



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

**EDUCAÇÃO E LIBERDADE**  
**EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

*Manoel Dionizio Neto*

São Carlos/2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# EDUCAÇÃO E LIBERDADE EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

MANOEL DIONIZIO NETO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, tendo como Área de Concentração Fundamentos da Educação e Orientador Prof. Dr. Paolo Nosella.

São Carlos/2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

D592el

Dionizio Neto, Manoel.  
Educação e liberdade em Jean-Jacques Rousseau /  
Manoel Dionizio Neto . -- São Carlos : UFSCar, 2004.  
340 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2004.

1. Educação de base. 2. Liberdade. 3. Infância. 4.  
Contato pedagógico. I. Título.

CDD: 370.194 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Paolo Nosella \_\_\_\_\_

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini \_\_\_\_\_

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino \_\_\_\_\_

Prof. Dr. José Oscar de Almeida Marques \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Carlota Boto \_\_\_\_\_

Aos meus filhos:

Sofia Dionizio Santos  
Hugo Dionizio Santos  
Vítor Dionizio Santos

a quem peço desculpas pela  
minha ausência nos anos de suas  
vidas.

Aos meus pais:

José Dionizio da Silva  
Regina Dionizia da Silva

(in memoriam)

por terem acreditado em mim,  
dando-me a oportunidade para  
que eu fizesse um caminho até  
aqui.

Passados esses quatro anos de dedicação a este trabalho, resta agora agradecer pelas diferentes formas de colaboração recebidas dos amigos, dos profissionais da área e das instituições. Assim, gostaria de agradecer ao Prof. Dr. Paolo Nosella por se dispor a ser meu orientador neste período, assim como também agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE — da Universidade Federal de São Carlos — UFSCar — por ter aberto as portas aos estudos que se converteram nesta Tese.

Agradeço também aos professores que muito contribuíram para a realização deste trabalho com as aulas das diferentes disciplinas cursadas durante o Curso. Refiro-me aos Professores: Dr. Amárilio Ferreira Jr., Dr. Ramón Peña Castro, Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin, Dr. Waldemar Marques, além do próprio Orientador Prof. Dr. Paolo Nosella — todos estes do do PPGE da UFSCar — e ao Prof. Dr. Bento Prado Jr., do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Metodologia das Ciências da Universidade Federal de São Carlos. Por iguais razões, agradeço as Professoras: Dra. Maria Alice Nassif de Mesquita, Dra. Marisa Bttar, Dra. Ester Buffa e a Dra. Emília Freitas de Lima — todas estas do PPGE da UFSCar — e a Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP.

Não poderia ainda deixar de agradecer a Maria Helena Ninelli, funcionária do PPGE da UFSCar pela sua atenção e carinho com que trata os pós-graduandos, dando-lhes as devidas informações e esclarecimentos, além dos necessários encaminhamentos à burocracia do Programa.

Gostaria de agradecer também ao Colegiado do DCS do CFP da UFCG, bem como a UFPB, por ter terem me liberado durante esses anos para que se tornasse possível a realização deste trabalho. Da mesma forma, agradeço à CAPES por me ter concedido bolsa do PICDT, dando condições para a realização dos estudos necessários à pesquisa e ao desenvolvimento do trabalho.

Os meus agradecimentos à Banca do Exame de Qualificação, composta pelo Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini (UFSCar), Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (UNINOVE) e Prof. Dr. José Oscar de Almeida Marques (UNICAMP) por terem colaborado com críticas e sugestões, inclusive entregando-me uma cópia da primeira versão da Tese com diversas observações e orientações para a condução do trabalho, como o fez o Prof. Dr. José Oscar de Almeida Marques.

Gostaria também de agradecer especialmente ao Prof. Dr. Dorgival Fernandes Gonçalves, um amigo com quem pude contar em diferentes ocasiões nessa temporada em São Carlos, seja naqueles momentos de mais entusiasmos, seja nos momentos de desânimo e aborrecimento, e de quem não poderia esquecer a

confiança, o incentivo, sugestões e apoio antes, durante e depois da realização deste trabalho. Gostaria de agradecer ainda pela forma com que ele, juntamente com sua esposa — Natal Lânia Roque Fernandes — acolheu em sua casa minha família (esposa e filhos) por ocasião da minha vinda para São Carlos.

Esse agradecimento especial gostaria também de estender ao também amigo Prof. Dr. Osmar Luiz da Silva Filho pela confiança e o respeito com que sempre me tratou, não medindo esforços para colaborar comigo em companhia de sua esposa — Norma Lúcia Maia Cordeiro da Silva — que, com muita consideração, me recebeu em sua casa, em Fortaleza, viabilizando minha vinda para São Carlos com vistas à seleção ao Doutorado. E não poderia deixar de agradecer também especialmente a Profa. Dra. Emília Freitas de Lima pela forma com que me tratou por ocasião de sua passagem pela Coordenação do PPGC da UFSCar, bem como pela amizade e a força em alguns momentos de desânimo.

Agradecimentos especiais às primas Vandete Dionizio dos Santos com o seu esposo, Francisco Honório dos Santos e Donzette Dionizio da Silva Palone, também com o seu esposo, Carlos Paschal Polone, pelo apoio e toda atenção que me foram concedidos por ocasião da seleção para o Doutorado e pelo tempo em que permaneci em São Carlos para a realização deste trabalho. E não poderia deixar de agradecer ao primo Lindomar Dionizio da Silva pelo incentivo e apoio, mas também pela grandeza humana com que trata o seu próximo.

Outra pessoa que não poderia deixar de agradecer neste momento é Jorge Pereira dos Santos, em quem descobri uma grande expressão do humano e que, juntamente com Florência Pereira da Silva, sua esposa, em nenhum momento se negou a nos ajudar com o seu apoio e sua atenção, sobretudo por ocasião em que estive cursando uma disciplina na USP.

Gostaria ainda de agradecer aos que fazem o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação em São Carlos sob a coordenação dos Professores Doutores Antônio Álvaro Soares Zuin e Newton Ramos-de-Oliveira, bem como a todos os amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com o meu trabalho.

E ficam também os meus agradecimentos para a Profa. Isabel Cristina Guandalini Cilla, pela sua colaboração com suas aulas de italiano e que muito colaborou com o Riassunto, da mesma forma que agradeço muitíssimo a Profa. Dra. Valquíria Padilha por ter colaborado comigo com o Résumé.

Por fim, gostaria de agradecer também muitíssimo a Maria de Lourdes Dionizio Santos pela sua dedicação a mim e aos nossos filhos.

*Previamente a toda teoria e a toda hipótese sobre o estado de natureza, há a intuição (ou a imaginação) de uma época comparável ao que foi a infância antes da experiência da acusação injustificada. A humanidade só está então ocupada em viver tranquilamente sua felicidade. Um infalível equilíbrio ajusta o ser e o parecer. Os homens se mostram e são vistos tais como são. As aparências externas não são obstáculos, mas espelhos fiéis em que as consciências se encontram e se harmonizam*

(Jean Starobinski)

---

## RESUMO

Diferentes modos de compreender a liberdade e a educação nos levam às respostas para o que nos resta da herança iluminista que encontramos em Jean-Jacques Rousseau. Este, como primeiro crítico da modernidade, abre uma discussão em torno das ciências e das artes para nos falar da origem e dos fundamentos da desigualdade entre os homens. Lançadas as questões a respeito da depravação humana que foi se construindo na história, agora é o momento de repensarmos a educação, considerando para tanto uma nova forma de compreender a infância. Considerando a necessidade de se investir na formação humana, damos conta de que a educação se faz como um processo, no qual há três tipos de mestres: a natureza, as coisas e os homens. Faz-se necessário priorizar a educação segundo as determinações da natureza, ao contrário do que acontece na sociedade conhecida, onde a educação dos homens se sobrepõe as demais educações. Prioriza-se a educação da natureza quando se considera a necessidade de pensar a criança como criança e o adulto como adulto. É preciso haver um contrato pedagógico para que, no processo de formação, seja possível ao preceptor conduzir o educando à sua autocondução à medida que for interpretando devidamente as predisposições naturais que se encontram em cada um já ao nascer. Disso se conclui que é necessário considerar a educação a partir do nascimento do indivíduo que passará por fases distintas de desenvolvimento até se tornar um adulto. Seguindo os desígnios da natureza, chega-se à adolescência feliz. Nela, encontrar-se-á preparado para a aquisição da sua formação moral com a qual se inserirá no convívio social, passando pelo casamento, organizando uma família e tornando-se partícipe do contrato social que fundará uma república. Nesta, sendo o povo soberano, troca a sua liberdade natural pela liberdade civil expressa e reconhecida na vontade geral. É, pois, na família, que se forma o homem que poderá se firmar como cidadão, escolhendo o lugar para morar e tornando-se co-responsável pela república em que habite. Mas isso somente será possível quando houver a passagem da liberdade à educação, considerando que, da mesma forma que o homem saiu do estado de natureza para o estado civil, cada um sai da sua infância à fase adulta, sendo-lhe necessária a formação física e moral para se autoconduzir como cidadão. Como membro do Estado, poderá ser visto simplesmente como súdito, mas também poderá ser um magistrado ou parte do governo. Em qualquer desses casos, parte da soberania. E a cidadania formar-se-á pela educação e a liberdade e as diferentes formas de contrato que somente poderão se fazer entre pessoas livres e educadas.

Palavras-Chave:

Rousseau, natureza, liberdade, educação, infância, contrato pedagógico

---

## RÉSUMÉ

Les différentes manières de comprendre la liberté et l'éducation nous amènent à l'héritage des Lumières présenté par Jean-Jacques Rousseau. Celui-ci, en tant que premier critique de la modernité, ouvre un débat dans le domaine des sciences et des arts afin de nous parler de l'origine et des fondements de l'inégalité entre les hommes. Une fois lancées les questions concernant la dépravation humaine au cours de l'histoire, il nous faut, à présent, le moment de repenser l'éducation en considérant une nouvelle façon de comprendre l'enfance. Étant donné la nécessité d'investir sur la formation humaine nous nous rendons compte que l'éducation se fait en tant que processus à partir de la nature, des choses et des hommes. Il faut donner la priorité à l'éducation selon les déterminations de la nature, au contraire de ce qui se passe dans nos sociétés connues où l'éducation des hommes se surpose aux autres éducations. L'éducation de la nature est prioritaire quand la nécessité de penser l'enfant comme enfant et l'adulte comme adulte est prise en considération. Il faut avoir un contrat pédagogique afin que, dans le processus de formation, il soit possible au précepteur de conduire l'élève à son autonomie au fur et à mesure qu'il acquière une juste interprétation des prédispositions naturelles qui se trouvent dans chacun de nous à la naissance. C'est pourquoi il faut conclure qu'il est nécessaire de considérer l'éducation de l'individu à partir de sa naissance et de ses différentes phases de développement jusqu'à ce qu'il devienne un adulte. En suivant les projets de la nature on arrive à une heureuse adolescence. Là il sera prêt à acquérir une formation morale qui lui permettra de s'insérer dans la société, en passant par le mariage, en organisant une famille et en devenant participant du contrat social fondateur de la République. Dans celle-ci, une fois que le peuple est souverain, il change sa liberté naturelle pour la liberté civile exprimée et reconnue dans la volonté générale. C'est dans la famille que l'homme consolide son statut de citoyen, mais aussi en choisissant et en devenant co-responsable de la République où il habite. Mais cela ne sera possible que par un passage de la liberté à l'éducation, étant donné que, de la même façon que l'homme est passé de l'état de nature à l'état civil, chacun passe de l'enfance à l'âge adulte à la condition d'avoir une formation physique et morale pour s'assumer en tant que citoyen. En tant que membre de l'État, il pourra être vu tout simplement comme un sujet mais il pourra être aussi un magistrat ou faire partie du gouvernement; quelque soit le cas, faire partie de la souveraineté. La citoyenneté sera obtenue par l'éducation, la liberté et les différents contrats rédigés par des personnes libres.

**Mots-clefs:** Rousseau, liberté, nature, éducation, enfance, contrat pédagogique.

---

## RIASSUNTO

Diversi modi di capire la libertà e la educazione ci portano alle risposte per quello che ci resta della eredità illuminista che troviamo in Jean-Jacques Rousseau. Questo, come primo critico della modernità, apre una discussione in torno alle scienze e alle arti per dirci della origine e dei fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini. Lanciate le questioni rispetto alla depravazione umana che si è stata costruita nella storia, ora è il momento di ripensare la educazione, considerando per tanto una nuova maniera de comprendere la infanzia. Considerando la necessità di investire nella formazione umana, ci rendiamo conto di che la educazione si fa come un processo, in cui ci sono tre tipi di maestri: la natura, le cose e gli uomini. Si fa necessario dare priorità alla educazione secondo le determinazioni della natura, all'invece di quello che succede nella società riconosciuta, dove la educazione degli uomini si sovrappone alle altre educazione. Si fa priorità alla educazione della natura quando si considera la necessità di pensare ai bambini come bambini e agli adulti come adulti. È necessario aver un contratto pedagogico perchè nel processo di formazione, sia possibile all'aio, condurre quello che si sta educando alla sua autoconduzione allo stesso tempo che interpreta devidamente le predisposizione naturali che si trovano in ognuno dalla nascita. Di questo si conclude che è necessario considerare la educazione dalla nascita dell'individuo che passerà per fasi distinti dello svolgimento fino a diventare un adulto. Seguendo l'intento della natura, si arriva ad una adolescenza felice. Nella, si troverà adatto all'acquisto della sua formazione morale con la quale si inserirà nel convivio sociale, passando per il matrimonio, organizzando una famiglia e diventandosi partecipe del contratto sociale che istituirà una repubblica. In questa, essendo popolo sovrano, cambia la sua libertà naturale alla libertà civile espressa e riconosciuta nella volontà generale. È, però, nella famiglia, che si fa l'uomo che potrà fermarsi come cittadino scegliendo il luogo dove abitare e diventandosi co-responsabile per la repubblica in cui abiti. Però questo solo sarà possibile quando aver il passaggio dalla libertà alla educazione, considerando che, dalla stessa forma che l'uomo è uscito dello stato di natura allo stato civile, ognuno passa dalla sua infanzia alla fase adulta, essendo necessaria la formazione fisico e morale per autocondursi come cittadino. Come partecipe dello Stato, potrà essere vista semplicemente come un suddito, anche se potrà essere visto come un magistrato o parte del governo. In qualunque casi sarà parte della sovranità. E la cittadinanza si formerà dalla educazione e la libertà e le diversi forme di contratto che potranno soltanto farsi tra persone libere e educate.

Parole-Chiavi:

Rousseau, natura, libertà, educazione, infanzia, contratto pedagogico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b><i>CAPÍTULO I</i></b> .....	23
<b>A LIBERDADE, A EDUCAÇÃO E A NATUREZA: PASSOS AO PENSAMENTO DE ROUSSEAU</b> .....	23
1. A EDUCAÇÃO E A LIBERDADE .....	24
1.1 <i>A questão da liberdade</i> .....	25
1.1.1 A liberdade segundo Grimal .....	25
1.1.2 A liberdade segundo Kant .....	26
1.1.3 A liberdade segundo Sartre .....	28
1.1.4 A liberdade segundo Merleau-Ponty .....	29
1.2 <i>A questão da educação</i> .....	30
1.2.1 A educação segundo Kant e Fichte .....	31
1.2.2 A educação em Sartre e Merleau-Ponty.....	34
2. A QUESTÃO DA NATUREZA E DA EDUCAÇÃO.....	35
2.1 <i>De Montaigne a Rousseau</i> .....	36
2.1.1 A natureza e a educação segundo Montaigne.....	36
2.1.2 Concepção iluminista de natureza .....	39
2.1.3 A educação e a natureza segundo Comenius.....	42
2.1.4 De Comenius a Rousseau .....	44
2.1.5 A natureza e a educação em Rousseau.....	50
2.1.5.1 Naturalistas do século XVIII.....	60
3. A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA LIBERDADE EM ROUSSEAU ...	62
3.1 <i>Liberdade e morte: Rousseau e Grimal</i> .....	62
3.2 <i>Liberdade, educação e o pensamento de Rousseau</i> .....	63
<b><i>CAPÍTULO II</i></b> .....	72
<b>DA CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO AO VÍNCULO ENTRE EDUCAÇÃO E LIBERDADE</b> .....	72
1. CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO MODERNA.....	72
1.1 <i>Crítica às ciências e às artes</i> .....	73
1.1.1 O Concurso da Academia de Dijon: abertura à autocrítica da moderidade.....	74
1.1.2 As ciências e as artes: da homenagem à crítica.....	80

1.1.3	As ciências e suas limitações .....	85
1.1.4	A crítica de Rousseau e a maioria da razão .....	89
2.	DO ESTADO NATURAL AO ESTADO CIVIL .....	90
2.1	<i>Da crítica às ciências à liberdade e à educação</i> .....	91
2.1.1	A construção do pensamento sobre a educação para a liberdade	91
2.2	<i>A liberdade e a educação no estado de natureza</i> .....	93
2.3	<i>Do estado de natureza ao civil: progresso e degradação</i> .....	95
2.4	<i>A necessidade e possibilidade do homem conhecer-se a si mesmo</i> ...	98
2.5	<i>Educação e Liberdade no Estado Civil</i> .....	101
2.5.1	O vínculo entre educação e liberdade: a formação do homem...	101
2.5.2	A liberdade e as desigualdades humanas .....	102
2.5.3	O vínculo entre educação e liberdade como exigência da sociabilidade .....	104
2.6	<i>O reencontro da liberdade e da igualdade no estado de sociedade</i> .	105
2.7	<i>A necessidade de educação no estado de natureza e no estado civil</i>	109
2.7.1	A passagem para o estado civil: liberdade e educação e a formação moral e política .....	112
2.7.1.1	Da liberdade natural à civil .....	116
2.7.1.2	O agrupamento humano e o encontro com a educação .....	118
	<b><i>CAPÍTULO III</i></b> .....	<b>120</b>
	<b>DA INFÂNCIA À FORMAÇÃO DO HOMEM</b> .....	<b>120</b>
1.	INFÂNCIA: DA LIBERDADE À EDUCAÇÃO .....	122
1.1	<i>As educações na passagem da infância à adolescência</i> .....	122
1.2	<i>O amor-de-si e o amor-próprio no processo de formação do homem</i>	125
1.3	<i>Progresso, educação e liberdade</i> .....	130
1.4	<i>A Prensa tipográfica e o reconhecimento da infância</i> .....	132
1.5	<i>A infância e a formação humana</i> .....	137
1.6	<i>A linguagem da criança e a comunicação com os adultos</i> .....	145
1.7	<i>Máximas à educação conforme a natureza</i> .....	153
2.	ADOLESCÊNCIA E FORMAÇÃO MORAL .....	155
	<b><i>CAPÍTULO IV</i></b> .....	<b>163</b>
	<b>A ORGANIZAÇÃO DA FAMÍLIA</b> .....	<b>163</b>
1.	EDUCAÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO PRIVADA .....	164
1.1	<i>A família e os dois sistemas de educação</i> .....	168
2.	O CASAMENTO E A CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA .....	177
2.1	<i>A mulher e o casamento</i> .....	178
3.	HOMEM E MULHER: NATURALMENTE IGUAIS E DIFERENTES ...	182
3.1	<i>As educações do homem e da mulher e a harmonia conjugal</i> .....	183
3.2	<i>A socialização do homem e o casamento</i> .....	189

4.	A FAMÍLIA E O PACTO SOCIAL.....	194
4.1	<i>A necessidade de educação e de autonomia humana.....</i>	194
4.2	<i>A mulher e o homem: diferenças e não inferioridade.....</i>	195
5.	A CONSOLIDÇÃO DA FAMÍLIA.....	213
	<b><i>CAPÍTULO V.....</i></b>	<b>216</b>
	<b>DIFERENTES FORMAS DE CONTRATO: O PEDAGÓGICO E O SOCIAL.....</b>	<b>216</b>
1.	DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CONTRATO.....	217
1.1	<i>A concepção rousseauniana de contrato.....</i>	219
2.	O CONTRATO PEDAGÓGICO.....	225
2.1	<i>O contrato pedagógico e a afetividade.....</i>	228
2.2	<i>A troca de benefícios na relação pedagógica.....</i>	232
2.3	<i>O restabelecimento do contrato pedagógico e a autocondução.....</i>	234
3.	O CONTRATO SOCIAL.....	235
3.1	<i>A importância da família para o contrato social.....</i>	236
3.2	<i>O reconhecimento da igualdade entre o homem e a mulher para o contrato social.....</i>	236
3.3	<i>O contrato social e a pedagogia.....</i>	241
3.4	<i>O contrato social e uma nova forma de organização social.....</i>	245
3.5	<i>A formação do homem: base para uma nova ordem social.....</i>	248
3.6	<i>O ordenamento do Estado segundo os princípios dos direitos políticos.....</i>	251
3.7	<i>A alienação da liberdade como condição para a liberdade e a formação do Estado.....</i>	253
3.8	<i>A vontade geral: expressão da vontade soberana do corpo coletivo 257</i>	
3.9	<i>A vontade geral e a lei.....</i>	259
3.10	<i>O corpo intermediário no Estado.....</i>	262
3.11	<i>As diferentes formas de governo.....</i>	265
	<b><i>CAPÍTULO VI.....</i></b>	<b>268</b>
	<b>A FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....</b>	<b>268</b>
1.	A FORMAÇÃO DO HOMEM E DO CIDADÃO.....	268
1.1	<i>A Possibilidade de Conciliação entre a Formação do Homem e do Cidadão.....</i>	269
1.1.1	<i>A formação integral do homem para a sociedade.....</i>	272
1.2	<i>Da necessidade de ser feliz à necessidade de conhecer as leis e as virtudes humanas.....</i>	275
1.2.1	<i>A necessidade de ser virtuoso.....</i>	276
1.2.1	<i>A virtude e as paixões e a condição à cidadania.....</i>	277

1.3	<i>A necessidade de conhecer outros povos e outras leis</i> .....	281
1.3.1	O estudo dos homens através das viagens.....	282
2.	<b>A EDUCAÇÃO E A LIBERDADE PARA A CIDADANIA</b> .....	286
2.1	<i>A educação para a formação do homem e do cidadão: Platão e Rousseau</i> .....	289
2.1.1.	A literatura e a formação humana.....	289
2.1.1.1	A leitura das fábulas de La Fontaine e de Homero.....	290
2.1.1.2	O desenvolvimento mental da criança e a leitura dos livros.....	294
2.2	<i>As diferentes concepções de sociabilidade humana</i> .....	298
2.3	<i>A formação de Rousseau como referencial para se pensar a formação do homem e do cidadão</i> .....	303
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>319</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>329</b>
	DE ROUSSEAU:.....	329
	<i>TEXTOS BÁSICOS:</i> .....	329
	<i>OUTROS TEXTOS DE ROUSSEAU:</i> .....	330
	SOBRE ROUSSEAU:.....	332
	OUTRAS REFERÊNCIAS.....	335



## INTRODUÇÃO

Queremos aqui demonstrar como é possível chegar a uma descrição do que são a educação e a liberdade no pensamento de Jean-Jacques Rousseau, tomando como referencial o que ele nos diz nos seguintes textos: *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, *Emílio ou da Educação* e o *Do Contrato social*. Assim, procuramos refletir a partir do que está exposto nesses textos sobre o significado da educação e da liberdade, conforme entendemos a passagem do estado de natureza para o estado civil apresentada por Rousseau no *Discurso sobre a desigualdade* aqui referido e que identificamos como segundo *Discurso*. Reflexão semelhante fazemos quando nos deparamos com o *Emílio*, ao nos voltarmos para a formação do homem requerida por Rousseau como condição necessária à convivência social dos homens. Procuramos também uma resposta para a questão da educação e da liberdade naquilo que ele nos diz no *Contrato social*, ao pensar na alienação da liberdade natural em troca da liberdade civil.

Considerando que o segundo *Discurso* apresenta-nos uma teorização do que possa ter sido a passagem do estado de natureza para o estado civil, ao passo que o *Emílio* pode ser compreendido como um tratado de educação e *O Contrato social* a teorização sobre a possibilidade de se construir uma república fundada em um contrato entre os homens, cabe perguntar pela possibilidade de uma unidade entre as três obras. Para respondermos esta questão, vamos ao encontro de interpretações do pensamento de Rousseau que nos permite certificarmos-nos de que, sim, esta unidade é possível, como bem observam vários estudiosos do pensamento do referido filósofo. A propósito da educação que encontramos no *Emílio*, pode ser ela contemplada no *Contrato social*? O que podemos dizer sobre isso? Responder esta questão é também uma forma de procurar esta harmonia entre os dois textos que nos fala da unidade da obra conforme referimo-nos aqui.

Voltando especificamente para a proposta pedagógica que encontramos no *Emílio* e no *Contrato social*, seria o caso de perguntarmos se se trata de diferentes propostas de educação ou de dois momentos de uma mesma proposta. Caso acreditemos se tratar de duas propostas, são elas complementares ou alternativas? Para autores como Franco Cambi são as duas coisas:

complementares e alternativas. Mas será que não se trata de uma única proposta com os seus desdobramentos? E o que é possível dizer sobre o segundo *Discurso*: nele também o autor nos oferece uma proposta de educação? Ou seria o caso de falar de modos diferentes de compreensão do que significa o processo de formação humana? Como podemos, então, relacionar o que se pode pensar em termos de educação com a liberdade? E como Rousseau se dirige a esta questão da liberdade no *Emílio* e no *Contrato social*?

Procurar respostas para essas questões já seria muito para uma reflexão sobre o pensamento de Rousseau. Mas não nos contentamos apenas com o que podemos pensar em termos de educação e liberdade a partir do que nos deixou Rousseau nos textos aqui referidos e que sabemos estar refletido em outros textos. Além da demonstração que queremos apresentar sobre o que está descrito a respeito da educação e da liberdade no pensamento de Rousseau, procuramos fazer também uma leitura do que se pode pensar, hoje, em termos de cidadania, a partir do que ele nos diz sobre a necessária formação do homem. Mesmo sabendo que, segundo ele, não é possível a formação do homem e do cidadão ao mesmo tempo, perguntamos se não é possível requerer a formação do homem conforme o entendimento dele para se pensar na formação do cidadão que queremos na sociedade contemporânea. Assim, não é nosso propósito repetir pura e simplesmente o que nos disse o referido autor, mas trazer para os dias de hoje os conceitos rousseauianos que nos permitem uma leitura do mundo contemporâneo.

Considerando essas duas questões sobre as quais nos propomos a refletir — o entendimento de Rousseau sobre a educação e a liberdade conforme o exposto em seus textos e uma resposta para o que se pode compreender como cidadania a partir do que ele nos apresentou sobre a educação e a liberdade —, pensamos a educação e a liberdade como condição necessária à convivência humana. Perguntamos: não é possível falar dessa convivência em termos de cidadania, tendo em vista a educação para a liberdade? A preocupação de Rousseau em relação a isso está posta de uma forma sistemática no *Emílio*, quando ele se volta para a necessidade de formação humana, considerando a necessidade da formação física e moral. Mas a preocupação dele com a desfiguração humana conforme a descrição do segundo *Discurso* não aponta para a necessidade do homem se educar para ser livre em um estado social que ele mesmo criou? E seria possível falar de um contrato social sem a recorrência a educação e a liberdade? Não é disso que ele nos fala em seu *Contrato social*?

Queremos compreender o que ficou posto por Rousseau sobre a educação e a liberdade. Mas, por que a nossa atenção se volta para Rousseau e não para outro autor? Acreditamos que, neste momento, quando se coloca em questão a modernidade, é preciso perguntar pelo que nos deixou o Iluminismo. E a compreensão desse legado iluminista se fará a partir de uma crítica que tem em Rousseau sua origem. No mundo contemporâneo, quando nos voltamos para uma crítica ao que há de moderno, tomando-se para a reflexão os conceitos de liberdade de pensadores contemporâneos, podendo ser exemplo destes Jean-Paul Sartre ou Maurice Merleau-Ponty, sentimos a necessidade de um retorno a um modo diferenciado de pensar que encontramos em Rousseau. Já em sua época, se pôs como crítico do que não se poderia ter como objeto de crítica naquele momento. O desenvolvimento das ciências e das artes como uma retomada do que teve início na Grécia parecia ser algo inquestionável, pelo menos para alguém que se incluía entre os que faziam o pensamento do século XVIII.

A atenção voltada para o tratamento dado por Rousseau às ciências e aos costumes próprios de uma cidade como Paris — costumes estes muito bem descritos na *Nova Heloísa* — aponta para a necessidade de se perguntar pelo significado da educação. O que podemos entender, hoje, pelo que seja o educar? Esta mesma pergunta poderia ser feita na época de Rousseau. Foi o que ele fez ao perguntar pela liberdade humana corroída pela corrupção. Os vícios se sobrepujam às virtudes. Estas ficavam relegadas ao esquecimento quando se tinha a euforia do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Mas Rousseau esteve atento ao que estava posto ao lado do avanço da ciência: as injustiças sociais que se refletiam na desigualdade social. Essas injustiças já estavam ressaltadas pelo tratamento dado a infância que ainda não era considerada em seu verdadeiro sentido. Rousseau, pois, traz algo inédito na forma de pensar as questões sociais e humanas: a relação entre educação, liberdade e infância. Assim, ele pôde perceber a impossibilidade de se pensar no resgate da dignidade humana sem investir na formação do homem a partir de uma nova perspectiva da infância. A criança teria que ser posta no centro das atenções para que se pudesse pensar na formação física e moral do indivíduo.

A relação que vemos estabelecida entre a infância e a liberdade e a educação se estende pela relação entre a família e o Estado. De que forma podemos conceber esta relação? E como situar o relacionamento afetivo e sexual entre o homem e a mulher no processo de formação humana que culmina no exercício da cidadania? Querendo também respostas a questões como estas procuramos uma resposta para o que se pode entender sobre a educação e a liberdade em Rousseau, tendo em vista a necessidade do homem contemporâneo se firmar como cidadão

em um mundo onde se pensa a educação e a liberdade de outros modos, levando o entendimento sobre a cidadania para uma outra forma de pensar. Assim, é porque queremos questionar o que se pensa hoje sobre a educação e a liberdade que precisamos refletir sobre o pensamento de Rousseau. É também porque queremos compreender o que seja a cidadania que recorreremos ao modo rousseauiano de pensar sobre a liberdade e a educação. Mas é também porque muito nos preocupa a forma pela qual está sendo tratada a infância nos dias de hoje, quando muito se fala em sua defesa que consideramos necessário retomar o que fora dito por Rousseau sobre a infância, tendo em vista os erros cometidos por pais e educadores no trata com as crianças.

Quais são os nossos referenciais para pensarmos a condição de sujeito livre? Na história do pensamento humano, muitos podem ser postos neste sentido. Mas, na sociedade contemporânea, não são esses os referenciais evidenciados quando perguntamos pela educação e a liberdade. A sociedade do consumo, fundada na produção e no mercado, gera as mais diferenciadas necessidades. O mundo do trabalho, voltado para a produção de mercadorias, tem o próprio trabalho como uma destas. Fala-se na necessária satisfação das necessidades, mas, de fato, é para a geração de capital que é aplicada toda força de trabalho. Enquanto isso, a força de trabalho é posta no livre comércio e, como uma das mercadorias postas à venda, precisa ser lapidada, isto é, preparada para o fim que lhe é destinado. É neste momento que aparece a preocupação com a educação e a liberdade. Mas, de que educação se fala neste sentido? Onde está, de fato, a liberdade? Em que sentido alguém pode se dizer *livre*? Seria a liberdade a simples condição de quem está fora de um regime escravocrata?

Ser cidadão é ser livre. Isso nos remete à Grécia antiga, onde se tinha o exemplo de democracia em Atenas, sendo apenas uma minoria formada por homens livres: os cidadãos. Para ser livre, portanto, bastava nascer como alguém do sexo masculino e ser filho de um cidadão. Isso já era o suficiente para receber a formação de cidadão. No mundo contemporâneo, afasta-se a condição de escravo e todos passam a ser igualmente livres perante a lei. Assim, ser livre é poder habitar numa sociedade onde todos são cidadãos, desde que sejam registrados e não tenham seus direitos cassados. Falar de liberdade, portanto, é referir-se a isso como condição para que cada um possa ir e vir, podendo vender ou comprar a força de trabalho ou outra mercadoria qualquer. Compreendendo-se assim a liberdade poderia se dizer que, ser livre, é poder fazer o que quiser? E até que ponto não se pode confundir a educação com o adestramento?

No nosso modo de ver, é preciso considerar o que nos foi legado pelo pensamento humano. O que se deve entender por liberdade e educação certamente é outra coisa. É em busca dessa outra coisa que vamos quando nos voltamos para o pensamento de Rousseau. E isso se faz necessário para que as pessoas que habitam a sociedade que conhecemos possam ter outros referenciais para pensar a sua condição de ser livre. Além disso, cabe perguntar pelas questões levantadas por Rousseau que nos levam ao que ele pensou sobre a liberdade e a educação. Chegar até essas questões é também adentrar ao caminho por ele percorrido para nos dizer como se deve pensar o mundo e os homens situados nele, tendo em vista a necessidade de cada um ser feliz. O que, pois, é necessário para ser feliz? A felicidade é o que todos buscam. Refletir sobre a educação e a liberdade conforme o entendimento dele é também se dar conta do que é necessário para se autoconduzir no meio do mundo, tornando-se capaz de pensar por si mesmo. Assim, para que haja um despertar para tudo isso, acreditamos ser relevante uma leitura do pensamento deste autor que, ao refletir sobre a educação e a liberdade, nos fala do que é preciso para ser feliz. Mas, como demonstrar a forma rousseauiana de pensar sobre a educação e a liberdade?

A obra de Rousseau, composta por diferentes textos, traz-nos uma série de questões, sejam elas relativas à natureza, à literatura e à música, sejam elas relativas às ciências e às artes em geral (incluindo-se nestas as técnicas de que se valem as ciências) ou mesmo à educação e a organização social e política de uma sociedade. São questões que estão também presentes nos seus textos autobiográficos e nos convidam sempre a uma reflexão sobre o ser humano, considerando para ele a necessidade de uma educação consoante à natureza e a devida preparação para o convívio social. Demonstrar, pois, o que ele pensa sobre a educação e a liberdade é apresentar essas questões. Se não nos é possível expor todas, que pelo menos nos sejam possíveis àquelas que nos encaminham de uma forma mais objetiva a uma reflexão sobre a condição social do homem em sua trajetória de vida, seja esta compreendida como passagem de um estado natural para um civil, seja o percurso feito por cada um de nós do nosso nascimento à nossa vida adulta.

Assim, para demonstrar o pensamento de Rousseau a respeito da temática em apreço, buscamos uma série de questões que nos remetem à crítica da modernidade, bem como a uma crítica ao progresso humano que culminou com a depravação a que está submetido o homem contemporâneo. Fazem parte dessa série de questões um perguntar pela natureza e pela aproximação ou não de Rousseau com Comenius e com Montaigne. Mas é também referir-se à crítica ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia como parte da crítica à degradação

humana vista na história dos homens. Diante dessa crítica, cabe perguntar pela infância. Apresentar uma nova forma de conceber a infância, conforme o fez no *Emílio*, é um passo a mais para a compreensão do que seja a educação e a liberdade. Falar da adolescência como passagem à idade adulta é também uma forma de apresentar a caminhada de cada ser humano em direção ao seu efetivo convívio social, onde pode se firmar como cidadão. Neste sentido, perguntar pelas formas diferentes de pensar a liberdade é também considerar o que ele nos diz sobre o natural e o civil. A demonstração se faz ainda quando somos levados por cada uma dessas questões a uma reflexão sobre a necessidade de formação do homem, o que nos leva a refletir sobre a educação.

Querendo assim demonstrar a educação e a liberdade em Rousseau, não nos limitamos aos textos que escolhemos para a nossa reflexão, mesmo sabendo estarem neles a base do seu pensamento. Sempre que necessário, recorremos a outros textos de sua autoria. Da mesma forma, buscamos nas reflexões de outras pessoas a contribuição de que precisávamos para um melhor entendimento do pensamento do autor aqui referido. Assim, servimo-nos de textos que ficaram contemplados nestas páginas através de citações ou referências. Desse modo, nem sempre citamos o que foi lido e o que nos ajudou na compreensão das questões propostas por Rousseau. E para que esta compreensão se tornasse possível, foi necessário percorrer um caminho que nos levou à produção do texto que ora apresentamos.

O texto que aqui apresentamos está organizado em seis capítulos, acompanhados por uma introdução e uma conclusão. No primeiro dos capítulos, procuramos situar o pensamento do autor a partir de outros entendimentos sobre a liberdade, tomando como exemplos dessas formas de pensar o que nos diz Pierre Grimal, Immanuel Kant, Fichte, Sartre e Merleau-Ponty. Voltamo-nos ainda nesse primeiro capítulo para a questão da natureza e da educação, quando trazemos para a reflexão o pensamento de Comenius, bem como a concepção iluminista e naturalista do século XVIII. Em cada um desses casos procuramos situar o pensamento de Rousseau, procurando a compreensão de cada um desses autores a respeito da educação e da liberdade.

Seguindo esse roteiro para a reflexão, esse primeiro capítulo se intitula da seguinte forma: “A liberdade, a educação e a natureza: passos ao pensamento de Rousseau”. Assim o chamamos porque acreditamos que, indo por essas questões, chegamos ao pensamento de Rousseau, com o qual vemos uma certa abertura ou mesmo aproximação, por mais que guardemos as diferenças entre eles. Por isso, nele encontramos um perguntar pela educação e a liberdade que é respondido com os conceitos de liberdade em Grimal, Kant, Sartre e

Merleau-Ponty, bem como a partir dos conceitos de educação segundo Kant e Fichte e Sartre e Merleau-Ponty. Perguntamos também pela natureza e a educação. As respostas procuramos em Montaigne, nos iluministas, em Comenius e no próprio Rousseau. Daí passamos ao pensamento deste, para falarmos da sua aproximação com Grimal a respeito da relação entre a liberdade e a morte. A partir daí, adentramos na questão da liberdade e da educação, quando procuramos refletir sobre a proposta pedagógica de Rousseau considerando o entendimento de Jaeger, conforme ele expôs na sua *Paidéia*. Feitas essas reflexões, passamos ao segundo capítulo.

O segundo capítulo, intitulado: “Da civilização ao vínculo entre educação e liberdade”, é um discurso sobre a educação e a liberdade em Rousseau tendo como referencial o que ele expôs em seus *Discursos*. O primeiro destes versando sobre as ciências e as artes e o segundo sobre a desigualdade humana. Por isso, abrimos a discussão com a crítica às ciências e às artes, quando perguntamos pela homenagem e a crítica de Rousseau às ciências e às artes. Em seguida, consideramos a reflexão de Rousseau sobre as limitações das ciências e estabelecemos uma relação entre a sua crítica e a maioria da razão referida por Kant.

Passamos ao segundo *Discurso*, quando perguntamos pela passagem do estado natural ao estado civil. Entendemos que, com esse *Discurso*, ele passa da crítica às ciências para a compreensão da liberdade e da educação. Com base nessa compreensão, passa-se à construção do pensamento dele sobre a educação e a liberdade. Logo depois, trazemos para a discussão a descrição do autor sobre a liberdade e a educação situadas por ele no estado de natureza. Referimo-nos a partir disto ao progresso e a degradação humana ocorridos com a passagem de um estado ao outro, isto é, do natural ao civil. Enquanto isso, chamamos a atenção para o fato de que Rousseau esteve atento para a necessidade do homem conhecer-se a si mesmo. Diante desta questão, voltamo-nos para a reflexão dele a respeito da educação e da liberdade no estado civil. Para a compreensão disto, perguntamos pelo vínculo entre a educação e a liberdade na formação do homem, bem como pela liberdade diante das desigualdades humanas, conforme o exposto por Rousseau em seu segundo *Discurso*. Passamos aí para a diferença possível entre a necessidade de educação no estado de natureza e no estado civil. Seria ela igualmente necessária nos dois estados? Com vistas a resposta a esta questão, perguntamos pela relação entre a liberdade e a educação e a formação moral e política na passagem do estado natural para o civil. Como se deu a passagem da liberdade natural para a civil? E como se formou o agrupamento humano e como se deu o encontro com a educação a partir desse agrupamento? Foram também questões que procuramos responder.

“Da infância à formação do homem”. Aqui está o título do terceiro capítulo. Nele procuramos refletir sobre a infância, considerando a passagem da liberdade à educação. Nessa passagem, consideramos as diferentes educações na passagem da infância à adolescência, da mesma forma que perguntamos pela relação entre o amor-de-si e o amor-próprio no processo de formação do homem. O que dizer, então, a respeito do progresso, da educação e da liberdade? Seguimos perguntando pelo aparecimento da infância relacionado à prensa tipográfica. Somente aí consideramos o significado da infância na formação do homem. Considerando a importância do reconhecimento dela para a formação humana, perguntamos pelo tratamento que deve ser dado a linguagem da criança em sua comunicação com o adulto. A partir disso, consideramos as máximas que devem ser observadas para se pensar a educação conforme a natureza. Por fim, concluímos o capítulo perguntando pela relação entre a adolescência e a formação moral.

O quarto capítulo dedicamos à “organização da família”. Considerando os dois diferentes sistemas de educação apresentados por Rousseau: o público e o privado, procuramos fazer a distinção entre eles em relação à família. Perguntamos pela importância do casamento para a constituição da família, chamando a atenção para a participação da mulher na formação e na sustentação dela. São naturalmente diferentes o homem e a mulher ou um é inferior ao outro? Esta é uma outra questão que procuramos responder, tendo em vista as diferentes formas de educar cada um e a necessária harmonia conjugal, considerando para isso a importância do casamento para a socialização do homem. Indo nessa mesma direção, a nossa reflexão se voltou também para a relação entre a família o pacto social, considerando-se a necessidade de educação e de autonomia humana. Para tanto, na convivência humana, faz-se necessário perguntar pelas diferenças e não pela inferioridade entre o homem e a mulher. Somente a partir desse entendimento vale perguntar pela consolidação da família.

No quinto capítulo, voltamo-nos para as “Diferentes formas de contrato: o pedagógico e o social”. Partimos, pois, das diferentes concepções de contrato para chegar ao entendimento de Rousseau sobre isso. Perguntamos, então, pelo contrato pedagógico, estabelecendo para ele três questões específicas: a importância da afetividade para esse tipo de contrato, a troca de benefícios na relação pedagógica e o restabelecimento desse contrato a partir da autocondução do indivíduo.

Passamos ao contrato social, para o qual consideramos a necessidade de se pensar sobre a importância da família e o reconhecimento da igualdade entre o homem e a mulher. Depois

disso, tratamos da necessária relação entre o contrato social e a pedagogia, tendo em vista a necessidade de um contrato social para uma nova forma de organização social. Consideramos, para tanto, a formação do homem. Isto porque, segundo Rousseau, esta é a base para uma nova ordem social. Assim, vale perguntar a partir disso pelo ordenamento do Estado segundo os princípios dos direitos políticos. Voltamos, pois, para a alienação da liberdade como condição para ser livre e a formação do Estado. Chegamos assim à vontade geral como expressão da vontade soberana do corpo coletivo. Nesse sentido, é preciso considerar a relação entre a vontade geral e a lei e perguntar pelo corpo intermediário que se encontra no Estado e as diferentes formas de governo.

No sexto e último capítulo, voltamo-nos especificamente para “a formação da cidadania”. Perguntamos pela possibilidade da formação do homem e do cidadão que, segundo Rousseau, não seria possível ao mesmo tempo. É possível haver uma conciliação entre as duas formações? Pensamos na necessidade de formação integral do homem para a sociedade, vendo a passagem da necessidade de ser feliz à necessidade de conhecer as leis e as virtudes humanas. É necessário, então, ser virtuoso para ser feliz? Da resposta desta questão passamos à relação feita por Rousseau entre a virtude e as paixões, tendo em vista a necessária condição à cidadania. Faz-se assim necessário conhecer outros povos e outras leis. Daí ser importante estudar os homens através das viagens destinadas a isso. Passamos assim à importância da educação e da liberdade para a cidadania, quando perguntamos pela educação para a formação do homem e do cidadão, fazendo um paralelo entre Platão e Rousseau. Caminhando por esse paralelo, perguntamos pela importância da literatura para a formação humana segundo estes dois filósofos, considerando o que eles disseram sobre a leitura das fábulas de La Fontaine e de Homero. É preciso, segundo Rousseau, relacionar o desenvolvimento mental da criança e a leitura dos livros. Assim, torna-se possível falar das diferentes concepções de sociabilidade humana segundo Rousseau, bem como da formação do próprio Rousseau como referencial para se pensar a formação do homem e do cidadão.

Por último, concluímos com uma reflexão a respeito da educação e da liberdade, com vistas no que se pode pensar sobre a cidadania a partir do que nos diz Rousseau em sua obra. Confrontamos, pois, a forma rousseauiana de pensar o que seja a liberdade, a educação e o ser cidadão com o que é corrente no modo de pensar do homem contemporâneo.

## *Capítulo I*

# **A LIBERDADE, A EDUCAÇÃO E A NATUREZA: PASSOS AO PENSAMENTO DE ROUSSEAU**

A questão da liberdade, bem como a da educação, nos coloca diante das discussões que nos remetem ao que seja o ser humano, seja ele visto em si mesmo ou em seu convívio com os seus semelhantes. Se perguntamos pelo que nos diz Jean-Jacques Rousseau sobre isso, buscamos resposta para as controvérsias de hoje sobre o que sejam a liberdade e a educação, necessárias ao homem civilizado dos nossos dias. Para respondermos essas controvérsias, tomamos como fio condutor a perspectiva da subjetividade que nos leva ao pensamento de Rousseau. Por isso, as discussões contemporâneas sobre a liberdade e a educação nos convidam a repensar o que somos em termos de educação e liberdade, tomando como referencial os conceitos de Rousseau que, de uma certa forma, estão guardados nas formas contemporâneas de conceber o homem como livre e educado, mesmo quando se distorce o sentido desses conceitos para se justificar certas posturas que vão de um extremo ao outro: do espontaneísmo do modo de educar ao controle absoluto do processo de educação. Em cada um desses casos, uma forma diferente de se conceber a liberdade.

Com vistas nessa preocupação, queremos aqui discorrer sobre alguns entendimentos sobre a educação e a liberdade que nos conduzem ao pensamento de Rousseau. Andamos, pois, pelo pensamento de Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty, bem como de Kant e Fichte, dando uma atenção especial à crítica de Pierre Grimal aos fins para os quais os homens procuram, na história, falar em termos de liberdade e agir em nome dela, da mesma forma que procuramos nos situar em relação ao entendimento de W. Jaeger sobre a educação, sem ignorar, entre outros, Paulo Freire. Enfim, procuramos refletir sobre a educação e a liberdade para dizer que diferentes formas de pensar sobre essas questões nos remetem à necessidade de perguntar pelo que sejam a educação e a liberdade segundo Jean-Jacques Rousseau.

