

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU  
(1712-1778)**

**JHONATAN DIÓGENES DE OLIVEIRA ALVES**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)**

Dissertação apresentada por JHONATAN DIÓGENES DE OLIVEIRA ALVES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:

Prof. Dr. CÉZAR DE ALENCAR ARNAUT DE TOLEDO.

Coorientador:

Prof. Dr. ALESSANDRO SANTOS DA ROCHA.

MARINGÁ  
2019

JHONATAN DIÓGENES DE OLIVEIRA ALVES

**EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (Orientador) – UEM – MARINGÁ

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes – IFAL – Penedo

Prof. Dr. Vinícius Furlan – SEED - Jacarezinho

Prof.<sup>a</sup> Dr(a). Marli Delmônico de Araújo Futata – UEM - CIANORTE

**Maringá, 22 de março de 2019**

Dedico este trabalho aos meus primeiros educadores: meus pais. Sobretudo, à minha mãe Arlinda Maria Gomes, que pela sua escuta me fez querer sempre conhecer e contar cada vez mais histórias...

## **AGRADECIMENTOS**

Seria injusto creditar os resultados da pesquisa somente ao trabalho de leitura em si. Foram dias e muitas noites procurando as melhores palavras que se encaixassem em tudo quanto fora lido, porém, o verdadeiro fôlego entre um texto e outro me foi dado por aqueles que me circundavam. Por isso eu agradeço aos amigos que se fizeram presentes durante esses dois anos, nas conversas informais, nos passeios e nas educadas perguntas sobre qual era meu tema de pesquisa que eu tanto insistia e dava a entender que queria falar. A qualidade de cada companhia me deu vigor para seguir a caminhada.

Agradeço aos amigos distantes, pois, mesmo na saudade se alegraram comigo e souberam ser presentes, de um jeito ou de outro, nesta caminhada que não seria possível a mim trilhar sozinho.

Agradeço aos meus pais que foram por toda a minha infância e juventude, o meu alento espiritual e modelo moral em meio às adversidades tão comuns durante o trabalho de pesquisa: vocês são meu modelo de vida.

De maneira toda especial, meus sinceros agradecimentos a meu orientador, Professor César de Alencar Arnaut de Toledo, pelo privilégio de ter sido seu orientando e poder contar com o aporte de seu notório trabalho. O senhor enriqueceu minha história acadêmica e minha formação, a isto lhe sou mais que grato, sou eternamente devedor.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa ao longo desses dois anos. Tal incentivo foi fundamental para que eu tivesse tempo, bem como a oportunidade de estudar e contribuir com o trabalho de pesquisa realizado em nosso país.

Por fim, agradeço a Deus que de maneira sutil conduz meus caminhos. Por mais douta e convincente que possa ser a teoria científica, em nada alui a minha fé. Não entendo como teimosia ou ignorância, mas simplesmente, um dom. Que assim seja.

“Que vossas respostas sejam sempre graves, curtas, decididas, e sempre sem hesitação. Não preciso acrescentar que devem ser verdadeiras. Não se pode ensinar às crianças o perigo de mentir aos homens, sem sentir, da parte dos homens, o perigo maior de mentir às crianças. Uma só mentira averiguada do mestre ao aluno arruinaria para sempre todo o fruto da educação”.

(ROUSSEAU, 1973)

ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira. **EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa o pensamento do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) acerca da sua teoria política, além da crítica ao cenário educacional da França do século XVIII. Movido pelo seu ideal político revolucionário, bem como atrelado ao desejo de libertar o homem civil das amarras produzidas pelas relações sociais, Rousseau concluiu que o caminho mais assertivo para alcançar sua meta seria a educação. Opondo-se a toda instrução tradicionalmente elencada pela religião e ao novo perfil de cidadão que surgia em sua época pelo movimento das Luzes, Rousseau empreendeu um projeto social, no qual o princípio da formação do homem rejeitaria todos os preceitos até então elencados e se fundamentaria nos ditames da primeira mestra de todo homem, isto é, a natureza. Em um processo gradativo de maturação, foi ele se desvinculando dos intelectuais de sua época por não mais compactuar com suas ideias. Por fim, permaneceu sozinho, porém, convicto de que era fiel a si e ao seu projeto idealista de sociedade. Sua filosofia caminhou muito próxima de sua biografia: repleta de contrastes, sonhos e algumas aparentes contradições, é necessário compreender as duas para conhecer Rousseau. Sua vida, quando lida com os seus escritos, revela a figura de um homem impregnado de esperanças na humanidade, apesar de não ser favorável ao modelo de sociedade vigente em sua época. Ao apontar a educação para estruturar o seu plano político e social, Rousseau trouxe novamente a reflexão acerca da necessidade de se cultivar o cuidado com cada etapa da vida do homem, sobretudo a da infância. É nessa fase que os sentimentos da criança estão intimamente ligados ao estado natural do homem. Seria conservando-os que a humanidade encontraria, mais uma vez, a identidade que tanta falta lhe faz, isso porque, o homem depois de tirado de sua condição primeira pela força dos maus hábitos adquiridos em sociedade, viu-se imerso em uma vida superficial, repleta de discursos e comportamentos vazios. No entanto, a necessidade de sobreviver o obrigava, segundo o filósofo, a cumprir com os ditames sociais. A vida com os seus semelhantes havia se tornado um caos e, por este motivo, Rousseau propôs uma revolução social, a qual teria início com a edificação de um novo homem pela educação. Isso significa que a finalidade de sua proposta sempre foi conduzir o homem novamente à plena harmonia e à realização social, nunca isolado, mas integrado com os demais. Tendo como base de pesquisa sua obra *Emílio ou da Educação*, encontramos os meios para a formação desse indivíduo tão singular que nos sugere o autor. A possibilidade de seu resultado ainda é uma incógnita, até mesmo para o próprio Rousseau que entende a educação como arte, portanto, seu fim nunca seria garantido. Contudo, olhando para a humanidade Rousseau acredita que cada indivíduo possui em si as condições de ser livre e, ao mesmo tempo, traduzir em gestos concretos a sua bondade natural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Rousseau; Filosofia da Educação; Século XVIII; Iluminismo.

ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira. **EDUCATION AND POLITICS IN JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)**. 143 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2019.

### **ABSTRACT**

This research analyses the swiss philosopher Jean-Jacques Rousseau's (1712-1778) line of thinking regarding his own political theory, in addition to the educational scenario criticism from France in the 18th century. Moved by his revolutionary political ideal, as well as tied to the desire of freeing the civil man from the chains brought about by the social relations. Rousseau concluded that the most accurate way to achieve his goal would be education. Opposing to all instruction traditionally mentioned by religion and the new citizens' profiles which arose in his time by the moving lights. Rousseau carried out a social Project, in which the principal of education for citizenship would reject all the precepts listed at the time and He would base himself on the principles of the first máster of all men, which is, nature. In a gradual process of maturation, it was he himself who disconnected from the intellectuals of his generation for not agreeing with their ideas anymore. Lastly, he remained alone, however, convinced he was faithful to himself and to his idealist society Project. His philosophy worked closely to his biography: full of contrasts, dreams and some apparent contradictions. It's necessary to understand both of them in order to know Rousseau. His life, when dealing with his writings , reveals the figure of a man impregnated with hopes for the mankind, in spite of not being favorable to the current social model at the time. As It's mentioned education in order to sctructure his political and social plan. Rousseau brought again the reflection about the need to cultivate the care for each phase of a man's life, most importantly his childhood. It is in this latter phase that the children's feelings are intimately connected to the natural state of men. The society conserving them would be the key to finding, once again, the identity which is missing, that is why, men after being removed from his first condition of force of bad habits acquired in society, caught himself immersed in a shallow life, full of empty speeches and behaviors. However, the need to survive made him, according to the philosopher, follow the social directives. Life with his equals had become a caos. and for this reason, Rousseau proposed a social revolution, in which it would start with the upbringing of a new man by education. It means that the purpose of his offer has Always been to conduct the man again in perfect hamony and in social fullfilmen, never isolated, on the other hand integrated with the others. Based on his own work Emilio or on education. We found the means to the education of this so singular individual who is suggested by the author. The possibility of its result is still a mistery, even to Rousseau himlself that sees education as art, therefore, its purpose would never be guaranteed. Nevertheless, talking a look at the mankind, Rousseau believes that each individual has these freedom conditions in them, and at the same time, put his natural kindness into solid gestures.

**KEY WORDS:** Education; Rousseau; Educational Philosophy, XVIII century; Illuminism.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 A VIDA E AS PRINCIPAIS OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU .....</b>	<b>17</b>
2.1 BIOGRAFIA DE ROUSSEAU: OS PRIMEIROS PASSOS.....	18
2.2 A ASCENSÃO PÚBLICA.....	25
2.3 A VIDA DE ROUSSEAU NO CAMPO E O SEU PERÍODO DE DECLÍNIO .....	29
2.4 OS ÚLTIMOS ANOS DE VIDA.....	34
2.5 PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DO SENHOR DE SAINTE-MARIE E O PRENÚNCIO DO EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO.....	39
2.6 AS LEITURAS SOBRE ROUSSEAU NO BRASIL DO SÉCULO XX.....	42
<b>3 A EDUCAÇÃO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII.....</b>	<b>48</b>
3.1 O CONTEXTO SOCIAL E PEDAGÓGICO DA FRANÇA DO SÉCULO XVIII: O DESPONTAR DE UMA NOVA SOCIEDADE.....	54
3.2 A POLÍTICA DE ROUSSEAU FRENTE AOS MOVIMENTOS DO SÉCULO XVIII: OS PRESSUPOSTOS NATURALISTAS .....	57
3.3 AS LEITURAS DE ROUSSEAU: FONTE DE SUAS IDEIAS NATURALISTAS.....	65
3.4 ROUSSEAU E OS ILUMINISTAS: A ATUAÇÃO DOS ENCICLOPEDISTAS .....	70
3.5 ROUSSEAU E O PENSAMENTO BURGUESES .....	80
<b>4 A EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA E O IDEAL POLÍTICO E PEDAGÓGICO FRANCÊS: DOS SENTIDOS À RAZÃO .....</b>	<b>91</b>
4.1 EMÍLIO E O IDEAL DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA DE ROUSSEAU .....	95
4.2 O CUIDADO COM A INFÂNCIA COMO NORTE PEDAGÓGICO.....	99
4.3 EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA E NÃO NATURALISTA .....	105
4.4 O FINAL DOS PRIMEIROS PASSOS: O ABANDONO DA NATUREZA E A ENTRADA NA “IDADE DA MORAL” .....	112

4.5 “AMOR A SI MESMO” <i>VERSUS</i> “AMOR-PRÓPRIO”: O CAMINHO PARA A SOCIALIZAÇÃO .....	116
4.6 O SENTIMENTO DE PIEDADE COMO MOTOR DA RELIGIÃO DO ESTADO...	123
4.7 A EDUCAÇÃO CIVIL: O FIM DA EDUCAÇÃO DE ROUSSEAU.....	128
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>134</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é o pensamento sobre educação e política do filósofo Jean-Jacques Rousseau, nascido em 28 de junho de 1712, em Genebra, na Suíça. Filho de um relojoeiro, pertencente a uma classe modesta, foi encaminhado quando adolescente à casa de um gravador para aprender o ofício de calcógrafo, ao qual não se adaptou. Viveu em sua terra natal até os 16 anos de idade e, logo após, partiu em busca de uma profissão que lhe fizesse mais sentido que aquela na qual se via. No entanto, foram necessários alguns anos a mais de experiência e empenho para que ele encontrasse o seu lugar na sociedade e se tornasse um dos mais famosos pensadores do século XVIII.

A análise se enquadra na linha de História da Educação, na qual foi realizada a investigação a respeito da vida de Rousseau, como também dos seus escritos que tratassem sobre os temas pedagógicos. Por eles, encontramos os meios de estudar o pensamento desse autor e o modo como ele se posicionava frente aos movimentos políticos e educacionais de sua sociedade.

O objetivo desta pesquisa é analisar o projeto de educação de Rousseau e a crítica que ele realizou acerca do contexto político e educacional da França do século XVIII. A pluralidade dos temas abordados por ele é considerável, tendo em vista a sua debilidade física, o esforço que conferiu às suas obras evidencia o quanto ele tinha necessidade de dizer o que pensava. Mesmo diante das ameaças políticas e religiosas que permeavam a vida de qualquer indivíduo que ousasse questionar a ordem civil, ele e outros intelectuais decidiram arriscar a honra e a vida para denunciar aquilo que consideravam errado. Não tardou para que fosse encarado pelas autoridades da época como agitador e imoral, sobretudo após a publicação do *Contrato social* e *Emílio ou da Educação*.

O resultado do seu trabalho e a expansão de suas ideias se devem ao fato de Rousseau dizer aquilo que muitos gostariam de ouvir, sem que ninguém tivesse a coragem de falar. Em um tom audacioso, com poucos conhecimentos formais, ele utilizou muito mais de sua personalidade que do intelecto para alcançar o sucesso e a admiração daqueles que o liam em seu tempo. Não é à toa que Rousseau é considerado o pai do movimento naturalista do século XVIII, a proximidade de seus

textos com a vida do povo o tornava íntimo de seus desconsoles. Por viver em uma sociedade engessada, onde se morria do mesmo jeito que se nascia, sem qualquer possibilidade de ascensão ou melhoria de vida, Rousseau escrevia sobre uma sociedade reformada e uma educação libertadora. Assim, tal discurso atraía muitos olhares para si, admiradores ou não.

Para realizar este trabalho, foi preciso fazer o levantamento bibliográfico dos textos de Rousseau, bem como dos principais comentadores acerca de sua vida e obra. Durante a pesquisa, foi realizada a busca por textos que trouxessem o pensamento de Rousseau alinhado à sua época, dentro de seu contexto. Ou seja, não desejamos discutir o quanto suas ideias do século XVIII poderiam favorecer a compreensão dos movimentos educacionais ao longo da história, bem como os atuais. Acreditamos que Rousseau escreveu para sua época, acerca de seus problemas e todas as respostas que encontrou tinham como meta solucionar os conflitos daquela sociedade.

Contudo, para dialogarmos com as suas teorias e com as considerações trazidas por seus comentadores, foi preciso, por um breve momento, investigar sobre como os manuais de história da educação, lidos no Brasil no século XX, apresentavam Rousseau e suas ideias. Tal análise foi necessária para que a coerência de seu modelo educacional fosse justificada, indicando aquilo que, de fato, pertence ou não a Rousseau. Fora esse momento, nos distanciamos de possíveis correntes filosóficas que buscassem nos pensamentos dos clássicos as soluções para os seus problemas.

Apesar de tal convite ser muito sedutor, tendo em vista que os conflitos da humanidade, por vezes se repetem de tempos em tempos e neles encontramos semelhanças, caminhamos com o intuito de nos aproximar da história e daquilo que ela poderia contribuir para a investigação sobre o nosso objeto de pesquisa e como se deu o seu trabalho em sua época.

Identificando nomes conhecidos no campo de estudos sobre Rousseau, foi possível elaborar um quadro teórico que nos levou a conhecer esse pensador, inserindo-o em seu contexto histórico, compreendendo que ele escreveu para o seu tempo e, por meio de seus textos, desejou colaborar com a solução dos problemas de sua época. Nessa abordagem, o que se evidenciou foi um Rousseau diferente do que geralmente se falou a seu respeito durante a sua vida, bem como após a sua morte, em especial por parte de alguns manuais de educação que chegaram até nós e que

fizeram suas leituras motivadas por um tom ideológico. Os autores que utilizamos, assim como as teses e dissertações, manuais de educação, artigos e periódicos caminharam na contramão e nos evidenciaram que é possível encontrar um posicionamento coerente em relação às ideias desse pensador que tanto teve a dizer.

Rousseau foi progressista, mas também idealista em suas reflexões. Distante das adversidades econômicas e sociais nas quais vivia, suas ideias que visavam a felicidade plena do homem e a perfeita harmonia da sociedade contrastavam a todo tempo com a realidade da França do século XVIII. Para alcançar êxito em suas teorias, somente contando com a utopia, criando personagens fictícios e moldando-os conforme suas intenções; isso porque, o homem e a sociedade que tanto desejava, nunca existiram.

Entretanto, apesar de seu perfil ideário, seus apontamentos políticos e pedagógicos priorizaram sempre a ação da natureza, porque Rousseau acreditava no progresso do homem real, mesmo que este tivesse se distanciado de sua origem. Rousseau ao mesmo tempo em que conduzia os primeiros momentos da educação de seu aluno fictício às regras da natureza e a uma vida isolada, também o formava para a vida em sociedade, posicionando-se a favor da verdade e realização plena do homem, independentemente de sua classe social e posição econômica. Todos esses contrastes na sua filosofia o tornaram um homem de ideias caóticas, porém justificáveis quando interpretadas corretamente. Por isso, juntamente com os comentadores aqui utilizados, um de nossos maiores desafios foi, mais uma vez, interpretá-lo!

Apesar de muito se escrever sobre ele, - o que certamente gera contradições e variadas interpretações - a maioria dos trabalhos aqui utilizados concordam em apresentá-lo como o intelectual defensor da humanidade e convicto da capacidade que o homem possui de evoluir, isso quando bem instruído e valorizado em sua essência. É por esse motivo que todas as suas obras encaminharam o sujeito para a educação, é o que demonstram autores como, por exemplo: Ernst Cassirer (1999), Jean Starobinski (1991), Carlota Boto (1996), Zélia Leonel (1994), Luiz Roberto Salinas Fortes (1989) e tantos outros. Mesmo em perspectivas diferentes, o que se verifica é que em Rousseau o homem está em constante aprendizado, seja na socialização, seja na descoberta de sua essência, ou seja, no respeito aos seus princípios; tudo o que leva ao encontro com o seu ser e, por esse encontro, ele chegou ao amor de si mesmo, que é

capaz de o impulsionar a cultivar-se, mas também cuidar dos demais; pela educação o homem encontra até mesmo a Deus.

Apesar do foco de toda a sua filosofia caminhar para a solução de um problema social, fica claro que o caminho escolhido por Rousseau para chegar a um resultado satisfatório, foi a educação. Na criação de seu personagem fictício, chamado Emílio, o autor percorreu os atributos de todo homem; pela figura desse menino que beirava à perfeição, quis Rousseau apresentar o que, de fato, era o indivíduo antes de se tornar membro de um grupo social. O antes e depois do homem, segundo sua teoria, se visualiza no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Nele há o retrato daquilo que era o homem no estado de natureza, e de como a vida em sociedade havia lhe desfigurado.

Frágil, infeliz, ignorante sobre si, influenciável pelos demais, orgulhoso e egoísta, o homem civil estava repleto dos vícios sociais que o faziam prisioneiro das correntes construídas por ele mesmo. Emílio seria o redentor da condição humana e o seu preceptor o grande arquiteto. A tarefa que Rousseau atribuiu a si mesmo como “o único iluminado”, o fez ao longo de sua vida um homem solitário, contestador de tudo e de todos, destinado à reclusão.

Ao falarmos de Rousseau, recorreremos à França do século XVIII, antes que ele a conteste, ela o revela. Sendo filho de seu tempo e sociedade, Rousseau soube questionar sua realidade e trazer uma proposta, indiferentemente de ser ela conveniente ou não. O seu mérito não se encontra na infalibilidade de suas ideias, mas na capacidade que teve de questionar o sistema e fazer com que as estruturas sociais se movessem em favor dos interesses do homem, e não mais das instituições. Fosse somente uma teoria sem qualquer garantia de sua eficácia, a mudança deveria começar por algum lugar, por alguém iluminado, o qual Rousseau acreditou ser.

Os resultados dessa sua crença são apresentados neste trabalho em quatro seções, sendo a introdução a primeira.

Na segunda seção, destacamos a vida e as principais obras de Rousseau, dando atenção para os momentos mais relevantes de sua vida; seu nascimento, a fuga de Genebra, o período no qual viveu na casa da Madame de Warens, seu relacionamento duradouro com Thérèse de le Vasseur, sua ascensão na vida pública e a decadência social sofrida após a publicação de algumas de suas obras. Todas essas

experiências contribuíram para que se formasse o gênio de Rousseau tão vivos em suas obras.

Em meio a esses fatos, apresentamos os seus textos mais conhecidos e relevantes para esta pesquisa, o *Discurso sobre as ciências e as artes*; *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; *Júlia ou a nova Heloísa*; *O contrato social*; *Confissões* e o *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*.

Por fim, no intuito de apresentar a coerência e a validade de seu pensamento, finalizamos a segunda seção com uma apresentação sobre o modo como Rousseau foi lido e interpretado ao longo do século XX pelos manuais de história da educação que foram traduzidos para a língua portuguesa e estudados nos cursos de formação de docentes no Brasil. Apesar das muitas interpretações existentes, estes nos apontaram algumas linhas de reflexão ao seu respeito, dentre elas, aquela que traduziu o seu pensamento como coerente e válido. Utilizamos dessa para prosseguir com a sua leitura e o modo como consideramos o seu método ao longo deste trabalho.

Na terceira seção, discorreremos a respeito da França do século XVIII, os grupos sociais que existiam na época e de que modo Rousseau dialogou com eles. Refletir a respeito desse período foi fundamental para que, em primeiro lugar, pudéssemos contextualizar nosso objeto de pesquisa e, em seguida, ter clareza sobre qual o tipo de sociedade e educação a qual ele se opunha.

Tendo compreendido o cenário social e pedagógico da sociedade da qual trata o filósofo, caminhamos na quarta e última seção pelas páginas de seu tratado pedagógico, isto é, o *Emílio ou da Educação*, e nele identificamos os primeiros estágios da formação do homem por ele sugeridos. Distinguímos dois momentos cruciais na sua proposta pedagógica, a saber, a educação dos sentidos e a educação da razão.

A educação dos sentidos, ou educação negativa, assim como Rousseau a chamava, recebeu esse nome exatamente por caminhar contra toda a proposta de ensino tradicional, sem se preocupar, a priori, com a formação de um cidadão ou um profissional, mas centrado na capacidade de gerar um homem aos moldes da natureza, isto é, conhecedor e leal à sua essência. Já a educação da razão seria o elo entre o homem natural e o homem civil que, gradualmente, conforme o desenvolvimento dos seus estágios de formação, aprenderia a socializar com os demais homens e a conviver no meio deles. Sendo-lhe o raciocínio uma capacidade

intrínseca, não seria possível ao homem negá-la ou renunciar a tarefa de posteriormente viver em sociedade para continuar isolado, até porque, essa nunca foi a intenção do autor ao propor o seu modelo pedagógico de formação.

Conhecendo o funcionamento dos diversos governos, aprendendo sobre os interesses dos homens, o aluno rousseauiano se reconheceria em meio aos demais e deles seria partícipe, porém, não teria os mesmos vícios. Em suma, ele seria novamente livre e feliz, pois lhe foi exercitada à exaustão os traços humanos que, quando guiados pelos virtuosos caminhos da natureza, geram um ser instintivamente comunitário, piedoso e distante de qualquer expressão individualista. Seu lema seria a comunhão, a autonomia do gênero humano e o cuidado com as necessidades de todos os seus semelhantes, tendo como cenário uma sociedade livre, igualitária e feliz.

## 2 A VIDA E AS PRINCIPAIS OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

A importância do pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) para a educação é inquestionável. Considerado por alguns como o “pai” da pedagogia contemporânea, ele marcou o século XVIII com os seus escritos, dentre eles, *Emílio ou da Educação*, que inaugurou um novo modo de se pensar a educação e os estágios da vida humana (FONSECA, 2009). Polêmico em seus textos, mas também em seu modo de vida, Rousseau foi um pensador solitário, apesar de dialogar com diversos grupos, principalmente os Iluministas, do qual fez parte e colaborou na produção da *Enciclopédia*.

Compreendendo a importância de todos os seus escritos, abordaremos brevemente alguns deles para que possamos assegurar que todos integram um mesmo eixo e traduzem em suas páginas a sua teoria que não se contraria, apesar de, por vezes, nos fazer querer duvidar dessa afirmação. Por isso, neste capítulo abordaremos os principais momentos da vida de Rousseau, bem como faremos uma apresentação sobre a sua obra que servirá de referência para todo o trabalho, ou seja, o *Emílio ou da Educação*. É necessário que nos dediquemos em particular a esse tratado pedagógico, tendo em vista que toda análise sobre a educação se encontra majoritariamente em suas páginas. Há outros trabalhos escritos por Rousseau sobre educação; apesar de mais breves, são importantes para que conheçamos o todo de seu pensamento pedagógico. Trata-se do *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* – obra póstuma, e as *Considerações sobre o governo da Polônia*, escritas em 1771, nas quais apresenta um modelo de educação dirigido pelo Estado.

Considerando toda a preocupação em sermos fiéis ao pensamento de Rousseau, selecionamos algumas obras e nos abstermos de outras. Isso não significa que fragmentamos o raciocínio do autor, pois, mesmo os primeiros servem como suporte para que compreendamos os últimos que possuem maior teor intelectual e maturidade literária. Tanto que, ao utilizar o texto do *Emílio*, fica evidente o posicionamento político de Rousseau, próprio do *Contrato Social*; ou então, no *Emílio*, vemos encarnado o homem do *Contrato* que deu certo, assim como o selvagem do *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens* que se torna o modelo educacional do *Emílio ou da Educação*. Todos os caminhos eleitos por

Rousseau nos levam para sua guarda da natureza, da felicidade, da liberdade e da igualdade do gênero humano. A começar pela sua vida, veremos o quanto suas obras estão permeadas de suas experiências. Por esse motivo, não seria possível falar de qualquer um de seus trabalhos sem antes compreender quem foi Jean-Jacques Rousseau.

## 2.1 BIOGRAFIA DE ROUSSEAU: OS PRIMEIROS PASSOS

Jean-Jacques Rousseau foi um pensador suíço, nascido na cidade de Genebra, no dia 28 de junho de 1712. Alguns dias após o seu nascimento, sua mãe Suzanne Bernard, de 39 anos de idade, faleceu devido às complicações que tivera em seu parto. Nascido fraco, ele narra em suas *Confissões* que suas enfermidades pioraram e, depois de adulto, o tornaram mais debilitado que antes (ROUSSEAU, 2011). A partir daí, Rousseau foi criado por seu pai, Isaac Rousseau, relojoeiro de poucas posses que, após a morte da esposa, se viu sem dinheiro e obrigado a mudar para uma casa mais simples na companhia de seus dois filhos, Rousseau e seu único irmão, François Rousseau. Rousseau pouco escreveu sobre seu irmão. O que se sabe pelas *Confissões* é que ele nasceu em 1705, sendo sete anos mais velho, aprendiz de seu pai e um tanto ignorado em seus cuidados por parte da família, que se ocupava mais com a frágil saúde de Rousseau, a criança enferma. Por fim, pelos muitos maus-tratos, François fugiu de casa e nunca mais mandou notícias sobre seu paradeiro (ROUSSEAU, 2011).<sup>1</sup>

Os romances herdados de sua mãe foram suas primeiras leituras desde os primeiros anos de idade. Acompanhado de seu pai, Rousseau passava horas lendo, entusiasmado com as histórias – assim escreveu – sequer via a hora passar, sendo eles surpreendidos pelo cantar dos pássaros, indicando que já era dia (ROUSSEAU, 2011). Isso gerou em sua personalidade o gosto pela leitura, que será uma de suas principais atividades por toda a vida.

---

<sup>1</sup> Audeguy escreve um romance que narra a história de Rousseau aos olhos de seu irmão, François. Apesar de ser um livro de ficção, este apresenta com clareza e de maneira sucinta as principais obras de Rousseau, os movimentos de revolução e o posicionamento dele diante das circunstâncias de sua época. (AUDEGUY, 2008).

Mesmo opondo-se declaradamente em seu *Emílio* aos livros que eram destinados às crianças, Rousseau foi um grande leitor, não apenas de romances, mas de autores do direito natural e político, como Hugo Grotius (1583-1645), Samuel Pufendorf (1632-1694), Jean-Jacques Burlamaqui (1694-1748), Jean Barbeyrac (1674-1744), Johannes Althusius (1563-1638), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Pierre Jurieu (1637-1713) (DERATHÉ, 2009). Dentre todas as obras às quais teve acesso, as leituras de Plutarco chamaram muito a sua atenção, pois nelas encontrou o modelo de cidadão virtuoso, que marcou toda a sua vida e interpretação sobre a existência humana (SIMPSON, 2009). Por essas experiências, Rousseau alimentou sobre si e sua personalidade uma visão empolgada, à frente e superior aos demais homens, como se possuísse um nobre dom que o fizesse único.

Dessas interessantes leituras, das conversas que motivavam entre mim e meu pai, **formou-se este espírito livre e republicano, este caráter indomável e ativo, não suportando o jugo e a servidão**, que me atormentou durante toda a vida [...]. [...] cria-me grego ou romano; imaginava-me o personagem cuja vida lia: **a descrição de constância e intrepidez, traços que me tinham impressionado, tornavam meus olhos brilhantes e minha voz forte** (ROUSSEAU, 2011, p. 25, **grifo nosso**).

De personalidade forte, pouco se rendeu aos trabalhos braçais e às pobres condições sociais que a ele foram impostas. Aos dez anos de idade foi levado para a cidade de Bossey, na Suíça, onde viveu como pensionista na casa do ministro Lamercier, foi educado e aprendeu o latim. Tudo isso aconteceu, pois seu pai havia se expatriado de Genebra por ter discutido com um capitão da França que o acusou de empunhar espada na cidade. Recusando a ser preso, deixou a cidade e legou os cuidados de seu filho ao irmão de sua esposa, Bernard, que, no momento, estava trabalhando nas fortificações de Genebra (ROUSSEAU, 2011). Esse foi um dos únicos momentos da vida em que Rousseau recebeu uma educação formal.

Foi dessa época que surgiu o seu gosto pela vida no campo, que em seus escritos foi sinônimo de liberdade e reencontro do homem com suas origens. Nesse cenário, Rousseau experimentou a amizade, o trabalho e o descanso, sendo esses fatores muito próprios dos ensinamentos que ele futuramente apresentaria em seu *Emílio ou da Educação*. Contudo, esse período durou muito pouco, três anos apenas. Ao completar treze anos, seu tio parou de sustentá-lo, deixando-o sozinho e

responsável por si. A partir desse momento, Rousseau se tornou aprendiz de calcografia, atividade que lhe causava grande aborrecimento, devido à sujeição que tal função lhe impunha, porém, era isso que sua humilde condição permitia pagar. Com isso, mais uma vez fica evidente o perfil envaidecido de Rousseau, que ele próprio reconheceu em suas *Confissões* (SIMPSON, 2009). Nessa nova etapa de sua vida, Rousseau afirma que era maltratado por seu patrão, as agressões físicas eram constantes, o que o fez desistir da profissão.

Em si mesmo o ofício não me desagradava: tinha gosto forte pelo desenho e o lidar com o buril me divertia muito; e, como a arte de gravador para relojoaria é muito limitada, tinha esperanças de atingir a perfeição. Talvez o tivesse conseguido, se a brutalidade de meu patrão e o excessivo constrangimento não me tivessem desgostado do trabalho (ROUSSEAU, 2011, p. 45).

Em um certo dia, ao voltar de uma caminhada ao redor da cidade, Rousseau e mais dois amigos encontraram os portões da cidade fechados. Já havia se encerrado o horário de circulação e ninguém mais poderia sair ou entrar. Essa não era a primeira vez que Rousseau ficava para fora, na verdade, era a terceira e ele já havia sido alertado por seu patrão dos castigos que sofreria caso isso acontecesse novamente. Com medo das promessas de agressão, Rousseau decidiu - não sem tristeza - fugir da cidade, prometendo nunca mais voltar (ROUSSEAU, 2011). Ao sair de Genebra, perambulou pelos campos ao redor, sendo acolhido pelos camponeses que conhecia. Sem qualquer altivez por parte deles, Rousseau escreveu que sempre foi recebido por estes com muita boa vontade. Isso traduz a admiração que sempre teve pelo campo e seus moradores, afirmando posteriormente ser indispensável que a primeira educação de seu aluno Emílio se fizesse nesse lugar, pois, dentre todos os homens, o que mais se assemelhava ao selvagem era o camponês (ROUSSEAU, 1973).

A vida fora de Genebra não seria fácil, sobretudo para um jovem protestante cercado de países católicos. Vale lembrar que, naquela época, Genebra não era uma cidade suíça, mas uma cidade-estado e de tradições calvinistas. Por esse motivo, sair de Genebra para morar em algum dos países vizinhos significava enfrentar as acusações e represálias por ser protestante; e Rousseau o era! Seu avô materno era pastor e o acervo de livros que deixou em sua biblioteca foi lido por ele na infância. Por sua criação e formação cultural, certamente seus valores iam ao encontro dessa

doutrina. Foi preciso renunciar aos seus princípios religiosos e pedir ajuda a um grupo de padres católicos, que o direcionaram para a casa de Françoise-Louise de la Tour (1699-1762), a baronesa de Warens; uma jovem convertida há pouco tempo ao catolicismo, e que exerceu grande influência sobre Rousseau durante toda a sua vida.

Ela organizou, primeiramente, uma viagem dele para Turim, a capital da província, onde ele poderia renunciar sua fé calvinista e também encontrar uma forma de se manter financeiramente. Ele fez como foi instruído e se converteu, formalmente, no dia 21 de abril de 1728. Muito foi escrito sobre o significado da conversão de Rousseau ao catolicismo, mas na época a decisão foi mais prática do que espiritual. Ele precisava de ajuda e esta foi a melhor maneira de consegui-la (SIMPSON, 2009, p. 19).

Diferente do que sonhou o jovem Rousseau, ao invés de alimentar sua ambição de alcançar um bom cargo em Turim, a única coisa que lhe restou foi aceitar qualquer emprego que lhe oferecessem após o seu ritual de conversão e batismo católico. Com vinte francos em mãos e depois de perambular pelas ruas do comércio, o que encontrou foi o trabalho de criado de libré, na casa da senhora Basile (ROUSSEAU, 2011). Essa função, apesar de contar com alguns gestos apaixonados de sua patroa, somou-se a um período de grande tormento por parte de Rousseau. A necessidade de servir às pessoas, usar uniforme de criado e se submeter às vontades alheias, causaram um sentimento de grande humilhação, que só foi revertido posteriormente pelos ensinamentos que recebeu do Abade de Gouvon, filho de um dos seus patrões. Com ele aperfeiçoou o latim e o italiano, o que tornou mais próxima a possibilidade da ascensão de seu *status* (SIMPSON, 2009).

Fica evidente que Rousseau não quis permanecer submisso, tampouco servir de criado o resto de sua vida. Seu amor-próprio não o permitia permanecer por muito tempo em um trabalho como criado: logo se cansava das atividades ou então, se apaixonava pelas mulheres da casa. Suas obras evidenciam sua altivez; é ele o preceptor de Emílio, o criador do *Contrato social*, o acusador da sociedade corrompida e o solitário combatente contra o esquecimento da essência humana. Ao tratar de sua vida, pode-se perceber que Rousseau foi um pensador que escreveu aos outros, porém, tendo a si como modelo e inspiração de muitas das suas próprias considerações.

Cassirer (1999) considera, ao discutir sobre a origem da moral humana em Rousseau, que não seguiria o espírito lógico e mecânico dominante no século XVIII, que ele utilizou de um raciocínio muito próprio, conforme a tendência naturalista. Para Rousseau, a descoberta da essência humana não se daria na observação do outro homem que estivesse vivendo em sociedade. Primeiro porque esse homem civil estaria corrompido e distante de seu estado primário, ou seja, o estado de natureza. Segundo, seria necessário que, ao elencar na consolidação dos valores morais aqueles que fossem úteis e próprios da condição humana, o indivíduo não se comparasse, tampouco utilizasse de conselheiro ou mentor, mas que olhasse para dentro de si e descobrisse aquilo que lhe faz homem. Agindo assim e sem olhar para os padrões erigidos pelo contexto social, o homem encontraria a resposta das questões morais em seu próprio ser (CASSIRER, 1999). Rousseau promoveu essa ação em suas obras, tendo como modelo sua própria trajetória, visto que sempre priorizou os movimentos naturais e instintivos que justificassem o homem e sua essência, sem querer trazer provas lógicas sobre suas ideias.

Sahd (2000) aborda a discussão sobre essa questão e leva em consideração que em alguns momentos não conseguimos interpretar o discurso de Rousseau em razão da ambiguidade. Contudo, o fato é que ele não fala às ciências, tampouco se baseia na racionalidade filosófica, típica dos pensadores de sua época, pois, dedicando-se ao estudo da moral e política, que seria a “ciência da alma simples”, Rousseau acreditava que poderia descobrir a verdadeira natureza humana. Diferentemente dos rumos assumidos pelos demais intelectuais de sua época, o objetivo de suas investigações se concentrava na busca pela verdade humana, nunca na intenção de alcançar holofotes e admiradores. Ou seja, justificado pela crença no instinto humano, ou então, por aquilo que Cassirer (1999) denominou como “espontaneidade da vontade”, a razão natural, e não a ciência, seria a responsável por gerar no indivíduo em sociedade o encontro do julgamento moral (SAHD, 2000).

Rousseau se apresentou como o emissário da verdade humana, rejeitando toda organização social existente, não se entregando aos mandos que seu *status* e condição social lhe impuseram. Por esse motivo, seus escritos se tornaram marcantes ao traduzir os sentimentos daquela época, pois, certamente, não seria ele o único a se sentir oprimido pela política e as desigualdades do *Ancien Régime* francês, que exaltava uns e diminuía outros. Boa parte da população se via aprisionada em um

sistema desigual e contrastante e, por esse motivo, a profunda sentimentalidade e simpatia pelo povo, fizeram de Rousseau o líder do movimento naturalista que surgiu na segunda metade do século XVIII (MONROE, 1987). O tom de protesto contra as instituições cativava seus leitores, ao mesmo tempo em que lhe atraía inimigos. Prado caracteriza esse gênio opositor de Rousseau como uma estratégia utilizada pelo filósofo para escrever seus textos e adquirir adeptos para si.

Formando tal imagem de si Rousseau consegue, com o encanto dos eternos injustiçados, configurar-se em herói carismático, a semelhança de Aquiles ou Hamlet. E não devemos ficar perturbados com o carisma inspirado por esses destruidores vingativos: eles proporcionam-nos a catarse estética de nossa indignação diante da injustiça do mundo, de modo que seu carisma pode nos tocar profundamente (PRADO, 2005, p. 466).

O seu perfil literário, entretanto, se desenvolveu somente após seu retorno à França, em 1732. Deixando a Itália acompanhado de um amigo tão empolgado quanto ele, Rousseau se aventurou mais uma vez para desbravar o mundo, abandonando a casa na qual estava sendo educado e que, como ele afirmou em suas *Confissões*, lhe traria futuramente fortuna e estabilidade (ROUSSEAU, 2011). Apesar disso, sua ansiedade em ter sucesso o fizera abandonar tudo e voltar à estrada, que o levaria mais uma vez para a cidade de Annecy, na França, em casa de Madame de Warens, da qual nessa fase ele se tornou secretário e amante. Com o auxílio dela, Rousseau mais uma vez foi instruído, leu sobre filosofia e desenvolveu sua aptidão para a escrita, para a música, bem como encontrou trabalhos, dentre eles o de supervisor no departamento da receita federal. Isso aconteceu depois dele ser encaminhado por ela para o seminário, na tentativa de torná-lo padre, mas sua inaptidão para o latim não o permitiu ficar (SIMPSON, 2009).

