer diversas variações e perder toda a sua utilidade e importância, como também ocorre com as relações sociais ou morais. Mas, se o percurso da natureza é sempre certo e seguro, tanto a realização desta educação quanto seu fim são incertos.

Com pouco controle da educação da natureza, das coisas e dos homens, educar aparece como uma arte. Rousseau não vê certezas e garantias nesse processo, uma vez que entre as três educações, nem mesmo a educação dos homens (aquela sobre a qual se pode ter uma certa influência) oferece garantia de controle. "Pois", indaga o filósofo, "quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança?" (2014, p. 9). Como ter certeza sobre os sentimentos que uma criança possa adquirir de uma situação educativa ou garantir que sempre seguirá os princípios instituídos, uma vez que o ser humano possui a capacidade de contrariar a própria natureza por sua vontade? O resultado da educação não decorre da soma de ações, como nas operações matemáticas que possam obter uma conclusão final, ou tampouco é similar a caixinhas em que se guardam determinadas coisas. "Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo" (2014, p. 9), afirma Rousseau. Assim, a educação por princípios não propõe garantias de se acertar o alvo, ou seja, de ter-se ao fim de todo o processo um homem bem formado, mas estabelece um caminho mais seguro para se aproximar desse acerto. Em síntese, nas palavras de Rousseau:

> Para não engrossar inutilmente o livro, contentei-me em colocar os princípios, cuja verdade cada qual deve perceber. Mas, quanto às regras que podiam precisar de provas, apliquei-as todas ao meu Emílio ou a outros exemplos, e mostrei em pormenores bastante extensos como podia ser realizado o que estabelecia; este, pelo menos, é o plano que me propus a seguir. Cabe ao leitor julgar se me saí bem (2014, p. 30).

2. Princípios de uma leitura: do abandono como pai à dedicação como pedagogo

Antes de averiguar os princípios educativos presentes no *Emílio*, cumpre compreender uma *questão prévia* da vida e obra de Rousseau, como apontou Michel Launay (2014, p. VII). Rousseau abandonou seus cinco filhos, como expõe em suas *Confissões*: "meu terceiro filho foi, pois, entregue à Casa dos Expostos, como os primeiros; e o mesmo sucedeu com os dois seguintes, porque foram cinco ao todo" (2008, p. 328). Apesar de um ato confesso e pessoal, muito se discute acerca dessa atitude. Afinal, como alguém que foi capaz de tal gesto[20] pode se considerar apto a querer discutir sobre educação das crianças e dos jovens e ainda escrever uma obra basilar de pedagogia, debatida e estudada em diversos cursos de formação de professores? Que valor pode ter essa obra? Talvez essas sejam algumas das primeiras indagações que as leitoras e leitores de *Emílio ou Da Educação* fazem a si mesmos ao relacionarem a obra com a vida do autor, uma vez que essa parece contradizer completamente as ideias expressas naquela.

A princípio, esse abandono dos filhos parece não tirar o prestígio e a valorização da pedagogia de Rousseau. Muitos historiadores da filosofia ou da pedagogia e estudiosos de seu pensamento lhe atribuem títulos elogiosos, como o de "Copérnico da pedagogia": "assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centraliza os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor", diz Maria L. de A. Aranha (1996, p. 121). Ironicamente, Rousseau também recebe o título de "pai" da pedagogia contemporânea. Entre as novas ideias da educação e o surgimento das novas instituições escolares na França, no meio do século XVIII, ressalta Franco Cambi, nesse período "foi de certo modo a forja das propostas teóricas mais avançadas [...], coloca-se [Rousseau como] o "pai" da pedagogia contemporânea, a figura que a influenciou de modo decisivo e radical" (1999, p. 342 - 343). Rousseau recebe o mesmo título de "pai", mas da "pedagogia moderna", do historiador e filósofo Mario A. Manacorda (1999, p. 2010). Já o filósofo lógico-matemático e ganhador do Nobel,

[20] Conforme Martins (2009, p. 107), Rousseau teria abandonado o primeiro filho em 1746, o segundo em 1748, o terceiro na primavera de 1751 e os dois últimos em 1751 e em 1752 à Casa dos Expostos ou *Roda dos expostos,* como são mais conhecidos os orfanatos que abrigavam as crianças abandonadas pelas famílias, rejeitadas, enjeitadas ou desvalidas. A casa da Roda, outro sinônimo, foi uma instituição muito conhecida na Europa, no século XVII, e que chegou ao Brasil no XVIII, em Salvador, como observa Ligia Costa Leite (2001, p. 10).

Bertrand Russell, em sua conhecida *História da Filosofia Ocidental,* também afirma que Rousseau "é o pai do movimento romântico" e precursor da valorização da "sensibilidade" (1969, p. 230). Não é difícil encontrar outros termos semelhantes que enobrecem[21] o filósofo e reforçam sua importância e sua "paternidade". Contudo, entre os dois títulos citados, "Copérnico" e "pai da pedagogia", certamente o segundo pode aumentar a antipatia e a aparente contradição entre a vida e a obra de Rousseau, como expresso anteriormente.

Talvez o título de pai da pedagogia moderna não seja o mais adequado a Rousseau. Se o filósofo genebrino é referenciado metaforicamente como "pai" de novas ideias pedagógicas, isso se aplica em dois aspectos. Primeiro, como ressalta Ernest Hunter Wright, existia uma forte discussão acerca da educação anterior a Rousseau, a qual ele herda e na qual se insere. Wright diz que "a meta de formar um homem natural não era inteiramente nova, o problema da educação era tão antigo quanto qualquer outro." (2015, p. 68). Ou seja, apesar de Rousseau ser original ao ponto de ser chamado de revolucionário, suas ideias se encontram em outros autores. O próprio Rousseau cita Platão, John Locke, Montaigne, Plutarco e outros filósofos. A essa lista, Wright acrescenta que Rousseau "leu todos os tratados de Port-Royal e absorveu o 'santo Fénelon', o 'bom Rollin' e o 'douto Fleury'" (2015, p. 68). Também deve-se levar em consideração, ressalta Wright, que Rousseau debateu e conviveu com seus contemporâneos que escreveram sobre educação, com cujas obras ele teve contato, por exemplo, as teorias educacionais do abade de Saint-Pierre, as de seu amigo Grimm, Helvécio e Madame de Graffigny, protetora do filósofo. Obviamente, as ideias desses autores se assimilam e se distanciam em diversos pontos da obra de Rousseau, mas tornam a titulação de "pai da pedagogia moderna" um tanto exagerada. Talvez o termo mais coerente, não o mais elegante, seja o de "parteiro da pedagogia moderna". Parteiro por ajudar a conceber uma nova visão pedagógica, visto que ele "deu um significado muito mais amplo do que ela

[21] Além de ser referido como "pai da pedagogia moderna", Mario Alighiero Manacorda utiliza o termo "revolucionário" pela inversão pedagógica que Rousseau fez ao focar o sujeito da aprendizagem e não o saber transmitido. (1989, p. 242). No livro *Fundamentos filósofos da educação*, José Antônio Vasconcelos ressalta que Rousseau é o mais "influente" (2011, p. 48) filósofo da vertente naturalista. Já o historiador Lorenzo Luzuriaga também comenta que Rousseau é "uma das personalidades mais destacas da história da pedagogia" (1987, p. 163). Enfim, não faltam elogios e considerações de importância para Rousseau. Citam-se aqui apenas algumas referências conhecidas particularmente no campo da História da Educação ou da Filosofia da Educação. Para um aprofundamento dessa referência a Rousseau em manuais de história da educação, cabe conferir o artigo de Décio Gatti Júnior*, As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros no Brasil (1939 – 2010)*. EDUFU, Cadernos de História da Educação. v. 13, n 2 – jul./dez, 2014.

jamais conhecera", ao ponto de conceber uma revolução, como nota Wright (2015, p. 69).

O segundo aspecto é que, de fato, Rousseau nunca foi pai. Ou seja, não cuidou de seus filhos, nem os educou como propõe em seus escritos; tampouco os observou ou dedicou parte de sua vida a eles até que tivessem condições próprias de viver por si mesmos. Pelo contrário, descartou a função de pai ao transferi-la à Casa dos Expostos. Assim, no seu caso, o termo "pai" poderia ser utilizado apenas no sentido de progenitor, isto é, em seu uso mais estrito de "o homem que coloca alguém no mundo por um ato sexual". Nem o próprio Rousseau ou os historiadores e estudiosos de suas obras conferem esse título a ele, visto que não é dessa função de pai ou mãe que tratam os livros de *Emílio,* o que permite separar, neste caso, a vida e a obra do filósofo.

Rousseau, na realidade, não escreveu sobre como ser um pai ou uma mãe. Ele mesmo diz que cada pai e mãe sabe o que é melhor para seus filhos. O que ele se empenhou em edificar foi uma obra filosófica de educação ou de pedagogia sobre bons "procedimentos" (2014, p, 5). Procurou discutir, entre outros temas, os princípios de uma boa educação conforme a "marcha da natureza"; expôs os erros que se cometem nas relações do adulto com a criança e as diversas consequências negativas que uma má-educação pode ocasionar. Cabe destacar que ele é perfeitamente consciente de que se trata de uma obra reflexiva sobre o tema da educação, e que se mantém distante de qualquer pretensão prática ou útil, como ele mesmo faz questão de ressaltar: "a exemplo de muitos outros, não porei mãos à obra, mas à pluma e, em lugar de fazer o que se deve, empenhar-me-ei em dizê-lo" (2014, p. 29)[22].

O objetivo de *Emílio* é propor uma discussão sobre a educação no aspecto pedagógico. Rousseau estabelece princípios para que pais e mães, principalmente mães, a quem dedica sua obra (ROUSSEAU, 2014, p. 7), possam refletir sobre como bem-educar seus filhos por meio de uma pedagogia que encontra na *natureza*, nas *coisas* e nos *homens* os mestres ou princípios de todo o percurso formativo (2014, p. 9).

[22] Anos antes de Rousseau consagrar-se como filósofo no círculo iluminista, ele atuou como preceptor de duas crianças e escreveu um pequeno texto sobre educação intitulado *Projeto para uma educação do Senhor de Sainte-Marie* (1994), em 1740. Se *Emílio* é uma obra, sobretudo, de valor teórico, esse *Projeto* aparece como um esboço com objetivos práticos. Também há um pequeno texto inacabado, *Emile e Sophie ou os solitários* (1994)*,* que seria uma espécie de continuação do *Emílio*.

Mas é importante advertir que tanto a paternidade quanto a maternidade se relacionam, porém não se confundem com a função educativa. Um pai e uma mãe podem acumular as duas funções: uma natural, a de progenitores, e a outra social, a de educadores. Todavia, o inverso jamais poderá ocorrer. O educador ou educadora não poderão substituir a função de pai ou de mãe e ocupar um lugar que a natureza não lhes conferiu, o que não os impede de executar, pautando-se pelos princípios, uma educação qualitativamente superior à praticada pelos pais.

Também é comum ocorrer confusão entre os papéis: pais que delegam a paternidade ou a maternidade aos educadores e educadores que se acham e agem como pais de seus alunos. Quando Rousseau dirige-se às mães, o faz com fins pedagógicos e nunca puramente maternos, como ele esclarece na primeira nota do Livro I: "a primeira educação é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres" (2014, p. 7)[23]. O mesmo se observa na função do preceptor no *Emílio*. Rousseau, ao assumir a função de preceptor de seu aluno ficcional, não incorpora também a de pai, age puramente como um educador. Assim, com o fim de pensar sobre uma boa educação no aspecto pedagógico, Rousseau escreveu *Emílio*, seu principal tratado de educação, e outros textos[24] acerca do tema.

Pôr filhos no mundo e cuidar para que cresçam bem não é a única tarefa dos pais: estes também devem educá-los bem. Se *Emílio*, como apontado, não é um livro que traz recomendações sobre como um pai deve ser para constituir-se como pai, ou uma mãe para constituir-se como mãe, ele se propõe, no entanto, a orientá-los a respeito de como proceder para bem educar seus filhos. Comenta Rousseau:

> 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. Quem não pode cumprir os deveres de pai não tem o direito de tornar-se pai. Não há pobreza, trabalhos nem respeito humano que o dispensem de sustentar seus filhos e de educá-los ele próprio (2014, p. 27).

---

[23] Apesar de Rousseau atribuir a maternidade especificamente às mulheres pela natureza da gestação, há, aqui, a reprodução dos valores vigentes, que conferiam à mulher determinado papel que a excluía da esfera política, restringindo sua atuação ao âmbito do lar. Essa discussão é aprofundada neste trabalho no tópico *3. Os princípios da educação feminina ou da mulher*.

[24] Como citado, Rousseau escreveu o *Projeto para uma educação do Senhor de Sainte-Marie* (1994) antes de *Emílio* e *Emile e Sophie ou os solitários* (1994) posteriormente. Além desses textos, escreveu um capítulo acerca da educação na *Considerações sobre o governo da Polônia* (1962). O estudioso José Benedito de Almeida Júnior também afirma existir uma discussão da educação privada em *A Nova Heloísa* (2006), romance *best-seller* da época que antecipa "temas que serão desenvolvidos especialmente no *Emílio*" (2013, p. 108). Cf. ALMEIDA JR., José Benedito de. *Como ler Jean-Jacques Rousseau*, São Paulo: Paulus, 2013.

Percebe-se que a boa educação proposta no *Emílio* perpassa as dimensões moral, ética e política. Portanto, os pais, que apenas criam seus filhos e creem ser isso o suficiente, realizam somente um terço de sua função. Os pais não deveriam apenas ensinar aos filhos um ofício, não bastaria fazê-los possuir os saberes dos livros, as ideias dos sábios ou os modos exigidos da época; mais que isso, precisariam educá-los de modo a serem seres humanos completos, sociáveis e comprometidos com a sociedade em que vivem. Quem assim não educa, também não cumpre seus deveres por completo, sustenta o filósofo.

Se um leitor ou leitora de Rousseau invalida sua obra em razão de suas decisões como pai, por mais compreensível que seja essa invalidação, nos termos da pedagogia de Rousseau, o mesmo se poderia fazer em relação aos pais que preservam seus filhos, mas abdicam da tarefa de educá-los. Jamais deveriam ter filhos se não podem "bem educá-los", sustenta o filósofo, sob os princípios pedagógicos que estabelece no *Emílio*. Quanto mais filhos tiver um pai ou uma mãe e se isentarem da função de educadores, maior também será a gravidade de seu descaso como pais no aspecto natural, moral e social. Assim, a mão de quem aponta o dedo para Rousseau indicando seus atos trágicos de abandono dos filhos, possui, inversamente, outros dedos apontados para si, caso não "bem eduquem" os próprios filhos.

Cabe esclarecer, não necessariamente em defesa do filósofo, que, se Rousseau abdicou das funções de pai, não o fez sem remorso. No mesmo trecho citado do *Emílio,* em que repreende os pais que apenas colocam seus filhos no mundo e não os educam, esclarece que não os adverte sem antes olhar para si. Assim, ele se dirige abertamente aos seus leitores em tom confessional: "*Leitores, podeis acreditar no que digo*. Para quem quer que tenha entranhas e desdenhe tão santos deveres, prevejo que por muito tempo derramará por sua culpa lágrimas amargas, e jamais se consolará disso" (2014, p. 27, grifo nosso). Seriam essas palavras autênticas e sinceras? Caberia, ao menos, conceder-lhe o benefício da dúvida.

Essa mesma lamentação e esse mesmo remorso aparecem em uma outra passagem de sua autobiografia, *Confissões*, cinco anos depois, em 1767. Assim escreve Rousseau:

> A resolução que eu tomara a respeito de meus filhos, embora pudesse me parecer bem razoável, não tinha podido deixar meu coração tranquilo. Ao meditar em meu *Traité de l'Education*, senti que havia negligenciado os deveres aos quais não poderia fugir de modo nenhum. Os remorsos finalmente se tornaram tão fortes que quase me arrancaram a confissão pública de minha falta no começo do *Emílio*, e traços dela ali estão (2008, p. 536).

Emílio e *Confissões* conversam entre si nessas passagens. Duas obras e o mesmo sentimento de "remorso", "arrependimento" e "culpa" de um pai que abandonou sua tríplice função. Com base nesta análise entre vida e obra, percebe-se que, além de pai negligente – ou talvez, por causa dele –, há um Rousseau dedicado como pedagogo. Se a vida antecede a obra, isto é, se antes abandou os filhos e depois escreveu o *Emílio*, seriam os remorsos de um homem que "fracassou" como pai por cinco vezes motivação suficiente para a elaboração de uma obra pedagógica? Talvez seja uma pergunta irrespondível[25], mas o fato é que, a despeito de não ter sido pai no sentido pleno advogado por ele próprio, há um Rousseau pedagogo, seja em termos teóricos, seja na sua curta tentativa de atuação prática, como preceptor[26]. Tem-se, assim, um filósofo que buscou na natureza os princípios de uma educação que se aproxima e se distancia dos deveres dos pais, com o duplo fim de bem formar um "homem"[27] e um cidadão.

Pai e pedagogo, portanto, não devem ser confundidos na leitura da vida ou da obra de Rousseau. No entanto, é óbvio que essas duas esferas não são completamente dissociáveis, mas se relacionam. Uma completa separação da vida do autor de sua criação pode ser um grande erro. Segundo Ernst Cassirer, em *A Questão Jean-Jacques Rousseau*, é justamente essa relação o que torna a obra do

---

[25] Em 12 de junho de 1761, um ano antes da publicação de *Emílio*, em uma carta pessoal escrita para uma amiga, Madame de Luxembourg, diz Rousseau: "se houvesse meio de achar essa criança [filho mais velho], seria fazer a felicidade de sua doce mãe; mas estou perdendo as esperanças, e não levo comigo essa consolação. As ideias com que minha culpa encheu meu espírito contribuíram em grade para me fazer meditar o *Tratado de Educação;* e você encontrará, no livro I, um trecho que poderá lhe indicar essa intenção*"* (p. 5 - 6, 1988). Cf. ROUSSEAU, J.-J. Duas Cartas de Rousseau. Trad. Françoise Galler Magalhães Gomes. Perspectiva: revista CED, Florianópolis, UFSC, v.6, n.11, p. 132 – 140, jul./dez. 1988. Disponível em: <bit.ly/32Dxaxd>. Acesso em: 20 jul. 2020.

[26] Rousseau exerceu a função de preceptor por um determinado tempo, mas desistiu desse ofício por não possuir vocação para tal fim; mesmo assim, não abandonou o tema da educação e nos anos posteriores publicou *Emílio.*

[27] O termo "homem" será problematizado no subtítulo *3. Os princípios da educação feminina ou da mulher* deste trabalho. Percebe-se a utilização de "homem" tanto no sentido de gênero masculino, como no de gênero humano, de modo que cada passagem exige uma análise específica de seu contexto. A esse respeito, cabe mencionar também seu posicionamento acerca da noção de "cidadão", aparentemente restrita ao campo masculino.

filósofo algo que converge para um todo pulsante e único. De acordo com esse autor:

> uma tal gênese da obra só é possível se nos remetermos a ela indo ao seu ponto de partida na vida de Rousseau e voltando às suas origens na personalidade dele. O imbricamento interno desses dois momentos é tão forte que toda tentativa de resolvê-lo viola o homem e a obra, pois acabaria cortando o verdadeiro nervo vital de ambos (1999, p. 41).

Peter Gay, na introdução dessa obra de Cassirer, comenta o uso sofisticado que este faz da biografia de Rousseau em seu estudo, ao qual se refere como "método genético" de leitura. Com base nesse "método genético", como bem notou Gay, "o intérprete de Rousseau deve utilizar os dados biográficos como significativos pontos de partida, mas não pode concluir sua tarefa com eles; não deve confundir bisbilhotices rasteiras sobre as fraquezas de Rousseau com sua crítica histórica." (Peter Gay, In: CASSIRER, 1999, p. 27). Nesse aspecto, é importante compreender que o objetivo da obra de Rousseau possui sua própria lógica e estrutura. Há uma dissociação do Rousseau "pai" de *Emílio* ou "Copérnico da pedagogia", do Rousseau que abandonou a função paterna de seus cinco filhos.

Por exemplo, em uma carta de 20 de abril de 1751[28], direcionada a Madame de Francueil, Rousseau expõe algumas de suas razões pessoais pelo abandono dos filhos. Certamente essas alegações podem criar alguma antipatia pessoal pelo autor. Rousseau justifica que abdicou das funções paternas pela dificuldade de ganhar "o pão de cada dia com bastante sacrifício" (p. 1, 1988), como pelo fato de ser impossível sustentar uma família com a profissão de escritor em meio aos "problemas domésticos e as preocupações [com as] crianças" (p. 2, 1988) e por se negar a se corromper em prol de um trabalho indigno, como ele mesmo diz: "Eu, alimentar meus filhos e a mãe, do sangue dos miseráveis! Não, Madame Francueil, é melhor que eles sejam órfãos do que ter como pai um cafajeste" (p. 2, 1988). Nessa mesma *carta* também é possível perceber ideias acerca da educação de seus filhos que serão elaboradas filosoficamente no *Emílio* onze anos depois. Razões plausíveis ou não? Enfim, como exposto até então e sob o método genético de Cassirer, é importante distanciar as razões pessoais do Rousseau que abandou seus cinco filhos do Rousseau autor de *Emílio*.

[28] Cf. ROUSSEAU, J.-J. Duas Cartas de Rousseau. Trad. Françoise Galler Magalhães Gomes. Perspectiva: revista CED, Florianópolis, UFSC, v.6, n.11, p. 132 – 140, jul./dez. 1988. Disponível em: <bit.ly/32Dxaxd>. Acesso em: 20 jul. 2020.

A eventual antipatia e o possível descrédito do leitor para com Rousseau por relacionar vida e obra do autor pode também ser considerada a partir do conceito de falácia, da lógica formal. Desse ponto de vista, o fato de abdicar da paternidade não invalida as proposições de quem escreve sobre educação ou qualquer outro tema. Com efeito, quando se tenta anular os argumentos atacando pessoalmente a vida do argumentador, incorre-se em *falácia*. As falácias, afirma o filósofo e lógico Irving M. Copi, são "erros de raciocínio em que podemos cair por inadvertência ou falta de atenção ao nosso tema, ou então porque somos iludidos por alguma ambiguidade na linguagem usada para formular nosso argumento" (1978, p. 74). Ou seja, "em vez de tentar refutar a verdade do que se afirma [a obra], ataca [-se] o homem que fez a afirmação [a vida]", diz Copi. (1978, p. 75).

Esse tipo de ataque falacioso é conhecido como *argumentum ad Hominem ofensivo*, segundo Copi (1978), ou *abusivo*, segundo Walton (2006). Pode-se procurar desacreditar o *Emílio* pelo fato de seu autor não ter criado seus filhos. Esse argumento falacioso cria uma transferência psicológica emocional, não lógica. Portanto, esse raciocínio transfere o foco da obra para quem a escreveu, mas, ressalta Copi, "o mais perverso dos homens pode, por vezes, dizer a verdade ou raciocinar corretamente" (1978, p. 75).[29] Como é o caso de quem abandonou seus cinco filhos e se propôs a discutir acerca de princípios para bem educar as crianças.

Os diversos fatos da vida de Rousseau, quase todos expostos e discutidos por ele mesmo em suas *Confissões*, *Cartas* ou nos seus *Devaneios*, com certeza são fatos importantes para compreender seu ponto de vista, conforme já afirmado, como também devem ser utilizados de forma crítica para não se cometer injustiças ao seu autor. Se existe uma relação pulsante entre a vida e a obra que move a crítica de Rousseau nos mais diversos campos do conhecimento, seja na política, na

[29] Copi apresenta diversos exemplos dessa falácia e outros erros lógicos que procuram convencer pelos aspectos psicológicos. Um outro exemplo que pode surgir para invalidar a obra de Rousseau é a variação da própria falácia *ad hominem*, classificada como *circunstancial*. No caso, poder-se-ia tentar invalidar os argumentos do *Emílio*, por ele defender a importância do amor que a mãe e o pai devem nutrir pelos filhos e os cuidados que devem dedicar a eles. Pela *circunstância* de Rousseau ter abandonado seus filhos, conclui-se que ele não possui nenhum amor por eles; logo, seus argumentos são inválidos por sua incoerência. (COPI, 1978, p. 76-77). Em seu livro, *Lógica Informal*, Douglas N. Walton, traz uma análise mais profunda e detalhada do argumento *ad hominem*. Ele apresenta três variações: *abusiva*, *circunstancial*, já citados, e uma outra conhecida como *poço envenenado*, que ocorre quando se questiona a sinceridade ou o objetivo do argumentador. Por exemplo, teria Rousseau escrito um livro sobre educação para ganhar dinheiro? Essa pergunta cria a ideia de um interesse oculto. (WALTON, 2006, p. 187-188). Essas são falácias comumente utilizadas, erros fáceis de se cometerem em uma crítica. Portanto, deve tomar o devido cuidado ao relacionar vida e obra de Rousseau para não se repetir os devidos erros lógicos em sua leitura.

música, na educação, na moral ou na literatura, como destaca Cassirer (1999), cabe sempre considerar como essa relação surge, para se tomar o cuidado de não se deixar levar por preconceitos e pela visão do tempo de quem o lê, seja por bisbilhotices, por falácias ou pela dificuldade da compreensão da lógica interna de suas ideias.

Não se trata de proteger das críticas ou ofuscar o pensamento de Rousseau. Ao estudá-lo, talvez seja inevitável citar ou criticar sua visão reducionista da educação feminina, ou sua concepção de humanidade aparentemente estrita ao homem branco europeu ou mesmo a exclusão dos pobres e deficientes dos critérios da escolha de seu aluno para o processo educativo do *Emílio*. Assim, na leitura de Rousseau não cabe vê-lo de maneira "angelical", como ele mesmo diz, em autocrítica, ter visto os sábios de seu tempo (ROUSSEAU, 1973, p. 427). Seus leitores devem considerar seus problemas pessoais, suas limitações e as especificidades de seu próprio tempo.