Mas nos damos conta ainda da relação que pode ser estabelecida entre a educação e a natureza que, por sua vez, está também situada em relação à liberdade. Neste caso, além de

uma breve reflexão sobre as questões da liberdade e da educação, podemos também apontar para as reflexões que se conhece sobre a natureza, sendo esta referencial para se pensar a educação e a liberdade. Assim, as noções que procuramos apresentar aqui sobre a educação, a liberdade e a natureza serão postas como um primeiro momento para se pensar a educação e a liberdade no pensamento de Rousseau, no qual se encontram refletidas as questões apresentadas pelos filósofos que o sucederam historicamente na discussão a respeito do que seja ser livre e educado. Mas também perguntamos pelo que possa dizer da natureza, sendo esta referencial para se refletir sobre a formação do homem com vistas a sua moralidade e a sua inserção nas relações sociais.

## **1. A educação e a liberdade**

As questões postas para nós agora são as seguintes: O que é a liberdade? E o que é a educação? Estas são questões que procuramos responder a partir daquilo que encontramos nos textos de Rousseau, sobretudo no seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, bem como no *Contrato social* e no *Emílio ou da educação*. Mas, para chegarmos à compreensão daquilo que o autor destas obras pensa sobre a educação e a liberdade, tomamos aqui alguns referenciais para situarmos a questão no pensamento rousseauiano. Queremos assim deixar claro que, se por um lado, não podemos negar a influência dos pressupostos filosóficos no pensamento de Rousseau, por outro, a presença do pensamento dele é também inegável entre os que se propuseram a pensar depois dele sobre a liberdade e a educação.<sup>1</sup> Assim, no momento que tanto procuramos compreender a postura humana em nossos dias, vale perguntar pelo que se discute em torno do que seja ser livre e educado. Queremos saber da formação necessária ao ser humano tendo em vista a necessidade da sua afirmação no mundo contemporâneo como cidadão. Mas, se não nos satisfazemos com as respostas oferecidas pelas diferentes propostas educacionais que conhecemos hoje, ou se o que elas dizem ficam distantes do nosso entendimento, resta-nos fazer *um caminho de volta* para perguntarmos pelo que tem a nos ensinar o pensamento de Rousseau. As questões, pois, estão postas: O que é a educação? E o que é a liberdade?

---

<sup>1</sup> A propósito da influência de Rousseau em sua posteridade, vale considerar, por exemplo, o que nos diz Allan Bloom: “A influência de Rousseau foi enorme, e tão bem absorvida pela corrente sangüínea do Ocidente que contagiou quase todo o mundo de forma imperceptível”. [BLOOM, Allan. Rousseau: a hora da virada. In: BLOOM, Allan. *Gigantes e anões*; ensaios (1960 – 1990). Tradução Wladir Dupont. São Paulo : Best Seller, 1990, p. 170]

## 1.1 A questão da liberdade

A questão da liberdade pode ser vista em diferentes perspectivas. Dentre estas, temos como referencial o que fora proposto por Immanuel Kant e Jean-Paul Sartre. Para esse referencial, que se bifurca em dois modos de pensar, voltamo-nos quando tratamos das duas perspectivas sobre a liberdade segundo o que esses autores nos apresentam, respectivamente, na *Fundamentação da metafísica dos costumes* e em *O ser e o nada*.<sup>2</sup>

Seja concebida segundo o pensamento de Kant, seja segundo o pensamento de Sartre, trata-se de pensar na subjetividade. O sujeito, que se tornou conhecido pela convicção de que seria impossível pensar sem existência, conforme o dissera Descartes, situa-se numa dimensão transcendental ou existencial. No primeiro caso, temos a vontade livre como expressão da autonomia do sujeito, configurando-se como liberdade quando a vontade é boa em si mesma. Kant, ao pensar assim, não ignorou o fato de ser o homem provido de razão e sensibilidade.

Mas também a liberdade pode ser considerada a partir daquilo que se disse dela ou se fez em seu nome. Neste caso, é preciso se voltar para os feitos e os discursos dos homens em defesa do que seja ser livre. Assim, a liberdade pode ser concebida de diferentes modos. E um desses modos se reflete na interpretação de Pierre Grimal sobre a fala e a ação dos homens que disseram alguma coisa ou fizeram alguma coisa em nome da liberdade.

### 1.1.1 A liberdade segundo Grimal

Para responder o que seja a *liberdade*, podemos começar pela reflexão que Pierre Grimal faz a respeito do que ele chamou “erros da liberdade”. A exposição feita sobre a temática da liberdade está posta em seu livro *Os erros da liberdade*, onde ele procura situar historicamente as manifestações dos homens em nome da liberdade; manifestações estas que, por sua vez, geralmente esbarraram em assassinatos de uns e usurpações do poder por parte de outros, ou, então, nos discursos inflamados de um Cícero, por exemplo, que, em nome da *liberdade*, fizeram defesa de certas atitudes humanas com vistas à conquista ou à manutenção do poder. Foi assim em toda Antiguidade, como podemos ver nos exemplos que nos oferece a disputa pelo poder em Roma, ou mesmo na Grécia. Seja em qual for destes casos, há sempre a manifestação da violência que fora imposta como expressão da liberdade. Caberia, então,

---

<sup>2</sup> Cf. DIONIZIO NETO, Manoel. *Kant e Sartre: duas perspectivas sobre a liberdade*. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)—Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

perguntar a partir disto, se não se trata também aqui de uma certa forma de expressão do modo pelo qual foram educadas essas pessoas que, em nome da *liberdade*, se lançaram para a conquista do poder, podendo isso valer o sacrifício de vidas humanas, sem contar as torturas que culminaram em massacres pela história afora.

Continuando com o entendimento de Grimal, vale dizer que, já na abertura da “Introdução” do seu livro, ele nos diz não existir dúvida acerca da obscuridade da palavra “liberdade”. Esta é, segundo ele, sem que ninguém duvide, “uma das mais obscuras que existem”. Mas, por outro lado, esta mesma palavra é também “uma das mais comovedoras e perigosas de que se tem notícia”. Se perguntássemos pela inconveniência se ela não fosse assim, o autor nos responderia dizendo “nenhuma”, conforme o próprio autor afirma ao dizer que, se não fosse assim, não haveria inconveniente. Daí ele conclui o primeiro parágrafo dizendo o seguinte: “A liberdade, habitualmente conhecida como uma fonte de espontaneidade e de vida ou como a própria manifestação da vida, revela-se à experiência como inseparável da morte”.<sup>3</sup>

Se bem refletirmos a respeito disto, veremos que, de fato, há uma estreita ligação entre liberdade e morte, conforme constatamos na experiência humana que se faz na história, bem como está presente em nossas vidas no cotidiano de todos nós. Em nome da liberdade, seja minha ou seja sua, acabamos por enveredar pela morte, mesmo quando ninguém se dá conta dela. Quantos, pois, não morrem para o mundo sem que haja o desaparecimento das suas condições físicas de existência? Ou seja: morremos e, muitas vezes, nem mesmo nós nos damos conta da nossa morte. Todavia, tudo acontece em nome da liberdade.

### **1.1.2 A liberdade segundo Kant**

Para Kant, é preciso considerar o fato de ser ou não a vontade guiada pela razão. Se assim o for, é pela vontade livre que a ação humana se faz por dever e não conforme o dever, como uma pura obediência às determinações do meio. A autonomia da vontade permite ao sujeito agir de uma forma tal que a máxima de sua ação pode se converter em lei universal, tomando sempre o homem como fim e nunca como meio. Assim, jamais falaremos do sujeito que faz ao outro aquilo que não quer feito para si.

---

<sup>3</sup> GRIMAL, Pierre. *Os erros da liberdade*. Tradução por Tânia Pellegrini. Campinas : Papyrus, 1990, p. 9.

Seguindo esse entendimento, Kant vai nos dizer na sua *Fundamentação da metafísica dos costumes* que a liberdade é a autonomia da vontade, enquanto possibilidade da vontade ser lei para si mesma. O ser verdadeiramente livre é, segundo este filósofo, aquele que só pode agir sob *a idéia de liberdade*, valendo para ele todas as leis intrinsecamente ligadas à liberdade. Estabelece-se assim uma estreita ligação entre a idéia de liberdade e o conceito de *autonomia*, estando ligado a este conceito o princípio universal da moralidade. Por assim ser, as ações dos seres racionais têm por base a idéia, da mesma forma que todos os fenômenos têm por base a lei natural. Isso nos diz ser a liberdade “apenas uma idéia da razão”, sendo duvidosa a sua realidade objetiva, quando considerada em si mesmo, como o próprio Kant nos diz.<sup>4</sup>

No “Prefácio” da *Crítica da razão prática*, Kant nos fala da realidade do conceito de liberdade como sendo demonstrável apenas por uma lei apodítica da razão prática. Desse modo o conceito de liberdade passa a significar, para Kant, a base de sustentação de todo um sistema da razão pura, bem como de todos os outros conceitos, inclusive da razão especulativa. Os conceitos de Deus e de imortalidade, por exemplo, adquirem consistência e realidade objetiva com e através do conceito de liberdade, ou seja, “a sua *possibilidade é provada* pelo facto da liberdade ser efectiva; com efeito, esta idéia revela-se mediante a lei moral”.<sup>5</sup>

Assim, de acordo com o entendimento de Kant, a liberdade deve ser concebida como a condição da lei moral. Kant, em uma nota-de-rodapé, chama-nos a atenção para o fato de que a lei moral é posta por ele como condição para se tomar consciência da liberdade. A explicação para isso consiste no significado dos conceitos de liberdade e lei moral, onde vamos encontrar o primeiro destes como sendo *ratio essendi*, enquanto o segundo constitui *ratio cognoscendi* da liberdade. Isso se confirma pelo fato de sermos somente autorizados a admitir a existência da liberdade porque a lei moral é antes pensada na nossa razão. Por isso ele conclui sua nota afirmando que, “se não houvesse nenhuma liberdade, *de modo algum se encontraria* em nós a lei moral”.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Cf. KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução por Paulo Quintella. Lisboa : Edições 70, p. 106.

<sup>5</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Tradução Artur Morão. Lisboa : Edições 70, 1986, p. 12. [Grifos do autor]

<sup>6</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, Prefácio, Nota 1, p. 12. [Grifos do autor]

### 1.1.3 A liberdade segundo Sartre

Jean-Paul Sartre vai nos dizer, depois de Kant, que todas as condutas do homem estão subentendidas nas categorias *ter, fazer e ser* que são, segundo o autor de *O ser e o nada*, “les catégories cardinales de la réalité humaine”.<sup>7</sup> O ser humano, enquanto *ser-para-si*, define-se pela ação, sendo a liberdade a primeira condição para esta ação. Desta somos remetidos à vontade que é ao mesmo tempo negatividade e potência de niilização, firmando-se como liberdade. Ou seja: a liberdade expressa-se pela ação, sendo esta indicativo da vontade que se firma como autonomia humana. E quando nos referimos à niilização, damos-nos conta de que a liberdade é “l’existence de notre volonté ou de nos passions”, como diz o próprio Sartre, quando esta existência é “néantisation de la facticité, c’est-à-dire celle d’un être qui est son être sur le mode d’avoir à l’être”.<sup>8</sup>

A liberdade passa a ser assim entendida por Sartre como niilização da facticidade. E esse entendimento nos conduz a pensar no que se pode dizer do ser humano. O homem, de acordo com o que nos diz o referido filósofo, “de início, não é nada”. Somente depois ele será aquilo que fizer de si mesmo. Não se trata mais, segundo este entendimento, de falar de uma natureza humana, porque ela simplesmente não existe. O homem passa a ser como ele mesmo se concebe ou como ele se quer. Assim, esta concepção existencialista do homem nos diz que ele é sem definição, sendo apenas aquilo que ele faz de si mesmo; é o que projetou ser, de forma que podemos afirmar ser ele “o que se projeta num futuro”, tendo consciência de estar assim se projetando.<sup>9</sup>

Consciente da inserção do homem no mundo, Sartre não concebe a separação entre sujeito e existência. Somente nesta o ser humano é capaz de se fazer como projeto de si mesmo. O sujeito inventa-se; inventando-se, é para-si. Trata-se, assim, de um ser que se define pelos seus possíveis, realizáveis ou não. Mas, em qualquer destes casos, isto é, realizando-se ou não, *é um nada de ser-em-si, quando é para o outro.*

Como *ser-para-si*, que se firma como projeto de si mesmo, o homem escolhe-se em meio do mundo, isto é, numa situação dada. Assim, para Sartre, a liberdade se expressa na

<sup>7</sup> SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant; essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard, 1992, p. 485 — [“as categorias cardiais da realidade humana”. (Tradução nossa)].

<sup>8</sup> Id. Ibid., p. 499 — [“a existência de nossa vontade e de nossas paixões” [...] “niilização da facticidade, quer dizer, a existência de um ser que é ser no modo de ter de sê-lo”.— (Tradução nossa )]

<sup>9</sup> Cf. SARTRE, Jean-Paul. *Op. cit.*, p. 6.

ação, quando o sujeito se encontra numa situação, tendo diante de si apenas as possibilidades, segundo sejam as opções oferecidas pelo meio em que se encontra.

#### 1.1.4 A liberdade segundo Merleau-Ponty

Outra reflexão sobre a liberdade que podemos apresentar antes de adentrarmos no pensamento de Rousseau é a de Maurice Merleau-Ponty. Assim, uma coisa que se evidencia, segundo o pensamento de Merleau-Ponty, é o modo como se dá a relação entre o sujeito e o seu corpo, bem como com o seu mundo e sua sociedade. Mas não se trata de conceber essa relação como uma “relação de causalidade”. Com isso já nos damos conta da necessidade de pensarmos como um todo o sujeito que se firma como liberdade no meio do mundo. O sujeito é, ao mesmo tempo, o seu corpo que, de uma certa forma, reflete a sua sociedade e o seu mundo. Apesar de coisas distintas (o corpo, o mundo e a sociedade), o sujeito se constrói na relação de todas essas coisas. Por isso, de acordo com o referido filósofo, “não posso pôr em dúvida aquilo que minha presença a mim mesmo me ensina”.<sup>10</sup>

O sujeito não tem outro exterior senão o que é dado a si por ele mesmo. Isso nos permite falar de liberdade. Não se trata de ser limitada pelo Outro, como afirmara Sartre, de modo que o sujeito se confunda com o *ser-para-si* e o *ser-para-outro*. Mesmo sendo parte da situação esse Outro (ou outros), o homem não é uma liberdade que se firma segundo a situação em que se encontra, mas pelo limite que dá a ela mesma nessa situação. Ao invés de dizer ser a liberdade a condição primeira da ação, Merleau-Ponty prefere dizer que ela está aquém de toda ação livre. Pois a ação livre, segundo ele, “para ser revelável, precisaria destacar-se sobre um fundo de vida que não fosse ou que o fosse menos”. Por assim ser, esta ação livre “está em todas as partes, se se quiser, mas também em parte alguma”.<sup>11</sup>

Não queremos aqui nos estender numa discussão que coloca pensamentos distintos lado-a-lado ou mesmo numa clara contraposição. Não queremos também tomar posição seja do lado de Merleau-Ponty ou de Sartre ou mesmo de Kant. Nossa intenção é tão-somente dizer que há diferentes formas de pensar a liberdade e que, por mais distintas que sejam essas formas de concebê-la, há algo comum a todas elas: a *subjetividade*. Mesmo quando pensamos a partir de outras perspectivas, continuamos acreditando no ser humano como base para se dizer daquilo que se tem como *ser livre no mundo*. Cabe, então, perguntar pelo que se pode

<sup>10</sup> MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. tiragem. São Paulo : Martins Fontes, 1996, p. 581.

<sup>11</sup> Id. Ibid., p. 585.

conceber como educação, partindo-se igualmente dessa subjetividade, de forma que se torne possível a compreensão do intercâmbio necessário entre liberdade e educação.

## 1.2 A questão da educação

A questão que fica para nós, quando implementamos essa discussão sobre a liberdade, diz respeito ao que se pode pensar em termos de educação. Além disso, não esquecemos que estamos nos propondo a falar de Rousseau, tendo em vista o que ele nos apresenta sobre a educação e a liberdade. Daí passarmos a um perguntar pela relação que se encontra entre o que aqui apresentamos sobre a liberdade e o pensamento rousseauiano, da mesma forma que perguntamos pela relação entre liberdade e educação.

A questão da educação nos remete às demais aqui apresentadas. Não seria possível tratar de cultura sem considerar a sua intrínseca relação com a educação. Também não teríamos como tratar da natureza numa perspectiva do social sem considerar o fato de que os homens se educam para que se viabilize a sua relação com os outros homens e com o mundo natural, estando este refletido no humano. Talvez nem fosse necessário dizer que não seria possível falar desse humano sem considerar o fato de se educar para um determinado modo de ser. Com outras palavras, perguntar pelo ser humano é também perguntar pela educação. E ninguém se educaria se não houvesse a condição para ser livre. Somente numa perspectiva de liberdade, consideramos o processo pelo qual todos se educam de alguma forma em comunhão uns com os outros. Assim, quando pensamos em termos de socialização humana, necessariamente pensamos que a vida humana vai se moldando à medida que os homens vão se disciplinando para uma forma específica de relacionamento com o seu semelhante, tendo em vista a necessidade de transpor os obstáculos e criar as condições necessárias à sobrevivência.

Com esse modo de pensar podemos inclusive perguntar pela aproximação de Paulo Freire com o pensamento existencialista de Sartre ou mesmo de Merleau-Ponty, quando estes pensam a liberdade a partir da permanente possibilidade de escolhas. Sartre diz que o homem, como ser absolutamente livre, escolhe-se, escolhendo o mundo, isto é, os demais homens e a situação onde se escolhe ou, de dito de outra forma, onde se firma como liberdade. Merleau-Ponty também pensa que não seria possível falar de liberdade sem escolha. Não ser capaz de escolher passa a significar não ser livre. Mas, para uma escolha ou outra, é preciso considerar a orientação que cada um tem no mundo. Essa orientação se faz a partir do momento em que se constrói uma determinada formação da personalidade. Nisso está a educação que

encaminha o indivíduo para este ou aquele fim. Não falamos aqui da determinação externa que faz do indivíduo algo coisificado no mundo. Pensamos na autodeterminação. Esta, sim, expressão de liberdade para a qual devem os homens se educar. A comunhão em que os homens se educam deve se fazer em torno de um ideal comum para o qual caminham todos os que fazem uma comunidade. Já aqui encontramos a educação e a liberdade de mãos dadas. Ao darem-se as mãos, vemos com muita distinção o encontro com a cultura. E, quando pensamos na cultura, acabamos lembrando que ela não seria possível sem a humanização da natureza.

Podemos, a partir desse entendimento a respeito da relação entre liberdade, educação, cultura e natureza — estando o homem como fio condutor para o qual convergem todas essas coisas —, buscar, no pensamento de cada um dos filósofos a que antes nos referimos, princípios para pensar o significado da educação de uma forma mais objetiva, considerando os conceitos que nos permitem situar o homem em relação ao seu mundo e aos seus semelhantes. Da mesma forma, podemos também passar de uma discussão em torno da liberdade e da educação para perguntarmos pela aproximação entre esses mesmos filósofos e Jean-Jacques Rousseau. Não é nosso propósito, no entanto, enveredar pelo caminho que nos leva a essa aproximação (ou não), mas aqui podemos anunciar a importância do estudo sobre o pensamento rousseauiano tendo em vista o que significam para nós, hoje, as formas de pensar de Kant, por exemplo, bem como de Sartre e Merleau-Ponty. Isso não significa que esbarremos aqui. A compreensão do modo de pensar de Rousseau pode também nos levar a outras vertentes do pensamento contemporâneo. Seria possível, por exemplo, ignorar a presença de Rousseau no pensamento de Jean Piaget? E o que dizer de Célestin Freinet? Falar também de John Dewey sem mencionar Rousseau não seria também ignorar todo um legado que a história registra? Até poderíamos perguntar se não encontramos o mesmo Rousseau na pedagogia de Paulo Freire. Não vamos também aqui adentrar nessa discussão. Ao invés disso, perguntemos sobre o que está posto nas concepções de liberdade ora apresentadas e que nos remetem a um projeto pedagógico.

### **1.2.1 A educação segundo Kant e Fichte**

Luc Vincenti, em seu livro *Educação e liberdade: Kant e Fichte*, traz-nos à discussão a relação que podemos fazer entre educação e liberdade a partir do que está posto pelos pensamentos de Kant e Fichte. O autor desse livro, já na “Introdução”, lembra-nos que a filosofia moderna se converteu em uma “filosofia do sujeito”. Falávamos disso quando nos

referíamos à dúvida cartesiana que, pela primeira vez, coloca o homem como sujeito de uma forma consciente, considerando-o a partir da certeza de sua existência. O pensamento passou a ser o indicativo de algo que existe sem deixar nenhuma dúvida a respeito disto. Por isso, Luc Vincenti toma como referência para a sua reflexão sobre a educação e a liberdade a filosofia nova que surge com Descartes e que se estende pela modernidade, atingindo filósofos como Kant e Fichte. Trata-se, pois, da delimitação de uma nova filosofia com vistas nessa afirmação do homem como sujeito posto pelo pensamento cartesiano, porque a base para o filosofar está na busca de uma definição para a humanidade. E, para defini-la, não se deve buscar apoio na individualidade de cada um, mas procurar uma definição para o homem em geral. É o que se faz quando se procura as qualidades próprias da humanidade. O sujeito deixa de ser confundido com o indivíduo quando se introduz na discussão sobre o homem o conceito de *pessoa*, designando-se com este conceito qualquer membro da humanidade. Portanto, caracterizando o sujeito como pessoa, e sendo esta um membro da humanidade, chegamos à definição de homem.<sup>12</sup>

Somos advertidos por Luc Vincenti sobre a possibilidade de sermos induzidos a erro pela etimologia latina. Por *sub-jectum*, termo dessa etimologia, identifica-se aquele que está *sub-metido* enquanto sujeito de um monarca. Mas, ao invés de demarcar a submissão que está subentendida na aplicação desse termo, acentuamos filosoficamente a atividade que ele representa e não a dependência ou passividade do sujeito que o faz submisso. Tratando-se agora de uma atividade, esta passa a ser vista no fato de sustentar; ao invés de pensarmos em submissão, o termo *sub-jectum* nos dá a idéia de sustentação que se expressa como atividade e não como submissão. “Essa” — como nos diz Vincenti — “é a atividade própria do sujeito filosófico, atividade que define e constitui o sujeito que, para sê-lo, deve reconhecer-se nela”.<sup>13</sup>

O caminho para o encontro da educação com a liberdade em Kant e em Fichte está traçado a partir dessas considerações de Vincenti. Mas, nesse caminho, vamos encontrar Rousseau. Foi, pois, a este que Fichte recorreu, porque viu no autor do *Emílio ou da educação* o espírito humano avaliando-se ele mesmo. Passamos ao encontro da educação com a liberdade, quando esta, que se encontra nessa avaliação referida por Fichte, é vista a partir do significado da *disciplina*. Para Kant, aqui surge, de fato, a questão da educação que se contrapõe ao adestramento. Como, então, pensar em liberdade sendo esta compreendida a

<sup>12</sup> Cf. VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Tradução por Élcio Fernandes. São Paulo : UNESP, 1994, p. 7.

<sup>13</sup> VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*, p. 8.

partir de uma certa forma de coerção? Esta é a questão que, nas palavras de Kant, formula-se assim: “Um dos maiores problemas da educação é o seguinte: de que modo unir a submissão sob uma coerção legal com a faculdade de se servir de sua liberdade? Pois a coerção é necessária! Mas como posso eu cultivar a liberdade sob a coerção?”<sup>14</sup>

Aqui vem à tona a redefinição pedagógica que se fez possível a partir do Iluminismo. Essa redefinição, tendo por fim unir a educação com a liberdade, refletiu-se rapidamente no conteúdo do ensino. Por conta disso, aproximamo-nos mais de reflexões filosóficas mais antigas que nos permitem repensar o que seja o saber em relação à liberdade. Não se trata, na verdade, da necessidade de uma redefinição da educação, tomando-se o saber como meio de libertação. “O saber deve ser em si mesmo um ato de liberdade”, diz-nos Vincenti. Assim chega-se à conclusão que “é em decorrência disso que o ato educativo opõe-se essencialmente a qualquer relação de autoridade”. Daí a seguinte afirmação: “Nenhuma verdade pode ser aceita ou admitida; ela deve ser construída e reconhecida graças a essa construção ou reconstrução.”<sup>15</sup> O “pensar por si mesmo”, que passa a ser uma exigência dessa nova concepção de educação, torna-se compreendido como o único meio de ascensão ao saber além de ser meio de libertação.

Fichte, levando a sério esta questão, compreendeu que, nesse sentido, não se trata mais de considerar no processo educativo um aluno que recebe conhecimento que é transmitido por um docente. Ao invés disso, cabe reconhecer a aquisição do conhecimento pelo próprio aluno, ficando o docente com a incumbência de facilitar essa aquisição. Fichte também se deu conta de que a filosofia da educação que enfatiza essa forma de pensar tem suas raízes no *Emílio* de Rousseau, firmando-se assim através dos estudos de Kant sobre o método rousseauiano. Segundo este método, a atividade do aluno deve se transformar na “condição *sine qua non* da aquisição dos conhecimentos”.<sup>16</sup> Isso fica claro quando Rousseau nos diz que as questões devem ser colocadas à altura do aluno para que ele mesmo as resolva. Daí concordarmos com Vincenti quando apresenta-nos Kant como “sucessor de Rousseau em matéria de pedagogia”, pois sabemos que Kant “distinguirá o enunciado fundamental de toda metodologia desse tipo.”<sup>17</sup> Isso se confirma com as palavras do próprio filósofo, conforme se encontram em suas

---

<sup>14</sup> KANT, Immanuel apud VINCENTI, Luc. *Op. cit.*, p. 19.

<sup>15</sup> VINCENTI, Luc. *Op. cit.*, p. 16-17.

<sup>16</sup> Id. *Ibid.*, p. 17.

<sup>17</sup> Id. *Ibid.*, p. 17-18.

*Réflexions sur l'éducation*: “O principal meio que auxilia a compreensão é a produção das coisas”<sup>18</sup>.

Mas o fato de confiar ao aluno a resolução das questões que devem ser deixadas à altura do mesmo não nega ser a disciplina parte essencial da educação. De que forma compreenderemos isso? Rousseau nos responderá no *Emílio ou da educação*. Kant, para responder a questão antes apresentada, que considera um dos maiores problemas da educação a conciliação entre liberdade e coerção, vai encontrar nessa obra de Rousseau uma resposta. Por isso vê na disciplina uma educação negativa no sentido rousseauiano. E, neste sentido, reduzindo as influências não desejadas de um arbítrio que fica abandonado a si mesmo, a disciplina torna possível uma educação posterior.<sup>19</sup>

Esse encontro da educação com a liberdade sobre o qual se voltam Kant e Fichte é objeto para a nossa reflexão, tendo por base o pensamento de Rousseau que, por sua vez, foi base — isso já está demonstrado aqui — para as concepções kantiana e fichteana de educação e liberdade. Mas, se dermos um passo à frente sem nos demorarmos naqueles pensamentos em que comumente se identifica alguma presença de Rousseau, deparamo-nos com os pensamentos de Sartre e Merleau-Ponty, onde podemos também procurar indícios de uma forma rousseauiana de pensar as questões da liberdade e da educação.

### **1.2.2 A educação em Sartre e Merleau-Ponty**

Ainda não fizemos um estudo a respeito dessa problemática da educação e da liberdade nos filósofos acima referidos: Sartre e Merleau-Ponty. Mas, uma rápida percepção dos conceitos desses filósofos já nos é suficiente para dizer que, se não há uma influência do Genebrino no pensamento deles, não afastamos uma aproximação entre eles e o pensamento rousseauiano. Tanto Sartre quanto Merleau-Ponty pensam a liberdade como escolha pertinente à afirmação do homem em seu mundo. O ser-para-si sartreano conjugado com o ser-para-outro constitui a realidade humana que carece de uma aprendizagem e de um ensinamento a partir do Outro, considerando-se, para isso, a confluência do sujeito com os outros ou destes como sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Por essa via do pensamento, chegamos à centralização da educação naquele que se educa e, desta forma, não estamos nos afastando de Rousseau, assim como até poderíamos perguntar se também não

---

<sup>18</sup> KANT, Immanuel apud VINCENTI, Luc. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>19</sup> Cf. VINCENTI, Luc. *Op. cit.*, p. 23.

seria possível falar de uma aproximação deste filósofo de Paulo Freire, por mais que pese a distância secular que os separa.

A propósito do que podemos pensar em termos sartreanos, Bonnie Burstow fala-nos da possibilidade de fundamentarmos um projeto de educação no pensamento de Sartre a partir de uma crítica que ela faz aos críticos deste filósofo que, conforme ela nos diz, não entenderam devidamente a filosofia sartreana,<sup>20</sup> com o que concordamos. Nesta filosofia há muitos elementos que nos permitem não só pensarmos num projeto educacional condizente com o pensamento de Sartre, mas também numa certa reafirmação do sentido do educar que encontramos em Jean-Jacques Rousseau. Não queremos com isso falar de uma repetição do pensamento, até por que sabemos não só da distância temporal que separa este filósofo de Sartre, como também consideramos a distância conceitual posta entre eles. No entanto, essas distâncias não eliminam certas aproximações que nos encaminham a perguntar se Rousseau não fora, de uma certa forma, precursor do autor de *O ser e o nada* ou mesmo do existencialismo como um todo. Não há espaço nessa nossa discussão para uma resposta dessa questão. Mas isso também não nos impede de deixá-la em aberto para discussões futuras, sejam estas feitas por nós ou por outros.

## **2. A questão da natureza e da educação**

Outra questão que se anuncia todas as vezes que pensamos a partir de Rousseau é a questão da *natureza*. De que modo podemos concebê-la, quando a nossa reflexão está voltada para o que sejam a educação e a liberdade? Considerando a presença ou semelhanças de outras formas de pensar o mundo, tomando-se como referencial o pensamento de Rousseau, entendemos que não podem ser ignorados autores como Montaigne e Comenius. Ao lado desses, para os quais temos que guardar as aproximações e as distâncias, temos também outras formas iluministas de conceber a relação entre educação e natureza. Por isso, também nos voltamos para os iluministas, onde encontramos outras reflexões que ajudam a compreender o pensamento de Rousseau, quando considerado em termos de educação e liberdade.

---

<sup>20</sup> Cf. BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. *Educação & Sociedade*: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XXI, nº 70, Abril/00, p. 103-124..

Indo em direção a preocupação com a natureza que encontramos em outros autores, também esbarramos nas condições que possibilitaram o surgimento e desenvolvimento da Revolução Científica, que não pode ser ignorada ao se tratar do pensamento rousseauiano. Assim, as questões que dizem respeito à natureza devem ser consideradas também segundo os que repensaram o mundo em seu sentido mais físico, isto é, do ponto de vista da cosmologia. Neste sentido, algumas considerações a respeito do que pensaram Galileu e Kepler, por exemplo, é algo que devemos ter em vista quando nos voltamos para o pensamento de Rousseau procurando compreender o que ele nos diz a respeito da educação e da liberdade, mas sendo estas situadas a partir da natureza. É como se disséssemos que as questões que dizem respeito à liberdade e à educação não pudessem ser desligadas de tudo aquilo que fora concebido em relação à natureza.

## 2.1 De Montaigne a Rousseau

Consideramos aqui o que foi posto para a educação e algumas reflexões sobre a natureza no percurso que se estendeu do pensamento de Montaigne ao de Rousseau. Assim, rapidamente, falaremos não só de Montaigne e Comenius, que são referenciais para se pensar essa temática da educação a partir do se possa entender a respeito da natureza, mas também de outros que muito influenciaram Rousseau, mesmo se tratando de pensamentos com os quais diverge o de Rousseau, como é o caso do de John Locke, por exemplo. Seria o caso de perguntar agora pelo que aproxima ou não Rousseau de uma forma de pensar a educação e a natureza que encontramos na forma de pensar de Montaigne.

### 2.1.1 A natureza e a educação segundo Montaigne

Montaigne (1533-1592), em seus *Ensaio*s, mais precisamente no Livro I, já chamava a atenção para o significado da educação, dando um relevo a esta quando posta como *instrução para a criança*. A mais importante e também a maior dificuldade da ciência humana, segundo ele, relaciona-se a esta instrução. O tratamento que deve ser dado aos homens é semelhante àquele que se dá à agricultura. Montaigne faz uma comparação: não basta semear; todo cuidado deve se voltar para o tratamento necessário depois que a planta brota. O homem, da mesma forma, carece de educação depois que nasce. Ou seja: o processo educacional deverá

começar a partir do nascimento, isto é, já na mais tenra infância, conforme o que está posto por suas próprias palavras:

O mesmo acontece na agricultura: o que precede à sementeira é certo e fácil; e também plantar. Mas depois de brotar o que se plantou, difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens: pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível. O que se revela de suas tendências é tão tênue e obscuro nos primeiros anos, e as promessas tão incertas e enganadoras que se faz difícil assentar um juízo seguro.<sup>21</sup>

Logo depois, como se estivesse concluindo este raciocínio, Montaigne chama-nos a atenção para o significado do meio em que está inserida a criança para a sua formação; aquilo que circunda a criança ao nascer a leva a uma formação que, diferentemente do que acontece com os demais animais, pode muito bem destoar do que poderíamos pensar como tendência natural. “Os filhotes de ursos e de cães” — diz ele — “mostram sua tendência natural; os homens, porém, metendo-se desde logo em hábitos, preconceitos, leis, mudam ou se mascaram facilmente”.<sup>22</sup>

Montaigne não nos diz diretamente, mas podemos entrever nas suas idéias que deve haver uma ordem natural que delimita uma formação para o homem. Os hábitos, os preconceitos, bem como as leis, acabam mudando e, portanto, mascarando o homem. Assim, não seria de se pensar numa outra formação, mais próxima daquela proposta pela natureza, sendo o homem instruído longe desses hábitos, desses preconceitos e dessas leis? Mas, como fazê-lo? Daí a complexidade da tarefa de educar, que, como diz Montaigne, é, ao mesmo tempo, “trabalhosa e temível”.

A partir desse entendimento de Montaigne, chegamos a algumas questões importantes para a compreensão do pensamento de Rousseau: *O que é natureza? O que é a educação? O que é a infância?* É como se disséssemos que, no pensamento rousseauiano, estão entrelaçadas estas questões, para que possa ser estabelecido o fio condutor que nos conduz à verdadeira formação do homem como base para o que deve ser a *cidadania*. Mas, como pensar nestas questões, sem antes refletirmos sobre o que seja isto que se chama *Natureza*? Outra questão, de uma certa forma, relacionada a esta, diz respeito a um *Projeto de Educação*.

A mais antiga e também a mais venerável das interpretações do conceito de Natureza é a que faz Aristóteles a partir de um termo que ele emprega para defini-la como princípio do

<sup>21</sup> MONTAIGNE, Michel de. Da educação das crianças. In: ————. *Ensaio*. Tradução Sérgio Milliet. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. Liv. I, Cap. XXVI, p. 74.

<sup>22</sup> Id. *Ibid.*, p. 74.

movimento, bem como da substância, isto é, como princípio de vida de todos os seres existentes: “A Natureza” — segundo ele — “é o princípio e causa do movimento e do repouso da coisa à qual é inerente primeiramente e por si, não acidentalmente”.<sup>23</sup> De acordo com este entendimento aristotélico, por Natureza pode ser entendida também a própria matéria, a partir do momento que se considere nela, como o faziam os pré-socráticos, um princípio de movimento e de mutação. Neste sentido, a Natureza passa a ser compreendida como *forma* ou *substância*, que se compreende como sendo a *essência necessária* das coisas, tendo estas o princípio do movimento nelas mesmas. Nesse sentido aristotélico, a Natureza pode ser compreendida como causa (eficiente e final), como substância e essência e como totalidade das coisas.<sup>24</sup>

Mas, historicamente, por Natureza se entendeu também ordem e necessidade, como fora posta pelos estóicos. Trata-se, para estes, de considerar “a disposição que se move por si segundo razões seminais”, ou seja, faz-se necessário considerar para a compreensão do que seja a Natureza aquela “disposição que leva a cabo e mantém unidas todas as coisas que dela nascem em tempos determinados e coincidem com as próprias coisas das quais se distingue”.<sup>25</sup> Nisto está, como observa Abbagnano, “a regularidade e a ordem do devir”, presidida pela Natureza.

No Renascimento, este conceito estóico de Natureza foi retomando pelo aristotelismo da época. E foi concebendo a Natureza como ordem cósmica estabelecida por Deus que Leonardo, Copérnico, Kepler e Galileu pensaram a ordem necessária do Universo, ficando, portanto, esta concepção na base de toda ciência moderna, de caráter matemático, sendo exemplo destas a Astronomia e a Física. Melhor definindo esta concepção de Natureza, Boyle afirma: “A Natureza não deve ser considerada como um agente distinto e separado, mas como uma regra ou antes como um sistema de regras, segundo as quais os agentes naturais e os corpos sobre os quais estes operam são determinados pelo Grande Autor das coisas para agir e para partir”.<sup>26</sup>

Chegamos a um terceiro conceito de Natureza. Trata-se agora de pensar na manifestação do espírito. Nesta manifestação, o espírito se torna diminuído ou imperfeito, podendo-se falar da sua degradação, quando se pensa nesta sua manifestação que o faz

<sup>23</sup> ARISTÓTELES apud ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1982, p. 670.

<sup>24</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1982, p. 670.

<sup>25</sup> DIÓGENES apud ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, p. 670.

<sup>26</sup> BOYLE apud ABBAGNANO. *Dicionário de filosofia*, p. 671.

“exterior” ou “acidental”. É a forma pela qual Plotino concebe a Natureza. “A sabedoria”—segundo ele—

é o primeiro termo, a N. é o último. A N. é a imagem da sabedoria e a última parte da alma; como tal, não tem em si senão os últimos reflexos da razão... A inteligência tem em si tudo, a alma do universo recebe as coisas eternamente e é a vida e a eterna manifestação do intelecto; mas a N. é o reflexo da alma na matéria. Nesta, ou até antes desta, a realidade termina, pois que esta é o término do mundo inteligível; além dela não há senão imitações.<sup>27</sup>

Esta concepção de Natureza passa a ser compartilhada pelos espiritualistas, havendo, pois, um relevo nesta maneira de concebê-la na *teosofia* renascentista, destacando-se, dentre os que assim a concebem, Jakob Böhme. Mas, no século XIX, fora a concepção que passou a ser considerada pelo *Romantismo*, sendo expressiva no pensamento de Hegel, de Schelling e de Fichte.

Diferente de todas essas concepções de Natureza é aquela pressuposta pela pesquisa científica, sendo verificada nas análises da metodologia da ciência. Neste sentido, entende-se por Natureza o *campo* que se tem como referência, no qual se encontram ou se desencontram as diferentes técnicas de observação que se põe para a pesquisa, sendo, normalmente, as primeiras menos complexas em relação às subseqüentes.

### 2.1.2 Concepção iluminista de natureza

Diante destas diferentes concepções de Natureza, cabe perguntar pelo que se pode verificar em termos de *concepção de Natureza dos iluministas* e, particularmente, de *Jean-Jacques Rousseau*. Começemos, pois, pelo que está posto pelos primeiros. Ou seja: Qual a concepção de Natureza professada pelo *Iluminismo*?

A pergunta acima já nos coloca diante da questão da Natureza como sendo própria dos livres-pensadores do século XVIII. Se, em um primeiro momento, é possível falar de uma *apologia à razão*, o mesmo terá que ser dito em relação à Natureza. Falar de *Iluminismo* é tanto falar *das Luzes*, como também falar da necessidade de se tomar como referência a Natureza ao se formular uma determinada forma de pensar. Assim, não seria o caso de vincular uma discussão a respeito do que se possa ter como *Natural* a Rousseau. A preocupação com a Natureza, que vamos encontrar enfatizada pelo pensamento de Rousseau,

<sup>27</sup> PLOTINO apud ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, p. 671.

fora também uma preocupação dos iluministas. Certamente, alguns dentre eles se puseram com mais determinação em sua defesa. Mas, de uma forma ou de outra, ninguém deixou de considerar a importância dela para a reflexão, tendo em vista os avanços a que estava chegando a ciência na medida em que procurava conhecê-la, para que os homens melhor pudessem colocá-la ao seu serviço.

O exemplo dessa preocupação está em Montesquieu. Em sua obra *O Espírito das Leis*, Montesquieu chama-nos a atenção para a relação entre as leis e a *natureza* das coisas. E diz que o mundo inteligente, tanto quanto o mundo físico, possui leis *por sua própria natureza*, mesmo não sendo o primeiro governado pelo segundo. A razão disto está na limitação dos seres inteligentes que é posta pela sua natureza e que os faz sujeitos a erros, apesar de ser da sua natureza atuarem por si mesmos.<sup>28</sup>

No enunciado acima, observarmos o regulamento posto pelas leis em relação ao mundo físico ou ao mundo inteligente. Estamos diante de uma insistente referência à Natureza. É com a natureza que as leis se relacionam; é a própria natureza determinante das condições de fraqueza em que estão submetidos os seres inteligentes, da mesma forma que a capacidade de atuar-se por si mesmos é também dada pela natureza, peculiar a esses mesmos seres. O que, então, poderemos compreender como sendo Natureza para Montesquieu? Com que concepção de Natureza se identifica o seu entendimento a respeito dela, quando faz tantas afirmações a ela relacionadas?

É possível identificarmos sempre uma ordem e uma necessidade posta, ou mesmo imposta, pelo ser de cada uma das coisas que se apresentam relacionadas a leis. O vínculo que se estabelece entre essas coisas e suas leis é garantido, na verdade, por uma ordem e uma necessidade, de forma que se pode pensar em termos de regulamento quando se pensa nas leis, sejam estas do mundo físico ou não. Newton chegou à definição de uma série de leis, considerando a regularidade do Universo a partir da ordem imposta pelo mesmo como algo que lhe é imprescindível. Se, no *Cosmos*, verificamos uma ordem e uma necessidade, é possível identificarmos determinadas leis, como fez Isaac Newton, de forma que se pode pensar esse *Cosmos* como uma *ordem* e, ao mesmo tempo, uma *necessidade* universais. É como se falássemos daquilo que *é necessariamente*, conforme uma lógica interna que determina como deve ser o seu exterior ou aquilo que com ele se relaciona. Assim, para que se torne possível um conhecimento do Universo, tendo-se em vista a possibilidade (ou mesmo

---

<sup>28</sup> MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. *O espírito das leis*. Tradução Cristina Murachco. São Paulo : Martins Fontes, 1996, p. 12.

necessidade) do nosso relacionamento com ele, faz-se *necessária* a identificação de suas *leis*. Estas, por sua vez, passam a ser sinônimo de ordem que expressa uma *necessidade*. Como vemos, o que temos como “necessidade” ou como “necessário” é, na verdade, aquilo que nos remete a uma harmonia determinada por uma determinada *ordem*. Assim sendo, passamos a considerar a *ordem* e a *necessidade* como Natureza, conforme o exposto pelo pensamento de Montesquieu, por exemplo.

Essa concepção de Montesquieu não se diferencia daquela que é mais comum aos pensadores do século XVIII. Denis Diderot, por exemplo, volta-se para a dinâmica do Universo e chega ao entendimento de que se trata de algo que é dinâmico ao mesmo tempo em que está em permanente transformação, a partir do momento em que obedece as leis do movimento da matéria. Nisto concorda com Descartes, contrapondo-se à concepção aristotélica e escolástica do Universo. Mas, distancia-se de Descartes quando afirma ser o movimento a essência da própria matéria e não algo ajudando a matéria, como está posto pelo pensamento cartesiano. Desta concepção de *movimento* como *essência da matéria*, Diderot chega à concepção de Natureza. Por forças internas, constituídas pelos átomos, toda natureza está em constante transformação. Assim, os corpos não são movimentados por forças exteriores. A constância das transformações da Natureza é a expressão de uma *ordem* que se converte em *necessidade*, de forma que se pode identificar a Natureza com a *matéria*, uma vez que se trata do constante movimento que é próprio do Universo e de todas as coisas que nele se encontram. Todas as transformações, segundo Diderot, se explicam pela interação de partículas materiais elementares. Assim se dá a transformação do caos em ordem, sendo a ordem natural a apreensão das leis do movimento, de acordo com o que aparece na representação dos corpos materiais. Por assim ser, a Natureza, além de ser um sistema físico, é também um sistema orgânico e biológico, onde podemos encontrar a sensibilidade da matéria, o que permite chegar à conclusão de que toda matéria é capaz de sensibilidade, sendo, portanto, movimento e sensibilidade inerentes à toda matéria. Com base nisto, de acordo com Diderot, seria possível explicar toda a cadeia dos fenômenos naturais, tanto físicos quanto mentais.<sup>29</sup>

Assim, se voltamo-nos às concepções de Natureza há pouco referidas, damo-nos conta de que a concepção de Natureza dos iluministas se identifica com aquela segunda concepção, isto é, “como a ordem necessária ou a conexão causal”. É isto posto pelo pensamento de

---

<sup>29</sup> Cf. CHAUI, Marilena de Souza. “Diderot: vida e obra. In: DIDEROT, Denis. *Textos escolhidos*. Tradução J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores – *Textos Escolhidos*: Diderot), p. VII e segs.

Diderot e que também expressa o pensamento de Montesquieu, por exemplo. Com esta concepção reportamo-nos às descobertas científicas realizadas pelos cientistas responsáveis por toda ciência moderna que se desenvolveu a partir do Renascimento. De forma que se pode dizer que o *Iluminismo* faz seu o conceito de Natureza, próprio dos estóicos e reposto pelo aristotelismo renascentista, conforme o entendimento anteriormente apresentado.

Quando perguntamos pelo *Projeto de Educação*, que contempla toda uma concepção de Natureza que se formara a partir do pensamento estóico, mas reposta pelos que fizeram a ciência e a filosofia a partir do *Renascimento*, temos que considerar toda reforma da educação proposta por Comenius. Neste, está uma proposta de educação que tem a Natureza como parâmetro. Assim, se faz necessário considerar as *lições* de Comenius para melhor compreendermos como essa concepção de Natureza posta pelo *Iluminismo* interferiu no modo de educar, havendo uma considerável manifestação disto no pensamento de Rousseau, conforme veremos ao nos voltarmos para a possibilidade de *educar para a liberdade*, tendo-se em vista a necessidade da preservação da liberdade humana no estado civil.