A maneira de se portar na sociedade, o cuidado com a aparência, o uso da linguagem adequada e todos os preceitos necessários para frequentar os salões, que eram os locais de encontro de filósofos, poetas e demais intelectuais; tudo lhe foi ensinado por Madame de Warens. Rousseau a chamava de “mamãe”, apesar de nutrir por ela um misto de sentimentos, que ia de amante a irmã. Quando ela se mudou de Annecy para Chambéri em 1732, ele estava junto e, boa parte do início de suas *Confissões* demonstram o nível de consideração que Rousseau tinha por ela.

O longo hábito de vivermos juntos e vivermos de modo inocente, longe de enfraquecer meus sentimentos por ela, os havia reforçado; contudo, ao mesmo tempo, dera-lhes outra feição, que os tornava mais afetuosos, mais ternos, talvez, porém menos sensuais. À força de chamá-la de mamãe, à força de ter com ela a familiaridade de um filho, acostumara-me a considerar-me como tal. [...] Em Annecy, andava ébrio; em Chambéri, não o estava mais. Continuava a amá-la tão apaixonadamente quanto me era possível; porém, amava-a mais por ela e menos por mim [...] para mim era mais do que uma irmã, mais do que uma mãe, mais do que uma amiga, até mais do que uma amante (ROUSSEAU, 2011, p. 195).

Em 1742, Rousseau decidiu se afastar de Madame de Warens e partir para mais uma experiência, agora na cidade de Paris. Ao chegar, se deparou com uma nova realidade: a cidade grande estava repleta de possibilidades, mas também de pessoas bem mais qualificadas que ele. Sua educação formal era limitada e Rousseau ainda aprendia a desempenhar seus dons enquanto músico e literário.

Um de seus primeiros projetos foi um novo método de notação musical apresentado à Academia de Ciências, mas que logo foi refutado por Jean-Philippe Rameau (1683-1764), por conter erros (SIMPSON, 2009). Para Bento Prado Júnior (2018), o que ocorre é que a leitura feita por Rousseau sobre a música não seguia a tendência objetivista, típica do pensamento de Rameau. Enquanto esse definia uma ciência para entender a música, relacionando-a com o movimento da natureza e o modo como o ouvido humano a percebia, Rousseau acreditava que a essência musical não se demonstraria apenas pela teoria musical e estrutura científica. A fim de encontrar a sua essência, seria preciso abandonar os sentidos e descobrir o que ela fala ao ser, sem se valer de objetos físicos.

Para ele, o sensível não é na música senão uma causa ocasional: os sons, na sua realidade sensível e na sua capacidade de mover o corpo, devem apagar-se e tornar-se inteiramente transparentes, para que a alma possa atravessá-los sem esforço e captar diretamente um certo conteúdo intelectual e moral. [...] sua função não é a de fazer aparecer um objeto ausente. [...] mas uma outra alma e sua maneira de sentir todos esses espetáculos (PRADO JÚNIOR, 2018, p. 312).

Apesar da recusa da Academia, esse foi o ingresso de Rousseau na alta sociedade de Paris. Em um primeiro momento, o tempo em que ficou na cidade foi curto e, sem dinheiro, aceitou o trabalho de secretário do embaixador da França, na Itália. Por lá permaneceu somente um ano e logo retornou a Paris. Falar sobre esse

período é importante, pois, “Veneza despertou também as primeiras chamadas de sua paixão pelas teorias social e política” (SIMPSON, 2009, p. 26). Por sua experiência em Veneza, Rousseau começou um manuscrito sobre seu ideal político, que seria conhecido vinte anos mais tarde como o *Contrato Social*.

Os anos que se seguiram não foram de grandes oportunidades. Em 1742, Rousseau foi ignorado por compositores da época e, apesar de participar da reescrita da ópera *A Princesa de Navarra*, de autoria de Rameau e Voltaire, seu nome sequer foi mencionado e a autoria final foi dada como sendo de Voltaire. Novamente sem dinheiro, o que restou foi o trabalho como secretário do senhor Francueil e do senhor Dupin. Entretanto, foi após seu retorno a Paris, em 1745, que conheceu Thérèse de le Vasseur, a mulher que o acompanharia até os seus últimos dias.

Thérèse de le Vasseur foi sua companheira por toda a vida e mãe de seus cinco filhos. Foi ela quem recebeu parte das rendas de Rousseau, inclusive a pensão vitalícia que o editor Rey lhe concedeu pelos sucessos financeiros que obtivera com suas obras. Também foi com ela que Rousseau casou-se, 23 anos após o início do relacionamento [...] (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 35).

Além dessa experiência, iniciou-se em sua vida o período de profusão na escrita e nos estudos. Nele, é que veremos despontar o Rousseau literário, romancista, mas também teórico da educação e da política.

## 2.2 A ASCENSÃO PÚBLICA

Em Paris, Rousseau se relacionava com os membros da alta sociedade. O seu trabalho enquanto músico o fez conhecido e frequentador das rodas de conversa, sempre convidado por seus ilustres amigos para participar. Nessa época, já conhecia Diderot, de quem era grande amigo; foi por meio dele que conheceu D’Alembert, assim como lhe apresentou outro de seus contatos, o Abade de Condillac. Ambos se aproximaram e os primeiros frutos do trabalho de Condillac se deram pelo auxílio de Rousseau.

Os editores de Paris são arrogantes e severos com todos os que começam; e a metafísica, então pouco em moda, não oferecia um assunto muito atraente. Falei a Diderot sobre Condillac e sua obra; apresentei-os. Eram feitos para se entenderem; entenderam-se. Diderot convenceu o editor Durant a ficar com o manuscrito do abade, e esse grande metafísico recebeu pelo seu primeiro livro [...] (ROUSSEAU, 2011, p. 328).

Essas relações lhe renderam oportunidades de apresentar o seu trabalho, não somente enquanto músico, mas também como escritor. Foi nessa época que Rousseau foi convidado por Diderot a escrever o verbete *Música*, da *Enciclopédia*. Em 1749, Diderot havia publicado a *Carta sobre os cegos*, na qual questionava algumas verdades metafísicas e seus valores, afirmando que para um cego elas não tinham valor de verdade, uma vez que eles não as viam. A beleza, por exemplo, não passaria de uma palavra sem qualquer efeito sobre seu julgamento, não sendo útil para nada. Dessa forma, Diderot questionava os valores morais de sua sociedade, interpretando-os como temporais e falaciosos, sendo possível ignorá-los ou até mesmo contradizê-los (DIDEROT, 2006). Seu texto não agradou a alguns poderosos, o que lhe rendeu a prisão na torre de Vincennes, no mesmo ano da sua publicação.

Vale lembrar desse fato, pois, pelo trajeto que Rousseau fez de Paris a Vincennes para visitar Diderot que estava preso, ocorreu-lhe a ideia de escrever o seu primeiro discurso, que o consagraria como filósofo político. Conta Rousseau em suas *Confissões* que, em uma tarde, sem dinheiro para pagar o transporte para ir ver Diderot, decidiu ele ir a pé. O calor era intenso, o que fazia a caminhada mais longa. Para se distrair, levou consigo o jornal *Mercure de France*. Ao folheá-lo, encontrou uma questão que fora proposta pela Academia de Dijon para o prêmio do ano, que perguntava qual havia sido o papel das ciências e das artes para a sociedade; elas corromperam os costumes ou os tornaram melhores? (ROUSSEAU, 2011).

Rousseau se inscreveu no concurso e, no ano seguinte, recebeu a notícia de que havia sido premiado. O seu texto intitulado *Discurso sobre as ciências e as artes*, foi publicado em 1751 e falava sobre os malefícios das ciências e das artes sobre o homem. Cercado pelos ensinamentos sobre o modo como deveria agir e ser, a força da cultura e do poder político se impunham sobre sua essência, não permitindo que as pessoas fossem elas mesmas. Rousseau apresentou algumas nações que, segundo ele, foram corrompidas pelo progresso da arte, como o Egito, Grécia, Roma e China (ARBOUSSE-BASTIDE, 1999). Vendidos aos preceitos dos costumes sociais, as letras

se inflam de um saber vazio, repleto de vaidades e ociosidade. No entanto, como não é possível se livrar delas, ao menos se devia reservá-las para aqueles que delas pudessem desfrutar sem nenhum prejuízo de sua natureza. “Quanto a nós, homens vulgares, a quem o céu não concedeu talentos tão grandes e que não fomos por ele destinados a tamanha glória, permaneçamos na obscuridade” (ROUSSEAU, 1999, p. 214). Rousseau sabia que sua reflexão não era inédita; o que ele fez foi uma releitura de outros pensadores, que já haviam discutido a temática.

O tema do primeiro discurso é menos original do que o poderiam pensar Rousseau e Diderot. O problema proposto liga-se à disputa entre antigos e modernos. Podem ser encontradas ideias análogas em Fénelon (*lettre à l'Académie*), em La Bruyère (*Discours sur Théophraste*). Na Inglaterra, em Nandeville. Igualmente em Montaigne (*Apologie de Raymond de Sebond*). A questão do valor moral do luxo foi agitada durante todo o século XVIII. A teoria da virtude, de Rousseau, no primeiro discurso, comporta recordações de Plutarco (ARBOUSSE-BASTIDE, 1999, p. 168).

Rousseau continuou se dedicando ao estudo da música, compôs uma outra ópera, com a diferença que esta não foi destruída por ele, como fizera com aquela composição feita na época em que vivia com os Mablys em Lyon. Sua nova obra se chamava *O adivinho da Aldeia*, obra curta, no estilo italiano, mas cantada em francês (SIMPSON, 2009).

Em 1753, a Academia de Dijon lançou outro concurso, agora perguntando sobre qual era a origem da desigualdade entre os homens e se essa desigualdade era justificada pela natureza? Rousseau mais uma vez se inscreveu, produzindo o seu segundo discurso, intitulado *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, porém, não obteve o primeiro lugar. Nessa obra, apresentou a defesa do estado de natureza. Mesmo não havendo qualquer moral no comportamento humano, o homem na sua condição de selvagem é pacífico e feliz, sendo todos os males que o corromperam de origem social (ROUSSEAU, 1999).

Essa obra alcançou destaque na história da filosofia, pois traz desde o seu prefácio um posicionamento político bem esclarecido. Rousseau iniciou com sua defesa ao governo da república de Genebra, destacando suas qualidades como, por exemplo, a liberdade que imperava nessa nação. Em seguida, em uma leitura a-histórica, porém compreensível, afirmava que toda a desigualdade social surgiu a partir do momento em que um homem julgou como sua propriedade um pedaço de terra. A

partir dali a desigualdade se instaurou e criou raízes em uma cultura que, em momento algum, freou os interesses privados, mas os incentivou para que cada homem conquistasse o seu espaço em meio aos demais (ALMEIDA JÚNIOR, 2013).

Simpson (2009) afirma que, antes de questionar a desigualdade social que se dava conforme as condições econômicas de cada um, Rousseau buscou um fator anterior, afirmando que o que fazia a vida em sociedade desigual era que nem todos nasciam com os mesmos direitos e deveres. A base de sua afirmação era a teoria naturalista, segundo a qual, nenhum homem nasce melhor que o outro. Não se nasce rei, tampouco nobre ou empregado; todas essas distinções se dão pelas regras sociais e não são naturais. Esse posicionamento ia de encontro com uma teoria política de que todo o poder dos soberanos viria de Deus (SIMPSON, 2009). No entanto, nesse segundo discurso, tiveram destaque as qualidades do homem, que as possui por sua própria natureza, sem depender de fatores externos. A compaixão, o amor de si mesmo e a própria tranquilidade de sua personalidade ao se encontrar em seu estado natural, são atributos singulares e que se repetem em seguida no seu tratado pedagógico *Emílio ou da Educação*.

Em 1754, Rousseau viajou para Genebra com a intenção de se aposentar e permanecer por lá. Com quarenta e dois anos de idade, famoso por sua vida pública, porém cansado dos tradicionais círculos intelectuais dos quais participava e, ao mesmo tempo, contrário aos novos movimentos intelectuais que surgiam, Rousseau, aos poucos, ia se afastando daqueles com quem até então mantivera uma boa relação.

Os pensadores conservadores opuseram-se a ele por causa de sua recusa em relação ao pecado original e a crítica pungente acerca da música francesa. E ele também não se adaptava confortavelmente aos pensadores progressistas associados à *Enciclopédia*. A tese do seu primeiro 'Discurso', de que o progresso da alta cultura leva à infelicidade e ao declínio moral, parecia negar o princípio básico da *Enciclopédia* [...] Ele achou também que esse grupo era tão sôfrego, fútil, arrogante e ardiloso como os aristocratas e os clérigos, aos quais tanto se opunha (SIMPSON, 2009, p. 36).

Em sua viagem de retorno para Genebra, Rousseau decidiu voltar para sua religião de origem, podendo assim, ser repatriado como cidadão genebrino. Apesar de aderir novamente ao calvinismo, decidiu não mais viver em sua terra natal, especialmente após saber que Voltaire havia se mudado para perto de lá. "Apesar de ter admirado Voltaire quando ainda jovem, alguma hostilidade existia agora entre os dois por causa

da sua última resposta maliciosa à teoria sobre a ‘bondade natural dos homens’” (SIMPSON, 2009, p. 37). Ainda assim, ele precisava de um lugar para viver, e a visita que fez para a Madame d’Épinay após sua viagem a Genebra, lhe trouxe uma grande surpresa: ela havia construído uma casa em sua propriedade para que ele pudesse ali morar. Iniciava-se a sua vida no campo, que foi a responsável por inspirá-lo na escrita de suas principais obras.

### 2.3 A VIDA DE ROUSSEAU NO CAMPO E O SEU PERÍODO DE DECLÍNIO

Viver no campo sempre foi o desejo de Rousseau. Ele considerava esse local o seu elemento, o elo que havia entre o seu ser e a natureza. Assim, depois de tantos anos afastado, poderia enfim retornar. Rousseau havia se mudado para a pequena casa de l’Hermitage que ficava no terreno de Montmorency<sup>2</sup>. Toda a agitação da cidade o perturbava, não apenas em Paris, mas em qualquer outra região, caso fosse obrigado a conviver com muitas pessoas. L’Hermitage era afastada da cidade, local vazio e solitário, próprio para alguém como Rousseau que dispensava companhia e se sentia bem quando acompanhado de suas leituras e pensamentos.

Foi no dia 9 de abril de 1756 que eu saí da cidade para não mais voltar a habitá-la [...] Mme. D’Épinay veio buscar-nos, aos três, em seu carro; seu caseiro levou minha pequena bagagem e eu me instalei no mesmo dia.<sup>3</sup> Encontrei meu refúgio arrumado e mobiliado com simplicidade, mas tudo muito limpo e até com certo gosto. A mão que havia prestado aqueles cuidados ao arranjo de minha casa tornava-os a meus olhos de um preço inestimável, e eu achava delicioso ser hóspede de minha amiga, em uma casa que eu escolhera e que ela havia mandado construir expressamente para mim (ROUSSEAU, 2011, p. 383).

Dispondo de condições financeiras suficientes para sobreviver, Rousseau não precisava mais se submeter à vida na cidade. O campo lhe fez muito bem, dando-lhe inspiração para escrever algumas de suas principais obras, a saber, *Julia ou a Nova*

---

<sup>2</sup> Este era o nome da residência para a qual Rousseau se mudou em 1756. Localizada na região rural da cidade de Montmorency, foi lá que ele viveu até junho de 1762. Cf. Confissões, p. 381.

<sup>3</sup> Rousseau não se mudou completamente sozinho. A mãe de Thérèse de Levasseur, bem como ela própria, o acompanharam.

*Heloísa*, publicado em 1761, *Emílio ou da Educação* e *O Contrato social*, ambos publicados em 1762.

O romance *Júlia ou a Nova Heloísa* obteve grande sucesso, foi publicado por diversas vezes, tendo até o ano de 1800 um total de 72 edições (SIMPSON, 2009). Nessa história, o jovem preceptor Saint-Preux, se apaixona por sua aluna, Julie, apesar de saber que seria impossível que ficassem juntos, tendo em vista sua humilde origem social, enquanto Julie era rica e estava prometida em casamento. Apesar de também estar apaixonada por Saint-Preux, Julie prometeu que seria fiel à seu marido, e assim o foi até o fim da vida. Em uma certa ocasião, Julie confessa ao seu marido, o Barão de Wolmar, o sentimento que nutria por seu antigo preceptor, bem como a promessa que havia feito de lhe ser fiel. Seu marido, ao saber disso, decide aproximar Saint-Preux de Julie, acreditando que seria possível, com o tempo, transformar aquela paixão em amizade.

A história termina quando Julie entra no lago para salvar seu filho que estava se afogando e acaba morrendo. Contudo, antes de sua morte, ela havia escrito uma carta a Saint-Preux, pedindo para que se casasse com Claire d'Orbes, uma amiga que tinham em comum. Atendendo a esse último pedido de Julie, Saint-Preux se casa com Claire d'Orbes e os dois passam a viver juntos, mais o Barão de Wolmar, na mesma propriedade; os três em função da memória de Julie (ALMEIDA JÚNIOR, 2013).

Na mesma época em que escreve esse romance, Rousseau, mesmo na companhia de Thérèse, havia se apaixonado por Sophie d'Houdetot, porém, afirmou em suas *Confissões* que nunca teve com ela qualquer envolvimento, essa relação não passava de uma grande amizade (ROUSSEAU, 2011). Sophie era casada com o Senhor d'Houdetot, capitão da guarda, porém tinha um amante, Saint-Lambert, que também era da guarda. Todos da sociedade sabiam de seu caso, porém o que preservava a sua honra era o fato dela manter-se fiel ao seu amante e não se relacionar com mais ninguém. Pode parecer estranho, mas tais histórias de relacionamentos extraconjugais eram comuns para a elite naquela época, tendo em vista que os casamentos não aconteciam por amor ou pela escolha do casal, mas eram arranjados pelos pais e sem qualquer consulta aos filhos.

Sophie havia se mudado para Eaubonne, que ficava no centro do vale de Montmorency e, por causa disso, sempre ia ao l'Hermitage para visitar Rousseau e a Madame d'Épinay, que era sua cunhada. Apesar de não ser bonita e ter o rosto

marcado pela idade (aproximadamente trinta anos de idade), Rousseau se apaixonou e afirmou em suas *Confissões* que ela “[...] foi o primeiro e o único amor de toda a minha vida” (ROUSSEAU, 2011, p. 416). Fica evidente que Sophie foi a inspiração para que ele compusesse a personagem Julie.

Sobre sua vida no campo, outros meios geravam recursos financeiros, como, por exemplo, sua peça *Narciso ou o amante de si mesmo*. Com esse dinheiro, ele garantia sua independência, mesmo que simples, porém, sem os incômodos da vida na cidade. Contudo, o seu tempo no l’Hermitage estava se acabando, pois, além dos incômodos que Madame d’Épinay causava com seus pedidos constantes pela presença de Rousseau para lhe fazer companhia, ela também foi quem promoveu investigações e comentários maliciosos a respeito da amizade dele com Sophie d’Holdetot.

Ofendido com uma troca de correspondências mais ácida, por conta de vários desentendimentos, mudou-se às pressas e foi residir em uma casa mais modesta, onde tinha ao menos independência. Algum tempo depois, Monsieur e Madame Luxemburgo, vendo a situação precária da casa onde foi residir, ofereceram-lhe estadia em um edifício que ficava em suas terras, ao qual chamavam de ‘pequeno castelo’ (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 45).

Apesar desses episódios, o espírito criativo de Rousseau não foi alterado. Outras obras surgiram nesse período da vida no campo, mas suas ideias divergiam do principal movimento intelectual da época, a *Enciclopédia*. Morando Voltaire no castelo das Délices que ficava na região de Genebra, certa vez recebeu a visita do ator Lekaire, que havia aceito o seu convite para encenar a peça *Zaïre*, frente a todo o conselho da cidade. Entretanto, sua tentativa de agradá-los a ponto de conseguir deles a autorização para apresentá-la aos demais cidadãos, não obteve sucesso. Nessa mesma ocasião, D’Alembert chegou à cidade para escrever um verbete sobre ela e ficou por uns dias na casa de Voltaire. O resultado foi um texto crítico a respeito da proibição que havia na cidade em se produzir peças teatrais (MATTOS, 2009).

Rousseau, que sempre se identificou como cidadão de Genebra, logo saiu em defesa de sua terra natal. Escreveu em resposta a D’Alembert uma carta acerca do teatro, na qual afirmava tenazmente que Genebra era uma terra de tradições e que o fato de não permitir teatros em seu território representava cautela. Os males que as peças teatrais traziam ao espírito patriótico eram inumeráveis! Incapaz de educar aos

seus espectadores, o teatro moderno era uma expressão do vício e da vaidade da vida social, e por isso, “[...] este é estranho à virtude e, portanto, não deve ser-lhe atribuído um poder pedagógico” (MATTOS, 2009, p. 16). Essa resposta de Rousseau colocava um fim na relação que existia entre ele e os principais membros do movimento iluminista, inclusive, seu amigo Diderot.

No entanto, quem o incentivou a escrever a carta em resposta à D’Alembert foi Diderot. Apesar da importância que ele dava à sua amizade com Diderot, Rousseau desconfiou de que ele havia entregue a terceiros assuntos de alta confidência que lhe havia confiado. Não era mais possível continuar tendo qualquer tipo de relação com uma pessoa da qual não se tinha mais certeza de sua honestidade. Por esse motivo, com toda a formalidade possível, Rousseau rompeu suas relações com esse amigo de longa data.

Ora, o texto da *Carta a d’Alembert* estava pronto, inseriu no prefácio uma pequena alusão ao caso, tomada de empréstimo ao Eclesiástico e poupando o nome do amigo com quem ele rompia. [...] O efeito dessa declaração pública foi devastador para Rousseau. Todos souberam de sua ruptura com Diderot, mas acharam o golpe desleal e, novamente, ele foi considerado arrogante e mal-intencionado (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 51).

Finalizando essa etapa, as duas obras escritas por Rousseau foram *O Contrato Social* e *Emílio ou da Educação*, ambas em 1762. *O Contrato Social* é, na verdade, uma parte do seu trabalho político que não pode ser completado. O trabalho inicialmente se chamava *Do contrato social, ou princípios do direito político*. Rousseau começou a escrevê-lo em 1740, dedicando boa parte do seu tempo para essa obra. Na época, ele morava em Veneza e foi observando os defeitos das leis daquele lugar, quando começou a refletir sobre os princípios políticos das instituições (ROUSSEAU, 2011). Mesmo trabalhando por quase duas décadas nessa pesquisa, foi a partir de 1750 que mais se dedicou a execução da obra.

Certos fatos fizeram do *Contrato Social* uma obra revolucionária na trajetória de Rousseau, tendo em vista alguns encaminhamentos práticos e teóricos utilizados por ele na elaboração desse texto. A primeira questão é que, diferentemente do primeiro e segundo discurso, Rousseau não pediu a ajuda de Diderot para escrever. Seu trabalho se deu de maneira reservada, tendo em vista a novidade política que seu tratado trazia e que poderia não ser compreendido por seus contemporâneos, gerando perseguições

e outros problemas (SIMPSON, 2009). E, de fato, gerou! Tal obra juntamente com o *Emílio ou da Educação*, foram condenadas em Genebra e Paris, sendo emitido um mandado de prisão para seu autor.

A segunda questão diz respeito ao seu conteúdo, isto é, sem mais tratar da tendência natural do homem em ser bom, Rousseau afirmou no *Contrato social* que a sociedade estava corrompida e deveria ser regenerada. Seria por meio de um contrato que a vida em sociedade poderia se reestabelecer, vencer o egoísmo presente nas relações entre os homens e reformar as instituições que se diziam públicas, mas que estavam permeadas pelos interesses dos indivíduos que delas participavam.

[...] o *Contrato*, expressando um **dever-ser** atemporal, traz consigo um **poder-ser** e um **querer-ser** que pretendem ultrapassar as fronteiras de um **ter-de-ser** marcado pelo egoísmo, falta de espírito público e igualdade moral aparente gerada pela existência de maus governos [...] (OLIVEIRA, 1998, p. 79, **grifo do autor**).

Afirmando desde o início da obra que sua intenção ao escrevê-la se firmava no desejo de descobrir se haveria legitimidade de poder na ordem civil, Rousseau nos instruiu nela, a respeito da origem da vida em sociedade. Sua certeza era que a vida civil tinha seu princípio em um acordo mútuo, sendo qualquer outra forma de organização sinônimo de tirania e aprisionamento do povo. Desse modo, a centralidade política não estaria mais nas leis engendradas por alguns e que deveriam ser cumpridas por todos. Ao contrário, o que definiria o certo e o errado seria a condição do homem, isto é, os acordos que não ferissem sua natureza, e que o fariam se sentir o mais livre possível, sem qualquer tipo de coação para que cumprisse e obedecesse aos preceitos sociais (ULHÔA, 1996).

Em outras palavras, encontramos no *Contrato social* a garantia de que “[...] Rousseau pretende instaurar uma autoridade civil que engendre as mesmas relações que a natureza determinava aos homens quando estes se encontravam no estado primitivo” (FALABRETTI, 2007, p. 55). Isso retiraria o estado corruptor das relações sociais, tendo em vista que, estando o indivíduo livre, por que haveria de mentir, dissimular simpatia, aparentar decoro e felicidade quando não fosse essa a sua vontade? Por isso, o *Contrato social* adquire um tom pedagógico, pois, ensina o homem a ser ele mesmo, fazendo-o refletir através da teoria sobre os erros

encontrados na prática, que existem e tornam o indivíduo prisioneiro e infeliz no cenário social.

[...] deveríamos encontrar, no *Contrato*, três níveis distintos de questões: as de ordem antropológica, reveladoras de uma filosofia do homem fundamentadora do segundo nível, ou seja, o do pensamento político estrito e, finalmente o terceiro nível, o das questões de ordem prática, fundado no segundo. Embora distintos, esses três níveis não se separam [...] (ULHÔA, 1996, p. 30).

O *Contrato social* seria um instrumento de reforma. Por meio dele, as vontades particulares se submeteriam à vontade geral, que seria a soma de todas aquelas individuais. Por ela, não haveria mais a distinção de classes, tampouco das forças humanas promovidas pela natureza, que fez cada homem de um jeito. Sem levar em consideração os movimentos históricos, sociais e naturais que conduziram a vida em sociedade para o caos, o pacto social realizado pela vontade geral findaria com todas as desigualdades, estabelecendo-se como soberano absoluto de seus membros (FALABRETTI, 2007). Isso, segundo Rousseau, traria de volta a harmonia social que havia se perdido ao longo dos anos.

Apesar de proibirem sua leitura e divulgação, o *Contrato social* e o *Emílio ou da Educação*, foram as obras mais emblemáticas de Rousseau, escritas por ele mesmo em condições de saúde precárias. Sempre doente, mas ao mesmo tempo resistente a qualquer acompanhamento médico, veremos que seus últimos anos foram permeados de sentimentos de perseguição, alucinações e solidão.

## 2.4 OS ÚLTIMOS ANOS DE VIDA

Os problemas de saúde enfrentados por Rousseau eram constantes e, desde pequeno, sempre se encontrava doente. Em sua fase adulta não foi diferente e suas doenças se agravaram. Sem ser possível dar um diagnóstico preciso sobre como era seu estado de saúde nos últimos anos de vida, o que se tinha eram especulações. Autores do final do século XIX, em um tom pejorativo o definiam como degenerado,

com neuropatia congênita e insanidade moral<sup>4</sup>. Em uma outra explicação, o que se tem é o diagnóstico de uremia, uma doença que se caracteriza pelo elevado número de resíduos no sangue (STAROBINSKI, 1991). No entanto, o que a história narra e o próprio Rousseau evidenciou em sua autobiografia, são os problemas que lhe acometeram desde a infância e fizeram com que ele fosse uma criança fraca.

Nasci quase morto; poucas esperanças tinham de me salvar. Trazia comigo o germe de uma enfermidade que os anos pioraram e que, agora, não me dá descanso senão para deixar-me, com maior crueldade, sofrer de outro modo. Uma irmã de meu pai, moça, bondosa e ajuizada, cuidou tanto de mim que conseguiu salvar-me (ROUSSEAU, 2011, p. 23).

Aqui Rousseau se referia aos seus problemas urinários que com o tempo haviam se agravado. “Ele cresce franzino e doente porque foi acometido de uma retenção de urina, provocada por uma má conformação da bexiga, problema que o acompanha e provoca graves crises durante sua vida” (REZENDE, 2014, p. 16). As dores e os tormentos psicológicos que sentia eram constantes, o que o fazia supor, por diversas vezes, que estaria à beira da morte.

Rousseau falava de pressentimentos que o atormentavam, assim como cartas anônimas e assinadas que eram enviadas por determinadas pessoas, até mesmo para pedir conselhos pessoais, por conta de sua fama enquanto escritor. Indisposto por suas condições físicas, suas respostas eram sempre rudes, de pouca consideração quanto às solicitações que o importunavam. Todavia, o que chama a atenção nessas observações feitas pelo próprio Rousseau, são as conclusões que ele obtém de tais situações, sempre supondo que o número considerável de correspondências que recebia, poderia ser uma estratégia de seus inimigos contra ele.

Quando sofro, fico sujeito ao mau humor. Fiquei mal-humorado ao receber aquelas cartas; deixei transparecer meu aborrecimento nas respostas que dei, recusando-me redondamente ao que me pediam. Essa recusa não é, certamente, o que tenho a reprovar a mim mesmo,

---

<sup>4</sup> Neuropatia é uma doença que danifica os nervos, causando dores, fraqueza e dormência, geralmente nos dedos das mãos e dos pés. São desordens próprias do sistema nervoso periférico. Cf. FÉLIX, Evandro Penteadó Villar; OLIVEIRA, Acary de Souza Bulle. Diretrizes para abordagem diagnóstica das neuropatias em serviço de referência em doenças neuromusculares. **Neurocienc**, São Paulo, n. 18, p.74-80, out. 2010. Revisão. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1801/274%20revisao.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

**já que aquelas cartas bem podiam ser armadilhas preparadas por meus inimigos [...] (ROUSSEAU, 2011, p. 532, grifo nosso).**

Sua fragilidade física não se refletia em seus escritos, pois o conteúdo que suas obras traziam denunciava um espírito rebelde e impulsivo, totalmente inadequado para a época. Ou seja, o seu estado de saúde não lhe causou abatimento literário, ao contrário, fez da espera pela morte a sua salvaguarda para não temer as possíveis represálias que suas ideias, sobretudo àquelas presentes no *Contrato Social* e no *Emílio ou da Educação*, poderiam lhe trazer.

Apesar disso, foi preciso fugir. Avisado de que estavam prestes a prendê-lo, Rousseau fugiu pela manhã, saindo do território francês e indo em direção a Genebra. Nesse momento, principiava o período mais difícil de sua vida, que duraria cinco anos, sempre se escondendo na casa de conhecidos, ou mudando de um país para outro sem qualquer paradeiro certo, somente em busca de fugir daqueles que o perseguiram e queriam sua prisão. Ao chegar a Genebra permaneceu por pouco tempo, pois, mesmo em sua terra natal, seus livros foram queimados em praça pública e sua prisão foi prometida caso voltasse a pisar ali (ROUSSEAU, 2011).

Sua segunda tentativa foi procurar abrigo na Prússia, governada desde 1740 pelo Rei Frederico II (1712-1786). Nessas terras ele foi acolhido, teve uma melhora na sua saúde e pode voltar para a sua vida de caminhadas pelo campo, bem como receber novamente a visita daqueles que pediam seus conselhos. Isso, porém, não significou o fim das perseguições. Tem-se que alguns cidadãos opositores às suas ideias lhe dirigiam ofensas pelas ruas e até lhe lançavam pedras (SIMPSON, 2009). Um de seus inimigos de Genebra havia publicado algumas cartas difamando-o, com o intuito de provar aos cidadãos que Rousseau não era cristão. Nelas se afirmava que ele havia negligenciado o cuidado com seus filhos, que se relacionava com uma prostituta da guarda, além de ter contraído doenças venéreas (ROUSSEAU, 2011). Sob essas acusações, o tumulto sobre sua pessoa aumentou, o que fez com que sua casa fosse apedrejada em 1765. Temendo por sua segurança, Rousseau se muda mais uma vez de cidade, partindo para a ilha de Saint-Pierre.

O número de trabalhos que redigiu a partir do ano de 1764 é significativo: iniciou o projeto de elaboração das constituições da Córsega (faleceu antes de terminá-las, porém, deixou muitas notas), escreveu o *Dicionário de música*, que era baseado nas considerações gerais do artigo escrito para a *Enciclopédia*, e iniciou a escrita de suas

*Confissões*, nas quais fez um esboço de sua vida. Interpretando-a como parte integral de seu pensamento; podemos considerar as *Confissões* como bem mais que uma obra biográfica.

Apesar de soar natural a ideia de que ele possa simplesmente ter escrito a respeito de sua vida, Hartle (1989) defende o posicionamento de que as *Confissões* são, na verdade, uma obra filosófica, na qual o autor ao mesmo tempo em que discutiu a respeito de sua vida, também descreveu um retrato do homem. Isso se deu, pois, ao narrar os momentos pelos quais passou, podemos aprender um pouco mais sobre as suas obras, como *Emílio ou da Educação*, *O Contrato social*, e o primeiro e o segundo discurso.

Ao mesmo tempo, Rousseau deixou claro em diversos momentos o seu ponto de vista a respeito da humanidade, sempre que se pôs a filosofar sobre o homem, sua existência e os valores morais (HARTLE, 1989). Ele se mostrou arrependido pelos pequenos furtos que cometeu na juventude, justificou sua repulsa por mulheres de comportamento lascivo, premiou o campo e lhe rendeu atributos morais superiores aos da cidade, comparou e definiu os intelectuais de sua época como equivocados e charlatões (ROUSSEAU, 2011). Todos esses atributos vão além de uma descrição sobre a vida de um homem, ou seja, eles traduzem o que é bom ou ruim, certo e errado no gênero humano conforme a interpretação de quem escreve e sublinha aquilo que deve ser incentivado no homem ou não.

De modo geral, o que se pode dizer acerca desse texto é que, sem querer ser fiel às datas e aos acontecimentos, Rousseau criou um personagem, dessa vez representado por ele mesmo. Apesar de afirmar em diversos pontos seu compromisso com a verdade, deve ficar a critério do leitor o juízo sobre sua real intenção. Isso porque, qualquer obra bibliográfica é, na verdade, uma representação, ou seja, ela nunca traduz o sujeito verdadeiramente, portanto, não é possível exigir dela um rigor a ponto de ter a descrição de seu autor em sua essência (ROUSSEAU, 2011). Além disso, o nome *Confissões* remonta à obra escrita por Santo Agostinho entre os anos de 397 e 398, muito antes de Rousseau.

Santo Agostinho de Hipona, ou então Santo Agostinho, foi um bispo católico, filósofo e teólogo do século IV d. C. que, após se converter ao cristianismo, escreveu uma obra na qual apresentava de que maneira a graça de Deus havia atuado em sua vida. Rousseau reproduziu o título da obra de Agostinho e escreveu as *Confissões*.

Mesmo com uma estrutura e certos fatos muito semelhantes em ambas as histórias, as ideias se contrapõem, pois, enquanto Agostinho relatou sobre a providência divina em sua vida e como ela o salvou do mal de sua natureza, Rousseau exaltou a ação da natureza na sua formação, responsável por torná-lo um ser único, porém, mal compreendido em seu tempo (PUENTE, 2005).

Como parte de sua busca pela verdade, ele demonstrou que não havia caminho melhor para encontrá-la que não fosse pela aceitação dessa natureza humana. Ele se afigurou em um personagem de sua própria história, com o intuito de apresentar os resultados da natureza que seriam sempre favoráveis aos homens e, portanto, não precisaria ser corrigida, tampouco redimida. Por tal motivo, “Rousseau pretende em algún sentido ‘sustituir’ la providencia por la naturaleza; esto es parte de su respuesta a Agustín. No es Dios, no es la providencia, sino la *naturaleza* la que le ha hecho único” (HARTLE, 1989, p. 75). As *Confissões* de Rousseau foram publicadas em 1782, ou seja, quatro anos após sua morte.

Prosseguindo em sua jornada por asilo, Rousseau após se mudar para a ilha de Saint-Pierre, em 1764, encontrou-se em paz. Dessa vez, mais distante dos homens, fazia planos de viver ali para sempre, se não fosse por uma carta enviada pelo magistrado responsável pela ilha que pedia para desocupá-la imediatamente e não mais permanecer naquele país. Sem muitas opções para onde poderia ir, o único lugar que encontrou abrigo, foi com o filósofo David Hume (1711-1776) que, em 1765 reservou a casa de um de seus amigos, localizada em uma região campestre da Inglaterra, para acolher Rousseau. No entanto, sua estadia ali também foi curta, pois, por outros maus entendidos, Rousseau rompeu sua amizade com Hume e retornou para a França.

Ao que consta, um amigo de Hume, Mr. Horace Walpole, publicou uma carta na qual se fazia passar pelo Rei Frederico da Prússia e convidava Rousseau a residir naquele país. Rousseau tomou conhecimento da carta e achou que Hume era o autor da farsa e que seu objetivo era ridicularizá-lo. Foi embora às pressas da Inglaterra em 1766 [...] Era o fim de mais uma amizade, era mais uma mudança de endereço (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 61).

Novamente em território francês, tentou não ser preso utilizando o nome de Renou, perambulando sempre de um lugar para outro na casa de amigos. Nesse período, continuou a escrever, o que deu origem às obras *Dicionário de música*; a

segunda parte das *Confissões*; *Rousseau, juiz de Jean-Jacques* e, por fim, os *Devaneios de um caminhante solitário* (SIMPSON, 2009). Em 1778, se mudou para a região rural de Paris, na cabana de Ermenonville. Poucos meses após sua mudança, veio a falecer no dia 2 de julho. O seu corpo foi sepultado na ilha de Peupliers e em 1794, foi transferido ao Panteon (ALMEIDA JÚNIOR, 2013).

## 2.5 PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DO SENHOR DE SAINTE-MARIE E O PRENÚNCIO DO EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO

Por volta de 1740, ainda na juventude de Rousseau, sua relação com Madame de Warens havia se desgastado. Ela não o era mais solícita como antes, não o procurava e havia colocado em seu lugar um outro criado, que também lhe servia de amante; Rousseau tinha por volta de 28 anos. Conformado com a paixão que havia acabado, decide comunicar a Madame de Warens que sairia de sua casa em pouco tempo.

Fiz o projeto de sair de casa, e lho comuniquei; e, longe de opor-se, ela o favoreceu. Em Grenoble tinha ela uma amiga chamada Mme. Deybens, cujo marido era amigo de M. de Mably, grande preboste de Lyon.<sup>5</sup> M. Deybens propôs-me a educação dos filhos de M. de Mably: aceitei e parti para Lyon sem quase sentir o menor pesar por uma separação cuja ideia anteriormente ter-me-ia dado as angústias de uma morte (ROUSSEAU, 2011, p. 258).