Se essa relação entre vida e obra aparece como a mais "inconsequente", desde o século XVIII, de todas as acusações contra Rousseau, como afirma Luís Roberto Salinas Fortes, certamente seus leitores devem seguir o próprio conselho que Rousseau oferece no prefácio de *Narciso* em resposta a essas acusações, como bem lembra o mesmo Salinas Fortes (1976, p. 26). Rousseau: "aconselho, pois, àqueles que com tanto ardor procuram reprimendas para fazer-me, *estudarem meus princípios e observarem melhor minha conduta* antes de acusarem-me de contradição e inconsequência" (ROUSSEAU, 1973, p.435, grifo nosso). Assim, senão por outras razões, pelo menos pelo benefício da dúvida poder-se-ia acatar tal recomendação e buscar estudar e compreender bem os princípios da filosofia de Rousseau, especificamente o que diz respeito aos seus princípios educativos.

3. A criança: o sujeito sobre o qual se deve agir

Rousseau é um filósofo que não faz rodeios. Logo no prefácio de *Emílio,* ele acusa sua tradição de conceber uma má educação. Essa crítica não se resume puramente aos preceitos instituídos e praticados, por exemplo, por outros filósofos

ou por outros educadores, como os jesuítas[30]. Sua crítica também não se limita a apontar o pouco esforço que esses estudiosos e educadores empreenderam para buscar uma solução para a educação vigente. O que chama substancialmente a atenção de Rousseau é o fato de muitos pensadores[31] terem observado mal e não terem compreendido a condição originária de todos os seres humanos. Eles, segundo o filósofo, não notaram a importância da *criança* no processo educativo, ou seja, não compreenderam "bem o sujeito sobre o qual se deve agir" (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

Esse desconhecimento, ou o errôneo conhecimento da criança, contém algumas implicações relevantes. Afinal, o que essa tradição que antecede Rousseau observou erradamente, ou melhor, deixou de observar, na infância e na criança ao tratar do tema da educação? Qual a importância que a criança recebia no processo educativo e que sujeito era esse? O primeiro passo para compreender a resposta para essas questões requer uma análise da época e do local em que Rousseau viveu, mesmo que suscinta, para então expor sua concepção de criança e infância das quais derivam as bases de sua crítica.

Antes de Rousseau, a criança e a infância nunca foram concebidas como uma fase da vida humana com características próprias em si. Ana Beatriz Cerizara, estudiosa de educação e do pensamento pedagógico de Rousseau, em sua obra *Rousseau: a educação na infância,* estabelece um pequeno tópico para apresentar a visão desse cenário social da França setecentista em que o filósofo viveu e que usou como base para suas ideias. Diz a autora:

> Ao examinar o panorama da infância na França do século XVIII tanto no âmbito familiar quanto no escolar, a conclusão a que se chega é que não havia espaço para a criança ser criança. Os internatos, por exemplo, recebiam alunos a partir dos 8 anos, até por volta dos 24. Antes disso, as crianças eram alijadas do lar e entregues às amas-de-leite, pois as escolas eram interditadas a crianças com menos de 8 anos. (CERIZARA, 2003, p. 83).

[30] Segundo Cerizara: "apesar de nunca nomear diretamente os jesuítas, o *Emílio* visa-os sem cessar", (2003, p. 31).

[31] Robert Wokler cita dois importantes filósofos ao qual Rousseau se interpõe diretamente pelo *Emílio*: "Como muitas de suas grandes obras, *Emílio* foi concebido em larga medida como refutação de outras ideias sobre o mesmo assunto. Se a seção que compõe a 'Profissão de fé do vigário saboiano' procura refutar Locke e Helvétius, a argumentação mais ampla do conjunto da obra sobre a educação em geral se contrapõe igualmente às doutrinas desses dois autores" Cf. WOKLER, Robert. Rousseau, p. 133-134.

Essa crítica ressaltada por Cerizara acerca dos colégios e da família é o ponto de partida de *Emílio.* Rousseau considera os colégios e as famílias de sua época instituições inadequadas de educação, tanto por ministrarem um ensino livresco e tenderem “a dois fins contrários”: a uma educação pública e a outra privada que ocorre âmbito familiar. Mas, a princípio, não são esses fins de educação que aparecem como impedimentos para uma boa educação. Na realidade, essas instituições não atingem nenhum desses objetivos pela incapacidade de compreender o sujeito do processo educativo. Esses colégios, complementa o autor, tampouco se pautam por métodos corretos para alcançar esses fins, uma vez que desconhecem a importância da infância e tudo o que se liga a ela (ROUSSEAU, 2014, p. 13). Quanto à educação no âmbito familiar, diz Rousseau, “desde que as mães, desprezando seu primeiro dever, não mais quiseram alimentar seus filhos, foi preciso confiá-los a mulheres mercenárias” (2014, p. 18), por exemplo, às ama-de-leite. Assim, a infância aparece como uma fase sem importância ou sem espaço próprio para sua constituição, seja pela ignorância das instituições, seja pela recusa dos deveres naturais de sua criação.

Mas o anonimato da infância precede um século ou mais a época de Rousseau. O historiador francês Philippe Ariès apresenta uma boa análise histórica da relação social da criança e da família entre os séculos XVII e XVIII, na França. De acordo com o historiador:

> Afirmei que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 1981, p. 10).

Percebe-se que a criança nessa “sociedade” era vista como algo sem muito valor. Quando pequena, recebia mais atenção e era “paparicada”, tratada como uma espécie de animalzinho engraçado, mas, passada tal fase, esquecida. Sua aprendizagem se fazia pela relação direta com os adultos, modo em que aprendia como se portar e, com sorte, os primeiros passos de algum ofício que lhe poderia ser útil futuramente. Criava-se, assim, um hiato entre a primeira fase da infância e o período em que já fosse um pouco maior, no qual conseguia bastar-se. Nesse

“período curto da vida que passa rápido” (2014, p. 209), como observa Rousseau, desconsideravam-se as próprias especificidades da idade da criança (2014, p. 91), como também não se dava nenhum valor para o seu lugar na ordem humana (2014, p. 81).

Contudo, essa fase também enfrentava um maior obstáculo. As crianças tinham que conseguir vencer as adversidades de sua idade. O próprio Rousseau ressalta que a primeira infância se configura como a fase das dores, das doenças, dos perigos e das provações, percurso em que “metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos” (2014, p. 24). Se a morte infantil era algo “comum”[32] neste período (ARIÈS, 1981, p. 57), o que a chama atenção nesses casos corriqueiros, ressalta Ariès, é o pouco valor que as crianças possuíam para seus pais ou responsáveis. O filósofo Michel de Montaigne, por exemplo, que perdeu alguns filhos, disse: “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”; o mesmo descaso expressa o escritor Molière na perda de uma filha ao dizer que “a pequena não consta” (ARIÈS, 1981, p. 57). Esses exemplos, apesar de sucintos, reforçam a pouca ou nenhuma preocupação pelas perdas prematuras de crianças, que servem para entender a concepção da tradição a que Rousseau se opõe no *Emílio*, às vezes exposta de forma não tão clara e direta para seus leitores.

Apesar desse recorte do período moderno, Philippe Ariès fala de uma descoberta da infância no século XIV. Mas essa afirmação pode levar a uma errônea dedução de que a crítica de Rousseau é um tanto defasada. Afinal, se já existia um zelo e uma atenção pela infância quatro séculos antes, no que consiste a “revolução copernicana” provocada pelo filósofo ou mesmo o mérito do título de “pai da pedagogia moderna”, como apontam alguns historiadores? Ariès dedica um capítulo de seu livro, *História social da criança e da família,* ao tema da “Descoberta da Infância”. Nele, a tese defendida se refere a uma descoberta em um sentido diferente da infância, tal como proposto por Rousseau, de uma associação “da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo” (1981, p. 146), indica o historiador.

Do fim do século XIV ao século XVIII existem diversos fenômenos sociais que mostram uma mudança significativa da infância da Idade Média. Ariès destaca o aparecimento frequente de sepulturas com crianças esculpidas, especificamente de

[32] PANCINO, Claudia; SILVERIA, Lygia. Pequeno demais, pouco demais. A criança e a morte na Idade Moderna. In: Cadernos de História da Ciência, Instituto Butantan, Vol. V, 1, jan-jul, 2010.

algumas famílias de importância social, como nobres e burgueses, o que sugere que essas crianças eram enterradas junto aos pais (1981, p. 21). Um outro aspecto que mostra uma nova valorização da infância nesse período é a retratação exclusiva de crianças em pinturas particulares. Nessas pinturas, elas deixam a figura religiosa da representação da “alma”, muitas vezes exibidas nuas e sem sexo, enroladas apenas em seus cueiros, para assumirem a própria figura da condição de crianças. Assim são postas ao lado de seus irmãos ou de seus pais, vestidas com ornamentos próprios para elas, condizentes com a idade. A “descoberta da infância” à qual Ariès se refere não é propriamente a visão que Rousseau irá propor. Se há uma valorização da criança e da infância do século XIV ao XVIII, ela se contrapõe à perspectiva medieval. Contudo, essa valorização não rompe a visão de que elas não passavam de uma “coisinha engraçadinha” com pouco valor e que não mereciam tanta atenção, como mencionado anteriormente.

A partir desse contexto, Rousseau irá acusar a tradição e propor sua perspectiva da criança e da infância no processo educativo. Por isso, todos aqueles que quiseram estudar a criança e discutir acerca de sua educação erraram em observá-la e ao vê-la como um ser incompleto ou uma espécie de homem em miniatura, o qual deveria logo adentrar o mundo adulto. Nas palavras do filósofo:

> Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

A desvalorização da infância ocorre pelo desconhecimento e principalmente pelos preconceitos em relação a essa condição. Segundo Rousseau, “queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança” (2014, p. 9). Nessa tradição, filósofos e educadores ignoraram o valor que a criança possui para o gênero humano e prestaram pouca ou nenhuma atenção aos seus gestos, à sua curiosidade e às suas primeiras percepções das coisas etc., momentos tão específicos e importantes da vida. Não perceberam que as brincadeiras, certos desejos e limitações físicas e de suas faculdades são próprios da infância e devem ser respeitados conforme sua natureza. Mas, e se o ser humano nunca fosse criança? Como seria se essa fase inicial da vida nunca existisse? Perguntas aparentemente absurdas, mas não sem

objetivo. Assim, conjectura Rousseau: “suponhamos que uma criança tivesse ao nascer a estatura e a força de um homem adulto, e saísse, por assim dizer, completamente armada do ventre de sua mãe” (2014, p. 46 - 47). O que poderia decorrer desse raciocínio? Ter-se-ia ganho tempo ao pular a infância e iniciado logo na fase adulta? Responde, o filósofo:

> Esse homem-criança seria um perfeito imbecil, um autômato, uma estátua imóvel e quase insensível; nada veria, nada ouviria, não conheceria ninguém, não seria capaz de voltar o olhar para o que precisasse ver; não somente não perceberia objeto algum fora dele, como não relacionaria nenhum objeto com órgão sensorial que o fizesse ser percebido; as cores não estariam em seus olhos, os sons não estariam em seus ouvidos, os corpos que tocasse não estariam junto ao seu, nem mesmo saberia que tem um corpo; o contato de suas mãos estaria em seu cérebro; todas as suas sensações se reuniriam num só ponto; ele só existira no comum *sensorium* e só teria uma ideia, a de eu, à qual ligaria todas as suas sensações, e essa ideia, ou antes, esse sentimento, seria a única coisa que ele teria a mais que uma criança comum. (2014, p. 47)

Ao pôr todo o peso na fase adulta, pela conjectura do *homem-criança*, Rousseau demostra a importância da infância pela contradição que se cria ao negá-la. É na infância que se aprende a ver, ouvir, tocar, se movimentar, reconhecer e distinguir todas as sensações. Na infância, ainda inconsciente da própria existência, a criança aprende bem a usar seus órgãos e reconhecer o que lhe é externo. Aprendem-se tantas coisas nessa fase que pouco se percebe ou valorizam isso. Ao conjecturar a negação dessa etapa tão importante para a espécie humana, Rousseau cria uma contradição na valorização do adulto, ou seja, ele gera uma *refutação por absurdo, reductio ad absurdum* nos termos lógicos[33]. Ao excluir os primeiros momentos da vida, todas as especificidades da infância e o que proporcionam para as fases seguintes, compreende-se o quão crucial a infância é na ordem humana (ROUSSEAU, 2014, p. 81) que não se resume ao adulto. Portanto, a criança não pode ser vista como um homem em miniatura, visto que ainda não é um homem (2014, p. 91); porém, também não é um animal qualquer, é uma criança. Ela possui as especificidades de sua idade (2014, p. 91-93), condição que exige um tratamento adequado conforme, propõe Rousseau (2014, p. 117).

Quem se dedica à educação deve, antes de tudo, conhecer os alunos. A questão não é elencar o que devem aprender, se tal ou qual conhecimento é mais significativo ou não: antes de dizer como agir e a infinidade de coisas que deve

[33] Cf. BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves. *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 667.

aprender, cabe compreender a criança em sua condição de criança. Se *Emílio* for um livro de “devaneios”, diz Rousseau, com diversas propostas infundadas, pelo menos um valor ele contém: “posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis” (2014, p. 4). Esse é um dos objetivos de *Emílio,* uma vez que não se trata de um livro de regras e preceitos, mas de princípios e reflexões sobre a educação. Um livro que se debruça principalmente sobre o sujeito desse processo e procura compreender a criança dentro da ordem humana em relação à natureza. Assim, defende Rousseau, “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias” (2014, p. 91). Cabe conhecer essas maneiras, compreender as peculiaridades do pensar e do sentir infantis, para, deste modo, conceber uma educação adequada a essa condição.

Mas não há como falar das crianças sem falar das mães. “Esta coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem sequência, foi iniciada para agradar a uma boa mãe que sabe pensar” (2014, p. 3), assevera Rousseau no prefácio do *Emílio*. Tanto essa passagem, como a afirmação, “é a ti que me dirijo, terna e previdente mãe” (ROUSSEAU, 2014, p. 6), podem confundir os filósofos e os estudiosos da educação. Pois *Emílio* não é um livro direcionado exclusivamente aos “especialistas” ou àqueles que exercem funções educativas de maneira profissionalizada. A primeira educação cabe às mães e ninguém mais é tão fundamental nesse primeiro momento quanto elas. Foi a elas que a natureza incumbiu não só de gerar as crianças, mas também de educá-las primeiramente.

> Sem mãe não há filho. Entre eles os deveres são recíprocos e, se forem mal cumpridos por um lado, serão desdenhados por outro. O filho deve amar a mãe antes de saber que este é o seu dever. Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos zelos, ela desaparece nos primeiros anos, e o coração morre, por assim dizer, antes de nascer. Eis-nos desde os primeiros passos fora da natureza. (ROUSSEAU, 2014, p. 23).

Mas os deveres maternos foram esquecidos, afirma o filósofo. As mães, para quem o *Emílio* foi escrito, também não fogem à crítica de Rousseau. A educação da criança não se inicia, por exemplo, quando ela começa a andar, a gesticular, a esboçar suas primeiras palavras ou quando recebe as primeiras instruções de sua governanta, do preceptor ou de qualquer educadora ou educador. A verdadeira

educação inicia-se muito antes de tudo isso, afirma Rousseau; é na gravidez das mães o seu verdadeiro princípio. Mas esse é um início há muito tempo esquecido e ignorado, tanto pelos diversos pensadores que se debruçaram sobre o tema da educação, como pelas próprias mães.

Os cuidados com a alimentação, os movimentos, os afetos e a importância da amamentação das crianças foram esquecidos. A situação atual, diz Rousseau, é de que a função de mãe foi abandonada, os costumes e a civilidade a afastou dos princípios da natureza. E por não mais se pautarem pela natureza, as mães muitas vezes erram por excesso ou por descaso nos primeiros cuidados dos filhos. O primeiro caso é menos maléfico que o segundo, visto que, ao pensar em fazer o bem, mesmo que com amor, acaba por arruinar e corromper a criança. Já o segundo caso é uma recusa à condição natural da maternidade. Como citado, “desde que as mães, desprezando seu primeiro dever, não mais quiseram alimentar seus filhos, foi preciso confiá-lo às mulheres mercenárias” (2014, p. 18-19). Em consequência, afirma Rousseau, “outras mulheres, e até animais, poderão dar-lhe o leite que a mãe recusar, mas a solicitude materna não se pode substituir” (2014, p. 21). Com essa transferência dos deveres maternos para as amas de leite se originam os primeiros maus costumes das crianças que nascem sem vícios, juízos ou ideias do mundo, mas acabam por aprendê-los desde cedo nos braços de qualquer outra pessoa.

Ao não ver o importante período da infância e a criança como criança, muitos erros foram cometidos na educação. Mas esse erro resulta de um outro, afirma Rousseau, o desconhecimento da *natureza humana*. Ao se desconhecer o *homem*, ou seja, sua *natureza*, consequentemente ignorou-se o lugar de importância que a criança possui na ordem humana. Inversamente, desconhecer a criança é também não conhecer a *natureza humana*, isto é, como se constitui o ser humano de modo completo a partir de sua origem. Por exemplo, não saber diferenciar as necessidades naturais das necessidades de fantasia da criança, acreditar erroneamente que ela aprende pela razão antes que por suas sensações ou mesmo que não há diferença entre suas idades. É acreditar que uma criança possa conhecer ideias abstratas e metafísicas como alma, Deus e paradoxos, antes de saber a utilidade dessas coisas. Conhecer a natureza humana permite compreender justamente o princípio em que uma boa educação deve se pautar para não cometer alguns desses erros. A boa educação deve confluir para o fim que a natureza institui do início ao término de todo o percurso formativo, formação que se inicia antes do

nascimento da criança, passa pelas transições específicas de algumas idades e perdura até a sua fase adulta. Para bem educar é necessário seguir “a marcha da natureza” (2014, p. 4), ressalta o filósofo, para tanto, primeiro, cabe conhecê-la.

III. O Primeiro mestre ou o princípio da natureza

Exposta a concepção de princípios educativos presentes no *Emílio* e esclarecidos alguns pontos da vida e obra de Rousseau, faz-se necessário adentrar propriamente nesse princípio. Toda educação, salienta Rousseau, perpassa por três mestres: aprendemos com a natureza, as coisas e os homens. Apesar de serem dispostos como fases ou etapas, esses princípios são indissociáveis, uma vez que não há como falar da educação da natureza sem relacionar com as outras duas e o mesmo ocorre com elas. Mas é com a natureza que se inicia toda educação e é por ela que se deve começar. E, para começar corretamente e evitar os erros das demais educações, de acordo com Rousseau, é preciso compreender a criança, foco de todo o processo pedagógico instituído no *Emílio*. Conhecer esse sujeito, no caso a criança, implica diretamente o estudo da *natureza humana*. Próxima dessa hipotética condição originária, como se viu, apesar de frágil e de sua extrema dependência ao nascer, a criança "saudável" possui todas as disposições físicas e virtuais que a natureza lhe proporciona. Ou seja, sua liberdade natural, uma razão intelectiva dormente, uma "bondade" natural e sua capacidade de aperfeiçoar-se com o tempo. Disposições que devem ser bem desenvolvidas conforme a natureza da própria criança, dentro de seu tempo, sua necessidade e especificidade. Em resumo, esses são os elementos centrais para compreender o primeiro mestre ou o princípio da natureza sob o qual Rousseau funda sua pedagogia capaz de formar um novo homem para uma nova sociedade, elemento que esse capítulo trata.

1. A natureza humana: o *telos* da educação

Conforme apresentado, a má compreensão da criança e de sua condição foi o erro que os estudiosos, filósofos, educadores e pais cometeram na tradição do século XVIII. Eles ignoraram a infância e suas especificidades. Preocuparam-se em demasia com a fase adulta e esqueceram o estágio inicial do ser humano, uma vez que jamais se poderá ser adulto sem antes ser criança. Contudo, esse erro também resulta da má compreensão do que é o ser humano – o *homem natural*. Segundo Rousseau, para alcançar a verdadeira educação e bem educar a criança, "seria preciso conhecer o homem natural" (2014, p. 14), uma vez que, reforça o filósofo, "nosso verdadeiro estudo é o da condição humana" (2014, p. 15). Isto posto,

Rousseau acusa sua tradição de um duplo erro, tanto no estudo da criança, como no estudo da natureza humana, uma vez que ambos os conceitos aparecem atrelados no *Emílio*. Mas o que Rousseau entende por natureza humana e como ela se relaciona com a infância e a criança?

O início da resposta a essas questões, em síntese, surge nas primeiras linhas do Livro I[34] do *Emílio*, porém ela não é tão óbvia. Rousseau é incisivo: "tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem" (2014, p. 7). Institui-se assim a oposição entre natural e artificial ou social. O sentido de natureza empregado se resume a tudo o que existe no mundo: os animais, as plantas, as rochas, o ar, as florestas etc., inclusive o próprio ser humano. Em contraposição, está o artificial que culmina no social ou cultural, aquilo que surge pelas mãos, julgamento, raciocínio e das relações mútuas dos seres humanos, agentes livres e capazes de contrariar as próprias regras da natureza[35]. Separa-se de um lado o que é concebido naturalmente, estabelecido pela natureza, e o que é desprovido de interferência humana; do outro, as consequências da intervenção do ser humano como agente livre e social.

A criança, ao nascer, não apresenta nenhuma alteração de sua natureza. Assim, Rousseau compara a criança à ideia de um arbusto que nasce em meio a um caminho no qual transitam diversas pessoas. Ao realizar sua ação sobre as coisas, afirma o filósofo, o homem "força", "mistura", "perturba", "mutila" e "desfigura" a ordem natural. Consequentemente, esse arbusto, em contato com os diversos passantes, sem uma correta orientação, será completamente desfigurado, alterado e terá sua natureza oprimida ou mesmo abafada peles os vícios sociais. Uma boa educação não deve evitar que essa alteração ocorra, mas deve bem conduzi-la pelo princípio da natureza, Mas cabe esclarecer que não se trata de isolar a criança do contato humano e social para preservar sua natureza de forma intacta, de modo que ela permaneça sempre a mesma (ROUSSEAU, 2014, p. 26). Também não se trata de um retorno ao estado selvagem, como ironicamente supõe Voltaire (2011, p. 184).

---

[34] Cabe relembrar que *Emílio ou Da Educação* é um livro composto por cinco capítulos descritos como livros em seus títulos.

[35] Franco Cambi lembra que "natureza" assume pelo menos três significados no texto de Rousseau: "1. Oposição àquilo que é social; 2. Como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. Como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano" (1999, p. 346).

Se a educação instituída, ou seja, a educação praticada “depravou o homem”, como afirma Rousseau ao observar a sociedade no *Discurso sobre a desigualdade*, contudo ele também ressalta que “as qualidades naturais ainda estão lá, não foram destruídas” (2005, p. 162). Para tanto, é preciso preservar e bem conduzir essas qualidades naturais. Assim, compete estabelecer uma educação que siga o princípio da própria natureza para que sirva como o verdadeiro guia, tanto na autoaprendizagem de seus órgãos, quanto de suas faculdades em contato com as coisas e nas relações humanas que a criança irá estabelecer (2014, p. 7).

Nessa metáfora do arbusto, a criança aparece como um elemento frágil. Ela não possui força física ao nascer, é incapaz de suprir suas próprias necessidades básicas, é inábil para formular juízos e expressar claramente o que precisa para sua conservação. Daí a necessidade de bem preservar e conduzir esse arbusto para que cresça e se desenvolva conforme a natureza desde o início. Nesse sentido, Rousseau acredita que

> Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade (ROUSSEAU, 2014, p. 46).

Não é sobretudo por ser frágil, mas pela condição intacta – uma espécie de pequeno broto, ao nascer – que a criança possui uma condição muito próxima da ideia do homem no estado de natureza. Afastado das convenções e princípios que se formam em sociedade, este homem nesta condição natural bastava-se sempre a si e encontrava ao seu redor tudo o que precisava para satisfazer suas necessidades. O “homem natural”, diz Rousseau, “é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante” (2014, p. 11). Próximo dos outros animais, com uma consciência limitada da existência do “eu”, o homem nesse estado age somente por necessidades e estímulos impostos pelas próprias circunstâncias naturais. Esse homem amoral e limitado às próprias forças e sem conhecimento pautado pela razão, um ser isolado, guiava-se unicamente pelas necessidades naturais. Mas na ordem social esse homem não mais existe; o mais próximo dessa condição hipotética talvez seja a criança ao nascer.

Com essa aproximação da criança ao estado inicial do ser humano, Rousseau se remete a duas de suas obras anteriores ao *Emílio*. Primeiro ao *Discurso sobre as ciências e as artes*, famoso por ter ganhado o concurso da Academia de Dijon; segundo, ao também polêmico e controverso *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, publicados, respectivamente, em 1750 e 1754[36]. O primeiro *Discurso* aborda os aspectos negativos que as ciências e as artes tiveram para promover a corrupção moral do ser humano através da visão antagônica entre natural e social. Mas é no seu segundo *Discurso* que Rousseau irá aprofundar e apresentar claramente essa dicotomia e suas origens.

No *Discurso sobre a desigualdade,* Rousseau expõe sua concepção do homem no estado de natureza e propõe uma explicação hipotética da transição desse estado natural ao seu extremo oposto, o estado social. Como outros pensadores, diz Robert Derathé[37], Rousseau concebe uma hipótese originária para os seres humanos, a qual se opõe à condição social (2009, p. 193). Conscientemente, Rousseau elabora suposições, segundo ele, de "um estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e do qual é necessário, porém, ter noções exatas para bem julgar nosso estado presente" (2005, p. 151). Esse é o método hipotético empregado por Rousseau para compreender uma condição remota da humanidade, uma vez que os "livros científicos", os "livros sagrados" (2005, p. 161), os "fatos presentes" e o próprio acúmulo de "novos conhecimentos" nos afastam da compreensão da própria origem humana. Para tanto, ele busca na própria natureza as explicações para compreender o hipotético estado natural e traça uma descrição ahistórica do ser humano até o seu estado social. Esse é o método empregado por Rousseau para compreender o que supõe ser o homem natural e sua natureza, para então distinguir de fato o que há de natural e artificial no ser humano.