### **2.1.3 A educação e a natureza segundo Comenius**

Falar de Comenius é retomar os idos dos anos seiscentistas, uma vez que se trata de alguém nascido no final do século XVI (1592), tendo, portanto, feito suas realizações como homem, como cidadão e como *Pedagogo* ou *Cientista da Educação*, no século XVII, tendo falecido em 1670. Poderíamos, então, perguntar o seguinte: Por que trazer para a discussão o pensamento de alguém que viveu um século antes das idéias iluministas, quando a nossa preocupação no momento é com o *Iluminismo* e, particularmente, com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau? Antes de tudo, há de considerarmos o fato de estarmos tratando daquilo que é próprio da *Modernidade*. O *Iluminismo* terá que ser compreendido apenas como uma particularidade de tudo aquilo que se formou a partir do Renascimento, como *Modernidade*. Assim, poderíamos dizer que o século XVIII foi o coroamento de uma época, quando as *Luzes* foram postas em evidência. Não há como se falar de *Iluminismo* sem considerá-lo, portanto, como uma manifestação *moderna* do pensamento humano. Quando nos referimos aqui ao pensamento de Comenius como ilustração para o que se pode compreender como *educação consoante à Natureza*, estamos nos voltando para uma proposta iluminista antecipada por Comenius e refletida por Rousseau no século XVIII.

Jean Amos Comenius, que, traduzido para o português, passa a ser conhecido como João Amós Comênio (ou Comênio, conforme se escreve em português de Portugal) — nome pelo qual somos remetidos à Komna, localidade de onde era originária a sua família, derivando-se daí o nome checo *Komenský*, que significa “habitante de Komna” —, tornou-se conhecido como *o pai da pedagogia moderna*. Assim Joaquim Ferreira Gomes o chama, ao introduzir a *Didáctica magna*, sua obra maior, traduzida para o português (de Portugal) pelo próprio Joaquim Ferreira Gomes que também o apresenta como “*o iniciador do realismo pedagógico*”.<sup>30</sup> A identificação do seu pensamento com o *realismo pedagógico*, aqui referido, é também referência para Paul Monroe, que a ele se refere como um dos mais importantes representantes do *movimento realista*. É o que está posto nas palavras do próprio Monroe, ao afirmar que,

Seja considerado do ponto de vista dos escritos teóricos ou do tratado direto dos problemas escolares, Comênio é um dos representantes mais importantes do movimento realista, como também uma das personalidades dominantes na história da educação. Apesar disso, foi pequena a sua influência real na sua própria geração e nas seguintes, salvo em um aspecto: o do uso de um método mais científico no ensino das línguas empregado por ele em seus livros didáticos.<sup>31</sup>

Como vemos, a importância de Comenius está associada ao método científico que ele empregou nos seus livros didáticos para o ensino das línguas, e que já repercutira em sua geração, apesar de sua pequena influência nesta e nas seguintes. Mas, à importância do seu método junta-se toda a sua atenção voltada para os problemas escolares, fazendo dele “também uma das personalidades dominantes na história da educação”, como o diz Monroe na citação acima. A “pequena influência” referida por Monroe tornou-se grande posteriormente. Trata-se, pois, de uma influência que virá à tona, direta ou indiretamente, nos séculos posteriores, quando muito pode ser identificado o seu projeto pedagógico com os ideais iluministas, se tomarmos estes ideais no sentido mais realista a que o termo pode nos levar.

---

<sup>30</sup> GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. In: COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. 39.

<sup>31</sup> MONROE, Paul. *História da educação*. Tradução Idel Becker. 14. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1979, p. 217.

## 2.1.4 De Comenius a Rousseau

Seria o caso aqui de perguntarmos pelo caráter iluminista do pensamento de Comenius. Assim, ao pensarmos a educação segundo o entendimento de Rousseau é, não só lembrar o pensamento de Montaigne como o fizemos, mas também, e sobretudo, lembrar o pensamento de Jean Amos Comenius, mesmo considerando-se a distância em que estão situados um em relação ao outro. E essa distância que separa Rousseau de Comenius, no nosso modo de ver, não deve ser vista apenas em termos de tempo (trata-se de um século de distância de um em relação ao outro — conforme dissemos anteriormente); além de ser considerada em termos temporais, é preciso ser concebida no modo de conceber a educação, por mais que identifiquemos elementos da proposta de educação de Comenius no que fora proferido por Rousseau em sua obra, podendo-se ter aqui como referência o *Emílio*.

Conforme esse entendimento, poderíamos situar Comenius em relação ao filósofo francês, ou em relação à proposta de educação que está posta no *Emílio*, como um precursor de uma pedagogia voltada para a formação do homem segundo a ordem e a harmonia da Natureza. O mesmo poderia ser dito em relação ao pensamento de Jean Piaget, que já tem uma base de influência situada no pensamento de Rousseau. Neste sentido, podemos considerar importante para a compreensão do que significa a obra de Comenius em relação ao pensamento de Rousseau, tomando como referência o que nos diz Joaquim Ferreira Gomes, ao se referir à Quarta Parte da *Didáctica magna*, que vai do capítulo XXVII ao XXXI:

*A quarta parte [...] é preenchida com o esboço de um plano orgânico dos estudos. Precursor da psicologia genética, mais de cem antes do Emílio de Rousseau, distingue quatro tipos de escolas, em conformidade com os quatro grandes períodos ou estádios de formação: infância, puerícia, adolescência e juventude. E compreende que os mesmos conteúdos de conhecimentos são necessários nos diferentes níveis, porque correspondem a necessidades permanentes, apenas devendo diferir na maneira como são reestruturados ou reelaborados.*<sup>32</sup>

Falar do *Emílio ou da Educação*, de Rousseau, remete-nos ao exposto acima por Joaquim Ferreira Gomes. Mas, no momento, queremos considerar a importância do pensamento de Comenius para a compreensão, na verdade, de toda *apologia à Natureza*, própria do *Iluminismo*, estando Rousseau situado neste. Todavia, para melhor chegarmos a esta *apologia* que nos referimos aqui, não devemos perder de vista os princípios gerais que

<sup>32</sup> GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. In: COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. (Textos Clássicos), p. 38. [Texto escrito em itálico pelo próprio autor e grifado por ele mesmo]

delimitam a grande obra de Comenius, intitulada *Didáctica magna* e que tem sido nossa referência para pensarmos em sua proposta pedagógica.

Para Comenius, o homem, sendo “a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas”,<sup>33</sup> tem o seu fim último fora desta vida,<sup>34</sup> uma vez que esta nada mais é senão “uma preparação para a vida eterna”.<sup>35</sup> Assim sendo, são três os “graus da preparação para a eternidade: conhecer-se a si mesmo (e consigo todas as coisas), governar-se e dirigir-se para Deus”.<sup>36</sup> De acordo com estes princípios, as “sementes” da instrução, da moral e da religião, que correspondem respectivamente a estes três graus da preparação, “são postas dentro de nós pela natureza”.<sup>37</sup> No Capítulo VI, é apresentada a necessidade da formação do homem; ou seja, o homem somente se torna homem, quando adquire a formação de homem. Esta, segundo Comenius, “faz-se com muita facilidade na primeira idade, e não pode fazer-se senão nessa idade”.<sup>38</sup> Portanto, faz-se necessário, ao mesmo tempo, abrir escolas e formar a juventude, devendo ir para essas escolas todos os jovens, sejam eles do sexo masculino ou feminino, conforme ele nos diz nos capítulos VIII e IX da sua *Didáctica magna*.

Comenius chama-nos a atenção também para a necessidade de ser universal a educação escolar. Se essas escolas não estão oferecendo a formação universal, elas podem ser reformadas para que possam corresponder, de fato, ao seu verdadeiro fim. Mas é preciso levar em consideração a necessidade de fundamentar a reforma das escolas na ordem exata que deve ser posta em tudo. Assim sendo, faz-se necessário buscar na Natureza o modelo a ser seguido, uma vez que nela podemos encontrar com toda exatidão esta ordem que deve ser perseguida.

A partir desses pressupostos, Comenius faz toda uma exposição dos fundamentos do ensino, conforme a necessidade de se ensinar, levando-se em consideração o que é necessário se fazer para que os alunos possam aprender com facilidade, tanto quanto com solidez e rapidez. Daí, ele passa a nos apresentar uma série de métodos, tendo em vista à necessidade de se ensinar as ciências em geral, bem como as artes, as línguas, a moral e a piedade.

---

<sup>33</sup> COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. (Textos Clássicos), cap. I, p. 81.

<sup>34</sup> Id. Ibid., cap. II, p. 83.

<sup>35</sup> Id. Ibid., cap. III, p. 89.

<sup>36</sup> Id. Ibid., cap. IV, p. 95.

<sup>37</sup> Id. Ibid., cap. V, p. 101.

<sup>38</sup> Id. Ibid., cap. VII, p. 127.

Seria o caso de afirmarmos que Comenius estava devidamente sintonizado com as mudanças que fazem o *mundo moderno*. A preocupação dele com as ciências, que deveriam ser ensinadas, e a necessidade de se aprender com solidez, mas com a maior rapidez possível, são questões que nos colocam diante de um contexto formado pela implementação do modo capitalista de produção, quando a velocidade no produzir passa a ser proporcional ao avanço das ciências e das técnicas. O mundo capitalista, que estava se formando, ganhou espaço cada vez maior entre os homens do século XVII, refletindo, de um certo modo, aquilo que estava ocorrendo ao nível do conhecimento. Preparar o homem para essa sociedade, significava, na verdade, colocar os indivíduos da espécie humana no domínio dessas ciências e dessas artes, no sentido de pôr a Natureza a serviço da produção, tendo em vista a necessidade de consumo cada vez mais crescente, uma vez que estava posta a necessidade de lucro cada vez maior.

Considerando, portanto, o momento histórico acima referido, não há como deixar de pensar no *caráter moderno da proposta pedagógica de Comenius*. Mas cabe atentarmos para o fato de que se trata também de um período de transição. Consideremos neste sentido o fato de que a *Modernidade* se consolida com a Revolução Francesa, em 1789, isto é, mais de um século depois da morte de Comenius, o pensamento deste ainda reflete muito aquilo que era próprio de um período anterior, permitindo-nos nele encontrar traços evidentes de uma época marcada pelo sentimento cristão, notável em toda Idade Média e repensado pela Reforma Protestante.

A ruptura de Lutero com a Igreja Católica já apontava para as mudanças que viriam a se consolidar com a *Modernidade*, o que faz dela parte do advento desta. Os traços que refletem um período anterior, revelando o sentimento cristão, estão explícitos nos primeiros capítulos da *Didática Magna*, quando Comenius faz toda uma discussão voltada para os princípios cristãos, como regentes de toda uma formação humana. No Capítulo XXV, diz-nos diretamente já no seu título: “Se realmente queremos escolas reformadas segundo as verdadeiras normas do autêntico cristianismo, os livros dos pagãos, ou devem ser afastados das escolas, ou ao menos devem ser utilizados com mais cautela que até aqui”.<sup>39</sup> Fundada nesta orientação cristã, a reforma escolar deveria considerar a disciplina, sem perder de vista a conformidade dos graus escolares com a idade e o aproveitamento dos alunos. Neste sentido, pensou Comenius em quatro graus distintos para a escola, devendo eles ser postos como planos que iam do que ele chamou “escola materna” até a “Academia”, passando pela “escola de língua nacional” e pela “escola latina”.

---

<sup>39</sup> Id. Ibid., cap. XXV, p. 373.

O que Comenius propõe em sua obra nos diz do quanto é possível inseri-la no contexto da *Modernidade*. A preocupação com a *reforma escolar*, bem como com a criação de mais escolas, para que todos os jovens, de ambos os sexos, pudessem ter acesso a elas, enfatiza a característica moderna da sua pedagogia. E, quando tomamos para a nossa reflexão o que ele pensa da juventude em relação à escola, chama-nos a atenção o cuidado que ele tem em considerar a escola igualmente necessária para ambos os sexos, independente do meio a que eles pertençam. Isto não era comum na prática educacional anterior ou sua contemporânea. Há, nisto, uma demonstração do quanto Comenius estava a par das necessidades humanas que teriam que ser atendidas pela reforma da escola, como uma forma de dizer que esta escola teria que se atualizar segundo as exigências de uma nova Era, que estava se construindo a partir de uma revolução das ciências, mas que, ao mesmo tempo, refletia e repercutia nas mudanças de caráter político e social. Poderíamos falar, portanto, de uma mudança dos costumes que estava se processando, de forma que os homens caminhavam, naquele momento, para uma nova cultura, fundamentada em novos valores. Dentre estes valores, poderiam ser apontados aqueles que diziam respeito às diferentes formas de ensino, bem como às diferentes formas de aquisição do conhecimento, que, por sua vez, exigiam novos métodos de ensinar e de aprender. Estava posta a necessidade da universalização do ensino; por isso Comenius sabiamente pensou numa arte de ensinar que fosse acessível a todos e de um modo universal, o que ele deixou claro já no subtítulo de sua principal obra: “tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”.

Comenius, sintonizado com as mudanças que introduziam no seu mundo a *Modernidade*, também continuava firme com sua fidelidade aos princípios cristãos, portanto, deísticos. Assim, por um lado, haveria de considerar a importância do conhecimento da Natureza, conforme estavam demonstrando as ciências de Galileu e Kepler, por outro lado, não poderia perder de vista o significado teológico do *mundo natural*. Estavam assim abertas duas vertentes para ele pensar a *Natureza*: “Neste lugar” — diz ele —,

por natureza, entendemos, não a corrupção que, depois da queda, a todos atingiu (e por causa da qual somos chamados, por natureza, *filhos da ira*, incapazes, por nós próprios, de pensar seja o que for de bom), mas o nosso estado primitivo e fundamental, ao qual devemos regressar como nosso princípio.<sup>40</sup>

Ou seja: fica bem claro que, por *Natureza*, ele teria que pensar, antes de tudo, no lugar para onde deveremos retornar, sendo o que ele chamou “nosso estado primitivo e fundamental”. O

---

<sup>40</sup> Id. *Ibid.*, cap. V, § 1, p. 101 — Grifos do autor.

*Gênesis* bíblico, quando fala da criação do homem, diz que este é fruto da Terra, para onde deverá retornar depois da morte, como forma de integrar-se ao princípio de onde proveio. Mas, para Comenius, a Natureza é também a “providência universal de Deus, ou seja, o influxo incessante da bondade divina para operar tudo em todos, ou seja, em cada criatura aquilo que a destinou”.<sup>41</sup>

Com esse entendimento sobre a Natureza, Comenius situa-se na concepção de *Natureza* própria do Renascimento, que, como dissemos anteriormente, foi também a concepção dos grandes cientistas da *Ciência Moderna*, mas não perde de vista a concepção de *Natureza* que está posta na *Bíblia*; esta, por sua vez, aproxima-se muito daquela concepção aristotélica, que prevaleceu na Idade Média, sobretudo na *Escolástica*. No momento em que vemos a *Natureza* se confundido com a providência divina, estamos diante de uma *Natureza* que, conforme o entendimento de Aristóteles, é tanto causa eficiente e final como substância e essência. Mas, entender esta Natureza como princípio de vida, que podemos identificar com todo o Cosmos, fazendo parte deste a Terra e as estrelas, bem como o Céu e todos os astros, não significa se contrapor à noção de Natureza como providência. Assim sendo, Comenius exemplarmente se situa como pensador de um período de transição, que, ao falar da educação e da infância, remete toda a reforma da escola à consonância com a *Natureza*, estabelecendo desta forma uma temática que passa a ser posta em discussão pelos livres-pensadores iluministas.

Seria o caso de pensar Comenius como iluminista? Se a questão fosse assim colocada, a resposta teria que está entre *um sim* e *um não*. *Sim*, se o consideramos a partir das temáticas do seu pensamento; *não*, se o consideramos tanto em relação ao período histórico em que viveu, como também se considerá-lo fora daquele debate próprio do século XVIII, que tinha como referencial a *nobreza* e o *clero*, ou mesmo a religião em geral por parte de alguns. Mas, ao lado disso, não podemos ignorar a atualidade em relação às mudanças que estavam se operando no mundo ocidental, mudanças estas reivindicadas pelos franceses e que já estavam acontecendo de uma forma mais efetiva na Inglaterra, onde a Revolução Industrial já a tinha tomado como seu palco.

Faz-se necessário ainda registrar aqui a atenção que Comenius deu à infância. É nesta que deverá começar a formação que fará do homem, o homem. Trata-se, pois, da verdadeira formação de homem que o homem precisa adquirir para poder tornar-se verdadeiramente homem, o que deverá começar já na primeira idade. De que forma deverá se fazer esta formação? Para Comenius, a escola deveria se abrir ao homem já na sua infância. Na escola, o

---

<sup>41</sup> Id. *Ibid.*, cap. V. § 2, p. 102.

homem passaria a se formar seguindo o modelo da Natureza, sendo esta adotada como princípio e guia da ação da escola, tendo em vista o seu fim: *educar*, isto é, formar o homem, seguindo os ensinamentos cristãos. Esta preocupação de Comenius com a formação do homem a partir da sua infância nos lembra a preocupação de Montaigne a que nos referimos anteriormente, quando falávamos da necessidade de se pensar o meio em que se deve pôr a criança, tendo em vista o tipo de homem que se quer formar, uma vez que os hábitos e os costumes conduzem à formação do ser humano, desvirtuando-lhe naquilo que possa lhe parecer de mais natural na sua inclinação à personalidade que deveria ser peculiar a si.

A reflexão sobre o pensamento de Comenius nos permite assim considerá-lo em relação ao que ficou conhecido como *Iluminismo*. Ou seja, não basta dizer que ele é *moderno*. Além disto, é possível situá-lo junto aos iluministas, por mais que consideremos distante em alguns pontos (como já vimos) em relação a eles. A sua atenção a um novo e necessário tipo de escola, bem como a universalização do saber, já é um grande aceno ao Iluminismo. Pensar juntamente com ele na importância da Natureza para a formação dos homens, mesmo que haja alguma diferenciação a respeito do tratamento dado ao que é natural, quando considerado o tratamento dado pelos iluministas, como Diderot, por exemplo, não temos como negar a sua posição diante das *Luzes*, enquanto postura voltada para a construção de um novo mundo a partir do respeito à Natureza.

Se é possível fazer esta aproximação entre Comenius e os iluministas, o que poderíamos dizer do pensamento de Jean-Jacques Rousseau em relação ao pensamento de Jean Amos Comenius? Destacamos, para esta reflexão que nos conduz a uma comparação entre Rousseau e Comenius, pontos que, pelo menos à primeira vista, nos parecem comuns. Ambos se voltaram para a questão da Natureza, buscando nela — cada um ao seu modo — um refúgio para a formação do homem. O deísmo poderia ser apontado como um outro ponto que os une em termos de pensamento. Mas, antes de considerar a aproximação deles em relação a isto, melhor seria perguntar pelo que pode aproximar ou não os dois em termos do que cada um pensou a respeito da infância e da educação. Até que ponto Rousseau poderia concordar com Comenius a respeito da necessidade de começar formando o homem a partir da sua primeira idade? Até que ponto ambos concordam com a importância da Natureza para modelar o homem que queremos formar? Até poderíamos ainda fazer uma extensão para perguntar pela aproximação de ambos com o pensamento de Montaigne. Todavia, precisamos antes considerar a necessidade de uma reflexão sobre o que pensou Rousseau a respeito da Natureza. A concepção rousseauiana de natureza permite-nos colocar diante do modo

rousseauiano de pensar *Homem* e a *Sociedade*. Com vistas nisto que entendeu por *Homem* e por *Sociedade*, Rousseau pôde construir um pensamento voltado para a necessidade de educar o indivíduo a partir de sua primeira infância, tendo em vista a necessidade de formar o homem conforme a Natureza, fazendo-se necessário formar o homem para que o indivíduo possa, no futuro, isto é, depois de passar por todas as fases de sua formação, tornar-se cidadão.

### 2.1.5 A natureza e a educação em Rousseau

A atenção que Rousseau deu à Natureza o fez “líder” do Iluminismo em sua fase *naturalista*. O exemplo dos que pensam assim pode ser visto em Paul Monroe, em sua *História da educação*. Segundo ele, a primeira fase do Iluminismo fora liderada por Voltaire e se constituía como um *Primeiro Movimento Iluminista*; a segunda, a que ele chama *Segundo Movimento Iluminista*, fora liderada por Rousseau. Assim ele nos diz ter sido o Iluminismo um Movimento constituído por dois movimentos distintos, sendo o primeiro voltado para a primazia da *Razão*, e o segundo, para a primazia da Natureza. Segundo nos diz Monroe, “O primeiro movimento tinha conduzido à liberdade de pensamento, mas ainda havia tolerado, por motivos egoístas, o formalismo e a autoridade arbitrária das instituições sociais”.<sup>42</sup> Assim sendo, é o próprio Monroe que nos chama a atenção para o fato de que eleger a *razão* como referencial para a humanidade não foi o suficiente para construir as condições necessárias à felicidade tanto buscada pelos homens, felicidade esta que, como haveremos de ver, fora posta na ordem do dia pelo pensamento de Rousseau. Daí afirmar Monroe o seguinte:

Até o meado do século, a filosofia e a “razão” concentraram na Igreja a maior parte dos seus ataques. Passado o meio século, a crítica se dirigiu para os males da vida social e política. O objetivo, no primeiro caso, era destruir os abusos existentes; no segundo, a construção de uma sociedade ideal.<sup>43</sup>

Ou seja: a confiança na *Razão* permitiu aos homens contestarem valores sacramentados pela tradição, como, por exemplo, o *absolutismo*, conforme estava posto na França, bem como o poder da Igreja, sobretudo da Igreja Católica, e a intolerância religiosa. Seria possível falar de um grande avanço para a conquista da liberdade de pensamento, quando fora posto em questão tudo aquilo que dificultava ou impossibilitava esta liberdade. A propósito disto diz Monroe:

<sup>42</sup> MONROE, Paul. *História da educação*, 252.

<sup>43</sup> Id. *Ibid.*, p. 252.

Estabelecendo como princípio fundamental a completa confiança no entendimento e na razão humana, o movimento [Iluminista] no início opôs-se a todos os abusos antigos, incluindo nisso todas as formas de tirania, quer nas idéias ou no governo ou na moral. Finalmente atacou os fundamentos de todas as instituições, especialmente os do Estado e da Igreja, fundamentos que serviram de base às suas autoridades. O movimento tendia para a destruição de muito do que constitui a verdadeira e permanente estrutura de uma sociedade estável. Agora só a razão humana ditaria os verdadeiros méritos da nova vida e dirigiria a conquista da felicidade humana.<sup>44</sup>

Todavia, esta confiança na *razão*, como dizíamos, não fora suficiente para o combate aos diferentes formalismos e a arbitrária autoridade das instituições sociais.<sup>45</sup> É neste momento que surge Rousseau para dizer que, além de confiar na *Razão*, seria necessária a confiança na *Natureza* e no *povo*. Ou seja, como diz Monroe:

Guiado em parte por sentimento pessoal e em parte pela simpatia pelo povo, Rousseau revoltou-se violentamente contra as gritantes desigualdades sociais da sua época. Propôs, em vez da razão lei da razão, o novo evangelho da fé na natureza, no homem do povo, e na capacidade do homem de realizar o seu próprio bem na vida.<sup>46</sup>

Assim, podemos seguir o entendimento de Monroe para afirmarmos com ele o seguinte: “A tarefa da segunda parte do século, sob a liderança de Rousseau, foi a de desenvolver uma nova fé no homem, traçar um novo ideal na vida, infundir um novo espírito na sociedade e restabelecer, na natureza do homem, uma base para a religião”.<sup>47</sup>

Certamente haveremos de voltar a essas questões que estão postas em relação ao pensamento de Rousseau, para melhor compreendê-lo inserido no que estamos chamando de *Movimento Iluminista* ou simplesmente *Iluminismo*. Mas gostaríamos de destacar aqui a expressão: “evangelho da fé na natureza”. Esta expressão de Monroe por si só já diz o quão fora forte o sentimento de Rousseau em relação à *Natureza*. O que, então, pensava ele a respeito dela? A respeito desta atenção que ele dá à *Natureza*, de um modo geral, é possível afirmar, como o fez Dent, em seu *Dicionário Rousseau*:

A “natureza” é um dos temas de maior difusão e assiduidade na obra de Rousseau. O homem é “naturalmente” bom; o “estado de natureza” é benigno e tranqüilo; uma educação “natural” é criativa e construtiva; a imersão na “natureza” é saudável e revigorante. Rousseau não está sozinho, é claro, ao fazer do recurso à natureza uma pedra de toque para muito do que é bom, benigno, benéfico, verdadeiro e edificante, em contraste com os males impostos aos homens pelos artificios e pressões sociais, o trabalho forçado, o comércio — e a própria civilização. Então, como agora, a natureza é

---

<sup>44</sup> Id. Ibid., p. 250.

<sup>45</sup> Id. Ibid., p. 252.

<sup>46</sup> Id. Ibid., p. 252.

<sup>47</sup> Id. Ibid., p. 253.

amplamente vista como a alternativa salutar que nos aliviará de todos os males e dores de que hoje sofremos por ter desertado do seu seio e ignorado os seus ensinamentos.<sup>48</sup>

Mas, o que pensou, de fato, Rousseau sobre a *Natureza*? Como esta foi concebida por ele? Seria o caso de situar a sua concepção simplesmente como *uma concepção iluminista de natureza*? Estaria a sua concepção mais identificada com o conceito estóico de *Natureza* ou seria o caso de ver a sua concepção mais aproximada daquela de Aristóteles? Antes de chegarmos a qualquer resposta neste sentido, vamos considerar os significados de *Natureza* que estão postos pelo pensamento de Rousseau, conforme a interpretação de Paul Monroe:

O primeiro e fundamental significado da “natureza” no *Émile*, como nas outras obras de Rousseau, é o social. No *Contrato Social* mostra como um estado de cultura elevada pode basear-se em um princípio político mais verdadeiro, e, assim, num tipo mais nobre de vida social do que o do século XVIII. No *Émile* descreve uma educação baseada, não nas formas da sociedade, nas tradições sem sentido da escola e na completa ignorância da infância, mas no conhecimento da verdadeira natureza do homem.<sup>49</sup>

Seguindo este entendimento, o *Contrato social* ensina que os únicos direitos do homem se encontram nas leis da própria natureza humana; isto é o que está posto também no *Emílio*: neste, Rousseau nos diz que a educação devia ser guiada pelas disposições naturais do homem. Neste sentido, podemos ver que há uma certa aceitação da idéia de *essência* ou *substância* como *Natureza*; mas, por outro lado, não foge esta concepção do entendimento de que a *Natureza* está identificada com uma *ordem* e uma *necessidade* que são internas ao homem, de forma que, por conta dessa *ordem* e dessa *necessidade*, o homem terá que se educar segundo determinados princípios, que não derivam desta ou de outra condição social, mas que a condição social passe a se fazer conforme a educação orientada por *essa ordem* e *essa necessidade* que são internas ao homem. Assim sendo, de acordo com Rousseau, podemos chegar à compreensão de como é possível pensar a educação, como bem observa Monroe:

O “homem natural” não é o homem selvagem, mas o homem governado e dirigido pelas leis da sua própria natureza. Tais leis podem ser descobertas como quaisquer outras por meio da investigação.

<sup>48</sup> DENT, N. J. H.. *Dicionário Rousseau*. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro Janeiro : Jorge Zahar, 1996, p. 172.

<sup>49</sup> MONROE, Paul. *História da educação*, p. 258-259.

Sendo este o principal significado da educação conforme a natureza, a oposição à sociedade segue-se como corolário.<sup>50</sup>

Essa concepção de *Natureza*, como algo que é interno ao homem, que permite bem ordenar a sua formação, bastando para isto ser formado segundo a necessidade que a ordem e a harmonia natural exigem, é posta com toda a força no *Emílio*. Neste, Rousseau retoma o que tinha posto no seu *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens*, para pensar o ser humano consoante a *Natureza*. Assim, a infância deve ser considerada como o momento propício à formação do homem, distante de todos os vícios e, portanto, distante de toda corrupção. É na infância que, seguindo-se a ordem da *Natureza*, forma-se o homem natural à semelhança daquele homem do Estado natural. Isto é possível pelo que há de mais natural no homem, ou seja, seus juízos instintivos, bem como suas emoções primitivas, dignificando a confiança no ser humano. É com base nestas características natas ao homem que é possível identificar uma segunda concepção de *Natureza* em Rousseau, como bem o diz Paul Monroe: “Um segundo significado dado à ‘natureza’ é que os juízos instintivos, as emoções primitivas, os instintos naturais, as ‘primeiras impressões’, são mais dignas de confiança, como bases de ação, do que a reflexão ou a experiência que adquirimos em contacto com outros”.<sup>51</sup>

Mas, além dessas duas formas de conceber a *Natureza*, em Rousseau, podemos identificar uma outra idéia do que é *natural*. Trata-se da sua inclinação à valorização do que precisa ser domesticado, que aparece ao homem como rústico, nato e aterrador, como observa Dent.<sup>52</sup> Vêm dessa maneira de conceber a *Natureza* os caracteres que fazem do pensamento rousseauiano um autêntico precursor do Romantismo, sendo para muitos críticos literários a primeira e maior expressão deste. A respeito desta maneira de interpretar a *Natureza*, Monroe diz que:

O terceiro sentido em que “natureza” é usado, indica a natureza inanimada subumana. A má educação que provém do contacto dos homens deve ser contrabalançada pelo contacto, direto e íntimo, com animais, com plantas e com os fenômenos físicos e forças de todas as espécies”.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Id. *Ibid.*, p. 259.

<sup>51</sup> Id. *Ibid.*, p. 259.

<sup>52</sup> DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*, p. 172.

<sup>53</sup> MONROE, Paul. *História da educação*, p. 259.

É para esta Natureza, compreendida pela terra e tudo o que lhe “enfeita”, que se volta Rousseau, como podemos ver em uma dentre muitas passagens em seus passeios de *Os devaneios do caminhante solitário*:

Les arbres, les arbrisseaux, les plantes sont la parure et le vêtemen de la terre. Rien n'est si triste que l'aspect d'une campagne nue et pelée qui n'étale aux yeux que des pierres, du limon et des sables. Mais vivifiée par la nature et revêtue de sa robe de noces au milieu du cours des eaux et du chant des oiseaux, la terre offre à l'homme dans l'harmonie des trois règnes un spectacle plein de vie, d'intérêt et de charme, le seul spectacle au monde dont ses yeux et son cœur ne se lassent jamais.<sup>54</sup>

Na poeticidade dos seus devaneios, assim como está posta na citação acima, Rousseau constantemente está se voltando à Natureza, para mergulhar nos seus encantos e dizer da vida que se busca ao contemplá-la, permitindo-se a si mesmo ir ao encontro do que há de mais profundo no seu ser, fazendo, pois, da sua solidão, o reencontro consigo mesmo.

Assim, se consideramos as duas primeiras formas de conceber a Natureza, situamos Rousseau em seu tempo, mas, aproximando-se de Comenius, vamos encontrá-lo também em conexão com um mundo anterior, remetendo-nos aos antigos e aos medievais, quando comunga com uma certa forma aristotélica de pensar a Natureza. No entanto, se é mais forte a sua contemporaneidade no seu segundo modo de interpretar a Natureza, desta passa para o “além de si”, quando, ultrapassando o seu mundo contemporâneo, introduz as características românticas que se firmarão no século seguinte, sobretudo com o Idealismo alemão de Fichte, Schelling e Hegel.

Já a partir dessa amplitude de compreensão da Natureza temos um Rousseau que, ao mesmo tempo em que se insere em sua época, se estende para um antes e um depois, dando assim uma demonstração de comunhão mais universal com o que se pode pensar em termos de *Natureza*. Ao identificar-se com seu tempo, põe na ordem das discussões a temática que era peculiar a toda ciência moderna, para a qual se voltavam as artes, enquanto técnicas de que se serviam os homens (como ainda se servem) para desvendar o mundo e colocá-lo ao seu serviço. Consoante a Natureza deveria ser a *educação*. Nisto estava afinado com o pensamento de Comenius. E esta atenção voltada para a necessidade de integrar a criança ao

<sup>54</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les rêveries du promeneur solitaire*. Paris : GF Flammarion, 1997. (Édition avec dossier), p. 135. [“As árvores, os arbustos, as plantas são o enfeite e a vestimenta da terra. Nada é tão triste como o aspecto de um campo nu e sem vegetação, que somente expõe diante dos olhos pedras, limo e areias. Mas, vivificada pela natureza e revestida com seu vestido de núpcias no meio do curso das águas e do canto dos pássaros, a terra oferece ao homem, na harmonia dos três reinos, um espetáculo cheio de vida, de interesses e de encanto, o único espetáculo no mundo de que seus olhos e seu coração não se cansam nunca”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. Tradução Fúlvia Maria Luiza Moretto. Brasília : Edunb, 1986, p. 93)]

mundo natural, para que se tornasse possível o educar-se com as coisas e com a *Natureza*, fala-nos da necessidade de uma educação que dispensasse os livros e os discursos, contrapondo-se àquela proposta pelos jesuítas. A educação pelo contato direto com as coisas expressa uma certa afinidade com a *educação realista do século XVII*, da qual Comenius pode ser tido como representante maior. Diz-nos Monroe:

Este termo [realismo] é aplicado ao tipo de educação em que se dá preferência ao estudo dos fenômenos naturais e das instituições sociais, em detrimento das línguas e literaturas. Esta fase do pensamento humano teve seu destaque no século XVII, quando afetou profundamente o pensamento e a prática educacionais.<sup>55</sup>

Assim, Rousseau, ao se voltar para a *Natureza* e ao pensar uma educação de acordo com ela, também sai do seu tempo para trazer à discussão iluminista aspectos de uma educação proposta no passado, não só por Comenius, mas também por Montaigne e até mesmo por John Locke, como observa Franco Cambi:

Tais perspectivas [“puercentrismo”, aprendizagem motivada, dialética autoridade-liberdade] profundamente inovadoras da pedagogia rousseauiana em parte remetem também à lição de alguns pedagogos anteriores, em particular Montaigne e Fénelon que, como Rousseau, tinham-se dedicado a uma defesa dos direitos da infância e de uma aprendizagem “natural” das várias cognições formativas e instrutivas. No Rousseau pedagogo, porém, operam ainda outras tradições educativas: a espartano-plutarquiana, caracterizada por uma ordenação precisa e rigorosa das atividades infantis, por um recurso à educação física e a uma disciplina nada branda, e aquela ligada a Locke e Condillac, que se refere predominantemente aos processos de aprendizagem e à formação intelectual da criança, que deve ser precedida por uma educação dos sentidos e realizar-se através do contato com a experiência e uma análise-síntese dos seus aspectos.<sup>56</sup>

Está nisto toda rejeição de uma educação fundada nos livros, na autoridade e no pedantismo, que era própria da aristocracia, que tanto se preocupava em fazer da criança um adulto em miniatura, instruindo-a para as práticas das boas maneiras que nada têm de natural, bem como para a imitação dos adultos, e que era ministrada pelos jesuítas, conforme fica dito também por Cambi:

Aos jesuítas e aos seus colégios, Rousseau reprova a artificialidade da sua educação, intelectualística e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, descuidando

<sup>55</sup> MONROE, Paul. *História da educação*, p. 195.

<sup>56</sup> CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo : UNESP, 1999, p. 347.

de suas mais profundas necessidades e das próprias características da idade, a começar pela necessidade de viver em contato e crescer sob a orientação dos pais.<sup>57</sup>

Mas convém não reduzir a proposta pedagógica de Rousseau ao *realismo pedagógico* ou mesmo ao *humanismo*, como insiste em afirmar Célia Maria Guimarães.<sup>58</sup> Já começamos a perceber esta distância de Rousseau em relação à proposta realista, quando o vemos distanciando-se tanto de Comenius quanto de Locke, por exemplo. Mesmo que consideremos os avanços da pedagogia proposta por Locke em detrimento da educação do povo, fato este para o qual nos chama a atenção Franco Cambi, damo-nos conta de que, tanto em relação à importância que é dada por ele ao povo como em relação aos seus princípios mais gerais, Rousseau afasta-se dele. É certo afirmar que existem muitos aspectos em comum entre as duas formas de pensar a educação. É inegável o valor teórico da proposta pedagógica de John Locke. A propósito disto, Cambi nos chama a atenção para

Uma proposta na qual a conexão entre educação e participação concreta na vida social, o privilégio dado aos conteúdos pragmaticamente úteis à instrução, a ligação desta última com a experiência real dos educandos, a atenção para a formação ético-intelectual de um caráter livre e autônomo falam agora de um mundo e de valores que são o mundo e os valores da época propriamente moderna.<sup>59</sup>

Isto ratifica toda a orientação do pensamento de Locke, que consolida o empirismo inglês no século XVII. A sua proposta realista de educação vai na mesma direção do seu pensamento gnosiológico. Por outro lado, estabelece ainda as suas conexões com o seu pensamento político e social, que põe em evidência a legitimidade das liberdades individuais e a garantia da tolerância. Tendo como referencial esta tolerância, Cambi registra uma peculiaridade do seu pensamento pedagógico, que visa o respeito à individualidade como espaço para a efetivação da liberdade. A respeito desta característica, é bom considerar a exposição que ele faz da sua proposta educacional:

As características peculiares da gnoseologia de Locke e a sua valorização da tolerância, assumida como critério-guia no campo político-religioso, estão na base também da reflexão pedagógica do pensador inglês. Com efeito, o empenho lockiano no campo educativo, por um lado, inspira-se em precisos princípios empiristas e sublinha (numa perspectiva antiinativista) a necessária relação que não pode deixar de existir entre a instrução proveniente do mundo externo e o desenvolvimento interno da mente e das suas funções intelectuais. Por outro lado, nos seus textos pedagógicos, o Locke teórico da

---

<sup>57</sup> Id. *Ibid.*, p. 347-348.

<sup>58</sup> Cf. GUIMARÃES, Célia Maria. Rousseau: educação infantil na “dependência das coisas”. *Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS*, n. 9, p. 51-68, jun. 2000.

<sup>59</sup> CAMBI, Franco. *Op. cit.*, p. 321.

tolerância move uma constante e dura polêmica contra o autoritarismo e as punições corporais como métodos educativos, exaltando, em compensação, os princípios da liberdade e da autonomia dos educandos.<sup>60</sup>

Vendo a questão da educação posta assim por John Locke, até parece que há, de fato, uma tendência naturalista no pensamento de Rousseau. O que nos permite esta impressão diz respeito ao cuidado de Locke em considerar a experiência do aluno no processo educacional, bem como todo um trabalho pedagógico voltado para o crescimento físico e intelectual do aluno. É exatamente em um destes aspectos de crescimento do aluno, reivindicado por Locke, que está a base da separação entre Locke e Rousseau. Este, por sua vez, não tem em vista o cuidado puro e simples com a experiência. Não se trata, portanto, de dar atenção à experiência, mas, sim, ao aluno. Neste sentido, a educação, que deverá começar na mais tenra infância, ou seja, a partir do momento em que a criança nasce, não deverá ser fundamentada na experiência, mas na *Natureza*. Além disso, não se trata de tomar como fim, já na infância, o desenvolvimento intelectual da criança. Este desenvolvimento se dará necessariamente a partir do momento em que o indivíduo adquirir o desenvolvimento natural dos seus órgãos dos sentidos, o que implica num conseqüente desenvolvimento do cérebro, permitindo assim o desenvolvimento intelectual do indivíduo pela afirmação de sua racionalidade. É este entendimento que leva Rousseau a recomendar o distanciamento da criança dos livros.<sup>61</sup>

Nas palavras de Rousseau, está a sua atenção voltada para uma instrução a partir da realidade vivida pelo aluno, o que significa considerar, no processo ensino-aprendizagem, a inserção do aluno no seu meio. Todavia, fica muito claro não se tratar de uma educação livresca. Da mesma forma, considera-se o desenvolvimento do intelecto humano pelo exercício do seu corpo, o que ele diz quando afirma que as “mãos trabalharão em proveito do espírito”. Não se trata de ensinar à criança o que é certo e o que é errado. Mas de educá-la segundo a natureza, fazendo-a educar-se pelas coisas, conforme nos diz no *Emílio*.

Se pensamos neste distanciamento do pensamento rousseauiano em relação a Locke, o que poderíamos dizer em relação a Comenius? Para este, a *Natureza* terá que ser sempre tomada como *modelo*. Mas um conjunto de métodos — que muito bem poderíamos chamar de técnicas — deverá conduzir o educando a um aprendizado segundo a experiência. Esta experiência deverá ser trabalhada através da *escola*. Deixemos assim grifada esta palavra para

---

<sup>60</sup> Id. *Ibid.*, p. 316.

<sup>61</sup> Esta é uma questão que sempre vem à tona no pensamento de Rousseau. Voltaremos a tratar dela quando adentrarmos mais especificamente no que ele propõe em termos de literatura. Quais as leituras que devem ou não ser feitas pela criança? A resposta a isso será posta no decorrer destas páginas.

dizemos da importância que Comenius dá à escola, o que não vamos encontrar no pensamento de Rousseau. Este, ao contrário, pensa numa formação que vá se fazendo naturalmente pela condução do preceptor, que poderá ser representado pelos próprios pais.

Voltaremos a tratar desta questão da educação natural em Rousseau. Mas, sem nos estendermos muito, agora, a respeito disto, podemos chamar a atenção para a importância que Rousseau dá à *Natureza*, para que se faça possível a formação do homem, compreendendo três momentos distintos, o que, de uma certa forma, já estava colocado pela proposta de educação de Comenius. Este, conforme dissemos anteriormente, também esteve preocupado com as diferentes fases da formação do homem, de forma que teve o cuidado de alertar para a necessidade de se fazer a formação do indivíduo sempre conforme a idade dele, isto é, devendo corresponder a cada idade um tipo de instrução ou de ensino.

Esta atenção de Rousseau à *Natureza*, ao pensar numa proposta pedagógica, faz dele um dos maiores representantes do *Iluminismo*. Todavia, não se trata, nele, de uma apologia à *Razão*, mas à *Natureza*. Rousseau filia-se assim à concepção moderna de natureza, dando a sua contribuição ao estabelecer uma profunda relação entre a sensibilidade e a razão. De uma só vez, traz para o seu tempo o que estava posto pelos pensadores do século XVII e dá um contorno ao significado da *Natureza*, o que o coloca além de seu tempo. Deste modo, podemos identificar a referência que Cassirer faz ao seu pensamento quando se volta para a concepção iluminista de natureza, para fazer a seguinte afirmação:

A concepção moderna da natureza que se formou depois da Renascença com nitidez e uma firmeza crescentes, e que busca prover-se, nos grandes sistemas do século XVII, em Descartes, Spinoza e Leibniz, de um fundamento e de uma legitimidade filosóficas, caracteriza-se sobretudo pela nova relação que se estabelece entre sensibilidade e entendimento, entre experiência e pensamento, entre *mundus sensibilis* e *mundus intelligibilis*.<sup>62</sup>

Desse entendimento sobre a *Natureza* podemos chegar a uma filosofia da natureza, que tem seu lugar de florescimento no século das *Luzes*. Ou seja, poderíamos afirmar que o *Iluminismo*, além de exaltar a razão, respaldando todo desenvolvimento das ciências naturais, produz uma *filosofia da natureza*. É o que ocorre quando os filósofos buscam no humano a compreensão da sua *Natureza*, como se quisessem dizer com isso que não basta desvendar o mundo pela física com o auxílio da matemática. Estava chegada a hora de se procurar penetrar

---

<sup>62</sup> CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica; ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução Dr. Vicente Felix de Queiroz. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1977, p. 67 — Grifos do autor.

nos “mistérios” do homem pela compreensão do que possa haver de mais profundo em si mesmo, identificado como *natureza* que lhe é própria, daí a seguinte afirmação de Cassirer:

É a filosofia da natureza que toma a dianteira: pode-se enunciar a sua tendência profunda, o seu princípio fundamental, dizendo que o verdadeiro ser da natureza não deve ser procurado no plano do *criado* mas no plano da *criação*. A natureza é mais do que simples criatura; ela participa do *ser* divino originário, visto que a força da *eficácia* divina está viva nela. O dualismo do criador e da criatura é assim suplantado. A natureza não se opõe mais a Deus como o *motum* ao *movens*, como o movido ao motor divino, porquanto é justamente um princípio criador originário que se move interiormente. O poder de dar-se forma e de desenvolver-se a si mesmo assinala a natureza do selo da divindade.<sup>63</sup>

O que Cassirer diz com essas palavras reflete muito o que está posto no pensamento de Rousseau. Mas a apologia à *Natureza* é uma tendência iluminista. As diferentes tentativas de pensar o mundo se voltaram cada vez mais para a compreensão daquilo que pudesse ser considerado como fundamento, como razão de ser do Universo ou como razão de ser do próprio homem. Procurou-se então uma transcendência do *natural*, de forma que a *Natureza* deixou de ser reduzida ao *criado*, como diz Cassirer. Tornou-se assim possível identificá-la no *ser* divino, uma vez que o *ser dela* passou a ser procurado no plano da *criação*. Assim, para melhor compreender o homem, os filósofos, incluindo-se entre estes Rousseau, procuraram uma explicação para as condições de vida, bem como para as relações sociais dos humanos, na *História*. Neste sentido, a *filosofia da natureza*, de uma certa forma, confundia-se também com a *História Universal*. Perguntar pelo *ser da Natureza*, para depois procurar a compreensão do humano no *ser social* conhecido, tornou-se, ao mesmo tempo, uma *filosofia da natureza* e uma *antropologia filosófica*. Daí a necessidade de situar o homem no *tempo* e no *seu tempo*. O questionamento dos valores, tendo em vista os hábitos e os vícios, bem como todo o perguntar pela ordem política, tendo em vista a organização da economia e da sociedade, e um questionamento da religião, tendo em vista o poder do clero efetivado sobretudo pela Igreja Católica, culminaram numa *Ciência da História*, tanto quanto numa *Filosofia da Natureza* e numa *Antropologia*; no entanto, todas estas *ciências* tiveram por fim, de uma forma ou de outra, teorizar sobre o *Estado* e a *Sociedade em geral*. Assim, a questão da educação teria que vir à tona, remetendo o pensamento para o significado da infância e da cidadania. Para tanto, seria indispensável começar toda uma reflexão prescindindo da *Razão*, bem como da questão da *Natureza*, para que se tornasse possível a compreensão do progresso da humanidade. Daí se fazer necessário fazer como Robert Turgot (1727-1781), que tomou a

---

<sup>63</sup> Id. Ibid., p. 69-70. [Grifos do autor]

*História Universal* como estudo dos sucessivos progressos dos homens. Assim, diz-nos Abbagnano que, para Turgot,

A história universal é [...] o estudo dos progressos sucessivos do gênero humano, interrompidos por freqüentes períodos de decadência, o esmiuçar das causas ou condições naturais e humanas que os produziram. É uma história do “espírito humano”, ou seja, essencialmente da razão que se elevou por graus através da análise e da combinação das primeiras idéias sensíveis. Turgot considera, por isso, que o progresso consiste sobretudo no desenvolvimento das artes mecânicas, com as quais o homem controla a natureza, e na libertação do despotismo: em relação à natureza e aos outros homens.<sup>64</sup>

Assim, por mais que referenciassem a *Razão*, os filósofos do *Iluminismo* não puderam deixar despercebida a *importância da Natureza*. Os “progressos sucessivos do gênero humano”, referido acima por Abbagnano, estão associados, de alguma forma, à *Natureza*, conforme o exposto pelo pensamento de Turgot. Como já vimos, isto não foi diferente em Denis Diderot. Mesmo entendendo que o verdadeiro guia do homem é a razão, não deixou de pensar na única possibilidade de demonstração da existência de Deus pela física experimental. Tratava-se de uma forma de expressar a confiabilidade na *ciência*, mas, ao mesmo tempo, de identificar Deus com a própria *Natureza*. Segundo a interpretação de Abbagnano, para Diderot estava claro que Deus só poderia agir no âmbito da natureza, não sendo possível uma explicação para o mesmo nas meditações, por mais que fossem estas sublimes, como o eram no pensamento de Descartes e Malebranche. “No homem” — de acordo com Abbagnano — “e no mundo dos homens, a natureza age através dos instintos e das paixões”.<sup>65</sup> Mas é na *Natureza* que se pode identificar a ação de Deus. Isto não significa um *deísmo* de Diderot, mas uma forma de considerar a Natureza como a mais sublime expressão das possibilidades infinitas.