A cisão temporária com Madame de Warens rendeu a Rousseau uma experiência única, que foi o fato de se tornar preceptor em uma casa de família. Mesmo sem qualquer conhecimento prévio, sua boa vontade o fazia se esforçar para alcançar os melhores resultados junto aos seus alunos. Eram dois irmãos, o mais velho, François, chamado de Sainte-Marie, tinha cinco anos de idade, era bonito e sabia raciocinar quando necessário; e o mais novo, Jean, chamado de Condillac, dono

---

<sup>5</sup> Preboste na antiga magistratura francesa era o juiz civil ou militar.

de uma ignorância inconfundível, era incapaz de demonstrar qualquer reação, ou então comover-se com algo<sup>6</sup> (BRUCHARD, 1994).

No intuito de convencer o Senhor de Mably, pai das crianças, de que ele enquanto preceptor deveria ter total autoridade sobre seus filhos, Rousseau lhe escreveu uma carta que foi intitulada como o *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*. A publicação desse texto ocorreu somente no ano de 1782, em Paris (BOTO, 2017). Nele, foram apresentados os preceitos que deveriam ser observados na condução da educação dos meninos. Sendo ele o preceptor, a responsabilidade pelo ensino lhe deveria ser outorgada por inteiro, transformando-o no canal direto entre o pai e seus filhos. Qualquer favor ou castigo que lhes fosse prescrito, deveria ser, em primeiro lugar, solicitado ao preceptor. Para isso, Rousseau definiu algumas regras:

1º. Antes de lhe dar algum presente, inquirir sigilosamente o governante se ele tem razões para estar satisfeito com a conduta da criança. 2º. Declarar ao jovem que quando tiver algum favor a pedir, deve fazê-lo pela voz de seu governante, e que se lhe ocorrer pedi-lo por conta própria, isto em si bastará para que seja negado. 3º. Aproveitar daí a oportunidade de às vezes censurar o governante por ser bom demais, que sua facilidade excessiva irá prejudicar o progresso de seu aluno, e que à sua prudência é que compete corrigir o que falta à moderação de uma criança. 4º. Que se o mestre acredita ter algum motivo para se opor a algum presente que se quisesse dar ao seu aluno, recusar-se terminantemente a concedê-lo, até que este tenha encontrado o meio de abrandar seu preceptor (ROUSSEAU, 1994, p. 26-27).

Além das considerações acima, a análise do projeto como um todo nos permite identificar os atributos que Rousseau considerava imprescindíveis em seu método pedagógico. Enquanto preceptor, alertava para a importância de se formar o coração, o juízo e o espírito dos meninos, dando prioridade aos ensinamentos morais, que eram superiores aos preceitos científicos da época. Priorizava os bons costumes, almejando não precisar utilizar da violência, uma vez que esta não poderia ajudar na educação. Além disso, também considerou importante a harmonia na relação entre pai e preceptor para o sucesso da educação, estes não poderiam se contradizer, tampouco desautorizar um ao outro em suas ordens. O estudo inicial deveria ser modesto, evitando os conteúdos de lógica, filosofia e retórica, pois, segundo Rousseau, essas ciências eram supérfluas e em nada poderiam contribuir (ROUSSEAU, 1994).

---

<sup>6</sup> As crianças tinham tais pseudônimos em respeito a tradição familiar, bem como pelas propriedades que essa possuía. Cf. Bruchard, p. 9.

Entretanto, mesmo depois de todas essas considerações, em sua experiência faltou paciência para suportar a personalidade tão contrastante de seus alunos. Por seu temperamento impaciente e pela dificuldade em obter a estima dos dois meninos, Rousseau não obteve sucesso no cargo, permanecendo na função apenas por um ano (DENT, 1996). Não sabemos se o texto do projeto no qual Rousseau sugeriu um “acordo” para educar os dois irmãos tenha chegado até as mãos do Sr. de Mably, até porque, duas versões dele foram encontradas, a primeira com o título *Mémoire présente a M. de Mably sur l'éducation de M. son fils* e a segunda com o nome *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie* (BRUCHARD, 1994).

Foi nesse projeto que se evidenciou quais eram as disposições de Rousseau acerca da educação. Mesmo sendo esse o seu primeiro registro sobre uma proposta de educação, nele se encontravam os seus apontamentos sobre as possíveis estratégias de ensino para aquelas duas crianças que estavam sob seus cuidados. As lições práticas e o modo de compreender o mundo a partir da percepção da própria criança, são questões trabalhadas nessa obra e que seriam aprofundadas anos mais tarde no *Emílio ou da Educação*. Ou seja, apesar do insucesso prático, Rousseau continuou, vinte e dois anos depois, a se dedicar aos ensinamentos pedagógicos.

Ao analisarmos sua biografia, porém, surge a possibilidade de que suas ideias pedagógicas possam ser julgadas como falaciosas e incoerentes, pois, como poderia teorizar sobre educação alguém que não a conhecesse na prática? A história de Rousseau depõe contra ele: o homem preceptor e pai de cinco filhos destoa do autor do *Emílio ou da Educação*, apesar de serem os mesmos indivíduos. O primeiro sugere alguém sem qualquer preparo para opinar a respeito do valor da educação, enquanto o segundo se mostra defensor dos princípios morais intrínsecos a todo homem, inclusive, aquele que o obriga a cuidar de seus próprios filhos (ROUSSEAU, 1973). Essa oposição entre teoria e prática merece ser discutida.

Certamente que o insucesso enquanto preceptor dos filhos do Senhor de Mably poderia fomentar as dúvidas a seu respeito e reforçar o discurso de seus críticos que o interpretavam como um fracasso enquanto pedagogo. Não se limitando a este tema, todo o seu pensamento poderia ser alvo de descrença, inclusive, o político, sendo ele o principal motivo pelo qual Rousseau se pôs a discutir. Portanto, como garantir a eficácia de seu método, sendo que não há em sua estrutura a coerência necessária para levá-lo a cabo? Sobre este assunto, temos os manuais de educação publicados

no Brasil que podem nos auxiliar a compreender de que modo Rousseau era lido e como suas ideias foram divulgadas na área da educação.

## 2.6 AS LEITURAS SOBRE ROUSSEAU NO BRASIL DO SÉCULO XX

As ideias de Rousseau atravessaram os séculos e chegaram ao Brasil por meio de manuais de educação estrangeiros que foram traduzidos para a língua portuguesa. Em razão da ausência no século XX de uma história nacional que contasse sobre nossa educação, optou-se pela utilização desses manuais como instrumentos para a formação de professores, nos primeiros cursos de pedagogia do país (GATTI JÚNIOR, 2014). Vale lembrar que nosso objetivo ao discorrer sobre essa temática não é o de aprofundarmos as leituras sobre esse período tão distante daquele de Rousseau. O que queremos é identificar a autenticidade do seu pensamento pedagógico, buscando a lógica de suas ideias a partir do modo como elas foram interpretadas para além dos seus textos. Consideramos que os discursos utilizados nesses manuais de história da educação para apresentar o autor, possam colaborar no encontro de uma resposta.

Gatti Júnior (2014) fez um levantamento dos principais manuais de educação estrangeiros traduzidos para a língua portuguesa, entre os anos de 1939 a 2010, analisando um total de doze obras. O que constatou foi que, em suma, três conceitos predominaram a respeito de Rousseau e seu ideário pedagógico e político. Falaremos sobre os conceitos e quais obras se encaixam nele.

O primeiro a ser traduzido foi a *História da educação*, de Paul Monroe, em 1939. Nessa obra, Monroe se aprofundou nos passos trilhados pelo personagem Emílio e o apresentou em sua progressão pelos estágios indicados por Rousseau, conforme se encontra no texto de origem. Esse manual, por ter sido o primeiro a ser publicado pela Companhia Editora Nacional, no campo da pedagogia, “[...] permaneceu como referência importante para o campo da História da Educação por um bom tempo, até que iniciativas do campo religioso aparecessem, com a publicação de obra de Louis Riboulet, pela FTD, em 1951” (GATTI JÚNIOR, 2014, p. 479).

Paul Monroe (1939), Frederick Eby (1962), Georges Snyders (1974), Mario Manacorda (1989), Franco Cambi (1999) e Stéphane Martineau (2010), se enquadram

nesse primeiro conceito, pois, exprimem em seus textos a tentativa de não deixar as ideias de Rousseau isoladas, unindo o discurso político com aqueles de cunho pedagógico. Manacorda, por exemplo, une todo o trabalho pedagógico presente no *Emílio ou da Educação* com a necessidade intrínseca de promover uma vida em sociedade.

[...] a novidade de Rousseau, não obstante o paradoxo pelo qual seu modelo para a educação do homem social seja, no *Emílio*, um descendente isolado de uma família nobre e rica (uma opção que foi criticada até por Vincenzo Cuoco), consiste exatamente na relação que ele estabelece entre educação e sociedade (MANACORDA, 2010, p. 296-297).

No segundo grupo temos Roger Gal (1954), Lorenzo Luzuriaga (1955), René Hubert (1957) e Francisco Larroyo (1970). Estes, apesar de se diferenciarem no tempo que dedicam ao tratamento das ideias de Rousseau em suas obras, fazem uma leitura pedagógica do *Emílio ou da Educação*, atrelando seus princípios aos do *Contrato Social*, ou seja, a uma vida social. Além disso, vê-se uma interpretação do pensamento de Rousseau como “[...] precursor dos desenvolvimentos futuros da psicologia do desenvolvimento humano [...]” (GATTI JÚNIOR, 2014, p. 496), significando que os ensinamentos pedagógicos contidos em seu *Emílio* deveriam servir para algo, ter uma função prática capaz de ser visualizada na ação em favor do bem comum e da ordem social, muito próxima de uma filosofia positivista.

O último dos conceitos seria aquele mais crítico às ideias de Rousseau, num tom opositor aos fundamentos de seus pressupostos pedagógicos. Ponce, por exemplo, identifica o pensamento pedagógico de Rousseau como elitista ao escolher como aluno uma criança rica, saudável e que teria uma educação exclusiva para si, acompanhada a todo momento por um preceptor. Diante de um cenário econômico da Europa do século XVIII, qual criança, senão aquela que fosse filha dos nobres, poderia contar com um ensino desse aporte? (PONCE, 1963). Gatti Júnior afirma que, na mesma crítica ideológica, se enquadram Louis Riboulet (1951) e René Humbert (1957), ambos de pensamento católico e opositores da filosofia rousseauiana (GATTI JÚNIOR, 2014).

Um outro manual que se encaixa nesse terceiro conceito, apesar de não mencionado nas pesquisas de Gatti Júnior, é a obra *Pequena história da educação*,

das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta Cooman, publicada pela primeira vez em 1936. Anterior a elas, tivemos no Brasil a circulação do primeiro manual de história da educação, intitulado *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto, publicado em 1933. Na abordagem sobre o movimento naturalista, o identificam como uma mera tendência de raízes protestantes e uma luta declarada contra a religião católica. Pensadores como Voltaire, os enciclopedistas e Rousseau são apontados como corruptores dos valores cristãos e agitadores da ordem política e social; sobretudo Rousseau, que rejeitava qualquer verdade revelada pela fé e dela zombava com suas teorias de um ser supremo pautado na natureza. O texto segue reprovando aqueles pensadores que compartilham da utopia pedagógica de Rousseau, e sugere que, no lugar de suas absurdas conclusões, se faça a leitura de outra mais adequada, escrita no mesmo século:

Os atuais protagonistas da educação naturalista, que polulam nesta época de negação do sobrenatural, não se fartam de opor o método de Rousseau à 'impiedosa e cruel disciplina católica' que 'nega à natureza humana todos os direitos'. Pintam quadros tétricos da educação 'baseada no pecado original'. E Monroe, geralmente muito sensato nas suas observações, compraz-se, falando do reformador, nas descrições caricaturadas da educação católica. Digamos antes que um Emílio em carne e osso, educado segundo a doutrina de Rousseau não passaria de um bruto, sem religião, sem moralidade, sem a menor elevação nas ideias, sem vislumbre de nobreza no trato social. Na época em que escrevia Rousseau, um gentil-homem consagrava toda a sua vida a sua fortuna, sacrificava suas prebendas para fundar o admirável Instituto dos Irmãos da Doutrina Cristã. A obra de São João Batista de la Salle, que já estudamos, é uma refutação viva e cabal, oposta pela caridade católica às quimeras da filantropia naturalista (PEETERS; COOMAN, 1968, p. 87).

As autoras deixam clara a sua forte oposição ao pensamento reformador, típico dos movimentos do Naturalismo e Iluminismo. Todos esses manuais foram utilizados por décadas na formação dos professores na disciplina de História da Educação, ora livresca, ora manualística, de acordo com a necessidade do período (ROBALLO, 2013).

Por todas essas leituras, identificamos os entendimentos formulados a respeito de Rousseau e sua filosofia. Sem qualquer resolução fixa sobre a credibilidade de seu perfil intelectual, porém, dado a conhecer os principais pontos e contrapontos a seu respeito, optamos por uma leitura positiva sobre a sua contribuição para a educação.

Por ela e pelo criticismo tão próprio do perfil de Rousseau, vemos que na maioria dos textos que discorrem acerca de suas teorias, ele é identificado como alguém contraditório, porém, apesar disso, dono de ideias ditas geniais (MANACORDA, 2010).

Isso justifica o fato de que sua prática não se reflita na teoria, e esta última seja tão superior a primeira. Por ser dado às ideias, foi mais proveitoso em sua caminhada intelectual valer-se dos seus pensamentos sem querer comprová-los em uma prática. No *Emílio*, isso se torna compreensível, sobretudo quando entendemos que o seu real caráter está próximo à pedagogia, porém, não é exclusivo dela. Ao se dedicar a uma teoria pedagógica, Rousseau se afastou dos grandes pedagogos que agiram em prol da educação e a elas se dispuseram na prática. Ele seguiu outro caminho, seu mérito esteve na teoria, consolidando-se enquanto filósofo da educação, mas nunca educador (GATTI JÚNIOR, 2014). Com isso, distanciando-se da prática e dando-se um aluno fictício, Rousseau viabilizou que suas ideias pudessem abandonar as determinações de um único sujeito e se tornassem aplicáveis a qualquer homem, uma vez que, no *Emílio*, o que se propunha era uma leitura da natureza humana, que é igual em todos os homens, independentemente de seu contexto e época.

Ancorado agora, nesse segundo momento, na posição de filósofo, e afastado do lugar de homem prático, que o papel de preceptor lhe convidou a assumir, Rousseau vai realizar uma abordagem teórica operando com figuras abstratas, com personagens simbólicos e imaginários, e não mais com seres de carne e osso. Assim, ele visa construir e disseminar vários princípios éticos, políticos, estéticos, e educativos de considerado peso, com os quais terminaremos sendo contemplados (ESPÍNDOLA, 2013, p. 66).

Não mais aprisionada a uma prática, sua teoria no *Emílio ou da Educação* se expandiu, permitindo que a análise fosse, acima de tudo, sobre o homem. As primeiras páginas assim o evidenciam: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, 1973, p. 16). Desse modo, a primeira certeza que podemos ter ao falar sobre o seu tratado pedagógico, é que apesar de assim ser considerado, *Emílio* não expressa técnicas pedagógicas, mas uma teoria sobre educação. Por mais que Rousseau utilize exemplos sobre as maneiras como tal educação se daria, sua preocupação não se dirigiu a uma prática. Portanto, o *Emílio* não deve ser lido como um modelo a ser seguido (CHÂTEAU, 1978).

Desse modo, podemos interpretar que o fracasso de Rousseau na educação dos filhos do Senhor de Mably não o afastou das reflexões inclinadas aos princípios pedagógicos. Por ser a educação em sua filosofia o caminho por excelência na condução de um novo homem e uma nova sociedade, tais circunstâncias serviriam como instrumentos de maturação intelectual. Reconhecendo que não soube pôr em prática suas ideias iniciais, dedicou-se a teorizar, dando a conhecer as suas verdades por meio das reflexões filosóficas acerca da educação (ROUSSEAU, 2011).

Com isso, a dúvida sobre a autenticidade e coerência de suas ideias se encerra ao percebermos que os problemas sociais, pedagógicos e políticos encontrados por ele são levados ao âmbito universal. Isso significa que, sem utilizar qualquer experiência existente como modelo ou referência, criou um outro contexto, uma outra realidade, na qual os valores humanos e os valores das coisas estão acima dos homens e dos objetos, pois são vistos em sua essência.

Não se apoiando nos políticos de sua época, Rousseau criou o *Contrato Social*; sem utilizar dos tradicionais rumos da história da humanidade, ele deu forma ao selvagem do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; sem projetar suas expectativas em uma criança francesa de seu tempo, ele deu vida ao Emílio, que era capaz de se afastar da sociedade para se encontrar e, logo em seguida, voltar para o seio comunitário, sendo dele partícipe ativo. Por fim, Rousseau falou de si, sem ser fiel aos fatos, aos dias e aos sentimentos que experimentou. Em seu lugar, idealizou um homem que beirava a perfeição e que somente foi capaz de fazer o que fez porque a natureza lhe cumulou de dons, porque se considerava ter nascido raro e perspicaz.

Rousseau assume a atitude do pensador que visa dar às suas conclusões um interesse e um alcance universais. De certa forma, ele nos fornece elementos para a compreensão dos fatos, mas esses elementos ele não os extrai dos fatos e sim da 'natureza das coisas', que sua reflexão busca penetrar (ULHOA, 1996, p. 37).

Mesmo se valendo das ideias para tratar a respeito do homem, a inspiração para todas as suas críticas, angústias, ambições e felicidades foi a sua sociedade. Sendo suíço, passou a maior parte de sua vida fora de Genebra, o que rendeu a experiência necessária para que se sentisse capaz de interpretar o gênero humano em sua essência. Conhecer outras culturas, dialogar com outros povos e viver as suas leis

e costumes, oportunizaram a Rousseau o convívio com os sentimentos mais humanos possíveis. A indignação com a desigualdade social, a fome sentida pelos mais pobres, a revolta ao ver o campo sustentar os supérfluos da cidade e o desdém para com a infância. Todos estes foram vividos por ele, ou então analisados, fazendo-o próximo dos sofrimentos das pessoas e compreendido por elas em seus textos. Isso não significou a aceitação de suas ideias, mas o fato de se tornar popular indicava que seu modo de interpretar a realidade não passava despercebida. Para compreendermos melhor a crítica que ele elaborou sobre o seu contexto social, convém discutirmos a respeito do cenário educacional da França do século XVIII.

### 3 A EDUCAÇÃO NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII

A França do século XVIII foi cenário de profundas mudanças políticas, pedagógicas e sociais que, posteriormente, ressoariam por todo o mundo. Esse período de efervescência intelectual, revoluções populares e conquista de direitos garantiu o relato histórico que temos hoje acerca de seu povo e de sua cultura. Os intelectuais franceses desse século, em sua maioria, foram defensores dos ideais humanísticos e propagadores das Luzes; sem contar que, o povo nesse mesmo período, assistiu o início da laicização da sociedade, do homem e das ciências, abrindo espaço para que novos intelectuais e suas teorias se apresentassem e dessem sua contribuição para que esse século marcasse a história (CAMBI, 1999).

Rousseau foi um desses novos intelectuais. Olhando para o homem de sua época, sobretudo o cidadão francês e, considerando seu posicionamento no convívio com seus pares, foi que ele elaborou suas queixas a respeito do caráter humano e o modo como este se formou com o passar dos séculos.

Provavelmente, segundo ele, algum desacerto havia acontecido, o desvio sofrido na trajetória do homem civilizado despertou um comportamento destrutivo, diferente do plano inicial da natureza; isso porque, tudo que sai das mãos do Criador é perfeito, sendo o erro resultado do desejo do homem em querer degenerar a sua obra (ROUSSEAU, 1973). Quando Rousseau assim escreveu logo no início de seu *Emílio ou da Educação*, sinalizou que sua interpretação a respeito do contexto social da época, bem como dos movimentos políticos e educacionais se inclinaria a uma proposta naturalista, não inaugurada por ele, mas conforme a tendência de meados do século XVIII (MONROE, 1987). Em outras palavras, quanto à dualidade da educação desse período, a saber, o ensino religioso promovido pelas ideias do regime aristocrático e, em contrapartida, a educação racional do Iluminismo burguês, Rousseau se contrapunha às duas, trazendo suas próprias convicções do que seria uma educação ideal (LAZARINI, 1998).

Por esse motivo, apesar de Rousseau saber se posicionar acerca de assuntos importantes, como política e educação, ao mesmo tempo, sua teoria seguia os costumes da França do século XVIII, que em um discurso inovador apresentava uma pedagogia que se propunha educar, tendo como modelo as diretrizes da natureza

(MANACORDA, 2010). Como reconhecido representante do movimento naturalista do século XVIII, suas ideias caminharam na contramão da educação edificada até aquele momento. Opondo-se à enrijecida estrutura social na qual viveu, seus escritos revelaram o desejo de revolucionar a sociedade como um todo (LEONEL, 1994). Pelo fim da hierarquia dos três Estados que compunham a estrutura social da França, pela liberdade enquanto condição natural do homem e por seu direito à felicidade, é que se estabeleceu um contrato social que tinha como intenção garantir a manutenção da vida em comum, sem mais a interferência absolutista do Estado e religiosa da Igreja.

Seriam essas duas instituições as responsáveis por todas as deformidades sociais. Nisso, os iluministas concordavam, porém, a França de Rousseau, ao mesmo tempo em que trouxe à tona um novo mundo pelo esparramar das luzes sobre o intelecto, ainda era herdeira de todos os preceitos políticos e religiosos do século anterior. Sua sociedade encontrava-se imersa em um profundo momento de transformação, no qual as ideias ganhavam forças e se sobressaíam no tocante à enrijecida estrutura social que logo se arruinaria. Com a educação não era diferente e o cenário de mudanças também foi sentido no campo pedagógico, que desde o século anterior, havia sofrido uma divisão hierárquica, deixando de ser um ensino único para se dividir em duas modalidades: o ensino primário e o secundário (ARIÈS, 1986). Além disso, as críticas iluministas minavam a autoridade da escola tradicional, pondo em dúvida o significado de seu currículo, assim como de sua própria existência.

Isso significa dizer que o cenário educacional da época era marcado pelo tradicional ensino religioso, guiado majoritariamente pelas instituições cristãs católicas, como os jesuítas com seus colégios secundaristas destinados boa parte deles a uma elite social, ao passo que a congregação dos Oratorianos e a Sociedade das Escolas Cristãs, de ensino primário, eram ofertadas aos filhos dos pobres e artesãos (ARIÈS, 1986). Com isso, apesar das ideias revolucionárias dos intelectuais das Luzes, a força do governo monárquico absoluto, bem como a tradição do ensino orquestrado pelas instituições cristãs predominavam no campo pedagógico. A pluralidade de ideias presente nos debates iluministas ia de encontro com a tradicional organização política e institucional da velha sociedade francesa, gerando conflitos internos de forças e de valores que se polarizavam. Manacorda nomeia esse momento de crise como a “[...] *quérelle des anciens et des modernes* [...]” (MANACORDA, 2010, p. 287).

Apesar dos ares revolucionários que se inauguravam no contexto político francês, a sociedade possuía sua história, seus valores e costumes já estabelecidos, sendo esses marcados pela ideologia dos grupos religiosos. Entre as diversas esferas de atuação da Igreja na sociedade, a educação era aquela que se destacava devido ao trabalho exercido por suas Ordens e Congregações religiosas. Vale ressaltar que as experiências protestantes também desempenharam atividades educativas; contudo, foram as instituições católicas que se sobressaíram nesse campo. Primeiro pelo fato histórico da revogação do Edito de Nantes, em 1685, por Luís XIV: essa atitude afetou diretamente a política interna e externa da França, sendo, por um lado, o Rei laureado pelos católicos como grande combatente de heresias e, por outro, censurado pelos protestantes, que viram em sua decisão um ato de crueldade, violência e perseguição aos não católicos (OLIVEIRA, 2009). Segundo, o grande número de Ordens e Congregações religiosas que viviam o carisma da educação corroboraram para sua rápida propagação. É o caso da Companhia de Jesus, fundada no século XVI, no ano de 1534, por Inácio de Loyola (1491-1556), os jesuítas; como também a Sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs, instituída por João Batista de La Salle (1651-1719), no século XVII, no ano de 1694, conhecidos por lassalistas. Esses dois grupos eram bons representantes da educação religiosa daquela época, exatamente por atenderem a dois públicos bem distintos.

Os colégios jesuítas se mantinham erigidos pela severidade da disciplina que os igualava em qualquer canto do mundo; fora o fato de serem os principais responsáveis por formar os futuros mandantes sociais (MANACORDA, 2010). Mesmo não havendo, a princípio, qualquer tipo de cobrança pela educação ofertada nos seus colégios, dispor de ócio para estudar era um privilégio da nobreza e da burguesia que se convenciam cada vez mais da importância da instrução como sinal de distinção e diferenciação social.

A educação de cunho cristão, conduzida pela Companhia de Jesus, era uma grande realidade em toda a Europa. A tradição a havia constituído como norteadora social, não somente dos preceitos educacionais, mas sobretudo, do ordenamento moral. Sua organização era admirável na época. A estruturação surpreendia a todos, inclusive, a corte de Luís XV. Jean-Louis Giraud-Soulavie (1752-1813) em suas memórias intituladas como *A Corte do Rei Luiz XV* (1912) narra um episódio que elucida muito bem toda esta admiração e reconhecimento que a Ordem possuía aos

olhos da nobreza francesa. Trata-se da acolhida prestada ao senhor duque de Choiseul (1719-1785), quando este assumiu na corte de Roma o seu posto de embaixador do rei da França. Nessa ocasião, ao receber a visita oficial do Padre Geral dos jesuítas, oportunamente pediu informações acerca de um determinado sacerdote francês, o qual tinha interesse de conhecer a fundo. Assim ele descreve:

Com effeito, no dia seguinte lhe levou notas detalhadas acerca do jesuíta francez a quem desejava conhecer, e Choiseul ficou estupefacto da celeridade, exactidão, detalhes e de tudo o que se oferecia de curioso aquelle detalhado informe. O geral dos jesuítas, disse-lhe: Não estranhe, senhor embaixador; todos os anos os nossos reitores mandam aos proviciaes notas acerca do character, espirito, conhecimentos, conducta e occupações de cada um dos nossos religiosos; a provincial forma quadros com estas notas e o Assistente francez, que reside em Roma commigo, dá-me conta completa, se é preciso, do natural de cada religioso da companhia. O senhor de Stainville, que aspirava a ser primeiro ministro, assustou-se d'esta organização, e como mais tarde teve muito que censurar-se acerca das suas reações com a Companhia, uniu-se com a Pompadour para destrui-la e para privar o Delfim, chefe do partido oposto do sustentaculo que podia esperar de uma Ordem tão poderosa em todos os Estados catholicos da Europa (SOULAVIE, 1912, p. 80).<sup>7</sup>

A organização própria do trabalho dos jesuítas diferia das ações da recém fundada Sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs, em 1680. Este último, além de atuar somente há dez anos na educação, ainda enfrentava a escassez de professores preparados e recursos financeiros para manter suas obras. Um outro fator é que, enquanto os colégios dos jesuítas eram frequentados majoritariamente pelos burgueses e nobres, as escolas dos irmãos lassalistas se dedicavam ao atendimento do povo em geral (ARIÈS, 1986). A dura realidade social da população não permitia qualquer expectativa de melhorias, sendo a miséria econômica e cultural parte de seu cotidiano. Foi sobre esse contexto que João Batista de La Salle agiu<sup>8</sup>.

Em um período em que sequer se cogitava a possibilidade de uma educação pública, a abertura das escolas gratuitas de João Batista de La Salle foi motivo de conflito com as demais instituições de ensino. Seu início foi conturbado, visto que, como acentua Corsatto, os irmãos tiveram que lidar com “[...] intensa perseguição dos demais professores de escolas privadas da época, reunidos em uma poderosa

---

<sup>7</sup> Nesta citação, foi mantida a ortografia original da obra.

<sup>8</sup> LA SALLE, João Batista de, Santo. **Obras completas**. Volume I. Canoas: Unilassale, 2012.

entidade denominada “Corporação dos Mestres Calígrafos” (CORSATTO, 2007, p. 23). A educação se manteve como oportunidade exclusiva daqueles que dispunham de tempo livre para se dedicar a ela. Fosse pelo empenho que o longo ensino secundário exigia, fosse pelo medo de se formar muitos intelectuais e fazer encarecer a mão de obra. No século XVIII, estruturou-se um novo sistema de ensino, duplo, o qual consequentemente separava a educação secundária ofertada pelos colégios, como o dos jesuítas, para os burgueses e nobres, e o ensino primário encontrado nas pequenas escolas, como a dos lassalistas, que se destinava aos pobres e artesãos (ARIÈS, 1986). Nesse período ocorreu a oficialização de um ensino predominantemente elitizado, pois, tornou-se nítido que o acesso à educação não era para qualquer um.

E não era mesmo! Apesar de grupos como o dos lassalistas se identificarem vocacionalmente com a instrução dos filhos dos pobres e artesãos, sua pedagogia não tinha a intenção de transformar a realidade social de seus educandos (CORSATTO, 2007). Seu ensino seguiu o padrão adotado pelos colégios e liceus, com algumas pequenas diferenças como, por exemplo, a novidade da “[...] aculturação religiosa e moral e uma pré-aprendizagem das profissões artesanais mercantis” (MANACORDA, 2010, p. 282-283). Ou seja, evidenciava a preocupação em garantir que aqueles que frequentavam as escolas cristãs, recebessem a instrução necessária para o ofício, porém, tendo como base os valores da nobreza. Essa constatação não é de todo estranha, visto que, no século XVIII, todos desejavam viver de modo semelhante aos nobres. Seu estilo de vida era cobiçado pelas classes inferiores e o ideal de comprar terras, viver de suas rendas e receber o tão sonhado título, pela monarquia, movia boa parte dos comerciantes e negociantes daquela sociedade (CORBELLINI, 2002).

O mesmo existia na educação do povo. Antes da escola assumir a responsabilidade social de formação integral do sujeito, eram os preceitos elitistas, considerados como educação de qualidade que conduziam o comportamento social. Estes, constantemente disseminados pelos manuais de civildade, a começar por Erasmo no século XVI, também adquiriu muitos adeptos no século XVIII com os escritos de La Salle (ARIÈS, 1986). Sua obra *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, publicada em 1703, foi amplamente conhecida e, em seguida, se tornou objeto de leitura em suas escolas, sendo suas considerações recomendadas a todos, especialmente aos Irmãos e alunos.

Até 1719 foram publicadas cinco edições e várias outras edições paralelas e resumidas foram impressas, o que de fato se tornou uma obra de grande valor para a sociedade em geral. A obra teve 171 edições de exemplares controlados e diversas edições fora da França. Existiram também diversas impressões resumidas e paralelas sem fazer menção e referência ao autor La Salle (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2013, p. 22).

Contudo, as relações sociais tendem sempre a se alterarem, devido aos conflitos que emergem de suas realidades e as disputas de forças contrárias, o que, por consequência, ocasiona novas demandas que vão surgindo e ocupando os espaços na estrutura social. Assim ocorreu com a França do século XVIII, que mesmo diante do tradicional poder dos nobres, tornou-se o palco da ascensão dos burgueses. Estes, aos poucos, adquiriram espaço e visibilidade pública. O homem inaugurado pelo ideal burguês foi o personagem principal do século das luzes; esse rompeu com todos os preceitos do *ancien régime*, deixando permanecer “[...] somente o antigo prestígio ideal, já que o mundo clássico continua ainda inspirando grande parte da literatura e dos costumes do Setecentos [...]” (MANACORDA, 2010, p. 288).

A atuação dos iluministas se deu nesse cenário, assim como suas implacáveis críticas a tudo que se referia ao mundo clássico, sobretudo, na educação. Suas denúncias eram os primeiros sinais de protesto contra uma estrutura social que massacrava a maioria em favor de poucos privilegiados. As denúncias que permeavam suas obras se diziam a favor do homem e contra o arranjo das velhas instituições, que se mantinham pela imposição da força, em especial, aquelas de cunho espiritual (MONROE, 1987). D’Alembert (1717-1783), Diderot (1713-1784), e Voltaire (1694-1778) são alguns dos nomes que se puseram a debater a respeito da educação no movimento que envolveu a França no século XVIII.

Esse foi o legado encontrado por Rousseau e ao qual o filósofo fez suas críticas. Em uma época de tantas cisões, com diversos adeptos das ideias dissidentes e, ao mesmo tempo, com um regime político resistente aos seus ataques, nada mais exigente que o ato de se posicionar de maneira crítica. A Igreja, sustentada pelo absolutismo se mantinha forte e, mesmo sabendo de todos os riscos, Rousseau foi um dos poucos pensadores de sua época a assinar todos os seus escritos. Isso resultou, posteriormente, em duras perseguições, das quais só foi capaz de escapar com a ajuda das amizades influentes que possuía (SIMPSON, 2009). Todavia, seu trabalho

fez coro aos demais iluministas, até certo ponto, pois, quando o assunto era a soberania popular, o filósofo genebrino se destacou ao afirmar que o poder é do povo e dele nunca poderia ser retirado (DERATHÉ, 2009).

Além da política, Rousseau complementou seu pensamento discutindo áreas fundamentais da pedagogia como, por exemplo, a valorização do indivíduo e o conceito de infância. Desse modo, convém que se reflita, em primeiro lugar, a respeito da época na qual o filósofo genebrino viveu, bem como as condições sociais que permeavam as ideias políticas, econômicas e educacionais desse período, uma vez que todos estes fatores foram indispensáveis para que sua análise encontrasse sustento e se tornasse o retrato de uma sociedade e de todos os seus movimentos internos. Sobre isso, discorreremos a seguir.

### 3.1 O CONTEXTO SOCIAL E PEDAGÓGICO DA FRANÇA DO SÉCULO XVIII: O DESPONTAR DE UMA NOVA SOCIEDADE

A história não é linear, tampouco o registro de seus acontecimentos. Esta afirmativa, oriunda do trabalho feito por alguns pensadores, dentre eles Norbert Elias,<sup>9</sup> nos revelam que, muito mais que o final de um período, o início de um novo nada mais é que a afirmação de seu antecessor. Isto é, uma velha sociedade não se encerra com o surgimento de outra, muito pelo contrário. Por mais que ocorram mudanças de valores ou alterações na forma de como se lhes compreende; por mais que as diferenças entre elas possam ser enfrentadas por meios extremos como, por exemplo, a guerra, serão as suas conquistas e ensinamentos que permitirão o despontar do novo. Seu caminhar será o instrumento que servirá de base para a crítica feita pelos modernos e, ao mesmo tempo, permitirá que se faça inovação. Marx e Engels diriam mais tarde que “as histórias de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classe” (MARX, ENGELS, 2011, p. 11). E assim o cremos,

---

<sup>9</sup> Em sua obra *Sobre o Tempo*, Elias ilustra de várias maneiras e com várias histórias como a criação de uma contagem do tempo nada mais é que um produto da luta de interesses que ia despontando ao longo da história, por diversos grupos como, por exemplo, a igreja. No entanto, como ele próprio dirá: “O desenvolvimento de um quadro de determinação do tempo, sob a forma de um calendário, é um bom exemplo das continuidades evolutivas que se afirmam a despeito de uma multiplicidade de descontinuidades, tanto políticas quanto de outra ordem!” (ELIAS, 1998, p. 47).

visto que o que movimenta a história é essa oposição entre grupos sociais, sendo a mudança inevitável e necessária para que o homem possa produzir suas narrativas.

Assim aconteceu com a educação escolástica presente nas instituições cristãs, sobretudo nos colégios jesuítas e nas escolas dos irmãos lassalistas. Os primeiros, oriundos do século XVI, perduraram até o final do século XVIII, ficando os lassalistas até início dos anos vinte em território francês (CORBELLINI, 2002). Mesmo quando o país e toda a Europa enfrentava profundas mudanças estruturais, a educação de tais escolas foi persistente e ainda dava sinais de vida em meio às críticas de grupos como, por exemplo, os iluministas.

Entretanto, profundas mudanças ocorreram no século XVIII, sendo seus efeitos perceptíveis nas diversas esferas sociais. Apesar de nosso foco ser a educação, sabemos que esta se complementa e se edifica conforme o movimento dos grupos que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, observa-se que, por exemplo, a nova ordem social da França do século XVIII, de caráter público, só foi possível a partir de alterações em contextos mais intimistas, como é o caso da estruturação do ambiente familiar.

Como salienta Ariès, o perfil de família do século XVIII era diferente daquele encontrado no século anterior, assim como a preferência que se dava ao filho primogênito, foi substituída pela igualdade de direitos entre todos os irmãos, condição que foi garantida pelo próprio código civil (ARIÈS, 1986). Cambi evidencia essa reformulação da família e afirma que tal mudança estrutural resultou em um novo ambiente, mais afetivo e, por excelência, local de profundas experiências dos fenômenos emocionais (CAMBI, 1999). Sobre esse novo perfil de família e educação, Leonel traz aquilo que mais caracterizou esse processo:

Nessa passagem, da família-tronco para a família nuclear moderna, opera-se uma verdadeira revolução no conceito de educação juntamente com o conceito de infância. Da educação comunitária que visava integrar os interesses e representações de linhagem, passa-se à educação progressiva visando desenvolver, na criança, todas as suas faculdades segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar (LEONEL, 1994, p. 39).

Em poucas palavras, o que se via era o fim do discurso clerical defendido pelo Estado, assim como o rompimento com os valores da nobreza, que dava lugar para as

ideias liberais nascidas na Inglaterra, pelo filósofo John Locke (1632-1704), no século XVII. As forças burguesas se apropriavam desse pensamento e se sobressaiam aos velhos discursos. Não mais interessado na tradição, tampouco nas antigas leis que garantia o privilégio de uma minoria, o homem moderno sentiu sobre si o peso da liberdade. Sua conduta e dedicação àquilo que se propunha em sua caminhada, ao mesmo tempo em que o fazia livre, também o tornava o único responsável pelos resultados alcançados, fossem estes positivos ou não.

Seu pensamento era egoísta e o modo como enxergava sua comunidade perpassava pelo viés utilitarista, isto é, a sociedade é para ele “[...] o simples meio de realizar seus fins privados; ou seja, a conservação de suas propriedades e de sua individualidade egoísta” (LEONEL, 1994, p. 33). Certamente que essa nova visão do homem sobre si e seu papel influenciaria o modo como ele agiria na vida pública. Sendo as relações sociais o meio de se alcançar poder, sucesso e prestígio, a necessidade de aprender a conviver com os demais se tornava indispensável. Sobre isso Rousseau teceu suas críticas, ao afirmar que as relações sociais enfraquecem o homem e o falseiam. “Tornando-se sociável e escravo, torna-se fraco, medroso e subserviente, e sua maneira de viver, frouxa e afeminada, acaba por debilitar ao mesmo tempo sua força e sua coragem” (ROUSSEAU, 1999, p. 62).