---

[36] Para uma rápida introdução dessas obras e dos principais conceitos do pensamento filosófico de Rousseau, cabe ler um livro suscinto, porém bastante esclarecedor, do professor Luiz Roberto Salinas Fortes. Cf: FORTES, Luiz Roberto. *Rousseau:* o bom selvagem. 2. ed. São Paulo: Humanitas, Discurso Editorial, 2007.

[37] Robert Derathé em seu livro *Rousseau e a ciência política de seu tempo*, elenca outros filósofos como, Hobbes, Locke, Pufendorf, Burlamaqui, Wolff e alguns jurisconsultos da escola do direito natural que discutiram o hipotético estado de natureza, autores nos quais Rousseau se apoia, ora concordando ora não com suas afirmações. O livro de Derathé é uma obra imprescindível para compreender os principais conceitos filósofos de Rousseau, apesar de não se aprofundar no *Emílio* e não discutir temas concernentes ao pensamento pedagógico do filósofo.

Inicialmente, na primeira parte do segundo *Discurso*, Rousseau faz uma caracterização física da conformação do corpo e das condições materiais do homem nesse estado natural. Assim o descreve: sem utensílios, a não ser os que encontrava na própria natureza, esse homem possuía como único recurso seus próprios membros e sentidos. Essa condição lhe exigia constantes exercícios, fosse para escalar uma árvore na procura de um fruto ou ao correr atrás de alguma presa. Sempre atento, aprendia a utilizar sua visão e sua audição para avistar ou para ouvir alguma possível ameaça ou uma presa. Então, seus cinco sentidos em constante uso para garantir sua sobrevivência, se não o colocavam em condição de superioridade frente aos demais animais, também não o permitiam que se rebaixasse a eles. Por sempre utilizar seus membros, esse homem era um inteiro absoluto (2005, p. 165), ou seja, encontrava em si ou ao seu redor tudo o que precisava para lhe satisfazer. No meio das florestas, dormia em qualquer lugar que considerava seguro e se alimentava do que encontrava para satisfazer suas necessidades naturais. Suas preocupações consistiam no presente. O homem nessa condição era um animal no meio dos outros; se era inferior em força em relação a alguns, era superior em destreza em comparação a outros, “organizado mais vantajosamente do que todos”, defende Rousseau, (2005, p. 164). Em síntese, esse era o modo de vida do homem no estado de natureza, um ser forte fisicamente, sempre pronto para atender suas necessidades naturais.

Quanto aos aspectos “metafísicos ou morais” (2005, p. 172) do homem no estado de natureza, mesmo próximo dos demais animais, diz Rousseau, supera todos eles por não se limitar puramente ao instinto. Enquanto os animas escolhem ou rejeitam instintivamente, incapazes de desobedecer às regras da natureza, o homem age conforme sua vontade, assim o filósofo traça alguns exemplos: “uma pomba morreria de fome perto de uma bacia cheia das melhores carnes e um gato sobre pilhas de frutas ou de grãos, conquanto ambos pudessem muito bem nutrir-se com os alimentos que desdenham” (2005, p. 172 - 173). O instinto prescrito pela natureza impede que ajam de outra maneira. Enquanto o homem é capaz de afastar-se das regras prescritas pela natureza, mesmo para o próprio prejuízo, escolhe ou rejeita *por um ato de liberdade*. Essa qualidade de agente livre do homem, ato que se consolida na consciência dessa ação, é mencionada por Rousseau como uma característica distintiva entre o homem e os animais. Ou seja, apesar de a natureza sempre lhe indicar o caminho correto, o homem é capaz de

agir pela própria vontade, escolher contrariar ou não a própria natureza como se observa em casos autodestrutivos de “excessos” e depravação dos sentidos “ainda quando a natureza se cala”, ressalta Rousseau (2005, p. 173).

Outra qualidade inata ao homem é a repugnância em ver sofrer seu semelhante ou mesmo um outro animal. A comiseração, disposição denominada de *piedade,* é a única virtude natural do homem. É dela que advém, por exemplo, a “ternura das mães por seus filhotes, e dos perigos que enfrentam para protegê-los” (ROUSSEAU, 2005, p. 189). Mas esse sentimento não se limita ao homem, acrescenta Rousseau, é possível percebê-lo também em outros animais, como a “repugnância que sentem os cavalos em calcar aos pés um corpo vivo” (2005, p. 189 - 190) ou a inquietação de um animal ao passar ao lado de um outro animal morto de sua espécie (2005, p. 190). É dessa faculdade inata que resulta o sentimento do *amor de si*, única paixão que o homem conhece nessa condição primitiva, paixão responsável pela autopreservação própria do animal como de toda a espécie.

Nesse estado natural, a razão dorme, sendo apenas uma faculdade potencial. Rousseau desconsidera a razão como uma qualidade capaz de diferenciar o homem dos animais. Mas há uma outra faculdade distintiva e quase ilimitada que separa ambos drasticamente – a *perfectibilidade*. Ela é a capacidade de aperfeiçoar-se com o tempo e as circunstâncias, aparece como grande responsável por tirar o homem dessa condição primitiva e o separar dos demais animais[38]. No estado originário, ela surgia apenas como uma faculdade virtual, que as circunstâncias e uma série de condições poderiam ou não impulsionar e, assim, tirar o homem de sua condição natural, ao ponto de distingui-lo drasticamente dentre sua própria espécie. O mesmo não ocorre com os outros animais, assegura Rousseau, visto que “um animal é, ao cabo de alguns meses, o que será por toda a sua vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro ano desses mil anos” (2005, p. 174). Em síntese, assim Rousseau traça no segundo *Discurso* as características do homem no estado de natureza:

[38] Rousseau insere uma série de questões e problemas ao apresentar a concepção “metafísica” do homem no estado de natureza. Questiona quais seriam as razões capazes de tirar esse animal desse estado de paz e tranquilidade. Problematiza como a perfectibilidade e a liberdade teriam impulsionado o rompimento do estado natural e ressalta que, sem a linguagem, isso jamais teria o ocorrido. Contudo, não resolve a questão, visto que a solução desse problema parece conter uma série de aporias. Para um maior aprofundamento, cabe conferir a *primeira parte* do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 2005, p. 159 – 201.

> Errando pelas florestas, *sem* engenho, *sem* palavra, *sem* domicílio, *sem* guerra e *sem* vínculos, *sem* a menor necessidade de seus semelhantes, assim como *sem* nenhum desejo de prejudicá-los, talvez até *sem* jamais reconhecer algum deles individualmente, o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, tinha apenas suas verdadeiras necessidades, só olhava o que acreditava ter interesse de ver e sua inteligência não fazia mais progressos do que sua vaidade (ROUSSEAU, 2005, p. 197, grifo nosso).

A partir da segunda parte do *Discurso sobre a desigualdade,* Rousseau descreve a suposta saída desse estado de natureza até o surgimento da condição oposta, o estado de sociedade. Não mais seguindo as necessidades da natureza, ao tornar-se sociável, dependente dos seus semelhantes e das coisas que sua razão foi capaz de elaborar, o ser humano rompe o estado natural. Ao utilizar uma escada para apanhar os frutos, um machado para partir galhos ou uma funda para lançar pedras, o homem enfraqueceu seu corpo, que até então era seu único instrumento, e tornou-se dependente dessas coisas (ROUSSEAU, 2005, p. 165). Mas essa dependência não se limita aos artefatos, é sobretudo a necessidade do auxílio de seus semelhantes que escraviza o homem social.

Rousseau conclui que os progressos da civilização não “melhorou” o ser humano, mas o corrompeu. Perspectiva completamente diferente da visão predominante de seu tempo, daí a discórdia com Voltaire e outros intelectuais. Pois, diz Rousseau: “ao tornar-se sociável e escravo, [o homem] torna-se fraco, temeroso, rastejante, e sua maneira de viver indolente e efeminada, acaba por debilitar lhe ao mesmo tempo a força e a coragem”, (2005, p. 170). A “miséria”, ou a vida miserável é concebível apenas ao homem civil, reforça Rousseau: “a nossa volta, quase que só vemos pessoas que se queixam de sua existência, várias até que dela se privam quando lhes é possível” (2005, p. 186). O que não ocorre no estado de natureza, uma vez que nesse estado o homem é livre por não depender de nenhum artefato ou de seu semelhante, seu “coração está em paz e o corpo com saúde” (2005, p. 186). É em sociedade que as qualidades naturais da *piedade* e o *amor de si* se corrompem em *amor-próprio*, “que leva cada indivíduo a dar mais importância a si do que a qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que se fazem mutuamente” (2005, p. 323). O progresso humano que culminou no estado sociedade é também o progresso da corrupção humana. Essa é a situação das sociedades e do homem civilizado, corrompidos, defende Rousseau.

A concepção do homem natural como um ser “inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante” (ROUSSEAU, 2014, p. 11) e sem necessidades de interdependência, presente no *Emílio*, consiste na mesma concepção presente no *Discurso sobre a desigualdade*. No entanto, como a criança e a infância se relacionam com esse estado natural que se opõe ao estado de sociedade em que o homem se corrompeu?

A inferência mais óbvia seria supor que o homem no estado de natureza seja um homem-criança ou uma “criança robusta”, decorrente de sua aparente limitação (ROUSSEAU, 2005, p. 189). Afinal, tanto a criança como o homem no estado de natureza encontram-se em uma situação negativa: *sem* conhecimento, *sem* uma língua, *sem* vínculos morais e *sem* diversas outras coisas. Contudo, não se trata disso. Apesar desse aspecto negativo do homem nesse estado natural, negativo no sentido de ser *sem* diversas coisas, como foi mencionado, é justamente esse aspecto negativo que o torna forte e diferente da criança, que, ao nascer, se encontra em uma condição de absoluta dependência.

O que aproxima a criança do suposto homem na condição natural são todas as disposições naturais que se encontram preservadas em ambos, porque, os homens no estado natural, diz Rousseau, “não tendo entre si nenhuma espécie de relação moral, nem deveres conhecidos, não podiam ser bons nem maus, e não tinham vícios nem virtudes” (2005, p, 187). Ao nascer, a criança traz em si o importante sentimento natural da piedade preservado, sentimento que inspira no homem no estado de natureza a “máxima de bondade natural” de “alcançar o bem com o menor mal possível para o próximo” (2005. p. 193). Essa qualidade natural modera o amor de si no indivíduo e conserva toda a espécie. Assim é a criança ao surgir, um ser amoral, que está em um estado de inocência, isenta de virtudes e vícios, nem boa e nem má, mas com o coração puro e todas as faculdades virtuais prontas para se desenvolverem como o homem no remoto e hipotético estado de natureza. Por isso Rousseau afirma, no segundo *Discurso*, ao falar do homem no estado de natureza, que “a espécie já estava velha e o homem continuava a ser sempre criança” (2005, p. 197).

Se nascemos, de acordo com Rousseau apresenta, sem nada saber, mas capazes de aprender, isso é possível graças às faculdades da *perfectibilidade* e da

liberdade[39]. A criança não é uma "tábula rasa" ou uma "folha em branco" que aguarda as marcas do ambiente; ela traz consigo um conjunto de faculdades que a permitem se desenvolver. Agindo pela própria vontade, em conformidade ou contrariamente aos instintos, a criança aprende e se aperfeiçoa. Se seus órgãos são imperfeitos e semiformados ao nascer, sua constante utilização e o exercício de satisfazer suas necessidades farão com que se desenvolvam. Nascida pura, os gritos e os movimentos mecânicos da criança são efeitos de sua autopreservação, puramente instintivos até que ela tome consciência de sua própria existência. Assim, se o homem no estado de natureza continuava a ser sempre criança por conservar suas disposições naturais, toda criança nasce velha por trazer em si todas as potencialidades de sua espécie.

É nesse sentido que a concepção de *natureza humana* referida no *Emílio* e no segundo *Discurso* se relacionam entre si e com a concepção de infância e a criança. Ao situar *Emílio* em relação às demais obras de Rousseau, o professor Salinas Fortes observa que

> "além de ser um tratado pedagógico crítico, o *Emílio* é também um tratado da 'bondade natural' do Homem, já que reconstitui as etapas naturais de formação do indivíduo humano, assim como o *Discurso sobre a origem da desigualdade* o fazia em relação à espécie" (FORTES, 2007, p. 12).

Em um texto sobre a linguagem, o filósofo e estudioso das obras de Rousseau, Jean Starobinski, fala de uma relação entre o *Discurso sobre a desigualdade* e o *Ensaio sobre a origem das línguas*. Para ele, o segundo *Discurso* aparece como um pano de fundo para o *Ensaio:* "textos complementares," diz ele, "por vezes levemente dissonantes, mas que propõem ao leitor uma mesma história sob uma dupla versão" (1991, p. 310). Parece que o mesmo pode ser concluído sobre o segundo *Discurso* e o *Emílio,* como ressalta Salinas Fortes. Rousseau concebe a evolução de seu aluno imaginário presente em uma sociedade corrompida, imersa nos vícios e no luxo que distanciam os seres humanos dos

[39] N. J. H. Dent reforça que o conceito de liberdade "é central para o pensamento social e político de Rousseau" (1996, p. 156) e que é empregado de diferentes modos e em muitos contextos distintos. O sentido utilizado nesse trecho remete-se à condição do estado de natureza em que o homem, nessa suposta condição, age naturalmente conforme sua vontade e independência. Desprovido de qualquer dependência moral de seus semelhantes, nada lhes deve e nada prende um homem ao outro. É a partir desse aspecto natural de liberdade, de uma completa independência e ação voluntária, que a educação de Emílio será conduzida, uma vez que sempre caberá às crianças se conduzirem "por si" e não pelos ditames professorais (ROUSSEAU, 2014, p. 71).

preceitos da natureza. Para tanto, Emílio, a criança ficcional, será educado no campo e de modo diferente, longe dessa sociedade e desses seres degenerados. Mas o que se pretende buscar nessa educação que visa à natureza? A força e as características perdidas; ou seja, Rousseau retoma a discussão do *homem no estado de natureza* ou *homem natural*[40], exposto na *primeira parte* do *Discurso sobre a desigualdade*, e o processo da corrupção desse homem na *segunda parte* da obra. No *Emílio,* esse tema não é aprofundado, mas essa ideia perpassa toda a obra, como um pano de fundo em que essas duas histórias confluem: a história da corrupção da natureza humana com a história da educação de um indivíduo conforme a natureza.

Conhecer a natureza humana é a grande dificuldade à qual Rousseau remonta a celebre inscrição do templo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo” (2005, p. 149). Preceito que Sócrates toma como base de sua filosofia no constante exercício de redescobrir o que é o homem para além das aparências. O desafio de conhecer o homem, segundo Rousseau, consiste em conhecê-lo como a natureza o formou antes da corrupção social. Esse é o conhecimento que torna possível impedir a corrupção da natureza da criança e bem formá-la conforme o princípio da natureza. Por isso que Rousseau afirma que, para conhecer a criança, “seria preciso conhecer o homem natural” (2014, p. 14).

Por essa razão, a professora Claire Salomon-Bayet afirma que “a natureza, no *Emílio*, é o fim, o *telos* do educador, ela é a *regra de ação*” (1982, p. 157). Ou seja, conhecer a natureza humana é uma condição necessária para o educador, uma vez que é o princípio da natureza que sempre se deverá seguir para alcançar uma boa educação, em conformidade com a educação das coisas e dos homens. A natureza é o fim, o *telos* a se alcançar ao longo do processo educativo. A formação completa de um sujeito uno, verdadeiro, forte fisicamente e com um espírito íntegro. Assim o princípio da natureza torna-se uma *regra de ação*, todas as ações do educador deverão seguir o princípio da natureza. Observando-se um fim a ser

[40] Claire Salomon-Bayet ao comentar sobre “o homem nulo e o inteiro absoluto”, parte de um texto sobre Rousseau, ressalta a importância da leitura atenta e contextualizada dos termos empregados no texto rousseauísta, pois, diz ela, “o mesmo termo pode ser empregado na ordem ideal e na ordem dos fatos, coexistindo sem coincidir e se contradizer” (1982, p. 156). O termo homem natural, por exemplo, aparece tanto no segundo *Discurso* como *Emílio*, basicamente na *ordem ideal*. Esse é um termo que é “deduzido” (ROUSSEAU, 2005, p. 200) do suposto estado de natureza que, por sua vez se consolida pela “indução” (2005, p. 195) de uma série de observações da *ordem de fato,* como se percebe pelas diversas citações de exemplos extraídos de livros de história natural e das analogias e comparações com os animais.

alcançado, basta seguir a regra desse princípio para atingi-lo. Enquanto no segundo *Discurso*, continua Salomon-Bayet, “o estado de natureza está aquém dos começos, ele é *regra de análise*” (1982, p. 157). A condição hipotética originária do ser humano aparece como uma *regra de análise* para compreender os fundamentos das desigualdades, é a esse estado natural que tanto Rousseau e outros filósofos como Hobbes e Locke recorreram para compreender seu oposto, o estado de sociedade, e fundamentaram suas conclusões, cada um ao seu modo conforme suas justificativas.

Logo, compreendida a concepção natural do homem, seu hipotético estado e sua importante relação com a infância e a criança, compete examinar o que se pretende com uma educação da natureza, seu método, como se realiza e quais características naturais se devem preservar como Rousseau apresenta no *Emílio*.

2. A educação da natureza: a regra de ação

Para evitar que a criança se corrompa e se desfigure em meio aos diversos passantes, como expresso na metáfora do arbusto, cabe tomar outra via e afastar-se da estrada instituída. Isto é, deve-se observar e educar de modo diferente do tradicional, que se distancia dos princípios da natureza (ROUSSEAU, 2014, p. 7). Para isso, Rousseau irá propor uma educação da natureza, ou melhor, uma educação conforme os princípios da natureza. Daí a importância de se conhecer o homem natural para bem observar e compreender a criança no processo educativo.

Se a criança, ao nascer, é fraca e carente de tudo, a educação é a responsável por providenciar o que ela necessitará futuramente. “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação”, afirma Rousseau (2014, p. 8). Mas não se trata de qualquer educação e sim daquela que visa o mesmo alvo da natureza. Ao nascer, o ser humano possui três tipos de mestres que o instruem ao longo de toda a vida. Tendo isso em vista, Rousseau concebe três formas de educação: a *educação da natureza*, a das *coisas* e a dos *homens*, como já mencionado. Entre as três, o processo educativo se inicia com a *educação da natureza.* Essa educação consiste no desenvolvimento interno dos órgãos e faculdades das crianças, cujo controle não depende de ninguém e somente da própria natureza. Ela se inicia com o nascimento da criança e é a base da educação

das *coisas* e dos *homens,* que ocorrerão posteriormente em outras fases da vida, as quais serão analisadas nos próximos tópicos.

Aquele que almeja uma *boa-educação* deverá ter consciência dessas três educações e ter por referência a primeira delas – a educação da natureza –, sobre a qual o ser humano não possui nenhum controle e que deverá conduzir as outras duas. Há um concurso necessário entre elas, isto é, uma relação contínua entre essas educações, porém Rousseau constantemente alerta que "é para aquela quanto a qual nada podemos que é preciso dirigir as duas outras" (2014, p. 9). A partir de então, com base nesses princípios, ele concebe todo um percurso educativo de seu aluno ficcional, Emílio.

Se se moldam as plantas pela cultura e os homens pela educação, parece existir uma confusão nesse processo entre os conceitos de hábito e natureza. Confunde-se o artificial com o natural. O primeiro é adquirido pela repetição e por imposições externas; a segunda é uma condição própria e inerente, como o próprio sentido da palavra a define. Hábito e natureza aparecem como conceitos similares utilizados por outros pensadores da época de Rousseau, como Formey[41]; por essa razão, Rousseau faz questão de diferenciá-los. Para exemplificar essa diferença, ele retoma o exemplo do arbusto, que, pelo hábito, é forçado a tomar uma direção contrária à sua disposição natural, dadas as diversas interferências que recebe. No entanto, a natureza age de outra forma, indica o filósofo:

> Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram a tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo ocorre com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos na

[41] Rousseau cita Johann Heirich Samuel Formey (1711- 1797) algumas vezes (p. 10, 224, 227-8, 342 e 346) ao longo do *Emílio* para contrapor-se às suas ideias. Formey foi um autor contemporâneo de Rousseau, contribuidor da *Enciclopédia* de Diderot e D'Alembert. Em 1763, um ano após a publicação de *Emílio*, Formey publicou um livro intitulado *Anti-Émile*. Como o título sugere, era uma contraposição direta aos princípios instituídos por Rousseau. No ano seguinte, Formey também escreveu *"Émile" chrétien, consacré à l'utilité publique*, composto por quatro volumes. Em 1767, também escreveu um *Traité d'education morale*, obras que possivelmente Rousseau conhecia. O historiador Franco Cambi, em sua *História da Pedagogia*, afirma que, na Itália, Giacinto Sigismondo Gerdil (1718-1802), teólogo e cardeal, no mesmo ano de 1763 também publicou uma obra denominada *L´anti-Emilio o Riflessione sulla teoria e la pratica dell´educazione* (CAMBI, 1999, p. 341). O intuito de Gerdil em geral é opor-se à concepção de educação proposta no *Emílio*, com alguns apontamentos específicos sobre suas insuficiências, a concepção abstrata do texto, a impossível separação social da criança e a equívoca noção da bondade natural do homem. Em um ano ou mais, *Emílio* foi uma obra que provocou uma forte reviravolta nas teses educativas e uma reação rápida de seus opositores. Tudo isso sem falar da *Carta* do Arcebispo de Paris Cristophe de Beaumont destinada a Rousseau, logo após a publicação de *Emílio*, com fortes críticas, especificamente no que tange à religião.

> mesma condição, podemos conservar as que resultam do hábito e nos são menos naturais; mas, assim que a situação muda, o hábito cessa e a natureza retorna (ROUSSEAU, 2014, p. 10).

Cessa-se o hábito e a disposição natural da planta retorna. O mesmo ocorre com o ser humano. Tem-se, assim, uma distinção entre hábito e natureza: enquanto o hábito supõe uma intervenção externa, humana, algo artificial realizado repetidamente (por exemplo, a imposição de determinadas regras a uma criança), a natureza é pré-estabelecida por si, algo próprio do indivíduo, como a liberdade natural, sua repugnância em ver sofrer seu semelhante ou sua perfectibilidade. Semelhante à planta, o ser humano possui a sua própria natureza, como lembra Rousseau no segundo *Discurso*: “que tua educação [vigente] e teus hábitos puderam depravar [a natureza humana], mas que não puderam destruir.” (2005, p. 162).

Nesse sentido, a má-educação, contrária à natureza, é aquela que se faz pelo hábito. Seja pela repetição ou pela imposição, o hábito contraria o que há de natural no ser humano, suas disposições primitivas. Disso resulta então, segundo Rousseau, que bem-educar é seguir a própria natureza, visto que ela nunca deixará de existir. Uma boa-educação deve começar com o início da vida (ROUSSEAU, p. 15), e não se pode deixar de seguir o que lhe é natural. Daí a diferença daquelas ocasiões em que a educação permanece, mesmo com o fim do hábito, em relação àquelas em que ela desaparece. A educação que não contraria a natureza se conserva; caso contrário, apaga-se.

Então a criança não deverá contrair nenhum hábito? Na verdade, esse primeiro estágio da vida não deve ser marcado por nenhum hábito, a não ser o que a natureza lhe impuser. Deve-se impedir que a criança os obtenha. Ela sempre deverá seguir sua natureza e sua própria vontade para que seja uma criança – senhora de si. Para evitar o hábito, deve-se lhe apresentar aos mais diferentes objetos, plantas, animais, máscaras etc. Seu olhar não poderá se habituar a ver o mesmo, afirma Rousseau. Além da visão, o mesmo deverá ser feito na condução de todos os outros sentidos, porém, tudo de maneira gradativa e cuidadosamente planejada. Trata-se de educar os sentidos da criança (ROUSSEAU, 2014, p. 48-52), ensinar-lhe a bem empregá-los.

Mas, aprender com a natureza ou deixar que a criança siga sua vontade não se resume puramente aos prazeres que os sentidos podem proporcionar. Rousseau

sugere justamente o contrário: a primeira coisa que a criança deverá aprender é a sofrer (2014, p. 70). Essa experiência deve ocorrer na infância para que ela a tome no futuro. Evitar o sofrimento na infância consiste em ampliá-lo e adiar o que não se pode evitar, alerta o filósofo. A primeira infância, período que decorre do nascimento até aproximadamente aos oito anos, é marcada por diversos perigos. Dores, doenças e infortúnios são constantes nesta fase da vida, mas as crianças que sobrevivem ganham forças[42]. Eis as primeiras regras impostas ao físico das crianças. A natureza será o completo mestre nesta fase, é ela quem imporá as lições aos seus órgãos. O papel do preceptor será antes de tudo "impedir que algo seja feito", a não ser que pela própria natureza (ROUSSEAU, 2014, p. 14).

Com isso, objetiva-se buscar uma verdadeira liberdade no espírito da criança. Ela deve fazer "mais por si mesma" do que na dependência dos outros. Por esse princípio a criança será guiada para que sua independência se consolide ao se evitarem os vícios dos maus costumes (ROUSSEAU, 2014, p. 58). Os professores, educadores e os pais esquecem que as crianças podem aprender por si, concepção que Rousseau salienta constantemente em sua pedagogia. Conduzir sempre por si mesmas (ROUSSEAU, 2014, p. 71-72), essa é a máxima que se inicia na educação física na infância até o desenvolvimento da consciência de si e o surgimento do ser moral.