#### 2.1.5.1 Naturalistas do século XVIII

Jean le Rond d’Alembert (16/11/1717 – 29/10/1783), autor do *Discurso preliminar da Enciclopédia*, que, sob uma viva influência de Locke e Bacon, publicou também o *Tratado de Dinâmica* e o *Ensaio sobre os elementos de filosofia*, obras nas quais pôde concordar com Bacon, afirmando serem três os modos de atuação sobre os objetos do pensamento: *memória*, *razão e imaginação*, mesmo sendo, ao contrário de Diderot, um *deísta*, concebeu na *alma* uma

<sup>64</sup> ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Tradução António Ramos Rosa e António Borges Coelho. Lisboa : Editorial Presença, 1970, p. 240.

<sup>65</sup> Id. Ibid., p. 249.

Natureza. Abbagnano, ao interpretar o seu pensamento, afirmou: “a união da alma e do corpo e a própria essência dos corpos são questões sobre as quais, diz d’Alembert, a inteligência suprema estendeu um véu que a nossa débil vista não penetra e que debalde tentaríamos rasgar”.<sup>66</sup> Continuando com esta interpretação do pensamento de D’Alembert, Abbagnano afirma que

D’Alembert é deísta; mas para ele, como para Voltaire e para Diderot, Deus é apenas o autor da ordem do universo e é, por conseguinte, revelado pelas leis imutáveis da natureza. Assim, Deus é totalmente estranho ao homem e às relações humanas. Por consequência, a vida moral da humanidade não depende de modo algum da religião.<sup>67</sup>

Etienne Bonnot, que por ter sido abade de Condillac, tornou-se conhecido simplesmente como Condillac (30/09/1714 –03/08/1780), em cuja obra, segundo Abbagnano, encontra-se a mais coerente e a mais completa formulação da *gnosilogia* do iluminismo francês, tendo sido inspirado em Locke e Newton, não deixou de considerar a importância da experimentação e, portanto, da *Natureza*. Mas, ainda segundo Abbagnano, destacaram-se mesmo como naturalistas do iluminismo francês aqueles que mais foram dominados pelas doutrinas de Newton. Neste sentido, podem ser considerados seus representantes principais: Pierre-Luis Moreau de Maupertuis (1698-1759), Georges-Luis Leclerc de Buffon (1707-1788) — que muito influenciou Rousseau, sobretudo em seu *Segundo Discurso*, com a sua obra intitulada: *História natural, geral e particular*, publicada de 1749 a 1788 —, Jean-Baptiste Robinet (1735-1820), Carlos Bonnet (1720-1793), Roger Joseph Boscovich (1711-1787) e Julien Offray de la Matrie (1709-1751).

Incluir Rousseau entre estes *naturalistas* seria reduzi-lo a um aspecto do seu pensamento. No entanto, é inegável a influência em Rousseau dessa tendência *naturalista*. Basta lembrar as referências que ele faz a Buffon em seu *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens*. Portanto, é inegável a contribuição de Rousseau para aquela apologia da *Natureza* que tanto marcou o *Iluminismo*. Esta marca, ou esta tendência, na filosofia iluminista, é tão expressiva que, ao falarmos da educação natural rousseauiana, bem como do *estado de natureza*, onde se encontra o homem natural, que Rousseau quer preservado no *estado civil*, colocamo-nos diante de toda exaltação iluminista da *Natureza*, antes de pensarmos sobre toda crítica possível aos avanços das ciências e das artes, bem como à investida do capitalismo a partir da *Modernidade*. À esta crítica somente

---

<sup>66</sup> Id. Ibid., p. 253.

<sup>67</sup> Id. Ibid., p. 253-254.

chegamos pelo questionamento da razão sobre ela mesma, ao mesmo tempo em que nos colocamos diante dos equívocos da ciência e de toda a tecnologia que coloca a *Natureza* acima do homem, sem considerá-lo parte dela a ser conhecida e preservada para que tenha lugar no mundo a liberdade e toda felicidade que se busca.

### **3. A questão da educação e da liberdade em Rousseau**

Com base no conjunto de questões que aqui apresentamos, entendemos que nos é possível dizer algo mais do que queremos para refletir sobre o pensamento de Rousseau. Referimo-nos, pois, a uma visão panorâmica sobre o pensamento deste autor que nos remete às questões a que nos propusemos responder. O que dizer, portanto, a respeito de Jean-Jacques Rousseau, tendo em vista o seu pensamento como um todo, bem como aquilo que ele nos deixou para pensar sobre a educação e a liberdade e sobre a herança que nos deixou para o mundo contemporâneo?

#### **3.1 Liberdade e morte: Rousseau e Grimal**

Voltemos à associação que fazíamos entre liberdade e morte, quando nos referíamos anteriormente ao pensamento de Grimal sobre a liberdade. Dizíamos que, dentre tantas coisas que se faz em nome da liberdade, está a morte e que esta muitas vezes acontece sem que seja percebida ou sentida. Mas, se morremos ou vivemos em nome da liberdade, é porque somos livres, escolhemo-nos no meio do mundo. De que forma queremos nos relacionar com os outros? E como nos escolhemos em relação à natureza e às coisas em geral? Quando nos deparamos com a morte, conforme afirmamos aqui, damo-nos também conta de que vivemos em meio de um mundo que fora construído sob o desígnio do amor-próprio que tudo quer, que tudo arrasta para si. Assim, se afirmamos que somos livres, pela mesma razão podemos afirmar com Rousseau que somos naturalmente bons. Ou seja: assim como ele disse que o homem é naturalmente bom, disse também ser o homem originalmente livre. Movidos por essa liberdade original, nos escolhemos no meio do mundo, mas, enquanto isso, há também outras escolhas feitas para nós, cabendo-nos aceitá-las ou não. Neste caso, como disse Jean-Paul Sartre, o mais importante é o que podemos fazer daquilo que fazem de nós. Como, então, nos conduzimos ou podemos nos conduzir?

### 3.2 Liberdade, educação e o pensamento de Rousseau

A resposta à questão acima nos coloca diante da questão da educação. Assim, por um lado, temos a certeza de que, como também disse Grimal, “nenhuma forma de vida é pura espontaneidade”. Ou seja: “Muito cedo nos é imposto o sentimento dos limites que nos cercam de todos os lados: limites do nosso corpo, limites oriundos das coisas, que resistem e contra as quais é preciso usar astúcia, limites resultantes da presença dos outros, em todas as épocas da nossa existência”.<sup>68</sup> Aqui aparece o significado que pode ter a educação. O que é isto, então? A resposta desta questão podemos encontrar na *Paidéia*, quando Werner Wilhelm Jaeger nos diz: “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual”.<sup>69</sup> Dando continuidade a este entendimento, o mesmo Jaeger afirma ainda o seguinte: “A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação”.<sup>70</sup>

Tendo em vista o fato de assim ser a educação, Rousseau a tomou como “uma arte”, conforme nos diz no *Emílio ou da educação*. E, pensando nesta arte, considerou a necessidade de se refletir não apenas sobre a possibilidade de uma boa educação, contrapondo-se àquela existente como seria de se esperar de quem vivia em um século, como ele diz, em que toda literatura e todo saber estavam voltados muito mais para a destruição do que para a construção. Assim, preferiu se voltar para o que pudesse ser apresentado como protótipo, tendo em vista não o que de fato existia ou poderia vir a existir em termos de educação, mas àquilo que deveria ser. Ou seja: não se limitou a interpretar um mundo construído em nome de uma liberdade, para o qual foram apresentadas condições especiais para manter e transmitir formas particulares de organizações físicas e espirituais, nem tampouco se propôs a apresentar um receituário que pudesse ser seguido para que se tornassem possíveis determinadas condições para isto. Jean-Jacques Rousseau partiu do fato de que não se tratava mais apenas de se opor ao estabelecido, como muitos faziam, mas de pensar algo melhor, o que, segundo ele, não era feito por ninguém. Assim, ao invés de descrição do existente ou de manuais para

---

<sup>68</sup> Id. Ibid., p. 9.

<sup>69</sup> JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução por Artur M. Pereira. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2001, p. 3.

<sup>70</sup> Id., Ibid., p. 3.

o que era necessário fazer, preferiu apresentar princípios que pudessem orientar os educadores no sentido de que se tornasse possível o resgate da dignidade humana, perdida com o desenvolvimento da civilização conhecida.

Os princípios acima referidos deram fundamentos para o projeto de educação que o filósofo de Genebra propôs, não para um determinado povo, mas para a humanidade inteira. Movido por este propósito, chamou-nos a atenção no “Prefácio” do *Emílio* para a necessidade de observarmos duas coisas imprescindíveis em qualquer que seja o projeto: “la bonté absolue du projet”, bem como “la facilité de l’exécution”. A propósito destas coisas que devem ser consideradas no projeto, diz-nos Rousseau que, no primeiro caso, “il suffit, pour que le projet soit admissible et praticable en lui-même, que ce qu’il a de bon soit dans la nature de la chose; ici, par exemple que l’éducation proposée soit convenable à l’homme, et bien adaptée au cœur humain”. Quanto à outra coisa que deve ser considerada, diz-nos que “dépend de rapports donnés dans certaines situations: rapports accidentels à la chose, lesquels, par conséquent, ne sont point nécessaires, et peuvent varier à l’infini”. A isto, acrescenta:

Ainsi telle éducation telle autre peut l’être chez les Bourgeois, et telle autre parmi les Grands. La facilité plus ou moins grande de l’exécution dépend de mille circonstances, qu’il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou à tel pays, à telle ou à telle condition. Or toutes ces applications particulières n’étant pas essentielles à mon sujet, n’entrent point dans mon plan. D’autres pourront s’en occuper, s’ils veulent, chacun pour le Pays ou l’État qu’il aura en vue. Il me suffit que par-tout où naîtront des hommes, on puisse en faire ce que je propose; et qu’ayant fait d’eux ce que je propose, on ait fait ce qu’il y a de meilleur et pour eux-mêmes et pour autrui. Si je ne remplis pas cet engagement, j’ai tort sans doute; mais si je le remplis, on auroit tort aussi d’exiger de moi davantage; car je ne promets que cela.<sup>71</sup>

Esse projeto de educação proposto por Rousseau trouxe consigo o que poderíamos chamar de Revolução Copernicana da Infância. Propor princípios que sirvam aos homens no

---

<sup>71</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*. 49424 éd. Paris : Gallimard, 1990. Préface. *Œuvres Complètes*, IV, (Bibliothèque de la Pléiade), p. 243. [“a qualidade absoluta do projeto”, “a facilidade de execução”, “basta, para que o projeto seja admissível e praticável em si, que o que tenha de bom esteja na natureza da coisa; aqui, por exemplo, que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada a ele. [...] “[...] depende de relações dadas em determinadas situações; relações acidentais da coisa, que, por conseguinte, não são necessárias e podem variar ao infinito. Assim é que uma educação pode ser praticável na Suíça e não o ser na França; outra pode sê-lo entre os burgueses e outra ainda entre os nobres. A facilidade maior ou menor da execução depende de mil circunstâncias impossíveis de se determinarem a não ser através de uma aplicação particular do método a tal ou qual país, a tal ou qual condição social. Ora, não sendo essenciais a meu assunto, todas essas aplicações particulares não se incluem no meu plano. Outros poderão ocupar-se delas, cada qual para o país ou estado que tiver em vista. Basta-me que, onde quer que nasçam homens, se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles como para os outros. Se não levar a bem esse compromisso, estarei errado sem dúvida; mas se tiver êxito, também estarão errados exigindo de mim algo mais, pois não prometo senão isso”]. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995. “Prefácio”, p. 7 (Escrito em itálico no texto consultado)]

seu processo de formação, visando o resgate de si mesmo como liberdade corroída pelo progresso das ciências, das letras e das artes, significou também perguntar pelo lugar da criança no mundo. Se, até então, o adulto tinha sido o centro das atenções, de forma que procuravam fazer da criança o adulto em miniatura, a atenção do adulto passou, com Rousseau, para a criança, enquanto homem em processo de crescimento, seja este visto do ponto de vista físico ou intelectual. A época em que viveu Rousseau, isto é, no século XVIII da Era Cristã, ainda refletia o que, hoje, nos diz Neil Postman: “Do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a sua necessidade de se reproduzir. Mas uma cultura pode existir sem uma idéia social de infância”.<sup>72</sup> O estudo de Philippe Ariès deu muito bem conta desta ausência de infância no período que antecedeu os séculos XIII e XIV, conforme o exposto em seu trabalho clássico, *L'enfant et la vie*. Nesse período, como nos diz Mariano Narodwski, não existiam os nossos sentimentos de infância, próprios da cultura ocidental.

De acordo com Ariès — diz-nos Narodwski —, as crianças não eram nem queridas nem odiadas nos termos nos quais esses sentimentos se expressam no presente. Participavam juntamente com os adultos das atividades lúdicas, educacionais e produtivas. E não se diferenciavam dos adultos nem pela roupa que vestiam nem pelos trabalhos que executavam nem pelas coisas que normalmente diziam ou deixavam de dizer.<sup>73</sup>

Assim, essa ausência de infância confirma o entendimento comum aos historiadores da infância, segundo os quais, esta é um fenômeno histórico e não “natural”, o que significa dizer se tratar de um conceito que fora se definindo historicamente, de forma que é possível se falar de diferentes concepções dela. Daí poder afirmar que, apesar do momento de transição por que passava a concepção de infância no século XVIII, o que já vinha acontecendo desde o século XVII,<sup>74</sup> quando Rousseau se voltou para a sociedade do seu tempo para perguntar pelas razões da degradação humana numa perspectiva daquilo que o homem deve ser, constatou ainda o tratamento dado à infância, próprio dos séculos precedentes. Esta ausência da infância é considerada pelas suas próprias palavras no “Prefácio” do *Emílio ou da educação*:

On ne connoit point l'enfance: sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux homes de savoir, sans considerer ce que les enfans sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode seroit

<sup>72</sup> POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução por Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. Primeira Reimpressão. Rio de Janeiro : Graphia, 2000, p. 11.

<sup>73</sup> NARODWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). Tradução por Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis : Vozes, 1998, p. 172.

<sup>74</sup> Cf. Mariano NARODWSKI. Adeus à infância (e à escola que a educava), p. 173.

chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très-mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très-assurément, vous ne les connoissez point. Or si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous.<sup>75</sup>

O que nos diz Rousseau com essas palavras nos põe muito bem diante daquilo que era feito da infância no século XVIII. As crianças, antes dos sete anos de idade, eram ignoradas, entregues às amas de leite, quando não postas na então chamada “roda da fortuna”, para onde o próprio Rousseau levou os seus filhos recém-nascidos. A falta de atenção, juntamente com a falta de higiene necessária, bem como a inadequada alimentação, ou seja, o desrespeito expresso em relação à infância, eram fatores que concorriam para que cinquenta por cento dos nascidos não completassem os sete anos. Refletia-se assim aquilo que era comum no século anterior, como bem nos diz Postman, ao se referir ao fato de que a idade adulta começava logo depois dos sete anos sem estágio intermediário:

[...] por isso — diz-nos ele — as pinturas coerentemente tratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. A linguagem de adultos e crianças também era a mesma. Não há, por exemplo, em lugar algum referências à maneira de falar das crianças antes do século dezessete, quando começaram a se tornar numerosas.<sup>76</sup>

A confirmação disto nos é apresentada por Rousseau, quando, no *Emílio*, fala-nos do tratamento que era dado às crianças naquela época:

Quand je supposerois cette education raisonnable dans son objet, comment voir sans indignation de pauvres infortunés soumis à un joug insupportable et condamnés à des travaux continuels comme des galériens, sans être assuré que tant de soins leur seront jamais utiles? L'âge de la gaité se passe au milieu des pleurs, des châtimens, de menaces, de l'esclavage. On tourmente le malheureux pour son bien et l'on ne voit pas la mort qu'on appelle, et qui va le saisir au milieu de ce triste appareil. Qui sait combien d'enfans périssent victimes de l'extravagante sagesse d'un péreou d'un maître? Heureux

<sup>75</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, Préface. *Œuvres Complètes*, IV, p. 241-242. [“Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações. Posso ter muito mal visto o que cabe fazer; mas creio ter visto bem o paciente que se deve operar. Começai portanto estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdas este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser sem utilidade para vós”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, Prefácio, p. 6 — Em itálico no texto consultado)]

<sup>76</sup> POSTMAN, Neil. Op. cit., p. 32-33.

d'échaper à sa cruauté, le Seul avantage qu'il leur a fait souffrir est de mourir sans regretter la vie, dont ils n'ont connu que les tourmens.<sup>77</sup>

O que pensar, portanto, do destino de uma sociedade, onde se encontra um tratamento desses dispensados às crianças? Rousseau deu um outro entendimento para a infância, considerando inclusive o que outros, como Montaigne, já tinham observado em relação a ela. Mas, não bastava considerar a necessidade de considerar o lugar da infância no mundo. Era preciso também pensar no que poderia ser feito do homem, se ele fosse tomado em sua condição mais natural de existência. Assim, não se limitou a pensar sobre os rumos que estavam tendo as ciências, as letras e as artes, como o fez em seu primeiro *Discurso*, como também procurou uma lógica para se pensar o progresso dos homens até chegar ao estado em que se encontravam na civilização. Valeu-se do que era conhecido de outros povos ainda não considerados civilizados, como era o caso dos povos das Américas, podendo estabelecer parâmetros para a vida em sociedade, o que lhe permitiu perguntar pela possibilidade da legitimidade do poder, ao mesmo tempo em que propôs um *contrato social* para servir de referencial a uma nova forma de organização da vida humana em sociedade. Por esta via de entendimento, foi possível, de uma certa forma, refletir o que também nos diz Jaeger ao tratar do “Lugar dos Gregos na história da educação”: “Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”.<sup>78</sup> Ou seja: fazia-se necessário pensar não só no que poderiam fazer os homens para recuperar a sua liberdade em meio à civilização, mas também no que poderiam fazer para que se tornasse possível distinguir o homem do cidadão, considerando-se imprescindível a formação do primeiro para a efetiva formação do segundo, sem isso significar a formação conjunta de um e de outro ao mesmo tempo.

Assim, de nossa parte, queremos trazer à tona a discussão que nos põe diante do entendimento de Rousseau acerca da educação e da liberdade, considerando para tanto a sua preocupação com a infância, de onde, segundo ele, deverá partir todo o processo de formação do homem que culmina com a sua formação moral. Neste sentido, a nossa reflexão toma aqui

---

<sup>77</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, II. *Œuvres Complètes*, IV, p. 301-302. [“Ainda que supusesse essa educação razoável em seu objetivo, como ver sem indignação pobres desgraçados condenados a trabalhos contínuos, como forçados, sem ter certeza de que tantos cuidados lhes serão úteis algum dia! A idade da alegria passa em meio aos choros, aos castigos, às ameaças, à escravidão. Atormenta-se o infeliz para seu bem; e essas tristes precauções. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um mestre? Felizes por escaparem à crueldade destes, a única vantagem que tiram dos males a elas impostos é a de morrerem sem saudade da vida, da qual só conheceram os tormentos”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, II, p. 60)]

<sup>78</sup> JAEGER, Werner Wilhelm. Op. cit., Introdução, p. 4.

como ponto de apoio o que o referido filósofo nos apresentou em sua obra, destacando-se nesta o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, bem como o *Emílio ou da educação* e o *Do contrato social* ou Princípios do Direito Político. Nestes três textos, encontramos as diretrizes que nos permitem pensar a partir do pensamento rousseauiano a respeito de uma nova forma de organização social, sustentada pelos princípios educacionais que têm na natureza a sua razão de ser.

Procuramos percorrer um caminho que, de uma certa forma, se assemelha àquele percorrido pelo próprio Rousseau para chegar ao entendimento a respeito da espécie humana que pôs nos seus *Discursos* — entendendo-se por estes não somente aqueles que assim foram explicitamente denominados, como é exemplo o *Discurso sobre a desigualdade*, mas também o próprio *Emílio* ou *O Contrato social*. Este, que já estava anunciado no *Emílio*, reflete ao mesmo tempo o que se faz necessário ao ser humano em termos de educação e de liberdade, tendo em vista o que o homem *deve ser*, contraposto ao *que é*, mas também diferente de tudo aquilo que pode ter sido, conforme nos foi apresentado no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São questões que também estão presentes em outros textos, como bem podemos ver no *Discurso sobre a economia política* ou mesmo n' *A nova Heloísa*, o que ressurgiu em seus textos autobiográficos: *As confissões* e *Os devaneios do caminhante solitário*.

Assim, a reflexão a respeito da educação e da liberdade consoante o pensamento de Rousseau nos põe diante do entendimento segundo o qual é preciso se fazer homem para que se possa chegar à cidadania,<sup>79</sup> fazendo-se para isso um percurso que vai do nascimento à idade adulta, quando o indivíduo deverá se encontrar devidamente preparado para assumir um comportamento moral, que vai tomando lugar na sociedade a partir da adolescência até à formação da família pelo casamento. Neste percurso, cabe considerar o que podemos ter como sendo propriamente do sexo masculino e do sexo feminino, tornando-se assim possível refletir sobre o papel da mulher na sociedade, firmando-se como *diferença na igualdade*.

---

<sup>79</sup> A propósito do termo *cidadania* que aqui empregamos vale ressaltar que não faz parte da terminologia empregada por Rousseau. Valemo-nos, no entanto, dele para dizer da condição em que se encontra o indivíduo humano que está apto a conduzir-se por si mesmo na convivência social, não mais como um homem natural ou selvagem, mas como cidadão, isto é, como homem moral que habita à Cidade, seja na condição de súdito simplesmente ou de magistrado, conforme o exposto pelo próprio Rousseau em seu *Contrato social*. Afastamos, portanto, do nosso entendimento o significado de cidadania como condição daquele que simplesmente respeita as leis do Estado, tendo em vista o reconhecimento dos seus direitos, face aos quais cumpre seus deveres, ambos prescritos pela Constituição, conforme vemos nos diferentes Estados do mundo contemporâneo, sejam eles repúblicas ou monarquias constitucionais.

Nos “Livros IV” e “V” do *Emílio*, Rousseau nos coloca diante dessa *diferença na igualdade*, para que possamos pensar no que pode ser o perfil do ser humano formado segundo os desígnios da natureza. Por isso, já no Livro III, deparamo-nos com toda preocupação do autor no sentido de melhor preparar a criança para que ela possa pensar por si mesma, de forma a adquirir as condições necessárias para fazer a sua própria condução, por mais que ainda necessite do auxílio do outro que tem como governante ou como referencial para a mestria. Deste modo, se, durante a infância, o homem terá que sair da sua liberdade originária para a educação, uma vez que precisa ingressar no mundo dos homens, onde deverá se valer não da sua liberdade natural mas da civil, no transcurso para a formação da sua cidadania, deverá educar-se para ser livre, uma vez que, como disse no *Contrato social*, o homem nasce livre, mas se encontra acorrentado. Para quebrar a corrente que o aprisiona é preciso educar-se para a liberdade. Assim, educação e liberdade se juntam em todo andar do ser humano, seja para fazer a sua caminhada em direção a um estado social que ele criou (ou cria) ou para uma outra forma de viver socialmente, mas livre.

Seguindo este entendimento, consideramos que, para compreendermos o que fora exposto por Rousseau sobre a educação e a liberdade, faz-se necessário considerarmos antes de tudo a passagem do homem do seu estado natural ao estado civil, quando deveremos tomar para a nossa reflexão a passagem da infância à adolescência, bem como o contrato pedagógico, que deverá existir em todo o processo de formação do homem e do cidadão, mesmo considerando-se momentos distintos para a formação de cada um destes. Mas, por outro lado, é preciso também considerar a educação para a liberdade, o que é imprescindível para a formação da cidadania. Neste caso, faz-se necessário não somente pensar no que possa significar a cidadania em si mesma conforme o entendimento de Rousseau, mas também a organização da família como um estágio necessário para o *contrato social*.

Mas, para fazermos esse caminho pelo pensamento de Rousseau em busca do que ele propôs como liberdade e educação para o convívio social do ser humano, consideramos também a inserção de Rousseau na *Modernidade*. Assim fazemos por saber que ele, seguindo a tendência iluminista, voltou-se para as questões da natureza e da organização social dos homens, para falar de educação e liberdade. Estes eram temas que, por sua vez, também estavam postos pelos que perguntavam por uma nova ordem do mundo que deveria se fazer a partir de parâmetros diametralmente opostos àqueles conhecidos e oferecidos pelo *ancien régime*. Ou seja: tratava-se de temas ligados à política, uma vez que todos os interesses teóricos do Iluminismo estavam centrados na questão política, da qual também não se

afastava Rousseau.<sup>80</sup> Antes, pelo contrário, era para esta questão que ele estava voltado quando discorria sobre a temática da liberdade e da educação, de forma que, conforme ele mesmo diz em suas *Confissões*,<sup>81</sup> nenhuma outra obra ocupou tanto seu pensamento quanto as *Instituições políticas*, que, de uma certa forma, foram convertidas no *Do Contrato social*.<sup>82</sup>

<sup>80</sup> Chama-nos a atenção aqui o que Ernst Cassirer nos diz a respeito da atividade intelectual do período Iluminista, sobretudo em relação à Filosofia Política. Segundo ele, em termos de Filosofia Política, esse período foi um dos mais férteis, mas isso não significou que tenha produzido uma nova Filosofia Política. Mas, ao contrário disso, pode se verificar o seguinte: “Estudando as obras dos mais famosos e influentes autores, somos surpreendidos pelo fato de nelas se não encontrar teoria completamente nova. As mesmas idéias são repetida constantemente — e essas idéias não foram criadas pelo século XVIII”. E isso pode também ser observado em relação a Rousseau, conforme nos diz o mesmo autor: “Rousseau gosta de fazer paradoxos, mas, quando trata de política, a sua linguagem é diferente e muito sóbria. Na sua concepção do fim e método da Filosofia política, na sua doutrina dos inalienáveis direitos do homem, é difícil encontrar qualquer coisa que não tenha paralelo e modelo nos livros de Locke, Grotius ou Pufendorf. O mérito de Rousseau e dos seus contemporâneos encontra-se num campo diferente. Estavam muito mais interessados na *vida* política do que na *doutrina* política. Não pretendiam demonstrar, mas afirmar e aplicar, os primeiros princípios da vida social do homem. Em matéria de política, os escritores do século XVIII nunca tiveram a intenção de ser originais. Na verdade, consideravam a originalidade nesse campo como altamente suspeita”. [CASSIRER, Ernst. *O mito do Estado*. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Zahar, 1976. (Biblioteca de Ciências Sociais). p. 193-194 — Grifos do autor]

<sup>81</sup> Nas *Confissões*, Rousseau nos diz o seguinte: “Des divers ouvrages que j’avois sur le chantier, celui que je méditois depuis plus longtems, dont je m’occupois avec le plus de gout, auquel je voulois travailler toute ma vie, et qui devoit selon moi mettre le sceau à ma réputation étoit mês *Institutions politiques*”. E logo depois, afirma: “J’avois vu que tout tenoit radicalement á la politique, et que, de quelque façon qu’on s’y prit, aucun peuple ne seroit jamais que ce que la nature de son Gouvernement le feroit être” [ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau*. 75115 éd. 96-1273 impression. Paris : Gallimard, 1996. Seconde Partie, Livre Neuvième. *Œuvres Complètes*, I, (Bibliothèque de la Pléiade), p. 404. [“Das diversas obras que tinha na gaveta, aquela sobre a qual mais meditava, que mais gosto me dava e na qual queria trabalhar a vida inteira e que devia, segundo eu achava, coroar minha reputação, eram as minhas *Instituições políticas*. [...] Vira que tudo se relacionava radicalmente com a política e que, de qualquer modo que o encarássemos, povo nenhum teria natureza diferente daquela que seu governo lhe emprestava”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões de Jean-Jacques Rousseau*. Tradução por Wilson Louzada. Rio de Janeiro : Tecnoprint, 1965. (Clássicos de Bolso — Edições de Ouro — Águia de Ouro –AG 1219). Tradução de: Les confessions, II, IX, p. 432-433)]

<sup>82</sup> A propósito disso, isto é, dessa “conversão” das *Instituições políticas* no *Contrato social*, vale considerar a observação feita por N. J. H. Dent: “No início da década de 1750, após a publicação do *Discurso sobre as ciências e as artes* e quando estava servindo como secretário do embaixador francês em Veneza, Rousseau concebeu o projeto de escrever um livro de teoria política que seria intitulado ‘Instituições Políticas’. Mas embora o seu artigo sobre economia política (1755) para a *Enciclopédia* mostre algo de como suas idéias estavam se desenvolvendo, o seu projeto não avançaria muito na época em que se mudou para Montmorency, em 1756. A sua conclusão era um de seus objetivos quando se instalou no Ermitage, mas foi desviado de tal propósito por outros trabalhos (principalmente *A nova Heloísa* e *Emílio*). Por volta de 1758-59, resolveu abandonar o projeto e reunir alguns excertos para fazer uma obra mais concisa. Essa obra mais concisa é *O contrato social*” [DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, 1996. 243 p. Tradução de: A Rousseau Dictionary]. Isso pode ser confirmando pelas próprias palavras de Rousseau em suas *Confissões*, Livre IX, *Œuvres Complètes*, I, p. 405-497, ou na tradução de Wilson Louzada (Id. Ibid., I, IX, entre as páginas 433 e 435). Mas, ainda nas *Confissões*, isso fica mais explícito quando afirma o seguinte: “Le produit de la *Lettre à d’Alembert* et de *La nouvelle Héloïse* avoit un peu remonte mes finances qui s’étoient fort épuisées à l’Hermitage. Je me voyois environ Mille écus devant moi. L’*Emile* auquel je m’étois mis tout de bon quand j’eus achevé l’*Héloïse* étoit fort avancé, et son produit devoi au moins doubler cette somme. Je formai le projet de placer ce fond de manière à me faire une petite rente viagère qui put avec ma copie me faire subsister sans plus écrire. J’avois encore deux ouvrages sur le Chantier. Le premier étoit mes *Institutions politiques*. J’examinai l’état de ce livre, et je trouvai qu’il fut achvé pour executer ma résolution. Ainsi renonçant à cet ouvrage, je résolu d’en tirer ce qui pouvoit se détacher, puis de bruler tout le reste, et poussant ce travail avec zèle, sans interrompre celui de l’*Emile*, je mis en moins de deux ans la dernière main au *Contract Social*” (Id. Ibid., II, X, I, p. 516) . [“O produto de *Lettre à d’Alembert* e de *La*

Essa preocupação com a inserção de Rousseau na Modernidade nos leva a perguntar pelas as razões de ser do que se firmou como *moderno*, ao mesmo tempo que perguntamos pelo pensamento iluminista. E ao nos voltarmos para o *Iluminismo*, perguntamos pelo que significou não somente no século XVIII, mas também nos séculos posteriores, o pensamento iluminista, fazendo parte deste o de Rousseau. Assim, somos remetidos às questões do *racionalismo* e do *empirismo*, ao mesmo tempo em que chegamos a crítica do que se pode pensar do Iluminismo como *Ilustração*. Diante do entendimento do que sejam a Modernidade e o Iluminismo do século XVIII, resta-nos saber do pensamento de Rousseau, quando nos voltamos para a questão da educação e da liberdade. Por isso, ao situá-lo na Modernidade, procuramos relacioná-lo com outros entendimentos que foram se construindo no mundo moderno a respeito de natureza e de educação, dando-se uma atenção especial ao que estava sendo proposto sobre a infância, antes e durante o período em que viveu Jean-Jacques Rousseau.

Assim, a educação e a liberdade segundo o pensamento de Rousseau são o objeto que procuramos estudar, tendo em vista a necessidade de se repensar o conceito de cidadão que, no convívio social dos homens, colocamos ao lado do que se tem como homem, isto é, do ser humano, que Rousseau queria livre na sociedade e, por isso, sendo necessária a educação.

---

*Nouvelle Heloïse* tinha consertado um pouco as minhas finanças, que se haviam esgotado muito em l'Ermitage. Tinha diante de mim cerca de mil escudos. *Émile* no qual metera as mãos quando acabei *Heloïse*, estava muito adiantado e seu produto devia, pelo menos, ser o dobro desta soma. Formei o projeto de colocar aquela quantia de maneira a ter uma pequena renda vitalícia que pudesse, com a minha cópia, dar-me subsistência sem precisar escrever mais. A primeira eram as minhas *Institutions politiques*. Examinei o estado deste livro e achei que ele ainda precisava de vários anos de trabalho. Não tive a coragem de levá-lo e esperar que ficasse pronto para pôr em execução a minha idéia. Por isso, renunciando a esta obra, resolvi tirar dela o que se podia tirar, e depois queimar o resto; e trabalhando com cuidado, sem interromper o de *Émile*, em menos de dois anos dei a última penada em *Contrato social*" (Id. Ibid., II, X, p. 547-548)].

## *Capítulo II*

# **DA CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO AO VÍNCULO ENTRE EDUCAÇÃO E LIBERDADE**

A discussão de Rousseau em tona da educação e da liberdade começa com a sua crítica à civilização que estava sendo desenvolvida pela Modernidade. Assim, trazemos agora para a reflexão o que nos diz o seu *Discurso sobre as ciências e as artes* sobre um mundo moderno que estava se formando à proporção que os valores morais se degradavam. Refletindo sobre a degradação desses valores promovida pelas ciências e as artes, caberia perguntar pelo significado da ciência e pelo comportamento dos homens em relação a ela. Não temos, pois, como escapar de uma crítica da Modernidade que o pensamento de Rousseau fez nesse sentido. Assim, para falarmos da educação e da liberdade segundo o entendimento rousseauiano, cabe a nós perguntar pela liberdade originária que se perdeu com o advento da civilização. Como, então, situar a educação diante desta liberdade? Eis a questão que pretendemos responder aqui. E, para respondê-la, tomamos como referencial a saída do homem do seu estado de natureza para o estado civil. Valemo-nos, pois, do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* para refletirmos sobre o vínculo estabelecido entre a liberdade e a educação, quando ocorre a vinculação entre o homem natural e a moralidade.

### **1. Crítica à civilização moderna**

Essa crítica da civilização a partir dos questionamentos sobre o significado do desenvolvimento das ciências e da tecnologia ganha um peso maior com o segundo *Discurso* de Rousseau, quando ele nos fala das razões das desigualdades sociais entre os homens. Sem abandonar as diretrizes do primeiro discurso, nos leva a um maior entendimento a respeito do processo de socialização humana, de forma que nos permite pensar sobre as condições da liberdade e da educação no mundo civilizado. Não se trata, conforme o entendimento rousseauiano, de se considerar as diferenças do que possa ser pensado como liberdade, seja

no estado de natureza ou no estado civil? Mas, quando falamos da passagem do ser humano de um estado de natureza para um estado civil, não lembramos que esta passagem também pode ser compreendida como aquela que conhecemos como processo de formação física do homem que vai de seu nascimento à adolescência?

Pensando nessas questões, procuramos aqui refletir sobre a crítica da modernidade que nos leva a perguntar pela liberdade, tanto vista no estado de natureza como na infância do ser humano. Por isso, passamos da crítica da modernidade feita por Rousseau para o entendimento do que significa a passagem da liberdade à educação, estando esta última vinculada à primeira. Este vínculo que percebemos entre a liberdade e a educação identificamos na passagem do estado de natureza para o estado civil, bem como na passagem da infância à adolescência. Em qualquer desses casos, nos colocamos diante do que significam para o pensamento de Rousseau a liberdade e a educação.

Para que se torne possível uma reflexão que dê conta de toda essa passagem de um lugar a outro, seja enquanto da natureza à sociedade ou da infância à idade adulta, valemo-nos não só do *Discurso sobre as ciências e as artes* e do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, mas também do *Emílio ou da educação* e do *Contrato social ou princípios do direito político*. Se com o primeiro desses *Discursos* abrimos a discussão a respeito da crítica da modernidade feita por Rousseau para adentrarmos em seu pensamento em busca do que sejam a liberdade e a educação, a partir do segundo *Discurso* ele nos diz não bastar a liberdade para quem vive em sociedade: a educação passa a ser imprescindível.

## 1.1 Crítica às ciências e às artes

Tudo começou, em 1749, quando Rousseau se encontrava na casa de madame Dupin, em Paris, por ocasião da prisão de Diderot, de quem era, na época, muito amigo. Este havia saído da Torre de Vincennes, onde se encontrava encarcerado, sendo-lhe dado como prisão o castelo e o parque de Vincennes, com a permissão de ser visitado por seus amigos. Rousseau fora informado deste fato, quando voltava da casa do príncipe hereditário de Saxe-Gotha, em Fontenay-sous-Bois, para onde tinha ido juntamente com M. Seguy passar um ou dois dias, atendendo ao convite do barão de Thun, uma das pessoas com quem travara relações, enquanto permanecera na casa de madame Dupin e de quem era amigo M. Seguy, conforme

informação do próprio Rousseau.<sup>1</sup> A propósito deste começo, é também o próprio Rousseau que chega a dizer, ao introduzir o “Livro VIII”, das suas *Confissões*, o seguinte: “J’AI dû faire une pause à la fin du précédent Livre. Avec celui-ci commence dans as première la longue chaîne de mes malheurs”.<sup>2</sup>

### 1.1.1 O Concurso da Academia de Dijon: abertura à autocrítica da modernidade

Diderot se achava “fut fort agréablement au Château” [“agradavelmente instalado no castelo”], como diz Rousseau, podendo passear pelo parque que nem murado era, mas estava carente da presença dos amigos para que não mergulhasse no desânimo. Por conta disso, entendeu Rousseau que a sua visita pudesse ser aquela que mais o consolasse, uma vez que se tratava daquele que mais partilhava da sua aflição. Tendo isto em vista, de dois em dois dias, ia visitá-lo, apesar de suas ocupações, às vezes só, outras vezes acompanhado da esposa dele. Em uma dessas suas idas a Vincennes, para passar a tarde com o seu amigo, aconteceu-lhe o seguinte:

Cette année 1749 l’été fut d’une chaleur excessive. On compte deux lieues de Paris à Vincennes. Peu état de payer dès fiacres, à deux heures après-midi j’allois à pied quand j’étois Seul, et j’allois vite kpour arriver plus tôt. Lês arbres de la route toujours élagués à la mode du pays ne dennoient presque aucune ombre, et souvent rendu de chaleur et de fatigue, je m’étendois par terre n’en pouvant plus. Je m’avisai pour moderer mon pás de prendre quelque livre. Je pris un jour *le Mercur de France* et tout en marchant et le parcourant je tombai sur cette question proposée par l’Académie de Dijon pour le prix de l’année suivante: *Si le progrès des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les mœurs?*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau*. Partie II, Livre VIII. *Œuvres Complètes*, I, 349-350. [Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*, Parte II, Livro VIII, p. 373]

<sup>2</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau*. Partie II, Livre VIII. *Œuvres Complètes*, I, p. 349. [“FUI obrigado a uma pausa no fim do livro precedente. Com este começa, desde a origem, a longa cadeia de minhas desgraças”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*, Parte II, Livro VIII, p. 373)]

<sup>3</sup> Id. *Ibid.*, II, I, p. 350-351 — Grifos do autor. [“Naquele ano de 1749, o calor foi excessivo. De Paris a Vincennes são duas léguas. Não estando em condições de pagar fiacres, às duas horas da tarde eu ia a pé, quando só e caminhava depressa para chegar o mais cedo possível. As árvores do caminho, sempre esgalhadas à moda do país, quase não davam sombra; e freqüentemente, cansado pelo calor e pela fadiga, estendia-me por terra, sem poder andar. Achei bom, para moderar meu passo, levar um livro comigo. Um dia levei o *Mercure de France*; e enquanto caminhava e o folheava, deparei com a questão proposta pela Academia de Dijon para o prêmio do ano seguinte — *Se o progresso das ciências e das artes tinha contribuído para corromper ou para apurar os costumes*”. (Id. *Ibid.*, II, VIII, p. 374-375 — Grifos do autor)]

Foi nesse momento que Rousseau teve a iluminação que o levou à glória ou às suas “desgraças”, como ele prefere chamar. “A l’instant de cette lecture” — diz Rousseau — “je vis un autre univers et je devins un autre homme”.<sup>4</sup> A isto, acrescenta o seguinte:

Quoique j’aye un souvenir vif de l’impression que j’en reçois, les détails m’en sont échappés depuis que je les ai déposés dans une de mes quatre lettres à M. Malesherbes. C’est une des singularités de ma mémoire qui méritent d’être dites. Quand elle me sert ce n’est qu’autant que je me suis reposé sur elle, sitôt que j’en confie le dépôt au papier elle m’abandonne, et dès qu’une fois j’ai écrit une chose je ne m’en souviens plus du tout. Cette singularité me suit jusques dans la musique. Avant de l’apprendre je savois par cœur des multitudes de chansons: sitôt que j’ai su chanter des airs notés je n’en ai pu retenir aucun, et je doute que de ceux que j’ai le plus aimés j’en puisse aujourd’hui redire un Seul tout entier.<sup>5</sup>

Se acreditarmos nas informações de Marmontel, ficamos sabendo que, ao chegar em Vincennes, Rousseau falou para Diderot sobre o concurso da Academia de Dijon, apresentando-lhe a temática para o prêmio do ano seguinte e afirmando o seu interesse em submeter-se ao mesmo. Fora, então, aconselhado pelo amigo a abandonar a idéia de responder a questão *afirmativamente* e enveredar pela *negativa*.<sup>6</sup> Mas, até que ponto podemos acreditar nisto? Por que Diderot haveria de contar esta história para Marmontel e não para outras

<sup>4</sup> Id. Ibid., II, I, p. 351. [“Assim que fiz a leitura, divisei um outro universo e tornei-me outro homem”. (Id. Ibid., II, VIII, p. 375)]

<sup>5</sup> Id. Ibid., II, I, p. 351. [“Embora eu tenha uma lembrança viva da impressão que recebi, os detalhes me fugiram depois que os depusitei numa de minhas quatro cartas a M. de Malesherbes. É uma das esquisitices de minha memória, esquisitice que bem merece ser citada. Ela me favorece enquanto não me repouso sobre ela; logo que confio a idéia ao papel, a lembrança me abandona; e depois de ter escrito alguma coisa, não me lembro mais dela. Tal singularidade me persegue até em música. Antes de tê-la estudado, sabia de cor uma porção de canções: mal aprendi a cantar árias anotadas, nunca mais pude decorar nenhuma; e duvido que dentre as que mais apresentei, hoje possa cantar uma só por inteiro”. (Id. Ibid., II, VIII, p. 375)]

\* Trata-se, na verdade, da *Segunda Carta ao Sr. Malesherbes*, escrita no dia 12 de janeiro de 1762, na qual diz ter se deixado cair sob uma árvore, onde permaneceu por cerca de meia hora, banhado de lágrimas. Este foi o instante suficiente para que percebesse um mundo de idéias que, “*entrevistas no fulgor da inspiração, teriam sido infinitamente mais ricas não somente do que as incluídas no Discurso sobre as Ciências e as Artes, como também do que as que se encontram esparsas no Discurso sobre a Desigualdade e no Emílio*” (ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Introdução, in: Jean-Jacques ROUSSEAU. *Discurso sobre as ciências e as artes*, Coleção Os Pensadores- Rousseau, p. 167).

Wilson Lousada, a respeito disso, diz que, nesta *Carta a Malesherbes*, Rousseau acrescentou “à tal descrição circunstâncias bem mais notáveis ainda. Dão elas idéia duma inspiração e dum acesso de entusiasmo dos quais se pode dizer que não há exemplo nos anais de literatura”. A seguir, Lousada cita o próprio Rousseau: “Senti a cabeça tonta como se fosse por embriaguez. Uma palpitação violenta... não mais podendo respirar ao caminhar, deixei-me cair sob uma árvore da avenida e ali fiquei uma meia hora em tamanha agitação que, ao me levantar, diviso toda a frente de minha roupa molhada de lágrimas, sem ter sentido que eu as derramava”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques apud LOUSADA, Wilson. Nota 1. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões*, VIII, p. 375).