No que diz respeito à educação, em uma nova roupagem, diferente daquela do humanismo quatrocentista, o objetivo era “educar humanamente todos os homens [...] de várias maneiras, com diferentes iniciativas [...]” (MANACORDA, 2010, p. 288). É por isso que, por toda a Europa e em todos os cantos, todos falavam sobre educação e a pedagogia se viu rodeada de admiradores. Dos soberanos aos filósofos, como também romancistas, todos davam o seu parecer, majoritariamente contrários acerca do ensino ofertado pelas instituições tradicionalmente constituídas até então, isto é, a educação religiosa. Ao mesmo tempo, queriam trazer as suas contribuições para um ensino moderno e que se adequasse às exigências da época (MANCORDA, 2010). Todo esse interesse pela educação deixa de ser inusitado aos nossos olhos, quando entendemos que o processo de instrução dos indivíduos até o século XVIII, não era uma tarefa exclusiva da escola, mas se estendia a autores como, por exemplo, Erasmo de Rotterdam (1466-1536) e João Batista de La Salle, que escreviam manuais de civilidade, muito lidos e procurados. O manual de civilidade cristã, de La Salle, foi um dos livros mais populares do século XVIII (ARIÈS, 1986). Como consequência desse

novo momento social, de confirmação da importância dos primeiros anos da formação da criança, tornou-se corriqueiro encontrar na literatura da época publicações de tratados direcionados especificamente à educação. Neles, estavam as mais variadas ideias de atividades que preservavam a infância e os primeiros anos de vida da criança. Lançava-se mão dos mais variados cuidados, passando pela atenção de se educar em ambientes saudáveis, livres, bem como no trato com a alimentação e com o físico, tendo em vista o posterior desenvolvimento do intelecto e moral da criança (LEONEL, 1994).

O ensino religioso ainda era uma realidade presente no cenário francês com seus colégios católicos. Sua posição aristocrática, representante da educação do *ancien régime*, tentou sobreviver em meio às mudanças do século XVIII. Porém, opondo-se a ela, surgiram as propostas de educação iluminista, da qual, enfatizamos a reflexão realizada por Rousseau. Mesmo sendo identificado como partícipe dessa nova abordagem político-pedagógica que emergia, Rousseau não se limitou a seguir o discurso iluminista de cunho racionalista, mas deu voz a uma segunda fase conhecida como naturalista.

### 3.2 A POLÍTICA DE ROUSSEAU FRENTE AOS MOVIMENTOS DO SÉCULO XVIII: OS PRESSUPOSTOS NATURALISTAS

Rousseau é considerado como o principal líder da segunda fase do movimento das luzes, chamado de naturalista (MONROE, 1987). Após o período inicial, de cunho racionalista, inaugurado por pensadores como Voltaire e os enciclopedistas, surgiu Rousseau com uma tendência teórica mais abrangente e, digamos, democrática. Assim consideramos porque, sem se pautar na classe social do indivíduo para definir a honra e valor de ser homem, ele apresentou uma teoria antropológica e pedagógica que abrangia a todos. Tendo como princípio a natureza humana, todo indivíduo seria capaz de progredir e alcançar sua maturação. Sendo nossa primeira vocação a de homem, o alcance de tal tarefa, bem como o sucesso da educação se expressaria no desenvolvimento da condição humana, e não somente o social (ROUSSEAU, 1973).

Tal pensamento caminhava contrário às ideias revolucionárias, assim como ao ensino vigente à época. As reflexões conduzidas pelos primeiros iluministas se definiam como contrárias à soberania da Igreja e da educação escolástica, isto é, ao invés da tradicional educação, os ordenamentos sociais e pedagógicos deveriam ser racionalizados e conduzidos pelas luzes do conhecimento científico, porém, não por todos, mas por um seleto grupo de intelectuais (MONROE, 1987).

Não devemos nos esquecer que Rousseau também fez parte do grupo dos enciclopedistas ao redigir alguns dos principais verbetes da *Enciclopédia* sobre a *música* e o *Discurso Sobre a Economia*.<sup>10</sup> Todavia, os caminhos pelos quais sua filosofia o guiou, permitiu que suas considerações fossem reconhecidas por outros posicionamentos mais evidentes, como é o caso de sua contribuição ao período do naturalismo.

Seus ensaios nortearam esse novo momento, que substituiu a racionalidade primeira das luzes, sobretudo em sua obra *Emílio ou da Educação*. Em linhas gerais, podemos apresentar tal livro como texto principal de Rousseau a respeito da educação.

Apesar de ter escrito o seu ensaio intitulado *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie*, foi nas letras de *Emílio* que o filósofo aprofundou suas considerações a respeito do perfil de educação que seria condizente para se formar um indivíduo diferente daquele presente em sua época. Diante do desafio de se tornar homem, o filósofo afirmava que todos somos formados por três espécies de mestres, sendo estes a natureza, os homens e as coisas. Tudo o que chega até o indivíduo procede dessas fontes (ROUSSEAU, 1973).

Sendo, em sua teoria, a condição natural do homem a mais assertiva para sua felicidade e realização, convinha que o indivíduo fosse educado, dentre os três mestres, pela natureza, visto que, “[...] dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende” (ROUSSEAU, 1973, p. 11). O mesmo ocorria com a terceira educação, aquela vinda dos homens e que fugia ao controle, pois “[...] quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e ações de todos os que cercam uma criança?” (ROUSSEAU, 1973, p. 11).

---

<sup>10</sup> Sobre a música. DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, Jean Le Rond. **Enciclopédia:** o sistema dos conhecimentos. V. 2. São Paulo: UNESP, 2015. P. 399. Sobre *Economia*: DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, Jean Le Rond. **Enciclopédia:** política. V. 4. São Paulo: UNESP, 2015, p. 106.

Ao dar a primazia da educação para a natureza, Rousseau não quis anular a ação das outras duas na formação do ser, ou seja, a educação das coisas e do homem. Ao contrário, o que desejava era assegurar que, antes que o sujeito adquirisse hábitos, antes que os costumes de uma geração lhe impregnassem o comportamento e mente, ele se atentasse para aquela educação na qual nada poderia modificar, mas apenas cumprir seus mandos, isto é, a educação da natureza (ROUSSEAU, 1973). Compreendemos a intencionalidade de Rousseau e o porquê da vantagem que ele dava à natureza, quando prosseguimos com a leitura do *Emílio* e encontramos as seguintes palavras:

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, **a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar.** Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem (ROUSSEAU, 1973, p. 15, **grifo nosso**).

Retiradas todas as afetações do ego e dos títulos que um homem possa receber, a proposta de educação de Rousseau desejava inverter o processo pedagógico. Ou seja, caminhando na contramão do ensino regular que primeiro apresentava o mundo ao educando e tudo o que há para se conhecer dele, sua teoria propunha voltar o olhar para o próprio sujeito que, inicialmente, deveria saber quais características lhe eram próprias antes de ser levado pelas exigências externas. É uma educação negativa pois, mais que formar o homem para a vida social, Rousseau tencionava formar o homem em sua essência, e esta seria a natural.

A admiração na época por esse estado de vida natural era comum. Diderot, por exemplo, no texto *Suplemento à viagem de Bougainville*, publicado pela primeira vez em 1772, se mostrou curioso em compreender de que modo os habitantes da ilha do Lanceiro chegaram até ali. E quando estes se multiplicassem e a ilha se tornasse pequena demais para comportar a todos, o que fariam? Se devorariam? Retomariam a antiga prática da antropofagia? (DIDEROT, 1979). Na literatura, Daniel Defoe (1660-1731) e Jonathan Swift (1667-1745) são os escritores das respectivas obras *Robinson Crusóé* e *Viagens de Gulliver*, que representaram com clareza a eminente profusão naturalista nos contos dessa fase. Ambas histórias narram as experiências da navegação e os exóticos lugares e moradores encontrados pelo caminho, repletos de

costumes tão excêntricos aos olhos dos civilizados europeus. Essas questões alimentaram a imaginação do século, ao mesmo tempo em que produziram o apreço por esse estilo de vida natural.

Importa-nos ressaltar que, guiado pelas ideias filosóficas clássicas, o conceito de natureza nesse período passou por graduais mudanças. Dentre elas, temos num primeiro momento, aquela que se caracterizava principalmente por retirar a ação divina de toda essência humana. A compreensão dessa definição se faz importante em nosso diálogo, pois, a partir dela perceberemos que a crítica iluminista não se ateve simplesmente na análise do sagrado. Ou seja, mais que invalidar a ação divina sobre a vida das pessoas, o que os iluministas promoveram foi o descrédito das instituições religiosas que se viam duvidadas frente aos ataques de seus dogmas. Em Cassirer, temos a seguinte explicação:

Pertencem à 'natureza', sem prejuízo de seu conteúdo, todas as verdades suscetíveis de um fundamento puramente imanente, as que não exigem nenhuma revelação transcendente, as que são certas e evidentes *per se* (CASSIRER, 1992, p. 325).

Isso significava que, superior a qualquer descrição institucionalizada dos fatos, dos costumes e da moral, a verdade era uma só, e para alcançá-la era preciso utilizar da reflexão, da definição da ideia em si, sem que para isso fosse necessário recorrer a um ser supremo e transcendente. Todas as coisas possuem sua própria natureza, portanto, a tarefa era identificar os princípios dos fatos, dos valores, dos objetos e do próprio homem, para que, por ele se produzisse o conhecimento e não mais simulasse a uma informação cegamente (CASSIRER, 1992). Aqui, o foco de toda ação não é mais as instituições, mas o homem.

Por essa e outras razões, formá-lo em sua essência era a intenção de Rousseau; não dele apenas, mas de todo o século XVIII (MANACORDA, 2010). Contudo, o convite feito pelo pensador genebrino para que fossem ouvidos os apelos da natureza, apesar de ir ao encontro das tendências da época, ao mesmo tempo trazia seus traços tão peculiares. É por isso que ele se tornou o porta-voz de uma geração, pois as palavras de seu *Emílio*, além de caminharem em favor dos novos ares sociais despertados pelas luzes, também comportavam em si um discurso pedagógico, mas, ao mesmo tempo, político, contrário ao padrão social existente que era visto como corruptível e perigoso ao pequeno Emílio, que representava todo e qualquer

homem (SIMPSON, 2009). Sua intenção seria oportunizar uma educação que atingisse a todos os indivíduos, porém, não partindo de conceitos formulados por uma casta intelectual, detentora do conhecimento e superiora aos demais, mas colocando o sujeito em evidência, pautado no “[...] novo evangelho da fé na natureza, no homem do povo, e na capacidade do homem de realizar o seu próprio bem na vida” (MONROE, 1987, p. 252).

Assim, é manifesto que Rousseau foi um homem de seu tempo, engajado em seu contexto social e preocupado com os problemas que assolavam a sua época. Cambi afirma em seu livro *História da Pedagogia* que “política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade [...]” (CAMBI, 1999, p. 343). Isso expressa a importância de sua filosofia política, sobretudo, aquela contida no *Contrato Social*. Diferente dos modelos existentes ao longo do percurso histórico, Rousseau, conforme aponta Derathé, soube inovar em suas considerações da seguinte forma:

O que é novo em sua doutrina é a afirmação de que a soberania deve *sempre* residir no povo e que este não pode confiar seu *exercício* aos governantes, quaisquer que sejam eles. A soberania é inalienável, não pode haver outro soberano além do povo. O único Estado legítimo é aquele em que o próprio povo exerce a soberania, isto é, o Estado republicano (DERATHÉ, 2009, p. 87, grifo do autor).

A organização social e política só poderia ser resultado da autoridade, da soberania inalienável, contida por natureza, em cada homem. No *Contrato Social*, o cerne da atividade política estava na integridade de cada indivíduo que possuía em si a direção de seus atos e decisões (ROUSSEAU, 1999). Em outras palavras, utilizando-se de uma política democrática, isto é, guiada pelo próprio povo, todos exerceriam sua cidadania, porém, na liberdade. É claro que a questão não é tão simples assim, e que o estabelecimento de um contrato, por mais espontânea que sua adesão possa ser, retiraria o homem de sua condição primeira, e o estado de natureza seria desfeito.

Diferente da interpretação feita por Voltaire, ao ler o *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*, e sentir vontade de voltar a andar a quatro patas,

Rousseau caminhou por suas obras progressivamente, para que, no momento certo, o homem natural estivesse apto à vida em sociedade<sup>11</sup>.

Observamos isso ao analisar suas obras *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens*, em seguida o *Contrato Social* e, por fim, o *Emílio*. Nesta ordem, vemos que o indivíduo avançou, saiu de seu *status* de homem natural para entrar em uma vida social orquestrada por um contrato. Por último, o meio utilizado para o seu sucesso e desenrolar social, foi a educação encarnada no menino Emílio que, por ter priorizado a natureza em sua instrução, recuperou no gênero humano as condições necessárias para que cada um pudesse ser plenamente livre e feliz na vida em que escolheu ter.

Essa jornada em busca da realização pessoal, mas ao mesmo tempo coletiva, exigiria de cada um profundas mudanças de comportamento e ideais. Somente pelo enfrentamento revolucionário das históricas mazelas que enrijeceram o homem, é que se tornaria possível rever com clareza os traços do homem natural, sem os sinais dos costumes e hábitos. Foi a este estado, sem afetações externas, que Rousseau denominou de estado de natureza (ROUSSEAU, 1973).

Até aqui não havia nenhum problema a ser solucionado, pois o que Rousseau fez foi somente indicar que o homem quando estivesse familiarizado com seus traços naturais, viveria em paz e buscaria uma vida tranquila. Todos os males que constantemente o atormentavam, dispersar-se-iam por não encontrarem acesso ao âmago do ser, à sua consciência, justamente porque os hábitos e costumes não foram nele cultivados e as necessidades que geralmente arrastam a espécie, não mais tinham vez.

O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária

---

<sup>11</sup> Em 30 de agosto de 1755, Voltaire escreveu uma carta endereçada a Rousseau, como forma de agradecimento pelo recebimento da obra *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* que lhe foi enviada pelo próprio autor. No entanto, em um tom de reprova, discordante das ideias que ali eram propostas, sua carta sugeria que Rousseau se equivocava em relação a ideia de progresso, sendo sua visão simplista, a ponto de nos querer levar a andar sobre quatro patas novamente. Mais que isso, o sarcasmo de Voltaire insinuava que Rousseau não era patriota, pois estava longe de sua terra natal, Genebra. Além disso, afirmava que sua crítica às ciências e às artes o faziam ignorante, assim como aqueles que obrigaram Galileu Galilei a dizer contra a sua vontade que a Terra estava no centro do universo. Em suma, para Voltaire, Rousseau e os enciclopedistas eram a imagem viva do regresso e desfavor que sua pseudociência fazia para a França do seu tempo. VOLTAIRE. **Cartas Iluministas**: correspondência selecionada e anotada. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social (ROUSSEAU, 1973, p. 13).

O problema surgiu, em sua teoria, ao afirmar que esse homem natural não é mais um ser isolado e que, frente às necessidades de subsistir, era necessário introduzi-lo ao âmbito comum, ao estado civil. Essa tarefa exigiu a renúncia de seu mundo natural para que adentrasse, por fim, no contexto social. Foi uma escolha visando, sobretudo, a sua sobrevivência:

Aquele que, na ordem civil, deseja conservar a primazia da natureza, não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será nem homem nem cidadão; não será bom nem para si nem para outrem (ROUSSEAU, 1973, p. 13).

No entanto, as condições em que o homem se encontrou nesse novo estado, foram mais danosas que salutares, “[...] além de assim continuarem a enfraquecer o corpo e o espírito [...], a privação se tornou muito mais cruel do que doce fora sua posse [...]” (ROUSSEAU, 1999, p. 91). Nesse contexto permeado de desgostos e mal-estar social, caberia ao homem, conforme acreditava Rousseau, o rompimento total com tudo aquilo que, até então, fora considerado social e pedagogicamente correto. Isso não se faria no intuito de regredir ao estado natural, até porque, nunca foi a intenção de Rousseau levar a humanidade para uma condição primitiva. Porém, frente ao progresso social o que lhe restaria seria a promoção de um novo estado civil, ou seja, a produção de um terceiro estado, não mais o natural, tampouco o civil, mas um que conciliasse a liberdade natural, de maneira igualitária, com a vida harmoniosa em comunidade (CASSIRER, 1999).

Tal empreitada deveria ser realizada na radicalidade, rompendo com tudo aquilo que até aquele momento estava estabelecido, com todos os costumes herdados e as instituições erigidas. Por esse motivo, o tradicional ensino religioso não tinha mais porquê existir, os colégios haviam perdido sua função e os grupos que se dedicaram a esse perfil de educação deveriam desaparecer. Do mesmo modo, os poderes políticos seriam dizimados e tudo aquilo que se relacionasse com a instituição pública não deveria mais ser levado em consideração.

A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, porque não há mais pátria, não pode haver cidadãos. [...] Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos (ROUSSEAU, 1973, p. 14).

Nesses matizes é que o *Contrato Social* se apoiou, ao mesmo tempo em que justificou a necessidade de um progressivo caminhar do homem natural para o homem civil, pois o sujeito retratado no contrato era imoral e egoísta (SIMPSON, 2009). Por este motivo, Rousseau arquitetou em sua filosofia a produção de uma nova moral, um comportamento novo que servisse de base para o homem, agora não mais no seu estado de natureza, mas no convívio com os demais, num ambiente social (CASSIRER, 1999).

Aqui caberia a nós perguntar: seria essa a verdadeira vontade de Rousseau? É possível supor que ele submeteria a liberdade do homem à prescrição de um contrato social? Não seria contraditório de sua parte, após defender veementemente o resgate da natureza enquanto mestra, sujeitar o homem a um contrato artificial, criado por convenções opostas ao primeiro estágio da humanidade?

Pelas letras de Cassirer compreendemos que não. Apesar de parecer incoerente o fato de Rousseau apelar, em um primeiro momento, para a preservação da natureza como condição inicial do homem e, posteriormente, dispô-lo ao trato social organizado por um contrato; vê-se que sem o retorno para a natureza, sequer seria possível adentrar o estado social de modo organizado, assim como propõe o *Contrato Social*. Isso porque a descoberta do perfil necessário para que se pudesse viver harmoniosamente um acordo comum, não se daria pela lógica tradicionalmente conhecida, tampouco pela reflexão intelectual, como supunham os demais iluministas. Essas verdades morais não viriam da razão, nem da religião, mas somente da intuição:

Os verdadeiros princípios da moral não se fundam em qualquer autoridade, seja humana seja divina, nem no poder da prova silogística. São verdades que só se deixam apreender **intuitivamente**; mas justamente essa intuição **não é negada a ninguém pois constitui a força fundamental e a essência do próprio homem** (CASSIRER, 1999, p. 103, **grifo nosso**).

Rousseau teorizou que o homem em sua marcha para a vida em comum, tem o dever de produzir a natureza política que conduzirá sua sociedade. Frente à capacidade natural que possui de compreender as coisas, os fatos e até mesmo aos demais homens, seria necessário que ele se movesse ativamente para efetivar esses princípios morais que fomentariam a comunidade. Contudo, esse trabalho ia além de suas forças naturais, pois, como poderia pensar no coletivo, sendo que este não mais existia, tampouco a instituição pública e a pátria? Seria impossível chegar a qualquer conclusão sobre como viver em sociedade estando sozinho; por esse motivo, se fazia necessária a força da comunidade (CASSIRER, 1999).

Rousseau demonstra que a dimensão crítica de suas palavras, bem como seu jeito de escrever e se engajar, o fizeram, como também ocorreu com autores como, por exemplo, Voltaire e Diderot, um intelectual de seu tempo (LECLERC, 2004). No entanto, suas ideias apesar de se destacarem e o tornarem o principal intérprete do movimento naturalista do século XVIII, não surgiram do acaso ou apenas de si próprio. Foi graças aos seus antecessores e contemporâneos que suas críticas ganharam conteúdo e força, pois, fosse admirando-os, ou então, opondo-se aos seus trabalhos, que suas obras sempre trouxeram indícios de seus pensamentos e interpretações. Vale dizer que isso não retira o caráter inovador de Rousseau, tampouco sua originalidade, mas o tornou devedor daqueles que o inspiraram.

### 3.3 AS LEITURAS DE ROUSSEAU: FONTE DE SUAS IDEIAS NATURALISTAS

Um dos pensamentos que voltou à tona no século XVIII, foi a noção do estado de natureza. Ele foi objeto primeiro de análise a respeito das origens e/ou oposições aos sistemas sociais e políticos. Rousseau se ocupou dessa temática e utilizou por toda sua obra a ideia de natureza como aquela que nortearia o indivíduo no começo de sua vida, sendo sua primeira mestra, da qual não poderia se esquivar, mas precisaria obedecer (ROUSSEAU, 1973). No entanto, ao falar desse estado natural, sabemos que tal teoria não foi inaugurada por ele e, apesar de seus textos pouco citarem as fontes, o filósofo foi grande devedor de alguns nomes da filosofia política e do direito, que se destacaram ao longo do tempo. Fosse em um tom opositor ou então de

admiração, o que vemos é um Rousseau atento, tanto aos clássicos quanto aos seus contemporâneos, e que sempre se punha a refletir a respeito dos movimentos políticos e o modo como o homem deveria se posicionar em cada um deles.

Autores como Thomas Hobbes, John Locke, Burlamaqui, Hugo Grotius e, por fim, Samuel Pufendorf discutiram a respeito do estado de natureza e, enquanto juristas do direito natural, deram os pressupostos para que Rousseau pudesse futuramente classificar os critérios para sua definição de estado natural. Sobre estes dois últimos, isto é, Grotius e Pufendorf, o que ficou evidente foi a influência que seus escritos tiveram sobre o pensamento de Rousseau. Essas são as fontes nas quais ele mergulhou e que foram decisivas para compor suas teorias e validar o seu pensamento.

Quem quer que tenha lido seriamente Grotius e Pufendorf nas traduções de Barbeyrac e leu, em seguida, atentamente o *Contrato Social* e o *Discurso sobre a desigualdade*, percebe que essas duas obras contêm uma multidão de alusões às teorias sustentadas pelos juristas. Na realidade, foi nos 'livros científicos', isto é, nos tratados de direito natural, que Rousseau extraiu o essencial de sua erudição política (DERATHÉ, 2009, p. 57).

Pufendorf foi um filósofo alemão que pertenceu à escola do direito natural e defendeu a teoria de que, oposto à vida em sociedade, o estado de natureza seria aquele no qual o homem estaria entregue a si próprio, dado a sua própria sorte, sem contar com o arrimo dos costumes da vida em comum. A análise mais utilizada por Pufendorf a respeito desse assunto é a de caráter político, isso porque ela se contrapõe à condição do homem na natureza. Apesar dela ser oposta ao ordenamento político de uma sociedade, esse estado não seria de abandono, mas de liberdade, visto que o indivíduo não teria que responder a qualquer tipo de regra, tampouco ser obrigado a se sujeitar a qualquer preceito social, sendo, portanto, um ser livre (DERATHÉ, 2009). Esta consideração se aproxima muito da famosa máxima de Rousseau, elencada já no primeiro capítulo do *Contrato Social*, que diz: "O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles" (ROUSSEAU, 1999, p. 53). Portanto, o que difere uma sociedade da outra é somente que, na civil, a maioria se submete e permite que alguém os governe e dirija, enquanto no estado natural, o homem é o único senhor de suas ações.

Oposto ao estado civil, o estado de natureza não é, portanto, um estado de *isolamento* ou de *solidão*, mas somente um estado de *independência*. [...] Para todos os juristas do direito natural, e também para todos os pensadores dessa época, com exceção de Hobbes, opor o estado de natureza ao estado civil é opor a 'sociedade de natureza' à 'sociedade civil', a qual tem sua origem e seu fundamento em convenções (DERATHÉ, 2009, p. 194, *grifo do autor*).

Em uma outra perspectiva, encontramos no texto de Lefebvre (1966) a apresentação do liberalismo inglês, de John Locke, frente aos rumos que a Inglaterra tomou quanto às alternâncias políticas ocorridas no ano de 1688, com o fim do governo absolutista de Jaime II. Foi utilizando o direito natural que o filósofo inglês justificou o porquê da existência do Estado, o qual deveria cumprir com o dever de assegurar àqueles que se uniam em um acordo coletivo, a garantia da liberdade que lhes fora dada pela divindade (LEFEBVRE, 1966). Com isso, o ser egoísta de Locke se justificaria na natureza e seu comportamento seria visto como aceitável e indispensável a todo homem que desejasse progredir em sua vida social. Esta reflexão, por sua vez, seria o oposto do projeto político que Rousseau desejava alcançar, uma vez que, sendo o homem parte e fruto da natureza, porém, tendo sua educação direcionada para uma vida futura em sociedade, o interesse geral e a busca do bem comum seriam, por consequência, o fim de sua educação (LEONEL, 1994).

Em relação aos dois exemplos de ideias anteriores aos discursos e escritos de Rousseau, poderíamos pensar que ele foi meramente mais um intérprete das reflexões construídas pelos intelectuais que o precederam. Mesmo não acreditando no cenário político que vislumbrava Locke, por exemplo, seria possível afirmar que suas considerações apenas souberam se guiar pelas premissas que ele, o filósofo inglês, ou até mesmo Hobbes e tantos outros trouxeram como fato em seus escritos? Desse modo, o que Rousseau teria feito não seria nada mais que consolidar o seu caminho a partir daquele trilhado por quem o antecedeu?

Quando o assunto é política, Rousseau deixou impressões que o diferiram de seus antecessores, bem como dos seus contemporâneos. Apesar de seus referenciais, ele introduziu aos resultados historicamente obtidos, a sua compreensão sobre o tema, refutando os tradicionais argumentos absolutistas de, por exemplo, Pufendorf e Burlamaqui. Conforme apresenta Derathé, há na teoria política de Rousseau afirmações consideradas inéditas para sua época:

O que é novo em sua doutrina é a afirmação de que a soberania deve *sempre* residir no povo e que este não pode confiar seu *exercício* aos governantes, quaisquer que sejam eles. A soberania é inalienável, não pode haver outro soberano além do povo. O único Estado legítimo é aquele em que o próprio povo exerce a soberania, isto é, o Estado republicano (DERATHÉ, 2009, p. 87, *grifo do autor*).

O mesmo se deu na sua compreensão acerca da primeira condição do homem. Em suas leituras, sobretudo no *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*, Rousseau apresentou a figura do “Bom selvagem” ou “selvagem”, que seria o indivíduo no seu estado mais puro, isto é, o estado de natureza. O termo “selvagem” nos remonta, inegavelmente, àquele ser habitante das florestas, desconhecedor de qualquer regra social ou convívio com a civilidade. Limitamo-nos a isto. Contudo, devemos nos atentar a respeito dessa possível interpretação, a qual o senso comum nos remete.

O estado de natureza no qual se encontrava esse sujeito ímpar apresentado por Rousseau, não se definia apenas pelo local onde ele habitava, mas, sobretudo, indicava qual era o primeiro momento, a primeira identificação daquilo que consideramos como o caráter do homem. Sem o peso das obrigações sociais e longe da dificuldade de sobreviver às relações e as afetações dos preceitos promovidos pelas instituições, o homem permaneceria livre e feliz, visto que esta seria a sua essência (DENT, 1996).

[...] considerando-o, em uma palavra, tal como deve ter saído das mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros, mas, em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais. Vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades (ROUSSEAU, 1999, p. 58).

Mesmo com toda a sua liberdade e felicidade prevalecente, Rousseau sabia que o homem não se limitava a essa condição e, por esse motivo, o chamou, no devido momento, para sair de sua centralidade e avançar em direção aos demais homens, por meio da educação. Outro fator importante foi que as necessidades da vida o obrigaram a abandonar tal estado. A carência de meios que garantissem a sobrevivência, fez com que as pessoas se aproximassem e convivessem umas com as outras. Não foi o amor,

tampouco os laços familiares (DENT, 1996). Contudo, o que nos interessa por ora é discutir as características desse ser *in natura*, tendo em vista que foram elas as quais Rousseau se propôs a resgatar.

O homem no estado de natureza é motivado pelo *amor de si mesmo*, mas também é suscetível de piedade. Tem capacidade para a perfectibilidade e para o exercício do livre-arbítrio. [...] Sendo um estranho a todo o intercuro social, o homem em seu estado natural está desprovido de todas aquelas preocupações, atitudes e paixões [...] não é agressivo, e combativo; antes, é temeroso e pacífico [...] (DENT, 1996, p. 130-131, *grifo do autor*).

Esse ser piedoso, zeloso pela perfeição, astuto na prática da liberdade, despreocupado e sereno seria, para Rousseau, o homem natural. Todos estes adjetivos lhe fazem beirar a perfectibilidade; é o homem ideal. Ao mesmo tempo, tantos predicados nos fazem duvidar de que, em algum momento, esse selvagem possa ter de veras existido. Em um primeiro momento, Rousseau não foi o único que depositou suas crenças nesse estado primeiro da humanidade. Hobbes, Locke, Pufendorf e os juristas naturalistas também o creram:<sup>12</sup>

Todos esses autores têm a tendência a acreditar, como o próprio Rousseau havia comentado, e como Vaughan ressaltou em nossos dias, **que o estado de natureza não é uma pura ficção, mas que ele existe ou existiu verdadeiramente** (DERATHÉ, 2009, p. 195, **grifo nosso**).

Contudo, na sequência de tal raciocínio, a dúvida a respeito de sua existência não é impertinente. Quando se reflete a respeito do selvagem trazido por Rousseau no *Segundo Discurso*, ele próprio desconsiderou, em seu prefácio, a irrefutabilidade da afirmativa de sua existência. Isto é, dizer que o homem selvagem tenha realmente existido, nunca foi a sua intenção (DENT, 1992). Até porque, de que valeria tal consideração e a qual ordem lógica seria útil?

Rousseau retratou o homem selvagem, por acreditar que uma das grandes barreiras de sua época na compreensão do que seria o direito natural, era a falta de conhecimento existente a respeito dos fundamentos da vida em sociedade. Ou seja, para se falar sobre o homem de sua época, era necessário identificar o seu princípio, o

---

<sup>12</sup> Cf. Derathé, Robert. P. 195.

período anterior a sua vida civil, na qual este se encontraria sem as memórias das relações sociais. Tendo reconhecido suas principais características no estado natural, seria mais fácil apresentar o que seria próprio do homem, e aquilo que fosse herança do convívio com os demais, desnecessário à sua personalidade (ROUSSEAU, 1999). Todas as tentativas anteriores de definir o que era o estado natural do homem haviam falhado, sobretudo, aquelas produzidas em sua época. Os pensadores das Luzes haviam também se dedicado na busca por esse homem dado a natureza, mas o que encontraram, foi o ser egoísta. Este, diferentemente do selvagem de Rousseau, somente serviria para justificar a si mesmo e aos seus intentos de progresso assegurados pelos meios públicos (LEONEL, 1994).

Assim, o que fica para nós sobre o estado de natureza é que ele articula o prelúdio de toda obra de Rousseau. Mais do que ser posto à prova a sua existência, sua descrição serviu para nos guiar na reflexão trazida por sua teoria social (DENT, 1996). Serviu também para mostrar o quão distante estava o cidadão de seu tempo do verdadeiro estado de felicidade, e que, apesar de tamanho afastamento, todo mal poderia ser remediado e, mais uma vez, pelo caminho certo, a humanidade poderia encontrar os meios para voltar a ser feliz, semelhante ao desprezioso selvagem. Quem norteou essa mentalidade intimista e utilitária, típica do século XVIII e latente nos discursos iluministas, foram as reflexões herdadas da filosofia de John Locke, principal mentor do estado econômico e político liberal. A Enciclopédia de Diderot e D'Alembert apresentou, em seu grupo de escritores, diversos pensadores dados às reflexões modernas das luzes e, dentre eles, rejeitando a tradição da velha sociedade, bem como a força do novo movimento burguês, se encontrava Rousseau (LAZARINI, 1998). Sobre a relação dele com esse grupo, falaremos a seguir.

### 3.4 ROUSSEAU E OS ILUMINISTAS: A ATUAÇÃO DOS ENCICLOPEDISTAS

O século XVIII foi caracterizado como o século da razão. Nele se inaugurou um caminho diferente daquele do século XVII, substituindo a tradicional racionalidade que imperava sobre os fenômenos, por uma análise contrária: a partir dos fenômenos é que se buscou uma racionalidade que os justificasse (CASSIRER, 1992). Mais que jogo de

palavras, essa mudança marcou o século XVIII e despertou o pensamento inovador iluminista que, pautado no intelecto, se acreditava melhor que tudo o que havia sido produzido até o momento, sendo o futuro “[...] melhor que o presente, como se houvesse um movimento na história tendente ao aperfeiçoamento” (BOTO, 2017, p. 179-180). Esse movimento que assinalou época, foi guiado por uma variedade de sujeitos, oriundos de classes e grupos sociais distintos, que conduziram tal empreitada intelectual. A fim de sabermos sobre sua origem e principais características, é possível defini-los por meio das palavras de Boto:

Quem eram os iluministas? Os porta-vozes das Luzes eram, sem dúvida, intelectuais. Eram pessoas dedicadas ao cultivo das ciências e das letras no século XVIII: escritores, filósofos, estudiosos dos vários campos do saber; enfim, todos os que se devotassem às ‘atividades do espírito’ e se propusessem a redigir sobre os temas da ciência da natureza e das ciências humanas. Tinham relações com a esfera do poder e com o Estado – embora não se pretendessem confundir com um ou com outro. A relação entre esses homens ligados à filosofia, às ciências e às artes produzia uma sociabilidade inédita; traduzida pelo cultivo de um ambiente cultural, a um só tempo humanista, artístico e científico. A cultura letrada, pouco a pouco, era estendida. Seus significados passavam progressivamente, a pertencer a mais gente. O domínio desse repertório das letras produzia efeitos de notoriedade e distinção (BOTO, 2017, p.180).

Os filósofos iluministas da primeira metade do século XVIII, foram os que introduziram esse século na tensão que tanto o caracterizou historicamente. Questionando em seus escritos o poder monárquico e clerical que vigoravam na França e na Europa como um todo, tais pensadores iniciaram um lento processo de depreciação dos valores socialmente instituídos. A começar pela crítica à igreja, vemos, por exemplo, Voltaire que, fortemente influenciado pela formação inglesa que recebera, se opunha inteiramente à atuação do clero católico. Tendo ele passado uma temporada na Inglaterra e convivido com a religião dos *quacres*, bem como, visto de perto o anglicanismo, pôde encontrar argumentos para tecer suas críticas à religião católica e seus dirigentes no contexto francês (BIGNOTTO, 2010). Esse foi o confronto original dos iluministas, que com a “[...] filosofia e a ‘razão’ concentraram na Igreja a maior parte dos seus ataques” (MONROE, 1987, p. 252).

A Igreja não estava sozinha, pois, contava com o apoio político do Estado que era regido pela monarquia. Os dogmas religiosos por vezes se confundiram com as leis

públicas, tendo em vista que o Estado cuidava para não desagradar a Roma, a sede da fé católica. Consequentemente, os valores cristãos esbarravam nos preceitos civis, nas regras de cortesia, na cultura fortemente rural e na rotina de cada família (HOBSBAWM, 1977). Por esse motivo, o Estado se tornou o segundo alvo das críticas dos intelectuais das luzes. Aos poucos, estes modificavam a opinião pública a respeito de ambas instituições.

A partir desse período, pelas mãos dos iluministas, a razão tomou forma e adquiriu movimento. Abandonando seus dogmas e a irrefutabilidade de suas verdades erigidas pelo tempo e tradição, o intelecto pôde caminhar em busca do conhecimento e dele se apropriar de modo temporário, visto que, o saber nesse novo estágio não buscava mais por certezas absolutas. Ao mesmo tempo, a razão não era mais o centro depositário das ideias filosóficas e matemáticas, mas se apresentava enquanto meio de aquisição destas; era ela a via por excelência para se alcançar o que havia de mais novo e acessível, e que pudesse ser verificado pela experimentação (CASSIRER, 1992). Nessa reforma do saber filosófico, a sociedade como um todo teve os seus fundamentos teóricos abalados, o porquê de sua organização havia sido refutado, em especial aquele que dava sentido à existência de um governo monárquico e a autoridade da religião sobre os demais.

Foi o movimento racional o responsável por desconstruir o quadro formado pelos saberes, bem como encerrar as verdades religiosas oriundas da tradição, para organizá-las novamente; porém, ao seu modo, conforme suas regras. Com isso, ele alterou a lógica regimentada até então, substituindo a essência pré-estabelecida, isto é, o ser, pelo movimento livre de elaboração dos conhecimentos baseados, sobretudo, na experimentação. Em outras palavras, mais que regular dogmaticamente os pressupostos de uma determinada área do saber, se desejou compreender e aprender quais passos foram dados para se chegar até ao resultado; ou seja, privilegiou-se o *laissez faire* (CASSIRER, 1992).

As mudanças teóricas elencadas pelos pensadores adeptos das luzes do intelecto abalaram drasticamente toda estrutura social, científica e filosófica do século XVIII. Isso porque, ao seu ver, toda a ação movimentada por eles cumpria com a missão de libertar a Europa de suas amarras. O monopólio do discurso da verdade contida tão somente nas revelações sobrenaturais que eram administradas pela Igreja, seria partilhado e entregue àqueles que eram seus verdadeiros donos, ou seja, todo e

qualquer homem. Assim, se valorizou a capacidade do indivíduo de produzir o conhecimento a respeito de si e do mundo de maneira mais livre, sendo este direito garantido pelas leis do Estado, que lhes permitissem chegar às suas próprias conclusões “[...] sem sofrer a influência nem das crenças e superstições da Igreja, nem das tradições da sociedade” (MONROE, 1987, p. 250).

Nessa profusão da liberdade do ser pensante, o que nos causaria espanto seria constatar que, mesmo a França em seu período iluminista, elencou de modo sistemático uma sequência de saberes que deviam ser abalizados como corretos. Tomamos como exemplo o arranjo da *Enciclopédia*, ou *Dicionário Racional das Ciências, das Artes e das Profissões*, publicada entre os anos de 1751 e 1772, dirigida por D’Alembert e Diderot. Ao reunirem diversos assuntos, e com eles autores que lhes trouxeram suas definições, aparentemente imobilizaram algumas “verdades”, reguladas em uma obra filosófica.

Não haveria aqui uma concepção de conhecimento muito semelhante à do século XVII, no qual o saber era aprisionado a conceitos pré-estabelecidos? Estiveram os enciclopedistas limitando o pensamento intelectual ao compor uma gama de conhecimentos estratificados em um compêndio, como foi a *Enciclopédia*?

Para refletir a respeito da função da *Enciclopédia* à época e assimilarmos aquilo que a difere de uma obra doutoral irrefutável, convém analisarmos brevemente o seu significado e intencionalidade. Em primeiro lugar, devemos nos ater ao fato de que o século XVIII como um todo se encarregou de defender e afirmar o valor do intelecto. Opondo-se aos preceitos religiosos, a razão esteve em voga e se tornou a sua insígnia enquanto via de acesso ao conhecimento.