Mas a prática vigente não se conduz por esses princípios. Rousseau ressalta que é corrente em sua época o costume de prenderem as crianças, de quererem modificá-las fisicamente com faixas, fraldas e bandagens, com o propósito de evitar que se machuquem ou por diversas outras "precauções extravagantes" (2014, p. 18). O que também não deixa de ser um método cômodo para quem cuida ou educa, pois crianças completamente imóveis não exigem maiores preocupações. Há casos, reforça o filósofo, em que as parteiras até moldavam as cabeças dos recém-nascidos a seu gosto. Presa, a criança esforça-se inutilmente, o que impede as partes internas e externas de seu corpo de se movimentarem. Com isso, seu progresso se atrasa e lhe é imposta uma dor que não é natural. Não se enfaixam os

[42] Rousseau atribui a mesma importância da formação física do homem no estado de natureza no *Discurso sobre a desigualdade*: "A criança, trazendo ao mundo a excelente constituição dos pais, e fortalecendo-a pelos mesmos exercícios que a produziram, adquirem assim todo o vigor do que é capaz a espécie humana. A natureza trata-as precisamente como a lei de Esparta tratava os filhos dos cidadãos; torna forte e robustas as que são bem constituídas e faz perecer todas as outras" (ROUSSEAU, 2005, p. 165). Portanto, no estado de natureza, a criança necessariamente precisa ser forte fisicamente para sobreviver às exigências importas pela natura.

cachorrinhos ou os gatinhos, por que enfaixar o filhote de homem? (ROUSSEAU, 2014, p. 19). Assim, a primeira educação dos órgãos já é impedida de prosseguir conformação às ordens da natureza. Agrilhoadas, contrariadas e irritadas, as crianças logo se deformam e enfraquecem o corpo; esses são os primeiros erros que se devem evitar na primeira educação.

Permitir a liberdade do corpo da criança é o prelúdio da concepção de *liberdade bem regrada.* Esse é um importante princípio que Rousseau irá estabelecer em seu método a partir da *educação das coisas* que se inicia no Livro II de *Emílio*. Essa liberdade deve ocorrer na infância antes que os preconceitos e as instituições humanas alterem as inclinações naturais (2014, p. 82). A partir da movimentação do corpo, livre de faixas, testeiras e fraldas apertadas, a criança recém-nascida fará o que a sua natureza pede. Nascida livre, será sempre livre, máxima que se deve aplicar à infância, da qual todas as demais regras da educação decorrerão (2014, p. 81). Entre sua vontade e seus desejos não encontrará obstáculos. Nada deve impedir a criança, a não ser suas próprias limitações ou as limitações impostas pelas coisas.

> Para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar. Não devemos obrigar uma criança a ficar quando quer sair, ou a sair quando quer ficar. Quando a vontade das crianças não está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente. Elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição, que procura fortalecer-se (ROUSSEAU, 2014, p. 83).

Mas é importante esclarecer que essa liberdade concedida[43] à criança, mesmo no caso da criança pequena, não deve ser confundida com licenciosidade. A licença torna as crianças mimadas e pode ser o ponto inicial da corrupção de sua natureza e consequentemente do uso que faz do seu conhecimento, enquanto a liberdade concedida as torna fortes e senhoras de si.

[43] Não se deve esquecer que toda criança, até que tenha força e condições suficientes para prover seus próprios meios de vida, encontra-se na dependência de alguém, seja da mãe, do pai ou de outrem. Essa dependência é natural, faz parte da própria condição do ser humano necessitar de auxílio nesta etapa. No segundo *Discurso*, Rousseau insere essa discussão da dependência na descrição do homem natural. Como no *Emílio*, ele confere importante papel às mães, responsáveis pelos cuidados iniciais e pelas instruções que põem em movimento as disposições primitivas da criança. Alcançado o ponto da independência, mãe e filhos tomam seus próprios rumos e talvez não mais se encontrem. Ou seja, a única dependência que exige relações e intercessões é a da infância. O mesmo ocorre com outros animais, com a diferença de que a infância humana é mais longa. Cf. *Discurso sobre a desigualdade*, p. 168, 180.

No entanto, frente ao que se afirmou, surge a questão em saber qual é a importância da formação física da criança? Rousseau estabelece que a educação da natureza é o princípio de tudo, a qual se carregará para sempre. Por isso a necessidade de se conhecer a criança e as especificidades da infância. Bem-educar os órgãos é moldar toda a percepção de como a criança capta o mundo conforme a sua natureza. Em outras palavras, essa educação consiste em estabelecer como a criança lê o mundo por si e, posteriormente, como ela o interpretará sobre a base de suas experiências. Com isso, Rousseau procura formar um corpo forte para que possa futuramente formar um espírito forte e um ser moral completo, capaz de dominar os vícios e as paixões sociais sem se corromper (2014, p. 137). Daí a impossibilidade, para o filósofo, de educar uma criança doente. A frase: “quem se encarrega de um aluno doente e malsão troca sua profissão de preceptor pela de enfermeiro” (2014, p. 34) consolida a importância do corpo na educação natural. Essa educação não inclui aqueles que não correspondem a tal exigência física.

Existe apenas uma maneira de formar este corpo forte: pela liberdade e, principalmente, pelas provações físicas a que será submetido. As regras da natureza impõem constantes testes às crianças que não devem ser evitados. É comum procurar amenizar a dor ou qualquer constrangimento que as crianças sintam ou possam sentir em toda a primeira infância, como muitos pais fazem, lembra Rousseau. Mas são essas provações, quando decorrentes da natureza, que irão educá-las. Rousseau cita como exemplo: “os dentes cariados dão-lhes febre, cólicas agudas dão-lhes convulsões, longas tosses as sufocam, os vermes atormentam-nas, a pletora corrompe seu sangue e leveduras diversas nela fermentam, causando erupções perigosas” (2014, p. 24). Assim, a dor constitui-se como um princípio importante nessa primeira etapa, que futuramente será a base de sua sociabilidade e de sua educação moral.

Mas quem educa? O preceptor, a governanta, o professor ou os pais, questiona Rousseau? Há uma confusão dos termos e das funções, por isso seu aluno ficcional terá apenas um educador: o governante. A ele caberá menos instruir do que assegurar que a natureza cumpra seu papel. Ou seja, o governante assume um papel de intermediador da natureza nesta primeira educação e posteriormente dos outros dois mestres: as *coisas* e os *homens*. Rousseau procura esclarecer no *Emílio* que o significado dos demais termos utilizados ao longo do livro, como professor, preceptor e educador, possuem esse significado, o de governante, aquele

que não faz nada por si, mas que busca observar a natureza e garantir que ela aja sobre seu aluno. O governante deve conhecer seu aluno, ser capaz de se colocar no lugar da criança (ROUSSEAU, 2014, p. 220), nunca agir apressadamente e sempre conduzir a educação por seu "método inativo" (2014, p. 136). Assim, também deverá proceder quem pretende obter sucesso na educação de sua criança. Uma vez iniciada a educação, essa criança terá apenas um professor até a fase adulta.

Apesar de o *preceptor* ou *governante* nunca agir diretamente de forma impositiva, ele possui um papel fundamental na formação da criança. Tudo o que acontecer, acontecerá sob sua supervisão. Não caberá a ele instruir com discursos ou empregar a sua vontade. Como apresentado, a criança possui três mestres: a natureza, as coisas e os homens. Sua educação "começa junto com a vida" e seu verdadeiro mestre é a natureza: "o preceptor só estuda com esse primeiro mestre e impede que seus esforços sejam contrariados. Vigia o bebê, observa-o, segue-o, espreita com vigilância o primeiro brilho de seu débil entendimento", afirma Rousseau (2014, p. 46). A tarefa de "nada fazer", o método inativo que o preceptor deve usar para conduzir a educação da natureza, na realidade consiste em um complexo e árduo trabalho de tudo fazer, cujos detalhes fazem extrema diferença.

Por meio do método inativo a criança não aprende diretamente pelo preceptor, mas por si mesma. Ela é o agente da ação, aprende conforme as necessidades da natureza. Na idade em que a razão dorme, antes dos doze anos, cabe ao preceptor acompanhar a criança pelo caminho que a natureza instituir e impedir que outros ajam em seu lugar. No sono da razão, a criança não aprende por discursos e sermões, mas pelos exemplos e situações em que as próprias coisas falam por si. Percebe-se que a inatividade do método de Rousseau consiste em colocar a criança no centro da aprendizagem, pois, somente assim ela aprenderá a agir pela própria cabeça. Esse é um método que busca – desde o início – desenvolver a autonomia, para que futuramente ela possa ser protagonista de suas ações. Já o método vigente, lembra Rousseau, de sempre lhe dizer: "vai, vem, fica, faz isso, não faça aquilo. Se vossa cabeça sempre conduzir seus braços, a dele tornar-se-á inútil" (2014, p. 137), fará com que ela esteja sempre na dependência de alguém.

Por isso, os princípios educativos instituídos por Rousseau contrariam a prática de seu tempo. O preceptor, primeiramente, deve-se ocupar da *educação sensitiva* da criança, para posteriormente iniciar sua *educação intelectiva*. O que isso

quer dizer? Ao contrário do que sugerem os colégios e Locke, reafirma Rousseau, a educação da natureza deve partir da aprendizagem dos sentidos. A criança precisa aprender a bem utilizar seus órgãos para bem conhecer a natureza, as coisas e os homens. Logo, a criança deve correr, pular, escalar, gritar, escutar diversos sons, observar diferentes coisas e experimentar diversos sabores. Como também se machucar se necessário, diz o filósofo, para que assim possa aprender as dores da vida. Mas isso já não acontece? As crianças não realizam todas essas atividades o tempo todo? Sim e não. Realizam essas atividades, mas não as realizam como fins de sua educação. O que Locke[44], por exemplo, propõe, é que se raciocine com as crianças, nota Rousseau (2014, p. 89). E, de fato, nas palavras de Locke, em seu livro *Alguns pensamentos sobre a educação*, ele sugere: "aconselho os pais e os governantes a terem sempre presente no seu espírito que as crianças devem ser tratadas como criaturas racionais" (2019, p. 75, § 54). Continua Locke em um trecho específico em que aborda o tema do "raciocínio":

> talvez, se admirem por recomendar que raciocinem com as crianças e, no entanto, não posso deixar de pensar que é o verdadeiro modo de lidar com elas. Elas compreendem-no desde que começam a falar e, se não me engano, desejam ser tratadas como criaturas racionais, mais do que nós imaginamos. (2019, p. 105, § 81).

Habituando as crianças a seguirem a razão de seus mestres, assim poderão se habituar ao que se almeja em sua educação, seja para aprender a ler, escrever e a estudar as coisas sobre o mundo e o homem etc., acredita Locke. Opostamente, defende Rousseau, especificamente na primeira infância, a verdadeira educação não advém dos livros, das palavras, dos sermões ou do raciocínio de um adulto, mas resulta da própria natureza e posteriormente das cosias e dos homens. Nessa fase, a razão ainda dorme, por isso não há sentido em impor esse tipo de atividade a elas. Na realidade, segundo Rousseau, essas atividades contribuem para afastar as crianças do princípio natural e, consequentemente, corrompê-las.

---

[44] Ao longo do *Emílio,* Rousseau cita diversas vezes a obra de John Locke, *Alguns pensamentos sobre educação,* publicada em 1693, ora discordando, ora reafirmando algumas teses de Locke. Pela leitura da obra de Locke é perceptível a grande influência que ele exerceu sobre Rousseau, ao ponto de suas ideias serem muito parecidas, por exemplo, no que tange à importância da educação do corpo na infância: sono, bebidas, roupas, nutrição (LOCKE, 2019, p. 39 – 61); como proceder na "tarefa" das crianças (2019, p. 96) ou o destaque que o preceptor possui em todo o processo educativo do jovem (2019, p. 111). No artigo *Locke – Rousseau*, Philippe Humblé apresenta uma síntese interessante sobre essas aproximações e distanciamentos de ambos filósofos. Cf. HUMBLÉ, Philippe. Locke – Rousseau. *Perspectiva:* Revista CED, Florianópolis, UFSC, v. 6, n. 11, p. 84 – 96, Jul/Dez. 1988. Disponível em: < bit.ly/3jiBmZu>. Acesso em: 18 jul. 2020.

A compreensão do que é o homem em seu estado originário, um homem presente somente a si, independente, livre de qualquer obrigação com seus semelhantes e imerso na natureza é o ponto de partida para todo o projeto de *Emílio,* mas não seu fim. Se o abandono desta condição natural resultou em diversos horrores e vícios presentes na sociedade, como Rousseau apresenta no *Discurso sobre a desigualdade*, é a concepção do homem natural que um projeto de educação deve conceber para livrar os homens desses vícios contraídos em sociedade. Portanto, olha-se para a origem para encontrar o homem como a natureza o fez, com o objetivo de caminhar para a frente. Não se olha para o estado de natureza, muito menos se educa pela natureza com pretensões de retornar a condição originária do homem.

III. A educação das coisas, dos homens e da mulher conforme o princípio da natureza

1. A educação das coisas e o princípio da natureza

Após um desenvolvimento adequado dos órgãos da criança e suas faculdades naturais, inicia-se a educação das coisas, o segundo princípio educativo. O surgimento da fala marca essa nova etapa. A partir do momento em que o choro não é mais o único recurso da criança para se expressar, quando se utiliza também de palavras[45], mesmo simplórias e com sentidos limitados, o preceptor deverá ater-se a essa nova fase da infância. Com a fala, a criança não se expressa somente por suas necessidades físicas, ela passa a ter consciência e intencionalidade em suas ações. É o momento de bem ordenar as *coisas* e deixar que elas guiem a criança para que não se distancie da natureza de suas necessidades. Apesar de não se ter um controle dessa educação, salvo em raros casos, os quais ainda se apresentam como incertos e inseguros, essa é a ocasião para bem educar a "aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam", afirma Rousseau (2014, p. 9). Mas, por que deixar a criança na dependência das coisas e como realizar tal princípio? São as duas principais questões que serão examinadas nesse tópico.

Ao distinguir a dependência das coisas da dependência dos homens, o termo "coisa", empregado por Rousseau, adquire um sentido amplo. Quando se fala das coisas nessa fase, o termo se estende aos seres animados e inanimados da natureza e abarca também os objetos artificiais criados pelo ser humano. Então, ao propor uma educação por esse princípio, não se deve pensar unicamente nos objetos naturais, por mais que Rousseau os valorize e os recomende em todo o percurso formativo para evitar o luxo e a corrupção da criança (2014, p. 61).

Antes da dependência social, o ser humano no estado de natureza, encontrava-se unicamente na dependência das coisas. Seus interesses e necessidades se limitavam puramente ao que era posto pela natureza, portanto, sem moralidade e vícios. Contrariamente, o homem social, encontra-se na

[45] No fim do Livro I do *Emílio*, há uma importante preocupação com o desenvolvimento da linguagem das crianças. Rousseau discute como as mães compreendem essa linguagem dos gestos, grunhidos e balbucios. No começo do Livro II, o surgimento da linguagem marca essa discussão para um segundo estágio da infância. Nessa etapa, Rousseau sugere que deveria usar um outro termo no lugar de "infância", uma vez que *enfant*, palavra francesa derivada do latim *infans,* que significa "quem não pode falar", porém pela falta de um termo melhor o mantém (2014, p. 69).

dependência de outros semelhantes[46], não mais segue às necessidades naturais e por isso enfraqueceu e se corrompeu ao afastar-se desse princípio natural. A dependência dos homens é desordenada e contraditória, daí a origem dos preconceitos, da infelicidade e limitação do ser humano, defende Rousseau (2014, p. 82).

Com vista a afastar os vícios sociais, a educação deve seguir o princípio das coisas nessa nova fase da infância. Compete ao preceptor preservar a criança unicamente na dependência das coisas, aproximadamente até aos doze anos de idade, denominada por Rousseau como a idade da razão. Durante essa fase não se deve preocupar com o que ensinar à criança, pois a ignorância é melhor que o erro, assegura o filósofo. Com uma razão dormente, a educação da criança não pode ser conduzida por símbolos, discursos e posta na dependência dos homens. Ela deverá aprender diretamente com as coisas, até a idade da razão, cabe deixá-la unicamente na dependência dos objetos que a cercam.

Mas é preciso reforçar um ponto importante já discutido. Se a educação das coisas propriamente se inicia com a marca da fala na primeira infância, o reconhecimento consciente dos objetos que lhe são externos, cabe esclarecer que essa educação não se dissocia dos ensinamentos da natureza, ou seja, o mestre predominante, como ressaltado no capítulo um.

Como na educação da natureza, a educação das coisas também se inicia com a vida. Para evitar a aquisição dos hábitos sociais na primeira infância, desde o nascimento, deve-se sempre mostrar novos objetos para a criança. Um bom exemplo é o caso das aranhas, comenta o filósofo: “as crianças educadas em casas limpas, onde não há aranhas, têm medo de aranhas, e esse medo não raro as acompanha até quando adultas” (2014, p. 50). Assim, Rousseau sugere que as

[46] Em uma pequena passagem no *Emílio* (2014, p. 83), Rousseau insere uma discussão sobre o modo de recuperar a ordem estabelecida pela natureza no seio social ao substituir a vontade particular pela lei e consolidá-la pela vontade geral, com o intuito de tornar as leis sociais tão inflexíveis como as da natureza. Neste trecho, ele faz referência, em nota, a uma outra obra sua, *Princípios do Direito Político*, que posteriormente ganha o título principal de *O Contrato Social* (2006). Esse seria o modo de reinstituir os seres humanos na dependência das *coisas*, conclui Rousseau: “reunir-se-iam na República todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade que mantém o homem sem vícios a moralidade que o educa para a virtude” (2014, p. 83). Essa ligação entre a educação das coisas e a vontade geral reforça as aproximações do *Emílio* com o *Contrato Social*, obras comumente associadas pelos estudiosos de Rousseau. A educação das coisas, especificamente, aparece como um pré-requisito para a instituição da vontade geral como superação das vontades particulares, uma vez que para a existência de um cidadão virtuoso, foi necessária uma educação virtuosa. Percebe-se assim, a importância que a educação das coisas possui como princípio na formação do sujeito moral e político pela via da natureza.

crianças tenham contato com aranhas e outros animais, sempre com o devido cuidado. Objetiva-se com isso eliminar o medo e os futuros preconceitos sobre as percepções das coisas que se iniciam justamente na infância. Se a educação começa com a vida e com o reconhecimento dos objetos, então compete ao preceptor se preocupar com quais objetos afetarão os órgãos da criança desde o seu nascimento.

Nesse sentido a educação da natureza se relaciona diretamente com a das coisas e a educação das coisas prossegue no caminho da natureza. O bom desenvolvimento dos sentidos e das faculdades naturais progride conforme interagem com as coisas, há um comércio constante entre elas. Por isso, Rousseau sugere a *observação* de diversos animais; a *escuta* de diferentes barulhos de armas de fogo, tiros de pistolas, canhão, detonações e trovões; como também fala da importância de *tocar* nas coisas para aprender o que é quente, frio, a dureza, o peso, e a grandeza dos corpos (2014, p. 51). Experiências que também se aplicam aos demais sentidos da criança, como ao olfato e o paladar. Como comenta Ernest Hunter Wright (2015, p. 72), essas são experiências que não necessitam de mediação, se aprendem diretamente com as coisas. O preceptor não possui o controle desta educação, a criança não aprende com ele o que as coisas são, ela aprende com as próprias coisas. Compete ao preceptor somente mediar essa experiência ao escolher quais objetos a criança terá ou não contato, o que reforça o sentido do preceptor como um governante, um intermediador da natureza.

Como em todo o processo educativo, a educação das coisas também ocorre de maneira gradual. Ela antecede a idade da razão e se estende até aproximadamente os doze anos. Antes de educar para o pensamento e, consequentemente, para a moralidade, a criança terá apenas as ideias das sensações das coisas. Essa fase antecede o desenvolvimento racional e o conhecimento do mundo por meio de palavras. A criança não deve conhecer palavras que não possa relacionar com seus sentidos, salienta Rousseau (2014, p. 89). Uma vez obtidas falsas ideias sobre as coisas, dificilmente essas ideias mudarão ao longo da vida do educando. Por isso que constantemente Rousseau diz que as crianças não devem aprender pelo discurso até que tenham condições de raciocinar.

Rousseau não quer dizer que as crianças não raciocinem, pelo contrário, “raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que se relacione com seu

interesse presente e sensível", defende o filósofo (2014, p. 121). Porém, ele concebe duas concepções de raciocínio: *razão sensitiva* e *razão intelectiva*. A primeira consiste na relação com os objetos reais, contato que permite à criança formar *ideias simples* com base em seus sentidos (2014, p. 202). A segunda, se estende ao uso abstrato do intelecto e consequentemente da língua e é a capacidade de "formar *ideias complexas* com o auxílio de ideias simples" (2014, p. 202). Portanto, quando Rousseau fala do "sono da razão" nas crianças, discorre especificamente acerca da razão intelectiva.

Como já mencionado no capítulo E*ducação da natureza*, Rousseau se contrapõe à educação racional, como propõem os colégios de sua época, e ao filósofo John Locke[47]. Querer educar uma criança com discursos e argumentos que buscam uma compreensão racional por parte da criança do que se quer ensinar é um grande erro. É iniciar a obra pelo fim. Contra essa visão educativa pelos discursos e raciocínios, Rousseau descreve um exemplo do mestre que pretende ensinar a seu aluno que mentir é errado:

> *O mestre* – Não se deve fazer isso.
> *A criança* – E por que não se deve fazer isso?
> *O mestre* – Porque é ruim.
> *A criança* – Ruim! O que é ruim?
> *O mestre* – O que lhe proíbem.
> *A criança* – Que mal em fazer o que me proíbem?
> *O mestre* – Punem você por ter desobedecido.
> *A criança* – Eu faço as coisas de um jeito que ninguém fica sabendo.
> *O mestre* – Vão espioná-lo.
> *A criança* – Eu me esconderei.
> *O mestre* – Vão fazer-lhe perguntas.
> *A criança* – Eu mentirei.
> *O mestre* – Não se deve mentir.
> *A criança* – Por que não se deve mentir?
> *O mestre* – Porque é ruim, etc.
> (ROUSSEAU, 2014, p. 90 – 91)

Este exemplo expõe o ciclo redundante e inevitável que se instaura na prática educativa pelo discurso. Querendo ensinar por palavras e raciocínios que mentir é errado, o mestre acaba por plantar na criança justamente o que se quer evitar, o desejo de mentir. Daí a importância de a criança aprender com as coisas e não com as pessoas. Somente as coisas podem ensiná-la que ela não é uma escrava das vontades dos outros. Ou seja, se aprender pela relação com as pessoas por meio de palavras, limitações ou imposições disciplinares, cujas causas racionais ela é

[47] CF. A nota 44 deste trabalho.

incapaz de compreender, com certeza, afirma Rousseau, isso despertará na criança o sentimento que seus desejos são limitados, o que lhe causa sofrimento e lhe planta os vícios e a corrompe.

Um segundo exemplo emblemático é o da fábula *O corvo e o raposo* escrita por La Fontaine e examinada linha por linha por Rousseau (2014, p. 129 - 132). As crianças não devem aprender nenhuma lição por fábulas, defende o filósofo. Pois, diz ele, “as palavras das fábulas são as fábulas tanto quanto as palavras da história são a história” (2014, p. 128). Isto é, desconhecendo os significados das palavras e seus sentidos empregados, as crianças não aprenderão o que se objetiva. No caso da fábula do *corvo e o raposo* que pretende ensinar as crianças a não se espelharem no comportamento astuto do raposo, o que acontece é justamente o que se quer evitar. Elogiando o corvo para que solte um pedaço de queijo do bico, o raposo age de forma traiçoeira para enganá-lo pela vaidade do elogio. A criança não se espelhará nunca no corvo que é enganado e sim no raposo que tira grande vantagem da situação, diz Rousseau. Mas muito se utilizam das fábulas por não se conhecer a infância e “se colocar no lugar da criança”, ou seja, desconhecem o sujeito sobre o qual se deve agir, seus interesses e percepções das coisas, como também pensam na infância pela perspectiva adulta e não propriamente da criança, aponta o filósofo (2014, p. 132).

Por essa razão, Rousseau também rejeita o ensino por livros, especificamente de História. Segundo o filósofo, as crianças não são capazes de compreender o real significado dos “fatos”. A História não é apenas um apanhado ou uma coleção de acontecimentos. As relações que determinam os fatos, as causas e seus efeitos, como as relações com a moral não são compreensíveis as crianças. “É fácil”, diz Rousseau, “colocar em suas bocas as palavras rei, império, guerras, conquistas, revoluções, leis; mas, ao se tratar de ligar a essas palavras ideias nítidas, haverá uma grande distância” (2014, p. 126). Para compreensão da História para além das palavras, é preciso que a criança seja uma exímia raciocinadora, o que não ocorre na infância, uma vez que a razão dorme nessa fase.

Com a razão intelectiva dormente, a criança deverá ser afetada apenas pelo mundo físico e ter ideias oriundas das sensações. Por não entender as coisas por discurso, é preciso usar um outro método, o da “ordem natural”. O método natural exige que se use “a força com as crianças”, defende Rousseau (2014, p. 92-93). Porém, não se trata de usar da violência e castigos comumente empregados na

educação tradicional. A criança precisa sentir unicamente a força das coisas, seu verdadeiro mestre.

> Sinta ele [vosso aluno] cedo sobre a sua cabeça altiva o jugo duro que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, sob o qual todo ser finito deve dobrar-se; veja ele essa necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens; seja a força e o freio que o detêm, e não a autoridade (ROUSSEAU, 2014, p. 93).