<sup>6</sup> Wilson Lousada nos chama a atenção para o fato de que Marmontel, em suas *Mémoires*, VII, diz que Diderot lhe contou o seguinte: “Um dia [é Diderot quem fala], passeávamos juntos, Rousseau me disse que a Academia de Dijon acabava de propor uma questão interessante e que ele pretendia tratar dela. Era... Qual o partido que o senhor tomaria?, perguntou-lhe. — O da afirmativa. — É trivial. Todos os talentos mediocres tomarão tal caminho... O partido contrário apresenta à filosofia e à eloquência um campo novo, rico e fértil. — Tem razão, disse-me ele depois de refletir um momento, e seguirei o seu conselho”. (Cf. LOUSADA, Wilson. Nota 1. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*, II, VIII, p. 375-376)

peessoas? O que não nega Rousseau, antes, pelo contrário, faz questão de informar, é o fato de que, na ocasião, chamou a atenção de Diderot a sua inquietação, o que o fez comunicar-lhe sobre o que houvera se passado enquanto caminhava para Vincennes, dizendo-lhe, portanto, sobre o referido concurso que estava sendo anunciado pelo jornal *Mercure de France*. Diderot prontamente lhe incentivou a submeter-se ao mesmo, conforme nos diz em suas *Confissões*:

Ce que me rappelle bien distinctement dans cette occasion c'est qu'arrivant á Vincennes, j'étois dans une agitation qui tenoit du délire. Diderot l'apperçût; je lui en dis la cause, et je lui lus la prosopopée de Fabricius écrite en crayon sous un Chêne. Il m'exhorta de donner l'essor à mes idées et de concourir au prix. Je le fis, et dès cet instant je fus perdu. Tout le reste de ma vie et de mes malheurs fut l'effet inévitable de cet instant d'égarement.<sup>7</sup>

Eis aí, como vemos, o significado que teve a sua decisão de participar do concurso proposto pela Academia de Dijon, conforme seu entendimento ao escrever *As Confissões*. Todo o efeito daquele momento e daquele desvario, como ele diz, fizera-se notar a partir do ano seguinte, quando, tomado de surpresa, fora informado de que havia vencido o referido concurso, respondendo negativamente à questão proposta pela Academia de Dijon, dando origem o que ficou conhecido como seu Primeiro *Discurso*, sob o título: *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tratava-se de uma resposta surpreendente. Todos acreditavam se tratar de uma afirmação. Mas, não: Rousseau preferiu, seguindo ou não o conselho de Diderot, dizer que o restabelecimento das ciências e das artes não tinha contribuído para aprimorar os costumes. Antes, pelo contrário. Estava aí posta a primeira grande crítica ao Iluminismo. A Modernidade, com este discurso de Rousseau, passou a ser objeto de crítica, não pelo viés dos conservadores, que teimavam em ver fortalecido o *Antigo Regime*, que fora derrubado pela Revolução de 1789, mas por alguém que estava entre os modernos, sendo um dentre os iluministas, agora posto em questão. É como se afirmássemos com isso que a Modernidade entra, com a vitória de Rousseau nesse concurso, em um processo de autocrítica. Estava lançada assim a crítica que, tomando formas diferenciadas, continua ainda hoje.

---

<sup>7</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau*. Partie II, Livre VIII. *Œuvres Complètes*, I, p. 351. [“Naquela ocasião lembro-me perfeitamente de que, ao chegar a Vincennes, estava numa agitação que raiava o delírio. Diderot percebeu-a: expliquei-lhe a causa e li para ele a prosopopéia de Fabricius, escrita a lápis debaixo dum carvalho. Aconselhou-me a dar largas às minhas idéias e a concorrer ao prêmio. Assim o fiz e desde então fiquei perdido. O resto de minha vida e minhas infelicidades foram o inevitável efeito daquele momento de desvario”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*, II, VIII, p. 375)]

Mas, voltando ao texto de Rousseau, isto é, às *Confissões*, encontramos nas próprias palavras do seu autor, a afirmação de que todo o seu pensamento estava anunciado por um *Discurso* que, para ele próprio, foi a menor de suas obras:

Quand ce Discours fut fait je le montrai à Diderot qui en fut content, et qui m'indiqua quelques corrections. Cependant cet ouvrage, plein de chaleur et de force, manqué absolument de logique et d'ordre; de tous ceux qui sont sortis de ma plume c'est le plus foible de raisonnement et le plus pauvre de nombre et d'harmonie; mais avec quelque talent qu'on uisse être né, l'art d'écrire ne s'apprend pas tout d'un coup.<sup>8</sup>

O prenúncio para o que desenvolvera posteriormente em termos de pensamento, manifestou-se no momento em que Rousseau tomou conhecimento de que havia conquistado o prêmio, quando, segundo ele, já nem pensava no referido *Discurso*:

L'année suivante 1750, comme je ne songeois plus à mon discours, j'appris qu'il avoit remporté le prix à Dijon. Cette nouvelle réveilla toutes les idées qui me l'avoient dicté, les anima d'une nouvelle force et acheva de mettre en fermentation dans mon cœur ce premier levain d'héroïsme et de vertu que mon Pere et ma patrie et plutarque y avoient mis dans mon enfance. Je ne trouvai plus rien de grand et de beau que d'être libre et vertueux, au adesseus de la fortune et de l'opinion, et de se suffire à soi-même. Quoique la mauvaise honte et la crainte des sifflets m'empêchassent de me conduire d'abord sur ces principes et de rompre brusquement em visière aux maximes de mon siècle, j'en eus dès lors la volonté décidée, et je ne tardai à l'exécuter qu'autant de temps qu'il en falloit aux contradictions pour l'irriter et la rendre triomphante.<sup>9</sup>

Chama-nos a atenção a consciência que já tinha Rousseau da crítica interna da *Modernidade* que estava sendo posta pela primeira vez com o seu *Discurso*. Toda esta crítica, como ele mesmo o diz, se faz a partir da ruptura com as máximas de seu século, o que se fizera a partir do momento em que ele procurou seguir os princípios em que estava fundamentada a sua resposta à Academia de Dijon. Lourival Gomes Machado, ao fazer um comentário como parte introdutória à tradução do *Discurso sobre as ciências e as artes*, feita

<sup>8</sup> Id. Ibid., II, VIII, p. 352. [“Acabado o discurso, mostrei-o a Diderot, que ficou satisfeito e que me indicou algumas correções. Entretanto esta obra, cheia de calor e força, é completamente falha de lógica e de ordem; de todas as que saíram de minha pena é a de raciocínio mais fraco, e mais pobre em harmonia; mas seja qual for o talento com que se nasceu, a arte de escrever não se aprende repentinamente”. (Id. Ibid., VIII, p. 376-377)]

<sup>9</sup> Id. Ibid., II, VIII, p. 356. [“No ano seguinte, 1750, quando nem mais pensava em meu *Discurso*, soube que ele havia obtido o prêmio de Dijon. Essa notícia despertou em mim todas as idéias que mo haviam ditado, deu-lhe nova força e acabou de fermentar em meu coração aquele primeiro gérmen de heroísmo e de virtude que meu pai, minha pátria e Plutarco ali haviam deixado em minha infância. Não achava nada de maior e mais belo do que ser livre e virtuoso, indiferente à fortuna e à opinião, bastando-me a mim mesmo. Apesar da tola vergonha e do receio dos apupos me terem impedido, no começo, de me conduzir, baseado nesses princípios e romper acintosa e bruscamente contra as máximas de meu século, desde então firmei minha decisão para executá-la e só esperei o tempo que era preciso para que as contradições a irritassem e a tornassem triunfante”. (Id. Ibid., II, VIII, p. 380)]

diretamente do francês para o português brasileiro, para a “Coleção Os Pensadores” por Lourdes Santos Machado, fala-nos desta ruptura, conforme podemos ver a seguir:

O tema proposto pela Academia de Dijon é caracteristicamente setecentista. A Europa, no século dezoito, chegava ao auge da cultura iniciada, na Renascença, pelo humanismo: o “iluminismo” dominava a vida intelectual e, por igual, a política. Estamos na época dos “filósofos” e dos “déspotas esclarecidos”, isto é, da supervalorização do conhecimento racional como o instrumento capaz de restabelecer, no seio da sociedade, a ordem natural observável no cosmos. Os acadêmicos de Dijon, conseqüentemente, propuseram um tema que, sem dúvida, esperavam ver respondido positivamente e, mais, utilizado para o desenvolvimento dum elogio acalorado do “restabelecimento das letras e das artes”, ou melhor, da Renascença, que inaugurara uma nova era.

Rousseau, contudo, vai responder pela negativa, o que chamará, para seu discurso, atenção maior do que tinham merecido seus antecessores na acusação dos vícios do seu tempo. É verdade que, embora escrevendo de maneira direta e ordenada, como ele próprio confessa, terá sido o primeiro a atribuir clara importância à moral, deixando a razão em segundo plano. O mundo novo, que diz ter visto na caminhada a Vincennes, é o mundo de seu próprio pensamento original e oposto às idéias dominantes em seu tempo e em seu meio.<sup>10</sup>

Como vemos por essas palavras de Lourival Gomes Machado, a *Razão*, tanto exaltada pelo *Iluminismo*, passou a ser objeto de crítica com o *Discurso* de Rousseau. Acima dela estava posta a moral. Assim, por mais que fosse possível reconhecer a grandeza das ciências e das artes, não seria comparada à *virtude*. Para esta se voltariam os homens, se houvesse o aprimoramento dos costumes; mas, ao contrário do que se imaginava na época, as ciências e as artes contribuíram muito mais em sentido contrário, sendo as ciências fonte dos vícios.

Mas Rousseau não parte, no entanto, do verdadeiro significado das ciências e das artes para os costumes. Antes, toma para si a responsabilidade de responder a questão proposta pela Academia de Dijon: “LE rétablissement des Sciences et des Arts a-t’il contribué à épurer ou à corrompre les Mœurs? Voilà ce qu’il s’agit d’examiner. Quel parti dois-je prendre dans cette question?” Celui, messieurs, qui convient à um honnête homme qui ne sait rien, et qui ne s’en estime pas moins”.<sup>11</sup> Já se vê por este enunciado o quanto Rousseau levava a sério esta questão. Ou seja: este enunciado nos remete às circunstâncias em que se dera a decisão de submeter-se ao concurso.

<sup>10</sup> MACHADO, Lourival Gomes. Nota. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999, p. 179.

<sup>11</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts*. 72136 éd., 96-0370 impressions, Paris : Gallimard, 1996. *Œuvres Complètes*, III, p. 5. [“O RESTABELECIMENTO das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou corromper os costumes? Eis o que é preciso examinar. Que partido deverei tomar nessa questão? Aquele, senhores, que convém a um homem de bem que nada sabe e que nem por isso se despreza”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999, p. 185)]

Lourdes Santos Machado, ao traduzir para o português o texto acima referido, deu um destaque para as primeiras palavras de Rousseau, escrevendo com maiúsculas, além de pôr em negrito o artigo definido “O”. Assim, ela acompanhou o que está posto no original, onde o autor destacou também com maiúsculas e em negrito o artigo “LE”. Esse destaque para a expressão “**O RESTABELECIMENTO**” nos remete ao que está sendo estabelecido novamente, lembrando, pois, o Renascimento das ciências e das artes promovido no final da Idade Média juntamente com o Humanismo. Lourival Gomes Machado nos chama a atenção para o fato de se tratar do movimento da Renascença e que, com frequência, ficou no esquecimento. Segundo ele, “Jean-Jacques Rousseau foi o primeiro a fazê-lo”. Continuando, diz-nos que Rousseau não teve a preocupação de tratar “exatamente do assunto proposto, mas de examinar o valor moral do humanismo do século XVI. Sem preocupar-se com o aspecto histórico do problema, Jean-Jacques Rousseau dá um sentido muito especial”.<sup>12</sup>

No parágrafo seguinte, Rousseau diz estar acima da erudição dos doutores a moral das pessoas, de forma que não se tratava, naquele momento, de maltratar as ciências, mas de defender a virtude perante homens virtuosos. Por isso, não temia as *luzes* da Academia que estava ali para ouvi-lo e, portanto, julgá-lo, tendo em vista os seus sentimentos que expressaria em seu *Discurso*, mas, sim, simplesmente “pour la constitution du discours” [“pela constituição do discurso”]. No entanto, considerava estar numa posição vantajosa, uma vez que, segundo ele, “Les Souverains équitables n’ont jamais balance à se condamner eux-mêmes dans dès discussions douteuses; et la position la plus avantageuse au bon droit, est d’avoir à se défendre contre une Partie intégrée et éclairée, juge en sa propre cause”.<sup>13</sup>

A partir deste entendimento, Rousseau expõe sua preocupação com a necessidade de resgate da atenção à *virtude*, sendo assim a moral objeto para o que deveria estar voltado o saber dos homens, o que somente poderia se fazer com o esforço humano voltado para o conhecimento de si mesmo. O progresso das ciências e das artes não seguia esta direção. “A ce motif” — diz ele — “qui m’encourage, il s’en joint un autre qui me determine: c’est

<sup>12</sup> MACHADO, Lourival Gomes. Nota 1. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 185.

<sup>13</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 5. [“Os soberanos justos jamais hesitaram em condenar-se a si mesmos em discussões duvidosas e a posição mais vantajosa para o justo direito é a de ter de defender-se contra uma parte íntegra e esclarecida, juiz em sua causa própria”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 185)]

qu'après avoir soutenu, selon ma lumiere naturelle, le parti de la vérité; quel que soit mon succès, il est un Prix qui ne peut me manquer: Je le trouverai dans le fond de mon cœur".<sup>14</sup>

### 1.1.2 As ciências e as artes: da homenagem à crítica

A primeira parte do *Discurso* começa pela homenagem que Rousseau considerou ser indispensável às ciências e às artes:

C'EST um grand et beau spectacle de voir l'homme sortir en quelque maniere du néant par ses propres efforts; dissiper, par les lumieres de sa raison, les ténébres dans lesquelles la nature l'avoit enveloppé; s'élever au-dessus de soi-même; s'élancer par l'esprit jusques dans les régions celestes; parcourir à pas de Géant ainsi que le Soleil, la vaste étendue de l'Univers; et, ce qui est encore grand et plus difficile, rentrer en soi pour y etudier l'homme et connoître as nature, ses devoirs et as fin.<sup>15</sup>

Esta homenagem é uma confirmação de que não era sua intenção maltratar a ciência, conforme fez saber ao introduzir o seu *Discurso*, o que também ficou aqui ressaltado por nós. Em outros momentos, quando se pôs a responder às objeções ao seu *Discurso*, voltou a enfatizar esta questão, afirmando ser a ciência boa por si mesma, como podemos ver no que ele diz em sua *Resposta ao Rei da Polônia, Duque da Lorena*<sup>16</sup>:

La Science est très-bonne en soi, cela est évident; et il faudroit avoir renoncé au bon sens, pour dire le contraire. L'Auteur de toutes choses est la source de la vérité; tout connoître est un de ses divins attributs. C'est donc participer en quelque sorte à la suprême intelligence, que d'acquérir des connoissances et d'étendre ses lumières.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Id. Ibid., III, p. 5. ["A esse motivo, que me encoraja, junta-se um outro, que me incita — é que, depois de ter sustentado, de acordo com minhas luzes naturais, o partido da verdade seja qual for meu sucesso, há um prêmio que não poderá faltar-me e que encontrarei no fundo do coração". (Id. Ibid., p. 186)]

<sup>15</sup> Id. Ibid., III, p. 6. [É UM ESPETÁCULO grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza; elevar-se acima de si mesmo, lançar-se, pelo espírito, às regiões celestes; percorrer com passos de gigante, como o sol, a vasta extensão do universo; e, o que é ainda maior e mais difícil, penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim". (Id. Ibid., p. 199)]

<sup>16</sup> Por Duque de Lorena, entenda-se Estanislau I Leszcynski (1682-1766) que, segundo Paul Arbousse-Bastide, era filho de um alto funcionário italiano e amigo da França, que fora eleito rei da Polônia, graças a Carlos XII, da Suécia, que era seu protetor, na dieta de julho de 1704, sendo coroado no ano seguinte. (Cf. ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Respostas dadas por Jean-Jacques Rousseau às objeções dirigidas a seu Discurso*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 219.

<sup>17</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *De Jean-Jacques Rousseau, de Geneve*. Sur la Repones qui été faite à son Discours. In: ————. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 36. ["A ciência é muito boa em si mesma, eis o que é evidente, e seria preciso ter renunciado ao bom senso para dizer o contrário. O autor de todas as coisas é a fonte da verdade; tudo conhecer é um de seus atributos divinos: adquirir conhecimentos e espalhar luzes equivale, pois, a participar, de certo modo, da inteligência suprema".

Mas atentamos para o fato de que, com o seu primeiro *Discurso*, Rousseau introduz uma crítica da razão sobre ela mesma. É o que faz ao partir de um elogio às ciências, conforme o exposto na “Primeira Parte” do referido *Discurso*, para um juízo de valor que diz ser a ciência mais prejudicial ao homem do que o contrário. Ou seja: responde negativamente a questão proposta pela Academia de Dijon, indo um pouco à frente daquilo que parecia pedir a pergunta formulada pelos acadêmicos, quando não se limita a apreciar as ciências e as artes em relação a um possível aprimoramento dos costumes, mas considera as ciências e as artes em relação aos erros e aos vícios dos homens.

Todo entendimento dele tem por referencial o significado do Renascimento. Não deixa de considerar as realizações humanas graças ao desenvolvimento das ciências e das artes, o que o faz enfatizar a grandeza de todo esse desenvolvimento. Mas não pára por aí. Pergunta pelo que isso pôde representar em termos de moralidade. Neste sentido, traz para a discussão do século XVIII a máxima socrática: “conhece-te a ti mesmo”. Ao lado do brilhante desenvolvimento das ciências e das artes, teria que ser considerado o necessário conhecimento do homem sobre si mesmo. Este o mais importante. Neste teria que se fundamentar a moral, para que se pudesse falar de aprimoramento dos costumes. Todavia, é o que está ausente nessas realizações científicas e tecnológicas; as ciências, juntamente com as artes, estando inclusas nestas as *belas-artes*, a partir do momento que se vulgarizaram, isto é, que passaram a estar nas mãos de qualquer um dos homens, muito longe ficaram de um aprimoramento moral dos homens. Antes, pelo contrário, foram motivos para que cada vez mais se difundisse entre estes mesmos homens os vícios e os erros, camuflados pela polidez que, por sua vez, é uma dessas conseqüências não desejáveis para o bem da humanidade.

Esta admiração pelo Renascimento, que é inegável no *Discurso sobre as ciências e as artes*, traz para o debate acadêmico o significado do humano que teria que ser resgatado pelas ciências e pelas artes que estavam cada vez mais em desenvolvimento. É a respeito disto que nos fala Lourival Gomes Machado, ao comentar o enunciado que está posto na Primeira Parte do *Discurso*, conforme podemos ver, quando ele faz inclusive uma ligação com o que está posto por Rousseau, nestas primeiras palavras, e aquilo que deixa no final do seu *Discurso*:

Certos valores consagrados parecem merecer tolerância de Rousseau: no discurso há um elogio da Renascença, uma explicação sobre a necessidade das academias e amáveis referências ao progresso da razão, no campo das ciências. São, contudo, concessões aparentes. Por meio delas, Rousseau acaba

---

(ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque da Lorena: sobre a refutação feita por esse príncipe ao seu Discurso*. In: ————. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 242.

por atacar erros e vícios. Assim, neste parágrafo, ao lado dos aplausos a “todas essas maravilhas” do conhecimento e de seu “restabelecimento”, a simples indicação de que mais difícil do que conhecer o universo é “penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim” assentará as bases da crítica que, em nome da moral, Rousseau desenvolverá contra as ciências e as artes. Apesar de toda a complicada evolução do pensamento de Rousseau neste discurso, há uma ligação direta entre a insinuação contida nessas primeiras palavras do desenvolvimento e o enunciado da conclusão final, onde se lê que “a verdadeira filosofia” é “voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões”.<sup>18</sup>

Como vemos, Rousseau não deixa de apreciar as ciências, da mesma forma que admite a necessidade das academias ao mesmo tempo em que diz amar “os progressos da razão”. Com isto está se firmando como *iluminista*, isto é, como um digno representante da Modernidade. No entanto, o reconhecimento desses valores, que eram próprios do seu tempo, ou seja, eram *valores modernos*, digamos assim, não o impede de “atacar os erros e os vícios”, como diz o comentarista acima citado. Estava claro para Rousseau a dificuldade que encontravam os homens de letras, os filósofos ou aqueles que se dedicavam às ciências em geral, para penetrarem no âmago do homem, de modo a se tornar possível perceber a sua degradação com o advento da sociedade, sendo as ciências e as artes responsáveis, não pelo aprimoramento dos costumes, como pareciam acreditar os acadêmicos ou os que brilhavam como intelectuais da época, mas, ao contrário, tratava-se de considerar o agravamento da situação, havendo uma ênfase da corrupção, razão pela qual afirmou ele mais de uma vez serem as ciências fonte dos erros e dos vícios dos homens. No entanto, é bom chamar a atenção para o fato de que não se trata de pensar estas *ciências e estas artes* como *a fonte*, e sim como *fonte*. A supressão do artigo definido afasta o entendimento de que a corrupção tem apenas uma fonte: *as ciências*. O que ele nos diz a respeito disto, já está posto ao introduzir a “Segunda Parte” do seu *discurso*, conforme podemos ver a seguir:

C’ETOIT une ancienne tradition passée de l’Egypte en Grèce, qu’un Dieu ennemi du repos des homes, étoit l’inventeur des sciences\*. Quelle opinion falloit-il donc qu’eussent d’elles les Egyptiens mêmes, chez qui elles étoient nées? C’est qu’ils voyoient de près les sources qui lês avoient produites. En effet, soit qu’on feuillette les annales du monde, soit qu’on suple à des chroniques incertaines par des recherches philosophiques, on ne trouvera pas aux connoissances humaines une origine qui réponde à l’idée qu’on aime à s’en former. L’Astronomie est née de la superstition; l’Eloquence, de l’ambition, de la haine, de la flatterie, du mensonge; la Géométrie, de l’avarice; la Physique, d’ne vaine curiosité; toutes, et la Morale même, de l’orgueil humain. Les Sciences et les Arts doivent donc

<sup>18</sup> MACHADO, Lourival Gomes. Nota 2, in: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 189.

\* On voit aisément l’allégorie de la fable de Promete; et il ne paroît pas que les Grecs qui l’ont cloué sur le Caucase, en pensassent gueres plus favorablement que les Egyptiens de leur Dieu Teuthus. “Le satyre, dit une ancienne fable, voulut baiser et embrasser le feu, la premiere fois qu’il le vit; mais Prometheus lui cria: Satyre, tu pleureras la barbe de ton menton, car il brûle quand on y touche”. C’est le sujet du frontispice.

leurs naissance à nos vices: nous serions moins en doute sur leurs avantages, s'ils la devoient à nos vertus.<sup>19</sup>

Como vemos, Rousseau vai buscar entre os egípcios uma resposta para a origem das ciências. Vale-se, então, da mitologia que o coloca diante das razões para que se fizessem necessárias as diferentes ciências, como a astronomia, a física, a geometria e até a própria moral — que é tomada por ele como uma das *ciências*, conforme o clássico entendimento que vê nesta forma de ver o mundo através de um conjunto de princípios e normas que fundam os valores que passam a ser referenciais para uma ou outra forma dos homens se comportarem entre si ou em relação a si mesmos.

Por trás das ciências, há sempre a manifestação de alguma forma de fraqueza ou de carência humanas. Por isto somos remetidos ao sentimento que, para Rousseau, é anterior a razão. É o que ele nos diz em suas *Confissões*, quando afirma: “Je sentis avant de penser; c’est le sort commun de l’humanité”.<sup>20</sup> Então, como poderíamos pensar em termos de ciência sem que a ciência fosse antecedida de alguma forma de sentimento? Se sentimos antes de pensar, pois, conforme o autor, isto é próprio do ser humano e não somente dele, não seria possível buscar pela razão respostas às necessidades humanas sem que a ele não fossem afloradas por algum tipo de sentimento, seja este bom ou não. Considerando-se o ponto de vista de Rousseau, acreditamos que o sentimento que antecede a ciência é mesmo de ordem negativa. Mesmo quando se trata da moral, ele pensa no orgulho como razão para ela.

O que podemos ver em tudo isto é a introdução a um novo modo de pensar a razão. Da forma como a *razão* vinha sendo posta pelo *Iluminismo*, parecia que tudo começava e terminava nela. Havia uma grande distância entre *sentimento* e *razão*. Agora, com Rousseau,

<sup>19</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 17. [“ERA TRADIÇÃO ANTIGA, levada do Egito para a Grécia, que o inventor das ciências fora um deus inimigo do repouso dos homens\*. Que opinião deveriam, pois, ter das ciências os próprios egípcios, entre os quais elas nasceram? Explica-se: conheciam de perto as fontes que as tinham produzido. Com efeito, quer folheando os anais do mundo, quer suprimindo crônicas imprecisas com buscas filosóficas, para os conhecimentos humanos não se encontrará origem que corresponda à idéia que se esgota de formar a seu respeito. A astronomia nasceu da superstição; a eloquência, da ambição, do ódio, da adulação, da mentira; a geometria, da avareza, a física, de uma curiosidade infantil; todas elas, e a própria moral, do orgulho humano. As ciências e as artes devem, portanto, seu nascimento a nossos vícios: teríamos menor dúvida quanto às suas vantagens, se o devessem a nossas virtudes”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 203)]

\* Identifica-se com facilidade a alegoria da fábula de Prometeu, e não parece que os gregos, que o prenderam ao Cáucaso, o julgassem mais favoravelmente do que os egípcios a seu deus Teutus. ‘O sátiro’, diz uma fábula antiga, ‘quis beijar e abraçar o fogo, na primeira vez que o viu, mas Prometeu gritou-lhe: ‘Sátiro, tu chorarás tua barba, pois o fogo queima quando se toca nele!’”. (Nota de Rousseau)

<sup>20</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau. Partie I, Livre I. Œuvres Complètes*, I, p. 8. [“Senti antes de pensar; é o destino da humanidade”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*, p. 18)]

a partir do seu primeiro *Discurso*, a razão passa a ser algo que não seria possível sem que antes o homem fosse capaz de sentir. É como se disséssemos ser ela toda capacidade humana para buscar respostas aos sentimentos, tendo em vista a necessária ordem da Natureza; trata-se, neste caso, de pensar os sentimentos como manifestação da carência desta ordem. Se não bem compreendida, transformada em outras carências, ou seja, em sentimentos que destoam cada vez mais da ordem necessária.

As ciências e as artes não poderiam ser, portanto, consideradas como responsáveis pelo aprimoramento dos costumes. Se, em princípio, estavam postas para atender determinadas necessidades humanas que, como vimos, refletem uma carência que poderá ser compreendida como reflexo da nossa fraqueza, estando colocadas nas mãos de qualquer um, acaba provocando uma outra forma de desarmonia, quando elevam cientistas e filósofos a um pedestal que não é próprio do humano. Deste pedestal, lança-se à construção de outras necessidades que, por sua vez, aumenta ainda mais o desequilíbrio da Natureza, tendo como conseqüência a necessidade de outras formas de ciência ou de arte. Este ciclo produzido pela fraqueza humana vai se refletindo nas novas necessidades que as ciências e as artes vão gerando. E o que Rousseau diz ainda na “Primeira Parte” do seu *Discurso* fala-nos disto:

L’esprit a ses besoins, ainsi que le corps. Ceux-ci font les fondemens de la société, les autres en font l’agrément. Tandis que le Gouvernement et les loix pourvoient à la sûreté et au bien-être des hommes assemblés; les Sciences, les Lettres et les Arts, moins despotiques et plus puissans peut-être, étendent des guirlandes de fleurs sur les chaînes de fer dont ils sont chargés, étouffent en eux le sentiment de cette liberté originelle pour laquelle ils sembloient éter nés, leur font aimer leur esclavage et en forment ce qu’on appelle des Peuples policés. Le besoin éleve les Trônes; les Sciences et les Arts les ont affermis.<sup>21</sup>

Se pensamos nesses tronos fortalecidos pelas ciências e pelas artes, perguntamos pelo mundo em que nos encontramos. Certamente não é o melhor dos mundos como pensava Leibniz, criticado ou mesmo ridicularizado por Voltaire em seu *Cândido ou O Otimismo*, quando o referido filósofo alemão é representado por um ingênuo “filósofo” — Pangloss — que, apesar de todas as desgraças vividas por ele e por seus amigos, insiste em afirmar estar no melhor dos mundos possível. No dizer de Rousseau, na citação acima, encontramos a

<sup>21</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 6. [“Como o corpo, o espírito tem suas necessidades. Estas são o fundamento da sociedade, aquelas constituem seu deleite. Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeiras de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama povos policiados. A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 190)]

referência àquela situação que é cada vez mais agravada pelas ciências e as artes, tratando-se de uma situação nociva ao ser humano, sendo ela fundada na corrupção dos costumes e, portanto, da moral.

### 1.1.3 As ciências e suas limitações

A crítica de Rousseau às ciências é, na verdade, a crítica da *razão* que passa a ser a condição necessária para uma melhor compreensão do mundo a partir daquilo que são os homens, confrontado com o que poderiam ser. Esta exigência para a compreensão do mundo e dos homens faz-se a partir do entendimento do *dever ser*. Com vistas neste, é possível aos homens perguntar pelo que é, confrontando-se assim *o ser* com *o dever ser*. Mas, no momento em que lança o seu primeiro *Discurso*, como consequência da sua vitória no concurso da Academia de Dijon, estabelece um motivo para que se torne necessário perguntar pelas ciências, ainda no século XVIII, tendo em vista as suas limitações. Tratar-se-ia assim de pensar nas limitações das *Luzes*. Estas limitações estavam sendo ignoradas e é o que se vê com muita evidência nas objeções dirigidas ao autor do *Discurso sobre as ciências e as artes*: todos aqueles que se manifestaram como críticos do *Discurso*, chamados pelo próprio Rousseau de seus adversários, tiveram a preocupação de tomar o partido das ciências, no sentido de afastar a crítica do autor do *Discurso*. Mas Rousseau, em respostas às objeções feitas ao seu *Discurso*, teve o cuidado de reafirmar aquilo que havia posto anteriormente, procurando melhor explicar o seu entendimento.

Quando nos voltamos para as respostas de Rousseau a que nos referimos, damos conta do debate em torno das ciências, o que não estava posto até então. O Iluminismo se curva agora sobre a própria razão que tanto era decantada por ele. E este curvar-se sobre a própria razão nos diz da necessidade de pensar criticamente o lugar da ciência. Neste sentido, caberia reconhecer a importância das realizações científicas, porém sem esquecer de perguntar pela significância de todas essas realizações para o aprimoramento da moral. Na sua *Última resposta ao Sr. Bordes*, Rousseau foi enfático a respeito disto, quando chamou a atenção para a relação que deve ser considerada entre os costumes e os conhecimentos científicos, ao se refletir sobre o que significam as ciências e as *belas-artes*:

Les Sciences sont le chef-d'œuvre du génie et de la raison. L'esprit d'imitation a produit les beaux Arts, et l'expérience les a perfectionnés. Nous sommes redevables aux arts mécaniques d'un grand nombre d'inventions utiles qui ont ajouté aux charmes et aux commodités de la vie. Voilà des vérités

dont je conviens de très-bon cœur asurément. Mais considérons maintenant toutes ces connoissances par raport aux mœurs\*.<sup>22</sup>

Pelo que está posto nesta citação, é possível encontrarmos uma certa tônica das objeções feitas ao *Discurso*: estas objeções traziam normalmente para a discussão um elogio às ciências e às artes. Este elogio era posto como um contraponto ao que tinha sido afirmado por Rousseau. Mas, em suas respostas, bem como no *Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo*, ele procurou reafirmar o que já tinha dito, chamando sempre a atenção para o fato de que não havia ignorado — assim como não ignorava mesmo, como fazia questão de dizer — a grandeza das ciências e das artes. Daí sua afirmação de que os seus adversários apresentavam uma série de verdades com que concordava; no entanto, o grande equívoco deles começava quando, ignorando todo o reconhecimento das ciências e das artes por parte de Rousseau, reduziam o *Discurso sobre as ciências e as artes* à relação feita pelo autor entre elas e o aprimoramento dos costumes.

---

\* « *Les connoissances rendent les hommes doux*, dit ce Philosophe célèbre dont l'ouvrage toujours profond et quelquefois sublime respire par tout l'amour de l'humanité. Il a écrit en ce peu de mots, et, ce qui est rare, sans déclamation, ce qu'on a jamsi écrit de plus solide à l'avantage des Lettes. Il est vrai, les connoissances rendent les hommes doux : Mais la douceur qui est a plus aimable des vertus est aussi quelquefois une foiblesse de l'ame. La vertu n'est pas toujours douce ; elle sçait s'armer à propos de sévérité contre le vice, elle s'enflamme d'indignation contre le crieme.

*Et le juste a mécaht ne sçait point pardonner.*

Ce fut une réponse très sage que celle d'un Roi de Lacedémone á ceux qui louoient en sa présence l'extrême bonté de son Collégué Charillus. *Et comment seroit-il bon*, leur dit-il, *s'il ne sçait pas être terrible aux méchans?* Brutus n'étoit point un homme doux ; qui auroit le front de dire qu'il n'étoit pas vertueux ? Au contraire, il y a des ames lâches et pusillanimes qui n'ont ni feu ni chaleur, et qui ne sont douces que par indifférence pour le bien et pour le mal. Telle est la douceur qu'inspire aux Peuples le goût des lettres ».

<sup>22</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. Dernière réponsé de J.-J. Rousseau, de Genève. ————. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 72. [“As ciências são a obra-prima do gênio e da razão. O espírito de imitação produziu as belas-artes, e a experiência as aperfeiçoou. Devemos às artes mecânicas um grande número de invenções úteis que aumentaram os encantos e as comodidades da vida. Eis verdades com as quais de bom grado concordo. Mas consideremos, agora, todos esses conhecimentos em relação aos costumes”]. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Última resposta ao Sr. Bordes*. In: ————. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 262)]

\* ““ Os conhecimentos tornam os homens afáveis”, disse ilustre filósofo em cuja obra sempre profunda e algumas vezes sublimes transpira em todos os trechos o amor pela humanidade. Escreveu nessas poucas palavras e, o que é raro, sem declamação, o que jamais se escreveu de tão sólido, em favor das letras. É verdade: os conhecimentos tornam os homens afáveis, mas a afabilidade, que é a mais agradável das virtudes, é às vezes também uma fraqueza da alma. A virtude nem sempre é afável, ela sabe amar-se com severidade contra o vício e se inflama de indignação contra o crime.

#### **E o Justo Ao Mau Não Sabe Perdoar**

Um rei da Lacedemônia deu esta resposta bastante sábia àqueles que em sua presença louvavam a extrema bondade de seu colega Cario: ‘E como poderia ele ser bom, se não sabe ser terrível para com os maus?’ *Quod malos boni oderint, bonos oportet esse*. Brutus absolutamente não era um afável; quem ousará dizer que não era virtuoso? Pelo contrário, há almas covardes e pusilânimes que não têm nem fogo nem calor e que só são afáveis devido à indiferença que têm pelo bem e pelo mal. É essa a afabilidade que o gosto pelas letras inspira aos povos”. (Nota de Rousseau)

Na mesma resposta dirigida ao Sr. Borde, em que fez questão de registrar com um “s” a mais — Bordes —, Rousseau nos diz que, “Si des intelligences celestes cultivoient les sciences, il n’en résulteroit que du bien; j’en dis autant des grands hommes, qui sont faits pour guider les autres”.<sup>23</sup> A propósito disto, Paul Arbousse-Bastide chama-nos a atenção para o prenúncio do *Contrato social* que já se encontrava nesta afirmação: “Comparar com o *Contrato Social*, III, IV: ‘Caso houvesse um povo de deuses, ele se governaria democraticamente. Um governo tão perfeito não convém a homens’”.<sup>24</sup> Mas, logo depois da afirmação anterior que renunciava o que viria a afirmar no *Contrato social*, diz-nos o seguinte:

Socrate sçavant et vertueux fut l’honneur de l’humanité; mais les vices des hommes vulgaires empoisonnent les plus sublimes connoissances et les rendent pernicieuses aux Nations; les méchants en tirent beaucoup de choses nuisibles; les bons en tirent peu d’avantage. Si nul autre que Socrate ne se fût pique de Philosophie à Athènes, le sang d’un juste n’eût point crié vengeance contre la patrie des Sciences et des Arts\*.<sup>25</sup>

Ou seja, o problema está relacionado com os vícios dos homens que fazem uso das ciências e das belas-artes. São, pois, estes vícios que respondem porque são elas fontes de corrupção. O que diz Rousseau nesta resposta ao Sr. Bordes é, de uma certa forma, a ratificação ao que já tinha dito em resposta ao Rei da Polônia:

Mais comment se peut-il faire, que les Sciences dont le source est si pure et la fin si louable, engendrent tant d’impiétés, tant d’hérésies, tant d’erreurs, tant de systèmes absurdes, tant de contrariétés, tant d’inepties, tant de Satyres ameres, tant de misérables Romans, tant de Vers

<sup>23</sup> Id. Ibid., III, p. 72. [“Se inteligências celestiais cultivassem as ciências, disso só resultaria o bem; digo o mesmo dos grandes homens que são feitos para guiar os outros”. (Id. Ibid., 262)]

<sup>24</sup> ARBOUSSE-BASTIDE, Paul, Nota 2. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. Última resposta ao Sr. Bordes. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999, p. 262.

\* Il en a coûté la vie à Socrate pour avoir dit précisément les mêmes choses que moi. Dans le procès qui lui fut intenté, l’un de ses accusateurs plaidoit pour les Artistes, l’autre pour les Orateurs, le troisième pour les Poètes, tous pour la prétendue cause des Dieux. Les Poètes, les Artistes, les Fanatiques, les Rheteurs triompherent; et Socrate périt. J’ai bien peur d’avoir fait trop d’honneur à mon siècle en avançant que Socrate n’y eut point bû la Ciguë”.

<sup>25</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. Dernière réponsé de J.-J. Rousseau, de Genève. ————. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 72-73. [“Sócrates, sábio virtuoso, honrou a humanidade, mas os vícios dos homens envenenam os conhecimentos mais sublimes e os tornam perniciosos às ações; os corruptos muito tiram das coisas prejudiciais e os bons delas obtêm pouca vantagem. Se ninguém além de Sócrates tivesse feito filosofia em Atenas, o sangue de um justo não teria pedido vingança contra a pátria das ciências e das artes\*”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Última resposta ao Sr. Bordes*. In: ————. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 262)]

\* “Sócrates perdeu a vida por ter dito precisamente as mesmas coisas que eu. No processo que foi inventado contra ele, um de seus acusadores pleiteou pelos artistas, outro pelos oradores, o terceiro pelos poetas, todos pela pretensa causa dos deuses. Triunfaram os poetas, os artistas, os fanáticos, os retóricos, e Sócrates pereceu. Temo ter honrado demais meu século ao dizer que nele Sócrates não teria bebido a cicuta. É preciso que se observe que eu dizia isso em 1750”. (Nota de Rousseau)

licentieux, tant de Livres obscènes; et dans ceux qui les cultivent, tant d’orgueil, tant d’avarice, tant de malignité, tant de cabales, tant de jalousies, tant de mensonges, tant de noirceurs, tant de calomnies, tant de lâches et honteuses flatteries? Je disois que c’est parce que la Science toute belle, toute sublime qu’elle est, n’est point faite pour l’homme; qu’il a l’esprit trop borne pour y faire de grands progrès, et trop de passions dans le cœur pour n’en pas faire un mauvais usage; que c’est assez pour lui de bien étudier que chacun a reçu toutes les lumières dont il a besoin pour cette étude. Adversaire ayoué de son côté que les Sciences deviennent nuisibles quand on en abuse, et que plusieurs en abusent en effet. En cela, nous ne disons pas, je crois, des choses fort diferentes; j’ajoute, il est vrai, qu’on en abuse toujours, et il ne me semble pas que dans la Repones on ait soutenu le contraire.<sup>26</sup>

Quando escreve o *Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo*, comédia escrita por ele mesmo em 1733 e levada à cena em 1752, Rousseau faz uma síntese de todas as respostas às objeções ao seu *Discurso*, reafirmando mais uma vez tudo aquilo que pensava sobre as ciências e as artes. É nesse *Prefácio*, considerado por ele como uma de suas melhores obras, que diz ter começado pelos fatos, mostrando que, entre todos os povos do mundo, a degeneração dos costumes se deu proporcionalmente à difusão entre os povos do gosto pelos estudos das letras. “La science” — segundo ele — “prise d’une manière abstraite mérite toute notre admiration. La folle science des hommes n’est digne que de risée et de mépris”.<sup>27</sup> Vemos aqui uma repetição daquilo que já afirmara nas respostas às objeções. Na verdade, vale dizer que o *Prefácio* foi mais uma resposta, não a um adversário específico, mas a todos. E, assim como nas outras respostas, teve o cuidado de não só apontar as corrupções que surgem a partir do uso que homens fazem das ciências e das artes, mas também de mostrar a sua admiração por elas.

<sup>26</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *De Jean-Jacques Rousseau, de Geneve*. Sur la Repones qui été faite à son Discours. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 36-37. [“Mas como pode ser que as ciências, cuja fonte é tão pura e o fim tão louvável, dêem origem a tantas impiedades, a tantas heresias, tantos erros, tantos sistemas absurdos, tantas contrariedades, tantas inépcias, tantas sátiras amargas, tantos romances miseráveis, tantos versos licenciosos, tantos livros obscenos e, naqueles que as cultivam, a tanto orgulho, tanta avareza, tanta malignidade, tanta intriga, tanto ciúme, tanta torpeza, tantas calúnias, tantas adulações covardes e vergonhosas? Eu diria que a ciência, apesar de muitíssimo bela e muitíssimo sublime, não é feita para o homem; que lhe basta estudar seus deveres e que cada um recebeu todas as luzes necessárias a esse estudo. Meu adversário confessa, de sua parte, tornarem-se as ciências prejudiciais quando se abusa delas, e que muitos delas efetivamente abusam; eu ajunto, é certo, que delas se abusa muito, que delas se abusa sempre, e não me parece que se afirme o contrário na resposta”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque da Lorena: sobre a refutação feita por esse príncipe ao seu Discurso*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, p. 242-243)]

<sup>27</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Narcise ou L’Amant de Lui-même*. 50106 éd. Paris : Gallimar, 1990. *Œuvres Complètes*, II, Preface, p. 965. [“A ciência, tomada de modo abstrato, merece nossa inteira admiração. A louca ciência dos homens é digna unicamente de escárnio e de desprezo”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo*, p. 294)]

### 1.1.4 A crítica de Rousseau e a maioria da razão

Chama-nos a atenção o modo pelo qual Rousseau se dirige às ciências e às artes. Faz-se o primeiro grande crítico da Modernidade, voltando-se para a Razão para dizer das suas limitações. Immanuel Kant, logo depois dele, formula toda uma crítica que começa pela reflexão sobre o conhecimento, estendendo-se à moral e à arte, agora em um outro sentido, de forma que preferiu chamar de “juízo de gosto” toda crítica voltada para o belo, da mesma forma que procurou associar o sublime ao reino dos fins. Mas, o que tem a ver toda discussão kantiana em torno dos *juízos a priori*, dos *juízos sintéticos* e dos *juízos sintéticos a priori* ou da *autonomia da vontade*, por exemplo? Kant nos diz da necessidade de uma síntese entre o dogmatismo racionalista e o ceticismo empirista. Chama-nos a atenção assim para o fato de que não se trata de um elogio puro e simples da *Razão*, como queriam uns, ou da *Experiência*, como queriam outros. Com o seu *Criticismo*, demonstrado na *Crítica da razão pura*, na *Crítica da razão prática* e na *Crítica da faculdade de julgar*, Kant ratifica a crítica de Rousseau às ciências e às artes, ao mesmo tempo em que coloca a reflexão sobre a dualidade humana, vista como sensibilidade e razão.

Não queremos afirmar com esta referência ao pensamento de Kant que haja uma comunhão de pensamento entre os dois filósofos. Mas, quando falamos da maturidade intelectual surgida como *Iluminismo*, conforme o entendimento de Kant, não podemos mais deixar de considerar o fato de que isto se faz com muito mais evidência a partir do momento em que a *razão* submete-se a si mesma, para que se torne possível dar-se conta de que ela deixaria de ter lugar em toda experiência humana, se o homem fosse desprovido de sentimento. Deste modo, podemos afirmar que a crítica às ciências e às artes remete-nos à necessidade de considerarmos a razão sempre vinculada à crítica, de forma que possa perguntar pelos caminhos da ciência e da tecnologia. Até que ponto o homem se coloca a serviço de si mesmo, isto é, da humanidade, quando investe em ciências e em tecnologia? Para onde vamos com tanta preocupação com o domínio da Natureza, se desconhecemos nossa própria natureza, de forma que acabamos cavando nossa própria sepultura? Será que, para termos a certeza de que o nosso compromisso ao fazermos as ciências e as técnicas é com a humanidade mesmo, não se faz necessário perguntarmos pela forma de conduzirmos o ser humano à sua formação de homem e de cidadão, considerando sempre neste sentido a necessária defesa da liberdade?

Assim, em meio a toda discussão em torno do que podemos entender sobre o Iluminismo, quando nos voltamos para o que representa historicamente a defesa da Razão e da Natureza, precisamos também perguntar pelo significado que toda realização iluminista teve, no século XVIII, em termos de educação para a cidadania. *Igualdade, Fraternidade e Liberdade* foram temas para os iluministas. Mas, o que nos restou de toda discussão em torno desses temas a partir da Revolução Francesa? Em meio a toda discussão gerada sobre esses temas, esteve a incansável busca de redefinição de valores por parte de Rousseau, considerando, para tanto, a necessidade de se investir na educação do homem, tendo em vista a necessária garantia da liberdade humana em meio à civilização. Por isso considerou necessário pensar em um Projeto Político para a sociedade, o que deveria ser feito a partir do momento que a infância passasse a ser tratada como primeiro momento da formação do homem em direção à sua cidadania, de forma que entre a criança e o adulto fosse considerada a diferença e não a desigualdade.

Para Rousseau, a igualdade, bem como a liberdade, teria que ser considerada em toda extensão da vida humana. Por homens terão que ser entendidos todos os que são crianças ou adultos. As ciências ainda não tinham se dado conta disto. Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico reflete as limitações da Razão, quando esta não reflete devidamente sobre o ser humano em relação à Natureza e em relação a si mesmo, para que se torne possível o resgate da bondade natural do homem, afastando-o dos erros e dos vícios. Rousseau teve assim de refletir sobre a desigualdade dos homens, para buscar uma saída para este resgate em diferentes contratos que devem os homens estabelecer entre si, todos eles compreendidos como *contrato social* e *contrato pedagógico*, devendo estar refletido, em cada um destes, o outro.

## **2. Do estado natural ao estado civil**

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau, introduzido pelo seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, desdobra-se no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Neste, já vamos nos dando conta da maturidade do pensamento do autor, ao nos depararmos com a reflexão a respeito de todo transcurso percorrido pelo homem para chegar à sociedade que conhecemos hoje, onde ele se encontra “acorrentado”, como nos diz no *Contrato social*. É, então, para este segundo *Discurso* que

teremos que nos voltar para pensarmos sobre a passagem do homem do estado de natureza para o estado civil, considerando-se neste transcurso tudo aquilo que se pode pensar em termos de educação. Ou seja: de que modo pode o ser humano se educar? A resposta a esta questão, que encontramos no *Emílio ou da Educação*, já começa a ser delineada nas páginas desse segundo *Discurso*, onde Rousseau fala das razões pelas quais são os homens desiguais, possibilitando-nos refletir sobre o significado da liberdade, sem a qual não seria possível falar de educação.