*A libido sciendi*, que a dogmática teológica tinha banido e a que aplicara o ferrete ignominioso do orgulho intelectual, foi desse modo proclamada qualidade necessária da alma e como tal restabelecida em seus direitos naturais. A defesa, o reforço e a justificação desse pensamento são as finalidades essenciais que a cultura do século XVIII se atribuiu (CASSIRER, 1992, p. 33).

É possível afirmar que a *Enciclopédia*, obra produzida pelo pensamento iluminista, detinha as características intelectuais elencadas acima. Em primeiro lugar, a obra compunha culturalmente o quadro dos anos setecentos e trazia em seu gene a criticidade, fator tão marcante dessa época. Em segundo lugar, continha em seu quadro de colaboradores aqueles que se apresentaram como críticos do *ancien régime*

por meio de suas obras e vida pública. Desse modo, sua leitura não se resumiu a textos dogmáticos, mas incorporou as fileiras daqueles que combateram todo e qualquer tipo de interpretação sentenciosa e inflexível.

Somando-se a tal posicionamento, encontramos as considerações do prefácio da *Enciclopédia*, feitas por Pimenta, que afirma que a obra em si caminhou em duas direções: enquanto valorizou as descobertas das ciências e os progressos que ela permitiu, também levou em conta a tradição, resgatando a história da filosofia e fazendo de seus personagens “[...] os responsáveis pela renovação do saber e pela consequente mudança de perspectiva do homem sobre o mundo em que ele se encontra” (PIMENTA, 2015, p. 10). Assim, o combate articulado por tal obra e seus membros, não foi uma guerra intencional, mas a “[...] consequência necessária, quase que discreta, da adoção das virtudes de desconfiança e moderação, que cabem aos filósofos e aos homens de ciência [...]” (D’ALEMBERT; DIDEROT, 2015, p. 19).

Desse modo, a *Enciclopédia* e seus autores assumiram, dentro do movimento iluminista, um papel de suma importância para o progresso e, finalmente, o posterior alcance da Revolução. Sua organização sistemática dos saberes inovou ao produzir discursos que se opunham aos antigos conhecimentos e as estruturas políticas e religiosas. As críticas direcionadas principalmente a essas duas esferas eram absorvidas ao mesmo tempo, além de alcançarem os diversos setores da sociedade, tornando-se, por consequência, popular (BOTO, 1996). Rousseau herdou essa crítica, opondo sua pedagogia ao ensino promovido pelas instituições presentes naquela sociedade, que tinham como princípio e identidade os valores religiosos contrapostos aos valores da natureza, que eram tão caros para Rousseau. Tanto ele – que é o nosso objeto de estudo – quanto os demais iluministas, teceram críticas aos valores políticos, morais e sociais promovidos pelo Estado e a Igreja.

O fato dos intelectuais das Luzes se posicionarem como opositores aos costumeiros grupos e cultura do século XVIII, pode nos fazer enxergá-los como a vanguarda da Revolução. Contudo, o mais correto é situarmos esse movimento e seus idealizadores como os teóricos de um período de transição. Nesse caso, a *Enciclopédia* seria como o símbolo desse momento interposto entre a velha sociedade e a Revolução. Isso porque a possibilidade de sua produção, bem como a participação de um total de 160 autores no projeto - apoiadores ou não da nova sociedade - além dos ideais teóricos, revelava os anseios de uma geração de pensadores. Repletos de

ambições e propostas diante da crise que se abatia por toda a Europa, tomados por um governo absolutista que servia a uma minoria, a *Enciclopédia* era a prova de que as ruas haviam ganhado voz: escritores, burgueses e filósofos se faziam ler e ouvir. O discurso solitário tradicionalmente conduzido pelos nobres e autoridades eclesiais encontrou um forte adversário ideológico, que se movimentou regulado pela razão (BOTO, 1996). Contudo, sua atuação permaneceu no âmbito visionário e não revolucionário; isso quer dizer que, dentro do contexto iluminista, a *Enciclopédia* se deteve em sinalizar as mudanças futuras que suas reflexões provocariam, porém, não coube a ela efetivá-las.

[...] a *Enciclopédia* não significou sempre uma ruptura com os paradigmas do tempo [...] percebe-se que a crítica política cala quando a obra assume, na esteira de Montesquieu, a defesa intransigente de uma monarquia constitucional à semelhança da Inglaterra (BOTO, 1996, p. 39).

Por esse motivo, temos o Iluminismo como um movimento de passagem, que dividiu, em primeiro lugar, as ideias do *ancien régime* e, logo depois, as práticas inclusivas e revolucionárias destinadas ao bem comum. Foi pelas críticas dos pensadores dessa época como, por exemplo, Diderot, Montesquieu e Rousseau que o ideal republicano ganhou forças e o tradicional absolutismo monárquico se viu gradualmente combatido e superado (BIGNOTTO, 2010).

Em teoria, Rousseau, por exemplo, não aceitou que no trabalho das luzes pudesse haver a solução para o problema da organização civil, tampouco do encontro do homem por justiça e igualdade. Não seria a razão a última resposta aos problemas do homem, pois, como poderia ser o intelecto e a formação para a cidadania aquela que permitiria o avanço social, uma vez que foi justamente pela vida nessa sociedade que o homem se corrompeu e se perdeu? Foi a substituição de seus sentidos e desejos mais primitivos, em troca da polidez das relações vazias e falseadas que o fez infeliz, a ponto de sua existência em meio aos demais se tornar um peso para ele mesmo, que não se via mais livre, muito menos, feliz (ROUSSEAU 1973).

Em uma abordagem histórica, Todorov também faz esse contraponto ao afirmar que “[...] as Luzes são uma época de conclusão, de recapitulação, de síntese – e não de inovação radical” (TODOROV, 2008, p. 13). Isto é, o que tivemos nesse período foi a atuação de uma classe que soube empregar suas forças sobre a opinião popular,

seus gostos e modo de vida utilizando-se do pensamento clássico, sem, contudo, criar novas estratégias a respeito dos problemas de sua época. Na verdade, foi se apropriando da história das civilizações antigas e da filosofia erudita que tal movimento teorizou as soluções para sua época. Em outras palavras, foi utilizando de velhas armas que se tentou solucionar os problemas correntes a época.

[...] a filosofia do Iluminismo, no decorrer de todos os seus combates contra a ordem existente e o passado imediato, sempre se compraz em voltar aos temas intelectuais da Antiguidade e aos problemas antigos (CASSIRER, 1992, p. 316).

Retomamos as palavras de Boto, quando afirma que “[...] em momento algum os iluministas foram revolucionários” (BOTO, 1996, p. 39). Entretanto, isso nos leva a refletir que, considerar somente um lado da história a respeito do verdadeiro espírito das Luzes, poderia soar como a-histórico e tendencioso. Temos, de modo geral, sobre as produções realizadas pelo Iluminismo, o resgate de fatores indispensáveis do pensamento clássico, somado às políticas que se encontravam no cenário Europeu, em um teor altamente crítico e racional (TODOROV, 2008). Por isso, a ação da *Enciclopédia* como um braço do Iluminismo, não poderia ser minimizada:

Além de a proposta ser extremamente ousada, vale destacar seu efeito irradiador: em 1757, a *Enciclopédia* contava já com mais de quatro mil assinantes, elite intelectual que contribuiria para propagar e multiplicar as ideias contidas na obra. Considerada um dos alicerces teóricos da modernidade, **a *Enciclopédia* traz ao público as novas e antigas ideias daqueles homens que, presenciando as inúmeras transformações de seu tempo, ousaram inventariar o repertório simbólico que pretendiam oferecer como legado às gerações vindouras** (BOTO, 1996, p. 40, grifo nosso).

Vê-se bem o caráter teórico tanto da *Enciclopédia* em si, quanto do Iluminismo como um todo. No entanto, a falta de aplicabilidade de seus ideais não reduziu o valor da obra na constituição do século XVIII francês. Até porque, a França iluminista, apesar de se opor ao modelo social, ou então às ideias educacionais vivenciadas pelos colégios, não realizou nenhuma alteração nas suas instituições vigentes (CAMBI, 1999).

O Iluminismo divergia dos ideais da velha sociedade; esta, por sua vez, relutava para sobreviver e garantir seu lugar na estrutura social. Temiam todo e qualquer tipo

de reforma sugerida pelos novos intelectuais, especialmente aquelas dirigidas à religião. Por esse motivo, seus críticos utilizavam de pseudônimos, como foi o caso de François-Marie Arouet, que por saber das represálias que poderia sofrer ao se opor aos ditames da Igreja, assinava seus textos com o pseudônimo Voltaire. Rousseau, apesar de mais corajoso, e também por escrever algumas décadas após Voltaire, assumiu o risco e se identificou em todos os seus escritos. A consequência foi a proibição em 1762 do *Contrato Social* e do *Emílio* em toda a França, bem como sua queima e o banimento do autor em sua terra natal, Genebra (SIMPSON, 2009). Como ressalta Pansarelli, “apesar de se tratar de um período histórico notoriamente conhecido pela autonomia da razão, [...] a inquisição ainda cortava línguas e queimava filósofos vivos” (PANSARELLI, 2014, p. 39).

A opressão enfrentada pelos iluministas por parte das antigas instituições e seus saberes vinha de encontro com os novos ideais que se pautavam, sobretudo, no conceito fundamental do século XVIII, que era a liberdade. Atrelados aos interesses burgueses, liberdade e individualismo formavam o arquétipo que movimentou o século das Luzes, bem como os seus sujeitos (ULHÔA, 1996). O caminho por excelência adotado pelos novos intelectuais para combater os abusos do *ancien régime* foi o legado pela história: tanto a *Enciclopédia* quanto Rousseau e demais filósofos, apresentaram suas novidades teóricas tendo como base os clássicos, bem como certas sociedades antigas e seu modo de vida (BIGNOTTO, 2010).

Não contradizendo o espírito rousseauiano do Segundo Discurso, que se opõe à narrativa histórica tradicional, é certo que a história dos povos atraía a atenção do nosso autor. E não poderia ser diferente, pois, desde cedo Rousseau foi um exímio leitor. Nas suas *Confissões*, obra na qual o autor relata diversos momentos de sua vida privada, desde as mais tenras paixões até os profundos momentos de fúria e confusão interna, vemos o menino Rousseau que lia com o seu pai até o amanhecer “a *História da Igreja e do Império* por Le Sueur, o *Discurso* de Bossuet sobre a história universal, os *Varões Ilustres* de Plutarco, a *História de Veneza* por Nani [...]” (ROUSSEAU, 2011, p. 24). No *Contrato Social* e no *Emílio*, temos Rousseau exaltando o mérito que as civilizações antigas possuíam quando, por exemplo, o assunto era cidadania. Citando o louvável comportamento de Placedemônio que, mesmo recusado para integrar o grupo dos trezentos, ainda assim ficava satisfeito por saber que existiam outros homens mais dignos que ele; ou então a mulher de Esparta que se alegrou por sua cidade ter

vencido a guerra, mesmo que nela tenha perdido seus cinco filhos (ROUSSEAU, 1973). Fatos como estes elucidam bem o valor que o autor dava a história, mesmo não havendo se fixado nela para fundamentar suas noções de homem natural. É pelo caminho percorrido por grandes nomes e autores da história da política e da filosofia que, tanto Rousseau quanto o movimento iluminista fizeram suas considerações.

Por esse motivo, no que diz respeito ao resgate histórico feito pela *Enciclopédia*, é curioso notar que, mesmo apresentando-se enquanto caminho mais assertivo para o conhecimento, foi utilizando do mundo clássico que seu pensamento se afirmou. Para Cassirer, não somente a *Enciclopédia*, mas todo o pensamento iluminista se estruturou a partir da filosofia que foi feito por seus intelectuais (CASSIRER, 1992). Vemos isso em Voltaire, por exemplo, que “[...] faz a crítica das facções repetindo um tema do pensamento político europeu que vinha desde a Idade Média” (BIGNOTTO, 2010, p. 131). Em Rousseau também temos um belo exemplo, pois, exaltou em suas obras o modelo civil encontrado em cidades como Esparta e Roma. Rousseau lançou as bases da reforma em busca de uma nova política, tendo essas cidades como referenciais. Tal predileção é justificada por Bignotto:

A seus olhos, Esparta encarna a realização do ideal de comunhão entre o cidadão e a cidade. Educado para servir, o cidadão da cidade antiga abdicava do luxo e fazia da simplicidade e da frugalidade os eixos de sua conduta moral. [...] A segunda referência à Antiguidade em seus escritos é Roma [...] ele se interessou pela frugalidade dos habitantes, seu amor pela pátria e seu devotamento à coisa pública (BIGNOTTO, 2010, p. 151-152).

No entanto, ao invés de repetir as ditas verdades produzidas pelos séculos, cada pensador soube interpretar tais forças e compreender o porquê de seus resultados. Rousseau ao ler os grandes nomes da história como, por exemplo, Platão (427 a.C.-348 a.C.), Lucrecio (99 a.C. - 55 a.C.), Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.), Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) e, ao mesmo tempo, olhando para sua época, sobretudo Paris e as relações superficiais que nela existiam, foi capaz de vislumbrar uma nova sociedade, organizada pela política do *Contrato* e pelo espírito do *Emílio* (BIGNOTTO, 2010).

O descontentamento com a realidade social era o sentimento da época, que embalava as aflições não somente de Rousseau, mas de todos os iluministas. A interpretação social elaborada pelos filósofos enciclopedistas caminhava

majoritariamente em direção a uma crítica constante ao Estado e aos seus burocratas. Da mesma forma, Rousseau também se opôs ao cenário da França do século XVIII e sua organização política. Todavia, apesar das angústias serem semelhantes, as respostas para elas foram dadas de maneiras distintas. Rousseau, em seu espírito contraditório, não se sentiu confortável a respeito das ideias defendidas por alguns membros da *Enciclopédia*, sobretudo daqueles que possuíam ideais progressistas a respeito da política (SIMPSON, 2009). O seu descontentamento foi tanto que, por fim, ele se distanciou do grupo dos enciclopedistas, inclusive em suas teorias.

A tese do seu primeiro 'Discurso', de que o progresso da alta cultura leva à infelicidade e ao declínio moral, parecia negar o princípio básico da *Enciclopédia*, que era o de que **a promoção da arte, da ciência e da tecnologia poderia melhorar a qualidade da vida humana indefinidamente**. Ele achou também que esse grupo era tão sôfrego, fútil, arrogante e ardiloso como os aristocratas e os clérigos, aos quais tanto se opunha. Portanto, quando terminou seu segundo 'Discurso', em 1754, viajou para Genebra com a intenção de se aposentar lá, permanentemente (SIMPSON, 2009, p. 36, **grifo nosso**).

Se o Antigo Regime estava em decadência e pouco dizia aos anseios modernos, a resposta encontrada pelas Luzes não figurava para Rousseau como a melhor das opções. Ao passo que, enquanto na proposta iluminista a intenção estava centrada em encerrar com uma classe para que outra ascendesse, Rousseau se debruçava na procura pela via que fosse capaz de gerar o cidadão, sem ferir a sua natureza humana. Nas palavras de Lazarini, tal procura, além de não ser simples, também indicava que "a sua questão fundamental era mostrar que tanto o regime aristocrático como o burguês não seriam capazes de formar e efetivar o homem solidário, entendido por ele como o verdadeiro cidadão" (LAZARINI, 2009, p. 10).

Dessa forma, podemos afirmar que Rousseau, apesar de estabelecer relações com os enciclopedistas, não pode ser lido como um deles. Será que o mesmo se aplica em relação ao pensamento burguês, tendo em vista que esse grupo ganhava cada vez mais espaço no cenário da França do século XVIII? As ideias de Rousseau se harmonizavam com os preceitos burgueses? Seria possível enquadrar sua proposta de educação com aquela proposta por eles?

### 3.5 ROUSSEAU E O PENSAMENTO BURGUEËS

Apresentar Rousseau como filósofo iluminista, ou contratualista, ou até mesmo como defensor convicto do naturalismo é tarefa arriscada e duvidosa. Isso porque ele se fez ler ao longo de sua trajetória por diversos ângulos, soube dialogar com os intelectuais daqueles dias, ao mesmo tempo em que se impôs frente aos ideais absolutistas, contrapondo-se, sobretudo, às ideias legadas por Thomas Hobbes. Nas palavras de Simpson, “[...] é por isso que ele não se encaixa perfeitamente nas categorias dos padrões filosóficos” (SIMPSON, 2009, p. 186).

As ideias filosóficas trazidas por Rousseau, não se constituíam em devaneios ilógicos sem qualquer fundamento político. Até mesmo suas novelas como: *A Nova Heloísa*, *Os Solitários*, ou o próprio *Emílio ou da Educação*, se configuraram como claros posicionamentos a respeito de seus ideais de liberdade e igualdade. Todavia, o momento político era outro e Rousseau caminhou na contramão, fosse pela oposição ao absolutismo do Antigo Regime, ou então, contra as intenções do novo grupo social que se estruturava na sociedade francesa: a burguesia.

Herdeira dos preceitos ingleses que foram germinados em seu território por pensadores como Voltaire, Montaigne e outros, a França viu florescer uma nova moral que se opôs à política de cunho absolutista, permitindo que o estado de individualidade e egoísmo adquirissem espaço e visibilidade. Não mais norteadas pela ordem dos feudos, foi o mercado livre, atrelado ao desejo de acumulação que fez frente à economia predominante (LEONEL, 1994). Rousseau debateu também a respeito da economia da França, a começar pelo seu *Discurso Sobre Economia Política*, presente em um dos verbetes da *Enciclopédia*, e depois no seu *Emílio* e ainda no *Contrato Social*. De modo geral, ele falou das formas de governo e se debruçou sobre a tarefa de encontrar a que seria a mais assertiva. Em tal empreitada, sua insatisfação com o modelo tradicional era notória, mas sua crítica não parou por aí. Os novos grupos, a saber, a burguesia e o seu modo de ser, foram encarados por Rousseau como superficiais, além de serem exemplos negativos para a formação do homem.

Sempre em contradição consigo mesmo, hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será nem homem nem cidadão; não será bom nem para si nem para outrem. **Será um dos homens de nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada** (ROUSSEAU, 1973, p. 13, **grifo nosso**).

O burguês nada mais era que o homem civil ao extremo: as mudanças sociais o fizeram egoísta, manipulador, arrogante e autor de suas próprias verdades, tão oposto ao homem natural. Historicamente sabemos que a burguesia que se desenvolvia desde o século XVI, adquiriu grande expansão no decorrer do XVIII. Pela alteração dos fatores econômicos, ou o fim das corporações e a lei da primogenitura, o que se via era o progresso de tal grupo que marcava época com suas conquistas históricas (LEONEL, 1994). Sobre a lei da primogenitura, temos o seu desuso como um forte sinal das mudanças de época que o século sofreu, visto que a partir dela se criou um novo formato social, constituído pelas famílias que não mais priorizavam o filho mais velho, conforme mandava a tradição. Este não tendo a certeza de receber a herança das terras da família ou a profissão do pai, precisou prover seu próprio sustento e garantir sua sobrevivência sem mais contar com nenhuma vantagem.

Uma das marcas mais características dessa família é a preocupação de igualdade entre os filhos. [...] Mas de agora em diante, a partir do fim do século XVIII, a desigualdade entre os filhos de uma mesma família seria considerada uma injustiça intolerável. Foram os costumes – e não o código civil ou a Revolução – que suprimiram o direito de primogenitura (ARIÈS, 1986, p. 270).

Esse foi o novo sujeito que gerou o perfil de homem que predominou no desenvolvimento social e, por consequência, econômico da França a partir do século XVIII. Para Leonel, tais fatores originaram o homem moderno e a visão que este foi formulando de si mesmo (LEONEL, 1994). Ele se descobriu solitário ao perceber que sua vida não estava mais subjugada a um título, ou uma linhagem familiar, mas dependia unicamente de si mesmo. É por essa razão que cuidar de sua sobrevivência se tornou tarefa mais exigente e incerta, visto que o seu sucesso ou fracasso dependiam de quanto esforço ele dedicou à sua jornada. Têm-se aqui a ideia do sujeito que se torna merecedor de suas conquistas, ao mesmo tempo em que também é o único responsável pelos resultados que alcança, sejam estes positivos ou não. Esta é a gênese do burguês que será nitidamente o oposto do aristocrata em toda a sua

vaidade, porém, orgulhoso do poder e dinheiro adquiridos pelo seu trabalho (LEONEL, 1994). Vale ressaltar que, como afirma Ariès, tal configuração social desse novo indivíduo e da família moderna como um todo, se deu de modo progressivo, atingindo inicialmente “[...] aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos” (ARIÈS, 1986, p. 171). Com isso, o homem burguês se tornou, aos poucos, o modelo de sucesso e ascensão social.

Vemos que em meados do século XVIII, ele substituiria o notório posto ocupado pelo nobre, fazendo, conforme Cambi afirma, o seu estilo de vida como o novo referencial de cultura e intelectualidade em oposição ao *ancien régime* que era fortemente clerical (CAMBI, 1999). Leonel o define com as seguintes palavras:

Esse novo homem não tem mais título, não tem mais a honra da ociosidade, não tem mais o sentimento de fidelidade à pessoa do senhor, não tem mais a coragem do guerreiro, mas tem **caráter**; tem a **honra** do trabalho, tem o **sentimento** do patriotismo, tem a **coragem** de enfrentar a fúria do oceano para chegar mais cedo ao porto; suportar sem queixas as misérias do deserto e a solidão mais cruel de todas as misérias; a coragem de tornar quase insensível à derrocada súbita de uma fortuna, penosamente adquirida, e fazer logo novos esforços para construir uma nova, porque este homem tem **paixão pela riqueza** e, para assegurar sua riqueza, tem **amor à ordem pública** (LEONEL, 1994, p. 42, **grifo da autora**).

Aos olhos da nova classe que se formulava perante o movimento histórico do século XVIII, o homem que ela inaugurava era a gênese do verdadeiro homem, o princípio da humanidade. Ou seja, as desigualdades sociais que até então existiam eram causadas pela diferença de classes que imperavam na sociedade. Por exemplo, o fato de o camponês viver em condições de pobreza se explicava devido às injustas vantagens que eram dadas ao nobre; por esse motivo, o primeiro não conseguia ascender economicamente. As desigualdades sociais não permitiam que o sujeito evoluísse frente à disparidade de oportunidades e as distinções que lhe eram impostas. Portanto, minar as forças do estado monárquico e permitir que cada indivíduo prosperasse a seu modo, com suas forças e capacidades era o pensamento defendido. Estamos falando dos reflexos do ideal liberal do século XVII, provenientes do filósofo inglês John Locke, na França de Rousseau (LEONEL, 1994).

No discurso da ascendente burguesia se encontrava a tentativa de propagar ideias que justificassem o porquê de sua existência. Ancorada em uma reflexão quase

que messiânica de si, essa encarava sua tarefa em meio a conturbada sociedade francesa, não como uma destruição da mesma, mas sim a sua restauração (CASSIRER, 1992). Na figura de seus proeminentes filósofos, ela se empregou em um profundo resgate histórico em busca daquele que seria o estado natural do homem, anterior a qualquer tipo de afetações externas e que o mostrasse da maneira mais autêntica possível. Segundo Cassirer, a ideia da essência do homem verdadeiro, ou seja, daquele indivíduo não afetado pelas instituições tradicionalmente erigidas, tem o seu ponto de partida da filosofia grega, em especial a de Platão (CASSIRER, 1992).

No debate iniciado no século XVII a respeito do cerne das coisas, foi pela reflexão do pensamento platônico quando se compreendeu que, do mesmo modo como todas as coisas materiais possuem a sua essência, as ideias e todas as teorias também possuem, até mesmo aquelas políticas. Ancorado nessa certeza, seria válido ao pensamento iluminista afirmar que existia uma natureza do homem e de sua moral e que esta era única. Vemos esse argumento em autores como Voltaire, Montaigne, Diderot: todos afirmam a verdade imutável da moral, desprendida da vontade divina ou do desejo particular do próprio homem (CASSIRER, 1992).

Entretanto, esses autores e tantos outros do período, ao anunciarem uma reflexão a respeito da moral, deixaram claro que o que se procurava era, acima de tudo, estabelecer os parâmetros comportamentais e ideológicos da vida em sociedade. Isto é, suas análises partiram sempre desse princípio, sem jamais incorrer em uma perspectiva mais radical. Nunca se questionou, por exemplo, a hipótese de que o homem não fosse, em um primeiro momento, educado para viver em sociedade, mas que devesse iniciar sua formação isolado dos demais, dedicado ao conhecimento de si e de sua natureza. Esta é outra consideração apontada por Cassirer a respeito da novidade do pensamento rousseauiano, que foge inteiramente do contexto progressista da educação da Luzes, conforme foi sugerido na *Enciclopédia*, da qual nosso autor fez parte, porém, se distanciou de toda proposta e estratégia intelectual.

Nenhum pensador da *Enciclopédia* põe em dúvida que o homem não pode viver de qualquer outro modo senão nas formas da “sociabilidade” e da “sociedade” e que seu verdadeiro destino não pode ser cumprido alhures. **A verdadeira originalidade de Rousseau está precisamente em atacar essa premissa, em contestar a hipótese metodológica que continuava inspirando implicitamente todas as tentativas de reforma** (CASSIRER, 1992, 353, grifo nosso).

Nesse posicionamento tão antagônico aos dizeres das Luzes, bem como de seus contemporâneos, a ideia de Rousseau de distanciar-se, afastar-se do convívio social concede à sua filosofia um traço singular. Sendo ele fiel a esse propósito, suas obras reverberaram tal posicionamento e trouxeram reflexões acerca da triste perda que foi substituir o campo pela cidade, a vida natural pela social, visto que essa última seria inapropriada para se educar o homem (ROUSSEAU, 1973). No *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, por exemplo, Rousseau declara abertamente todos os males trazidos pela vida na cidade. A tristeza, a fadiga, os maus hábitos e tantas outras expressões da perda de controle sobre nós mesmos mostram que “[...] a maioria de nossos males é obra nossa e que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver prescrita pela natureza (ROUSSEAU, 1999, p 61). Ainda no *Emílio*, fica mais explícita a prioridade do campo sobre a cidade, sendo nele que seu aluno fictício seria educado:

As cidades são os báratros da espécie humana. Ao fim de algumas gerações as raças morrem ou degeneram; é preciso renová-las e é sempre o campo que procede a essa renovação. Mandai, portanto, vossos filhos renovarem-se, por assim dizer, a si mesmos, recuperando nos campos o vigor perdido no ar malsão dos lugares demasiados povoados (ROUSSEAU, 1973, p. 38).

O pensamento de Rousseau pode soar para nós como descabido, e isso ocorre, pois, é por nosso olhar fortemente civilizado que o interpretamos. Imersos em uma cultura capitalista, fomentadora de uma liberdade ilusória e de bem-estar fantasioso encontrado nos grandes centros urbanos, tomamos a reflexão social e antropológica feita por ele como devaneio. Por mais que entendamos nosso modelo de sociedade atual como o mais correto, ou pelo menos o único possível, o que de fato reproduzimos nada mais são que os valores de uma cultura dominada. Marx e Engels, um século após Rousseau trataram com propriedade a respeito desse terrível engano que nossa consciência cultural nos infunde, e atacaram a falácia defendida pela burguesia de sua época e que ainda ecoa em nossos dias.

Vocês estão horrorizados com a nossa intenção de acabar com a propriedade privada. Mas, na sua sociedade, a propriedade privada já acabou para nove décimos da população. A sua existência para os poucos deve-se simplesmente à sua não existência para estes nove décimos. Vocês nos condenam, portanto, pela intenção de acabar com uma forma de propriedade, a condição necessária para aqueles cuja

existência é a não existência de qualquer propriedade para a maioria imensa da sociedade (MARX; ENGELS, 1999, p. 28).

Em outro contexto, no enfrentamento de outras problemáticas diferentes das de Marx e Engels, Rousseau atacou não somente às instituições civis, mas o próprio desejo artificial do homem de submeter-se a elas. Todas as “glórias” que o indivíduo acreditava gozar, não passavam, segundo ele, de meras ilusões idealizadas em sua mente. Manipulado pelo desejo de poder, de honra e reconhecimento por todos, o homem acabou abandonando a si próprio em função de cumprir com os ditames fictícios daquela sociedade.

A própria dominação é servil, quando se apega à opinião, pois dependes dos preconceitos daqueles que governas pelos preconceitos. Para guiá-los como te agrada é preciso que te conduzas como lhes agrada. Que mudem de maneira de pensar e terás forçosamente que mudar de maneira de agir. Basta que os que estão perto de ti saibam orientar as opiniões do povo que pensas governar, ou dos favoritos que te governam, ou as de tua família, ou as tuas próprias: esses vizires, esses cortesãos, esses padres, esses soldados, esses lacaios, esses palhaços e até crianças [...] **vão te conduzir como um pirralho no meio de tuas legiões. Por mais que faças, nunca tua autoridade real irá além de tuas faculdades reais. Desde que seja preciso ver pelos olhos dos outros será preciso querer pelas vontades deles** (ROUSSEAU, 1973, p. 66-67, **grifo nosso**).

Foi essa mesma burguesia que infundiu no veio cultural de toda Europa o germe de seu pensamento pelas palavras do Iluminismo. Na França do século XVIII e no ideal advindo da Inglaterra, elas se formularam no seio social e fizeram da cidade o centro de disputas, confabulações e guerras. A cidade não era mais o lugar do encontro, mas do conflito e tudo o que ali se produzia eram contendas em proveito próprio. Por isso, segundo Lazarini, compreende-se o porquê do mal-estar de Rousseau sobre o fato da educação do homem acontecer na cidade e, em contrapartida, a insistência para que ela fosse transferida para o campo:

Ao proceder dessa forma, Rousseau estava condenando o ‘*locus*’ fundamental da sociabilidade burguesa. Os centros urbanos representam o coração do desenvolvimento burguês, é neles que acontecem as principais transações comerciais, manufatureiras e financeiras em geral (LAZARINI, 1994, p. 43).

Com isso, vemos que Rousseau sendo um filho de seu tempo, compreendeu os movimentos históricos que ali ocorreram e não quis ficar calado, pois era consciente da importância que a burguesia e toda sua filosofia alcançavam naquele contexto político e social. Todavia, para alcançar tal etapa de desenvolvimento e importância social, a burguesia precisou convencer a sua época de que sua empreitada, assim como o que dela resultaria, seria bom para todos. Isso significou popularizar o pensamento racional, abrindo-o para todos, indistintamente, sociabilizando a filosofia, “os ideais políticos, é claro, mas também os ideais especulativos, éticos e artísticos (que) são elaborados pelos *salons* e para os *salons*” (CASSIRER, 1992, p. 355).

O que se afirmava era que encontrar esse estágio primeiro, vivenciado pelo homem, se fazia importante porque nele todos poderiam ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades de progresso e felicidade por natureza, uma vez que, nenhum fator externo impediria a sua evolução. Contudo, conforme defenderá Pansarelli, “esse direito natural, vale ressaltar, recai sobre a ideia de igualdade, porém [...] longe de ser aqui uma igualdade financeira, dada a forte presença das ideias do liberalismo econômico” (PANSARELLI, 2014, p. 48). Nessa consulta a respeito da origem primeira do homem, o resultado encontrado se elucida bem nas palavras de Leonel:

[...] apesar de suas controvérsias, os emancipadores políticos, no lugar de encontrarem o indivíduo dependente e fazendo parte de um conglomerado limitado, encontram o homem isolado e egoísta, tal como o burguês do século XVIII. **Na verdade, encontram a si mesmos. [...] o homem burguês se representa a si mesmo como ser natural ou como a forma natural de ser do homem; o que lhe bastaria o substantivo homem sem o adjetivo burguês; porque, ser burguês, é a forma de ser do homem moderno [...]** (LEONEL, 1994, p. 44, grifo nosso).

Ou seja, o homem burguês, aos olhos de seus idealizadores, era histórico e universal. Desse modo, todos deviam se nortear por ele, porque sua natureza moral era a raiz do homem, isto é, a manifestação por excelência da essência humana (CASSIRER, 1992).

Tendo os filósofos iluministas a fidedigna crença na imutabilidade de seus preceitos, trabalharam com esmero e profunda diligência na asserção de suas ideias para que se consolidassem e fossem assumidas por toda a época. Mais que impor suas verdades - assim como havia feito até então a educação cristã e todo o Antigo Regime - esses novos intelectuais faziam da liberdade, justiça e igualdade as

principais palavras de seus intensos discursos, escritos e cartas. O alcance de suas letras se expandiu cada dia mais e se utilizou, sobretudo, da razão como a via mestra de suas ações (CASSIRER, 1992).

A voz da razão não está sedenta de tumultos nem de sangue; se as reformas que ela preconiza são lentas é porque são melhor analisadas e ponderadas, o que as torna mais estáveis e seguras (CASSIRER, 1992, p. 354).

Rousseau trilhou um caminho muito semelhante ao dos emancipadores políticos desse período e, talvez por esse motivo, suas ideias possam ser confundidas e combinadas atualmente com os valores burgueses. Todavia, convém retornar as palavras de Simpson, quando este diz que o pensador genebrino não se encaixa perfeitamente em nenhuma das categorias filosóficas. Mais que isso, pensar a burguesia francesa do século XVIII de modo homogêneo e/ou engessado seria um terrível equívoco.

Foi essa a abordagem feita, por exemplo, por Ulhôa a respeito das origens de Rousseau, que demonstram com clareza que ele não compactuou em nenhum momento com os valores defendidos por essa classe em ascensão. Havia uma hierarquia que consistia na cisão entre dois grupos: primeiro a alta burguesia e, segundo, os demais que eram próximos das condições econômicas do povo em geral; Rousseau se encaixava nesse segundo grupo (ULHÔA, 1996). Por sua realidade social e o posicionamento político que assumiu em sua trajetória, vemos nesse filósofo a constante oposição aos ideais que estavam sendo defendidos, visto que estes não condiziam com suas crenças políticas e filosóficas.

Nesses matizes da burguesia, Rousseau se caracteriza por suas origens humildes e encontramos, por exemplo, **uma larga distância entre seu modo de pensar as transformações da sociedade e o modo de pensar dos outros**, mais ligados, como Voltaire, aos 'notáveis' (ULHÔA, 1996, p. 25, **grifo nosso**).

A busca pela essência do homem e o respeito à sua liberdade foram os marcos fortes de Rousseau, como bem sabemos. Sua filosofia é o contraponto das ideias dos iluministas e, em diversas obras, esboça o prejuízo de todo esse conhecimento demasiado e intelectualizado. Seu posicionamento nem sempre favorável ao movimento das luzes, fortalece a sua excepcionalidade no trato com a novidade dos

ideais dessa nova classe emergente, principalmente na educação, e deixa registrada sua mensagem: meu Emílio não será arrastado pelas contradições dessa sociedade mergulhada em preceitos servis que nada mais formam a não ser homens de duas caras, confusos (ROUSSEAU, 1973).

Em seu *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, por exemplo, o autor aponta os danos que o luxo e os caminhos perigosos e ilusórios que nos são apresentados pelas artes e ciências podem nos causar (ROUSSEAU, 1999). Ou seja, enquanto as Luzes atacavam os valores da tradicional sociedade classicista, Rousseau investia seus discursos contra o mesmo regime, mas também questionando os novos ideais burgueses, bem como seus filósofos.

Oh! Virtude, ciência sublime das almas simples, serão necessários, então, tanta pena e tanto aparato para conhecer-te? **Teus princípios não estão gravados em todos os corações?** E não bastará, para aprender tuas leis, voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões? Aí está a verdadeira filosofia; saibamos contentarmo-nos com ela [...] (ROUSSEAU, 1999, p. 214, **grifo nosso**).

Para ele, o desenrolar e fundamentação da moral social está presente no âmago de cada indivíduo. Esta foi a grande virtude apontada por Rousseau: cada indivíduo é coroado com a dádiva da autonomia, da decisão e da posse de sua vontade, sendo esta inalienável. Ou seja, somente quando o homem se desfizesse da ilusão do conhecimento promovido por aquela sociedade e fosse liberto das grades forjadas pelas instituições, seria possível enxergar novamente sua real fisionomia.

Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis; todos os nossos usos não são senão sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições (ROUSSEAU, 1973, p. 17).

Em outras palavras, de que valiam todas as condições de autonomia dadas pela natureza, sendo que o que se via era uma sociedade subjugada aos intentos particulares de quem detinha o poder? E o mais desanimador era que o futuro não permitia o renovar das esperanças, visto que a nova ordem social que despontava nos moldes burgueses, ao invés de reverter a ganância presente nos acordos públicos que

utilizavam da vida social para se autopromoverem, apenas substituíam as forças de comando, pois reafirmavam as desigualdades, bem como se formulavam em um sistema ideológico construído na égide do egoísmo. Lazarini descreve esse momento com as seguintes palavras:

O 'novo' homem que tem como fundamento de vida o lucro, para Rousseau, não passava de um egoísta de 'novo tipo', jamais podendo se constituir num cidadão no sentido de ser parte de um todo mais amplo. Essa era uma limitação que estava presente na maioria dos homens da sua época (LAZARINI, 1998, p.42).

Esse “novo” homem é o burguês egoísta, preocupado com o mundo à sua frente que deveria ser desbravado e dominado a partir de suas forças e não mais daquelas advindas da velha sociedade. É inegável que a burguesia, de fato, foi revolucionária ao suscitar uma moral acerca do homem em sociedade e defender a capacidade que este possuía de caminhar por si só em direção ao progresso de sua razão. Quando ela se opôs ao *ancien régime*, viu-se o desabrochar de uma nova força que envolveu a todo o povo e lhe deu voz. No âmbito da educação, foi o genuíno desejo de perfectibilidade, que tanto acompanhou o século XVIII, o principal motivador dos movimentos de divulgação de todo conhecimento acumulado pela humanidade e que não poderia mais ficar escondido, a serviço de uma minoria, mas deveria ser dado a todos. Em suma, apesar de todo o Iluminismo ter sido um resumo de ideias vindas das diversas etapas da Antiguidade, a ordem de todas elas somente se assentou no trabalho feito pelas Luzes (BOTO, 2017). Isso mostra o caráter organizacional desse pensamento que tanto marcou a civilização e a política ocidental.

Contudo, durante o percurso suas ideias se desviaram do alvo comum, criaram brechas e atalhos pelos quais nem todos puderam passar, pois não lhes era possível, tampouco permitido. Contradizendo toda a luta que armou a favor da igualdade e em oposição ao absolutismo monárquico, os burgueses e seus intelectuais se afirmaram enquanto gênese da humanidade e cerne da essência intelectual do homem e justificaram seu comportamento egoísta como manifestação natural (LEONEL, 1994). Mesmo sendo somente em meados do século XIX que a burguesia se impôs, pela letra da lei, sobre a insurreição; já transparecia durante o período em que viveu Rousseau qual era o perfil dessa nova classe emergente. Por todos esses fatores, Rousseau não pode ser conivente, tampouco deixar de se posicionar frente a esse contexto:

[...] Rousseau não perde de denunciar o paradoxo dos iluministas que, mesmo defendendo o princípio da soberania popular, se ligam aos déspotas esclarecidos sem se importarem com o que acontece com o verdadeiro soberano sob sua janela (LEONEL, 1994, p. 60).