Por meio da força das coisas, evita-se que a criança flutue entre a própria vontade e a do preceptor. Por essa razão, diz Rousseau, seu aluno nunca conhecerá as palavras: “obedecer”, “mandar”, “dever” ou “obrigação” (2014, p. 89). Acreditando que alguma outra vontade vá de encontro à sua, a criança sempre acreditará ser contrariada, visto que ainda não está na idade de compreender as razões com as quais a sua fantasia se choca. Ressalta o filósofo, “pois faz parte da natureza do homem suportar pacientemente a necessidade das coisas, mas não a má vontade do outro” (2014, p. 93). Somente a educação das coisas poderá pôr a criança na ordem natural, isto é, no caminho da natureza. Assim, continua Rousseau:

> Fazei com que, enquanto ela só for impressionada por coisas sensíveis, todas as suas ideias se detenham nas sensações; fazei com que de toda parte ela só perceba ao seu redor o mundo físico, sem o que podeis ter certeza de que ela não vos ouvirá de maneira nenhuma, ou então fará do mundo moral de que lhe falais noções fantásticas que não apagarás em toda a sua vida (ROUSSEAU, 2014, p. 89).

Rousseau sustenta que não há outro modo de impedir o surgimento dos vícios sociais e evitar que a criança se corrompa a não ser pela educação das coisas. Com sua razão intelectiva dormente, uma educação baseada em palavras e discursos acaba por corrompê-la ao invés de instruí-la. Educar pelas coisas é o caminho que a natureza impõe, princípio que o preceptor deverá sempre seguir na formação de seu aluno ao impedir que a criança se afaste desse caminho.

Compreendido o porquê se deve deixar a criança na dependência das coisas, é preciso então entender como realizar tal princípio na educação da criança.

O único meio de pôr a criança na dependência das coisas é deixá-la realizar suas vontades de forma livre. Nada é mais natural que a liberdade das ações na infância. Como discutido na educação da natureza e a importância da liberdade do

corpo e dos movimentos, a criança deverá exercer a sua vontade livremente e acima de tudo que ela própria sempre se sinta livre.

Ernest Hunter Wright ressalta que "faz parte da nossa natureza não dar importância aos limites rigorosos de uma lei natural, mas nos ressentir da interferência de uma vontade alheia" (2015, p. 80). A criança vive sob duas dependências, das coisas que a cercam e do preceptor. A primeira ela percebe naturalmente, enquanto a segunda lhe é incompreensível. Ela jamais se revoltará contra uma árvore que está em um determinado local ou por uma pedra ser dura e pesada. O que não ocorre com a imposição humana, pois, mesmo que um adulto lhe queira mostrar que a censura para o próprio bem, a criança não terá tal compreensão, saberá somente que não age por sua vontade. Com sua razão intelectiva dormente, a criança não sabe o que é "certo", "errado" e desconhece a noção de dever. Assim, diz Wright, "se ostentarmos nossa autoridade sobre ela, a criança não entenderá e será levada a se ressentir disso; se simplesmente deixarmos a autoridade recair sobre ela como qualquer lei natural, a criança não oferecerá resistência e se sentirá em liberdade" (2015, p. 81). Tem-se, assim, a liberdade como um elemento fundamental da educação das coisas.

Desde o nascimento, a criança deverá se sentir livre. Todavia, conceder uma máxima liberdade nessa fase não é o mesmo que conceber um libertino. Para Rousseau, liberdade não condiz com libertinagem ou espontaneísmo[48]. A máxima liberdade não deve ser interpretada como uma proposta de seguir espontaneamente a vontade da criança, a qual culmina na formação de um libertino que só conhece e obedece a seus desejos. Rousseau sugere justamente o contrário. A criança deverá ser livre dentro da imposição das coisas. Essa é a concepção de *liberdade bem regrada*, única via possível para que a criança não saiba o que é "obediência",

[48] O filósofo italiano Antonio Gramsci, nos *Cadernos do cárcere*, vol II, §123, reforça que essa interpretação de um espontaneísmo em Rousseau, no sentido da "colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância mas não sob controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante" (GRAMSCI, 1999, p. 60), tiveram uma interpretação errônea e consequências negativas nos estudos pedagógicos da denominada "escola ativa". Gramsci aponta que os pedagogos não perceberam que esses princípios propostos por Rousseau são uma violenta resposta aos métodos pedagógicos dos jesuítas, o que representa um progresso. Contudo, a "espontaneidade", consequentemente, na "escola ativa", paralisou os estudos pedagógicos e culminou em uma "involução", estagnação que acabou por regredir qualquer perspectiva pedagógica que não convergisse para a mesma visão da escola ativa, conclui Gramsci. Cabe ainda acrescentar que a liberdade proposta por Rousseau não se consolida em uma "espontaneidade" absoluta do aluno. A criança será livre, porém possui uma liberdade bem regrada pela força das coisas. O método inativo do preceptor exige que ele sempre planeje as cenas pedagógicas e que guie a criança pelo caminho da natureza, ou seja, nada é puramente espontâneo.

“dominação”, que outra vontade não entre em choque com a sua e que ao mesmo tempo não se torne um libertino, assegura Rousseau (2014, p. 94).

Um outro aspecto de destaque são as consequências da liberdade. Rousseau exemplifica um caso em que crianças, apesar de passarem frio e estarem roxas e trêmulas, continuam a brincar livremente na neve. Se fossem forçadas ao contrário por alguma preocupação do preceptor, dos pais ou qualquer outro adulto, diz o filósofo, “sentiriam cem vezes mais os rigores da obrigação do que estão sentindo os do frio. [...] Ajo para o seu bem no momento presente, deixando-o livre; ajo para o seu bem no futuro, armando-o contra os males que deverá suportar” (2014, p. 85). Apesar de passarem frio, as crianças continuam a brincar. Muitos preceptores censurariam essas crianças por receio que elas adoeçam ou se machuquem, contudo, nada impede que as próprias crianças deixem de brincar, salienta Rousseau. Posta em liberdade, cabe à criança decidir se passa frio ou não. Ironicamente, questiona: “se ele [a criança exemplificada] pudesse escolher entre ser meu aluno ou vosso (aqui Rousseau dirige-se aos seus leitores como se eles posicionassem favoráveis aos métodos tradicionais vigentes da educação de sua época), achais que ele hesitaria um instante [em correr e brincar no frio]?” (2014, p. 85).

Não há como a criança experimentar e exercitar suas faculdades sem liberdade. Ela deverá correr, brincar, pular e fazer tudo o que convém à sua idade. No entanto, uma vez livre, a criança também deverá sentir as dificuldades e as consequências postas pela liberdade. A educação na infância é um exercício da própria vida, deve-se exercitar a criança para tal e logo ela aprenderá que essa vivência não se limita aos prazeres, mas se refere também aos desprazeres e às dificuldades existentes. Afinal, o que é viver, questiona Rousseau? Responde ele:

> Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentimentos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida. Tal homem foi enterrado aos cem anos e estava morto desde o nascimento. Melhor seria ir para tumba na juventude, se pelo menos tivesse vivido até essa idade (2014, p. 16).

Portanto, posta em liberdade, mas regrada pelas próprias limitações e pelas consequências de seus atos em contato com as coisas, a criança se desenvolverá e viverá plenamente entre dores e prazeres. Mas o que impede a criança de fazer

"mau" uso da liberdade e abusar disso? Em contato com as coisas, ela poderá quebrar e atacar tudo, ações cujas consequências nem sempre recaem diretamente sobre si. Como resolver esse problema sem recorrer a sermões, castigos e uma intervenção direta do adulto para não se afastar do princípio da educação das coisas? Para esse problema, Rousseau apresenta uma proposta completamente inusitada. É preciso que a criança aprenda a *ideia de propriedade*, pois, "a primeira ideia, portanto, que lhe devemos dar é menos a de liberdade do que a de propriedade", assegura o filósofo (2014, p. 104). Mas o que isso quer dizer?

Por que a ideia de propriedade se liga à educação das cosias e é tão importante quanto a ideia de liberdade? A necessidade de as crianças aprenderem a ideia de propriedade decorre do fato de que as elas atacam as coisas e é preciso que aprendam a respeitá-las. Quando elas atacam as pessoas, estas podem se defender e revidar, assim devem proceder caso sejam agredidas por uma criança, aconselha Rousseau. Com isso, as crianças aprendem que as pessoas lhe são superiores em força e que de seus atos há uma reação igual ou superior. No entanto, as coisas não podem se defender e disso as crianças podem tirar vantagens. Daí a importância de ensinar-lhes logo cedo a ideia de propriedade.

Para que de fato aprenda a ideia de "propriedade", é preciso que a criança tenha algo de seu, observa Rousseau. As coisas que dispõem são insuficientes para que aprenda isso, pois dizer que algo lhe pertence não lhe ensina de fato o que é ter, uma vez que "para dar é preciso ter", ressalta o filósofo (2014, p. 104). Então, para que a criança tenha a ideia de "ter" algo como seu, é preciso lhe ensinar o "princípio de propriedade", ideia que se aprende tanto pelo trabalho, como pelo esforço e o cuidado com as coisas. Essa não é uma lição fácil de ensinar; para esse caso difícil, Rousseau sugere o exemplo do jardineiro Robert. Assim Rousseau remete à origem da propriedade e ensina a seu aluno a ter o sentimento genuíno de que algo lhe pertence. Eis a *cena pedagógica*[49]:

[49] O termo *cena pedagógica* utilizado aqui, remete àquele cunhado por Luiz Roberto Salinas Fortes em seu artigo *Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau* (1979). Salinas Fortes diz existir um total de doze situações pedagógicas entre os Livros II e III do *Emílio*, às quais Rousseau recorre para fundamentar seus princípios e métodos pedagógicos. As cenas, servem, como diz o próprio Rousseau, "para não as expordes [as crianças] a alguns males da natureza, forjais os males que ela não lhes deu" (2014, p. 85). Ou seja, visa-se a criar um "ambiente" controlado pelo preceptor sob o princípio da natureza para instruir o aluno.

> Vimos todos os dias regar as favas, vemo-las germinar entre arroubos de alegria. Aumento ainda mais essa alegria dizendo-lhe: isto lhe pertence. E, explicando-lhe então a palavra pertencer, faço-a perceber que colocou ali seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa (ROUSSEAU, 2014, p. 105).

A partir do trabalho empregado no jardim, a criança aprenderá a ideia de propriedade. Contudo, é da violação desse "trabalho" que Rousseau ensina a seu aluno o verdadeiro valor das coisas e de como não só o seu jardim deve ser preservado, mas também os dos outros. Em uma nova visita ao jardim, ao perceber que todas as favas foram arrancadas, a criança sente a dor de ver ali tudo perdido: "seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa". "Que aconteceu com *meu* trabalho, com *minha* obra, o doce fruto de *meus* zelos e de *meus* suores? Quem me tirou o que era *meu*? Quem me tomou *minhas* favas?", questiona Emílio, inconformado (ROUSSEAU, 2014, p. 105, grifo nosso). Após trabalhar sobre a terra, a ideia de posse do "meu" está presente no espírito da criança, percebe-se que não é só uma ideia, como também um sentimento. Nota-se que a dor vivenciada pela criança assume um papel importante na consolidação dessa lição. O próprio sentimento da dor se torna, pois, uma aprendizagem fundamental humana. Como destaca Rousseau: "o homem que não conhecesse a dor não conheceria nem a ternura da humanidade, nem a doçura da comiseração. Seu coração não se emocionaria com nada, ele não seria sociável, seria um monstro entre seus semelhantes" (2014, p. 86).

Por meio dessa cena pedagógica Rousseau ensina a ideia de propriedade a seu aluno e mostra como ela "remonta naturalmente ao direito do primeiro ocupante pelo trabalho" (2014, p. 107). Essa cena também ensina a criança a relação existente do *eu* com as *coisas*, das *coisas* com *outro* e do *eu* com o *outro* mediada pelas *coisas*. Certamente é possível tirar inúmeras conclusões dessa lição, porém, em âmbito geral esse é o objetivo que Rousseau expõe no *Livro II* do *Emílio*.

Como mencionado, esse é um exemplo para uma situação difícil, lição que poderá levar um ano ou mais para realizá-la, alerta Rousseau. A dificuldade recai sobretudo no fato de essa lição dever ser ensinada pela experiência da própria criança e nunca por palavras, como já ressaltado.

Um segundo exemplo para esse caso da criança que tudo estraga e quebra, Rousseau sugere que ela sinta as consequências da privação. Por exemplo, diz ele: "ponde fora de seu alcance o que ele puder estragar. Ele quebra os móveis que usa;

não vos apresseis em lhe dar outros, [..]. Ele quebra as janelas de seu quarto; deixai que o vento sopre sobre ele noite e dia" (2014, p. 107). A criança deve sentir as privações das coisas e as consequências de suas ações. Ficar em um quarto sem janelas no escuro, com certeza aparenta um ato frio do educador, porém, é o que se deveria fazer, salienta Rousseau. Com isso a criança sentirá a privação, como também a limitação da sua liberdade. As comuns queixas e aborrecimentos dos adultos sobre os atos das crianças servem apenas para lhes ensinar como proceder quando desejarem serem ouvidas ou pior, a mentir[50]. Mas, se continuarem a danificar as coisas, Rousseau sugere uma mudança de método. O adulto deverá atribuir a posse das coisas a si; no exemplo da janela, deverá dizer que as janelas são suas, o que recai na importante ideia de propriedade. Tem-se assim, um certo ciclo. Para reconhecer o objeto de pertencimento do outro, a criança terá que saber o que é ter, como explanado no exemplo do jardim, porém, sentirá as consequências da privação desses objetos.

Com o objetivo de evitar que a criança se torne um ser possessivo, a caridade é uma virtude que ela também aprenderá na educação das coisas. Comumente se ensina essa virtude de modo errado, enfatiza Rousseau. Querendo "inspirar-lhes" a caridade, no geral, as pessoas ordenam às crianças que deem esmolas aos necessitados. Mas esse procedimento é pernicioso, acaba por gerar justamente o contrário do que se espera da lição. Quem deve dar esmola é o mestre, diz Rousseau, ele deve inspirar na criança tal ato e ela não deve dar aquilo cujo valor não lhe afeta. Porque, "a esmola", define o filósofo, é "ação de um homem que conhece o valor do que dá, e a necessidade que seu semelhante tem daquilo" (2014, p. 113). Já a criança, continua, "preferiria dar cem luíses [moeda utilizada na época] a doar um doce" (2014, p. 113). São as coisas de que gosta, "brinquedos, balas, sua merenda" que deverá doar ao outro como forma de caridade, somente

[50] A mentira é categorizada por Rousseau em três tipos: a *mentira de fato*, *de direito* e a *retroativa*. Nas palavras do autor: "a primeira acontece quando negamos ter feito o que fizemos, ou quando afirmamos ter feito o que não fizemos, e em geral quando falamos conscientemente contra a verdade das coisas. A mentira de direito ocorre quando prometemos o que não planejamos cumprir, e em geral quando mostramos uma intenção contrária à que temos" (2014, p. 109-110). A terceira é a "mentira retroativa", aquela em que a criança lembra do prometido, mas falta à promessa. Educada conforme o princípio da natureza, certamente a criança jamais sentirá necessidade de enganar a alguém, de dizer o contrário de como as coisas são. Essas formas de mentir resultam, enfatiza Rousseau, da "obra dos professores" (2014, p. 111), como se observou no exemplo do mestre que tenta ensinar a criança, por palavras e raciocínios, que mentir é errado.

assim se saberá “se o tornastes realmente liberal”[51], assegura Rousseau (2014, p. 113). Portanto, a criança deve possuir as coisas, assim como respeitá-las e conservá-las, mas isso não pode torná-la uma pessoa avara e possessiva.

Em síntese, essas são as razões do porquê deixar a criança unicamente na dependência das coisas e o caminho para realizá-la. A educação das coisas aparece no *Emílio* como um princípio educativo a que o preceptor deverá se ater para que seu aluno não saia do caminho da natureza e não se corrompa. Os objetos assumem o papel de educadores nessa fase e é pelo contato com eles que a criança adquirirá sua própria experiência. Eliminam-se com isso os sermões, os discursos e a figura do professor como o centro do ato educativo para, então, pôr a criança em foco. Nascida livre, assim permanecerá em toda a sua educação. A liberdade é o método natural que, bem regrado pelo preceptor e mediado pelas coisas, permite que a criança se desenvolva conforme sua própria natureza. Ao longo dessa educação também se evidencia como a ideia de propriedade a ensina a não só respeitar as coisas, como ao mesmo tempo lhe ensina as primeiras lições de moral pelo respeito dos objetos alheios.

Mas, com o despertar da razão e o surgimento das ideias morais, as coisas não são mais suficientes para educar as crianças, é necessária uma nova etapa. Surge então o momento de conhecer os homens e se desenvolver moralmente para bem viverem em sociedade.

2. A educação dos homens e o princípio da natureza

Com um corpo forte e bem constituído conforme sua natureza, devido ao emprego dos seus órgãos em contato com as coisas, a criança estará preparada para a última e terceira etapa educativa, a *educação dos homens*. O preceptor que sempre agia pelo método inativo para evitar qualquer interferência na educação de

[51] Neste ponto, Rousseau faz questão de diferenciar a sua visão de “liberal” em oposição a do filósofo John Locke. Para Locke, diz Rousseau, “liberal sempre é o mais dotado” (2014, p. 113) e isso as crianças devem aprender pela experiência. No entanto, Rousseau sustenta que ensinar as crianças a darem algo com a certeza de que não lhe fará falta ou que receberão aquilo de volta não as torna liberais. Pelo contrário, torna-as avaras e liberais apenas na aparência. Para Rousseau, um verdadeiro liberal é quem dá com o hábito da “alma” e não com o das “mãos” (2014, p. 113). Ou seja, o que Locke propõe é que as crianças aprendam pelo hábito de darem esmolas, prática corrente que Rousseau problematiza ao associar com o “hábito das mãos”. Para ele, é preciso buscar na visão da criança o que lhe é de valor para doar e que essa ação seja realizada sem pretensões de recompensas, o “hábito da alma”, o que torna essa ação caridosa e realmente liberal.

seu aluno que não proviesse da natureza e das coisas, passa então a entrar mais em cena e interagir de forma positiva.

O propósito ainda é o mesmo: manter a criança no caminho da natureza e manter essa educação "em harmonia com as duas que fogem" ao controle, como ressalta Ernest Hunter Wright (2015, p.72). Nunca tendo feito mal a ninguém na infância[52], a criança terá aprendido inconscientemente a principal lição de moral de todas as idades, sustenta Rousseau (2014, p. 115). Mas, se até então ela estava solitária e assim foi educada para fortalecer seu corpo e criar barreiras para impedir que se corrompesse, com a tomada de consciência e o despertar da razão que outrora dormia, inicia-se a educação moral. Essa mudança exige uma alteração do método. A educação, nessa terceira etapa, não mais ocorrerá de forma isolada e centrada unicamente no aluno. A criança deverá aprender a se relacionar com seus semelhantes sob a mesma máxima de nunca fazer mal a ninguém. Essa educação estabelece o convívio entre homens, que também exige outros ensinamentos que se relacionam com as educações da natureza e das coisas. Contudo, quais sãos as lições que essa nova fase demanda e como educar conforme o princípio da natureza? Essas são as duas principais questões, nesta última etapa educativa, que serão examinadas nesse tópico.

A educação dos homens se inicia com um estado de transição. Antes propriamente das lições de moral e de conhecer os homens, Rousseau observa que é preciso realizar uma passagem entre a infância e a adolescência. Todo o Livro III do *Emílio* é dedicado exclusivamente a essa mudança.

Entre os doze e treze anos de idade, terceiro estado da infância, corresponde a fase em que o então jovem, por uma rara e curta duração, possui mais forças que suas necessidades exigem. Essa é uma condição em que ele é um ser forte e superior. Por falta de um nome melhor, Rousseau continua a chamar esse estágio de infância, visto que antecede à adolescência. O filósofo ressalta que essa força não se resume à força física, mas trata-se "da força e da capacidade do espírito que

[52] Cabe lembrar que Rousseau sugere uma educação solitária realizada no campo. Educar longe das cidades e dos laços sociais é uma condição determinante para se alcançar o alvo da natureza e não corromper o educando. A solidão apresentada por Rousseau não deve ser associada ao clichê de "louco, triste e mau" comumente associado aos solitários como discute Sara Maitland em seu livro, *Como ficar sozinho* (2015). Solidão é antes de tudo uma independência e uma condição natural do ser humano. Assim Rousseau supõe o homem em seu estado originário, uma condição de felicidade e bondade em que independe de seus semelhantes. Só o bom está sozinho, defende o filósofo. Todas as relações sociais são relativas, não há o bem de um sem causar o mal de outro (2014, p. 115, nota).

as completam ou as dirigem" (2014, p. 212). Então, para bem conduzir o jovem, é o tempo de lhe impor trabalhos, estudos e dar instruções que a própria natureza indica conforme a utilidade das coisas convenientes à sua idade. Assim, institui Rousseau, a pergunta: "*Para que serve isto?*" deverá ser a condutora da educação nessa etapa (2014, p. 234).

Esse é o momento para ocupar o jovem com diversas tarefas de seu interesse. Cabe lembrar que tal interesse é sempre previsto pelo preceptor que o governa e nada ocorre de maneira fortuita. Para isso, Rousseau sugere o ensino da física, da geografia e de todas as ciências a partir da realização das coisas, não pela leitura dos livros. Se o jovem tiver que aprender algo e necessitar de algum objeto, deverá ele próprio construir seu instrumento de estudo, como é o caso, por exemplo, da elaboração de seus próprios mapas com base em suas experiências no próprio jardim e exploração dos arredores de sua casa. Assim, por suas realizações, aos poucos o jovem aluno fará a transição da associação de ideias sensitivas para as ideias intelectivas ou abstratas.

Com esse objetivo de transição, Rousseau sugere que o jovem se ocupe com lições em uma oficina ao invés de livros[53] (2014, p. 231). Ao realizar as coisas por si e experimentar diversas possiblidades e situações, isso fará com que os objetos sensíveis, primeiramente percebidos pelas sensações, passem ao estado de objetos intelectuais no espírito do aprendiz. Porém, para que isso ocorra de forma coerente, cabe ao preceptor conduzir essa transição com perguntas que façam o discípulo alcançar as próprias respostas. Assim, supõe Rousseau ao lado de seu aluno ficcional Emílio, após observarem algumas vezes o movimento do Sol, diz ele:

> estava pensando que ontem à tarde o sol se pôs ali, e nasceu lá esta manhã. Como é que isso pode acontecer? Não acrescenteis mais nada; se ela [a criança] vos fizer perguntas, não respondais e falai de outra coisa.

[53] Há apenas uma exceção a respeito da leitura dos livros. A única leitura recomendada por Rousseau nessa fase, é o livro *Robinson Crusoé* (1959), do escritor inglês Daniel Defoe, publicado em 1719 (2014, p. 244). Preso em uma ilha deserta, o fato de Robinson Crusoé empregar seus conhecimentos nas necessidades de sua própria sobrevivência é a melhor fonte de inspiração para os jovens nessa idade, acredita Rousseau. Ao ler, ele próprio se colocará no lugar de Robinson Crusoé e acreditará estar perdido em uma ilha deserta. Diante disso, caberá ao preceptor se ocupar em oferecer diversos desafios que conduzam essa transição entre objetos sensitivos e abstratos por meio da prática e a utilidade. Com isso, Rousseau assegura que o aluno valorizará as artes e as indústrias que garantem a real subsistência do homem, como a agricultura, a forja e a carpintaria, por exemplo. Ele irá valorizar "muito mais um sapateiro ou um pedreiro do que um Lamoereur, um Le Blanc e todos os joalheiros da Europa", assim pensarão os jovens bem-educados pelo princípio da natureza, afirma Rousseau (2014, p. 249).

> Deixai-a entregue a si mesma e depois estar certo de que pensará a respeito. (2014, p. 218)

Todavia, esses novos estudos com base na utilidade das coisas não devem apenas fazer com que o jovem progrida no exercício de sua razão; precisam também propiciar que ele passe gradualmente a compreender a relação que as coisas possuem com os homens. Para conhecer a sociedade, o estudante deverá bem conhecer o homem, mas antes de conhecê-lo propriamente, deve conhecer as relações dos homens com as coisas; pois, “para chegar a conhecer o homem, quantas coisas é preciso conhecer antes dele!”, enfatiza Rousseau (2014, p. 248). Existe uma vasta relação entre todas as coisas em sociedade. Nada está isolado no estado social e é essa ideia que o jovem deverá aprender progressivamente pelas lições práticas que executar em sua oficina e nos seus afazeres diários. Eis como Rousseau expõe essa grande ligação entre as coisas e as relações humanas:

> A sociedade das artes consiste em trocas de indústria, a do comércio em trocas de coisas, a dos bancos em trocas de signos e de dinheiro; todas essas ideias se ligam, e as noções elementares já foram adquiridas; lançamos os fundamentos de tudo isso desde a primeira infância, com o auxílio do jardineiro Robert. (ROUSSEAU, 2014, p. 251-252)

Se o jovem já aprendeu as noções elementares dessas dependências em seu jardim, cabe saber como realizar essa transição das ideias sensitivas para ideias abstratas associadas às relações humanas. Para essa situação difícil, Rousseau expõe o exemplo do jantar em uma casa rica. Levando seu aluno para esse jantar, eles encontram diversos preparativos de pratos elegantes e refinados, com muitos empregados e diversas pessoas que se embriagam com o banquete. Diante de uma vasta mesa, questiona o preceptor ao seu aluno: “Por quantas mãos achas que passou tudo o que vês sobre esta mesa antes de chegar até aqui?” (2014, p. 254). Essa pergunta sucinta uma enorme quantidade de ideias na cabeça de seu aluno. As relações sensíveis que antes ele estabelecia com as coisas, o cheiro, a cor, sabor ou mesmo em como cultivá-las, passam então a uma outra aprendizagem acerca das mesmas coisas. Agora ele as abstrai e busca compreender as suas relações com os homens. A partir dessa reflexão, o jovem aprenderá que, entre ele e as coisas que o cercam, há milhares de mãos que trabalharam para que elas ali estejam. Esse trabalho, diz Rousseau: “talvez tenha custado a vida de milhares de homens, e tudo isso para lhe apresentar pomposamente ao meio-dia o que ele vai

devolver à noite em seu banheiro" (2014, p. 254). Rousseau se adentra na educação dos homens e mostra como algumas relações são perniciosas ao próprio aluno. Vivendo em sociedade, ele não estará isento de ser explorado para satisfazer o luxo de poucas pessoas que, ao fim do dia, poderão descartar banalmente todo o esforço de seu trabalho de um dia, de semanas ou de meses.