## 2.1 Da crítica às ciências à liberdade e à educação

Já no primeiro *Discurso*, vem à tona a questão da liberdade, quando Rousseau nos chama a atenção para as “guirlandes de fleurs” [“guirlandas de flores”] estendidas pelas ciências, letras e artes “sur les de fer” [“sobre as cadeiras de ferro”], afogando o sentimento da liberdade original dos homens para a qual pareciam ter nascido fazendo-lhes amar sua escravidão, o que torna possível a formação dos povos civilizados.<sup>28</sup> Nisto está subentendido que os homens, vivendo em sociedade, ao invés de amarem a sua liberdade original, são educados para amarem a sua escravidão. Afirmar isto também significa dizer que, originalmente, são livres os homens, isto é, estes, em sua origem, afirmam-se como tal pela liberdade. Todavia, a passagem do estado natural para o estado civil pôs fim à esta liberdade original, razão pela qual Rousseau se preocupa com uma adequada formação dos homens, tendo em vista a necessidade de conviverem com os seus semelhantes, mas como seres livres, dando-se assim a substituição de uma liberdade por outra. Trata-se, portanto, de refletir sobre a necessidade de educar-se para a liberdade. Mas, por quais caminhos seguiu Rousseau, quais as paisagens que ele vislumbrou para chegar ao entendimento de como isto seria possível?

### 2.1.1 A construção do pensamento sobre a educação para a liberdade

Rousseau recorre à filosofia enciclopédica, bem como às ciências naturais e históricas para pensar o ser humano em sua passagem do estado natural para o estado civil. Assim, Denis Diderot e Condillac muito influenciaram na construção deste segundo *Discurso*, o que também pode ser dito em relação à Ciência Jurídica de Hugo Grotius e Pufendorf. Não

---

<sup>28</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts. Œuvres Complètes*, III, p. 7.

queremos com isso negar a influência das leituras de Hobbes e Locke, entre outros. Mas, pensando na influência dessa filosofia enciclopédica, bem como dessa jurisprudência dos autores referidos, podemos chegar ao método utilizado por Rousseau para estabelecer toda sua exposição a respeito das condições que permitiram aos homens à sua passagem do estado primitivo de existência para o de sociedade, conforme o conhecemos agora. Neste sentido, a teoria das paixões de Condillac fora quase toda adotada por Rousseau, uma vez que, a partir dela, é possível pensar a origem dos conhecimentos fundamentada em nossos sentidos. Por outro lado, a necessidade de reflexão a respeito da propriedade encontra um referencial no pensamento de Pufendorf. E, para não ficar na pura especulação fundamentada em seus raciocínios, fora também importante a *História Natural*, de Buffon, dando uma especial atenção ao capítulo: “A Natureza do Homem”. Da mesma forma, *História Geral das Antilhas Habitadas pelos Franceses*, de P. Dutertre, foi importante em seu estudo dos fatos, bem como a *História das Viagens* — periódico de sua época, publicado desde 1746 —, bem como os *Ensaio*s, de Montaigne, voltando-se especialmente para o capítulo: “Os Canibais”. Assim, com essas leituras, tornou-se possível respaldar seus raciocínios em dados oferecidos pelos estudos da época.<sup>29</sup>

Aqui podemos dar um destaque especial para a presença de Montaigne no pensamento de Rousseau. Quando este nos fala do homem em seu estado de natureza, e mais ainda dos selvagens do Novo Mundo, isto é, dos continentes recentemente descobertos pelos europeus, liderados pelos espanhóis e portugueses, remete-nos aos *Ensaio*s de Montaigne, o que também acontece quando, no *Emílio*, nos fala de educação. A propósito disso, no capítulo “Os Canibais” dos *Ensaio*s, Montaigne descreve de forma enfática os habitantes das Américas. Compara-os com os europeus, isto é, com os homens ditos civilizados, e chega a conclusão de que se trata de um grande erro tê-los como bárbaros. A respeito disso, ele nos diz que não vê “nada de bárbaro naqueles povos”; e acrescenta que,

na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela idéia dos usos e costumes do país em que vivemos. Neste a religião é sempre melhor, a administração excelente, e tudo o mais perfeito. A essa gente chamamos selvagens como denominamos selvagens os frutos que a natureza

---

<sup>29</sup> Cf. ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, p. 20-204.

produz sem intervenção do homem. No entanto aos outros, àqueles que alteramos por processos de cultura e cujo desenvolvimento natural modificamos, é que deveríamos aplicar o epíteto.<sup>30</sup>

Ainda nos damos conta dessa presença de Montaigne no *Discurso* de Rousseau quando este último chama-nos a atenção para o respeito que se deve ter pelas pessoas mais simples, aquelas que normalmente vivem no campo. Para Rousseau, essas pessoas são de nossa inteira confiança. Nisto está a reafirmação do que já havia dito Montaigne ao se referir à confiança que tinha na gente humilde, vinda do povo, uma vez que, seu informante, segundo ele, era um homem “simples e grosseiro de espírito”, sendo por isso mais valorizada a sua informação, por se tratar de uma testemunha mais confiável. E a razão disto estava no seguinte: “As pessoas dotadas de finura observam melhor e com mais cuidado as coisas, mas comentam o que vêem e, a fim de valorizar sua interpretação e persuadir, não podem deixar de alterar um pouco a verdade”. Ou seja: “Nunca relatam pura e simplesmente o que viram, e para dar crédito à sua maneira de apreciar, deformam e ampliam os fatos”. Ao contrário disto, não vemos nas pessoas mais simples esta subjetividade que desfigura os dados, fazendo-os diferentes daquilo que realmente são: “A informação objetiva” — diz-nos Montaigne — “nós a temos das pessoas muito escrupulosas ou muito simples, que não tenham imaginação para inventar e justificar suas invenções e igualmente que não sejam sectárias”.<sup>31</sup> Outra coisa que nos diz ainda o autor dos *Ensaio*s a respeito do seu informante confirma o fato de que Rousseau se valeu dos relatos dos viajantes para melhor pensar aquilo que disse a respeito do homem natural; pois, segundo Montaigne, o seu informante, Ademias, foi apresentado a ele pelos “marinheiros e comerciantes que conhecera na viagem”, induzindo-o a acreditar em suas informações sem se “preocupar demasiado com a opinião dos cosmógrafos”.<sup>32</sup>

## 2.2 A liberdade e a educação no estado de natureza

Ao voltarmos-nos, pois, para o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, perguntamos pelo que ele pode significar para a compreensão da educação e da liberdade. Assim, poderíamos colocar a questão de uma outra forma a saber: como é possível considerar a educação do homem em seu estado natural? Seria possível afirmar que é da liberdade que se chega à educação? Ou seja: como relacionar *educação* e

---

<sup>30</sup> MONTAIGNE, Michel de. Dos canibais. In: *Ensaio*s. Tradução por Sérgio Milliet. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. Lv. I. (Os Pensadores, 18), p. 99.

<sup>31</sup> Id. Ibid., p. 99.

<sup>32</sup> Id. Ibid., p. 99.

*liberdade* no estado mais primitivo do ser humano? As respostas a estas questões buscamos nos textos de Rousseau, começando pelo que expõe neste seu segundo *Discurso*.

Já no “Prefácio”, Rousseau chama a atenção para a necessidade do homem conhecer-se a si mesmo, sendo também este conhecimento o de mais difícil aquisição. Daí afirmar ser o conhecimento de si mesmo aquele conhecimento que parece ser o mais avançado dentre todos, uma vez que se trata da busca do desvelamento do ser do homem por ele mesmo, isto é, da sua essência. Neste sentido, compreende-se porque é mais importante e mais difícil do que todos os grossos livros dos moralistas a simples inscrição de Delfos, adotada por Sócrates como divisa sua: “Conhece-te a ti mesmo”. Tomando como referência este entendimento, é o próprio Rousseau que diz a propósito do seu *Discurso*:

Aussi je regarde le sujet de ce Discours comme une des questions les plus interessantes que la Philosophie puisse proposer, et malheureusement pour nous comme une des plus épineuses que les Philosophes puissent résoudre: Car comment connoître la source de l'inégalité parmi les hommes, si l'on ne commence par les connoître eux mêmes?<sup>33</sup>

Ora, poderíamos perguntar sobre o que tem a ver a fonte da desigualdade entre os homens e o conhecimento de si mesmo, por um lado, e, por outro, o conhecimento de si mesmo, bem como a fonte da desigualdade entre os homens com a educação e a liberdade. Conhecer-se a si mesmo implica em saber se a fonte da desigualdade é ou não natural, ou então até que ponto podemos afirmar uma coisa e a outra. Mas, como ser possível conhecer-se a si mesmo sem as devidas condições para isso? Pois bem: podemos estar aqui diante da questão da educação vinculada à questão da liberdade.<sup>34</sup>

Perguntamos aqui pelo que possa significar ao nosso estudo a relação entre a ignorância e a liberdade, querendo pensar a condição de sujeito livre como o indispensável ao homem para a sua inserção no mundo, seja o da natureza ou mesmo o dos homens. Ou seja: sair da

---

<sup>33</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*. 72136 éd., 96-0370 d'impression. Paris : Gallimard, 1996. Preface. *Œuvres Complètes*, III, p. 122. [“*Considero, ainda, o assunto deste discurso como uma das questões mais interessantes que a filosofia possa propor e, infelizmente para nós, como uma das mais espinhosas a que possam responder os filósofos, pois, como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar a conhecer a eles mesmos?*”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, p. 227 — Em itálico no texto consultado)]

<sup>34</sup> Dito isto com outras palavras, é possível afirmar que o conhecimento do homem sobre si mesmo implica o saber das suas limitações e possibilidades, mediante às quais escolhe-se no mundo, acenando-se assim para o pensamento de Jean-Paul Sartre, para quem o homem é liberdade absoluta. Isso nos permite falar de uma possível influência de Rousseau em Sartre, se considerarmos as condições postas pelo primeiro para a educação e a liberdade, o que fora repensado pelo segundo ao situar o homem como ser-para-si em meio do mundo.

esfera do natural para a do social carece da possibilidade de ser livre, bem como da superação da ignorância, que vai fazendo a formação do indivíduo para que ele possa se situar em meio do mundo. E este situar-se em meio do mundo exige do homem a necessária preparação físico-intelectual para que se dê conta das suas limitações, sejam estas do ponto de vista físico-biológicas, sejam do ponto de vista intelectual. Por esta via chegamos à educação da natureza como a primeira e indispensável educação de que carece o homem para se inserir no mundo e se relacionar com os seus semelhantes em sociedade. A experiência adquirida em seu estado de natureza permite-lhe levar em conta a necessidade de uma primeira educação, sendo aquela que forma a criança para se integrar ao mundo natural que desemboca no mundo social. É, pois, em sua liberdade, que o homem, vivendo em seu estado de natureza, pode aprender com a própria natureza o que se faz necessário para viver, bem como para sobreviver, tendo pela frente obstáculos a superar e a perspectiva do novo. Não fosse livre o homem, ele apenas continuaria em seu estado natural, como fazem os demais animais, a exemplo da abelha e da formiga, que continuam repetindo as mesmas operações e mantendo sempre a mesma organização social. Mas, sendo livre o homem, ele se descobre e, descobrindo-se, transforma-se a si mesmo e o seu meio. Daí por que ter se tornado possível a passagem do estado natural para o estado civil, implicando necessidade de educação.

### 2.3 Do estado de natureza ao civil: progresso e degradação

Voltando agora ao texto de Rousseau, damo-nos conta da trajetória feita pelo homem para chegar ao estado de sociedade. Nesta trajetória, houve a sua desfiguração de homem, tornando-se algo monstruoso, se comparado com o que estava posto no estado de natureza. Trata-se de algo que ele compara com a estátua grega de Glauco, que fora desfigurada pelo tempo, o mar e as intempéries ao ponto de não mais ser reconhecida. Assim também aconteceu com o homem: os progressos da espécie humana mediados pela constante renovação dos conhecimentos se encarregaram de levá-lo à desfiguração a que chegou em sua passagem de um estado ao outro. Se tomarmos como base o fato de que era preciso ser livre para que pudesse passar por esta desfiguração, temos que considerar também duas coisas a mais que permitiram ao ser humano chegar ao nível de degradação a que chegou. Primeiro, não podemos esquecer o fato de que, sendo livre, foi possível aprender com sua própria experiência, o que lhe permitiu saber do que lhe era acessível e do que poderia lhe proporcionar um bem-estar; depois, a perspectiva da possibilidade de se transformar em algo

superior àquilo que lhe parecia ser no momento. Ou seja: aquilo que passou a conhecer de si mesmo foi posto em confronto direto com aquilo em que poderia se transformar, acreditando-se no caminho em direção à sua perfeição. Neste sentido, é possível afirmar que, por um lado, a liberdade e, por outro, a perfectibilidade impulsionaram o ser homem a buscar novas coordenadas para si mesmo, permitindo-lhe passar do estado natural para o estado de sociabilidade. Quais os caminhos, de fato, percorridos para chegar até onde chegou; por que este e não outro estado de sociedade construído, são questões que podem ser respondidas com o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*.

As respostas a que nos referimos aqui começam a ser respondidas quando Rousseau se volta para a questão de “como” o homem chegou onde está. Para saber deste “como”, entende Rousseau ser necessário agora uma volta ao percurso feito antes para chegar através de uma inversão de percurso ao conhecimento daquilo que fora ele mesmo em seu estado mais primitivo. Daí a pergunta formulada ainda no “Prefácio” do seu segundo *Discurso*, conforme o vemos a seguir:

et comment l’homme viendra-t-il à bout de se voir tel que l’a formé la Nature, à travers tous les changemens que la succession des tems et des choses a dû produire dans sa constitution originelle, et de démêler ce qu’il tient de son propre fond d’avec ce que les circonstances et ses progrès ont ajoûté ou changé à son Etat primitif?<sup>35</sup>

Com estas palavras, Rousseau está nos dizendo que o homem de hoje precisa mergulhar nas mudanças produzidas ao longo do tempo pelas circunstâncias e os progressos para chegar ao conhecimento de si mesmo, que significa ir ao encontro da sua verdadeira essência, distinguindo-a daquilo que está posto aos nossos olhos depois de todas as transformações ocorridas. Ou seja, assemelhando-se à desfigurada estátua de Glauco, parecida muito mais a um animal feroz que a um deus grego, o homem, que se encontra no seio da sociedade, é considerado a partir do seguinte:

[...] par Mille causes sans cesse renaissantes, par l’acquisition d’une multitude de connoissances et d’erreurs, par les changemens arrivés à la constitution des Corps, et par le choc continuel des passions, a, pour ainsi dire, changé d’apparence au point d’être presque méconnoissable; et l’on n’y retrouve

<sup>35</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi le hommes*. Paris : Gallimard, 1996. Preface. *Œuvres Complètes*, III, p. 122. [*“E como o homem chegará ao ponto de ver-se tal como o formou a natureza, através de todas as mudanças produzidas na sua constituição original pela sucessão do tempo e das coisas, e separar o que pertence à sua própria essência daquilo que as circunstâncias e seus progressos acrescentaram a seu estado primitivo ou nele mudaram?”* (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, p. 227 — Em itálico no texto consultado)]

plus, au lieu d'un être agissant toujours par des Principes certains et invariables, au lieu de cette Celeste et majestueuse simplicité dont son Aueur l'avoit empreinte, que le difforme contraste de la passion qui croit raisonner et de l'entendement en delire.<sup>36</sup>

A questão posta pode ser a seguinte: De que forma o homem se valeu de sua liberdade para escolher caminhos a percorrer? E, se a primeira questão é esta, podemos muito bem passarmos a uma outra: Impulsionado por sua condição de ser livre, o ser humano instruiu-se adquirindo milhões de conhecimentos que permitiram a ele mesmo a sua própria desfiguração, distanciando-se cada vez mais do seu ser original, isto é, de sua essência primeira, aquela própria de sua origem no estado natural. Assim, quanto mais prossegue neste seu caminhar, mais distante fica de si mesmo, tornando-se cada vez mais difícil de conhecer-se a si mesmo, por ser cada vez maior a diferença entre aquilo que era originalmente e aquilo que é depois de todas as transformações por que tem passado, graças aos seus conhecimentos e aos seus progressos. Fazendo-se uma aproximação entre os dois *Discursos*, encontra-se em ambos a preocupação com o que fora proporcionado ao homem por ele mesmo através dos avanços de suas ciências e de suas técnicas. Ou seja: o mundo que progride graças ao desenvolvimento da ciência e das artes é o mundo que vai cada vez mais acentuando a desfiguração humana, ao ponto de coisificar cada vez mais o ser humano, reduzindo-o à máquina, à máquina de fazer máquina e a objetos de consumo que podem ser recicláveis ou não. E, conforme nos diz o próprio Rousseau, o acúmulo de novos conhecimentos leva exatamente o homem para um distanciamento cada vez maior em relação ao seu estado primitivo. É o que ele observa a respeito de toda espécie humana, quando nós, querendo conhecermo-nos a nós mesmos, tornamo-nos incapazes disto ao mesmo tempo em que procuramos o máximo possível conhecer o homem em sua essência, como está posto pelas próprias palavras de Rousseau:

Ce qu'il y a plus cruel encore, c'est que tous les progrès de l'Espèce humaine l'éloignant sans cesse de son état primitif, plus nous accumulons de nouvelles connoissances, et plus nous nous ôtons les moyens

---

<sup>36</sup> Id. Ibid., 122. “[...] por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante”. (Id. Ibid., p. 227 — Em itálico no texto consultado)]

d'acquérir la plus importante de toutes, et que c'est en un sens à force d'étudier l'homme que nous nous sommes mis hors d'état de le connoître.<sup>37</sup>

Essa distância do homem em relação a ele mesmo vai ficando maior à proporção que procura novos conhecimentos. Esforçando-nos para estudá-lo, perguntamos pela liberdade, da mesma forma que perguntamos pela educação a que devemos chegar, tendo em vista, sim, o que há de mais original no homem, o que não se fará sem que se torne possível a separação disto que há de mais original daquilo que há de artificial na sua atual natureza. É preciso, pois, ter em vista a possibilidade de “connoître un Etat qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existe, qui probablement n'existera jamais, et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des Notions justes pour bien juger de nôtre état présent,<sup>38</sup> como diz Rousseau em seu segundo *Discurso*.<sup>39</sup>

## 2.4 A necessidade e possibilidade do homem conhecer-se a si mesmo

Sair do estado de natureza, de uma certa forma, implica sair do seu estado de ignorância. Isto se justifica porque, vivendo isolado, o homem não tem necessidade de conhecer o outro a partir de si mesmo. Agora, em seu estado civil, ele precisa colocar-se como objeto de estudo para si mesmo, para que se torne possível o conhecimento que lhe permita dar conta daquilo que é em sua essência. Assim se chega ao homem natural. O conhecimento deste coloca-nos diante da constituição que lhe é peculiar, permitindo-nos perguntar pelas suas disposições naturais. Nestas, fundamenta-se a lei que tem o próprio homem como objeto. Se ao homem se tornar possível a apreensão deste objeto, também se tornará possível a submissão dele mesmo à lei, uma vez que, sendo esta a expressão da vontade dele, faz-se necessário experimentá-la imediatamente pela voz da natureza. Mas, sem que se conheça de fato o homem natural nada disto será feito; ou seja, não se pode perguntar por uma lei nem pela submissão do homem a ela, pois a ignorância em relação ao que ele seja em seu sentido mais natural inviabiliza o pensamento a respeito de uma vontade que se origina dele,

<sup>37</sup> Id. *Ibid.*, 122. [*“O que há de mais cruel ainda é que, todos os progressos da espécie humana distanciando-a incessantemente de seu estado primitivo, quanto mais acumulamos novos conhecimentos, tanto mais afastamos os meios de adquirir o mais importante de todos: é que, num certo sentido, à força de estudar o homem, tornamo-nos incapazes de conhecê-lo”*. (Id. *Ibid.*, p. 127 — Em itálico no texto consultado)]

<sup>38</sup> Id. *Ibid.* 123. [*“conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente”*. (Id. *Ibid.*, p. 228-229 — Em itálico no texto consultado)]

<sup>39</sup> Id. *Ibid.*, p. 228-229.

manifestando por sua vez o que seja a sua constituição a que deve ser conveniente à lei, considerando-se para isto o homem enquanto necessidade e vontade.

O que fazer, então, para que se torne possível ao homem o conhecimento de si mesmo? Ou seja: o que podemos fazer para chegarmos ao homem natural? Rousseau entendeu que não basta o conhecimento que adquirimos através dos livros. Antes, pelo contrário, é preciso afastar todos os livros científicos. Não se trata de perguntar como os homens se fizeram. Não é isto que precisamos aprender. Ao invés de recorrermos a estes livros que nos são oferecidos pela ciência, precisamos, sim, meditar sobre as operações da alma humana, uma vez que nela podemos encontrar os princípios anteriores à razão: o que interessa profundamente ao nosso bem estar e a nossa conservação, bem como àquele em que se inspira toda repugnância natural, se faz mediante a percepção do sofrimento ou da morte de qualquer ser sensível, sobretudo se este ser sensível for também um outro ser humano, semelhante a ele mesmo. Na verdade, com este entendimento, Rousseau está se referindo aos princípios de conservação e de piedade.<sup>40</sup>

O homem, em estado de sociedade, precisa preparar-se para lidar com estes dois princípios, enquanto fontes de egoísmo e de altruísmo. Mas, somente nos dando conta de como se fez a passagem do estado natural para o estado civil, é possível a compreensão de como lidar com o amor-de-si e com o amor-próprio.<sup>41</sup> A compreensão disto nos é acessível pela exposição que Rousseau faz da caminhada do homem em direção à sociedade, o que significa a saída do seu isolamento para o convívio social, passando a coabitar com os seus semelhantes. O modo como operacionalizou seus raciocínios para chegar a este entendimento teve por base a suspensão de tudo aquilo que se pode conceber como artificial no comportamento dos homens, ou melhor, tudo aquilo que fora acoplado ao homem natural.

O caminho feito por Rousseau teve que começar pelo *que é*, indo em direção àquilo que *deve ser*. Assim, o que ele nos diz no final do “Prefácio” ao seu *Discurso*, coloca-nos diante desta trilha por ele percorrida:

En considérant la société humaine d’un regard tranquile et desintéressé, elle ne semble montrer d’abord que la violence des hommes puissans et l’oppression des foibles; l’esprit se revolte contre la

---

<sup>40</sup> Cf. Id. Ibid., 124-125.

<sup>41</sup> Considerando-se o *amor de si* como fonte natural de todas as paixões, é possível compreendermos o *amor-próprio* como uma derivação do *amor de si* que se configura com a passagem do estado natural para o estado civil. Por *amor de si* entende Rousseau o desejo humano de conservação, o que também pode ser visto nos outros animais como instinto de conservação. Mas, do desejo de conservação, passa-se ao *amor-próprio*, quando se trata de desejar a superioridade em relação aos outros com vistas à possibilidade de domínio sobre estes através de um poder arbitrário e despótico.

duret  des uns; on est port    d plorer l'aveuglement des autres; et comme rien n'est moins stable parmi les hommes que ces relations extr rieures que le hazard produit plus souvent que la sagesse, et qu'on appelle foiblesse ou puissance, richesse ou pauvret , les  tablissements humains paroissent au premier coup d' uil fond s sur des Monceaux de Sable mouvant.<sup>42</sup>

Vemos que a aten o de Rousseau está voltada para aquilo que está presente na sociedade, como se dissesse ser a sua marca: de um lado, “a viol ncia dos homens poderosos”, do outro, “a opressão dos fracos”. De que forma, então, podemos esperar que o espírito humano possa se manifestar em rela o a isso? Temos, pois, os que se revoltam contra essa situa o a que chegou o ser humano; mas, ao mesmo tempo, temos aqueles que parecem não “enxergar” o mundo que se construiu em sua volta.   como se se tratasse mesmo de uma certa cegueira, de forma que nada parece estar acontecendo, enquanto se morre de fome, de miséria, ou se corrói pela corrup o, sem falar das mortes que se somam   toda sorte de marginaliza o humana. Ao lado disso tudo que ocorre como manifesta o da degrada o do ser humano,   preciso pensar na fragilidade das rela oes humanas. Por isso,   preciso buscar no que   propriamente humano, bem como em todos os fatos reconhecidos pelos estudos, a compreensão da caminhada do ser humano que se deu entre o estado de natureza e o estado de civiliza o. Assim,   para o homem que devemos nos voltar, procurando descobri-lo em sua mais longínqua originalidade, como bem podemos entender pelas palavras do próprio Rousseau:

C'EST de l'homme que j'ai   parler, et la question que j'examine m'apprend que je vais parler   des hommes, car on n'en propose point de semblables quand on craint d'honorer la vérité. Je d fendrai donc avec confiance la cause de l'humanité devant les sages qui m'y invitent, et je ne serai pas mécontent de moi même si je me rends digne de mon sujet et de m s juges.<sup>43</sup>

Está neste entendimento de Rousseau duas quest es important ssimas para a nossa reflex o. A primeira diz respeito ao objeto; a segunda, a seu fim. Ou seja: trata-se ao mesmo

<sup>42</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*. Paris : Gallimard, 1996. Preface. *Œuvres Compl tes*, III, p. 126-127. [“Considerando a sociedade humana de modo calmo e desinteressado, a princípio ela só parece mostrar a violência dos homens poderosos e a opressão dos fracos; o espírito se revolta contra a dureza de uns ou   levado a deplorar a cegueira dos outros e — como nada   menos estável entre os homens do que essas rela oes exteriores produzidas mais freqüentemente pelo acaso do que pela sabedoria, e que chamam de fraqueza ou poder, riqueza ou pobreza —, os estabelecimentos humanos parecem,   primeira vista, fundamentados em mont es de areia movediça” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, p. 231 — Em itálico no texto consultado)]

<sup>43</sup> Id. Ibid. 131. [“  DO HOMEM que devo falar e a questão que examino me diz que vou falar a homens pois não se propõem questões semelhantes quando se tem medo de honrar a verdade. Defenderei, pois, com confiança, a causa da humanidade perante os sábios que me convidam a fazê-lo e não ficarei descontente comigo mesmo se me tornar digno de meu assunto e meus juízes”. (Id. Ibid., p. 235)]

tempo de refletir sobre o ser humano, tendo em vista a necessidade dos homens conhecerem-se a si mesmos, considerado-se em sua originalidade, e sobre a sua plena realização em convívio de uns com os outros. Podemos dizer isto com outras palavras, perguntando pelo que, de fato, significa o ser humano, bem como pelo modo de caminhar até o mundo que conhecemos hoje, onde todos estão reunidos uns ao lado dos outros, mas, infelizmente, sem conhecerem-se o suficiente para saber do que é possível fazer para serem felizes. Assim, não basta ser livre; além da liberdade, faz-se necessária a aquisição da formação de homem pela qual se torna possível recuperar a sua condição originária, mesmo estando agora no estado civil. Isso nos diz do vínculo entre a educação e a liberdade.

## 2.5 Educação e Liberdade no Estado Civil

Voltando-nos para esta vinculação entre a educação e a liberdade, perguntamos pelo que seja a formação do homem que, para Rousseau, não é possível se fazer concomitantemente à formação do cidadão, conforme o exposto no *Emílio ou da educação*.<sup>44</sup> Considerando a necessidade de educar o homem para si mesmo e não para os outros, antes de tudo, é preciso pensar no que é necessário à formação do homem que necessita da educação para a convivência social e a reafirmação de sua liberdade.

### 2.5.1 O vínculo entre educação e liberdade: a formação do homem

Esta preocupação rousseauiana tem por base a necessidade de resgate da originalidade do homem; preocupação esta muito contundente em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. É o que fica muito bem demonstrado ao traçar a trajetória do ser humano a caminho da civilização, quando coloca a questão da educação associada à sociabilidade. Ou seja: antes, em seu estado de natureza, vivendo isolado, não necessitando ainda da companhia do seu semelhante, gozava de uma liberdade natural que prescindia da educação, entendendo-se por esta toda formação que tem por fim preparar o indivíduo para o convívio com os outros, bem como consigo mesmo, para que se possa considerar digno da companhia dos outros. Neste *preparar-se para bem conviver com os outros e consigo mesmo*, está o aprendizado que leva o indivíduo ao conhecimento de si

---

<sup>44</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 248.

mesmo, bem como ao conhecimento dos outros, o que implica, na verdade, conhecer suas limitações, ao mesmo tempo que se dá conta dessas mesmas limitações nos seus semelhantes. O reconhecimento dessas limitações já começa a acontecer no próprio estado de natureza, porém sem a devida identificação com os outros. Esta identificação passa a existir ao passo que vai se aproximando dos demais homens, fazendo desta aproximação o começo de toda sociabilidade humana. Aí, sim, é preciso refletir, ou seja, reconsiderar tudo aquilo que sabe de si mesmo, reavaliar suas limitações à proporção que for se dando conta de que há os outros em sua companhia. E é daí que se pode chegar à compreensão do que possa significar o que o próprio Rousseau chamou de amor-próprio, o que passa a se manifestar no homem a partir do momento que ele se compara aos outros, achando-se superior em alguma coisa, ou sendo impulsionado à imitação, com o desejo de se igualar aos demais.

Essa aproximação com os outros, ao mesmo tempo que faz a socialização do ser humano, leva este mesmo ser humano a repensar a sua condição de homem no meio do mundo, de forma que, a sua liberdade, bem como as suas instruções para a garantia de subsistência, deixa de ser como era no estado de natureza para dar lugar à outra forma de ser, mesmo continuando livre como antes, porém de forma diferente. Isso implica um processo de transformação pelo qual passa o homem em sua saída do mundo da natureza para entrar no mundo dos homens, onde terá que buscar a natureza em um outro patamar, dando-se conta desta natureza nele mesmo, de uma forma diferente daquela conhecida até então.

### **2.5.2 A liberdade e as desigualdades humanas**

O reconhecimento de si mesmo, para o qual há a necessidade de educar-se para ser livre, passa necessariamente pela diferenciação necessária entre dois modos distintos de ser desigual. Trata-se aqui de pensar na desigualdade que podemos encontrar na igualdade de cada um com todos, bem como de todos com cada um. Faz-se, portanto, necessário comparar o homem em seu estado natural com aquele que se encontra em seu estado civil, para que se possa considerar até que ponto é possível falar dessa desigualdade na igualdade. É deste entendimento que passa Rousseau a considerar o fato de que há, na verdade, duas formas de desigualdade: a primeira diz respeito àquela que é própria do ser humano, quando considerado em sua condição mais original, o que poderíamos dizer daquela que é própria do estado natural; a outra, a que somente podemos encontrar no estado de civilização. Por isso podemos falar de uma desigualdade que expressa as injustiças praticadas pelos homens ao lado daquela

que lhe é peculiar, segundo a natureza. Esta diferenciação entre as duas espécies de desigualdade está posta pelas palavras de Rousseau em seu segundo *Discurso*, como podemos ver no que se segue:

Je conçois dans l'Espece humaine deux sortes d'inégalité; l'une que j'appelle naturelle ou Phisique, parece qu'elle est établie par la Nature, et qui consiste dans la différence des âges, de la santé, des forces du Corps, et des qualités de l'Esprit, ou de l'Ame; L'autre qu'on peut appeller inégalité morale, ou politique, parce qu'elle dépend d'une sorte de convention, et qu'elle est établie, ou du moins autorisée par le consentement des Hommes. Celle-ci consiste dans les differents Privileges, dont quelques-uns jouissent, au préjudice des autres comme d'être plus riches, plus honorés, plus Puissans qu'eux, ou mêmes de s'en faire obéir.<sup>45</sup>

De acordo com este entendimento, não é possível falar pura e simplesmente de igualdade entre os homens, da mesma forma que não podemos apenas considerar o fato de que os homens são desiguais. É preciso considerar em que sentido são eles desiguais ou iguais. Assim, de uma forma mais universal pode se afirmar que os homens, todos eles, são igualmente livres, se tomados em sua condição mais original do seu ser. Com isso fica compreendido o fato de que todos os homens têm a igualdade de direitos, não sendo um mais importante do que outro e sendo igualmente livres todos os homens, pois a liberdade é própria à constituição do humano. Mas, por outro lado, o convívio social levou os homens a se distanciarem de si mesmos, na busca de superioridade em relação aos seus semelhantes, o que fez gerar as injustiças que colocam uns acima dos outros, havendo desigualdade, quando uns são ricos, outros, pobres; uns bem-sucedidos, outros, frustrados, derrotados. Em meio à essa desigualdade, que Rousseau diz ser política e moral, estão todas as mazelas humanas, indo estas da miséria pura e simples a mais terrível das violências praticadas pelo ser humano contra os outros de sua espécie, o que implica também uma forma de autodestruição de si mesmo. Querer isso para si é não se conhecer no meio do mundo; por isso, faz-se necessário repensar o que pode ser agora a liberdade em seu convívio social, bem como a reflexão a respeito do que possa significar a educação para esta liberdade.

---

<sup>45</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*. Paris : Gallimard, 1996. *Œuvres Complètes*, III, p. 131. [“Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida, ou pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem ricos, mas poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, p. 235)]

### 2.5.3 O vínculo entre educação e liberdade como exigência da sociabilidade

No *Contrato social*, Rousseau volta a refletir sobre a passagem do homem do estado de natureza para o estado civil. Essa passagem, segundo ele, é responsável por uma mudança notável no homem, quando ela substitui o instinto pela justiça. Com esta substituição do instinto pela justiça que se opera na conduta do homem, a passagem do estado natural para o estado civil dá também às ações humanas a moralidade que era inexistente nessas ações, quando praticadas no estado de natureza. Agora, no estado civil, a voz do dever toma o lugar do impulso físico da mesma forma que o direito toma o lugar do apetite. Não se trata mais de levar em consideração somente sua pessoa. No convívio social, o homem é forçado a tomar como referência para as suas ações outros princípios, consultando a razão antes de escutar as suas inclinações.<sup>46</sup>

Com as mudanças ocorridas na conduta do homem com essa passagem do estado de natureza para o estado civil, faz-se necessária a reflexão sobre a liberdade que agora deve ser considerada em seu vínculo com a educação, tendo-se em vista a necessidade da formação do homem que precisa conviver com os outros. Há, assim, a necessidade de refletir sobre a relação entre a liberdade e a educação, uma vez que lhe é necessário observar os princípios que orientam para o convívio social.

A necessidade de repensar a liberdade vinculada à educação foi o que levou Rousseau a escrever um tratado de educação, pois desta carece o homem para ser livre em seu meio social, assumindo-se como cidadão. Assim, a pergunta que ele coloca nas primeiras páginas do seu *Emílio* fica respondida com a preocupação com a cidadania que se busca a partir da formação do homem, seguindo a lógica da natureza. É, pois, tendo em vista esta lógica, que ele afirma o seguinte: “Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen; car on ne peut faire à la fois l’un et l’autre”.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*. 72136 éd., 96-0370 d’impression, Paris : Gallimard, 1996. Livre I, Chapitre I. *Œuvres complètes*, III, p. 364.

<sup>47</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 248. [“Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 12)]

## 2.6 O reencontro da liberdade e da igualdade no estado de sociedade

Considerando o que nos diz Rousseau, é possível verificar que, da mesma forma que podemos pensar no homem saindo do estado natural para o estado civil, é possível considerar o homem, em sua infância, caminhando em direção à sua cidadania, o que exige de nós, por um lado, um olhar atento para a formação necessária ao homem que se firmará como cidadão; por outro, uma atenção especial àquilo que podemos compreender como sociedade em que o homem possa viver livremente. É, pois, a propósito disto que Jean-Jacques Chevallier, em seu livro *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*, fala-nos de Rousseau como um “inventor”. Assim o diz Chevallier por entender que, na *liberdade*, bem como na *igualdade*, “cuja existência no estado de natureza é tradicionalmente afirmada, ROUSSEAU pretende reencontrá-las no estado de sociedade, mas *transformadas*, tendo sofrido uma espécie de modificação química, ‘*desnaturadas*’”.<sup>48</sup> É nisto, portanto, que está a grande invenção rousseauiana.

Aqui Chevallier traz à discussão uma outra questão que não pode ser desvinculada das que estão postas para a nossa reflexão: a *igualdade*.<sup>49</sup> É bom lembrar que, em Rousseau, a

<sup>48</sup> CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*, p. 161.

<sup>49</sup> Acreditamos haver equívocos por parte de quem entendeu ser a *igualdade* referida por Rousseau aquela proclamada pela Revolução Francesa através da Declaração Universal dos Direitos Humanos e que tem sido reivindicada pelo burguês que, como membro de um Estado sustentado por uma democracia representativa conforme nos é comum hoje em dia, se intitula *cidadão*. Exemplo desse entendimento podemos ver em afirmações que nos diz o seguinte:

“É certo que a tentativa de solucionar tão grande dificuldade [de ter de fundamentar a sociedade política] mediante a cláusula do ‘contrato’, cláusula da ‘alienação total de cada associado com todos os seus direitos [naturais, originários] a toda a comunidade’, pelo que ‘cada um dando-se a todos não se dá a nenhum’, contribuiu historicamente para realizar a igualdade *humanitária* — isto é, de tipo cristão — *no campo do direito ‘civil’ ou político*, com a substituição pela ‘lei’, como expressão da ‘vontade geral’ nascida do ‘contrato’, das ‘determinações’, ‘diplomas’ e ‘edictos’ reais: a igualdade *política* instaurada pela Revolução Francesa. Donde proveio a emancipação — política — do homem ‘comum’. Mas é certo que, tendo a ‘vontade geral’, que constitui o novo ‘corpo político’, o seu fundamento ideológico na ‘consciência moral’, como ‘sentimento da humanidade’ ou amor humanitário, e não sendo este último nada mais do que o *egotismo religioso* [...], em que se transforma o individualismo cristão tradicional, deve concluir-se que a igualdade instituída por e para um tal corpo político só pode ser justificada como aquele tipo de igualdade que aquele egoísmo permite”. [DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau e Marx: a liberdade igualitária*. Tradução por Antonio José Pinto Ribeiro. Lisboa : Edições 70, 1982, p. 19-20]

Ao contrário do que nos diz Galvano Della Volpe, era justamente isso que Rousseau queria evitar: uma igualdade que ficasse caracterizada como direito constituído ao burguês, que devesse valer para todos em princípios, ficando, portanto, ao nível da abstração. É este entendimento que podemos ver, por exemplo, na interpretação de Allan Bloom:

“*Emílio* é escrito para defender o homem contra uma grande ameaça que pode muito bem causar um permanente aviltamento das espécies, ou seja, o quase inevitável domínio universal de um certo tipo de homem baixo que Rousseau foi o primeiro a detectar e a designar: o *bourgeois*. O inimigo de Rousseau não era o *ancien regime*, seu trono, seu altar ou a nobreza. Ele tinha a certeza de que tudo isso acabara, que a revolução os eliminaria para dar lugar a um novo mundo baseado nos princípios igualitários da nova

liberdade está vinculada à igualdade, o que se pode tomar como referencial para pensar no que seja o homem *educado e livre*, vivendo como igual perante os seus semelhantes ou submetido a diferentes formas de desigualdade construídas pela injustiça social que, por sua vez, é também produto do mesmo homem, que somente a produz por ser livre e capaz de inventar o seu mundo. Certamente, a terminologia “inventar” está mais para Sartre do que para Rousseau, uma vez que é para o autor de *O ser e o nada* que o termo “inventar” ou “invenção” ganha uma dimensão que se insere no fazer de todo homem: isto é, com Sartre, falamos do homem como ser que se inventa a todo instante. Chevallier teve, no entanto, o cuidado de olhar para Rousseau como aquele que também foi capaz de pensar o ser humano como “inventor”, conforme o afirmamos.

Essa invenção a que nos referimos passa pelo encontro com os outros. Encontro este que Rousseau procurou descrever sem ter o compromisso de relatar aquilo que historicamente pudesse ser considerado como verdade. Antes de tudo, procurou afastar os fatos, uma vez que não se trata de chegar ao entendimento do que seja o homem a partir dos acontecimentos historicamente registrados. Preferiu, assim, não considerar as pesquisas como verdades históricas. Ao invés disso, recorreu aos seus próprios raciocínios, mesmo tomando-os como “*hypothétiques et conditionnels*”, como ele mesmo fez questão de dizer. Estes, sim, mais confiáveis, uma vez que lhe pareceram “*plus propres à éclaircir la Nature des choses qu’à montrer la véritable origine, et semblables à ceux que font tous les jours nos Physiciens sur la formation du Monde*”.<sup>50</sup> E, seguindo este entendimento, acrescentou o seguinte:

La Religion nous ordonne de croire que Dieu lui-même ayant tiré les Hommes de l’état de Nature, ils son inégaux parce qu’il a voulu qu’ils le fussent; mais elle ne nous défend kpas de former des conjectures tirées de la seule nature de l’homme et des Etres qui l’vironnent, sur ce q’auroit pu devenir le Genre-humain, s’il fût resté abandonné à lui-même.<sup>51</sup>

De acordo com as palavras acima, Rousseau nos chama a atenção para o que nos ensina a religião. Assim, seria possível acreditar que é da vontade de Deus a desigualdade entre os

---

filosofia”. [BLOOM, Allan. Emílio. In: ————. *Gigantes e anões*; ensaios (1960 – 1990). Tradução Wladir Dupont. São Paulo : Best Seller, 1990, p. 128]

<sup>50</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi les hommes. Œuvres complètes*, III, p. 133. [“hipotético e condicionais” (...) “mais apropriados a esclarecer a natureza das coisas do que a mostrar a verdadeira origem e semelhantes àquelas que, todo os dias, fazem nossos físicos sobre a formação do mundo”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, 236)]

<sup>51</sup> Id. *Ibid.*, p. 133. [“A religião nos ordena a crer que, tendo o próprio Deus tirado os homens do estado de natureza logo depois da criação, são eles desiguais por que assim o desejou; ela não nos proíbe, no entanto, de formar conjeturas extraídas unicamente da natureza do homem e dos seres que o circundam, acerca do que se teria transformado o gênero humano se for abandonado a si mesmo”. (Id. *Ibid.*, p. 236)]

homens, restando-nos fazer as conjeturas que se fizerem necessárias em relação ao destino tomado pelos homens, se consideramos a transformação pela qual passou toda humanidade depois que se deu a passagem do estado de natureza ao estado de sociedade. Assim, independentemente do que diga a religião, é-nos dada a possibilidade de perguntarmos pelo que de fato foi responsável por esta transformação. Sendo-nos assim possível a especulação sobre isto, restou a Rousseau fazer a descrição da espécie humana, considerando aquelas qualidades que não desapareceram, mesmo tendo sido falseadas pela educação e pelos hábitos. Mas, respaldando-se nos fatos apresentados pelos estudos de então, foi possível falar de uma idade que poderia ter sido aquela escolhida pelo homem para viver em paz consigo mesmo e com os outros, podendo, portanto, ser feliz. Assim, nos disse Rousseau:

Tu chercheras l'âge auquel tu desirerois que ton Espece se fût arrêtee. Mécontent de ton état present, par des raisons qui annoncent à ta Postérité malheureuse de plus grands mécontentemens encore, peut-être voudrois tu puvoir rétrograder; Et ce sentiment doit faire l'Eloge de tes premiers ayeux, la critique de tes contemporains, et l'effroi de ceux, qui auront le malheur de vivre après toi.<sup>52</sup>

Rousseau nos deixa muito claro nesta passagem do seu *Discurso* que precisamos rever a trajetória da humanidade não pela lógica dos fatos, mas pela lógica da degradação humana. Assim será possível reconsiderar os antepassados numa outra perspectiva para se chegar ao que foi o homem em sua origem. Sabendo, pois, desses antepassados, ser-lhe-ia possível refletir sobre a crítica contemporânea, bem como sobre o temor dos que tiverem a “infelicidade” de continuarem vivendo depois dos homens de hoje. Por isso, o caminho que ele preferiu para o seu estudo, querendo chegar ao estado natural do homem, considerando-o em sua origem para examiná-lo a partir daquilo que pudesse ser tomado como o “primeiro embrião da espécie”, não foi o da organização da espécie humana através dos seus sucessivos desenvolvimentos. Da mesma forma não procurou comparar o ser humano com o que pode ser visto no sistema animal a exemplo do que é feito pelos antropólogos,<sup>53</sup> nem considerou a possibilidade de uma evolução para o que temos hoje como homem a partir daquilo que seria possível considerar em um estágio em que se assemelhasse a um animal selvagem, como o fez Aristóteles, examinando-o a partir do que seriam as suas unhas compridas e retorcidas, sendo

---

<sup>52</sup> Id. Ibid., 133. [“de tua parte, procurarás a época na qual desejarias que tua espécie tivesse parado. Descontente com teu estado presente, por motivos que anunciam à tua infeliz posteridade maiores descontentamentos ainda, quem sabe gostarias de retrogradar. Tal desejo deve constituir o elogio de teus primeiros antepassados, a crítica de teus contemporâneos e o temor daqueles que tiverem a infelicidade de viver depois de ti”. (Id. Ibid., 237)]

<sup>53</sup> Cf. LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Tradução de Mariano Ferreira. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1982, p. 43-46.

peludo como um urso, além de andar de quatro pés olhando para a terra. Ao invés de considerar todas essas possibilidades, que poderiam nos dar uma impressão melhor de cientificidade, partiu de “conjectures vagues, et presque imaginaires”,<sup>54</sup> mas considerando-o a partir daquilo que lhe era conhecido no presente a seu respeito, tendo como exemplo disto a sua anatomia, que lhe permitia andar em dois pés, olhando a natureza, “mesurant des yeux la vaste étendue du Ciel”,<sup>55</sup> e fazendo uso das suas mãos tal qual fazemos nós com as nossas

Este caminho percorrido por Rousseau, visto a partir de uma outra perspectiva, pode muito bem ser tomado como um exercício de lógica, tendo em vista os movimentos de seu raciocínio para chegar à compreensão do que poderia ser evidente segundo o encadeamento das idéias que se formam a partir dos fatos presentes, isto é, conhecidos. Aquilo que estava escrito nos livros de história natural de sua época, bem como os relatos dos viajantes, que se embrenhavam pelas selvas dos novos continentes, sendo exemplo destes os continentes americanos, permitia-lhe desenvolver um raciocínio que levava necessariamente à compreensão do que poderia ter sido o estado natural do homem, bem como a passagem do ser humano deste estado para o estado de civilização que conhecemos. Daí ser possível pensar o homem em sua liberdade original a partir de uma imagem construída pela lógica da possibilidade e pela percepção daquilo que poderia ser tomado como escravidão atual desse mesmo homem. A construção lógica dessa realidade imaginária poderia, portanto, partir da imagem do que seria o homem conforme o seguinte raciocínio:

En dépouillant cet Etre [...] de tous les dons surnaturels qu’il n’a pu acquirir que par de longs progrès; En le considerant, en un mot, tel qu’il a dû sortir des mains de la Nature, je vois un animal moins fort que les uns, moins agile que les autres, mais à tout prendre, organisé le plus avantageusement de tous: Je le vois se rassasiant son un chesne, se désalterant au premier Ruisseau, trouvan son lit au pie du même arbre qui lui a fourni son repas, et violà ses besoins satisfaits.<sup>56</sup>

O que Rousseau nos diz nesta passagem do seu *Discurso* é como poderia ser pensado o homem em seu estado natural, da mesma forma que nos fala da sua liberdade original. A sua

<sup>54</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi les hommes. Œuvres complètes*, III, p. 133. [“conjeturas vagas e quase imaginárias”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, 237)]

<sup>55</sup> Id. Ibid., Partie I, III, p. 134. [“medindo com os olhos a vasta extensão do céu”. (Id. Ibid., p. 238)]

<sup>56</sup> Ibid., I, III, p. 134-135. [“Despojando esse ser [...] de todos os dons sobrenaturais que ele pôde receber e de todas as faculdades artificiais que ele só pôde adquirir por meio de progressos muito longos, considerando-o, numa 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 repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades”. (Id. Ibid., p. 238)]

relação limitava-se a uma relação com a natureza, permitindo-lhe a satisfação de todas as suas necessidades que também poderiam ser tomadas simplesmente como naturais.