Sendo crítico de todo desenrolar das ações do seu século, Rousseau se posicionou obstinadamente a respeito do modelo social encontrado na França que, como sabemos, possuía forte influência inglesa, sobretudo nos preceitos morais do liberalismo que foi herdado de Locke e levado a cabo pela alta burguesia francesa. Foi refutando o massivo comportamento individualista de seu século que ele afirmou o valor daquilo que era público, em uma interpretação oposta ao movimento econômico, político e educacional que se desenvolvia naquele momento (LEONEL, 1994).

No estado atual das coisas, para que esse homem possa se restabelecer é preciso revolucionar as instituições públicas; isso não se faz senão através de uma educação negativa, que elimine do homem esse artifício chamado egoísmo, ou através de uma revolução, para devolver-lhe sua natureza [...] (LEONEL, 1994, p. 82).

E foi traçando os rumos dessa educação negativa que ele escreveu sua obra *Emílio ou da Educação*. Inspirado nas mazelas humanas e, ao mesmo tempo, no desejo de reconduzir o homem ao cerne de si mesmo é que este autor se dedicou à reflexão pedagógica que melhor poderia contribuir com a meta de garantir que o homem pudesse novamente ser feliz e útil em sociedade, do mesmo modo como foi um dia, quando era um selvagem (ROUSSEAU, 1999). Sobre sua proposta de educação, trataremos com mais detalhes na próxima seção, apresentando seus pontos principais conforme havia pensado um dia seu autor.

## 4 A EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA E O IDEAL POLÍTICO E PEDAGÓGICO FRANCÊS: DOS SENTIDOS À RAZÃO

Após refletirmos acerca do período no qual viveu Jean-Jacques Rousseau, encontramos subsídios para analisar com maior atenção a causa de suas reivindicações, o que o motivou a se ocupar com os assuntos políticos e pedagógicos de sua época e chegar ao ponto de negar tudo aquilo que a sua sociedade tinha a oferecer nesses dois âmbitos.

É estudando sua biografia e suas obras que poderemos afirmar que Rousseau não se deu exclusivamente aos dizeres das Luzes, da burguesia e de seus intelectuais, nem do Antigo Regime, tampouco dos estadistas e até mesmo da corrente naturalista. Classificá-lo unicamente em qualquer um desses grupos seria incorrer no engano de enrijecer a sua obra e com ela toda a sua caminhada. Prado confirma isso ao dizer que “Rousseau foi tão múltiplo que seria difícil encontrar uma definição precisa para sua pessoa: literato, ensaísta, filósofo, pedagogo, músico e ainda mais, indo muito além da mera soma das partes” (PRADO, 2005, p. 459-460). Nas palavras de Leonel, encontramos respaldo para afirmar a identidade ímpar de Rousseau – na escrita e na biografia – exatamente pelos profusos contrastes de sua trajetória.

Foi, e continua sendo, o autor cujo pensamento recebeu as mais diferentes análises e interpretações dos mais diferentes partidos, **mas permanece ainda sem partido**, pois não há acordo de interpretação no interior de nenhum deles (LEONEL, 1994, p. 71, **grifo nosso**).

Sua trajetória lhe conferiu diversas experiências e é certo que cada uma delas contribuiu para a formação de seu pensamento. Por toda a sua história notamos os marcantes traçados do futuro quadro teórico que ele haveria de pintar, fosse para reproduzir suas experiências, atestando sua vivacidade, ou então, negando suas memórias em um ato que podemos considerar como expressão de seu arrependimento, com os momentos registrados em suas *Confissões*. Sua repulsa, por exemplo, pela mentira é compreendida por nós, seus leitores, quando revemos as *Confissões* e nela encontramos um ato seu de desonestidade. Este ficou registrado em suas lembranças e, mesmo depois de muitos anos, ainda lhe remoía a consciência:

[...] a Srta. Pontal perdeu uma fitinha rosa e prata, já velha. Coisas muito melhores estavam ao meu alcance; só aquela fita me tentou: roubei-a; e, como quase não a escondia, encontraram-na logo. Quiseram saber onde tinha apanhado. Perturbo-me, balbucio e digo por fim, enrubescendo, que fora Marion quem mal tinha dado. (ROUSSEAU, 2011, p. 92).

Damião afirma que o fato de o filósofo ter escrito tal episódio, logo no início, no livro II das *Confissões* indica o seu convicto compromisso de, em toda a sua filosofia se ater somente na verdade, rejeitando a omissão de qualquer fato e preferindo sempre ser sincero (DAMIÃO, 2005). O seu pedido de desculpas expressou a sua convicção na verdade e a necessidade dela para se viver bem. Em uma comparação sobre o tema da verdade entre Rousseau e Agostinho, Puente faz a seguinte análise:

Pode-se dizer, de modo geral, com efeito, que há nos dois filósofos aqui analisados uma vontade de transparência, uma vontade de dizer a verdade a qualquer custo. E o que se opõe a esse desejo de expressar a verdade são as várias formas de mentira e engodo que surgem ao longo de nossas vidas [...] (PUENTE, 2005, p. 62).

Ainda refletindo sobre as experiências que marcaram e influenciaram o pensamento de Rousseau, temos o evento no qual ele foi acusado de quebrar uma travessa que a criada havia colocado para secar junto a lareira. Como ele foi o único a se aproximar do cômodo no qual se encontrava a peça, a culpa recaiu sobre ele, sendo todas as suas justificativas consideradas mentiras de criança. Viver tal situação - escreve o filósofo - lhe gerou a sensação de violência e injustiça, que mesmo após ter passado vários anos, ainda fazia seu pulso acelerar. “[...] meu coração se inflama diante da narrativa o testemunho de qualquer ação injusta, seja quem for o objeto e qual o lugar em que seja cometida, como se o efeito caísse em mim” (ROUSSEAU, 2011, p. 35).

Simpson destaca o período no qual Rousseau esteve no campo e conviveu com seu primo. Esta fase despertou tantas outras qualidades humanas ainda no pequeno Rousseau que merecem ser lembradas:

O tempo de Rousseau no campo amoleceu também seu senso de **virtude cívica** e reacendeu nele alguns sentimentos dos velhos tempos de leituras de romances. Em particular, a amizade com o primo teve uma influência duradoura em seu senso de relações humanas, pois deu a ele um modelo de **sinceridade, de afeto mútuo e apreciação de**

**buscas comuns** que permaneceram com ele sendo o modelo ideal para um tipo de relacionamento entre as pessoas (SIMPSON, 2009, p. 16-17, **grifo nosso**).

Por fim, uma de suas grandes marcas, que transitou por toda a sua história e da qual nosso pensador aprendeu a se tornar amigo, foi a solidão. Nas palavras de Azevedo, temos a percepção de como Rousseau enfrentou em sua vida a solidão; fosse pelo sentimento, fosse pelo *status* de vida social no qual se encontrava, a solidão lhe fez companhia, desde a infância com a morte de sua mãe e o abandono de seu pai, até à vida adulta, enquanto pensador, crítico convicto dos movimentos de seu tempo (AZEVEDO, 2005). Em suas *Confissões* descreveu a satisfação que o campo lhe dava e como era doce a lembrança da solidão de seus passeios, comparados a turbulenta vida social que, antes de se mudar para a pequena casa de l'Ermitage, era obrigado a se ater.

Sentia-me talhado para o sossego do campo; era-me impossível viver feliz em outros lugares: em Veneza, metido nos negócios públicos, [...] em Paris, no turbilhão da grande sociedade, na sensualidade das ceias, no esplendor dos espetáculos, cercado pelas fumaças da glória, os meus bosques, os meus regatos, os meus solitários passeios sempre vinham me distrair com sua lembrança, contristando-me, arrancando-me suspiros e anseios (ROUSSEAU, 2011, p. 381).

Tudo isso serviu de sustento para suas ideias; o campo foi o berço de onde saíram suas principais obras. Simpson ao narrar esse momento e a importância de tal mudança na vida de Rousseau para Montmorency, conclui sinalizando o resultado mais evidente: “[...] foi uma impressionante explosão de criatividade” (SIMPSON, 2009, p.111). Ainda, Azevedo reforça seu *status* de solitário afirmando que, “[...] se uma frase pudesse resumir uma biografia, à de Rousseau caberia esta: ‘uma vida sob o signo da solidão’ [...]” (AZEVEDO, 2005, p. 134).

Por todas essas nuances de sua trajetória é que evidenciamos que Rousseau escreveu sobre si e fez das suas obras a extensão de sua vida. É por isso que elas, semelhante à toda vida humana, são repletas de ideais, críticas, afirmações e algumas alteridades. Boto completa essa reflexão dizendo que “em alguma medida, a vida e obra de Rousseau se tangenciam e se tencionam, ressoando uma na outra. Conhecer a obra é reportar-se um pouco à história de sua vida” (BOTO, 2017, p. 189).

Por querer compreender sua obra, bem como vislumbrarmos com maior clareza a sua vida, é que nos dispomos a refletir a respeito de sua proposta de educação, tendo como referencial a obra *Emílio ou da Educação*. Talvez possamos nos questionar o porquê de nosso interesse centrar-se prioritariamente nesse trabalho, haja vista que, como diz Severino, a finalidade do pensamento de nosso autor era de ordem política, ou seja, todos os seus esforços se justificavam pelo anseio de resgatar a sua sociedade (SEVERINO, 2009). Ele próprio afirma nas *Confissões* que, dentre todos os escritos que possuía, aquele que mais meditava, lhe agradava e que resgataria sua boa reputação eram suas *Institutions politiques*<sup>13</sup> (ROUSSEAU, 2011).

Todavia, não podemos nos esquecer que, apesar do fim último do filósofo genebrino ser a política, a educação foi eleita por ele como estrada mestra que conduziria toda a sua filosofia. Isto é, “o pensamento político de Rousseau alicerça sua reflexão pedagógica” (BOTO, 2017, p. 185). Isso ocorreu, pois, não poderia haver um novo homem, o sujeito que assumisse o compromisso do contrato social sem que ele fosse educado para isso. O porquê de existir um Emílio é que, como bem já dissemos, a humanidade se encontrava, aos olhos de Rousseau, em sua pior fase e sem perspectivas de melhoras. Era preciso direcionar o homem para que fizesse as pazes com a sua sociedade de uma vez por todas, sem com isso, perder a sua liberdade. Tal empreitada exigiria o retorno às origens, a busca pela natureza e dela não mais abrir mão. Em outras palavras, tal mudança, diferente do trabalho conduzido pelos Iluministas, deveria ser feito na radicalidade (LEONEL, 1994).

Avançando na leitura do *Emílio* teremos subsídios para encontrar os planos do seu autor. Nela veremos que sua proposta não se limitou a receitar um caminho, mas se propôs, acima de tudo, a analisar o homem em sua totalidade e valorizar em seu processo de maturação todas as fases de seu desenvolvimento, sobretudo, a inicial. Rousseau foi o guardião da infância, pois, trouxe pela primeira vez na história da pedagogia o fato de que era preciso considerar a criança em si, valorizar sua etapa e nela deixar agir a natureza (SEVERINO, 2009).

Pautado nesses parâmetros é que se desenvolveu o seu método, que como ele mesmo escreveu, significava não seguir método algum (ROUSSEAU, 1973). Dividindo o desenvolvimento de seu Emílio em cinco grandes partes, o resultado esperado era o

---

<sup>13</sup> Rousseau não conseguiu concluir esse trabalho, sendo o *Contrato Social*, a única parte do mesmo que foi publicada pelo autor. Cf. Simpson, 2009.

homem em sua integridade, livre e dono de si, sem mais conter os maus hábitos sociais.

#### 4.1 EMÍLIO E O IDEAL DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA DE ROUSSEAU

O século das Luzes foi o auge da efervescência do poder popular da França. O futuro rompimento do Antigo Regime com o movimento revolucionário de 1789 já dava sinais, sobretudo com os argumentos intelectuais que a cada dia ganhavam mais força e proporção em meio ao povo. As ideias políticas estavam no auge das discussões e, conseqüentemente, junto a elas se refletia a respeito da educação. Questões como, o papel da educação na sociedade; a escolha entre o ensino coletivo e o individual e a ação do Estado frente à educação das famílias, eram temas que ocupavam boa parte das discussões entre os grupos da época, dentre eles a *Enciclopédia* que “[...] fez da pedagogia uma de suas bandeiras. Muitos foram os assuntos que povoaram o imaginário do período [...]” (BOTO, 2017, p. 252).

Sobre esse assunto, vemos Rousseau esboçar o seu projeto educacional, contrário à toda pedagogia, tanto a religiosa quanto a das Luzes que, segundo o autor, eram descabidas e em nada poderiam contribuir com a formação do homem (ROUSSEAU, 1973). Sua experiência com o ensino não se iniciou a partir do *Emílio*, mas sua origem – como boa parte das reflexões do filósofo – advém de sua experiência de vida.

É o que evidencia sua autobiografia, bem como aqueles que pesquisam a respeito de seu trabalho. Atentos às leituras realizadas pelos principais intelectuais sobre Rousseau e o seu *Emílio*, é possível compreender que o efeito lúdico produzido por ele em tal obra é proposital. Como sabemos, Emílio nunca existiu, mas foi um personagem criado pelo autor para ser educado conforme o seu intento.

Tomei, portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio (ROUSSEAU, 1973, p. 27).

Em uma análise pragmática, o método empregado por Rousseau para dar vida à teoria seria insustentável por si só, uma vez que, sem um objeto para ser analisado, seria impossível encontrar algum resultado e todas as suas ideias cairiam por terra. Como poderia verificar o *status* de seu projeto? Seu personagem poderia fugir à regra e ter comportamentos excêntricos e desproporcionais a uma criança ou até mesmo a um adulto real.

Atuando próximo à margem da utopia, Rousseau incorria no risco de desmerecer toda a edificação de seu projeto, pois teria a base fragmentada pela abstração de seus conceitos não aplicáveis. Seria mais o delírio de um homem que, impossibilitado de suportar as intempéries da vida, se refugiava em devaneios de uma *pseudo* proposta pedagógica. Estando ele solitário em suas apreciações e isolado num mundo criado por si próprio, sem qualquer sustento na realidade, poderíamos nos perguntar, como seria possível que sua obra tivesse algum conteúdo útil e aplicável?

Esta é mais uma das características de Rousseau, que em seu posicionamento singular e aparentemente contraditório, soube trazer as suas considerações que exigem de nós, seus leitores, muita cautela e disposição para interpretá-las corretamente. Por esse motivo, no campo da teoria pedagógica, Boto afirma que as ideias pedagógicas de Rousseau podem ser classificadas não como praticáveis, mas reflexões sobre a educação; o que faz toda a diferença na hora de analisar suas considerações. Em se tratando do *Emílio*, muitas interpretações já foram realizadas ao longo da história da pedagogia, e algumas se limitaram a considerar somente o que estava escrito, sem refletir o seu teor e real significado:

[...] o *Emílio* é, frequentemente, considerado o pai fundador de uma moderna sensibilidade sobre a infância que vinha sendo edificada desde o início dos tempos modernos. Tal constatação, contudo, tem levado os teóricos da Pedagogia, por vezes, a conclusões precipitadas acerca da interpretação dos procedimentos recomendados por Rousseau para educar a criança da civilização. [...] é de se indagar se Rousseau aprovaria tais apropriações literárias – ao pé da letra – de seu ensaio educativo (BOTO, 2005, p. 383-384).

A explanação de Boto já nos indica uma das máximas do *Emílio* e responde em parte os nossos questionamentos, dando a entender que o livro não teve a intenção de ser um manual de educação, tampouco ser lido como guia para professores. O próprio

autor relatou isso em uma de suas cartas pessoais, onde afirmava que seu objetivo nunca foi produzir um livro sobre educação (SIMPSON, 2009).

A intencionalidade de seu projeto pedagógico não se regimentava em um método que fosse infalível e capaz de resolver todos os problemas do homem. Até porque, Rousseau enquanto pensador não se absteve de considerar em suas reflexões as limitações dos homens, tampouco chegou ao ponto de idealizá-los indevidamente em máximas que seriam inalcançáveis. Ao contrário, demonstrou ser consciente de que o seu estudo era, acima de tudo, sobre a condição humana e suas contrariedades. Desse modo, o mais bem-educado seria aquele que aprendeu a lidar com as alternâncias da vida (ROUSSEAU, 1973). Rousseau complementa essa ideia com a seguinte afirmação: “É preciso, portanto, generalizar nossos pontos de vista e considerar em nosso aluno **o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana**” (ROUSSEAU, 1973, p. 16, **grifo nosso**). Isso explicaria o porquê de o objeto de análise não ser uma criança real, pois, caso Rousseau analisasse um sujeito em específico ou um grupo de determinada cultura, seus resultados se restringiriam a uma realidade menor e limitada. Pansarelli, ao discorrer sobre o prefácio do *Emílio ou da Educação*, escreve a respeito da exequibilidade da obra, mostrando que ela possui em suas páginas a marca da universalidade de um discurso que tem como meta alcançar a todos.

Sobre a exequibilidade, Rousseau aponta para as diversidades do meio de cada Estado, ou de cada classe social. Todavia, não interessa ao autor lidar com as circunstâncias, mas sim com a *essência*, pois escreve a partir da noção de homem que, segundo seu entendimento, a própria natureza teria traçado. Aqui, mais uma vez, cabe ao homem apenas seguir o curso da natureza [...]” (PANSARELLI, 2014, p. 94-95, *grifo do autor*).

A intenção de Rousseau ao escrever o *Emílio* era maior que a mera análise de seu povo e cultura. Isso, porém, não quer dizer que a sua realidade tenha lhe passado despercebida; até porque, desde o início da obra ele apresenta a diferença entre a educação de sua personagem e aquela ofertada em seus dias (BOTO, 2017). No entanto, ao criar seu Emílio, Rousseau concentrava nesse pequeno o homem em sua totalidade, alcançando toda a humanidade em um resgate histórico que não era local, tampouco cultural, mas que vinha da natureza e se estendia a todos. Ou seja, ao descrever a educação do Emílio, ele não trata sobre o francês ou o inglês ou qualquer

outra nacionalidade, mas seu discurso está pautado na condição e natureza humana, que são iguais em todos.

Nessa sua busca pelas raízes do homem, Rousseau soube se ater a questões que até aquele momento não haviam sido percebidas por seus antecessores. Quem afirma isso é Starobinski (1971), ao dizer que Locke, Condillac e Buffon também se dispuseram a buscar os primeiros movimentos da mente humana e a determinar que sua origem se dá no estupor, isto é, na inconsciência e insensibilidade para reagir a qualquer coisa ou qualquer tipo de reflexão, porém suas análises não souberam ser tão profundas quanto às de Rousseau, exatamente por se esquecerem de considerar a coletividade e a percurso histórico. Assim continua o comentador:

Em primeiro lugar, a dimensão coletiva: não basta remontar às origens hipotéticas de uma consciência singular, é preciso remontar infância da humanidade. Por via de consequência, em segundo lugar, é impossível reconstruir a sequência natural dos acontecimentos em um tempo abstrato: só há explicação válida da humanidade contemporânea considerando a duração da história inteira (STAROBINSKI, 1971, p. 297-298).

Fazendo analogia com esse retorno à infância da humanidade e percebendo o seu percurso de maturação progressiva, temos, de modo especial, o resgate feito no *Emílio* dessa fase de suma importância para a criação da identidade do homem. A infância foi o período mais contemplado pelas palavras do pensador de Genebra, tendo em vista que essa fase não existia, ou pouco era lembrada no contexto do século XVIII. Manacorda relembra os feitos revolucionários da pedagogia precursora de Rousseau, que soube enfrentar os problemas de sua época, renunciando todas as respostas dadas até o momento, desde àquelas tradicionalmente erigidas pela religião como também às inauguradas pela *Enciclopédia*.

Sem dúvida, Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei 'antropológica', isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem 'epistemológica', centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. **Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o 'do lado da criança', considerada não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si** (MANACORDA, 2010, p. 295, grifo nosso).

Sendo a criança um adulto em miniatura, os seus deveres eram semelhantes aos de um homem crescido. Por isso, quanto menor as suas condições econômicas, maiores as tarefas que lhes eram incumbidas, acrescentadas da responsabilidade de se cuidar e manter-se vivo. O cuidado com a infância seria o início do despertar da natureza e a negação dos mandos sociais.

Ao comparar a educação sugerida por Locke com aquela trazida por Rousseau, a principal diferença entre eles foi que, apesar de Locke também questionar a sociedade, sua intenção era que seu aluno se adequasse a ela e soubesse tirar proveito próprio das oportunidades que lhe fossem oferecidas e assim alcançar sucesso e autorrealização. Em contrapartida, Rousseau indicava como estratégia uma profunda revolução das instituições públicas, por meio de uma educação negativa, que, além de ser oposta a todos os valores até então disseminados, seria capaz de eliminar no homem o egoísmo que lhe foi historicamente impregnado. Assim corrigido, ele estaria apto a retornar para a vida social e dela ser membro atuante, que trabalharia em função do coletivo (LEONEL, 1994).

Todo esse cuidado com a primeira infância foi detalhado no Livro Primeiro do *Emílio*, em que o autor reafirma o seu compromisso com a natureza, fazendo-nos compreender que tal predileção, em comunhão com a pedagogia comporiam “[...] uma alternativa para o gênero humano escapar das armadilhas que seus antepassados não puderam desviar” (PANSARELLI, 2014, p. 96). Veremos mais sobre seu projeto para a infância, a seguir.

#### 4.2 O CUIDADO COM A INFÂNCIA COMO NORTE PEDAGÓGICO

O homem é bom por natureza e essa máxima, segundo Rousseau, é inquestionável. Sua bondade não vem de si, mas de Deus, seu criador. Entretanto, junto a Salinas Fortes, questionamos: “como explicar a existência do mal, se o Criador é bondade?” (SALINAS FORTES, 1989, p. 37). A resposta nos é dada pelo próprio Rousseau, que já no início do Livro Primeiro, afirma:

**Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem.** Ele obriga uma terra a nutrir as

produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros; **não quer nada como o fez a natureza, nem o homem**; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 1973, p. 09, **grifo nosso**).

O homem em seu impulso de querer governar, está constantemente alterando a ordem natural, tanto das coisas quanto dele próprio. Descontente com o estado presente daquilo que se encontra ao seu redor, sempre mobiliza e articula estratégias para dar às coisas o seu tom, conforme seu gosto, sem nunca se preocupar com os riscos que tais alterações podem causar, seja no ambiente, nas coisas, nos demais homens ou até a si próprio. Ou seja, a conclusão a que chegou nosso autor é que a liberdade que cada homem possuía era a responsável pelo mal que se encontrava nas sociedades. Nas palavras de Rousseau: “Nossos maiores males vêm de nós mesmos” (ROUSSEAU, 1973, p. 23).

Aqui encontramos uma das contradições do pensamento rousseauiano, mas que logo quando refletido e posto em conjunto com as demais de suas obras, se torna compreensível. O fato é: como seria possível que Rousseau, o filósofo que tanto defendeu o ideal de liberdade – sendo esta uma de suas principais bandeiras que o identificam enquanto inspirador dos ideais revolucionários – possa ter indicado que o mal da sociedade se encontrava justamente na liberdade do homem?

Salinas Fortes nos ajuda a compreender esse quadro ao analisar o segundo *Discurso*, no qual Rousseau aprofunda sua crítica à sociedade do século XVIII que considerava o seu desenvolvimento, tendo como base o progresso das ciências e das artes. Todas as alterações realizadas pela humanidade ao longo da história corromperam o gênero humano, que a cada dia se tornava mais egoísta e hipócrita (SALINAS FORTES, 1989). As transformações sobre a natureza, bem como as facilidades que dela discorriam liberaram os homens de seus deveres e os levaram ao comodismo; promulgaram-se o direito de dispor de outros para trabalharem para si, se sentiram superiores aos seus ditos subalternos e, assim, classificaram-se conforme as funções que desempenhavam e a autoridade que possuíam uns sobre os outros. Tudo isso rendeu um comportamento superficial, mecânico e dissimulado, onde qualquer uma de suas ações sempre ambicionavam por conquistas em proveito próprio.

Ou seja, a liberdade que foi dada ao homem como dádiva divina havia se tornado, aos olhos de Rousseau, oportunidade de manobra e exploração de uns sobre os outros. Por terem alterado a sua natureza e criado as regras da vida em sociedade, dela se originou a divisão das pessoas por classes sociais. Tal ordenamento gerou os embates e disputas por poder, riquezas e prestígio, todas camufladas nas regras de civilidade que serviam apenas para instrumentalizar as relações de opressão.

O principal resultado de todo o processo civilizatório consiste assim em uma cisão entre a região do *ser* e a do *parecer*. Os homens aparentarão, urbana e polidamente, todas as virtudes sociais para melhor perseguir, por debaixo do pano, seus objetivos puramente egoístas ou para melhor suplantar seus rivais na eterna luta pela satisfação do seu amor próprio exclusivista (SALINAS FORTES, 1989, p. 41, *grifo do autor*).

Aos olhos de Rousseau, esse seria o mal que assolava toda a humanidade: o homem degenerado da sociedade. Por isso, para iniciar sua proposta pedagógica, Rousseau recorreu a uma figura, cujo instinto de proteção lhe havia sido ocultado pelo fascínio das convenções e frivolidades sociais. Nesse caso, somente sua guarda poderia conservar na criança a sua jovem natureza. Ao escrever, ele se dirigia principalmente às mães, e as convidava a retomar seu posto em meio a família (ROUSSEAU, 1973). Eram elas as guias por natureza do lar e, por esse motivo, deveriam recuperar o ofício que abandonaram em função dos supérfluos preceitos e costumes sociais alienantes que eram impulsionadas a seguirem.

A boa vontade da mulher em retomar suas atividades maternas seria substancial ao sucesso de sua proposta educacional: Rousseau apelou a ela nas primeiras páginas do *Emílio*. Amamentar os filhos, por exemplo, seria um dos primeiros passos no caminho para o reordenamento civil. Com essa atitude – escreve - “[...] os costumes reformar-se-ão sozinhos, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações; o Estado se repovoará” (ROUSSEAU, 1973, p. 21).

Aqui não haveria nenhuma novidade na proposta de Rousseau, visto que, na época, era tendência que cada membro da família começasse a ocupar novamente um determinado posto em seu seio, e que deveria ser considerado como seu por natureza. Nessa fase histórica, as crianças estavam sendo retiradas dos excessos de faixas e roupas que as aprisionavam, e em seu lugar entrava um vestuário mais sóbrio. O mesmo se deu em relação às incumbências com a criança; estas deixavam de ser

administradas pela ama-de-leite e passavam agora aos cuidados da própria mãe. Tais práticas, associadas aos exercícios físicos, dicas de alimentação e outros pormenores, eram os assuntos principais debatidos nos manuais de educação da época (LEONEL, 1994).

Entretanto, ao elucidar esse momento em sua teoria, Rousseau integrava as necessidades de seu contexto histórico com a sua proposta pedagógica contida no *Emílio*. Era necessário narrar todas essas alterações que obrigatoriamente deveriam ser feitas, para que, de fato, se alcançasse êxito na formação desse novo indivíduo. Mesmo que o tema da educação e o cuidado com a criança já fossem de interesse público desde o final do século XVII, a atenção dispensada era, praticamente, nenhuma. Foi a essa indiferença que Rousseau se opôs e fez revolução em seu tratado pedagógico.

Apesar dessa atenção que passou a ser dispensada à criança no final do século XVII, sobretudo na França e na Inglaterra com a criação dessas creches urbanas, ainda era lamentável o tratamento dado à infância em pleno século XVIII, denunciado por Rousseau no *Emílio*. Por isso, **somente depois da ‘revolução rousseuniana’ a criança passou a ser vista como ser humano, digna de respeito a sua condição de pessoa, com características próprias, sendo um alvo de atenção antes nunca visto [...]** (SILVA NETO, 2005, p. 412, **grifo nosso**).

Rousseau foi categórico ao querer oportunizar em seu método uma educação que fosse integral. Isso significava acolher a criança desde o nascimento e instruí-la a respeito do mundo a sua volta, nunca a alienar, mas realizando cada coisa na hora certa. Sua crítica às condições sociais se fundamentava naquilo que ele identificou em seu contexto social. Vendo que a instituição pública não mais existia, pelo fato dos interesses privados serem superiores aos comuns, Rousseau concluiu que não havia mais porque tratar dessa educação que tinha se esgotado há séculos. Como um desabafo, sugere que “estas duas palavras *pátria* e *cidadão* devem ser riscadas das línguas modernas” (ROUSSEAU, 1973, p. 14). Restava somente a educação privada.

O fato de Rousseau compreender a educação pública como falaciosa, e somente a educação particular ou doméstica resistir, faz com que, ao lermos o *Emílio*, imaginemos que o autor estivesse eliminando a educação pública de toda a sua pedagogia. Se esse fosse o caso, de que modo Emílio poderia, futuramente, se tornar

membro da sociedade, sendo que sua instrução foi toda voltada para ele mesmo, dada no isolamento do campo?

É necessário abordar esses pormenores, na intenção de garantir que, em momento algum Rousseau desejou em seu método retirar a formação para a vida em sociedade. Sobre tal isolamento, por exemplo, Cassirer alerta para que não haja confusão entre o isolamento temporário do Emílio com um estado definitivo. Rousseau agiu assim em sua história para preservar seu aluno da contaminação que ele sofreria ao viver em meio a uma sociedade corrompida (CASSIRER, 1999). Já sobre a escolha pela instrução doméstica, temos a contribuição de Francisco (2008), que trata a respeito dessa passagem e faz a sua interpretação sobre o episódio, de modo que venha a colaborar em nossa compreensão do assunto. Em suas leituras, ela defende a ideia de que Rousseau não se contradiz acidentalmente ao eliminar a educação pública e, futuramente, sugeriu-a como parte de sua proposta pedagógica. Na verdade, a contradição é parte integrante de sua filosofia que desejava despertar em seus leitores os mesmos sentimentos vividos pelo autor, que se encontrava num dilema sobre qual direcionamento dar às suas ideias sobre a educação.

Pode ser útil recordar nesse momento que Rousseau deixa explícito em seus textos que pretende não apenas apelar à razão do leitor, mas ao conjunto de seu ser, aí incluídos os sentidos, as paixões, a imaginação, e o “sentimento interior”, todos os quais, porque essenciais, são invocados para deliberar sobre a adesão às verdades propostas (FRANCISCO, 2008, p. 56).

A contradição seria, em uma perspectiva ontológica, outra explicação a respeito dessa dualidade na escolha do ensino. Enquanto intérprete do homem em sua essência, Rousseau buscou estimular aqueles que o liam, a não se acomodarem diante das típicas contradições da vida, pois, elas seriam as principais causadoras de suas infelicidades (FRANCISCO, 2008). Era preciso harmonizar no homem essas duas forças que, volta e meia, lhe arrastam de um lado para o outro, querendo uma se sobressair a outra e que, por consequência, o desestabilizam e perturbam.

Mais do que indicar duas vias alternativas de formação do indivíduo humano – as educações doméstica e pública, quer-se destacar o quanto são processos contrários e excludentes. Por outro lado, o autor pretende também mostrar que a contradição é em si mesma intolerável para o indivíduo, que não pode conviver com ela. Nociva, ela intervém

diretamente sobre sua felicidade. Logo, a contradição não está aí para ficar, mas deve ser a todo custo eliminada (FRANCISCO, 2008, p. 57).

Só existiria harmonia quando cada etapa da vida humana fosse valorizada e respeitada em sua totalidade, porém, observando os seus particulares. Do mesmo modo, somente quando fosse trabalhada no Emílio (que simboliza todos os homens) as suas múltiplas faces, isto é, homem e cidadão; é que seria possível encontrar a harmonia necessária para se viver bem consigo e com os demais. Para isso, era preciso começar por algum lugar, e como a única possível e, ao mesmo tempo, mais viável à educação natural era a doméstica, Rousseau a definiu como guia mestra. Isso ocorreu, pois, o modelo de sociedade idealizado por ele estava longe daquele que existia e que, por esse motivo, não poderia ser utilizado em hipótese alguma para se educar uma criança. Nas palavras de Cassirer, Rousseau “[...] diferencia de maneira categórica a forma empírica da sociedade da forma ideal – o que ela é sob as condições presentes do que ela *pode* e *deve* ser no futuro” (CASSIRER, 1999, p. 116, *grifo do autor*).

O homem de Rousseau não existe! Ele é o ser ideal, é o produto da natureza que o fez empático e que, em sua teoria político-pedagógica, vem combater o homem real, o ser egoísta, produto da sociedade (LEONEL, 1994). Rousseau acreditou na natureza e em tudo aquilo que ela fazia. Para ele, cada coisa possuía o tempo certo para acontecer e, quando o homem não compreendia tal dinâmica e nela interferia, o resultado nunca era positivo. Ele aplicou essa mesma lógica em sua proposta de educação: o ensino deveria atentar para que o homem tivesse a garantia da conservação de suas fases de desenvolvimento durante todo o seu processo de maturação; sem acelerá-lo, tampouco retardá-lo, mas apenas deixar que tudo acontecesse naturalmente.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Ensinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo que podemos fazer para seu bem-estar (ROUSSEAU, 1973, p. 61-62).

Essa era a ordem certa e que deveria ser respeitada. É por esse motivo que a infância deveria ser preservada dos males sociais, pois, semelhante ao selvagem “[...] a criança não conhece os tormentos da alma e nem deverá conhecê-los antes do

tempo adequado por conta de uma má educação que visa mais aos interesses dos adultos do que a compreensão da natureza da criança” (PANSARELLI, 2004, p. 99).

Caminhando nessa perspectiva, Rousseau desobrigava seu método das tradicionais práticas regimentadas em penosos deveres de leituras e estudos que, segundo ele, de nada serviam, a não ser desagradar tanto o aluno quanto ao seu tutor (ROUSSEAU, 1973). Excluindo o método tradicional, se convertia os esforços em um ensino pautado pela modéstia dos valores e simplicidade no aprendizado. Em outras palavras, o foco não era mais o conteúdo, mas o sujeito.

Isso não significa, porém, que o aluno se tornaria senhor do seu aprendizado, ou que aprenderia somente o que lhe aprouvesse, conforme suas inclinações pessoais ou naturais. Até porque, valer-se das condições naturais da criança para lhe educar não seria o mesmo que deixá-la a mercê de si própria; caso contrário não haveria educação, mas apenas a observação da sequência de fatos pelos quais a natureza a conduziria. Para melhor entendermos a respeito desse assunto, refletiremos, a seguir, acerca do processo de intervenção pedagógica promulgado por Rousseau e qual a diferença desse para uma condução dada exclusivamente pelos mandos da natureza.

#### 4.3 EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA E NÃO NATURALISTA

Rousseau se utilizou da natureza para regular grande parte do seu projeto pedagógico e isso se deu em razão de sua compreensão de que, dentre os três mestres que dispunha o homem, a natureza era a única a qual nada poderia se opor. Além disso, Rousseau julgava que, a partir do momento em que o homem se permitisse guiar por essa mestra que a tudo controla, a sua busca por tranquilidade cessaria, pois, sob a sua direção, tudo entraria em ordem. Assim seria porque, “É somente em um estado primitivo que o equilíbrio do poder e do desejo se encontra e que o homem não é infeliz” (ROUSSEAU, 1973, p. 62). Vemos que o autor depositou no estado de natureza toda a gênese do bem-estar do homem, isso porque, nele não haveria máscaras que o fizessem dissimular e agir com gracejos; no estado de natureza, o homem encontraria a si mesmo e travaria um diálogo *tête-à-tête* com a verdade de sua *persona*.

O homem é muito forte quando se contenta com ser o que é; é muito fraco quando quer erguer-se acima da humanidade. Não ides imaginar, porém que, ampliando vossas faculdades, ampliáis vossas forças; vós as diminuís, ao contrário, se vosso orgulho aumenta mais do que elas (ROUSSEAU, 1973, p. 63).

Na educação do *Emílio*, não era diferente, e a aceitação da criança acerca daquilo que lhe fosse próprio deveria, para o autor, guiar toda a sua formação. Questões fundamentais para a aplicação dessa norma não poderiam escapar de práticas incisivas sobre o comportamento do indivíduo, que precisava ser ajustado gradualmente. A morte, por exemplo – dirá Rousseau - apesar de ser um fato tão comum e próprio de qualquer ser vivo, é lembrada praticamente todos os dias pelo homem que, utilizando da medicina, foge dela a todo custo; às vezes, se preocupando mais em não morrer, que, de fato, vivendo os dias que lhe restam (ROUSSEAU, 1973). Seria esse comportamento um ato próprio da natureza, ou são os sintomas dos hábitos promovidos pelas ciências que incutem em cada um o temor e a repulsa por aquilo que inegavelmente se dará a todos nós? Isso demonstra o quão distante a humanidade estaria de enxergar a sua frágil posição, afastando-se dela cada vez mais pelas utópicas vias sociais que seriam incapazes de remediar sua temporalidade, como é o caso. Em troca de conforto, o homem se sujeita a homeopáticas doses de esperanças infrutíferas.

Ó homem! Encerra tua existência dentro de ti e não serás mais miserável. Fica no lugar que a natureza te designa na cadeia dos seres, nada poderá arrancar-te dele; não te revoltas contra a dura lei da necessidade e não esgotes, querendo resistir-lhe, forças que o céu não te deu para prolongar tua existência e sim, tão-somente, para conservá-la como lhe agrada e enquanto lhe agrada. Tua liberdade, os poderes só vão tão longe quanto tuas forças naturais, e não além; tudo mais não passa de escravidão, ilusão, prestígio (ROUSSEAU, 1973, p. 66).

Vejamos que a lógica da natureza é diferente daquela da sociedade. Ela traz a verdade e oferece aos homens somente aquilo que é necessário para sua sobrevivência, sem excessos, tampouco promessas falsas. Nessa perspectiva, mais que sentir a falta de qualquer coisa, o homem no estado de natureza se encontraria pleno e realizado em sua condição, pois tudo o que fosse necessário seria disposto na medida ideal. Aplicando essa máxima em sua pedagogia, Rousseau trouxe um modelo

de ensino que compreende que, utilizar-se da natureza como guia na construção da criança, não significaria deixá-la a mercê de qualquer circunstância; isto é, ser negligente com seus cuidados, tampouco dá-lo em excesso; mas, ao contrário, seria dispor a ela a medida precisa para sua sobrevivência e bem-estar.

Há um excesso de rigor e um excesso de indulgência, ambos a serem igualmente evitados. Se deixais a criança sofrer, podes em risco sua saúde, sua vida; vós a tornais desde logo miserável; se lhe poupais com demasiado cuidado toda espécie de mal-estar, preparais-lhe grandes misérias; vós a tornais delicada, sensível; vós a tirais de seu estado de homem, a que voltará mais dia menos dia. **Para não a expor a alguns males da natureza, sereis o artesão daqueles que ela não lhe deu** (ROUSSEAU, 1973, p. 70, grifo nosso).