Há diversas lições que podem ser extraídas desse exemplo. A mais importante, porém, é a consciência da relação existente entre os homens. Abandonado o suposto estado de natureza, nenhum homem pode se considerar isolado. Com o jardineiro Robert, quando criança, ele aprendeu – pela dor ao ver seu jardim destruído – que há outras pessoas e propriedades, mas no jantar na casa rica, essa lição se expande para além da limitada sensação do jovem. Ou seja, o aluno progride do uso da razão sensitiva para a sua razão intelectiva. A cabeça da criança antes da educação dos homens como aqui é abordada, diz Wright, "é repleta de imagens e vazia de quaisquer ideias reais; sendo a imagem a figura mental de um objeto de seu mundo, e a ideia [já na juventude], uma intelecção do objeto em suas várias relações" (2015, p. 89). Assim, aos poucos, o jovem transpassa seu jardim e forma em sua mente as relações sociais antes mesmo de ser um membro ativo da sociedade, como diz Rousseau (2014, p. 259).

Como na educação das coisas, o trabalho assume novamente um papel de importância nesta etapa educativa. No exemplo do jantar, o trabalho estabelece a ligação entre o sujeito e a sociedade em que vive. Por estarem todos os homens interligados por uma interdependência mútua para a permanência da própria existência, aquele que não trabalha é um explorador das forças alheias, define Rousseau. Independente da condição social, rico ou pobre, o trabalho é o que fortalece as relações sociais. Se o rico não trabalha e o pobre o faz em excesso, é porque a ordem social perverteu essa regra de ligação humana. Esse é um outro valor que o aluno também deve compreender ao procurar seu lugar na sociedade.

Diante desta condição, o jovem deverá ter um trabalho. Mas não se trata de qualquer trabalho. O aluno "precisa", diz Rousseau, "de uma profissão que pudesse servir a Robinson [Crusoé] em sua ilha" (2014, p. 266), ou seja, um trabalho que lhe seja útil em quaisquer circunstâncias. Qual seria o mais adequado? pode-se perguntar, uma vez que há uma infinidade de possibilidades de trabalhos. Rousseau

escolhe[54] o ofício de artesão para seu aluno, especificamente a marcenaria (2014, p. 271). As principais razões dessa escolha são três: primeiro, por ser uma profissão útil ao público; segundo, por ser o trabalho que mais se aproxima da condição natural; terceiro, por garantir uma certa liberdade na realização de seu ofício e por não depender tanto de outros fatores a não ser dos próprios braços do artesão (2014, p. 262). Tem-se, assim, um ofício útil, que mesmo no laço social permite uma condição que independe da Fortuna e da moda dos tempos. Desse modo, seja um marceneiro ou qualquer outro ofício similar, aquele que convém ao sexo feminino ou masculino[55], essas são as bases que se devem seguir.

Consequentemente o trabalho ensina diversos valores ao jovem. Foi assim que ele tomou reconhecimento do valor das coisas, aprendeu a ideia de propriedade e de como deve resguardar o que não lhe pertence, como se viu no exemplo do jardineiro Robert. Na educação dos homens o valor do trabalho transpassa as coisas e se liga aos laços sociais. Desse aspecto resultam tantas outras lições: as causas das condições do pobre e do rico, as profissões mais úteis ao homem etc. Com isso, Rousseau garante unir o exercício do corpo à reflexão, como ele afirma, nessa fase "é preciso que ele [o jovem] trabalhe como um camponês e pense como filósofo" (2014, p. 274). Para usar os braços é preciso pensar, consequentemente, para realizar seu trabalho como planejou, necessita de um corpo ágil e forte. Percebe-se que o trabalho impõe um contrabalanço entre o exercício do corpo e do espírito.

Se o trabalho objetiva aproximar o jovem das instituições humanas de modo que ele não se corrompa, o reconhecimento e a estima de um serviço benfeito não devem recair sobre o sujeito que o realizou, mas sobre o próprio trabalho. Aprendendo de forma natural um ofício, ou seja, sem imposição e obrigações, os frutos do trabalho também devem ser naturais. Bajular os jovens por terem realizado algo benfeito é plantar-lhes os vícios do orgulho. Um trabalho feito com esmero e

---

[54] Na realidade, diz Rousseau, "não cabe a nós [preceptores] fazer a escolha, mas a ele [Emílio, aluno ficcional], pois, com as máximas de que está imbuído, conservando nele o desprezo natural pelas coisas inúteis, ele nunca quererá gastar seu tempo com trabalhos de nenhum valor" (2014, p. 266). Seguido o princípio da natureza, bem-educado, o jovem convergirá sempre para as atividades mais rústicas, como a marcenaria ou a sapataria, por exemplo, ofícios virtuosos por fortalecerem o corpo e o espírito de quem os executam.

[55] Como se verá na discussão da educação feminina, próximo tópico, Rousseau institui uma diferenciação entre os trabalhos para cada sexo que convergem ao gênero, com base nas naturezas masculina e feminina. Ou seja, um homem, sexo masculino, não deve realizar os ofícios de alfaiate, vendedores de fitas ou penachos de lã e redes, por exemplo. Esses seriam ofícios que são específicos para mulheres, sexo feminino, ressalta o filósofo (2014, p. 269-270). O homem, deve aprender, diz Rousseau, "a manejar com braço vigoroso o machado e a serra, a talhar uma viga, a subir sobre uma armação do telhado, a colocar a cumeeira, a firmá-la com escoras" (2014, p. 270).

capricho é o que se espera de um bom trabalhador. Por isso, Rousseau diz, diante de seu aluno: "*tu ou um outro, não importa; continua sendo um trabalho benfeito*" (2014, p. 273). Esse é o exemplo a se seguir.

Comparando as sensações oriundas das coisas, o jovem exerce o juízo e raciocina. Rousseau compreende que a consciência das sensações consiste em juízos e comparar sensações é também raciocinar (2014, p. 280). Esse é um processo gradual que o jovem desenvolve nessa fase transitória das puras sensações até a formação e comparação dessas ideias em seu raciocínio. Não se deve esquecer que, se o jovem raciocina, ele o faz acerca das coisas convenientes à sua idade, à sua condição e ao seu mundo. Por sempre fazer as coisas por si, método incondicional da educação negativa, o aluno sempre usará a sua razão e naturalmente desenvolverá a sua autonomia. Se se avança pouco por esse método, afirma Rousseau, todavia avança-se certo e firme.

Mas, para que o jovem avance nas relações humanas além das que possui com as coisas, ele deve conhecer as relações morais, metafísicas e abstratas entre os homens. Se bem conduzido até essa etapa, o espírito do aluno estará pronto para receber novas lições, especificamente das suas novas paixões despertas. O que se fez até então foi aperfeiçoar a razão do aluno para que ele possa controlar as paixões que o afetarão. Não basta unir a força do corpo aos sentidos e seu espírito ao juízo, também é necessário "fazer um ser amoroso e sensível", pois os sentimentos são o grande primado da natureza. Para realizar essa empresa e avançar nos estudos do homem, Rousseau indica que é preciso buscar nos sentimentos o guia dessa nova lição. (2014, p. 274)

Se o homem não foi feito para permanecer por grande tempo na infância, as paixões que nascem no jovem coração marcam por definitivo esse rompimento. A natureza, como princípio condutor de todo o processo educativo, determina quando essas paixões nascerão. Essa mudança é curta, abrupta e emerge aproximadamente perto dos quinze anos, observa Rousseau. Em conjunto com as alterações de humor, emergem as modificações físicas no corpo do jovem: os pelos de sua face, ele adquire uma voz que não é mais de criança e nem de homem, seus olhos perdem a imbecilidade infantil e ganham expressões mais vivas. Os toques de uma mulher o fazem tremer, já não possui mais a sua ingenuidade natural da infância, há uma atração pelo sexo. Rousseau demarca essa fase como o segundo nascimento do ser humano, momento em que se torna um ser moral.

É o momento de bem conduzir as paixões. O *amor de si* é a única paixão que nasce com o homem, “paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações”, confirma Rousseau (2014, p. 288). É justamente as modificações dessa primeira paixão que resultam as demais paixões que são estranhas ao homem e o faz se contradizer em tudo vivendo em sociedade. Inicialmente a criança se ama e ama aqueles que a cercam por lhe protegerem. O hábito fortifica essa paixão e não passa de uma execução mecânica na criança. Contudo, com as ampliações de suas relações, de suas necessidades passivas ou ativas, despertam novas inclinações para os desejos e preferências que antes não tinham. Assim, diz Rousseau, “a criança torna-se imperiosa, ciumenta, enganadora e vingativa” (2014, p. 289). Então, o *amor de si*, natural, que se satisfaz quando as verdadeiras necessidades são atendidas, converge em *amor-próprio*, paixão que não apenas exige que o próprio sujeito seja sempre satisfeito, como também assim quer que os outros lhe considere como preferência em tudo.

Essa é grande dificuldade imposta nesta etapa: como educar as paixões do jovem sem que o amor-próprio prevaleça em suas ações? Em toda a infância não existia nenhuma semente de orgulho, vaidade ou qualquer outra paixão no coração da criança, uma vez que não nascem nela por si própria. Mas, na adolescência, tudo muda. O jovem que passa a se relacionar com outras pessoas, tanto mais velhas como as de sua própria idade, deixa novas paixões despertarem. No caso do menino, surgem a atração pelo sexo oposto e o interesse por uma companheira, por exemplo, o que impõem um novo desafio educativo. Como proceder nessa situação difícil? Ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros é o caminho para guiar as paixões e dirigir o aluno para o bem, institui Rousseau. Essa tarefa não é fácil, visto que, em sociedade, todas as relações se multiplicam e as falsas necessidades as acompanham, dificuldade que recai sobre a arte e os esforços do preceptor. Este estudo das relações e paixões humanas não condiz mais com uma fase; surgido o sentimento moral, ele torna-se permanente por toda uma vida, ressalta Rousseau (2014, p. 290).

Mas, um dos desejos mais marcantes e difíceis que o preceptor terá que se ater, surgem logo nessa transição da infância para a puberdade –, a potência sexual (2014, p. 292). Educada conforme a natureza, a potência sexual da criança surgirá tarde, visto que nada lhe foi imposto prematuramente, tudo no seu devido tempo. Se

possível, o preceptor deve evitar que a curiosidade sobre o sexo ocorra antes dos dez anos e que ela o ignore até aos dezesseis. O que parece algo impossível, até mesmo para Emílio, nota Rousseau. Nesse caso, cabe sempre responder de forma direta, curta, decidida, com palavras simples e sem rodeios, aconselha o filósofo. Assim, devem proceder, por exemplo, diante da questão comum e embaraçosa quando as crianças querem saber “como se fazem as crianças?”. Se a mentira é um dos maiores perigos no processo educativo, o preceptor também nunca deverá mentir para seu aluno, por mais problemática que seja a questão. Todos que convivem ao redor do jovem também devem respeitar a sua ingenuidade e compete ao preceptor que assim ocorra.

O discurso nunca é uma opção para a educação negativa, não foi utilizado na infância, também não será na adolescência. Um frio sermão não será capaz de conter as paixões que tomam um curso para o vício. Se a razão do jovem ainda não for capaz de o conter, certamente as palavras do preceptor também não o conterão. O que fazer? Como na educação das coisas, basta que alguma imagem ou situação o constranja. A experiência da situação terá mais impacto sobre o jovem ao ponto de criar nele uma repulsa pelo vício nascente que o atrai. Eis como uma conjectura e um fato consolidam esse método. Na cena pedagógica do mágico (2014, p. 224), Rousseau expõe como constrange seu aluno diante de uma multidão para lhe reprimir o orgulho da estima pública nascente. O outro caso aparece em um relato de um velho militar que conta como seu pai o levou a um hospital de sífilis para lhe prevenir o mal que corria ao se entregar às mulheres e seus desejos sexuais (2014, p. 318-319).

Entre os sentimentos nascentes, a amizade é o primeiro que deverá ser despertada no jovem. Rousseau define a amizade como um “santo contrato com os outros”, pois ela fortifica os laços e jamais pode ser fingida (2014, p. 21, nota do autor). Por meio desse sentimento, o jovem aprende que há semelhantes e que pertence a uma espécie, primeiras sementes de humanidade postas em seu coração. Tal sentimento o faz consternar-se diante de um sofrimento alheio, alegrar-se no encontro de um camarada e perceber o bem que recebe dos outros. Assim, o jovem procura agradar, como também se sente desmerecido e envergonhado quando desagrada. Quando a amizade aflorar, o jovem aluno também deixará de sentir a presença do preceptor como uma condição de necessidade para reconhecê-la pelo afeto de um amigo. Com o reconhecimento desse sentimento, o preceptor

ganha “uma autoridade que nada poderá destruir”, assegura o filósofo (2014, p. 323).

A amizade, como as demais paixões humanas, deriva do sentimento natural em ver sofrer um ser sensível –, a *piedade*. Se no suposto estado de natureza a piedade permite que o homem nunca se afaste da “máxima de bondade natural” de “alcançar o bem com o menor mal possível para o próximo”, como visto no estudo da natureza humana, no estado de sociedade é preciso educar este sentimento. Portanto, se a piedade natural for bem preservada e conduzida nessa etapa educativa, fará com que as demais paixões nascentes sigam o princípio da natureza e afastem o jovem dos vícios ao mesmo tempo em que essas paixões o tornam um ser puro, conforme entre na cena social.

Antes de ver o mundo e conviver com as pessoas é preciso que o jovem veja o que de fato elas são. Rousseau afirma que ninguém é rico, pobre, rei ou cortesão por nascimento; nascemos todos da mesma maneira: nus, sem nada e sujeitos às misérias da vida (2014, p. 302). O jovem aluno deve conhecer a natureza humana e aquilo que nos torna humanos. Viu-se que ao longo da educação da natureza e das coisas, o então jovem terá sofrido constantemente conforme a sua própria natureza, como pela imposição das coisas. Contudo, o sofrimento alheio ainda lhe é estranho e é preciso que aprenda esta lição para gravar em si a compaixão pelo “triste quadro da humanidade sofredora”, como define Rousseau (2014, p. 303). Esta é a ocasião para exercitar no jovem a sua piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a ordem da natureza. Aprendido que existem seres semelhantes, também deve aprender que estes, como ele, também sofrem. Assim, o aluno aprenderá a sair de si e comover-se junto aos outros que sofrem.

Para esse caso difícil, Rousseau não dá exemplos, porém ressalta que se deve “oferecer ao jovem objetos sobre os quais possa agir a força expansiva de seu coração, que o dilatem, que o estendam sobre os outros seres, que o façam por toda parte achar-se fora de si” (2014, p. 304). Apesar de não expor um exemplo para o exercício da comiseração, cabe lembrar o ensinamento da caridade proposto na educação das coisas. Se, antes, o jovem realizou ou estimou a caridade como uma virtude conduzida pelo hábito do coração, nesta nova fase, ao ser caridoso, ele de fato sentirá o bem que faz pela consciência das causas e das consequências de suas ações ao socorrer um semelhante que sofre. Dessa maneira, continua Rousseau: “[...] Isso significa, excitar nele a bondade, a humanidade, a comiseração,

[...] todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente aos homens e impedir que nasçam [...] todas as paixões repugnantes e cruéis" (2014, p. 304).

Aos poucos, o jovem aprendiz deverá se aproximar cada vez mais dos homens. Conforme se aproxima, ficarão mais nítidas todas as desigualdades existentes e os preconceitos sociais com que terá que lidar. A graduação é o meio que Rousseau sugere sempre para que não se perca o que se construiu. Por isso, o jovem ainda não deverá viver com as pessoas diretamente, caberá antes observá-las de longe. Conhecerá assim os hábitos artificiais e seus vícios. É preciso que observe de longe "não os homens de seu próprio círculo, mas os que estão tão distantes que não o induzam a nenhuma comparação invejosa com eles", observa Wright (2015, p. 100). Como realizar tal empresa? Existe um modo eficaz e seguro de ensiná-lo a "ver a cena" sem que se misture aos vícios e se perca pela corrupção humana? Sim, existe, "este é o momento da história", aponta Rousseau (2014, p. 328). Se antes o estudo da história não convinha pela infância ser o sono da razão, crescido, o jovem em posse de sua razão intelectiva desperta conforme à sua natureza, tornou-se capaz de estudar a história e compreender o real significado dos "fatos" e das concepções abstratas.

E por que estudar a História? A principal razão é que ela mostra os homens como são, diferente de como agem no cotidiano ou pelos seus discursos, que quase sempre contradizem suas ações. A história permite conhecê-los tanto pelas ações como pelas palavras, o que possibilita ao jovem emitir um juízo mais apurado e verdadeiro. No entanto, Rousseau faz questão de salientar que há problemas nesses estudos. Há um grande foco dos historiadores nos aspectos ruins da humanidade, o que também ocorre com a filosofia; ambas acabam, muitas vezes por caluniar o gênero humano (2014, p. 328). Outra ressalva é que, prossegue Rousseau, "os fatos descritos na história estão longe de ser a pintura exata dos próprios fatos tal como aconteceram; eles mudam de forma na cabeça do historiador, moldam-se aos seus interesses, tomam a cor de seus preconceitos" (2014, p. 328-329). Assim, é preciso saber escolher um bom historiador. Entre as muitas qualidades e defeitos de diversos historiadores antigos e modernos, Plutarco é o mais indicado para os estudos do jovem, ressalta o filósofo. Plutarco é escolhido tanto pela sua capacidade de expor "fatos" com o mínimo de julgamento, como por não expor unicamente os aspectos ruins da humanidade.

Entre diversos gêneros históricos, as biografias são os melhores livros para conhecer o homem e seu cotidiano. Rousseau cita as lições que seu aluno tirará da vida particular de diversas figuras, como o sr. Turenne e Augusto, por exemplo. O jovem verá como as paixões nascem nos homens, seus modos particulares e com isso, diz o filósofo, "vendo que em todos os tempos elas cegaram os homens, será prevenido sobre como poderão cegar ele por sua vez, se um dia entregar-se a elas" (2014, p. 337). Os estudos deste porte só podem ocorrer neste momento da vida. O princípio da natureza assim exige e assim deverá proceder o preceptor, pois, dando essas lições antes da idade adequada, nada terá aprendido; dadas posteriormente à idade, já terá se corrompido dos vícios que se procuram evitar (2014, p. 339).

Da História, ele passará para outros estudos do mundo dos homens: a literatura, a arte, as fábulas, a religião, a ciência social e até a compreensão do próprio contrato social. Rousseau, desse modo, adentra e descreve com detalhes esses temas. A religião, por exemplo, ganha grande destaque ao discutir se seu aluno aprenderia ou não a ideia de Deus. Rousseau se mantém coerente em seu método, não acredita ser pertinente ensinar ideias abstratas de espírito, Deus, alma etc., para as crianças, uma vez que, como se observou, possuem uma razão intelectiva dormente. O filósofo sustenta que é preferível que essas ideias sejam apresentadas ao jovem somente aos dezoito anos, não antes disso, porque ele nada aprenderia de fato, além de crer apenas nas pessoas que falam acerca dessas ideias, um contrassenso.

Tendo observado o palco do mundo de longe como um espectador, o jovem também terá que atuar. Dessa forma Rousseau compara o mundo com o teatro e as diversas nuances e oposições existentes entre ambos, por exemplo: viver e interpretar, parecer e ser, o rosto e a máscara[56]. O mundo social aparenta uma grande similaridade com os palcos, onde nenhum ser humano age de fato como pensa ao vestir a máscara que oculta o seu verdadeiro rosto. Rousseau vê o homem social como um completo ator. Por essas razões, até então, foi preciso que o jovem conhecesse os puros sentimentos de sua espécie e não os homens diante de si. Mas é um momento de "instruir o jovem mais pela experiência dos outros do que pela sua própria", determina o filósofo (2014, p. 326). Ele deverá ver "o espetáculo

[56] Luiz Roberto Salinas Fortes, em *Paradoxo do Espetáculo:* política e poética em Rousseau (1997) faz um aprofundamento dessa questão da representação e como Rousseau utiliza-se dessa oposição entre "parecer" e "ser" em diversas de suas obras e especificamente na discussão política.

do mundo": as variadas intenções humanas, não para que tenha ódio e repulsa de seus semelhantes, mas pena. A lição que se espera é que aprenda a grande tese proferida por Rousseau: "saiba ele que o homem é naturalmente bom, sinta-o, julgue seu próximo por si mesmo; mas veja como a sociedade deprava e perverte os homens" (2014, p. 327). Portanto, o jovem deverá ter aprendido a olhar para fora e reconhecer os erros; voltar-se para si e se reconhecer não como superior, mas diferente de todos.

No meio social, em contato com as pessoas, o jovem aluno deverá pôr em prática tudo o que aprendeu, ou seja, ser o que é, mostrar a sua própria pessoa. Ele nunca atuará como os outros e fingir ser o que não é. Tampouco será um defensor do bem público ou um santo paladino, mas sempre agindo bem desde a infância, na sua juventude, agirá conscientemente como vive, será um homem completo e uno, por isso um homem raro.

Até este ponto, foi necessário percorrer um longo caminho. Cada exemplo imaginado e sugerido para as lições descritas exigiu muito tempo e esforço do preceptor, como também lhe exigiu uma leitura precisa das paixões de seu aluno. Nada o que se fez foi de forma fortuita. Por parte do jovem aprendiz, sujeito central do processo educativo, tudo recaiu sobre ele. O que se fez até então, ocorreu conforme sua vontade, suas disposições naturais e sua idade.

> Somente após ter cultivado seu caráter de mil maneiras, após muitas reflexões sobre seus próprios sentimentos e sobre os que observará nos outros; ele poderá chegar a generalizar suas noções individuais com a ideia abstrata de humanidade e somar às suas afeições particulares as que podem identificá-lo com a sua espécie (ROUSSEAU, 2014, p. 321)

O trecho anterior consolida o longo caminho percorrido pelo aluno em sua educação dos homens. Em síntese, é possível observar a complexa passagem da consciência limitada do *eu* e do *meu,* baseada em imagens e sensações presentes na infância, para a ideia generalizada e abstrata do *nosso* iniciada na adolescência, que perdurará. Foi para esse fim que as três educações convergiram. Cada educação bem conduzida em sua respectiva fase conforme a natureza do aluno, permitiu bem formá-lo. Há outros elementos nessa etapa que não foram descritos aqui. Não há espaço para citar e aprofundar-se em todos, contudo, o que

fundamenta a educação dos homens[57], acredita-se ter sido exposto e analisado. Uma vez que o resultado que se espera alcançar é um homem mais próximo do alvo da natureza, um ser capaz de bastar-se a si, feliz por não desejar o que não é capaz de ter e que aprendeu a viver em sociedade com seus semelhantes sem contrair os vícios sociais, sintetiza Rousseau: “um selvagem feito para morar nas cidades” (2014, p. 278).

3. Os princípios da educação feminina ou da mulher

Visto o exame dos princípios educativos da *natureza*, das *coisas* e dos *homens,* é necessário discutir a questão da educação feminina. A leitura gradativa do *Emílio,* leva a imaginar que toda a discussão da educação, tratada até então, consiste na perspectiva do “homem” enquanto ser humano, pois, ao longo dessa leitura, Rousseau não faz nenhuma distinção aparente de sexo ou gênero. Apesar de sempre se referir ao “homem”, seja quando fala do “homem natural”, do “homem do estado de natureza”, de seu “aluno” ficcional ou quando oferece diversos exemplos masculinos para justificar suas proposições, parece falar do gênero humano, do homem enquanto espécie e não exclusivamente do gênero e do sexo masculinos. Em uma breve passagem, por exemplo, ele diz que “não há nenhuma boa razão para uma criança tratar um sexo de maneira diferente do outro” (ROUSSEAU, 2014, p. 256). A própria indicação das mulheres como as primeiras educadoras e a dedicação do *Emílio* às mães parecem valorizar a figura feminina. Contudo, em um trecho do Livro III que discute qual ofício Emílio deveria realizar, essas aparências se desfazem e se insere uma pequena questão de filosofia de

[57] Do fim do Livro IV e todo o Livro V do *Emílio*, Rousseau insere questões sobre a existência de Deus, a religião que ensinará ao seu aluno, discute a escolha de uma companheira para ele, que não deverá ser qualquer mulher e, por fim, fala da formação política-cidadã de seu aluno. Esses elementos, apesar de fazerem parte da educação dos homens, como o próprio Rousseau define, ocorrerão entre os dezoito e vinte anos de idade, fase de maturidade do aluno. Aqui, neste exame, acredita-se que esse período constitui uma terceira fase e posterior ao que se objetiva expor neste tópico, que é o núcleo principal da educação dos homens. Ou seja, os dois primeiros períodos da educação dos homens, que se iniciam com uma etapa transitiva da relação do aluno com as coisas do mundo dos homens, tratada no Livro III do *Emílio* que, posteriormente passa para uma segunda etapa, a educação moral das paixões, permitindo ao jovem, somente assim, ingressar no convívio com seus semelhantes no meio social.

gênero[58]. Rousseau afirma categoricamente que existem ofícios diferentes para os sexos. Diz ele:

> Daí ao homem um ofício que convenha ao seu sexo e ao jovem um ofício que convenha à sua idade; toda profissão sedentária e caseira, que efemina e amolece o corpo, não lhe agrada nem lhe convém. Nunca um jovem rapaz aspirou a ser alfaiate; é preciso ter arte para levar a esse ofício de mulheres o sexo para o qual ele não foi feito. A agulha e a espada não poderiam ser manejadas pelas mesmas mãos. (ROUSSEAU, 2014, p. 269)

Neste trecho, não só se instituem profissões ou tarefas aos homens e às mulheres, como elas se naturalizam: se um homem exercer uma determinada profissão naturalmente mais apropriada às mulheres, como supostamente a de alfaiate, cometer-se-á uma "desonra" para com sexo masculino. Os homens – masculino – devem ser fortes, atléticos e corajosos por natureza. Deduz-se, então, que as mulheres possuem características opostas: são fracas, sedentárias e medrosas por natureza. Escolher uma determinada profissão que não convenha a determinado sexo, para Rousseau, consiste em um erro contrário à natureza. Os "eunucos", por exemplo, comenta o filósofo, não são homens por completo conforme a natureza, como os "covardes" também não são (ROUSSEAU, 2014, p. 269). Apesar de essas afirmações aparecerem de forma sucinta neste trecho, elas explicitam que, para o autor, certas características associadas ao sexo determinam os papéis sociais dos indivíduos.