## 2.7 A necessidade de educação no estado de natureza e no estado civil

Qual então a diferença que poderíamos estabelecer entre aquilo que era necessário ao homem em seu estado natural e aquilo que lhe é necessário agora em seu estado civil? Hoje, já não sabemos distinguir com precisão o que pode ou não ser considerado natural em termos de necessidades. A saída do estado de natureza para um estado de sociedade culminou na transformação da natureza que, por sua vez, fez do nosso estado atual um estado de cultura. Assim, a sociedade, que faz de nós seres culturais, já não nos permite uma identificação do que seja natural propriamente dito na formação do ser humano, de forma que já não nos é possível afirmar ser natural uma determinada necessidade humana. Isto, numa sociedade capitalista, muito mais, quando tudo é programado com vistas ao lucro, condicionando o comportamento humano em função dos interesses do capital. Assim, a liberdade natural voltava-se para a satisfação de tudo aquilo que fosse necessário ao homem, permitindo-lhe viver bem consigo mesmo e com a natureza. O mesmo sentido não pode ter, hoje, a liberdade, quando pensamos o ser humano nas suas relações com os outros, sendo-lhe necessário lidar com as mais diferentes formas de necessidade impostas pela civilização. É preciso, portanto, adequar-se a esta situação de hoje, havendo a necessidade de uma formação que lhe permita ao mesmo tempo abrir mão da sua liberdade original pela liberdade civil. Como, então, se deu a passagem do homem daquele estado natural para este de sociedade que conhecemos?

A resposta a esta questão, que encontramos no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre homens*, remete-nos ao *Emílio ou da educação*, quando Rousseau nos fala das diferentes espécies de educação.<sup>57</sup> Segundo ele, estas espécies de educação nos são necessárias porque nós, homens, somos tanto amanhados pela educação quanto o são as plantas pela cultura. Isso decorre do fato de nascermos pequenos e fracos. Caso contrário, nosso porte e nossa força seriam inúteis, uma vez que, ao nascermos, não saberíamos servir-nos deles. Disto pode se concluir com Rousseau que, se o homem nascesse

---

<sup>57</sup> No *Contrato social*, Rousseau também trata da passagem do estado de natureza ao estado civil ao refletir sobre este último, considerando a passagem da liberdade natural à civil. [Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*. 72136 éd., 96-0370 d'impression, Paris : Gallimard, 1996. Livre I, Chapitre VIII. *Œuvres complètes*, III, p. 364-365.

grande e forte, a sua grandeza e a sua fortaleza lhe seriam prejudiciais, porque, “en empêchant les autres de songer à l’assister\* , et abandonnée à lui-même, il mourroit de misere avant d’avoir connu ses besoins. On se plaint de l’état de l’enfance! on ne voit pas que la race humaine eut péri si l’homme n’eut commencé par être enfant”.<sup>58</sup> Assim sendo, precisamos de força porque nascemos fracos, e, se “nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d’assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n’avons pas à nôtre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l’éducation”.<sup>59</sup>

Se lembramos dessa infância por que todos nós passamos antes que nos preparemos para a vida adulta, é possível também lembrar que, até chegar ao estado de civilização que temos hoje, o ser humano passou por todo um processo de formação, tendo sido necessário aprender tanto com a natureza como com o próprio homem, assim como também lhe foi necessário aprender com as coisas. Nisto se fundam *três espécies de educação* conforme nos diz Rousseau em seu *Emílio*. Voltando-nos para o *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*, pensamos no homem caminhando em direção à sua sociabilidade, quando fora impulsionado pela própria natureza a querer saber mais sobre ela mesma e sobre os homens. Nesse caminhar do homem conforme o aqui exposto, vamos encontrar os indivíduos humanos segundo à descrição feita pelo próprio Rousseau em seu *Discurso*:

Accoutumés des l’enfance aux intempéries de l’air, et à la rigueur des saisons, exerces à la fatigue, et forces de défendre nuds et sans armes leur vie et leur Proye contre les autres Bêtes féroces, ou de leur échapper à la course, les Hommes se forment un temperament robuste et presque inaltérable; Les Enfants, apportant au monde l’exellente constitution de leurs Peres, et la fortifiant par les mêmes exercices qui l’ont produite, acquièrent ainsi toute la vigueur dont l’espèce humaine est capable. La nature en use précisément avec eux comme la Loi de Sparte avec les Enfants des Citoyens; Elle rend forts, et robustes ceux qui sont bien constitués et fait périr tous les autres; differente en cela de nos

---

\* Semblable à eux à l’extérieur eet prive de la parole ainsi que des idées qu’elle exprime, il seroit hors d’état de leur faire entendre le besoin qu’il auroit de leurs secours, et rien en lui ne leur manifesterait ce besoin.

<sup>58</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 246-247. [“impedindo os outros de pensar em assisti-lo\* e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 10)]

\* “Semelhante a eles exteriormente, e privado da palavra como das idéias que exprime, seria incapaz de levá-los a entenderem a necessidade que teriam de seu auxílio, e nada nele lhes mostraria essa necessidade”. (Nota de Rousseau)

<sup>59</sup> Id. *Ibid.*, I, IV, p. 247. [“nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”. (Id. *Ibid.*, I, p. 10)]

sociétés, où l'état, en rendant les Enfants onéreux aux Peres, les tue indistinctement avant leur naissance.<sup>60</sup>

Com essa descrição do que ocorria no estado de natureza, Rousseau nos coloca diante do que se poderia demonstrar da educação pela natureza, comparando esta educação com o que ocorre no estado civil, quando a formação do homem se faz principalmente pela educação com os homens. Mas fica também subentendido que, seja no estado de natureza ou no estado civil, o homem se educa também com as coisas. É, pois, na sua experiência com os objetos que o homem aprende como se comportar diante deles. E nas suas relações com os homens, aprende também a viver com eles, do mesmo modo que vai aprendendo a se relacionar com tudo que lhe é natural. Portanto, em qualquer um desses estados (natural ou civil), o homem carece de educação, pois é com ela que adquirimos o que não temos ao nascer, mas que precisamos quando adultos. Assim, damo-nos conta de que a nossa educação

nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. Le developement interne de nos facultes et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce developement est l'éducation des hommes; et l'acquis de nôtre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.<sup>61</sup>

Em síntese, podemos dizer que, com a natureza, o homem aprendeu a desenvolver as faculdades dos seus órgãos e, com os outros homens, a fazer uso do desenvolvimento dessas faculdades, que é oriundo dessa aprendizagem adquirida com a natureza e com os homens. Enquanto isso, aprendeu a lidar com os objetos que lhe foram afetando em seu caminhar rumo à civilização. Essas três espécies de educação permitiram ao homem a sua passagem do estado natural ao estado civil.

---

<sup>60</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes. Œuvres complètes*, III, p. 135. [“Habitados, desde a infância, às intempéries da atmosfera e ao rigor das estações, experimentados na fadiga e forçados a defender, nus e sem armas, a vida e a prole contra as outras bestas ferozes ou a elas escapar correndo, os homens adquirem um temperamento robusto e quase inalterável; os filhos, trazendo para o mundo a excelente constituição de seus pais e fortificando-a pelas mesmas atividades que a produziram, adquirem, desse modo, todo o vigor de que a espécie humana é capaz. A natureza faz com eles precisamente como a lei de Esparta com os filhos dos cidadãos; torna fortes e robustos aqueles que são bem constituídos e leva todos os outros a perecerem, sendo quanto a isso diferente de nossas sociedades, onde o Estado, tornando os filhos onerosos para os pais, mata-os indistintamente antes de seu nascimento”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, 238)]

<sup>61</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 247. [“nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 11)]

### 2.7.1 A passagem para o estado civil: liberdade e educação e a formação moral e política

Seria possível estabelecermos uma certa analogia com a saída do homem do paraíso bíblico. Tanto em um caso como no outro, temos a saída do homem do estado de liberdade para o de escravidão. Se nos reportamos à *Bíblia*, falamos da “queda” do homem, que sai de um estado de bonança, onde tudo é paz e plena satisfação, para um estado de sofrimento, onde tudo terá que ser adquirido com muito esforço, muito suor e muitas lágrimas. Num primeiro momento, não seria muito diferente com o que acontece com o homem, quando sai do seu estado natural para o estado civil. Assim, poderíamos falar de uma nostalgia de uma “vida anterior”, como nos diz Jean Starobinski, nos afastando do mundo “contemporâneo”. “Mas” — como também nos diz Starobinski —,

se ela nos afasta do mundo “contemporâneo”, não nos faz abandonar o mundo humano nem a paisagem terrestre; no horizonte da felicidade anterior, há essa mesma natureza e essa mesma vegetação que nos cercam hoje; há essa floresta que mutilamos, mas da qual restam ainda extensões intactas por onde posso enveredar [...].<sup>62</sup>

Aqui temos o distanciamento entre as duas “passagens” do homem. De acordo com o entendimento de Rousseau, a “vida anterior” terá que acompanhar o homem como um referencial para aquilo que ele pode ainda construir neste mundo humano, não abandonado pela nostalgia, por mais que esta o afaste dele. Não se trata, pois, de pensar em um mundo fora ou no além deste mundo de onde caiu o homem por não resistir a uma tentação demoníaca. Trata-se de considerar que é neste mesmo mundo em que o homem deverá se educar para ser livre, agora como sujeito moral, o que não o era no estado anterior. Ao invés de culparmos um ser extra-humano pela nossa decadência, temos que culparmos a nós mesmos, uma vez que, fundamentadas em nossas próprias razões, acrescentamos aos dons da natureza as nossas próprias invenções, como está posto pelas palavras de Starobinski:

Sem que seja necessário invocar a intervenção sobrenatural de um demônio tentador e de uma Eva tentada, a origem de nossa decadência é explicável por razões bem humanas. Porque o homem é perfectível, não cessou de acrescentar suas invenções aos dons da natureza. E desde então a história universal, embaraçada pelo peso continuamente crescente de nossos artificios e de nosso orgulho, adquire o andamento de uma *queda* acelerada na corrupção: abrimos os olhos com horror para um

---

<sup>62</sup> STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, p. 23.

mundo de máscaras e de ilusões mortais, e nada assegura ao observador (ou ao acusador) de que ele próprio seja poupado pela doença universal.<sup>63</sup>

Fica assim claro para o cidadão de Genebra que fora graças aos artifícios e ao orgulho humanos que se deu a passagem do estado de natureza para o estado de sociedade que conhecemos. Mas precisamos abrir os nossos olhos para enxergarmos o que Starobinski chama de “máscaras” e “ilusões mortais”, o que ficara construído como aparência que esconde o verdadeiro ser em que se fundamenta a verdadeira realidade humana, revestida de corrupções, tendo estas por base a inveja, a ganância, a opressão que, por sua vez, fundam a escravidão para a qual tem nascido o homem contemporâneo. Em meio a tudo isso, é possível reverter a situação em que está colocado o homem, investindo na educação para que ele possa se tornar novamente um ser livre. E isto é possível porque se trata de “desmistificar” a saída do homem do seu estado natural, transportando o mito religioso para a história como o fez Rousseau, o que fica ratificado por Starobinski:

O drama da queda não antecede, portanto, a existência terrestre; Rousseau transporta o mito religioso para a própria história; divide-a em duas eras: uma, tempo estável da inocência, reino tranqüilo da pura natureza; a outra, história em devir, atividade culpada, negação da natureza pelo homem.<sup>64</sup>

A isso Starobinski acrescenta que “o advento do mal foi um fato histórico, a luta contra o mal cabe também ao homem na história”.<sup>65</sup> Ou seja: tratando-se de combater, na história, o mal que ele próprio criou, o homem pode agir de formas diferentes para que a sua liberdade seja recuperada também historicamente. Rousseau, então, considera para isso vários apelos que podem ser resumidos no que ele expõe em suas obras, como é o caso do que propõe nos seus *Discursos*, sobretudo no segundo. Mas é no *Emílio*, bem como no *Contrato social* juntamente com o *Discurso sobre a economia política*, que ele propõe uma reforma moral e uma formação política para a coletividade, o que somente se torna viável com o contrato pedagógico que desembocará necessariamente no contrato social em que se fundará a cidadania. Com vistas nisto, podemos acompanhar mais uma vez as palavras de Starobinski, quando afirma o seguinte:

Rousseau não duvida de que uma ação seja possível, de que uma livre decisão possa consagrar-nos ao serviço da verdade velada. Mas quanto à natureza dessa decisão e dessa ação, ele ouve vários apelos e

<sup>63</sup> Id. Ibid., p. 23-24. (Grifo do autor)

<sup>64</sup> Id. Ibid., p. 24.

<sup>65</sup> Id. Ibid., p. 24.

os exprime sucessivamente (ou simultaneamente) em sua obra: reforma moral pessoal (*vitam impendere vero*), educação do indivíduo (*Emílio [...]*), formação política da coletividade (*Economia política [...]*, *Contrato social [...]*). A que se acrescenta, em Jean-Jacques, uma hesitação que orienta seu desejo ora no sentido de uma regressão temporal, ora no sentido do presente mais próximo, refúgio de uma consciência que se gasta a si mesma; mais raramente, no sentido de uma superação em direção ao futuro.<sup>66</sup>

Este entendimento de Starobinski nos diz muito a respeito daquilo que Rousseau pensou como condição para que se tornasse possível a recuperação da dignidade humana, abandonada com a passagem do estado de natureza para o estado civil.<sup>67</sup> Para Rousseau, não se trata simplesmente de propor uma solução. Na sociedade atual, o homem precisa passar por uma reforma geral em todos os níveis de existência. Assim, não basta pensar apenas numa formação política adequada ao seu retorno às origens. E, por origens, não se entende aqui o estado de natureza de onde saiu, mas a natureza propriamente humana, corroída pela depravação que tem acompanhado o homem na civilização que ele mesmo criou. Para que se dê este retorno, faz-se necessário educar o homem conforme a natureza, seguindo assim a trajetória que ele percorreu até chegar ao estado em que se encontra hoje.<sup>68</sup> Ou seja: deve fazer-se a sua formação seguindo-se toda experimentação possível com a natureza que o conduzirá necessariamente à formação que lhe é imprescindível para tornar-se homem. Mas cabe também procurar uma organização social que corresponda a esta necessidade de recuperação da dignidade que pode ser compreendida como sendo a conquista de uma outra forma de liberdade, diferente daquela do estado de natureza. Assim, antes de se educar o homem para ser cidadão, é preciso tomar os homens como são e as leis como devem ser. Daí a afirmação de Rousseau já na “Introdução” do “Livro Primeiro” do seu *Contrato social*: “JE VEUX chercher si dans l’ordre civil il peut y avoir quelque regle d’administration legitime et sûre, en prenant les hommes tels qu’il sont, et les loix Telles qu’elles peuvent être”.<sup>69</sup> Há,

---

<sup>66</sup> Id. Ibid., p. 24.

<sup>67</sup> Immanuel Kant vai nos dizer depois em sua *Fundamentação da metafísica dos costumes* que as únicas coisas que têm dignidade são a moralidade e a humanidade enquanto capaz de moralidade. Isso porque, segundo ele, “a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins”. [KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 77-78]

<sup>68</sup> Não queremos com isso dizer que se trata de repetir toda experiência humana anterior, isto é, aquela que se deu com a passagem do estado de natureza ao estado civil. Pensamos na necessidade de se conduzir a formação humana sem atropelar as inclinações naturais, de forma que siga o indivíduo o seu processo de formação sem ignorar cada uma de suas etapas nesse processo formativo. Caminhando nesse sentido, podemos falar da passagem do homem de seu estado natural para o estado social tendo em vista o processo de civilização que faz a socialização humana sem que se ignore as inclinações naturais, sendo por isso possível o homem continuar tão livre como antes, mesmo depois da sua inserção social.

<sup>69</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*. 72136 éd., 96-0370 impressions, Paris : Gallimard, 1996. Livre I, Chapitre I, *Œuvres complètes*, III, p. 351. [“Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma

como vemos, a preocupação de Rousseau com a “ordem civil” que deverá ser garantida na sociedade, para que se possa disciplinar o homem pela sua própria vontade, conforme vai nos dizer também no próprio *Contrato social*. Mas, Lourival Gomes Machado, em nota ao texto de Rousseau, faz o seguinte esclarecimento para a referida expressão: “ordem civil”:

Não se trata de estudar as relações de homem a homem, como faria supor a expressão “ordem civil”, tão próxima do que modernamente é regulado pelo direito civil. O objetivo em mira é a organização geral da sociedade, os seus princípios fundamentais e as regras institucionais do que hoje chamamos de “ordem pública”.<sup>70</sup>

Ou seja: por “ordem civil” passamos a entender uma organização da sociedade de forma tal que se torne possível a harmonia entre os homens, tornando-se assim possível o fim da corrupção humana. E esta ordem não se constrói simplesmente considerando homens e leis tais como o são, como o fizera Montesquieu. Este tomara as leis como objeto de estudo, procurando explicá-las conforme as situações reais para as quais foram geradas; mas, no *Contrato social*, como diz também Lourival Gomes Machado, Rousseau “procura o que as leis ‘podem ser’ e devem ser para corresponder às vicissitudes, individuais e coletivas, dos ‘homens como são’. Rousseau parte, pois, do conhecimento profundo e genérico da organização consciente da sociedade.”<sup>71</sup> No “Livro Quarto” do *Emílio*, Rousseau confirma esta necessidade de tomar como referencial os homens na sociedade atual para que possa pensar as leis como devem ser, ao invés de somente explicá-las: “Il faut étudier la société par les hommes, et les hommes par la société: ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale, n’entendront jamais rien à aucune des deux”.<sup>72</sup>

É possível que se tenha como ambiciosos esses objetivos perseguidos por Rousseau. Mas, como diz Lourival Gomes Machado, mesmo sendo ambiciosos os seus objetivos, estes não levam Rousseau “a esquecer-se das considerações práticas. Dos ‘princípios de direito político’, anunciados no subtítulo [do *Contrato social*] e que serão abstratos e genéricos,

---

regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como devem ser”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* (Os Pensadores), p. 21)]

<sup>70</sup> MACHADO, Lourival Gomes. Nota 5. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* (Os Pensadores), 21.

<sup>71</sup> Id. Ibid., Nota 6. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* (Os pensadores), p. 21.

<sup>72</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 524. [“É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade: os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada de nenhuma das duas”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, IV, p. 266)]

deverá decorrer ‘uma regra de administração legítima e segura’, isto é, adequada aos homens e posta ao alcance de sua ação imediata”.<sup>73</sup>

#### 2.7.1.1 Da liberdade natural à civil

Trata-se de pensar aqui como se tornará possível a passagem da liberdade original para a liberdade em sociedade, rompendo com os ferros que acorrentam os homens no mundo contemporâneo. Este será o fim de “uma regra de administração legítima e segura”. É preciso deixar para trás uma situação social que pode ter sido criada acidentalmente, mas que teve como consequência a degradação da natureza humana que se efetivou pela propriedade privada, a institucionalização da magistratura e pelo poder arbitrário que tomou o lugar do poder legítimo entre os homens. As formas de governo até então conhecidas somente expressam a efetivação dessas mudanças, ocorridas pela sociabilidade humana. Agora, o resgate da liberdade terá que se fazer com o retorno às origens, o que acontecerá quando se fizer respeitada a vontade geral como expressão da liberdade. Assim, diz-nos Abbagnano que o *Contrato social* pretende ser para a sociedade política “o reconhecimento das condições pelas quais a comunidade pode volver à natureza, isto é, a uma norma de justiça fundamental”.<sup>74</sup> Logo em seguida, acrescenta: “A obra é, de facto, a descrição de uma comunidade ético-política na qual cada indivíduo obedece, não a uma vontade estranha, mas a uma vontade geral que ele reconhece como sendo-lhe própria e, portanto, em última análise, é a si mesmo que obedece”.<sup>75</sup>

Este entendimento de Abbagnano a respeito do *Contrato social* nos coloca, como ele mesmo diz, diante de uma obra que tem como fim o retorno do homem às origens. O mesmo pode ser dito a respeito da *Nova Heloísa* ou do *Emílio*. E fica muito bem equacionada esta questão do retorno às origens, que, na verdade, é o retorno à natureza propriamente humana, quando Rousseau põe para a discussão através dessas obras a restauração do indivíduo, conforme vemos no *Emílio*, bem como da família — através da *Nova Heloísa* — e da sociedade — com o *Contrato social*. Em qualquer desses textos, somos remetidos ao *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, onde nos deparamos com

<sup>73</sup> MACHADO, Lourival Gomes. Nota 6. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* (Os Pensadores), p. 21.

<sup>74</sup> ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*, p. 286.

<sup>75</sup> Id. Ibid., p. 286.

a passagem do estado natural para o estado civil, o que muito bem pode ser pensado como a passagem da liberdade original para a necessidade de educação para a liberdade.

De acordo com Rousseau, tudo pode ter começado a partir de “grandes inundações ou tremores de terra”. Basta pensar, segundo ele, nas regiões habitadas que ficaram cercadas por água ou por precipícios no momento dessas inundações ou desses tremores. Como consequência disto, o globo terrestre ficou dividido em ilhas e porções de continente, o que forçou a aproximação entre os homens, de forma que passaram a viver juntos, tendo de formarem um idioma comum, para que se tornasse possível a comunicação entre eles mais fácil do que aquela com que antes se comunicavam ao errarem livremente

dans les forêts de la Terre ferme. Ainsi — diz Rousseau — il est très possible qu’après leurs premiers essais de Navigation, des Insulaires aient porté parmi nous l’usage de la parole; et il est au moins très vraisemblable que la Société et les langues ont pris naissance dans les Iles, et s’y sont perfectionnées avant que d’être connues dans le Continent.<sup>76</sup>

E é por essa distinção lingüística, que pode ter surgido a partir dessa separação do globo, que também podemos pensar na distinção que hoje podemos fazer dos homens. Em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau vai nos chamar a atenção para isto. Ou seja, não é possível distinguir os homens antes que eles falem alguma coisa. Nisto está a língua comum que facilita a comunicação entre aqueles que se encontram mais próximos. Teria sido o começo da socialização humana. A partir do momento em que os homens passaram a se comunicar através de um conjunto de signos que lhes permitiram transmitir os seus sentimentos, a sua vontade, tornou-se possível a distinção entre as nações, da mesma forma que, somente com a palavra, se pode distinguir homens e animais. Assim, a distinção entre as nações só teria sido possível graças a uma separação ocorrida por conta de uma revolução no globo terrestre. A formação dos continentes, bem como das ilhas separadas destes, tornou possível se falar de *línguas*, porque foi por meio destas que cada um pôde fazer a comunicação entre os que passaram a habitar um mesmo lugar, um mesmo chão, uma mesma terra. A necessidade de comunicação entre aqueles que ficaram em um determinado continente ou ilha exigiu a eleição de um código que fosse comum a todos para que se tornasse viável a comunicação entre eles. Trata-se, pois, de uma necessidade semelhante

---

<sup>76</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi les hommes. Œuvres complètes*, III, p. 169. [“nas florestas da terra firme. Portanto, é muito possível que, de suas primeiras tentativas de navegação, alguns insulares tenham trazido até nós o uso da palavra e é pelo menos bastante verossímil que a sociedade e as línguas tenham nascido nas ilhas e aí se aperfeiçoado antes de serem conhecidas no continente”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, 263)]

àquela que existe hoje, levando “cada um a aprender a língua de seu país”.<sup>77</sup> Além disso, a língua possibilitou fazer comparações e expressão de idéias. Assim, a partir da consideração que foram fazendo dos vários objetos, bem como das comparações, adquiriram “idées de mérite et de beauté” [“idéias de mérito e de beleza”], surgindo a partir disto “sentimens de préférence” [“sentimentos de preferência”]. Daí, de acordo com o raciocínio de Rousseau, surge o amor que gera ciúme, bem como a discórdia que triunfa de forma que “la plus douce des passions reçoit des sacrifices de sang humain”.<sup>78</sup>

### 2.7.1.2 O agrupamento humano e o encontro com a educação

Desta feita, Rousseau pensou em como pode ter ocorrido o agrupamento humano a partir do hábito que criaram de se reunirem “devant les Cabanes ou autour d’un grand Arbre”, fazendo do canto e da dança “vrais enfans de l’amour et du loisir”, que foram tomados como “l’occupation des hommes et des femmes oisifs et attroupés”. A isto acrescenta Rousseau:

Chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même, et l’estime publique eut un prix. Celui qui chantoit ou dansoit le mieux; le plus beau, plus fort, le plus adroit ou le plus éloquent devint le plus considéré, et ce fut là le premier pas vers l’inégalité, et vers le vice en même tems: de ces premières préférences nâquirent d’un cote la vanité et le mépris, de l’autre la honte et l’envie; et la fermentation causée par ces nouveaux levains produisit enfin des composés funestes u bonheur et à l’innocence.<sup>79</sup>

Estava posto a partir desse momento o encontro entre a liberdade e a educação. Por um lado, seres livres que foram se encontrando graças às mudanças por que passava o globo terrestre; por outro, as coisas que estão postas diante de si como, dentre estas, aquilo que podiam fazer ou ser. A livre escolha desses homens lhe ensinaram a buscar o fortalecimento da sua auto-estima, da mesma forma que o comportamento de uns fora servindo de exemplo para outros. Daí a necessidade de instruir-se para conviver com os outros, havendo a

<sup>77</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 147-199. (Coleção Os pensadores, 6), p. 159.

<sup>78</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi les hommes*. *Œuvres complètes*, III, p. 135. [“mais doce das paixões recebe sacrificios de sangue humano”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, p. 263)]

<sup>79</sup> Id. *Ibid.*, Partie II, III, p. 169-170. [“diante das cabanas ou em torno de uma grande árvore”, [...] “verdadeiros filhos do amor e do lazer”, [...] “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 preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência”. (Id. *Ibid.*, II, p. 263)]

necessidade de uma formação humana a serviço da socialização desses mesmos homens. Todavia, o que não estava previsto nisto tudo eram as diferentes formas de escravidão que foram criando à proporção que foram fazendo as relações dos homens entre si, deixando assim a necessidade de educarem-se agora para voltarem a ser livres, não mais no estado de natureza, mas no de sociedade. Por isso, no *Contrato social*, quando Rousseau sintetiza o significado da passagem do estado de natureza ao estado civil, diz-nos o seguinte:

Quoiqu'il se prive dans cet état de plusieurs avantages qu'il tient de la nature, il en regagne de si grands, ses facultés s'exercent et se développent, ses idées s'étendent, ses sentimens s'ennoblissent, son ame toute entiere s'éleve à tel point, que si les abus de cette nouvelle condition ne le dégradent souvent au dessous de celle dont il est sorti, il devroit bénir sans cesse l'instant heureux qui l'em arracha pour jamais, et qui, d'un animal stupide et borné, fit un être intelligent et un homme.<sup>80</sup>

Tornando-se, pois, “um ser inteligente”, ao mesmo tempo em que se fez homem a partir do que poderia se entender como “um animal estúpido e limitado”, este ser pôde também criar para si o mundo da corrupção e da violência, de forma que, paradoxalmente, acabou por converter no social aquilo que Thomas Hobbes tinha imaginado para o mundo natural, onde todos eram lobos uns para os outros. Esta situação, depois da conversão da “estupidez” em “inteligência”, é a que conhecemos hoje na sociedade em que habitamos, quando o homem tornou-se lobo para o próprio homem. Surge daí a necessidade de se pensar numa forma de instruir este homem para que possa se reverter esta situação, o que significa dizer da necessidade de melhor refletir sobre a passagem da liberdade para a educação.<sup>81</sup> Com vistas nisso, Rousseau passou a se preocupar com a formação do homem natural que surge com o nascimento de cada um, fazendo-se assim necessário um olhar diferenciado para a criança.

---

<sup>80</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, Livre I, Chapitre VIII. *Œuvres complètes*, III, p. 364. [“Embora nesse estado se prive de muitas vantagens que frui da natureza, ganha outras de igual monta: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas idéias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem freqüentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* (Os Pensadores), I, VIII, p. 36)]

<sup>81</sup> No *Contrato social*, quando Rousseau nos chama a atenção para o significado do “direito do mais forte”, diz-nos da diferença entre o direito e a moralidade. Esta, ao contrário do que ocorre com o direito, nunca será adquirida pela força, mas somente pela liberdade. O direito que se impõe pela força tem como seu correlato o dever como obediência, mas nunca como respeito, conforme acontece quando se trata do livre reconhecimento do dever. Nisto também podemos ver a importância da passagem da liberdade original para a liberdade civil, sendo esta associada à moralidade, enquanto aquela se vincula apenas à capacidade de agir sem que as ações impliquem moralidade ou imoralidade. Daí dizer Rousseau que não se pode imaginar a moralidade que possa resultar dos efeitos da força. [Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*. 364, Livre I, Chapitre I. *Œuvres complètes*, III, p. 354]

### *Capítulo III*

## **DA INFÂNCIA À FORMAÇÃO DO HOMEM**

A passagem do estado natural para o estado civil fica compreendida no *Emílio* pela formação do homem que se estende do seu nascimento à adolescência e tem continuidade no processo de formação moral até a sua fase adulta. Neste sentido, para compreendermos esta passagem do estado de natureza para o estado civil, conforme a conhecemos em seu sentido mais objetivo no meio de nós, hoje, a leitura do *Emílio ou da educação* faz-se obrigatória, uma vez que lá acompanhamos a reflexão de Rousseau sobre a educação doméstica que prepara o homem para o convívio com a natureza e com os outros homens, havendo assim a necessidade de uma preparação para o amor e seu conseqüente convívio conjugal — primeiro passo para o exercício da cidadania.<sup>1</sup> Isto significa que, para Rousseau, antes de tudo, é preciso considerar a formação do ser humano. Não seria possível a compreensão da importância da família nem da sociedade para a reabilitação da liberdade humana sem ter em vista a educação necessária do indivíduo. Assim, é preciso considerar a formação do homem, bem como as condições necessárias para que o homem possa se fazer cidadão.<sup>2</sup>

No *Emílio ou da educação*, Rousseau procurou fazer essa trilha que deverá ser desbravada pelo homem em sua caminhada rumo à sua condição de homem verdadeiramente livre, atuando com dignidade na sociedade. Yves Vargas, em seu livro *Introduction à l'Emile de Rousseau*, traça todo o perfil desta obra que nos põe diante de um projeto de educação que Rousseau começou preparar no período em que fora preceptor na casa de M. de Mably. Nesse período, ele reuniu elementos para escrever duas breves peças de teatro sobre educação: *Memória apresentada a M. de Mably* e *Projeto para a educação de M. de Mably*, sendo a primeira desta a mais extensa, contendo “uma passagem sobre os sentimentos e ambições do próprio Rousseau” que falta na segunda, conforme as palavras de N. J. H. Dent. “Nelas” — diz Dent —

---

<sup>1</sup> O que significa esse primeiro passo para a cidadania? Esta é uma questão que procuraremos responder, quando tratarmos especificamente sobre a organização da família. Por enquanto queremos adiantar que não se trata da filiação pátria que começaria no seio familiar, mas da interação social embasada no amor.

<sup>2</sup> Falamos aqui das condições para a formação do cidadão, o que não significa dizer que esteja a atenção de Rousseau voltada para a formação do cidadão, mas, sim, para o que deve ser necessário a isso que é a necessária formação do homem que deverá ser construída a partir do nascimento do indivíduo humano.

Rousseau sustenta que a educação deve aspirar não só a instilar o saber mas a formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento. A aquisição de bons hábitos e disposições deve ter prioridade sobre o conhecimento abstrato. De um modo geral, a criança é mais bem ensinada através de fábulas e histórias do que através de argumentos abstrusos. Deve ser conduzida pelo seu interesse, não forçada por lições secas e obedientes que despertam desagrado e resistência. Ela deve ser ensinada de tal maneira que a habilite a ser feliz; e isso, afirma Rousseau, consegue-se melhor aprendendo a moderar as paixões, em vez de se lhes ceder.<sup>3</sup>

Esse projeto se consolida com o *Emílio ou da educação*. Yves Vargas começa pela apresentação dos significado histórico do livro. Repudiado pelas autoridades em Paris e em Genebra, tendo sido queimado em praça pública nessas capitais logo depois de sua publicação, é hoje, numa linguagem muito popular, “pau para toda obra”. Pois, ao se voltar para o *Emílio*, Vargas nos chama a atenção para o peso que tem este livro de Rousseau. Incluso, neste peso, está o de todo ódio, bem como o de mesquinhas e cálculos abstratos inscritos na escandalosa história das condenações desta obra e da perseguição do seu autor. Mas, qual, de fato, é a sua importância? A resposta a esta questão já aparece nas receitas pedagógicas que se busca nela, assim como nos “estádios” psicológicos que, nela, se encontram, base para grandes polêmicas, dando origem inclusive à antropologia estruturalista e às fúrias feministas. Isso se tornou possível graças à aglomeração das idéias contidas no referido livro. A propósito disto, Yves Vargas chega mesmo a compará-lo a um estabelecimento comercial, onde se encontram as mais variadas opções de compra. Assim, é possível acompanharmos este entendimento de Vargas a partir do que podemos ler em seu livro: “*Emilie*, tel un magazin d’idées, contient l’ensemble de la pensée de Rousseau, et puisqu’on trouve tout Rousseau dans *Emile*, chacun peut se croire autorisé d’y faire ses emplettes sélectives”.<sup>4</sup>

Considerando o ser humano em seu processo natural de formação, conforme o vemos no estado de civilização que conhecemos, cabe-nos aqui tratar da liberdade e da educação, quando pensamos a passagem da infância à adolescência, onde encontramos a base para a formação do homem que, no estado civil, se educa para ser livre.

<sup>3</sup> DENT, N.J.H. *Dicionário Rousseau*, p. 116.

<sup>4</sup> “*Emílio*, tal um magazine de idéias, contém o conjunto do pensamento de Rousseau, e uma vez que se encontra todo Rousseau no *Emílio*, cada um pode se crer autorizado para fazer suas compras seletivas”. [VARGAS, Yves. *Introduction à l’Emile de Rousseau*. p. 1 — Tradução nossa]

## 1. Infância: da liberdade à educação

Adentrando no *Emílio*, damos-nos conta de que o indivíduo necessariamente terá que passar por toda uma formação condizente com a natureza, aprendendo, inclusive com ela, a ser homem e, de uma certa forma, também cidadão.<sup>5</sup> Entra aqui a questão da liberdade que, em um primeiro momento, está posta naturalmente para o indivíduo ao nascer, mas que, logo em seguida, é sufocada pelas diferentes formas de dominação que têm escravizado o homem, corrompendo-o moralmente. Faz-se então necessário cuidar para que se possa compreender a tríplice forma de educação que pode reconduzir o homem à liberdade. Assim, necessariamente temos que falar de infância, que é o período em que se efetiva a primeira educação, sendo esta a primeira forma de domesticação da liberdade. É também neste momento que podemos, juntamente com Rousseau, darmos-nos conta de que “tout dégénère entre les mains de l’homme”.<sup>6</sup> Somos, então, levados de volta ao segundo *Discurso* de Rousseau para melhor compreendermos como se tornou possível essa degeneração nas mãos do homem que é, segundo a concepção rousseauniana, *naturalmente bom*.<sup>7</sup>

### 1.1 As educações na passagem da infância à adolescência

Retomando o segundo *Discurso*, e confrontando-o com as *Confissões*, concordamos com Starobinski, quando afirma que Rousseau tomou como referencial para a sua reflexão ele mesmo, considerando-o em sua trajetória que vai de sua infância à sua idade adulta. Em um determinado momento do seu estudo sobre Jean-Jacques Rousseau, Starobinski nos diz o seguinte:

O conhecimento de si equivale a uma reminiscência, mas não é de maneira nenhuma por um esforço de memória que Rousseau reencontra esses ‘primeiros traços’, que pertencem, contudo, a um mundo anterior. Para descobrir o homem da natureza e para tornar-se seu historiador, Rousseau não teve de retomar ao começo dos tempos: bastou-lhe pintar a si mesmo e reportar-se à sua própria intimidade, à

<sup>5</sup> Aprendendo a lidar consigo mesmo e com os outros, o homem é capaz de se dar conta das suas carências afetivas que o empurram ao encontro do outro. Mas também olhando para si mesmo e para os outros, torna-se capaz de saber das necessidades dos outros nas diferentes formas de relações sociais. Assim, podemos afirmar que, com a própria natureza, aprende o homem a se relacionar com os seus semelhantes, tornando-se um ser moral que, habitando a Cidade do mundo, torna-se apto a ser cidadão.

<sup>6</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 245. [“tudo degenera nas mãos do homem”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, I, p. 9.)]

<sup>7</sup> Se consideramos que tudo é bom ao sair das mãos do Criador, conforme nos diz Rousseau no *Emilio*, há de se compreender por esse entendimento a afirmação da bondade natural do homem. (Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 245)

sua própria natureza, em um movimento a uma só vez passivo e ativo, buscando-se a si mesmo, abandonando-se ao devaneio.<sup>8</sup>

Concordando assim com Starobinski, entendemos que, recorrendo a interioridade do homem, podemos chegar à mesma realidade. Ou seja: é possível chegarmos àquela realidade que pode ser caracterizada como primeira para a espécie humana; vem-nos à tona o que há de mais remoto no passado da humanidade. Pode-se inclusive se fazer um paralelo entre o que se tem como primeiro na ordem dos tempos históricos com aquilo que há de mais profundo na experiência do próprio Jean-Jacques Rousseau. Com base nisto, Starobinski pode fazer a seguinte observação: “A distância histórica não é mais que distância interior, e essa distância é logo transposta, para aquele que sabe abandonar-se plenamente ao sentimento que se desperta nele”.<sup>9</sup>

O conhecimento de si mesmo, posto no seu segundo *Discurso* como imprescindível para o conhecimento da realidade humana, fica muito bem enfatizado por este entendimento de Starobinski. De fato, conhecendo-se, o homem se dá conta do quanto é possível aprender com a natureza, da mesma forma que, para viver em sociedade, conforme vive atualmente, é preciso aprender também com os homens, assim como lhe é possível aprender com as coisas. Com este aprendizado, Rousseau pôde ver a necessidade de educar o homem tomando como referencial aquela educação primeira que recebe logo ao nascer. Trata-se daquela educação a que ele se refere em nota de pé de página e que é dada pela mãe que tudo faz para ver seu filho feliz. Por mais que seja correto dizer que são as mães responsáveis pela má educação dos filhos, o mesmo pode ser dito ao contrário. O que conta é o método. De acordo com este, pode a mãe educar bem ou mal o seu filho.<sup>10</sup> É a partir disso que se pode pensar na tríplice forma de educação a que nos referimos antes. É o caso de dizermos com o próprio Rousseau:

---

<sup>8</sup> STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, p. 30.

<sup>9</sup> Id. *Ibid.*, p. 30.

<sup>10</sup> Essa importância da mãe no processo de educação do filho é apresentada por Rousseau da seguinte forma: “La première éducation est celle qui importe le plus, et cette première éducation appartient incontestablement aux femmes; si l’auteur de la nature eut voulu qu’elle appartint aux hommes, il leur eut donné du lait pour nourrir les enfans. Parlez donc toujours aux femmes par préférence dans vos traités d’éducation; car outre qu’elles sont à portée d’y veiller de plus près que les hommes et qu’elle y influent toujours davantage, le succès les interesse aussi beaucoup plus, puisque la pluspart des veuves se trouvent presque à la merci de leurs enfans, et qu’alors ils leur font vivement sentir en bien ou ne mal l’effet de la manière dont elles les ont élevés. Les looix, toujours si occupées des biens et si peu des personnes, parce qu’elles ont pour objet la paix et non la vertu, ne donnent pas asses d’autorité aux mères. Cependant leur état est plus sur que celui des peres; leurs devoirs sont plus pénibles; leurs soins importent plus au bon ordre de la famille; généralement elles ont plus d’attachement pour les enfans. Il y a des occasions où un fils qui manque de respect à son père peut, en quelque sorte, être excusé: mais si dans quelque occasion que ce fut un enfant étoit asses dénaturé pour en manquer à sa mère, à celle qui l’a porté dans son sein, qui l’a nourri de son lait, qui Durant des années s’est oubliée elle-même pour ne s’occuper que de lui, on devoit se hâter d’étouffer ce misérable, comme un

Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maitres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal eleve, et ne sera jamais d'accord avec lui-même. Celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points et tendent aux mêmes fins va seul à son but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé.<sup>11</sup>

Aqui podemos ressaltar o fato de que, em nossa sociedade, quando vemos tudo degenerando nas mãos dos homens, damos conta de que os nossos mestres acima referidos por Rousseau não visam os mesmos fins, por isso nos esbarramos no mal educado que se forma a partir do desencontro desses mestres. Então podemos agora relacionar a educação que adquirimos em nosso mundo contemporâneo com a corrupção humana. E isto se explica de uma forma muito clara pelas palavras de Rousseau ao afirmar o seguinte:

Or de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards; celle des hommes est la seule dont nous soyons variment les maitres; encore ne le sommes-nous que par supposition: car qui est-ce qui est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant?<sup>12</sup>

---

monstre indigne de voir le jour. Les mères, dit-on, gâtent leurs enfans. En cela sans doute elles ont tort; mais moins de tort que vous, peut-être, qui les dépravez. La mère veut que son enfant soit heureux, qu'il le soit dès à present. En cela elle a raison; quand elle se trompe sur les moyens, il faut l'éclairer. L'ambition, l'avarice, la tyrannie, la fausse prévoyance des peres, leur négligence, leur dure insensibilité, son cent fois plus funestes aux enfans que l'aveugle tendresse des mères. Au reste, il faut expliquer le sens que je donne à ce nom de mère; et c'est ce qui sera fait ci-après" (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, Nota do Autor, p. 247. ["A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falarei portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual os educaram. As leis, sempre tão preocupadas com os bens e tão pouco com as pessoas por terem como objetivo a paz e não a virtude, não outorgam suficiente autoridade às mães.

Entretanto suas condições são mais seguras que as dos pais, seus deveres mais penosos, seus cuidados têm mais importância para a boa ordem da família; geralmente elas se apegam mais às crianças. Há ocasiões em que um filho que falta o respeito a seu pai pode até certo ponto ser desculpado; mas se, em qualquer oportunidade que seja, um filho se revelasse bastante inumano para faltá-lo a sua mãe, quem o carregou no seu seio, quem o alimentou com seu leite, que, durante anos, se esqueceu a si mesmo para só se ocupar dele, dever-se-ia sufocar esse miserável como um monstro indigno de ver o dia. As mães, dizem, estragam os filhos. Nisso, sem dúvida, estão erradas, mas menos talvez do que vós que os depravais. A mãe quer que seu filho seja feliz, que o seja desde logo. Nisso tem razão: quando se engana quanto aos meios, é preciso esclarecê-la. A ambição, a avarice, a tirania, a falsa previdência dos pais, sua negligência, sua dura insensibilidade são cem vezes mais funestas às crianças que a cega ternura das mães. De resto, é preciso explicar o sentido que dou a este nome de mãe e é o que se fará dentro em pouco".(ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, I, Nota 1, de Rousseau, p. 9-10)

<sup>11</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 247. ["Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em que as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em que todas visam os mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho a seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado". (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, I, p. 11)]

<sup>12</sup> Id. *Ibid.*, I, IV, p. 247. ["Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o

Chegamos também aqui a uma outra razão pela qual nos distanciamos do mito bíblico que trata da degeneração humana proveniente da queda no pecado em decorrência da tentação de um ser maligno. Como vemos, para Rousseau, não temos que buscar um ser demoníaco para justificar o mal que habita entre os homens, depois de sua saída do mundo da natureza. Ao contrário, a degeneração se constrói nas mãos dos próprios homens a partir do momento em que a educação que mais pesa na formação humana é a dos próprios homens. Ou seja: somos responsáveis pela educação dos homens e é por esta que se dá a degradação humana.

É o que ocorre no processo de educação, quando somente aquela da natureza é independente de nós. Assim, cabe observar as diferentes etapas de formação do homem conforme o seu desenvolvimento físico e intelectual. Na primeira infância, o aprendizado que se faz a partir da nossa intervenção diz respeito somente àquela proveniente das coisas, que somente depende de nós em alguns pontos. É o que acontece quando o preceptor cuida de bem conduzir o seu aluno no sentido de que possa cada vez mais se integrar à natureza, afastando-se dos vícios próprios da sociedade que conhecemos. Somente afastado desses vícios é que, a partir da adolescência, o indivíduo humano se encontrará em condições de formar-se pela educação que vem do próprio homem. Ou seja, aquela educação que somente depende de nós mesmos deverá ser acessível ao homem em seu processo de formação apenas quando ele se encontrar em uma fase de desenvolvimento tal que lhe seja capaz de ficar acima dos vícios que se fundam no amor-próprio.

## 1.2 O amor-de-si e o amor-próprio no processo de formação do homem

Mas o que então queremos dizer com a introdução deste termo “amor-próprio” para nos remetermos ao significado dos vícios? É, pois, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* que Rousseau nos coloca diante do que seja este amor-próprio em relação àquilo que ele também chama de “amor-de-si”. Trata-se de pensar nesse “amor-de-si” como um sentimento natural representado pela piedade que “concorre para a conservação mútua de toda a espécie”. Assim sendo, é o amor de si mesmo que se converte em amor da humanidade, uma vez que gera o homem dos homens, conforme está anunciado no segundo *Discurso* e reafirmado no *Emílio*.