No fim desta citação encontramos um detalhe crucial na análise a qual nos propomos erigir e que complementa o nosso entendimento a respeito da pedagogia naturalista de Rousseau. A questão que nos move é que, por toda a sua obra, Rousseau elegeu a natureza como ponto vital na edificação de seu projeto político-pedagógico. Esta certeza poderia nos fazer incorrer no erro de acreditar que a educação nesse molde se fomentaria tão somente nos comandos facultados pela natureza do educando. Se assim fosse, todo ato de revelia seria justificado, assim como qualquer indisposição, chantagem, desdém para com o preceptor, poderiam ser descritas como naturais, caso fosse fruto da vontade da criança.

Certamente não era a isso a que Rousseau se referia ao dizer que a natureza do educando deveria ser respeitada e ouvida. Sobre essa questão, Manacorda enfatiza o papel superior que tal pedagogia possuía, e que não se limitava em aceitar aos meros impulsos humanos, sem qualquer ordenamento e condução por parte do preceptor.

Todavia, é uma simplificação banal reduzir todo pensamento de Rousseau à visão puerocêntrica, à tomada de consciência da 'natureza' da criança, se se esquece o aspecto social; **e ainda pior seria reduzir o seu puerocentrismo à espontaneidade e à permissividade quando nele há tantos outros e complexos aspectos** (MANACORDA, 2009, p. 296, grifo nosso).

Dispor da natureza do homem como pressuposto para sua educação não autorizaria que seus impulsos tomasse a frente do trabalho pedagógico. Até porque, se assim fosse, não haveria educação, mas somente observação por parte do preceptor

que tudo permitiria para deixar que a natureza agisse sobre seu aluno. A dimensão pedagógica estaria perdida em uma simples análise do comportamento humano dado às suas próprias necessidades. Não sendo essa a intenção de Rousseau, o que ele propunha era a transmissão de preceitos advindos do próprio educando; isto é, partindo de suas emoções e seus sentidos é que ele deveria compreender os movimentos da vida. A mobilização de sua natureza lhe daria tudo no momento certo, enquanto a educação lhe moldaria (ROUSSEAU, 1973).

Esse moldar que é a proposta da instrução de Rousseau, indica que a finalidade de seu autor não era manter o homem no estado primitivo, de natureza. Já no início do *Emílio* ele nos diz que, apesar de restar somente a educação doméstica ou a da natureza, o que seria para os outros um homem que fosse educado somente para si mesmo? (ROUSSEAU, 1973). Assim, constatamos que Rousseau edifica uma pedagogia, exatamente por querer que o homem esteja em sociedade e dela seja participante. Só existiu em sua filosofia uma proposta de educação, porque havia uma finalidade que a justificasse, e esta finalidade era a vida civil. Pereira descreve a intenção do filósofo da seguinte maneira:

[...] a função da educação é preservar a natureza boa moralizando o homem, pois o homem nasce bom, mas não moralizado. Sua bondade, por ser espontânea, é ainda ingênua, e para que ele possa conviver como indivíduo social a moral é um fator determinante (PEREIRA, 2005, p. 433).

Pode soar contraditório que Rousseau almejasse construir uma moral, tendo em vista que, primeiro, ele se ateu à corrente naturalista e dela fez forte defesa; segundo, todo seu trabalho se empenhou em julgar como inapropriada a moral, ou seja, as regras e comportamentos sociais de seus contemporâneos. Porém, vale ressaltar que Rousseau não foi contrário à ideia de que o indivíduo adquirisse uma moral, até porque, como seria possível a alguém viver em sociedade sem saber respeitar e aceitar as regras de seu grupo? Todavia, frente ao seu projeto político-pedagógico o que se vislumbrava era uma nova sociedade, da qual não falaremos por agora, mas lembramos que o seu desfecho dependeria, sobretudo, do sucesso dos primeiros movimentos para se educar esse novo homem.

É por isso que apostar no moralismo tradicional como norteador do ensino, seria repetir os erros já cometidos, tanto pelas corriqueiras teorias educacionais, como

pela nova corrente iluminista que buscava educar apelando à capacidade racional da criança. Grande engano – concluiu Rousseau – dando como referencial desse tipo de ensino equivocado, o projeto pedagógico do filósofo John Locke.

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke; é a que está mais em voga hoje; seu êxito não me parece, entretanto, muito de molde a justificar-lhe o crédito. Quanto a mim, nada vejo mais tolo do que essas crianças com as quais tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde. [...] se a criança entendesse razão, não teria necessidade de ser educada [...] (ROUSSEAU, 1973, p. 74).

Por mais que a compreensão moral de alguns temas pudesse ser absorvida pela criança, não seria a infância o momento adequado para que os fossem apresentados. Isso figuraria pular etapas, desrespeitando as condições salvaguardadas pela natureza. Cassirer afirma que “O educador não pode acelerar o desenvolvimento da razão; ele só pode preparar-lhe o caminho à medida que afasta os obstáculos que o obstruem” (CASSIRER, 1999, p. 118). E isso ocorreria partindo das próprias experiências do aluno; a necessidade o faria compreender suas limitações e entender aquilo que a sociedade a tanto tempo ocultava e não queria mais tratar: as suas características próprias e imutáveis de ser humano.

Distante da pedagogia tradicional, a condução do ensino feita pelo preceptor não recorreria à livros, nem à sala de aula com lousa e uma infinidade de matérias e materiais, pois, sua base seriam as vivências do próprio educando. O preceptor seria o guia constante das ações de seu aprendiz, porém, sem o aborrecer com imposições, castigos e proibições. Nada disso seria capaz de gerar o bem e a compreensão na criança; muito pelo contrário, formaria homens falsos, dissimulados que, a fim de não sofrerem punições, ou então, para ganharem recompensas, mentiriam e fariam o que fosse preciso para alcançar suas ambições (ROUSSEAU, 1973).

Para justificar a necessidade da experiência no processo pedagógico, Rousseau, mais uma vez, exibiu suas ideias, ao mesmo tempo em que se fazia crítico àquelas trazidas pelos iluministas, que anunciavam – aos olhos do filósofo - uma educação que afastava o indivíduo de si mesmo, inclusive de seu próprio corpo e suas vontades. Muito semelhante à educação religiosa, o que se incentivava era que o homem não se limitasse à sua constituição física, por ser ela secundária no processo

de seu desenvolvimento. Porém, ao invés dos esforços tenderem para seu espírito, nas Luzes, se elegia a razão como destinatária da construção dos saberes do homem.

De facto, no século XVIII, também os ideais iluministas acabaram por acentuar a depreciação do corpo, dissociando-o da alma, retomando dicotomia corpo-alma, arquitetada na antiguidade clássica. O pensamento iluminista negou a vivência sensorial e corporal, atribuindo ao corpo um plano inferior. Paralelamente, as necessidades de manipulação e domínio do corpo concorreram para a delimitação do Homem como ser moldável e passível de exploração. O corpo passa a servir a razão (BARBOSA; MATOS; COSTA; 2011, p. 28).

Para Rousseau, seria um grande erro interpretar a relação corpo-alma ou corpo-espírito nesse viés. Ao contrário, deveriam andar juntas e a formação que ele propunha seria capaz de permitir que isso ocorresse. É pelos mandos da natureza que o seu aluno, conhecedor de si, de seu corpo e de tudo o que nele lhe pertence fixaria seus atos sem medo de errar, mas com a autonomia que a experiência lhe garantiu. Ele seria um indivíduo ágil, de raciocínio e esperteza, integrado com o que faz e o porquê faz, sem prestar contas, tampouco depender do aval externo para ser o que é. Nas palavras de Rousseau, se afirma que ele “[...] toma lições da natureza e não dos homens; e tanto mais bem se instrui, quanto não vê nenhuma intenção de instruí-lo. Assim, seu corpo e seu espírito se exercitam ao mesmo tempo” (ROUSSEAU, 1973, p. 113).

É por isso que a conduta do educador deveria ser discreta, ao ponto de fazer o aluno supor que ele próprio era o artífice de sua formação; era preciso deixá-lo crer que todas as possibilidades estavam em suas mãos e que somente procuraria seu mestre quando dele precisasse, sem ter que a todo tempo lhe prestar obediência. Isso geraria a autonomia necessária para o sujeito dar os seus próprios passos em direção aos seus anseios naturais. Ele não seria o homem do homem, mas o homem da natureza (ROUSSEAU, 1973). Contudo, o que o educando não saberia é que, seria o mestre quem conduziria todo o seu ensino, porém, de modo indireto. Ou seja, ao invés de lhe ditar todos os preceitos de como ser uma boa criança, faria ela mesma compreender por seus atos o momento em que não poderia mais dar conta de si mesma e precisaria da ajuda de seu tutor.

Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há sujeição mais perfeita

do que aquela que conserva a aparência da liberdade: cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está a vossa mercê? Não dispondes em relação a ela de tudo o que a cerca? Não sois o senhor de impressioná-la como vos agrada? Seus trabalhos, seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? **Sem dúvida, não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer** (ROUSSEAU, 1973, 114, grifo nosso).

Assim estabelecida a ordem de todo o trabalho pedagógico pautado na natureza, porém, administrado pelo preceptor, é que caminharía progressivamente o educando. O respeito pelo aluno se incorporaria em uma didática que compreendesse que, nesse primeiro momento, a sua formação não se ocuparia com o conhecimento necessário à vida social, mas à vida humana. Leonel (1994) concorda que esse entendimento sobre a educação do homem encontrou espaço no pensamento de Rousseau e nele se avivou; visto que era necessário partir de algum lugar e encontrar um princípio norteador da formação do sujeito. Fosse proveniente da concepção de educação política ou então de educação privada, era vital à estruturação do homem escolher por um desses dois caminhos e encerrar com a contradição que o pensamento dualista a seu respeito não conseguia combater. Rousseau escolheu começar pela via doméstica (LEONEL, 1994).

Por esse caminho, todo o saber antropológico seria respeitado para que, após a conversão do sujeito à sua essência, o seu autoconhecimento estivesse em dia, intacto e em plena harmonia com o educando que não mais o estranharia, nem dele fugiria. Em outras palavras, o homem aprenderia a ser homem, a conviver com suas emoções, desejos, necessidades, de modo natural e sem nenhum sentimento de aprisionamento. Seria a plenitude da educação dos sentidos que não permitiu que se corrompesse a bondade humana que é tão cara a identidade do ser.

Acompanhando a leitura do *Emílio*, veremos que os próximos passos a serem dados devem sustentar todo o trabalho realizado até aqui, não permitindo que se macule a única paixão natural do homem, que é o amor de si mesmo. Voltado para si, tendo-se como parâmetro regulador, o indivíduo encontraria sua essência que, caso fosse bem conduzida e não influenciada por nenhum hábito, manifestaria em si o bem que lhe é próprio e tão característico (ROUSSEAU, 1973).

#### 4.4 O FINAL DOS PRIMEIROS PASSOS: O ABANDONO DA NATUREZA E A ENTRADA NA “IDADE DA MORAL”

O movimento de despir o homem de toda a sua bagagem cultural adquirida pelos costumes conservados ao longo dos anos foi realizado no Emílio de Rousseau. Não tomando seu livro como um manual, mas vendo-o como a leitura mais otimista que o autor faz a respeito do ser humano, nos encontramos na melhor descrição sobre o seu objeto de estudos: o homem possui em si a capacidade de ser bom (ROUSSEAU, 1973). Até aqui, todo esforço realizado permitiu que o crescimento do aluno ocorresse de modo singular. Rousseau afirma que seu Emílio nada sabe sobre a sociedade, tampouco discursa, é apenas um moleque, exatamente o que deveria ser (ROUSSEAU, 1973).

Sua ingenuidade o faz bobo aos olhos sociais, mas o que realmente o define é sua bondade natural que ainda não foi lapidada. Até esse momento, no contexto da natureza, nada externo lhe incomodava, nada chamava sua atenção para fora, pois, como afirma Starobinski, enquanto o sujeito não é introduzido na vida social, nele não há moral, muito menos qualquer preocupação com o tempo, visto que sua vida se limita ao agora (STAROBINSKI, 1971). Contudo, chegaria o momento em que esse estado de vida deveria ser rompido, e o aluno retornar ao convívio com os demais.

A respeito desse retorno, poderíamos nos questionar o porquê de ele acontecer, considerando que Emílio – nosso modelo ideal de homem – vivia num estado paradisíaco, chegando perto da perfeição de uma vida centrada em seu âmago, sem qualquer preocupação com os problemas típicos da vida em comum. Seguindo o percurso traçado no *Emílio*, todas as moléstias da vida em sociedade foram retiradas de suas vistas, ele não conheceu a degradação humana e não se inçou com a perversão da sociedade. Por que deveria o homem deixar essa condição para sofrer o risco de ser mergulhado nos contornos da sociedade corrompida?

Em primeiro lugar, o fato de sair do estado de natureza é algo preocupante até mesmo para Rousseau. Ele entende os riscos diante dos quais se expõe todo o trabalho realizado até o momento, e alerta o preceptor para que não se desvie dos ensinamentos adquiridos até agora, lembrando sempre que a ignorância pela qual foi trazido o seu discípulo é o sinal evidente de que a natureza se manteve intacta.

Tu que o vais conduzir por esses perigosos atalhos, e tirar da frente de seus olhos a cortina sagrada da natureza, treme. Assegura-te primeiramente de sua razão e da tua, teme que nem uma nem outra se perturbe, se exalte, o que pode ocorrer até às duas. Teme a atração especiosa da mentira e os vapores embriagantes do orgulho. Lembra-te, lembra-te sem cessar de que a ignorância nunca fez mal, de que só o erro é funesto, e de que ninguém se perde pelo que não sabe e sim pelo que pensa saber (ROUSSEAU, 1973, p. 173).

Sendo assim, devemos recordar o que Rousseau escreveu anteriormente, no início do *Emílio*, que não haveria serventia alguma um homem que fosse educado para si mesmo (ROUSSEAU, 1973, p. 15). Por isso, sabemos que todo conhecimento adquirido pelo educando a respeito de si, cumpre com um propósito que é maior que o sujeito e, por sua vez, deve levá-lo para fora. Ademais, Emílio chegou à idade dos doze ou treze anos, quando suas forças se aceleraram e ele pôde realizar diversas tarefas físicas que exigiam robustez (ROUSSEAU, 1973). Mais que seguir uma possível predileção do autor pela mudança de *status*, o texto nos indica que esta era necessária, pois, ela ocorreria pelos mandos da própria natureza que impelia o sujeito a sair de sua redoma para se lançar à novos ares.

Esse intervalo em que o indivíduo pode mais do que deseja, embora não seja o tempo de sua maior força absoluta, é, como já o disse, o de sua maior força relativa. É o tempo mais precioso de sua vida, tempo que só ocorre uma vez; tempo muito curto, tanto mais curto, como se verá, quanto mais lhe importa bem empregá-lo. [...] Eis portanto o tempo dos trabalhos, das instruções, dos estudos, **e observai que não sou eu que faço arbitrariamente essa escolha, a própria natureza que a indica** (ROUSSEAU, 1973, p. 172-173, grifo nosso).

O desenvolvimento de nossas forças atreladas às inclinações de nosso espírito, nos levariam a progredir continuamente. Este é o caminho que espera pelo educando: ele aprenderá, por exemplo, sobre geografia e biologia olhando para a natureza; saberá que o sol nasce a cada época em lugar diferente por tê-lo observado por diversos dias, assim como terá prazer em conhecer os planetas ao contemplar as noites estreladas e suas constelações (ROUSSEAU, 1973). Sem livros, sem conselhos, sem qualquer material a não ser aquilo que a terra dá e o clima estimula, a educação do jovem discípulo galgará lentamente, porém, permeado pela verdade que a relação dele com ele mesmo permitirá. “Que não saiba nada, pouco me importa,

conquanto não se engane, e só ponho verdades em sua cabeça para defendê-la dos erros que aprenderia em seu lugar” (ROUSSEAU, 1973, p. 179-180).

Nesse ritmo, Rousseau acreditava que a razão chegaria com o tempo, no devido momento, sem pressa de inculcar no aluno as verdades intelectuais. Até porque, reproduzir aquilo que outros conheceram e descobriram por você, não é conhecimento verdadeiro, mas apenas repetições de ideias já ditas, verdades já estabelecidas sem a oportunidade de se experimentar (ROUSSEAU, 1973).

Observemos que o filósofo nesse contexto começava a apresentar em sua pedagogia uma instrução diferente da primeira. O Emílio, que antes deveria se limitar ao conhecimento de si e de seus sentidos, agora começava a romper com a proteção do ninho, sendo encaminhado lentamente para o segundo mestre que o homem dispunha para ser educado, isto é, após priorizar a educação da natureza, Rousseau apresentava em seu método a segunda mestra, a educação das coisas.

Este seria o ciclo natural, no qual “[...] a criança, ao crescer, abandona o mundo da sensação para entrar no ‘mundo moral’, depois no mundo social [...]” (STAROBINSKI, 1971, p. 38).

Uma não substituiria a outra, mas os registros dessas e, futuramente a educação dos homens, seriam indispensáveis para a realização plena do homem em sociedade. O filósofo genebrino não teve pressa em formar o seu homem dado à natureza; até mesmo a escrita de todo esse trabalho não foi imediata: provavelmente 1759 seja a data de início da produção do *Emílio*, e que só foi publicado em 1762. Esta reflexão sobre o tempo vale para toda a obra do *Emílio*, pois, em todo o seu percurso fica claro que o ciclo da educação não se faz às pressas. Assim acreditava Rousseau, que cultivar o seu Emílio na idade na qual ele se encontrasse, seria o melhor caminho para educá-lo; “tratei de ensinar à criança tudo o que é útil à sua idade [...]” (ROUSSEAU, 1973, p. 189).

Rousseau nos ofereceu o decurso do homem que gradativamente poderia se aprimorar, caso fosse norteado pela pedagogia e experiência certa. Isto é, o fato de o Emílio conseguir avançar em sua educação negativa se fundamentaria no acompanhamento que lhe foi dado. Este o permitiria, atrelado às experiências características de sua idade, alcançar os meios necessários para prosseguir sua formação, sem se desviar dos caminhos da natureza; até porque, seria ela mesma quem permitiria o seu contínuo progresso.

Justificamos tal leitura da educação rousseauiana pelas próprias palavras de seu autor. Em seu *Discurso Sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade Entre os Homens*, ele retrata que os primeiros sinais de raciocínio do fabulado selvagem ocorreram pelas necessidades de sobrevivência que iam surgindo. A altura das árvores, o cultivo das diferentes terras em diferentes climas, o perigo fornecido pelos outros animais mais fortes que ele, bem como o aumento do gênero humano, fizeram com que o homem conhecesse o trabalho e por ele produzisse objetos para suas deficiências (ROUSSEAU, 1999). Assim escreve o autor em seu *Discurso*:

Essa adequação reiterada dos vários seres a si mesmos e de uns a outros levou, naturalmente, o espírito do homem a perceber certas relações. Essas relações, que exprimimos pelas palavras grande, pequeno, forte, rápido, lento, medroso, ousado e outras ideias semelhantes, comparadas ao azar da necessidade e quase sem pensar nisso, acabaram por produzir-lhe uma certa espécie de reflexão, o melhor, uma prudência maquinal, que lhe indicava as precauções mais necessárias à sua segurança (ROUSSEAU, 1999, p. 88).

As necessidades comuns à sobrevivência não enfraqueceriam o homem, mas, ao contrário, o tornariam superior aos outros animais. Isso porque as carências de sua natureza permitiriam que ele avançasse em seu processo de maturação, abandonando seu formato original, porém, assumindo um aspecto bem mais maduro. Isso aconteceu com o selvagem e, por consequência desse modelo pedagógico, o mesmo deveria acontecer com o seu aluno. Em outras palavras, assim como o selvagem progrediu até chegar à sutileza da reflexão, o aluno de Rousseau, por sua vez, aprenderia a respeito das coisas ao seu redor, como dominá-las e utilizar de suas funções.

Entretanto, antes de chegar a esse momento de plena razão, ainda seria necessário passar por um estágio anterior, conforme os mandos da natureza e no seu ritmo. Ao encerrar o primeiro ciclo da vida humana, que é a infância, o sujeito estaria apto a prosseguir em sua educação, passando por outros estágios que o preparariam para a vida em sociedade. Esta só seria plena se o indivíduo aprendesse quais as regras que a fundamentam, assim como a melhor maneira de respeitá-las. Saindo de sua individualidade, ele começaria a dar os primeiros passos em direção aos outros. Sendo assim, como levar ao convívio dos demais alguém que até agora somente aprendeu a viver para si? O próximo passo seria apresentar à Emílio as regras morais que compõem a vida em sociedade.

#### 4.5 “AMOR A SI MESMO” VERSUS “AMOR-PRÓPRIO”: O CAMINHO PARA A SOCIALIZAÇÃO

A partir do livro IV do *Emílio*, inicia-se uma nova fase de formação na vida do aluno de Rousseau. Todos os apontamentos a respeito de uma educação para a sociedade ganham corpo no texto, e Emílio, que teria entre quinze e vinte anos de idade, começaria a sentir os impulsos que o levariam para fora de si, ao encontro dos demais. Nessa fase, Emílio é levado à descoberta da razão e da religião, nas quais seu espírito justo e conservado dos vícios sociais deveria seguir sem dificuldades.

A razão é a questão principal nessa etapa, uma vez que a descoberta da vida em sociedade exigiria que ele se preparasse para voltar ao convívio dos homens. Nos deteremos mais nela, pois a preparação para a vida em sociedade era a meta da educação de Rousseau; bem como pelo fato do período de adaptação de Emílio, frente a essa nova realidade de convivência com a lógica dos homens, ser de suma importância no sucesso do método. Os riscos de se perder todo o trabalho realizado até o momento são grandes, pois a prática dos maus hábitos estaria presente em todas as relações sociais. Introduzir o educando no convívio social, sem que este se corrompesse e desvirtuasse seus bons sentimentos era, para Rousseau, o maior dos desafios enfrentados pelo aluno e também pelo preceptor (ROUSSEAU, 1973). Isso indica que o movimento de retirada do homem de sua centralidade não ocorreria pelo simples fato desse querer juntar-se aos demais. As forças seriam outras, sendo o ímpeto da natureza quem o convidaria a socializar-se e criar vínculo com os demais seres humanos.

O que levou o homem a se dispor para a vida em sociedade, a princípio, não foi o amor, tampouco nossas qualidades, que unidas tornariam os seres mais robustos e confiantes. Derathé é categórico ao falar sobre a origem da vida em sociedade, em dizer que toda forma de associação sempre caminhou para uma única finalidade: tirar proveito dos serviços que os outros poderiam nos oferecer (DERATHÉ, 2009). São as debilidades de cada homem que os fazem necessitar da ajuda mútua e correrem para a vida em sociedade. Ou seja, para Rousseau, o que nos une não são as nossas forças, mas as nossas fraquezas, visto que se fôssemos fortes, bastaríamos a nós mesmos (ROUSSEAU, 1973). No entanto, vale ressaltar que, apesar de soar como

oportunista o que motivou a vida em sociedade, é desse interesse inicialmente utilitarista nas relações, que surgiu o sentimento de amor pela espécie.<sup>14</sup>

Conforme apresentou Rousseau no início do *Emílio*, todo homem é guiado por três mestres, sendo sua obrigação aprender as lições que estes transmitem. Caso contrário, o resultado seria um ser em desacordo constante consigo mesmo. O que fica claro nesse segundo momento é que, o chamado de Emílio para uma vida em comunidade, não significou que houve qualquer tipo de insucesso ao longo dos primeiros passos do projeto pedagógico de Rousseau; pelo contrário, as lições dadas pela natureza foram aprendidas com êxito. Contudo, como parte do processo de aprender a ser homem e cidadão, seria comum que, cedo ou tarde, surgisse o apelo da natureza para que o indivíduo educado aos seus moldes, partilhasse de sua vida com os demais, deixando para trás o seu estado de isolamento.

Logo que o homem precisa de uma companheira, não é mais um ser isolado, seu coração não está mais só. Todas as suas relações com sua espécie, todas as afeições de sua alma nascem daquela. Sua primeira paixão faz com que, sem demora, fermentem as outras (ROUSSEAU, 1973, p. 234).

Emílio sentiria na pele o impulso sexual, que o faria olhar para os demais, ter gosto pela sua companhia, sobretudo a das mulheres. No momento em que tudo se aflora, a presença do preceptor se faz indispensável, uma vez que as dúvidas, o ímpeto de querer se autogerir e os atrativos externos, poderão ser mais fortes que o próprio aluno.

O adolescente, para aprender a lidar com suas paixões, precisa da ajuda do preceptor. A adolescência, sendo o período de transição entre a infância e a fase adulta, é uma fase de dúvidas e inseguranças do indivíduo diante do mundo que ele ainda não conhece e que deseja conhecer, ao sentir a necessidade de se integrar ao meio social (SILVA NETO, 2005, p. 430).

As paixões começam a ganhar forças e tudo isso faz parte da marcha da natureza. Antes, o menino Emílio era guiado pelo seu ser físico: a curiosidade pela natureza à sua volta e o funcionamento das coisas, o aprendizado dos sons, dos sentidos do corpo, o conhecimento de si e de suas emoções eram as únicas lições a

---

<sup>14</sup> Cf. DENT, Nicholas. p. 49.

serem descobertas. Agora, na fase da adolescência, a sua maturação começa a dar sinais, sendo esse o momento de aprender sobre suas relações com os outros homens (ROUSSEAU, 1973). Esta é a fase da puberdade, a qual corresponde, em um primeiro momento, ao sentimento do amor e ao chamado de Emílio para o casamento. Por essa condição, Emílio constituirá mais adiante a sua família, que será a porta de entrada para sua vida na sociedade (SILVA NETO, 2005).

Em um segundo momento, tal ímpeto não se resumiria apenas ao laço conjugal, tampouco corresponderia necessariamente ao seu desejo sexual. Emílio seria o homem que conseguiria olhar para o outro e compreender suas necessidades, sem encerrar-se nos seus próprios impulsos. Sem abrir mão de si, ele se tornaria um ser sociável capaz de ir ao encontro das outras pessoas, não para atender exclusivamente aos seus desejos, mas àqueles que são próprios da sua espécie.

O primeiro sentimento de que é suscetível um jovem cuidadosamente educado não é o amor, é a amizade. O primeiro ato de sua imaginação nascente é ensinar-lhe que tem semelhantes, e a espécie afeta-o antes do sexo. Eis porque mais uma vantagem da inocência prolongada: a de aproveitar-se da sensibilidade nascente para jogar no coração do adolescente as primeiras sementes da humanidade (ROUSSEAU, 1973, p. 242).

Apesar da ingenuidade de Emílio, os seus sentidos ao se depararem com a vida coletiva seriam instintivamente aguçados. As palavras indelicadas, os olhares sugestivos, a malícia nos comentários e as ambições egoístas, tudo isso feriria, em pouco tempo, às virtudes conservadas em seu espírito. Como seria possível não se corromper a partir das relações, sabendo que a essência das paixões humanas se degenera no simples encontro com os demais homens? O que impediria o aluno de se corromper e praticar somente o que pedisse seus ímpetos e necessidades? De que modo se manteria a salvo todos os ensinamentos adquiridos até o momento?

A questão se resolve quando compreendemos que, como não seria possível restringi-lo fisicamente de todas as conveniências da vida social, as sementes da humanidade que Rousseau sugere que se lance ao coração do jovem aluno, se dariam a partir do equilíbrio de sua própria imaginação.

A fonte de todas as paixões é a sensibilidade, a imaginação determina seu declive. Todo ser que sente suas relações deve sentir-se afetado quando essas relações se alteram ou quando ele imagina outras mais

convenientes a sua natureza. São os erros da imaginação que transformam em vícios as paixões de todos os seres limitados [...] (ROUSSEAU, 1973, p. 241).

Nesse momento de ajuste dos movimentos da imaginação, a razão se apresentaria como instrumento de censura, dando ao jovem educando os limites necessários para que este não se perca nas ilusões propostas pela vida social e sua falsa liberdade (OLIVEIRA, R. 1998). É necessário voltar o seu espírito para a bondade, permitindo que ele conheça ao homem, no exercício de aproximar-se dos sofrimentos humanos e deles apiedar-se. É mostrando a verdadeira face da humanidade que se conseguiria despertar no educando a compaixão pelo seu semelhante, levando-o por um caminho que priorizasse a admiração e empatia por sua espécie, e nunca o contrário.

O cuidado na condução desse momento é levado a sério por Rousseau, que alerta por onde não se deve começar a apresentação sobre a humanidade. O homem não é rico, nem rei, tampouco senhor dos demais por natureza; não convém dar ao jovem a falsa imagem do homem, mas é preciso que ele compreenda somente aquilo que for real. “Logo, começai por estudar o que é mais inseparável da natureza do homem, o que melhor constitui a humanidade” (ROUSSEAU, 1973, p. 244).

Apesar da facilidade em se corromper a fonte da bondade do homem, o caminho pelo qual Emílio seria guiado, se desviaria dos principais males que a convivência com os outros homens poderia causar. Ao dispor seu aluno à vida social e à análise do homem, Rousseau faz nascer nele o sentimento de piedade.

Para tornar-se sensível e piedoso, é preciso que a criança saiba que há seres semelhantes a ela e que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que sentiu, e outras de que deve ter ideias como as podendo sentir também. Com efeito, como nos comoveremos até a piedade, senão em nos transportando para fora de nós e nos identificando com o animal sofredor [...] (ROUSSEAU, 1973, p. 245).

O sentimento de piedade seria possível em razão da capacidade do “amor a si mesmo” que o homem possui. Esta seria a fonte primitiva que acompanha o homem por toda a sua vida e o torna sociável, amável e um ser de compaixão. Sem apresentar nenhum mal, o “amor a si mesmo” é inato no homem e naturalmente bom. Sendo ele o bem intrínseco de uma pessoa, este corresponderia ao desejo de autoconservação que cada ser possui. Por ele é que enxergamos nossas qualidades e somos

impulsionados a sempre querer fazer o bem, tendo em vista que, a imagem e semelhança do Criador, nós enquanto criaturas o imitamos e o agradamos com nossos bons gestos e uma consciência tranquila. O “amor a si mesmo” está fortemente relacionado com o nosso bem-estar físico, não enquanto grupo, mas como indivíduo (DENT,1996).

Sendo esse “amor a si mesmo” perfeito e ordeiro por natureza, sua estabilidade no homem se dá sempre que as suas necessidades estão equilibradas. Quanto menores forem as necessidades do homem, mais em harmonia este se encontrará. Todavia, devemos recordar que a fase atual que Rousseau nos apresenta em seu *Emílio*, é a de encontro com os demais seres humanos. Como resultado, a evolução das relações geraria no indivíduo o desequilíbrio de sua paixão primitiva, isto é, o “amor a si mesmo”, pelo aumento da necessidade de se atender às suas paixões seculares. Como consequência, descobriríamos em nós o oposto ao “amor a si mesmo”, que seria o “amor-próprio” (ROUSSEAU, 1973).

O “amor-próprio” e outras paixões se desencadeiam pelas relações sociais que, de acordo com as experiências que o sujeito vivencia, vão se modificando e se tornando danosas para a sua felicidade. Isso ocorre – explica Rousseau – porque buscamos satisfazer as nossas vontades, queremos que nossos desejos e sentimentos sejam correspondidos e a necessidade de sermos atendidos nos faz dependentes da aprovação de terceiros. Buscamos um amor, um amigo, o que, conseqüentemente, quando não correspondidos geram as desavenças, o ódio, os inimigos. Em outras palavras, o “amor-próprio” passa a nos liderar (ROUSSEAU, 1973). Quanto menos necessidades o homem criar para si, mais livre ele será e, naturalmente, mais feliz.

Ser livre, para Rousseau, portanto, é ser ativo e ainda poder determinar os seus desejos de acordo com a sua força. Assim, será sempre no equilíbrio entre o “desejo” e a “força” que o aprendiz de Rousseau – Emílio – poderá basear suas atitudes e medir a consequência dos seus atos. Sem criar mais necessidades para si do que aquelas necessárias para uma vida suficientemente boa, o pensador genebrino dará testemunho de que uma vida conforme a natureza é uma vida simples, sem a necessidade do luxo e da vaidade que submete os homens a uma constante disputa de “todos contra todos” (CARVALHO, 2017, p. 189).

O “amor a si mesmo” é também a fonte do “amor-próprio” e todas as outras paixões. Contudo, o “amor-próprio” seria o sentimento típico do ser egoísta, visto que,

por ele o homem somente conseguiria olhar para si, no intuito de agradar aos seus impulsos (LEONEL, 1994). Foi a corrupção do “amor a si mesmo” que levou a espécie humana a degradar-se no estado de sociedade; perdida em suas vaidades desenfreadas, esta não conseguiu mais retornar para sua origem, fazendo com que a restauração do gênero humano devesse ser aplicada. Entendidos os efeitos do “amor em si” na vida do homem, podemos compreender de que modo o aluno rousseauiano conseguiria se relacionar com os demais homens, saindo de seu estado de reclusão.

Rousseau acreditou que o melhor instrumento para que seu aluno pudesse conhecer o homem fosse a história. Esse caminho seria o menos arriscado, proporcionando ao seu observador a oportunidade de conhecer o homem de longe.

Para conhecer os homens é preciso vê-los agindo. Na sociedade ouvimo-los falando; mostram seus discursos, escondem suas ações: mas na história estão sem véus e os julgamos pelos fatos. Mesmo suas palavras ajudam a apreciá-los, porque, comparando o que fazem com o que vemos, ao mesmo tempo, o que são e o que querem parecer: quanto mais se mascaram, mais os conhecemos (ROUSSEAU, 1973, p. 264).

Estimulado no jovem educando o conhecimento e o zelo por sua espécie, o cuidado que este futuramente teria no trato com os demais homens seria espontâneo. Sem levar em conta a classe, a cor ou qualquer outro atributo que, normalmente nos fariam distinguir um homem do outro, sua relação com os demais se pautaria no respeito e piedade incondicional, isso porque se pressupõe que, pelas suas reflexões a respeito do homem e suas dores, o sentimento de piedade teria sido desperto, e o educando teria aprendido a enxergar-se no sofrimento dos outros. Ainda não é o momento de introduzir o aluno no convívio social. Ele somente deverá aprender sobre a vida que o aguarda sem dela aprovar nem desfrutar, isso porque, as cidades trazem em si perfis de mulheres vaidosas, o supérfluo das artes e companhias desonrosas. Em nada eles poderiam acrescentar, senão confundir a mente do jovem aluno que ainda não sabe escolher por si (ROUSSEAU, 1973).

Interessante notarmos que nessa fase da pedagogia de Rousseau, todo o seu esforço se concentra em ordenar no homem os seus sentimentos, isso pois, para Rousseau, o que caracterizava o ato de educar era o cultivo do homem em seus atributos interiores, não exteriores. Conservar tais atributos e não permitir que os movimentos externos os fragilizassem, significava dizer que toda educação que não

segue essa lógica estaria errada. Opondo-se aos moldes tradicionais de educação, Rousseau não utiliza de sua teoria para fazer de seu aluno um fantoche que deveria reproduzir aquilo que estivesse pronto e lhe fosse imposto pelos costumes. Emílio é desafiado a romper com a instrução que estava pronta, a ponto de saber pensar e agir pelos seus próprios sentimentos (MONROE, 1987). É por isso que o cuidado com o “amor a si mesmo”, o nascimento da piedade e o rechaço do “amor-próprio”, são indispensáveis para o homem que queira encontrar-se feliz e livre novamente no convívio com os seus. Sendo todos esses sentimentos provenientes do próprio ser, o segredo estaria em saber conduzi-los sem contaminá-los com outras paixões. Nesse ponto encontramos a diferença que há entre a escrita do *Emílio* e a do *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens*. O *Discurso* encerra a vida do homem selvagem que, ao entrar para a sociedade, se deixou degradar pelos hábitos que o convívio com os demais lhe trouxera.

Os homens habituaram-se a reunir-se diante das cabanas ou em torno de uma árvore grande; o canto e a dança, verdadeiros filhos do amor e do lazer, tornaram-se a distração, ou melhor, a ocupação dos homens e das mulheres ociosos e agrupados. Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras referências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, do outro a vergonha e a inveja (ROUSSEAU, 1999, p. 92).

Pelas ninharias dos prazeres que as relações lhe concederam, sua liberdade se viu ameaçada, tornando-o dependente do amor e bem querer de terceiros. O homem trilhou um caminho que sua condição fraca e limitada não soube fazê-lo retornar, aprisionando-o nas considerações alheias sobre suas escolhas e quem de fato ele era. Em contrapartida, como forma de compensar a sua perda, Rousseau sugere um novo caminho para o homem, uma nova oportunidade de se refazer e voltar ao convívio dos demais, porém, livre de qualquer engano e paixão; esse plano se encontra no *Emílio*. Todos esses estágios da formação do educando – dirá Vieira (2017) - são degraus em ascensão para a construção desse novo homem, o “homem raro”, guiado pelo seu mestre na conservação de seus bons sentimentos e paixões.

[...] o “homem raro” é aquele que vive no plano da realidade social, sabe obedecer regras, mas se conduz unicamente conforme sua razão. Por isso, o “homem raro” é composto do homem selvagem e do homem civil. Ele estabelece uma relação de convivência com os outros homens, mas preserva sua autêntica natureza humana (VIEIRA, 2017, p. 56).

A sua vida social não precisa necessariamente fazer oposição à conservação natural. Ser homem e ser cidadão, apesar de desafiador, é o meio encontrado por Rousseau para que o homem, representado na figura de Emílio, conserve a sua liberdade. O que se deve cuidar é para que não se perca o controle sobre as ações de seu educando. Nos primeiros movimentos de descoberta da sua razão, o jovem educando precisará passar por mais uma lição nessa etapa de formação da sua moral, que será a observação da sua espécie. Tal experiência teria a competência de lhe fazer conhecer outro sentimento nobre no homem: a piedade.

#### 4.6 O SENTIMENTO DE PIEDADE COMO MOTOR DA RELIGIÃO DO ESTADO

Até esse momento, Emílio teve suas próprias experiências a respeito do que é ser homem, como ele sente e de que modo as coisas e os outros homens ao seu redor o mobilizam. No entanto, chegou o estágio no qual ele aprenderia sobre o homem, observando-o. A ambição, a vaidade, as paixões e todas as outras mazelas da espécie, seriam conhecidas por Emílio, que teria a função de analisar a humanidade e todos os seus atos, para deles tirar as lições que seriam aplicadas em sua própria vida. A confiança de Rousseau em sugerir que um menino avalie a raça humana e dela seja juiz, espanta! Seria possível que uma criança soubesse interpretar as ações humanas e delas tirar alguma lição para a sua tenra idade? Teria Emílio as condições necessárias para classificar o que há de bom ou ruim em nossa conduta? Rousseau respondeu a essas questões da seguinte forma:

Um selvagem julga-nos mais sadiamente do que um filósofo. Esse sente seus vícios, indigna-se com os nossos e diz: somos todos ruins. O outro olha-nos sem se comover e diz: sois todos loucos. Tem razão, pois ninguém faz o mal pelo mal. Meu aluno é esse selvagem, com a diferença de que tendo refletido mais, comparado mais ideias, visto

nossos erros de mais perto, mostra-se mais precavido contra si mesmo e julga unicamente o que conhece (ROUSSEAU, 1973, p. 272).