Mas é no Livro V do *Emílio* que Rousseau irá expor essa completa distinção sobre os gêneros atreladas aos sexos. Sofia é a personagem ficcional que assume a representação da *mulher*. Rousseau estabelece Sofia como mulher e Emílio como homem, uma vez que são do sexo feminino e masculino. Atrela, assim, o sexo ao gênero, de modo a naturalizar ambos os papéis sociais que cada um deve assumir. O mesmo ocorre com a sexualidade de ambos. Naturalizado o sexo ao gênero, consequentemente se pensa na sexualidade. Neste caso, a heterossexualidade do casal, visto que Sofia é projetada como a esposa ideal com quem Emílio irá se casar (ROUSSEAU, 2014, p. 515).

[58] A concepção de gênero à qual este trabalho se refere, como define a filósofa Alicia H. Puleo, é a "referência a um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórica das identidades masculina e feminina" (2004, p. 13). Rousseau não utiliza no Emílio esse conceito, que é posterior ao período do filósofo, contudo, no Livro V institui uma separação entre o masculino e feminino e suas respectivas funções sociais, como sexuais.

Enquanto os meninos eram destinados aos colégios e as meninas aos conventos, Sofia e Emílio foram educados conforme a natureza, por isso Rousseau os estabelece como companheiros. Não há sentido em educar um menino pelos princípios instituídos pela natureza para ele se corromper nos braços de uma parceira que tenha recebido uma educação completamente diferente, defende o filósofo. Então, ambos devem receber a mesma educação? Não. Sofia e Emílio devem receber educações distintas. Ambos os sexos possuem semelhanças relativas à espécie, mas há diferenças que os fazem ocupar diferentes lugares na ordem física e moral (ROUSSEAU, 2014, p. 515). No que não depende do sexo, o homem e a mulher possuem os mesmos aspectos físicos, faculdades, necessidades etc., características comuns da espécie. Quanto ao que depende do sexo, ambos são diferentes, na constituição física, nas necessidades que sentem e na forma como empregam suas faculdades. Por essas diferenças, Rousseau concebe uma educação feminina e uma masculina.

Diante da proposta de uma educação feminina, diversa da masculina, emergem algumas questões referentes ao que foi apresentado até aqui. A descrição da natureza humana se aplica também à mulher? Em que aspectos? E seriam os princípios instituídos aplicáveis somente à educação masculina? Para compreender essas questões e a separação entre uma educação feminina e uma masculina, primeiro é preciso perceber algumas escolhas que são feitas ao logo do *Emílio* antes mesmo do Livro V. Escolhas que uma leitura atenta é capaz de salientar.

Primeiro, é importante questionar a escolha de um menino como personagem principal da obra. Essa escolha jamais poderia ser aleatória; na verdade, ela é uma dupla escolha, tanto de Rousseau como autor, quanto do personagem preceptor. Para exemplificar e apresentar seus princípios educativos, Rousseau elabora todo um percurso pedagógico de um aluno ficcional – Emílio. Emílio é menino, francês, branco, órfão, hétero, rico, com um corpo forte e sadio. Essas são suas características (ROUSSEAU, 2014, p. 31-34) e elas são importantes para compreender as posições masculina e feminina na pedagogia de *Emílio*. Com a fixação dessas características iniciais, percebe-se que a educação discutida desde os primeiros livros da obra não é de âmbito geral, ou seja, Rousseau não fala do ser humano sem distinções de sexo, gênero, cor, corpo, classe e nacionalidade. Fala de uma educação muito específica para certos meninos e particularmente de uma educação do masculino.

Mas existem razões para a escolha de alguém com essas características, por exemplo, para que Emílio seja branco? Sim, e as justificativas expõem um outro aspecto limitante da visão de Rousseau, além de seu sexismo. Emílio não será negro, justifica o filósofo, pois “nem os negros e [nem] os lapões têm a inteligência dos europeus” (2014, p. 32). Essa afirmação carrega em si não apenas o racismo, mas também uma visão eurocêntrica do ser humano. Sendo branco, terá o cérebro bem formado; morando na França, estará em um “bom” lugar; como sua participação política também está ligada e restrita à masculinidade.

Um segundo ponto: Sofia – ou a mulher – aparece como uma personagem secundária na obra. Ela surge no final do percurso educativo de Emílio e assume o papel de sua companheira. Rousseau destaca que Emílio foi educado para ter uma mulher que o complemente; ambos, na verdade, devem se completar em todas as suas qualidades e defeitos. As características de Sofia não são tão distintas das de Emílio. Ela é uma menina branca, hétero, francesa, bem constituída fisicamente, possui uma aparência comum, delicada, voz doce e um pezinho; nasceu em uma família humilde e foi criada pelos pais (ROUSSEAU, 2014, p. 576 - 577). Tem-se, assim, o imaginário da mulher para a qual Rousseau concebe uma educação, mas também não se trata de qualquer mulher ou da mulher no sentido geral, visto que essa escolha exclui outras possibilidades e não é aleatória.

Sofia, ou a mulher, surge como uma personagem secundária e com um papel secundário. Por isso, a educação feminina não é tratada com tantos detalhes como a proposta para Emílio, ou o homem. De início, pode-se pensar que esses detalhes realmente não sejam necessários, uma vez que toda a descrição da educação, seus princípios, preceitos e cenários se destinam a ambos os sexos ou gêneros. Mas não é isso que Rousseau afirma. Há uma drástica distinção entre a educação de Emílio e a de Sofia, ou seja, entre a educação masculina e a feminina. É difícil até mesmo dizer se os três princípios instituídos pelo filósofo se aplicam a ela. Quando Rousseau entende que todos aprendem por três mestres por toda a vida, que aprendem com a *natureza*, com as *coisas* e com os *homens*, e que essa aprendizagem se faz por uma longa etapa gradativa pelas idades etc., os princípios dessas educações não se aplicam à educação feminina. Apesar da descrição proposta da “natureza humana”, como apresentada, na realidade, esta consiste muito mais na “natureza masculina”, da qual a mulher pouco compartilha. Ambos, no entanto, possuem características comuns enquanto membros da mesma espécie,

pois, ressalta Rousseau, “em tudo o que não depende do sexo, a mulher é homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 515)[59]. Por exemplo, a faculdade da perfectibilidade permite que ambos os sexos se aperfeiçoem; a liberdade natural de agirem conforme a própria vontade, permite contrariar a própria natureza; e a piedade e a comiseração são algumas qualidades comuns a ambas naturezas.

Instituída essa variação da natureza dos sexos e suas especificidades, mesmo que compartilhem diversas características, não há igualdade entre o homem e a mulher. Uma vez que são distintos naturalmente, a relação de igualdade não é possível. A perfeição de suas naturezas consiste justamente em compreender suas diferenças e o papel que cabe, naturalmente, a cada uma. Não há o que discutir sobre a igualdade: não há igualdade; procurá-la seria incorrer na imperfeição contra o que a natureza fez diferente e perfeito, assegura Rousseau (2014, p. 515). As mulheres não devem se queixar das desigualdades entre ambos os sexos. Isso é fruto da natureza. Se seus deveres são penosos e árduos, disso a natureza as imbuiu conforme seu sexo. Concedidas a elas as tarefas da gestação, cabe a elas amamentar e cuidar dos filhos, por exemplo. Ter filhos é uma característica de seu destino enquanto mulher (ROUSSEAU, 2014, p. 522). Já ao homem compete conferir esse serviço, porque “cabe àquele dos dois sexos que a natureza encarregou da custódia dos filhos responder por isso diante do outro”, assevera Rousseau (2014, p. 521).

Na união dos sexos há um objetivo comum, mas cada um o realiza de maneira distinta. A natureza feminina, afirma Rousseau, é passiva e fraca (2014, p. 516); consequentemente, a mulher deve obedecer ao homem, cuja natureza é mais forte. A mulher, ele continua, “foi feita especialmente para agradar ao homem” (2014, p. 517). Mas a mulher não poderia irromper sua natureza e assumir a posição de mais forte? Rousseau considera essa possibilidade, porém descarta uma série de atividades que as mulheres não poderiam fazer justamente por serem mulheres. Por exemplo, teriam como ser babás e guerreiras? Poderiam mudar de temperamento e de gosto como um camaleão, uma vez que a natureza lhes fez de determinada forma? Poderiam trocar os trabalhos domésticos, simples e delicados trabalhos pesados, pelas fadigas e os perigos da guerra? Poderiam ser temerosas, ora corajosas, ou delicadas e robustas? Poderiam suportar o sol, os ofícios das armas,

[59] Ou seja, para ser igual ela precisa ser homem. Essa passagem ainda expressa uma visão sexista mesmo no estabelecimento de uma “igualdade” entre homem e mulher.

os quais muitos jovens homens mal conseguem suportar? (2014, p. 523). Obviamente não, conclui o filósofo.

Mas a natureza a armou com a “modéstia” e a “vergonha” para sujeitar o “forte”[60]. As mulheres aparecem como uma fonte reguladora dos homens que são desregulados pelas paixões. Um terceiro aspecto da natureza feminina é a sua capacidade de “sedução”, o que torna o mais forte, o macho, mais forte apenas em aparência. Encantadora, feita para agradar e ser subjugada, a fêmea possui uma fácil capacidade de excitação dos desejos do homem, meio pelo qual utiliza sua força. Esse domínio, para Rousseau, “é um domínio de doçura, de habilidade e de complacência; suas ordens são carícias, suas ameaças são lágrimas” (2014, p. 599). Logo, incapaz de se satisfazer por completo, cabe ao homem obedecer, mesmo contra sua vontade; assim procurará agradar ao outro sexo (2014, p. 519).

Além dessas características, as mulheres são tímidas e extremamente preocupadas com as aparências, diz o filósofo. Também são entusiastas, “aduladoras, dissimuladas que cedo aprendem a disfarçar”, reforça Rousseau (2014, p. 535). As meninas, acrescenta, “quase desde o nascimento, gostam de enfeites; não contentes com serem bonitas, querem que as julguemos tais; vemos pelo seu arzinho que já têm essa preocupação” (2014, p. 528). Mas essa visão fraca e limitada do feminino não é a mesma que a concebida por Platão.

Se Rousseau não economiza palavras para elogiar Platão no Livro I de *Emílio* por ter escrito *A República*, segundo ele, “o mais belo tratado de educação” pública (2014, p. 13), no Livro V ele faz fortes críticas ao filósofo grego (2014, p. 524) por não ter observado bem os princípios da natureza que distinguem os dois sexos. Com relação ao papel das mulheres na sociedade grega, o costume não permitia que exercessem as mesmas funções ou que fossem educadas com os homens para a vida pública; restava a elas apenas a convivência privada. Na discussão da cidade ideal, Platão surpreende ao afirmar que as mulheres dos guardiões de sua cidade deveriam assumir as mesmas ocupações e receberem a mesma educação para suas funções. Ou seja, também deveriam praticar a ginástica e a música nos ginásios com os homens e aprender atividades relativas à guerra, como o porte de arma e a equitação. Platão não considera que as diferenças entre homens e

[60] Mesmo existindo mulheres fortes, Rousseau acredita que os homens são ainda mais fortes que elas. Há, para ele, uma regra relacional entre os sexos que estabelece os homens sempre como mais fortes.

mulheres sejam essenciais, mas apenas acidentais. Por exemplo, diz o filósofo, “é o feminino que dá à luz e é o masculino que fecunda” (2006, p.183, [454e]), variação que não altera a natureza humana. Assim, pela figura de Sócrates no diálogo do Livro V da *República*, afirma Platão:

> – Ah! meu amigo, entre as ocupações da administração da cidade, nenhuma cabe à mulher porque ela é mulher, nem ao homem porque ele é homem, *mas as qualidades naturais estão igualmente disseminadas nos dois sexos e, por natureza*, a mulher participa de todas ocupações e de todas também o homem, mas em todas elas a mulher é mais fraca que o homem (PLATÃO, 2006, p. 184 [455e], grifo nosso).

Apesar dessa proposta inovadora para a época, Platão acredita que em tudo o que a mulher faz ela ainda é inferior ao homem, visão que Platão e Rousseau compartilham. Contudo, Platão, diferentemente de Rousseau, não vê razão para que homens e mulheres ocupem funções diferentes e nem recebam uma educação diferente, como apontado. Se terão que realizar a mesma função, seria contraditório educá-los para o mesmo fim de forma distinta, ressalta Platão: “– então, para que uma mulher se torne guardiã, não haverá entre nós uma educação para os homens e outra para as mulheres, principalmente porque ela irá cuidar de uma mesma natureza” (2006, p. 186 [456d]). No entanto, é justamente quanto a essa proposta que Rousseau se opõe a Platão. Rousseau acusa o filósofo grego de misturar os sexos nos mesmos empregos e atividades ao ponto de transformar as mulheres em homens. Igualando as mulheres aos homens, acaba-se por subverter os “mais doces sentimentos da natureza” e corrompê-la (ROUSSEAU, 2014, p. 524).

Ele defende que a vida pública das mulheres deve se resumir apenas a um aparecimento e não a uma participação efetiva. Rousseau cita os costumes gregos, aos quais Platão se opõe, como bons exemplos a seguir. A educação física das mulheres não pode ser como a dos homens, voltada para os exercícios, o uso de armas, ou mesmo a caça, atividade que propõe para Emílio. Elas devem assumir uma posição figurativa, como na Grécia, onde as mulheres apareciam nos atos públicos: cantando, dançando, segurando buquês de flores, vasos e oferendas de modo encantador (2014, p. 529).

Mas as características femininas não seriam oriundas da educação dos homens impostas às mulheres? Ou, dito de outro modo, a construção do feminino, sua docilidade, fragilidade etc., aquilo que se considera como pertencente à

natureza feminina, não seriam imposições masculinas decorrentes da vida social? O próprio Rousseau conjectura essas questões e as responde, incisivamente: “que loucura! E desde quando são os homens que cuidam da educação das moças? O que impede as mães de educá-las como quiserem?” (2014, p. 525). Ele está convicto de que a condição das mulheres, esses diversos comportamentos e atributos são fruto da própria natureza feminina e não dos diversos processos pelos quais o ser humano passou, ao sair do estado de natureza para o estado de sociedade, como defende no *Discurso sobre a desigualdade*.

Prossegue Rousseau: “uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação” (2014, p. 524). Então, como se deve educar as mulheres e qual princípio seguir? Rousseau não explicita detalhadamente o papel dos três mestres ou princípios da educação feminina. Apenas afirma que essa educação também deverá seguir a marcha da natureza, ou seja, a marcha da natureza feminina. Dá exemplos a respeito da educação moral, cita diversos preceitos, mas não expõe, como no caso de Emílio, os princípios que a educação feminina deve seguir ao longo de seu desenvolvimento.

As meninas não terão um preceptor ou uma preceptora; caberá às próprias mães a função de lhes educarem como meninas (ROUSSEAU, 2014, p. 533). Também é importante atentar para cada idade e seus deveres; como na educação do menino, a da menina também segue esse princípio.

Naturalmente mais fraca, passiva e voltada para as aparências, a educação feminina deve se conduzir para essas características. A passagem seguinte reúne um dos núcleos mais importantes acerca dessa educação. Diz o filósofo:

> Assim, toda educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: *eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância. Enquanto não voltarmos a esse princípio*, estaremos afastando-nos do alvo e todos os preceitos que lhes dermos de nada servirão nem para a felicidades delas e nem para a nossa. (ROUSSEAU, 2014, p. 527, grifo nosso)

Em síntese, essa passagem mostra bem a visão que Rousseau tinha da mulher de seu tempo, como deveria ter sido e como deveria ser. Submissas e

limitadas, as mulheres devem ser educadas para serem uma espécie de eternas mães, tanto do próprio filho quanto de seu marido. A visão vanguardista que Rousseau expressa na educação de Emílio, ou do menino, desmorona completamente ao expressar os princípios da educação de Sofia. Mas esse não é um posicionamento que aparece unicamente no *Emílio*, Rousseau o expressa sete anos antes no segundo *Discurso*.

A partir dessas constatações das diferenças entre os sexos, uma leitura mais atenta do *Discurso sobre a desigualdade* evidencia alguns detalhes dessa visão. Essa obra não se propõe a discutir qualquer tema relacionado a gênero, sexualidade ou o sexo. Seu propósito é completamente outro. Contudo, isso não impediu Rousseau de expressar a visão que possuía da mulher em âmbito geral, como o referencial da condição feminina na Grécia antiga. Na dedicatória que oferece *à República de Genebra*, parte que antecede o texto principal do segundo *Discurso*, declara o seguinte:

> Poderia eu esquecer essa preciosa metade da república que faz a felicidade da outra e cuja brandura e sabedoria lhe mantêm a paz e os bons costumes? Amáveis e virtuosas cidadãs, o destino de vosso sexo será sempre governar o nosso. Que felicidade quando o vosso casto poder, exercido somente na união conjugal, só se faz sentir para a glória do Estado e para a felicidade pública! Era assim que as mulheres mandavam em Esparta e é assim que mereceis mandar em Genebra. Que homem bárbaro poderia resistir à voz da honra e da razão na boca de uma terna esposa? [...] Cabe a vós manter sempre, com vosso amável e inocente império e com vosso espírito insinuante, o amor às leis no Estado e a concórdia entre os cidadãos; reunir, mediante casamentos felizes, as famílias divididas; e sobretudo corrigir, com a doçura persuasiva de vossas lições e com as graças modestas de vossa conversa, os defeitos que nossos homens vão adquirir em outros países, [...] Sede, pois, sempre o que sois, as castas guardiãs dos costumes e os doces liames da paz, e continuai a valorizar em todas as ocasiões os direitos do coração e da natureza em proveito do dever e da virtude.” (2005, p. 146-147).

Publicado em 1755, o *Discurso sobre a desigualdade* traz nessa dedicatória a mesma visão da mulher que Rousseau irá expressar sete anos depois no *Emílio*. Ambos os livros se ligam, assim, não apenas na discussão acerca do homem natural e da corrupção da natureza humana, mas também no tocante ao tema do gênero feminino. O conceito de que as mulheres devem governar os homens em casa com suas docilidades, por meio de um poder inferior, mas eficiente, é o princípio fundamental que o filósofo institui na educação feminina no *Emílio* (ROUSSEAU, 2014, p. 599). Essas características presentes na natureza feminina devem ser

potencializadas para que, segundo ele, haja perfeição na relação entre os sexos. Outra pequena passagem, dessa vez direta do texto do segundo *Discurso,* também converge para sua visão da subordinação do sexo feminino e do uso das paixões como instrumento de dominação:

> Ora, é fácil ver que a moral do amor é um sentimento factício, nascido do convívio na sociedade, e celebrado pelas mulheres com muita habilidade e cuidado a fim de estabelecerem seu império e tornar dominante o sexo que deveria obedecer" (ROUSSEAU, 2005, p. 194).

Dois trechos que, lidos sem uma relação sistemática com a obra de Rousseau, podem parecer apenas pérolas soltas e sem muito valor. Mas, concatenadas, certamente enriquecem a crítica ao pensamento sexista e machista do autor. No primeiro caso estabelece a posição que a leitora de sua época em Genebra deveria assumir enquanto mulher, esposa e cidadã. Quanto ao homem, este assume a posição de chefe na família e é responsável por ligá-la com a sociedade. Já no segundo trecho, Rousseau naturaliza a posição feminina como inferior e o masculino como verdadeiro dominante na relação.

Então, a educação feminina deve ser de submissão absoluta ao homem? Não, ressalta o filósofo, mesmo reconhecendo que "ela [Sofia ou a Mulher] deve aprender cedo a suportar até a injustiça; assim como os erros de seu marido, sem se queixar" (2014, p. 536), sua educação não deve ser puramente de submissão ao marido. As mulheres devem se preocupar e aprender outras coisas além das relacionadas a sua aparência e à obediência. Devem pensar, julgar, amar e cultivar seu espírito tanto quanto sua aparência. Estas são armas para suprirem as forças que lhes faltam. As regras da educação feminina são diferentes das masculinas. Enquanto os meninos seguem a regra: para que serve isso? As meninas devem seguir: que efeito faria isso? Eis a diferença de regra nas ações e nas conversas (ROUSSEAU, 2014, p. 545). Apesar do bom senso pertencer igualmente aos dois sexos, as mulheres aprendem com prazer ofícios e atividades que são voltadas para a aparência, como a costura e o bordado que constroem enfeites e roupas. Quanto aos estudos intelectuais, para os quais elas não possuem a mesma facilidades que os homens, aprendem com dificuldades e relutância, garante Rousseau (2014, p. 532). Mas não deixarão de aprender essas atividades intelectuais, aquilo que for útil, por exemplo, a fazer contas simples com determinadas aplicações no dia a dia.

Mas não seria Rousseau produto de seu tempo? Ou seja, sua visão acerca da natureza e da educação femininas não seriam consequências dos costumes e preconceitos de sua época, os quais sua filosofia não foi capaz de superar? Essa é uma possível maneira de amenizar o peso das palavras e da responsabilidade de Rousseau. No entanto, é importante lembrar que sua proposta educativa não se limita ao seu tempo, como faz questão de afirmar, uma vez que discute acerca dos princípios educativos que se fundam na natureza humana. Outro ponto destacado pela filósofa Alicia H. Puelo, estudiosa de gênero e do feminismo, é que esse questionamento é comumente usado para "desculpar os pobres filósofos" de suas visões sexistas ou misóginas (2004, p.16). Esse não é o caso de Rousseau. Como exposto, ele possui uma visão clara e consciente de seu posicionamento, como visto nas críticas que faz a Platão. Puelo também ressalta dois importantes pontos dessa questão do estudo do discurso filosófico na perspectiva de gênero que convergem diretamente com o que se tem discutido. Afirma ela:

> quando há um discurso profundamente misógino ou sexista em filosofia é porque paralelamente existe um discurso feminista nessa mesma época. Isso é muito interessante porque a história oficial da filosofia é como a história oficial em geral: uma história dos vencedores. O corpus oficial está constituído em especial pelas obras que justificam a ordem que se quer perpetuar (PUELO, 2004, p. 16).

No primeiro aspecto destacado por Puelo, há três casos relevantes. Contemporânea ao próprio Rousseau, a escritora, dramaturga e feminista Olympe de Gouges escreveu diversos textos e algumas peças teatrais reivindicando igualdade entre os sexos e raça. Ironicamente, Olympe era uma leitora e grande admiradora de Rousseau; ambos possuíam alguns amigos em comum e quase se conheceram em 1776, segundo Catel e Bocquet (2012, p. 173).

Após participar ativamente no processo revolucionário que culminou na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1789, Olympe percebeu que as mulheres foram completamente excluídas desse texto. Por exemplo, o Artigo 1º, diz: "Os homens nascem e são livres e iguais em direitos" (DALLARI, 2016, p. 155). Olympe sabe que esta liberdade e igualdade não se aplicam a ela e a nenhuma outra mulher. Sabe que o homem referido nessa *Declaração* é o homem masculino e que as mulheres não se beneficiarão dos resultados da revolução que ajudaram a construir. Em contraposição, Olympe publica sua *Declaração dos Direitos da Mulher*

e da Cidadã, com dezessete artigos, publicada em 1791. Em seu Artigo I, diz – “A mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos.” (DALLARI, 2016, p. 159). Esse primeiro artigo já expressa a originalidade de Olympe. Ela não comete o erro de substituir um preconceito por outro, isto é, não coloca a mulher acima do homem, mas como igual. Nos seus dezessetes artigos e preâmbulo, homens e mulheres são descritos como iguais, livres e possuidores de direitos naturais inalienáveis, negados somente pela “ignorância, o esquecimento ou o desprezo”, ressalta Olympe (DALLARI, 2016, p. 159).

Um segundo exemplo é a publicação de *Reivindicação dos direitos da mulher* de Mary Wollstonecraft, em 1792, na Inglaterra. Um ano após a *Declaração* de Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft consolida a discussão feminista na luta contra a submissão da mulher. Apesar de o título se referir à reivindicação dos direitos, Wollstonecraft centra sua crítica na questão da educação feminina. E o grande destaque dessa obra são suas análises da condição feminina de seu tempo e as refutações aos argumentos de Rousseau e outros pensadores. Cada argumento que Rousseau institui para a educação das mulheres no *Emílio* é contra-argumentado por Mary Wollstonecraft com ardor e fúria. Assim, ao exemplo de Rousseau, que se dirige às mães, Wollstonecraft também o faz e diz para elas não se aterem aos “sofismas filosóficos” desse autor (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 64), porque, declara Wollstonecraft, Rousseau traça “histórias ridículas” (2016, p. 66) das mulheres, o que mostra sua “filosofia lasciva” (2016, p. 72) com “inferências toscas” (2016, p. 111) em defesa de uma “aristocracia masculina” (2016, p. 117). Apesar de serem termos fortes, Mary Wollstonecraft os justifica a partir de uma análise minuciosa do *Emílio* e de outros livros, partindo de sua própria condição de mulher. Ela não só realiza um exame crítico de Rousseau e outros autores, mas também insere sua própria vivência contra esses argumentos que inferiorizam as mulheres de sua época. Para tanto, Mary Wollstonecraft parte de um exame da concepção da natureza humana até uma análise da personagem Sofia, a qual ela a define como uma “escrava coquete” traçada por Rousseau (2016, p. 45). A causa de todas as infelicidades e fraquezas das mulheres está em sua educação, defende a filósofa. Diferentes dos homens, que são desde cedo educados para pensarem por si ou fazerem por si no exercício de sua própria razão (2016, p. 42), as mulheres foram tolhidas desse uso, o que as tornam submissas. Além disso, a educação feminina até sua época, aponta a filósofa, é desordena, sem método e com nenhum rigor, o

que leva as mulheres a não desenvolverem plenamente o uso da razão[61] e de não exercerem funções com tais fins (2016, p. 43). Essa condição é imposta pelos homens, como se observa nas teses de Rousseau acerca da educação feminina que as naturaliza como inferiores e dependentes, defende Wollstonecraft (2016, p. 45). Ela nega que as virtudes naturais estejam ligadas ao sexo, uma vez que ambos os sexos possuem os mesmos princípios (2016, p. 75). O que de fato contribuiu para a escravidão das mulheres foram os preconceitos e a corrupção da sociedade. Diferente de Rousseau, que naturaliza essa escravidão, Wollstonecraft encontra na tese do filósofo acerca da corrupção humana bases para justificar a igualdade entre os sexos ao mesmo tempo em que aponta as limitações e incoerências do pensamento rousseauniano. Mas, Mary Wollstonecraft não expressa somente críticas a Rousseau, há também uma certa admiração pelo filósofo (2016, p. 43), pois, conforme afirma, "não luto contra suas cinzas, mas contra suas opiniões" (2016, p. 122).

Um terceiro exemplo de existência de um discurso contrário ao discurso sexista e machista presente no século XVIII é o curioso caso do filósofo cartesiano feminista Poulain de La Barre. A filósofa Alicia H. Puelo cita que La Barre foi um

> [...] filósofo muito conhecido no final do século XVII que hoje não é lembrado por ninguém – exceto quem trabalha em temas de gênero –, e se sabemos que seu livro sobre a igualdade entre os sexos era muito famoso naquela época, que todas as mulheres ilustradas de seu tempo o liam e alguns homens concordavam com ele, e se além disso sabemos que Rousseau tinha um exemplar em sua biblioteca, então entenderemos melhor o que escreve este filósofo em *Emílio*. Está respondendo a Poulain de La Barre – um autor hoje esquecido – e a seus muitos seguidores. Isto é, compreendemos melhor os autores reconhecidos pela tradição filosófica se conhecemos a outra voz, a voz que foi silenciada (PULEO, 2004, p. 19).

Quanto ao segundo ponto destacado por Puelo, também se percebe que há uma cristalização da "história oficial" nos estudos das obras de Rousseau. Por exemplo, os estudos do pensamento político de Rousseau, de Robert Derathé (2009), ou a análise mais ampla e sistemática de Jean Starobinski (1991) e Ernst

[61] Rousseau acredita que as mulheres não possuem uma natureza voltada para o uso da razão (2014, p. 558), e eis como ele expressa essa ideia: "Leitores, remeto-me a vós, tende boa-fé; o que vos dá melhor opinião sobre uma mulher ao entrar em seu quarto, o que vos faz abordá-la com mais respeito, vê-la ocupada com os trabalhos femininos, com os afazeres do lar, cercada das roupas dos filhos, ou encontra-la escrevendo versos na penteadeira, rodeada de livros de todos os tipos e de bilhetinhos pintados de todas as cores? Toda moça letrada permanecerá solteira a vida toda quando só houver homens sensatos na terra." (ROUSSEAU, 2014, p. 601).

Cassirer (1999) não parecem se importar com a visão que o filósofo possui sobre as mulheres ou não achavam relevantes essas ideias no conjunto da obra. Esses pesquisadores influenciaram e ainda influenciam uma forte perspectiva histórica de leitura do filósofo genebrino. As obras mais introdutórias também não escapam dessa perspectiva, tanto pela influência que receberam, quanto pelas novas ideias que apresentam, como se observa em Maria Constança Peres Pisarra (2002), Luiz Roberto Salinas Fortes (2007)[62] e Cláudio Almir Dalbosco (2011a).

Os apontamentos dessa visão dualista, sexista e androcêntrica de Rousseau expressam como essas ideias do século XVIII perduraram e ainda perduram na sociedade atual, como aponta Moreno em *Como se ensina a ser menina*. Ao nascer, a menina deve logo aprender o "código secreto" de uma subcategoria de ser humano na qual a linguagem a coloca. Deve aprender a distinguir os conceitos de "homem" como ser humano e no sentido estrito ao masculino presente nos diversos discursos, inclusive no processo educacional em que isso se potencializa, ressalta Moreno (1999). Como parteiro da pedagogia moderna, é preciso compreender os dois aspectos que a pedagogia de Rousseau propõe: é preciso ter consciência de que sua revolução copernicana trata de uma revolução para os homens e que sua proposta pedagógica para as mulheres se configurou em um forte conservadorismo, cujos princípios certamente implicam outras discussões de seu pensamento.

Essa afirmação de naturezas distintas aparece como uma contradição no sistema filosófico de Rousseau. Conforme descreve no segundo *Discurso*, rompido o estado de natureza, e com o advento do novo modo de vida em associação familiar resultante da "revolução" da criação de habitações, "foi então que se estabeleceu a primeira diferença na maneira de viver dos dois sexos, que até então tinham apenas uma. As mulheres tornaram-se mais sedentárias e acostumaram-se a tomar conta da cabana e dos filhos, enquanto o homem ia buscar a subsistência comum. Os dois sexos começaram assim, com uma vida um pouco mais indolente, a perder um tanto de sua ferocidade e de seu vigor" (2005, p. 208).

[62] Muitos outros estudos acerca do pensamento de Rousseau, introdutórios e de aprofundamento também não debatem essa questão tão profundamente como deveriam. É possível citar alguns trabalhos específicos de maior profundidade, por exemplo, de Maria das Graças de Souza (2001), Ana Beatriz Cerizara (2003), Bento Prado Jr. (2008), Gilda Naécia Maciel de Barros (1995), ou coletâneas de textos organizadas por José Oscar de Almeida Marques (2005), (2007) e Cláudio A. Dalbosco (2011b).

IV. Considerações finais

Ao fim do exame da educação segundo o princípio da natureza no *Emílio*, a primeira conclusão que se obtém é que essa obra exige um grande fôlego filosófico. Apesar de a organização do livro ser disposta em cinco capítulos e de a ordem das ideias ser progressiva, conforme as fases etárias da criança, isso não minimiza as dificuldades da leitura. Há constante interconexões das ideias na obra por todos os capítulos. Muitos conceitos enunciados no início ganham sentido no meio do livro, como é o caso da concepção negativa de educação, por exemplo. Outras ideias surgem como aspectos secundários, mas que são de enorme importância no processo educativo da criança, como é o caso da visão negativa e corruptora da sociedade. Não se quer dizer aqui que Rousseau seja um autor confuso e incompreensível, muito pelo contrário. Sua escrita direta e límpida, facilita o trabalho de análise. Contudo, essas são algumas considerações que tornam a leitura de *Emílio* um desafio e que demanda um grande esforço de análise para não se cometerem injustiças com o autor.

Quanto à questão inicial suposta pela hipótese da leitura do *Emílio* por Voltaire apresentada na introdução deste trabalho, viu-se que Rousseau possui a plena consciência do impacto de suas ideias em seus leitores e opositores. No prefácio de sua obra, ele já ressalta: “no que diz respeito ao que chamaremos a parte sistemática, que aqui é senão a marcha da natureza, é ela que mais desconcertará o leitor; será também por aí, sem dúvida, que me atacarão, e talvez com alguma razão” (2014, p. 4). *Emílio* não é um tratado de educação que propõe um retorno às florestas; pelo contrário, é uma obra que visa ao bem-educar um sujeito para viver em sociedade de modo que aja sempre de forma verdadeira, sem as máscaras sociais. Dizer que pretende dar a seu aluno um modo de vida mais conforme à natureza, como vivem os animais (2014, p. 37), não condiz com retrocesso civilizatório. Viu-se que Rousseau observa a natureza como um princípio educativo, uma espécie de *telos* a ser alcançado pela educação, pois em sua análise, se o homem social é um ser corrompido, naturalmente não o é. Assim, é na natureza que se deve buscar o *fim* da educação para executá-la como uma regra de ação.

Mas, o que surpreende na busca de uma educação conforme à natureza, ou educação negativa, é a perspicácia de Rousseau em compreender a criança. Ele

retoma uma questão fundamental para a educação: só é possível pensar e propor uma educação se –, e somente se – compreender bem o sujeito sobre o qual se quer agir, ou seja, a criança. O desconhecimento da infância, afirma o filósofo, é de onde decorreram todos os erros daqueles que se propuseram a pensar a educação. Na realidade um duplo erro, visto que desconheciam tanto a criança como a natureza humana. Ernst Hunter Wright aponta bem essa percepção da proposta pedagógica de Rousseau. Wright constata: “pretendeu que ela fosse mais ou menos o oposto do que faziam os preceptores de sua época. A seu ver, eles estavam menos ansiosos por preservar a infância de suas crianças do que por lançá-las na idade adulta, a toda velocidade e a qualquer preço” (2015, p. 77). Assim, Rousseau institui a criança como ponto inicial de seus estudos, atrelado à compreensão da natureza humana, princípio que rege toda a educação rousseauniana.

Se o princípio educativo se consolida como invariável, a sua execução depende de cada situação e, especificamente de cada criança. Por essa razão, Wright em sua análise do *Emílio*, diz que “não existe uma lista única para todas [crianças], embora haja certas coisas que devem figurar em todas as listas” (2015, p. 89). Ou seja, a visão tradicional de educação que se pauta em “listas” do que se deve ensinar para as crianças, preocupada, assim, com o conteúdo das tarefas, se devem aprender um ou mais idiomas, os temas das aulas de geometria ou lições mais específicas para aprender uma determinada profissão, não é a de Rousseau. Essas não são suas preocupações. Mas o que todas essas educações não possuem em suas “listas”, o que de fato seria o mais importante, é o princípio da natureza e todas as lições que dela decorrem pela educação da natureza, das *coisas* e dos *homens*.

E quais coisas não poderiam faltar em nenhuma lista, segundo a educação negativa? Seguindo a ordem das educações, a primeira anotação dessa hipotética lista seria a compreensão da natureza humana, como se apontou. Se a criança é o sujeito de todo o processo educativo, conhecer a sua natureza é fundamental para não lhe atribuir características, paixões ou vícios que não são seus. Aos educadores cabe, antes de tudo, bem conhecerem a natureza humana. Para isso Rousseau retrocede em um tempo *a-histórico* e conjectural para demonstrar como o ser humano vivia antes de ser um ser social e corrompido. É preciso saber que a criança, como o suposto homem natural, é boa ao nascer, mas que caberá à sua educação bem conduzi-la para que não se corrompa em sociedade. Uma segunda

anotação, seria que se deve preservar a *liberdade* na infância para que a criança cresça naturalmente e assim bem desenvolva seus órgãos. Também se deve compreender que os sentimentos da criança são puros e que uma boa condução de sua *piedade* poderá elevá-la à condição de um ser social coerente consigo e com seus semelhantes. Enfim, não cabe aqui elencá-los um a um, visto que esses elementos constituem e surgem de modos específicos na educação da natureza, das coisas e dos homens.

Não obstante, é mais comum encontrar estudos do *Emílio* que o analisam pela ordem das idades conforme as fases da criança. Ou seja, leituras que seguem a estrutura da apresentação da própria obra que parte do nascimento do Emílio, aluno ficcional de Rousseau, passando por sua infância, juventude até a sua fase adulta. O primeiro livro discorre do nascimento até os dois anos de idade da criança; o segundo, aborda do início da fala até os doze anos; o terceiro, apresenta o curto período em que a criança possui mais forças que necessidade, fase que perdura dos treze aos quinze anos; o quarto livro aborda dos quinze aos vinte anos, da adolescência à fase adulta; e no quinto e último livro, a discussão se aprofunda na educação adulta, na preparação para o casamento e nos deveres como cidadão, além de apresentar uma educação específica para a mulher. Assim diversos estudiosos do pensamento de Rousseau analisaram o *Emílio*, por exemplo, como fez Cerizara (2003), Dalbosco (2011a, 2011b), Launay (2014), Pissarra (2002) e outros historiadores da educação como Cambi (1999), Aranha (1996) e Luzuriaga (1987). Disso talvez se possa concluir que pouco se percebe que essas fases do *Emílio* estão inseridas em uma estrutura com três educações, a da natureza, das coisas e dos homens e que elas são conduzidas pelo princípio da natureza, que essas três educações se estendem por toda a obra e que elas próprias possuem suas particularidades.

Pela leitura das três educações, ficam mais evidentes os objetivos das fases etárias e porque determinadas lições se aplicam a certos momentos e não a outros. Também se percebe como o princípio da natureza conduz as três educações ao longo do desenvolvimento do aluno. Em meio aos diversos exemplos, problematizações, críticas e refutações de outras teorias, como pela própria extensão da obra, é possível perderem-se de vista essas educações e o princípio educativo da natureza. Estudiosos como Ernest Hunter Wright (2015), Gadotti (2004)

e até mesmo Streck (2008) indicam a leitura de *Emílio* por esse viés como se destacou ao longo deste trabalho.

Outro ponto que merece destaque na leitura de *Emílio*, concerne à educação da mulher, tal como aparece no Livro V. Esse tema surge no último livro da obra com o propósito de discutir diversos assuntos: a natureza feminina e masculina, as características específicas da mulher, o posicionamento social-político feminino e alguns exemplos de como conduzir essa educação. Rousseau é claro e objetivo em suas ideias, expõe com detalhes de como educar a mulher conforme a sua natureza. No entanto, essas ideias evidenciam que os fundamentos propostos para o Emílio, o menino, não são os mesmo para a Sofia, a menina. Com base no exame da natureza humana, como Rousseau a apresenta no *Emílio* e no *Discurso sobre a desigualdade*, parece existir um contrassenso nesta questão, pois, ao definir a natureza humana como uma coleção de características essenciais que condiz com toda uma espécie, ao tratar da educação feminina, essa natureza humana não se apresenta tão humana quanto aparentava, mas masculina. Rousseau associa determinados comportamentos sociais a uma natureza feminina que se liga ao sexo, como ele a define. Ele reduz a educação da mulher a uma submissão e subserviência ao homem, com o qual ela deve se casar. Esses são conceitos bem formados na teoria educacional de Rousseau.

Nesta mesma questão, também se pôde observar que a educação feminina é relegada a um grau de menor importância dentro da teoria pedagógica de Rousseau. Por exemplo, o próprio pesquisador Ernest Hunter Wright que apresenta uma leitura do *Emílio* pelas três educações, autor várias vezes referenciado neste trabalho, de certa forma confirma essa percepção. Ao falar da educação da mulher, declara Wright: “é possível que essa seja a única ideia em que ele [Rousseau] é vivamente reacionário.” Neste ponto, Wright se mostra crítico, mas continua seu comentário: “E, se estamos discorrendo sobre o Rousseau que ainda vive em nossa época, podemos omitir qualquer referência adicional ao seu projeto de instrução da mulher, uma vez que este se acha tão morto quanto seu esquema da notação musical” (2015, p. 103). É, portanto, de se concordar com a visão de um Rousseau reacionário neste aspecto, como aponta Wright. Viu-se que, enquanto *Emílio* propunha naturezas diferentes entre os sexos e relegava a mulher a uma condição inferior à homem, filósofos da antiguidade como Platão pensavam o contrário, assim como, no mesmo século XVIII de Rousseau, as filósofas Olympe de Gouges e Mary

Wollstonecraft irão reivindicar direitos políticos e educacionais para as mulheres. Mas não é possível omitir esse projeto da educação feminina como pensa Wright, uma vez que muitas das ideias contidas nessa obra vigoraram por muito tempo e ainda se perpetuam como práticas sociais. Não se quer, com isso, acusar Rousseau dos preconceitos de sua época. Como um autor de seu tempo, ele também possui suas convicções e limitações, o que não o faz deixar de ser um grande expoente da liberdade, um libertador da infância e um defensor de uma educação que busque a autonomia do sujeito.

Por fim, outro ponto que merece destaque é a figura do preceptor ou do governante. Logo no início do *Emílio,* Rousseau define a existência de três grandes mestres que educam os homens por toda a vida: a natureza, as coisas e os homens. Porém é possível falar que esses três mestres se concretizam de fato pelo quatro mestre, o mestre que as conduz pelo "método inativo", o preceptor. Talvez fosse necessário inserir um tópico específico neste trabalho para discutir a imagem e o posicionamento do preceptor na educação negativa. Esse apresentaria a figura do preceptor como o regulador das três educações conduzidas pelo princípio da natureza. Sem o preceptor, como concebe Rousseau em seu projeto educativo, nada do que se pretende pelo princípio da natureza seria realizável. Para conduzir o aluno é necessário ter "sangue-frio", ser "moderado", conhecer a si mesmo (2014, p. 102), ter onisciência de tudo o que acontece com seu aluno (2014, p. 177), ser capaz de se colocar no lugar da criança (2014, p. 220), educar pelas ações ao invés de palavras e ser capaz de admitir os próprios erros. Estas não são exigências simples ou fáceis de se realizar, como também não é fácil conduzir a criança pelo método inativo em toda a infância e de modo mais positivo na adolescência e na maturidade. Nota-se que a figura do preceptor está presente em todas as etapas, como se viu ao longo dos três capítulos desse trabalho. Por essas razões, optou-se aqui por não dedicar um tópico específico ao preceptor e dissociá-lo dos outros três mestres, o que não faz prescindir de uma explicação sobre essa escolha consciente e voluntária nesta conclusão.

De tudo o que se apresentou até aqui, nada está isento de crítica. Todos os aspectos pedagógicos presentes no *Emílio* e aqui examinados podem ser problematizados. Por exemplo, quais seriam as implicações na criança de não se relacionar com outras crianças ou do fato de não possuir amigos da sua idade, desconhecer completamente os sentimentos maternos, paternos e familiares? Ou,

como se viu no primeiro capítulo deste trabalho, também pode-se relacionar a vida e a obra do autor com objetivos de compreender o quanto a primeira está presente na segunda, ou o inverso. O próprio Rousseau está ciente destas e tantas outras questões: “mas onde colocaremos essa criança para assim educá-la como um ser insensível, como um autômato? Guardá-la-emos no globo lunar, numa ilha deserta? Afastá-la-emos de todos os humanos?” (2014, p. 99). São questões que, se bem-postas, certamente podem elevar os níveis de estudos da pedagogia de Rousseau. Por fim, para concluir, parafraseando Rousseau, se este trabalho trouxe poucas respostas para as diversas questões que *Emílio* suscita, mas se ao menos trouxe à luz outras questões nascessem dele, terá alcançado seu objetivo ao examinar a educação segundo o princípio da natureza em Rousseau (2014, p. 3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. Ver. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de**. Platão, Rousseau e o Estado total**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995. (Biblioteca básica de ciências sociais; v. 9).

BASSETO, Bruno Fregni; MURACHCO, Henrique Graciano. Prefácio à edição brasileira. ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal.** Trad. Bruno Fregni Basseto, Henrique Graciano Murachco. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOCQUET, José-Louis; CATEL, Muller. **Olympe de Gouges**. Trad. André Telles. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvoro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau.** Trad. Erlon José Paschoal, Jézio Gutierre. São Paulo: UNESP, 1999.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau:** a educação na infância. São Paulo: Scipione, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia:** as escolas helenísticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Vol. II).

COPI, Irving M. **Introdução à lógica**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

COUTINHO, Nelson Carlos. Crítica e utopia em Rousseau. In: **De Rousseau a Gramsci:** ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau:** das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulos: Cortez, 2011a.

_____ (Org). **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau:** O papel do educador como governante. Campinas, SP: Alínea, 2011b.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Os direitos da mulher e da cidadã por Olimpia de Gouges**. São Paulo: Saraiva, 2016.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe.** Trad. Flávio Poppe de Figueiredo, Costa Neves. São Paulo: W. M. Jackson Inc. Editores, 1959. Vol I, (grandes romances universais).

DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Trad. Natalia Maruyama. São Paulo: Barcarolla; Discurso Editorial, 2009.

DOZOL, Marlene de Souza. Rousseau: educação: a máscara e o rosto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DURANT, Will; DURANT, Ariel. **A história da civilização IX:** a era de Voltaire: uma história da civilização na Europa Ocidental, de 1715 a 1756, destacando-se principalmente o conflito entre religião e ciência. Trad. Antônio Carlos Gonçalves Penna. Rio de Janeiro: Record, 1965.

FRANCA, Pe. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** O Ratio Studiorum. 2. ed. Campinas: Kírion, 2019

FORTES, Luiz Roberto Salinas. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. **Discurso** (USP), n. 10, p. 79-86, 1979.

_____. **Rousseau:** o bom selvagem. 2. ed. São Paulo: Humanitas; Discurso Editorial, 2007.

_____. Fazer o homem ou o cidadão. **Perspectiva**: Revista CED, Florianópolis, UFSC, v.6, n.11, p.9-12, Jul/Dez. 1988. Disponível em: <goo.gl/P5W1pb>. Acesso em: 13 jun. 2018.

_____. **Rousseau:** da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999, v. 2.

LAUNAY, Michel. Introdução. *In*: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. VII – XXX.

LEITE, Ligia Costa. **Meninos de Rua**: A infância excluída no Brasil. 4. ed. Rev. São Paulo: Atual, 2001. (Espaço & debate).

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre educação**. Trad. Madalena Requixa. Lisboa: Edições 70, 2019.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Penna, J. B. Damasco Penna. 17. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. (Atualidades pedagógicas).

MAITLAND, Sara. **Como ficar sozinho**. Trad. Diogo Henriques. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. (The school of life).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1999.

MARQUES, José Oscar (org). **Reflexos de Rousseau**. São Paulo: Humanitas, 2007.

MARTINS, Custódia Alexandra Almeida. **A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau:** práxis, teoria e fundamentos. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Junho de 2008. Braga, Portugal.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, Campinas, SP; Editora da Unicamp, 1999. (Educação em pauta: escol e democracia).

MORIN, Edgar. Notas para um “Emílio” contemporâneo. In: PENA-Veja, Alfredo; Almeida, Cleide R. S, Petraglia, Izabel (orgs). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Milton Meira do; NASCIMENTO, Maria das Graças Souza. **Iluminismo:** A revolução das Luzes. São Paulo: Ática, 2005. (História e movimento).

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. **Jean-Jacques Rousseau:** fundamentos da Educação. Londrina: Humanidades, 2007.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau:** a política como exercício pedagógico. São Paulo: Moderna, 2002.

PLATÃO. **A República:** ou sobre a justiça, diálogo político. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PULEO, Alicia H. Filosofia e gênero: da memória do passado ao projeto de futuro. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria L. (Org). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Trad. Rachel de Queiroz, José Benedicto Pinto. Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

_____. Considerações sobre o Governo da Polônia e sobre sua reformulação projetada em abril de 1772. In: ARBOUSSE-BASTIDE, Paul (org). **Obras de Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Lourdes Santos Machado. Rio de Janeiro, Porto Alegra, São Paulo: Globo, 1962, p. 257 – 343.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 2005.

_____. **Emílio, ou, Da Educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. Prefácio de Narciso ou O Amante de si mesmo. In: **Os Pensadores**, XXIV. Trad. Lourdes Santos Machado. 1. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1973.

_____. **Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie.** Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994. (edição bilingue).

RUSSELL, Bertrand. **História da filosofia Ocidental**: livro quarto. Trad. Breno Silveira. São Paulo: CODIL, 1969. (Biblioteca do espírito moderno, filosofia).
SOUZA, Maria das Graças de. **Ilustração e História:** o pensamento sobre a história no Iluminismo francês. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & a Educação, v. 5).

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

VAUGHAN, Charles Edwyn. Rousseau e o contrato social. In: BENJAMIN, César. (org.). **Estudos sobre Rousseau**. Trad. César Benjamin, Eliana Aguiar, Vera Ribeiro, Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015, p. 111 – 246.

VOLTAIRE. **Cartas iluministas:** correspondência selecionada e anotada. Trad. André Telles, Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (Cartas do período de 1718 a 1778m selecionadas de diversas fontes e cotejadas com a edição da Pléiade).

STAROBINSKI, Jean. Rousseau e a origem das línguas. In. **Jean-Jacques Rousseau:** a transparência e o obstáculo; seguido de setes ensaios sobre Rousseau. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

WALTON, Douglas N. **Lógica informal**: manual de argumentação crítica. Trad. Ana Lúcia R. Franco, Carlos A. L. Salum. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WOKLER, Robert. **Rousseau.** Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2012.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher.** Trad. Ivania Pocinho Motta. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

WRIGHT, Ernest Hunter. Emílio: a educação natural. In: BENJAMIN, César. (org.). **Estudos sobre Rousseau**. Trad. César Benjamin, Eliana Aguiar, Vera Ribeiro, Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015, p. 67 – 109.