O ato de olhar para o homem, assim como olhar para os outros animais e perceber suas semelhanças e distinções, é próprio do selvagem em sua fase de autoidentificação e reconhecimento de sua espécie. Emílio ao olhar para o homem e se comparar com ele, estaria produzindo a sua própria personalidade. Isso quer dizer que, ao se deparar com as reações dos outros, criaria em si o espírito humano, ou seja, aprenderia o que é ser homem (SILVA, 2017). Até poderíamos dizer que esse movimento acontece a todo tempo, pois, qualquer criança imita o comportamento, seja do pai, da mãe ou de qualquer outro adulto, e dele tira suas conclusões a respeito de como se deve agir. Todavia, não devemos nos esquecer que, no caso do Emílio, temos um jovem educado aos moldes da natureza. Isso significa que o orgulho, o egoísmo, a vaidade e qualquer outro vício das relações sociais, não estão presentes nele. Emílio possui conservado o “amor a si mesmo” que o torna alguém compreensivo e piedoso.

Sendo seu histórico diferente de qualquer outra criança, quando Rousseau convida seu aluno a observação, pressupõe-se que este crie a consciência de si, que o encaminharia a consciência moral. O homem no encontro com os demais, toma consciência de quem ele é, e consegue distinguir o seu ser dos demais. Assim, o indivíduo descobre possibilidades de afeto que até então não conhecia, isso porque “[...] o homem [selvagem] não tinha sequer a noção de si mesmo, somente adquirida no convívio e na relação extensiva e sentimental com o outro” (SILVA, 2017, p. 33-34).

Em uma proposta de reforma radical dos valores sociais, dispor de um caráter dessemelhante dos demais, é sinal de esperança para toda a espécie. Assim acreditava Rousseau. Por um momento, Emílio, o personagem que era o experimento teórico de uma reforma social, faz de toda a humanidade o seu ensaio, analisando tudo aquilo que ele não deveria ser jamais. Contudo, por não ser ele alguém das ciências, o seu estudo sobre o homem não serviria para apresentar resultados que o permitisse utilizar da sociedade para o seu crescimento individual. Suas reflexões teriam como objetivo conduzi-lo ao aprimoramento de seus valores morais e, conseqüentemente, de todo homem.

Esse sentimento, o amor por si mesmo se amplia à medida que o homem o estende ao outro. Ao percebê-lo como ser dotado dos mesmos desejos e temores, ultrapassa a simples identificação que

inicialmente os torna iguais e capazes de estabelecer uma norma, uma regra de conduta que atenda às necessidades tanto de um quanto do outro, para o proveito e segurança de todos. Esses primeiros progressos no campo da consciência foram fundamentais no processo de constituição do ser moral. As relações entre eles, antes fortuitas, desvinculadas e sem nenhuma troca afetiva, passam a ser cada vez mais próximas e contínuas, criando laços de convivência que desenvolvem novos sentimentos até então desconhecidos entre eles (SILVA, 2017, p. 34).

A máxima de Rousseau é que se eduque para a humanidade. O que motiva a formação de Emílio é a busca pela solidariedade nas relações entre os homens, partindo sempre dele mesmo para ir ao encontro dos demais. Ou seja, seria por meio do autoconhecimento, do autodescobrimento das características que são inatas. Nesse momento é que entraria a religião, que serviria como instrumento de apoio ao intelecto, a fim de que Emílio não entre nos “[...] erros da lógica fria e do cálculo egoísta das ciências e da sociedade burguesa” (CARVALHO, 2017, p. 313).

Refutando qualquer justificativa lógica e/ou científica que explique o movimento das coisas e da natureza, Rousseau acreditava na existência de uma força anterior à matéria, uma causa primeira que a movesse por sua vontade livre (ROUSSEAU, 1973). Tal conceito se aproxima da teoria aristotélica, a respeito do Primeiro motor. Essa força imóvel não criada, seria capaz de produzir a reação dos corpos físicos, sem ao menos se mover. Sua condição estática, porém, impulsora, se dá por sua perfeição e inexistência da matéria. Aristóteles atribuía a ele o movimento dos corpos celestes.<sup>15</sup> Da mesma forma, dirá Rousseau: “Acredito, portanto que uma vontade move o universo e anima a natureza. Eis meu primeiro dogma, e meu primeiro artigo de fé” (ROUSSEAU, 1973, p. 309). Mais adiante, Rousseau nomeou essa “vontade” movente como Deus.

Já em sua época, Rousseau e suas máximas causaram polêmicas. Admirado por uns e odiado por outros, seus escritos ganhavam adeptos, ao mesmo tempo em que reunia uma multidão de perseguidores. No caso do *Emílio ou da Educação*, não foi diferente ao tratar sobre religião no conto *A Profissão de fé do Vigário Saboiano*, presente no livro IV dessa obra. Nele, Rousseau deixava clara a sua crítica acerca das instituições religiosas, principalmente a Igreja Católica que possuía forte influência nos

---

<sup>15</sup> Cf. ANGIONI, Lucas. Metafísica de Aristóteles: Livro XII. **Caderno de história filosofia e ciências**. Campinas, Série 3, v. 15 n.1, p. 201-221. Jan.-jun. 2005. Disponível em: <http://philpapers.org/archive/ANGMDA.pdf>.

assuntos morais e políticos daquela sociedade. As represálias não tardaram em aparecer, logo após a publicação de seu texto em 1762.

Foi essa seção do *Emílio* a principal responsável pela censura que atingiu o livro e pelos infortúnios que Rousseau sofreu em consequência. Particulares reprovações mereceram a sua crítica à autoridade dos milagres e a sua denúncia da cruel intolerância das várias Igrejas, especialmente da Igreja Católica (DENT, 1996).

Recriminando toda organização e preceitos da fé cristã (acentuadamente, a da fé católica), Rousseau desconsiderou os ritos, os cargos e todo o aparato litúrgico existente, tratando-os como incapazes de apresentar Deus. Há um baluarte teórico e material – escreveu Rousseau – sobre quem é Deus e de que modo poderemos encontrar com ele. Falam sobre Deus como se verdadeiramente o conhecessem, mas ao mesmo tempo, o encobrem em dogmas incompreensíveis, tornando-o propriedade particular de quem o anuncia. Será que Deus estaria realmente preocupado com as alfaias litúrgicas, ou então, com a ordem das palavras e dos gestos realizados sobre o altar durante uma celebração religiosa? Todas essas orientações, repletas de normas e pormenores, nada anunciam a não ser a extensão da vaidade humana, isso porque, “O culto que Deus pede é o do coração, e este quando sincero, é sempre uniforme” (ROUSSEAU, 1973, p. 338).

Sem mais exigir intermediários, Deus falaria diretamente ao coração do homem. O seu sentir é quem o guiaria ao Criador, sem correr o risco de errar, uma vez que a natureza humana é boa. A razão pode levar ao erro conforme a vida em sociedade demonstrou até então, mas a consciência não. Ela é quem conduz a moral e a espiritualidade do ser, pois o seu princípio é a virtude (LEONEL, 1994). Nessa interpretação, Rousseau garantiu à ideia de consciência um lugar de destaque em sua teoria, dando a entender que por ela somos orientados a fazer o bem, conforme os desígnios de Deus e às nossas necessidades interiores (DENT, 1996). Assim, ele afirmou:

Consciência! Consciência! Instinto divino, voz celeste e imortal; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos bichos, a não ser o triste privilégio de me perder de erro em erro com a ajuda de um

entendimento sem regra e de uma razão sem princípios (ROUSSEAU, 1973, p. 331).

Por meio dessa consciência é que Deus se revelaria e conduziria o homem a agir pelo bem comum, acabando com o caos da sociedade e dando ordem a uma nova fase. Sua voz que soa no interior de cada ser, e se faz ouvir pela consciência, o que motivaria o novo homem inaugurado pela educação negativa de Rousseau, a revolucionar o contexto civil e instaurar um novo Estado; dessa vez, legítimo (LEONEL, 1994).

O homem não seria mais dependente de Deus e de seus ministros como sempre afirmaram as instituições religiosas. Ele se descobriu livre, até mesmo desse Ser Criador, pois, sua própria existência em harmonia, lhe seria o bastante para conduzir sua vida e ser feliz (STAROBINSKI, 1991). Apesar de ser uma afirmação egocêntrica, sua autonomia diante de Deus significava que as possibilidades de ser e pensar não se baseariam nas permissões ou anulações divinas. Em uniformidade com as teorias vigentes à sua época, Rousseau utilizou o típico egoísmo da burguesia liberal, ao querer caminhar por conta própria. Todavia, seu intuito era outro ao dispor dessa “[...] força espiritual que ordenará o mundo, não em relação a si mesmo, mas em relação ao interesse de todos” (LEONEL, 1994, p. 94). Ou seja, diferentemente do indivíduo educado nos ideais liberais de John Locke, que faria da sociedade o seu objeto de sucesso pessoal, o aluno de Rousseau prezaria sempre pelas ações que compreendessem os interesses e bem-estar de todos os cidadãos, indistintamente.

Isso implicaria na necessidade de existir uma única fé, evitando assim as diversas denominações religiosas, que por séculos dividiram os homens. Sem se preocupar com templos e imagens, o culto verdadeiro será aquele produzido no interior de cada homem, realizado nas ações virtuosas e motivado por uma fé verdadeira.

Meu filho, conservai vossa alma em condições de desejar sempre, que haja um Deus, e não duvidareis nunca. Demais, qualquer partido que tomeis, lembrai-vos de que os verdadeiros deveres da religião são independentes das instituições dos homens; de que um coração justo é o verdadeiro templo da Divindade; [...] de que o culto interior é o primeiro dos deveres, pois sem a fé nenhuma virtude verdadeira existe (ROUSSEAU, 1973, p. 359).

Ao final de tais ensinamentos, Emílio teria alcançado os seus vinte anos de idade. Agora, não sendo mais uma criança, o modo como seu preceptor lhe trataria,

seria diferente. Sem perder as rédeas de sua educação, Rousseau o conduziria pelos valores conservados e por aqueles adquiridos ao longo desses anos. Confiante na razão, nos afetos e sentidos desenvolvidos em seu aluno, o tom que destinaria seria o de amizade, certo de receber em troca o seu respeito e gratidão (ROUSSEAU, 1973). A partir daqui a educação o encaminharia para a última das etapas, para a qual todas as anteriores o trouxeram, isto é, a educação para a vida em sociedade.

#### 4.7 A EDUCAÇÃO CIVIL: O FIM DA EDUCAÇÃO DE ROUSSEAU

Vinte anos haviam se passado nas letras de *Emílio ou da Educação*, para que o menino Emílio – agora adulto – chegasse até o momento de engajar-se na vida em sociedade. Esse sempre foi o intuito de todo trabalho de Rousseau, certo de que, por seu método, os grilhões que aprisionavam o homem social estariam desfeitos pela força da educação (ROUSSEAU, 1973). Costa (2005) valida essa interpretação ao afirmar que, aliado ao projeto de educação de Emílio, caminhou o ideal de sociedade de Rousseau, que insistiu no banimento do “amor-próprio” da vida do homem. Segundo o autor, duas estratégias utilizadas por Rousseau foram as responsáveis por enriquecer sua teoria: primeiro, o modelo paliativo de sociedade que ele constituiu no *Contrato Social*; em segundo, o trabalho pedagógico de respeito e valorização por cada etapa da formação do homem, presente no *Emílio* (COSTA, 2005).

De fato, não foi por coincidência que *Emílio ou da Educação* e *O Contrato Social* foram publicados um seguido do outro. As obras se complementam, pois, enquanto o *Contrato* apresenta uma sociedade harmonizada por um pacto realizado por todos por meio de um contrato social, *Emílio* sugere um modelo de educação inovador, próprio para a vida dentro dessa sociedade. Rousseau indicou por meio dessas duas obras que, para se chegar ao modelo ideal de sociedade, seria necessária uma educação que ensinasse aos homens como se tornar esse novo cidadão.

Podemos interpretar que aquilo que o *Contrato* idealizou no campo político, o *Emílio* também o fez no educacional. Isso porque, tanto o homem educado aos moldes da educação natural, bem como, o contrato assumido por todos, não existem. São apenas teorias engendradas na cabeça de Rousseau, sem qualquer garantia de que

possam algum dia serem efetivadas. Contudo, suas reflexões tornam o trabalho pedagógico um ato político, de identidade e atenção aos anseios do homem em seu estado primitivo e, ao mesmo tempo, elevam a possibilidade de uma vida em sociedade a uma atividade que pode ser aprendida, ensinada e vivenciada por aqueles que se dispõem a aplicá-la. Em outras palavras, em Rousseau, educação e política se complementam.

Eis um dos pontos em que o Contrato Social e o Emílio, a política e a educação, tocam-se mais profundamente na obra de Rousseau. Em um Estado bem constituído, o contexto, a cultura e o ar da liberdade republicana inspiram por si o amor aos costumes (traduzidos em leis); o amor àquela liberdade, em suma. Mas, em um Estado degenerado, onde reinam a desigualdade e a servidão, é preciso ensinar o homem a amá-la – mesmo que este amor à liberdade não se dê por meio de amor a costumes e a leis, os quais, por serem igualmente degenerados, deve-se desprezar. Mesmo, enfim, que este sentimento patriótico se manifeste, por uma pátria que se deseja ter, e não por aquela que existe (FRANCISCO; CALÇA, 2019, p.110).

Tem-se assim a interpretação de que toda dedicação de Rousseau em promover um novo homem, aos moldes da natureza, nunca deixou de ser uma ação política. Sem querer convencer o homem de que este precisaria ser conduzido a um novo estado, tampouco utilizar de força e violência para que ele retomasse o caminho considerado por Rousseau o mais assertivo, é que se aplicou a educação natural, que priorizou pela experiência e autoconhecimento do homem (FRANCISCO; CALÇA, 2019).

No caso do último livro do *Emílio*, essa relação com os deveres políticos e sociais ganham espaço nessa obra de caráter pedagógico. Rousseau iniciou a última etapa da formação de Emílio sem falar sobre ele, mas dedicou as primeiras páginas para tratar sobre o papel da mulher. Sendo assim, a personagem principal é Sofia, a qual posteriormente se casaria com Emílio. Sem nos prolongarmos nas considerações que Rousseau faz a respeito dela – já que nosso objeto são as características da formação do Emílio - podemos afirmar que Sofia deveria aprender a desempenhar sua função de boa esposa: zelosa pelo bem de sua casa, filhos e marido; religiosa, porém, não beata; hábil nos trabalhos manuais, afim de entreter seu tempo, capaz de dançar e cantar para não se aborrecer na chateação de seu trabalho, alfabetizada, mas não ao ponto de se tornar culta (RODRIGUES, 2016).

Sem assumir qualquer atividade relevante na estrutura política ou no trabalho produtivo, a mulher do *Emílio* cumpre o papel que lhe foi designado pela natureza. Cambi enfatiza o quão discriminatório foi esse modelo de educação da mulher criado por Rousseau, pois ignorou “[...] às primeiras reivindicações de emancipação feminina já então iniciadas [...]” (CAMBI, 1999, p. 350).

Todavia, como bem lembra Rousseau no início dessa obra, quando cada um exerce sua função, sem esquecê-la ou substituí-la, a essência dos seres se conserva e a ordem natural das coisas toma seu rumo sem qualquer alteração, a começar pela mulher em seu dever enquanto mãe: “quereis fazer com que todos se atenham a seus deveres? Começai pelas mães; ficareis espantados com as mudanças que provocareis” (ROUSSEAU, 1973, p. 21). Nesse sentido, mais que alguém limitado por uma educação conservadora, Sofia seria o par ideal para Emílio, pois, possui em sua gênese os mesmos traços da educação adquirida por ele. Rousseau descreveu o seu perfil com as seguintes palavras:

Aluna da natureza como Emílio, ela é feita para ele mais do que qualquer outra; ela será a mulher do homem. É sua igual pelo nascimento e mérito, inferior pela fortuna. Não encanta à primeira vista mas agrada sempre e sempre mais. Seu maior encanto se exerce aos poucos; não se desenvolve senão na intimidade das relações e seu marido o sentirá mais do que ninguém no mundo. Sua educação não é nem brilhante nem negligente; tem gosto sem estudo, talentos sem arte, bom senso sem conhecimentos. Seu espírito não sabe, mas é cultivado para aprender; é uma terra bem preparada e que só espera a semente para produzir [...] Ela não será professora de seu marido e sim sua discípula; longe de querer escravizá-lo a seus próprios gostos, ela adotará os deles (ROUSSEAU, 1973, p. 482).

Sobre Emílio, ele se apaixona por Sofia logo após conhecê-la. Sua personalidade ímpar o faz enxergar nela aquela que seria sua futura esposa. A questão afetiva estaria resolvida nele, o segundo passo seria pôr em prática o ofício que aprendeu ao longo de sua vida, ou seja, o trabalho de marceneiro.

Emílio foi inserido em um trabalho braçal, conforme sempre desejou Rousseau: “um dia por semana, ao menos, e todos aqueles que o mau tempo não nos permite passear, Emílio e eu vamos trabalhar em uma oficina” (ROUSSEAU, 1973, p. 516). Emílio segue como aprendiz, apesar de adulto; mesmo sendo guiado pelo equilíbrio de sua razão e sentimentos, seu preceptor permanece como principal guia. A sequência dos fatos, conforme narrados no livro V, seguem semelhantes a uma novela. Rousseau

supõe as ações dos seus personagens, cria contextos para que Emílio possa se expressar e dar aos outros a sua personalidade tão distinta dos demais homens.

Certa manhã, depois de dois dias sem se verem, entro no quarto de Emílio com uma carta na mão e digo-lhe olhando-o com firmeza: que faríeis se vos comunicassem que Sofia morreu? Ele dá um grito, levanta-se agitando as mãos e sem dizer palavra olha-me com um olhar esgazeado. Respondei, continuo com a mesma tranquilidade. Então, irritado com meu sangue frio ele se aproxima, os olhos inflamados de cólera, e, detendo-se em uma atitude quase ameaçadora: o que faria?... Não sei; mas o que sei é que nunca mais na vida veria quem me desse a notícia. Tranquilizai-vos, respondo sorrindo; ela vive, está passando bem, pensa em vós e somos esperados à noite (ROUSSEAU, 1973, p. 522).

Em uma dessas cenas é que Rousseau insiste com Emílio sobre a necessidade de que ele, enquanto homem, aprendesse a ser feliz. Para realizar tal proeza desejada por todos, alguns preceitos lhe são indicados, conforme os ensinamentos dados ao longo de toda a educação natural. Nada foge a essa lógica, fazendo seu educando perceber que, apesar de sua saída da vida na natureza, os valores dela lhe são intrínsecos, devendo sempre acompanhá-lo (BOTO, 2017). Acolher a sua condição de homem, cumprir com os deveres aceitos, saber guiar-se pela virtude e ser senhor de seus desejos, são alguns dos princípios que poderiam o tornar feliz (ROUSSEAU, 1973).

A hora de deixar seu aluno sozinho se aproximava, portanto, a caminhada educacional arquitetada por Rousseau dava os seus últimos contornos no projeto pedagógico personificado no Emílio. Volta e meia as vozes da paixão por Sofia falavam mais alto e, por vezes, foi necessário fazer Emílio perceber que não era possível viver somente de amor. Algumas decisões mais sérias precisavam ser tomadas para que o final da educação e o início da vida em sociedade fossem concluídos bem.

[...] até aqui vivestes sob a minha direção, estais, portanto, fora de condições de vos governar vós mesmo. Mas vós vos aproximais da idade em que as leis, deixando-vos dispor de vossos bens, vos tornam senhor de vossa pessoa. Ides encontrar-vos só na sociedade, dependendo de tudo, até de vosso patrimônio. Tendes em vista estabelecer-vos; isto é louvável, é um dos deveres do homem; mas antes de vos casardes, cumpre saber que homem quereis ser, como quereis viver vossa vida, que medidas quereis tomar para garantir o pão de cada dia, vosso e de vossa família [...] (ROUSSEAU, 1973, p. 538).

Com seus vinte anos de idade, chegava o momento de Emílio se afastar de Sofia, não para abandoná-la, mas para ir em busca da felicidade. Isso porque, sendo Emílio formado para viver em sociedade, era necessário que escolhesse uma. Esse seria o último passo para a concretização de sua educação: a escolha sobre qual país escolheria fixar-se. Estaria nas mãos dele a decisão sobre com qual governo decidiria se unir, em qual comunidade e cultura ele se estabeleceria para nela crescer, bem como auxiliar na formação do seu povo.

A escolha por um local para construir sua história com a família indicava que a pedagogia de Rousseau se mantinha viva. Ao priorizar pelo discernimento de seu aluno, Rousseau atendia aos desígnios da natureza, dava voz aos sentimentos do seu educando, legava a ele a tarefa de ser feliz por suas próprias escolhas e livre em respeito à sua condição de homem.

Certo de que a natureza, no caso do homem, associa-se aos sentimentos, o filósofo genebrino conclama que o ser humano atente aos ditames por eles estabelecidos. [...] Com esse chamado do sujeito à consciência, ao sentimento interior, Rousseau postula solucionar uma parte importante de sua problemática teórica, pois entende que consegue livrar e proteger o homem de toda a determinação produzida pelo mundo externo. Ouvindo a voz que palpita e que se dissemina em seu íntimo, o ser humano, segundo Rousseau, revela-se tal qual o fez a natureza e encontra a mais absoluta liberdade (ESPÍNDOLA, 2017, p. 78).

Após passar dois anos viajando, analisando culturas, comparando países, terras, climas aprendendo algumas línguas e descobrindo tantos outros atributos de cada região, Emílio retorna para casa. Em sua viagem conheceu muitas culturas, porém, diferente dos turistas que somente vão às grandes cidades, visitam as capitais e conhecem lugares históricos e seus monumentos, Rousseau assinalou que, o modo correto de se conhecer um país é indo também ao encontro das províncias longínquas, pois nelas os povos se parecem mais com o homem no estado de natureza, são bondosas e de caráter (ROUSSEAU, 1973).

Por fim, Emilio decide fixar-se em sua terra de origem, pois, indiferente de onde possa estar, entende que é um cidadão do mundo, é um homem cuja lei maior que o conduz é a da natureza, e essa não tem pátria preferida. Assim definido, Emílio e Sofia se casam e o preceptor encerra o seu papel. A educação de Rousseau se cumpre e a

obra termina com Emílio avisando à seu mestre que, em breve se tornaria pai, somado ao agradecimento pelos anos dedicados à sua educação.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa a respeito do pensamento político e pedagógico de Jean-Jacques Rousseau, trouxe-nos à conclusão sobre o autor, porém, não se limitou às considerações presentes em seus textos, pois, evidenciou a importância que sua vida teve sobre suas ideias. Separar sua biografia dos seus escritos, seria o mesmo que não ler Rousseau, e conseqüentemente, dificultar a compreensão sobre os apontamentos que ele fez. Foi olhando para si que ele identificou o que deveria ser regulado no homem e na ordem civil.

Sua história o apresenta como um homem itinerante que, em razão das condições sociais, se viu obrigado a caminhar por diversos lugares da Europa, servindo como criado, aprendendo com seus patrões como se portar frente aos demais e ser considerado um bom funcionário, com o intuito de algum dia ascender à funções mais notórias, como a de preceptor ou governante. Qualquer possibilidade acima destas, estava fora de questão.

No entanto, os seus planos sempre foram diferentes, e a função de servir aos outros lhe causava grande desgosto e constrangimento. Ele acreditava que sua vida poderia ser muito mais que a de um criado subjugado aos trabalhos domésticos. Lançando-se ao mundo sempre movido por seu impulso e ânsia de obter sucesso, Rousseau nunca se demonstrou preocupado em alcançar estabilidade econômica, tampouco emocional. Sempre em movimento, apaixonando-se pelas senhoras das casas onde trabalhava, levado às irrealidades de seus devaneios, sendo socorrido por alguns mais próximos quando sem rumo e sem dinheiro, ele renunciou a tranquilidade de uma vida trivial, para servir de oposição, reprovar os costumes de sua época e censurar a todos, inclusive a si mesmo em suas *Confissões*, criando um Rousseau fictício, idealizado por aquilo que gostaria de ter sido, mas não conseguiu.

Rousseau deixou a vida de aprendiz em Genebra para encontrar a incerteza do mundo e das oportunidades que haveriam para um garoto de dezesseis anos. Isso tudo rendeu experiências e produziu uma personalidade curiosa, pois, ao mesmo tempo em que lutava para encontrar seu lugar em meio à sociedade, planejava em seus escritos um cenário completamente diferente daquele existente. Ao mesmo tempo em que almejou reconhecimento em seu grupo, idealizou políticas e acordos que

rompessem com aquela realidade social. Ficou evidente que Rousseau elaborou uma teoria com bases na utopia, pois, a sociedade a que procurava e o homem que nela queria inserir, não existiam. Sua teoria reflete a sua vida: ambas são uma busca idealizada, que fogem completamente da realidade, tanto do homem quanto do autor Jean-Jacques Rousseau.

No *Emílio ou da Educação*, mesmo sendo interpretado por alguns como um manual de educação, o que Rousseau produziu foi a crítica às conjunturas políticas e sociais de sua época, destoantes e excludentes, que obrigavam o homem a assumir papéis para nela sobreviver. Ler o *Emílio ou da Educação* como um manual de educação seria um equívoco, tendo em vista que seu conteúdo não possuía a intenção de ser aplicado, mas queria questionar as instituições públicas, que formavam cidadãos egoístas e manipuladores do sistema, que apenas o utilizavam como meio de ascensão econômica e social.

A impossibilidade da prática de suas teorias não se dava pela incoerência das ideias, mas pela expectativa que Rousseau depositava no homem. Crente na boa vontade humana, supunha que ao conduzir adequadamente as relações sociais e a educação, um novo resultado se daria. Sem levar em conta o homem em suas particularidades, traduziu o gênero humano a partir de suas observações e resumiu a sua condição aos preceitos da natureza, nos quais, segundo ele, todos os indivíduos se encaixariam.

Por esse motivo o identificamos como um teórico. Suas análises políticas, sociais e pedagógicas são todas de cunho filosófico, isso no que diz respeito ao autor, pois, para pormenorizar o homem Jean-Jacques Rousseau, seria necessária uma outra investigação científica, tendo em vista as diversas facetas que este apresentou em vida. Por mais que, obviamente seja possível percebê-lo em seus textos, não foi nossa intenção descrever o homem por trás do autor.

Olhando para o homem de sua época, Rousseau encontrou a corrupção do gênero humano, pois, em tal contexto, ele se deparou com o ser egoísta, preocupado com os interesses privados e distante de ações que visassem o bem comum. Por esse motivo, ele sugeriu o fim das instituições públicas, da pátria e da cidadania, palavras estas que deveriam ser riscadas do vocabulário daquela sociedade. Da mesma forma quando olhou para si, acreditou enxergar um herói da espécie humana, alguém provido de conhecimento e expertise única, tudo graças aos mandos da natureza que lhe havia

agraciado com a capacidade de identificar em sua época os problemas que a acometiam, e que o movia a apresentar-lhes uma solução. Ou seja, Rousseau se distanciou da realidade e utilizou de ideologias para refutar aquilo que tanto o desagradava.

Por esse motivo, em suas conclusões acreditou ser a reforma social e política a estratégia mais assertiva para o problema da sua época. A oposição ao egoísmo e a crítica à força do liberalismo seriam capazes de despertar os homens de séculos de enganos. A desigualdade social e, conseqüentemente, a infelicidade do homem civil não eram para ele fatos naturais e que deveriam ser aceitos. Todas as teorias que assim afirmavam estariam mentindo e fazendo a espécie humana cada vez mais escrava das leis, dos costumes e da cultura que eram impostas sobre cada homem. Em outras palavras, estas eram falaciosas e mentiam para sustentar uma desigualdade institucionalizada.

Provocado pelo concurso da Academia de Dijon, Rousseau se pôs a escrever e a dar vida às suas ideias políticas. A crítica àquela cultura era evidente desde o seu primeiro discurso, que se estendeu aos demais textos, fazendo com que se tornasse um analítico de sua época, sem qualquer formação específica para isso, mas apenas externalizando aquilo que o afligia. Nessa perspectiva, temos o *Emílio ou da Educação*, que caminhou em comunhão com todo o seu pensamento e que foi objeto principal de leitura de seu trabalho pedagógico, isso porque, Rousseau compreendia que toda ação e reforma política só seria possível se partisse de uma mudança do homem e de sua formação.

O que fez com que fosse possível partilhar dessas suas ideias com maior autonomia, foi a sua relação com o pensamento naturalista. Por meio deste, Rousseau tratou de questões reservadas até então ao entendimento do clero e de alguns intelectuais de seu tempo, como Voltaire, de uma maneira simples e acessível. Os seus textos demonstram isso: Rousseau escreveu para ser compreendido e não para obter sucesso; este viria com o tempo como consequência de suas ideias populares e humanitárias.

Preservando a infância, cuidando para que a criança não adquirisse hábitos que a corrompessem, convidando o gênero humano a se reconciliar com a mestra natureza e indicando como era a vida antes e depois da ordem social, ele possibilitou ao homem uma autocrítica, o autoconhecimento. Sem querer afirmar que suas ideias estavam

corretas, o que concluímos é que elas seguiram uma lógica. Apesar de Rousseau ir contra a certeza de progresso e melhoria da vida por meio das ciências e das artes, ele não duvidou da capacidade do homem de encontrar em si o amor de si mesmo, que o levaria a abandonar os limites impostos pela disputa dos melhores lugares na cadeia social para priorizar uma organização civil que respeitasse e desse voz à todos que dela participassem.

Para ele o homem poderia ser feliz cultivando a sua liberdade e preservando a dos outros, sem precisar subjugar ninguém para ter seu espaço garantido no grupo. Emílio é uma prova disso: afastado dos vícios comuns da vida em sociedade e educado para entender a respeito de si e da sua condição de homem, ele foi capaz de encontrar em seu ser os meios para ser verdadeiramente feliz e livre, mesmo estando inserido numa sociedade corrompida. Portanto, a obra *Emílio ou da Educação* como um todo, bem como o seu personagem principal, representam o alerta que Rousseau fazia para a sua sociedade quanto aos rumos que ela estava seguindo, pois, qualquer escolha que não fosse pautada no autoconhecimento, na realização pessoal e no entendimento sobre o que é ser homem, os levaria sempre mais às prisões criadas por eles mesmos.

Incapaz de lidar com a contradição em ser homem e cidadão, Rousseau compreendia os riscos de se viver em sociedade, mesmo em uma educação negativa, que trilhasse já nos primeiros anos de vida um caminho contrário aos valores sociais. Contudo, era preciso arriscar, pois, diferentemente das leis e dos costumes sociais, a sua confiança se fundamentava na crença de que cada homem, quando bem instruído, saberia utilizar dos atributos de seu ser, despertando-os conforme às necessidades que as relações com os demais fossem exigindo, sem precisar recorrer aos vícios e aos erros históricos cometidos pela humanidade.

Direcionado a uma educação dos sentidos e dando voz, no momento certo, à razão que é um atributo intrínseco ao homem, as chances desse se perverter seriam minimizadas, até chegar ao ponto em que sua inserção na vida civil deixaria de ser um problema e passaria a ser a oportunidade ideal para demonstrar que essa reflexão político-pedagógica que ele propunha, seria verdadeira e eficaz.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. **Como ler Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Paulus, 2013.

ANGIONI, Lucas. Metafísica de Aristóteles: Livro XII. **Caderno de história filosofia e Ciências**. Campinas, Série 3, v. 15 n. 1, p. 201-221. Jan.-jun. 2005. Disponível em: [http:// https://philpapers.org/archive/ANGMDA.pdf](http://https://philpapers.org/archive/ANGMDA.pdf). Acesso em: 8 de jan. 2019.

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Introdução. In: Rousseau, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUDEGUY, Stéphane. **Filho único**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

AZEVEDO, Sílvia Maria. Os devaneios de Rousseau ou as metamorfoses da solidão. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: UNIJUI, 2005. p. 133-142.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.] v. 23, n. 1, p.24-34, abr. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf>> Acesso em 13 mai. 2018.

BIGNOTTO, Newton. **As aventuras da virtude: as ideias republicanas na França do século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: UNESP, 2017.

\_\_\_\_\_. **O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano**. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: UNIJUI, 2005. p. 369-388.

BRUCHARD, Dorothée de. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Porto Alegre: Paraula, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos. **Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**. Fortaleza, 2017. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: UNICAMP, 1992.

CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional, 1978.

CORBELLINI, Marcos Antônio. **A sociedade das escolas-cristãs França 1679 a 1719: Contribuição para novos olhares sobre sua origem**. São Leopoldo, 2002. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

CORSATTO, Marcos Luciano. **Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs**. São Paulo, 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos.

COSTA, Edgar Rogério da. A questão da sociabilidade em Rousseau. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (org.). **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005, p.297-309.

DAMIÃO, Carla Milani. A sinceridade em Rousseau. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. P. 179-198.

DENT, N.J.H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

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

DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. **Enciclopédia: política**. v. 4. São Paulo: UNESP, 2015.

DIDEROT, Denis. **Carta aos cegos escrita por aqueles que veem**. São Paulo: Escala, 2006.

DIDEROT, Denis. Suplemento à viagem de Bougainville. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 296 – 351.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESPÍNDOLA, Arlei de. Diretrizes da educação na primeira infância segundo Jean-Jacques Rousseau. **Filosofia e Educação**, [s.l.], v.4, n.2, p. 64-81, 27 out. 2012. UNICAMP. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635424>; Acesso em 3 dez. 2018.

ESPÍNDOLA, Arlei de. J.-J. Rousseau: A Natureza Enquanto Modelo, a Voz Interior Como Guia – Caminhos para uma Nova Compreensão da Subjetividade e da Liberdade. **Revista Diaphonía**. Toledo, v. 3, n. 2, p. 68-82, 2017. Irregular. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/issue/view/955>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FALABRETTI, Ericson. O Contrato Social: os limites da unidade teórica e da revolução. **Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 45-78, verão 2007.

FÉLIX, Evandro Penteado Villar; OLIVEIRA, Acary de Souza Bulle. Diretrizes para abordagem diagnóstica das neuropatias em serviço de referência em doenças neuromusculares. **Neurocienc**, São Paulo, n. 18, p.74-80, out. 2010. Revisão. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1801/274%20revisao.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidade na América Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Notas acerca da educação doméstica e educação pública no Emílio de Rousseau**. Notandum, São Paulo/Porto, n. 16, p. 53-64, 2008. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand16/fatima.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2018.

\_\_\_\_\_. CALÇA, Robson Pereira. **Do Contrato Social ao Emílio: Política e Educação em Rousseau**. International Studies On Law And Education, São Paulo/Porto, n. 31/32, p.107-114, 25 jun. 2018. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/isle31\\_32/107-114FatRbs.pdf](http://www.hottopos.com/isle31_32/107-114FatRbs.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GATTI JÚNIOR, Décio. As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicanos no Brasil (1939-2010). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p.475-498, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/issue/archive>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

HARTLE, Ann. **El sujeto moderno en las “Confesiones” de Rousseau: una respuesta a San Agustín**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789 – 1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LA SALLE, João Batista de, Santo. **Obras Completas**. Volume I. Canoas: Unilasalle, 2012.

LAZARINI, Ademir Quintílio. **A singularidade do Projeto Educacional de Rousseau.** Maringá, 1998. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

LECLERC, Gérard. **Sociologia dos intelectuais.** São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

LEFEBVRE, Georges. **A Revolução Francesa.** São Paulo: IBRASA, 1966.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública:** elementos para a crítica da teoria liberal da educação. Campinas, 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MATTOS, Franklin de. A querela do teatro no século XVIII: Voltaire, Diderot, Rousseau. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 18, n. 25, p. 7-22, aug. 2009. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/271>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONROE, Paul. **História da educação.** 18. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

OLIVEIRA, Maria Izabel Barbosa de Moraes. **O príncipe pacífico: Bossuet, Luís XIV e Antônio Vieira.** Brasília, 2009. 411 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Renato José de. **Utopia e razão:** pensando a formação ético-política do homem contemporâneo. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

PANSARELLI, Michelle Larissa Gandolfo. **Natureza e Educação:** uma leitura do Segundo Discurso e do Emílio de Jean-Jacques Rousseau. São Paulo, 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

PEETERS, Francisca; COOMAN, Augusta de. **Pequena história da educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Fulgor, 1963.

PRADO, Márcio Roberto do. Rousseau, ou das verdades mentirosas: Prolegômenos a uma perspectiva dogmática da literatura. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras:** 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. P. 455-470.

PRADO JUNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau.** São Paulo: UNESP. 2018.

PEREIRA, Vimar Alves. A defesa de uma pedagogia da natureza na obra *Emílio ou da Educação*, de Rousseau. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras**: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 433-452.

PIMENTA, Pedro Paulo. Prefácio. In: Diderot, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. **Enciclopédia**: política. V. 4. São Paulo: UNESP, 2015.

PUENTE, Fernando Rey. Confissões: a verdade e as mentiras. Notas para um confronto entre Agostinho e Rousseau. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (org.). **Verdades e Mentiras**: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. P. 61-72.

REZENDE, Valdir Vieira. **Corrupção, degeneração e desigualdade nos Discursos de Rousseau**: um diagnóstico da civilização. São Paulo, 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade São Judas Tadeu.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. No *Archéion* da história da educação: a presença dos manuais para a formação de professores. In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2013, Cuiabá. VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/51151658-No-archeion-da-historia-da-educacao-a-presenca-dos-manuais-para-a-formacao-de-professores.html>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. Sobre a Educação de Sofia. **Contemplação**, [marília], n. 13, p.79-95, 2016. Disponível em: <<http://fajopa.com/contemplacao/index.php/contemplacao/article/view/107>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou da Educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

\_\_\_\_\_. **Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie**. Porto Alegre: Paraula, 1994.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. **Rousseau**: do cosmopolitismo ao patriotismo. Campinas, 2000. 203 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – UNICAMP.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau**: o bom selvagem. São Paulo: FTD, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filósofos e a Educação**. São Paulo: Sonopress Rimo Indústria e Comercio Fonográfica S/a, 2009. 1 CD (49 min.), DVD, son., color. Série Coleção Filósofos e a Educação.

SILVA, Aline de Fátima Sales. **A formação do homem virtuoso no *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau**. Goiânia, 2017. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.

SILVA NETO, Otacílio Gomes da. **Rousseau e a relação entre liberdade e propriedade**. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 325-338.

SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOULAVIE, Jean-Louis Giraud. **A Côte de Luiz VX: memórias de Soulavie**. Paris, 1912.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: A transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **HISTEDBR**, Campinas, n. 53, p.16-40, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640191>>. Acesso em: 13 set. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **O espírito das Luzes**. São Paulo: Barcarolla, 2008.

ULHÔA, Joel Pimentel. **Rousseau e a utopia da soberania popular**. Goiânia: UFG, 1996.

VIEIRA, Terezinha Duarte. **As noções de conhecimento útil e sua relação com a formação da autonomia de Emílio: um estudo sobre o projeto pedagógico de Rousseau**. Campinas, 2017. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP.

VOLTAIRE. **Cartas Iluministas: correspondência selecionada e anotada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.