---

somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança?” (Id. *Ibid.*, I, p. 11)]

Quando falamos de amor de si mesmo, segundo este entendimento de Rousseau, deparamo-nos com a piedade, como um sentimento natural que antecede a razão, tanto quanto o amor-de-si. É, pois, por esta piedade que podemos compreender o sofrimento dos outros, de forma que somos levados por ela ao socorro dos que vemos sofrer, o que se confirma com as próprias palavras de Rousseau:

Il est donc certain que la pitié est un sentiment naturel, qui modérant dans chaque individu l'activité de l'amour de soi même, concourt à la conservation mutuelle de toute l'espèce. C'est elle, qui nous porte sans réflexion au secours de ceux que nous voyons souffrir: c'est elle qui, dans l'état de Nature, tient lieu de Loix, de mœurs et de vertu, avec cet avantage que nul n'est tenté de désobéir à sa douce voix: C'est elle qui détournera tout Sauvage robuste d'enlever à un foible enfant, ou à un vieillard infirme, sa subsistance acquise avec peine, si lui-même espere pouvoir trouver la sienne ailleurs: C'est elle qu, au lieu de cette maxime sublime de justice raisonnée; *Fais à autrui comme tu veux qu'on te fasse*, inspire à tous les Hommes cette autre maxime de bonté naturelle bien moins parfaite, mais plus utile peu-être que la précédente. *Fais ton bien avec le moindremal d'autrui qu'il est possible*. C'est en un mot dans ce sentiment Naturel, plutôt que dans des argumens subtils, qu'il faut chercher la cause de la répugnance que tout homme éprouveroit à mal faire, même indépendamment des maximes de l'éducation.<sup>13</sup>

Diferente deste amor de si mesmo é o amor-próprio. Este, certamente, veio à tona a partir do momento que, ao habitarem juntos um mesmo lugar, formando assim os primeiros agrupamentos humanos, a comparação de uns pelos outros tornou possível a diferenciação entre eles, de forma que certas qualidades passaram a se destacar em uns mais do que em outros, passando isto a ser tomado como base para a desigualdade entre eles à medida em que surgiu entre eles a idéia de superioridade. Mas nada foi igual ao *aparecimento da propriedade privada* que se tornou referencial para que se firmasse o desaparecimento da igualdade natural anteriormente existente. A comparação de uns pelos outros a que nos referimos aqui apenas aponta aquela desigualdade natural, fundada nas qualidades próprias de cada um. Seria o caso de falar aqui de “dotes naturais”, ou aspectos físico-biológicos que fazem ser um mais alto do que o outro, um mais bonito do que o outro, um com mais habilidade para dançar, correr,

<sup>13</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*, Partie I. *Œuvres Complètes*, III, p. 156. [“Certo, pois, a piedade representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie. Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer; ela, no estado de natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude, com a vantagem de ninguém sentir-se tentado a desobedecer à sua doce voz; ela impedirá qualquer selvagem robusto de tirar a uma criança fraca ou a um velho enfermo a subsistência adquirida com dificuldade, desde que ele mesmo possa encontrar a sua em outra parte; ela, em lugar dessa máxima sublime da justiça raciocinada — *Fazer a outrem o que desejas que façam a ti* —, inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, mas talvez mais útil do que a precedente — *Alcança teu bem com o menor mal possível para outrem*. Numa palavra, antes nesse sentimento natural do que nos argumentos sutis deve procurar-se a causa da repugnância que todo homem experimentaria por agir mal, mesmo independentemente das máximas da educação”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, I, p. 254)]

pular, caçar, etc, do que o outro. Essas qualidades natas que fazem a diferença entre os indivíduos acabam fazendo com que um se destaque mais do que outros em seu grupo, podendo ser mesmo a razão desse destaque a habilidade que tem aquele que se destaca para melhor organizar o grupo, isto é, aquele que se sobressai entre os demais pelo seu espírito de liderança.

Essa desigualdade natural, descoberta pela comparação, não coloca, no entanto, uns com mais poderes do que outros, entendendo-se aqui por poder a força que permite colocar o outro sob o domínio de sua força. Podemos afirmar, portanto, que, no estado de natureza, a influência dessa desigualdade é quase nula, como bem o diz o próprio Rousseau.<sup>14</sup> Mas, por outro lado, a perfectibilidade humana permitiu que cada um procurasse aperfeiçoar aquilo que se mostrava forte em sua constituição física e psíquica, de forma que se tornou possível o aparecimento da propriedade privada, o que ocorreu, segundo Rousseau, quando alguém cercou um terreno e lembrou-se de dizer: “*ceci est à moi*” [“isto é meu”], encontrando também “des gens assés simples pour le croire”.<sup>15</sup>

Dava-se assim o aparecimento da propriedade privada. Fazendo um comentário sobre isso, Jean-Jacques Chevallier nos diz o seguinte: “Esse aparecimento da propriedade privada, túmulo da igualdade natural, nada mais é, com efeito [...], do que a última etapa do estado de natureza e a primeira do progresso da desigualdade no estado social”.<sup>16</sup> Como, então, explicar isso? Essa explicação pode ser fundamentada nas limitações próprias do homem no estado de natureza, conforme conclusão do próprio Rousseau:

Concluons qu’errant dans les forêts sans industrie, sans domicile, sans guerre, et sans liaisons, sans nul besoin de ses semblables, comme sans nul désir de leur nuire, peut-être même sans jamais en reconnoître aucun individuellement, l’homme sauvage sujet à peu de passions, et se suffisant à lui même, n’avoit que les sentimens et les lumières propres à cet état, qu’il ne sentoit que ses vrais besoins, ne regardoit que ce qu’il croyoit avoir intérêt de voir, et que son intelligence ne faisoit pas plus de progrès que sa vanité. Si par hazard il faisoit quelque découverte, il pouvoit d’autant moins la communiquer qu’il ne reconnoissoit pas même ses Enfans. L’art périssoit avec l’inventeur; Il n’y avoit ni éducation ni progrès, les générations se multiplioient inutilement; et chacune partant toujours

<sup>14</sup> Tendo-se em vista o que se pode considerar como desigualdade natural, só temos a dizer da inexistência quase absoluta da desigualdade que conhecemos entre os homens, se tomarmos como referência o estado de natureza e não o estado civil. A respeito disso, diz-nos Rousseau: “Après avoir prouvé que l’Inégalité est à paine sensible dans l’état de Nature, et que son influence y est presque nulle, il me reste à montrer son origine, et ses progrès dans les développemens successifs de l’Esprit humain”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l’origine et les fondemens de l’inégalité parmi le hommes*, Partie I. *Œuvres Complètes*, III, p. 162). [“Depois de ter provado ser a desigualdade apenas perceptível no estado de natureza, e ser nele quase nula sua influência, resta-me ainda mostrar sua origem e seus progressos nos desenvolvimentos sucessivos do espírito humano”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, I, p. 258)]

<sup>15</sup> Id. Ibid., II, III, p. 164. [“pessoas suficientemente simples para acreditá-lo”. (Id. Ibid., II, p. 259)]

<sup>16</sup> CHEVALLIER, Jean-Jacques. *História do pensamento político*, p. 149

du même point, les Siècles s'écouloient dans toute la grossièreté des premiers ages, l'espèce étoit déjà vielle, et l'homme restoit toujours enfant.<sup>17</sup>

Paul Arbousse-Bastide chama-nos a atenção para a “incapacidade” que se encontra nesse homem natural, quando o mesmo permanece criança, apesar de ser já velha a espécie. Trata-se, segundo Arbousse-Bastide, de uma incapacidade “para uma acumulação cultural por sobre e para além das gerações em sucessão”, representando “a antítese teórica e conjuntural do sentido histórico da vida humana”. Dizendo isto com outras palavras, afirma: “os feitos do homem, longe de poderem ser atribuídos às suas capacidades de animal superior, resultam substancialmente da vida em sociedade que supera e transfigura as existências individuais”.<sup>18</sup> Ou seja: entra aqui a questão da sociabilidade humana. Os feitos humanos que levaram o homem natural ao estado de degradação que conhecemos hoje se devem ao agrupamento humano que deu origem à sociedade. No estado de natureza, a desigualdade natural, segundo Rousseau, “est loin d'avoir dans cet état autant de réalité et d'influence que le prétendent nos Ecrivains”.<sup>19</sup> E aqui está uma referência implícita a Hobbes, que acreditava ser mais fácil e natural o estabelecimento da propriedade privada e a fundamentação da sociedade através da força, como o diz, Paul Arbousse-Bastide: “Hobbes via na força um método, mais curto e mais natural do que as convenções, para fundamentar uma sociedade: o mais forte submete seus súditos, seja como um pai submete os filhos a seu governo, seja como o vencedor submete o inimigo vencido à servidão”.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*, Partie I. *Œuvres Complètes*, III, p. 159-160. [“Concluamos que, errando pelas florestas, sem indústrias, sem palavra, sem domicílio, sem guerra e sem ligação, sem qualquer necessidade de seus semelhantes, bem como sem qualquer desejo de prejudicá-los, talvez sem sequer reconhecer alguns deles individualmente, o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, no qual só sentia suas verdadeiras necessidades, só olhava aquilo que acreditava ter interesse de ver, não fazendo sua inteligência maiores progressos do que a vaidade. Se por acaso descobria qualquer coisa, era tanto mais incapaz de comunicá-la quanto nem mesmo reconhecia os próprios filhos. A arte parecia com o inventor. Então não havia nem educação, nem progresso; as gerações se multiplicavam inutilmente e, partindo cada uma sempre do mesmo ponto, desenrolavam-se os séculos com toda a grosseria das primeiras épocas; a espécie já era velha e o homem continuava sempre criança”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, p. 256-257)]

<sup>18</sup> ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Nota 79. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. p. 257.

<sup>19</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*, Partie I. *Œuvres Complètes*, III, p. 160. [“está longe de ter nesse estado tanta realidade e influência quanto pretendem nossos escritores”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, 257)]

<sup>20</sup> ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Nota 81. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, 257.

Chegamos, pois, ao entendimento de que o amor-próprio, engendrado pela razão e fortalecido pela reflexão,<sup>21</sup> levou o homem ao estabelecimento de extensões territoriais como propriedades suas, o que foi feito por um indivíduo perante outros. O surgimento da propriedade privada advindo daí passou a ser compreendido como o primeiro progresso da desigualdade. Isso, que foi apresentado por Rousseau no seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, está dito pela interpretação de Chevallier, segundo a qual o progresso da desigualdade social passou por três épocas até chegar aos nossos dias. A primeira se deu pelo aparecimento de *ricos e pobres*; a segunda se fez pela autorização do estado de *poderoso e fraco*, autorização esta dada pela magistratura; a terceira manifesta-se pela relação de *senhor e escravo* e pela troca do poder *legislativo* pelo poder *arbitrário*.<sup>22</sup>

Assim, ao voltarmos para as desigualdades que conhecemos hoje, precisamos levar em consideração o fato de que elas nem sempre existiram, sendo oriundas da vida social dos homens, que procuraram, para si mesmos, formas diferenciadas de vida e de relacionamento com os demais de sua espécie. Muitas dessas desigualdades nos parecem ser simplesmente diferenças próprias da natureza humana, e que podemos muito bem considerá-las como naturais sem nos darmos conta de que são oriundas do hábito e dos diferentes gêneros de vida que imprimem em seu meio. É neste sentido que podemos acompanhar o raciocínio do próprio Rousseau, que assim se manifesta em seu segundo *Discurso*:

En effet, il est aisé de voir qu'entre les différences qui distinguent les hommes, plusieurs passent pour naturelles qui sont uniquement l'ouvrage de l'habitude et des divers genres de vie que les hommes adoptent dans la Société. Ainsi un tempérament robuste ou délicat, la force ou la foiblesse qui en dépendent, viennent souvent plus de la manière dure ou efféminée dont on a été élevé que de la constitution primitive des corps. Il en est de même des forces de l'Esprit, et non seulement l'éducation met de la différence entre les Esprits cultivés, et ceux quine le sont pas, mais elle augmente celle qui se tourve entre les premiers à proportion de la culture; car qu'un Geant, et un Nain marchent sur la même route, chaque pas qu'ils feront l'un et l'autre donnera un nouvel avantage au Géant. Or si l'on compare la diversité prodigieuse d'éducatons et de genres de vie qui régnent dans les differens ordres de l'état civil, avec la simplicité et l'uniformité de la vie animale et sauvage, où tous se nourrissent des mêmes alimens, vivent de la même manière, et font exactement les mêmes choses, on comprendra combien la différence d'homme à homme doit être moindre dans l'état de Nature que dans celui de société, et combien l'inégalité naturelle doit augmenter dans l'espèce humaine par l'inégalité d'institution.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*, Partie I. *Œuvres Complètes*, III, p. 156.

<sup>22</sup> Cf. CHEVALLIER, Jean-Jacques. *História do pensamento político*, p. 149

<sup>23</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*, Partie I. *Œuvres Complètes*, III, p. 160-161. [“É fácil de ver, com efeito, que entre as diferenças que distinguem os homens, inúmeras, consideradas como naturais, são unicamente obra do hábito e dos vários gênero de vida

Em todo esse *Discurso*, acompanhamos Rousseau se referindo a um ser que é naturalmente livre, mas que, justamente por ser livre e por ter em vista a sua perfectibilidade, lança-se à construção de um outro mundo, no qual passa a habitar dizendo que alguma coisa é somente sua e que está acima dos outros homens, podendo subjugar-los e, portanto, colocá-los a seu serviço. Mas, até que se pense nesse “outro mundo”, trata-se simplesmente daquele habitante de um mundo sem progresso e sem educação. Assim, o progresso com o qual chegou o homem à desigualdade social que conhecemos hoje pode ser visto associado à educação. Ou, dito de outro modo, podemos afirmar que o homem foi levado pelo progresso à necessidade de educar-se.

### 1.3 Progresso, educação e liberdade

Fazendo a relação entre progresso e educação, podemos também identificar a liberdade e a educação na passagem do homem do estado de natureza ao estado civil. Pois a educação passa a ficar circunscrita àquilo que é determinado pelos costumes; mas a subjetividade humana se firma na sua capacidade de escolhas, com as quais também aprende. Por um lado, o homem livre é capaz de fazer comparação, de se auto-proclamar superior aos demais; mas, por outro lado, isto ensina aos outros a se rebelarem contra a usurpação de sua liberdade por parte da suposta superioridade do outro. Assim, o mesmo princípio de liberdade joga uns homens contra outros ao passo que, sendo todos educados pelo princípio da dominação, aprendem procurar a destruição dos outros. É nesse momento de socialização que se torna possível a compreensão de que o homem é capaz de dominar a natureza e os outros homens. O fortalecimento do seu amor-próprio possibilita tanto a obrigar uma “terra a nutrir as produções de outra” ou a “uma árvore a dar frutos de outra”, misturando e confundindo os climas, como também

---

que os homens adotam em sociedade. Assim, um temperamento robusto ou delicado, a força ou a fraqueza, que dele derivam, resultam mais freqüentemente da maneira dura ou afeminada pela qual se foi educado do que da constituição primitiva dos corpos. A mesma coisa acontece com as forças do espírito; a educação não só estabelece diferença entre os espíritos cultos e os que não o são, como também aumenta a que existe entre os primeiros na proporção da cultura, pois, quando um gigante e um anão andam pelo mesmo caminho, cada passo, que um e outro dêem, trará uma vantagem a mais ao gigante. Ora, se se fizer uma comparação entre a diversidade prodigiosa de educação e de gêneros de vida que reina nas várias ordens do estado civil, e a simplicidade e uniformidade da vida animal e selvagem, na qual todos se alimentam com os mesmos alimentos, vivem da mesma maneira e fazem exatamente as mesmas coisas, compreender-se-á quanto deve a diferença de homem para homem ser menor no estado de natureza do que no estado de sociedade e quanto aumenta a desigualdade natural da espécie humana por causa da desigualdade de instituição”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, 257)]

Il mutile son chien, son cheval, son esclave. Il bouleverse tout, il défigure tout: il aime la difformité, les monsters. Il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme; il le faut dresser pour lui comme un cheval de manège; il le faut contourner à sa mode comme un arbre de son jardin.<sup>24</sup>

Nisto está a educação dos homens se sobrepondo à educação da natureza. E, enquanto isso, os homens cada vez buscam a sua perfeição, uma vez que são eles impulsionados pelo princípio de perfectibilidade. Mas, o que ocorre em direção a esta perfeição perseguida? No lugar de uma perfeição que deveria ser própria do que se pensa como meta a ser alcançada pelos homens, temos um avanço cada vez maior da miséria humana, proporcionada pelo desejo de dominação expresso pela exploração de uns pelos outros. A corrupção moral humana se torna cada vez maior à medida que vão os homens se digladiando em nome da liberdade, como bem o demonstra Pierre Grimal em seu livro *Os erros da liberdade*. E é nome da liberdade que vão buscando soluções que acreditam está pura e simplesmente na política. A luta pelo poder, seja na Roma Antiga ou mesmo na Grécia da Antiguidade clássica, esbarra sempre na questão da liberdade que se procura resolver politicamente. Mas, o que passa despercebido aos homens é a necessidade de uma educação para a liberdade. Assim, o problema não se resolve politicamente sem que estejam os homens devidamente educados para serem cidadãos, uma vez que, conforme nos diz Rousseau em seu *Emílio*, no mundo de hoje, não se tem nem o homem nem o cidadão, uma vez que o homem está dividido. Tendo em vista esse paradoxo humano que se funda na busca da liberdade — que é negada pelos mesmos aos que a buscam —, Milton Meira do Nascimento nos diz o seguinte:

Quando todas as soluções para os problemas políticos aparecem como falsas soluções, enfim, quando a corrupção do homem civil já se encontra bem avançada e tudo indica que o processo de corrupção e degenerescência da máquina política é irreversível, resta ainda uma saída possível para o homem. Mas esta não se encontra na política, e sim, na educação.<sup>25</sup>

Rousseau nos diz claramente no *Emílio* que também não basta definir pura e simplesmente a educação como solução. É preciso que se defina a meta necessária a este fim. Ou seja: primeiro se tem como fim resgatar a liberdade humana, para que o homem possa retornar à sua origem, isto é, à sua natureza; por outro lado, é preciso que se tenha em vista o

<sup>24</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 245. [“mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a desformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem mesmo 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, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 9)]

<sup>25</sup> NASCIMENTO, Milton Meira do. Política e Pedagogia em Rousseau. *Perspectiva*, p. 13.

que se pode eleger como meta a ser atingida para que este fim possa ser alcançado.<sup>26</sup> Neste sentido, a educação, antes de ser uma ciência, terá que ser pensada como arte, e, como tal, faz-se necessário colocá-la a partir dos seguintes termos: “Sitot donc que l’éducation est un art, est presque impossible qu’elle reussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu’on peut faire à force de soins est d’approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l’atteindre.”<sup>27</sup> A meta aqui referida por Rousseau e para a qual tende a educação é a própria meta da natureza, o que significa dizer que a educação dos homens tanto quanto a das coisas devem ser orientadas pela educação da natureza, tornando-se assim possível a perfeição mediante a ação da tríplice forma de educação.<sup>28</sup>

Yves Vargas esteve muito atento para a necessidade do encontro dessas três formas de educar para a formação do homem. Por isso, já no primeiro capítulo do seu livro *Introduction à l’Emile de Rousseau*, ao nos falar da relação que existe entre a educação e a natureza segundo o pensamento de Rousseau, tem o cuidado de fazer uma exposição do que ele chama “La trilogie éducative”. E para nos dizer algo a respeito desta “trilogia”, chama-nos a atenção para o seguinte: “Avec férocité, Rousseau assimile l’éducation à un message monstrueux, identifie l’homme éduqué à un arbre greffé forcé de porter des fruits qui ne sont pas ses fruits. Il inscrit l’éducation dans l’activité tératologique de l’homme”.<sup>29</sup>

## 1.4 A Prensa tipográfica e o reconhecimento da infância

Cuidando de pensar a educação nessa trilogia referida por Vargas, Rousseau voltou-se para a infância que, em sua época, não tinha a necessária atenção dos adultos. A criança era

<sup>26</sup> Poderíamos fazer aqui um paralelo entre o que Rousseau propôs como meta para a educação e o que havia sido posto pelo humanismo. Se atentarmos para o que diz Erasmo de Roterdam, por exemplo, damos-nos conta de que o pensamento rousseauiano se contrapõe ao humanista, uma vez que, para Rousseau, importa como meta a efetivação das disposições naturais do homem e não as regras da civilidade que, para Erasmo, deveriam ser observadas desde a mais tenra idade, de forma que o espírito se habituasse a elas desde cedo. [Cf. ERASMO apud BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo : Cortez, 2002. p. 18]

<sup>27</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 247. [“Sendo portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 11)]

<sup>28</sup> Chama-nos a atenção a questão da natureza em Rousseau. Uma leitura apressada nos colocaria diante do pensamento de Comenius através do pensamento dele. Ambos enfatizam a natureza, mas, se em Comenius é algo extrínseco ao homem que deve ser observado com a máxima intenção como modelo a ser imitado, em Rousseau, a natureza é intrínseca ao próprio homem, de forma que, educar-se, passa a significar formar-se segundo as disposições naturais do próprio homem, sendo isso meta de todo processo educacional.

<sup>29</sup> VARGAS, Yves. *Op. cit.*, Cap. I, § 1, p. 7. [“Com ferocidade, Rousseau assimila a educação a um adestramento monstruoso, identifica o homem educado a uma árvore enxertada à força a conduzir os frutos que não são mais seus. Ele inscreve a educação na atividade teratológica do homem”. (Tradução nossa)]

vista como o adulto em miniatura. Assim, nem era possível falar dela como algo que tinha um lugar no mundo, ou, se tinha, não era aquele que deveria ser destinado a ela. Ainda se vivia a herança cultural da Idade Média em que a infância não passava dos sete anos de idade, como nos diz Neil Postman em seu livro *O desaparecimento da infância*. Isto se explica, basicamente, segundo este autor, pela predominância da oralidade que impediu a precisão do conceito de adulto, diluindo-se neste, de uma certa forma, o conceito de infância, o que pode ser confirmado pelo seguinte:

Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? *Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra*. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que não são os únicos segredos que precisam conhecer.<sup>30</sup>

O surgimento da imprensa, assim como o de toda Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, trouxe consigo a alfabetização, tornando-se assim indispensável a formação do mundo das letras. Ou seja: a partir desse momento o domínio da palavra escrita passou a ser um imperativo. Por outro lado, não bastava apenas ter o domínio da palavra, o que era possível para qualquer pessoa a partir dos sete anos de idade, para se ter o domínio dos códigos necessário para o conhecimento dos “segredos” de um mundo em que o homem daquela época estava inserido. Poderíamos, inclusive, afirmar ter sido a leitura e a escrita parte dos novos costumes que se formaram a partir do século XVII. E. P. Thompson, por exemplo, chama-nos a atenção para o fato de ser comum entre os historiadores que se ocupam dos séculos XVI e XVII vê-se declínio de costumes que dão lugar a outros, próprios do século XVIII. Dentre esses costumes que vão tomando espaço neste século está o da leitura e da escrita, tendo-se em vista para isso o aparecimento da imprensa. “O povo” — diz-nos Thompson — “estava sujeito a pressões para ‘reformar’ sua cultura segundo normas vindas de cima, a alfabetização suplantava a transmissão oral, e o esclarecimento escorria dos estratos superiores aos inferiores — pelo menos, era o que se supunha”.<sup>31</sup>

Rousseau, no *Contrato social*, fala-nos da necessidade de um novo pacto entre os homens, acenando para uma nova forma de fazer-se adulto. A moralidade, a que se chega depois de formar-se homem segundo as suas disposições naturais, passa a ser o coroamento desta fase da vida, onde vamos encontrar o reconhecimento da infância como uma forma

<sup>30</sup> POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*, p. 28. [Grifos do autor]

<sup>31</sup> THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*, p. 13.

peculiar de ser gente. Para falar do respeito à infância que surge com essa nova forma de ser adulto, Rousseau escreveu seu *Emílio*, onde nos deparamos com uma nova visão de homem e, conseqüentemente, com uma nova visão da infância. A criança, deixando de ser um homem em miniatura, passa a ser considerada em si mesma, como criança, fazendo-se homem, da mesma forma que se tem o homem em processo de incessante reinvenção de si mesmo para que possa se sustentar a formação moral que ele procura na afirmação de sua civilidade. A garantia de respeito à infância com o surgimento do novo adulto seria indispensável em um novo contrato social entre os homens, pelo qual a liberdade civil seria reconhecida na vontade geral.

A evidência da necessidade de uma nova forma de ser adulto como uma exigência do respeito à infância chamou a atenção de Neil Postman ao falar do desaparecimento da infância nos dias de hoje, bem como do aparecimento dela no passado. A referência desse autor a esta exigência de uma nova forma de adulto está muito clara no que ele mesmo nos diz: “É óbvio que para que uma idéia como a de infância se concretize é preciso que haja uma mudança no mundo adulto. E essa mudança não deve ser apenas de considerável magnitude mas também de natureza especial. Deve, expressamente, gerar uma nova definição de adulto”.<sup>32</sup> Foi isso que aconteceu, segundo ele, com o aparecimento da prensa tipográfica: a criança, que até então era vista apenas como um homem em miniatura, estando inclusa no mundo dos adultos, de repente passa a ser excluída desse mundo para afirmar-se como criança. Isso porque, graças a prensa tipográfica, se tornou possível a impressão da escrita que facilitou a alfabetização, que permitiu a distinção entre alfabetizados e não-alfabetizados. A alfabetização ficou assim como um divisor entre o mundo da infância e o do adulto, identificando-se este como alguém alfabetizado ao passo que a criança seria aquela pessoa ainda sem alfabetização.

Assim, no século XVII, depois de consolidada a nova tecnologia da comunicação representada pela tipografia, já era possível se falar da infância, mesmo que ainda não fosse dada a ela seu devido reconhecimento, o que passa a acontecer com a nova forma de compreendê-la posta no *Emílio*. Tudo isso se compreende a partir do momento que passamos ao entendimento de alguém como Harold Innis, citado por Postman, segundo o qual a estrutura dos nossos interesses se altera com o surgimento de uma nova tecnologia da comunicação. A explicação para isto pode ser considerada a partir do que nos diz Postman seguindo a linha de raciocínio de Innis:

---

<sup>32</sup> POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*, p. 34.

Seguindo o exemplo de Innis, isto é, sua percepção de que uma nova tecnologia da comunicação altera a estrutura de nossos interesses, podemos então dizer que a prensa tipográfica nos deu nossos eus, como indivíduos únicos, para pensar e falar deles. E este senso exacerbado do eu foi a semente que levou por fim ao florescimento da infância.<sup>33</sup>

Mas isso não significa que tudo tenha se dado logo depois do aparecimento da tipografia, em meados do século XV, graças à invenção da impressão com caracteres móveis de Johann Gensfleisch Gutenberg.<sup>34</sup> Somente no final do século XVI, como consequência do surgimento da prensa tipográfica que fizera parte do que ficou conhecido como Revolução Científica, foi dado à criança um tratamento ainda não visto até então. Disso também dá conta a reflexão feita por Postman:

Claro que a infância não surgiu da noite para o dia. Precisou de quase duzentos anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental. Mas isto não podia ter acontecido sem a idéia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humanas transcendem a comunidade em algum sentido fundamental. Pois quando a idéia de identidade pessoal se desenvolveu, seguiu-se inexoravelmente sua aplicação também aos jovens, de forma que, por exemplo, no século dezoito, a aceitação da inevitabilidade da mortalidade infantil (o conceito de “desperdício necessário”, no dizer de Airiès) já tinha em grande parte desaparecido. De fato, quase no final do século dezesseis a morte de uma criança começou a ser representada de várias maneiras nos túmulos dos pais. Um fato macabro, talvez, mas indicativo de uma crescente consciência de que a vida de toda a gente é importante.<sup>35</sup>

Esse novo modo de encarar a infância também ficou demonstrado pelo surgimento das primeiras creches urbanas no final do século XVII, na França e na Inglaterra, conforme observa Paolo Nosella. Segundo ele, tratavam-se de creches caracterizadas pelo assistencialismo que visava afastar as crianças pobres do trabalho servil a que tinham sido submetidas pelo capitalismo em expansão, bem como servir de guardiãs das crianças órfãs, filhas dos trabalhadores.

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, conforme denuncia Rousseau no *Emílio*. Por isso, somente depois do que poderíamos chamar de pós-revolução rousseauiana, a criança passou a ser vista como ser humano, digna do respeito à sua

---

<sup>33</sup> Id. Ibid., p. 42.

<sup>34</sup> Postman chama-nos a atenção a respeito disto dizendo-nos que toma como referência aquilo que a tradição fixou como invenção de Gutenberg, mas, “o mais antigo exemplo datado de tal impressão seja, na verdade, o *Salitério de Mogúncia* impresso por Johann Fust e Peter Shoeffler, dois dos sócios de Gutenberg”. (POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*, p. 36)

<sup>35</sup> Id. Ibid., p. 42.

condição de pessoa, com características próprias, sendo um alvo de atenção antes não visto. É o que também fica confirmado pelo que nos diz Nosella:

Nesse contexto, desenvolveu-se o fenômeno cultural do iluminismo francês. O nome de Jean-Jacques Rousseau, pioneiro absoluto do pensamento contemporâneo voltado para a educação crítica da criança, é uma grande estrela do momento. O papel decisivo de Rousseau na revolução pedagógica contemporânea, que atribui à criança centralidade máxima no processo educativo, é por todos os historiadores reconhecido. O *Emílio* é a criança que deve ser educada longe do doutrinamento dogmático jesuítico e dos costumes antinaturais da aristocracia.<sup>36</sup>

Ou seja: passou a fazer parte desse novo modo de encarar a infância uma nova proposta de educação. O novo adulto, que concomitantemente surgia também a partir daí, deu-se conta da necessidade de voltar-se para a infância, colocando a criança no centro de suas atenções, deixando de estar centralizado no educador o processo educacional para centralizar-se no educando que a criança representava. Trazendo mais uma vez para a nossa discussão o entendimento de Postman, é possível dizer o seguinte: “Depois dos séculos dezesseis e dezessete reconheceu-se que a infância *existia*, que era uma característica da ordem natural das coisas”.<sup>37</sup> Isso representa, segundo ele, o período de aproximadamente duzentos anos, em que se deram os incunábulo da infância correspondentes aos *incunábulo* representados pelos primeiros cinquenta anos da prensa tipográfica.

Fazemos questão de destacar aqui a importância da prensa tipográfica para dizer do quanto a Revolução Científica contribuiu para uma nova forma de se pensar a importância da cidadania. Os séculos XV e XVI foram, na verdade, decisivos para a construção de um novo homem, objeto de reflexão para os iluministas. Assim, concordando com Postman, não podemos ignorar a relação que existe entre a importância que ganhou a infância com o surgimento de um novo adulto que, por sua vez, vai se construindo segundo as exigências de um novo mundo que surge com as descobertas científicas responsáveis por essa Revolução. O *Emílio*, de Rousseau, tem em vista a construção desses dois seres, isto é, a criança e o novo adulto. A criança, caminhando lado-a-lado com o novo adulto, vai em busca de uma civilidade que não fora possível com o advento do estado civil, conforme a demonstração do próprio Rousseau em seu segundo *Discurso*. Por isso, no *Emílio*, ele nos chama a atenção para a necessidade de formar o homem, considerando a clara distinção entre a criança e adulto, de forma que se pudesse chegar a essa distinção procurando o homem no homem e não na criança. A respeito disso Carlota Boto faz o seguinte comentário:

<sup>36</sup> NOSELLA, Paolo. *Linha vermelha do planeta infância*, p. 135.

<sup>37</sup> POSTMAN, Neil. *Op. cit.*, p. 51. [Grifo do autor]

Para Rousseau [...], havia que se buscar no homem o homem e na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo. Desafinando a pedagogia tradicional em sua severidade, Rousseau apresenta um modelo alternativo, cujo sentido estaria inscrito, não apenas nas estratégias adotadas, mas nos próprios pressupostos diretores do modelo de ensino apregoado.<sup>38</sup>

A pedagogia tradicional contestada por Rousseau e aqui referida por Carlota Boto indica a exigência já existente da alfabetização como algo indispensável ao homem moderno do século XVIII. O Iluminismo traduz muito bem este momento em que ao homem era necessário o domínio das letras; o mundo da oralidade tinha ficado para trás. Agora passou a ser compreensível uma bifurcação entre “o ler” e “o não ler”. Estava estabelecida uma divisória entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Restava, portanto, exigir que as crianças vivessem como tais, assim como os adultos, cada um em seu mundo. Um olhar para a infância se tornou indispensável. Daí podemos afirmar também agora que Rousseau não só se voltou para a educação como meio para se chegar à liberdade civil, mas também a viu como fim a ser alcançado pelo homem, desde que fosse, antes de tudo, reconhecida a infância, onde deveria começar a educação. Mas, ao contrário do que se via em sua época (e por que não também no que se estende até os nossos dias?), era preciso priorizar, na trilogia da educação, a educação da natureza. Fundamentada nesta é que deveríamos pensar as demais. E a prioridade à educação da natureza teria que se fazer notar a partir do momento em que fosse posta em evidência a determinação da natureza para a formação do homem, da mesma forma que esta formação do homem teria que ser tomada como base para a formação da cidadania.

## 1.5 A infância e a formação humana

Retomando a questão da infância para melhor compreender o significado da educação da natureza no processo de formação do homem, cabe considerar o fato de que, antes de se ter o domínio das letras, é preciso se ter o domínio da palavra. E este domínio da palavra já começa a partir do momento em que o indivíduo tem os seus primeiros contatos com os seus semelhantes. Assim, a criança, já ao nascer, defronta-se com a palavra que precisa dominar. Para que isso ocorra faz-se necessário seguir a ordem da natureza que significa obedecer à lógica do seu desenvolvimento natural, devendo tornar-se, a partir desta, devidamente preparado ao domínio das letras. É, pois, para esta lógica do desenvolvimento natural do

---

<sup>38</sup> BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo : UNESP, 1996, p. 28.

homem que deve se voltar o preceptor, isto é, todo aquele que educa, seja como pai, mãe ou professor, tendo em vista a instrução da criança, considerando-se para tanto o que ele chamou de “educação negativa”. Consiste esta, por sua vez, em toda orientação no sentido de que a criança não insira em sua formação os vícios e todas as formas possíveis de escravidão. N. J. H. Dent vê nesta idéia de “educação negativa” a tônica da abordagem educacional em Rousseau. Segundo este autor, Rousseau, ao se referir à “educação negativa”, quis dizer, na verdade, que se deve evitar forçar a criança para aprender alguma coisa, controlando-a, dirigindo-a ou admoestando-lhe. A isto acrescenta ainda Dent:

Devemos, pelo contrário, perceber que existe um curso naturalmente saudável e ordenado no desenvolvimento do corpo, raciocínio e sentimentos de uma criança, e o papel do educador consiste em respeitar a integridade desse desenvolvimento, em dar espaços e oportunidade para que ele ocorra em seu modo e tempo adequados, e em ajustar as lições da criança de forma que sua atenção seja atraída direta e imediatamente em conformidade com o seu nível corrente de interesses e aptidões. Com esse procedimento, a criança quase não se apercebe de que está recebendo instrução. Pensa que é tudo diversão e que está sendo ajudada a fazer o que seus poderes e inclinações nascentes a teriam, de qualquer modo, estimulado a fazer.<sup>39</sup>

Subtende-se assim que, para Rousseau, a educação devia ser guiada pelas leis naturais do homem. Este entendimento se faz a partir do momento que se compreende que o “homem natural” não é, como se poderia imaginar, o homem selvagem, mas aquele que, no dizer de Paul Monroe, é “governado e dirigido pelas leis da sua própria natureza”, podendo estas leis serem “descobertas como quaisquer outras por meio da investigação”.<sup>40</sup> Nisto está o significado principal da natureza, ou seja, na investigação das leis naturais humanas que determinam como deva ser a formação do homem.

Seguindo este entendimento, Paul Monroe ainda nos chama a atenção para o fato de se encontrarem, nos “ensinamentos de Rousseau”, a origem das “grandes doutrinas de libertação do homem do povo”, encontrando-se igualmente nesses ensinamentos a origem das “grandes doutrinas educativas de libertação da criança”. A respeito disto, conclui Monroe afirmando o seguinte: “Assim como o *Contrato Social* contém os germes da Constituição Americana, também o *Émile* contém em germe as idéias do jardim da infância, do trabalho da escola moderna e de toda concepção moderna de educação”.<sup>41</sup>

Nessa concepção moderna de educação passa a existir, portanto, a partir de Rousseau, uma outra forma de compreender o homem do seu nascimento até a sua fase adulta. Trata-se,

<sup>39</sup> DENT, N. J. H.. *Dicionário Rousseau*, p. 117.

<sup>40</sup> MONROE, Paul. *História da educação*, p. 259.

<sup>41</sup> *Id. Ibid.*, p. 258.

na verdade, de pensar no ser humano em seus primeiros momentos de vida, quando ainda não domina o mundo dos adultos, sem que lhe seja exigido este domínio. Falemos com outras palavras: de um lado, o mundo dos adultos, com os seus “segredos” não acessíveis ao homem em seus primeiros anos de vida; do outro, o mundo das crianças, com a sua inocência, não tendo ainda o domínio da leitura e da escrita para que possa penetrar nesses segredos do mundo dos adultos. Aí está o que Neil Postman diz sobre o significado da capacidade de ler e de escrever: “um produto de condicionamento cultural”. Condicionamento cultural este observado por Rousseau, que passara a defender o direito de se nascer sem esta “capacidade” para a leitura e a escrita, o que leva Postman a afirmar que o autor do *Emílio* tinha concordado com este entendimento a respeito do condicionamento cultural representado pela capacidade de ler e de escrever. Daí dizer que Jean-Jacques Rousseau

concordaria prontamente [com isso], e complementaria que, para viver o mais próximo possível da natureza, os homens devem desprezar os livros e a leitura. Em *Emílio* ele nos conta que “ler é o flagelo da infância, porque os livros nos ensinam a falar de coisas das quais nada sabemos”.<sup>42</sup>

De fato: Rousseau ao se referir assim aos livros está nos falando daqueles “segredos” que são acessíveis somente aos “homens”, estes, sim, habilitados ao domínio da leitura e da escrita, tendo se tornado capazes de se comunicarem a partir de códigos que nada dizem aos que vivem (ou deveriam viver) em sua inocência, seguindo somente as determinações de sua natureza. Ainda a propósito disto, Postman diz-nos o seguinte:

Rousseau, creio, está correto, se entendermos que ele quer dizer que a leitura é o fim da infância *permanente* e que ela destrói a psicologia e a sociologia da oralidade. Visto que torna possível entrar num mundo de conhecimento não observável e abstrato, a leitura cria uma separação entre os que podem e os que não podem ler. A leitura é flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A literatura de todos os tipos — inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras — reúne e guarda segredos valiosos. Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam *transformar-se* em adultos. Entretanto num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la.<sup>43</sup>

A educação, sendo concebida como um processo, terá que acompanhar o homem a partir do seu nascimento, quando ainda ele não conhece outros símbolos a não ser aqueles naturais que lhe são acessíveis. Ao nascer, tem a sua primeira forma de comunicação fundada

<sup>42</sup> POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*, p. 27.

<sup>43</sup> Id. *Ibid.*, p. 27-28 — Grifos do autor.

no sentimento e não razão, como aconteceu com toda espécie humana em sua origem, quando a linguagem do sentimento e da metáfora precederam a lógica da palavra e da conotação, o que Rousseau procurou demonstrar em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*. Pois, segundo ele, por um lado, “as necessidades ditam os primeiros gestos”, enquanto “as paixões arrancaram as primeiras vozes”.<sup>44</sup> Isto nos diz de perto sobre as razões pelas quais se faz pensar na diferenciação necessária entre a infância e a idade adulta. Trata-se daquela fase em que a criança está em contato direto com as coisas, procurando relacionar-se com elas segundo as suas aptidões naturais, não lhe sendo necessária a escrita. Saber ler e escrever não é uma necessidade que faz parte do mundo infantil. Antes de entrar para o mundo dos adultos, faz-se, sim, necessária a formação física do indivíduo, o que vai adquirindo à proporção em que vai se relacionando com as coisas, sendo parte destas o mundo da natureza que inclui os próprios homens. A constituição física do homem passa a ser base para o amadurecimento intelectual necessário para o exercício da palavra que é parte da vida adulta. No entendimento de Rousseau, querer educar a criança a partir dos livros significaria, na verdade, romper com o desenvolvimento natural do homem, atropelando a sua formação, o que significa também a negação do direito à infância. Assim, em mundo que desconhecia este conceito, passou a ser contrário a toda ordem vigente a orientação rousseauniana para a educação infantil distante dos livros, distanciando-se com isso inclusive de John Locke que pensara a necessidade da racionalidade no exercício da educação, mesmo se tratando daquela a que deveria ser submetida a criança.<sup>45</sup>

Rejeitando Rousseau tudo aquilo que via na prática educacional do seu mundo, o que era para ele um atentado contra a natureza, cuidou de propor uma revolução no modo de educar, escrevendo para isto o *Emílio ou da educação*. Neste tratado de pedagogia, se é que assim podemos chamar esta grande obra, foi possível ao genebrino traçar todo um perfil do que tinha sido até então o projeto pedagógico a que eram submetidas as crianças, considerando este projeto a partir mesmo daquilo que era imposto a essas crianças mesmo antes de chegar à escola. A questão, portanto, transpunha-se aos muros das salas-de-aula;

---

<sup>44</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*, p. 163.

<sup>45</sup> Para John Locke, o amor à verdade é o alvo para o qual se volta todo esforço intelectual; mas o que guia o homem para alcançar essa verdade, bem como para todas as demais atividades da vida, é a razão. Todavia, sem educação isto não seria possível, uma vez que, consistindo numa disciplina rígida, o homem somente pode alcançar a verdade quando for orientado para este fim pela educação. Vemos aqui a distância entre os dois autores: ao invés de tomar a razão como guia para a educação, Rousseau considera nesse sentido as disposições naturais do homem. A respeito disso, Monroe faz a seguinte observação: “Rousseau reconhece quanto deve a Locke. Mas a idéia educativa fundamental de Rousseau era que os instintos e tendências naturais não deveriam formar hábitos. As afirmações mais categóricas de Locke era a repressão e a disciplina das tendências naturais e que a educação, em todos os seus aspectos, nada mais era do que formação de hábitos”. [MONROE, Paul. *História da educação*., p. 242]

tratava-se de uma investigação do que há no homem, imprimindo as exigências à sua formação. Daí dizer o nosso autor que somente restava uma coisa que poderia recuperar o homem, tirando-lhe desse descaminho em que estava jogado pelos educadores de sua época: “a educação doméstica”. É, portanto, para esta que ele se volta, conforme podemos ler em suas próprias palavras:

Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature. Mais que deviendra pour les autres un homme uniquement élevé pour lui? Si peut-être de doublé objet qu'on se propose pouvoit se réunir en un Seul, en ôtant les contradictions de l'homme on ôteroit un grand obstacle à son bonheur.<sup>46</sup>

Nesta citação, chamamos a atenção para o fato de que Rousseau se refere à necessidade do homem educar-se para si mesmo, de modo que chega a perguntar pelo que será para os outros esse homem assim educado. Trata-se de considerar a respeito disto o que ocorre na sociedade que conhecemos, aquela que fora formada a partir dos delírios dos que se deixaram vencer pela vontade de ficar acima dos outros, criando assim as condições para que se faça necessário agora, neste mundo conhecido, estar a serviço dos interesses de terceiros, não vivendo para si mesmo, isto é, para a humanidade a partir daquilo que é comum a todos nele mesmo, e sim para os que ditam normas de conveniências a vontades de particulares. Já aqui chegamos à vontade geral de que falará no *Contrato social*. Educar-se para viver segundo esta vontade é, na verdade, educar-se para viver para si mesmo, uma vez que, assim vivendo, vive ao mesmo tempo para si e para todos, ao satisfazer esta vontade comum que está impressa nele, da mesma forma que se encontra em cada um dos outros. Seria, no entanto, pensar na formação de “um homem especial”, já que pensamos na formação de alguém que se encontra em meio à corrupção moral de uma sociedade que se sustenta pela vontade de todos e não pela vontade geral,<sup>47</sup> conforme podemos refletir a partir daquilo que nos diz o próprio

---

<sup>46</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 251. [“Resta enfim a educação doméstica ou a da natureza, mas que será para os outros um homem unicamente educado para si mesmo? Se o duplo objetivo que se propõe pudesse porventura reunir-se num só, eliminando as contradições do homem, eliminar-se-ia um grande obstáculo à sua felicidade”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, I, p. 15)]

<sup>47</sup> A sociedade que conhecemos está organizada segundo as leis que refletem o somatório dos interesses de cada um dos que fazem as leis em nome do povo, pondo-se como seus representantes. Mas, ao invés disso, as leis deveriam expressar a vontade geral que consiste na expressão do que há de comum na vontade dos homens, afastando-se assim os interesses particulares que somente refletem os interesses de alguns ou da minoria. O povo, que pensa ser representado, fica apenas com a ilusão de que as leis expressam a sua vontade, quando esta vontade fica restrita aos interesses de alguém ou de um grupo de homens, conforme ocorre nas democracias conhecidas ou nos regimes monárquicos, sejam eles republicanos ou não, isto é, regidos por leis ou simplesmente pela vontade do soberano, o rei.

Rousseau em seu *Contrato social*.<sup>48</sup> É, portanto, para esta vontade geral que deve o homem se preparar a partir do memento que vem ao mundo pelo nascimento. E a isto chegará pela educação da natureza, que, conforme fizemos saber anteriormente, precisa estar acima das demais, isto é, tanto da educação das coisas quanto da dos homens. Assim, a preocupação de Rousseau com este homem que ele considera “raro”, coloca a seguinte questão: “Pour former cet homme rare qu’avons-nous à faire?” A esta questão ele mesmo responde dizendo que, sem dúvida, o muito que se pode fazer é o “d’empêcher que rien ne soit fait”. Mas, o que isto pode significar, então? Na verdade, diz-nos Rousseau o seguinte:

Quand il ne s’agit que d’aller contre le vent, on louvoye; mais si la mer est forte et qu’on veuille rester en place il faut jeter l’ancre. Prend garde, jeune pilote, que ton cable ne file ou que ton ancre ne laboure, et que le vaisseau ne dérive avant que tu t’en sois aperçû.<sup>49</sup>

Restando assim a educação doméstica ou da natureza, é possível conduzir a criança conforme sejam as suas potencialidades naturais, como enfatiza Monroe: “Para ele [Rousseau] toda a educação da criança devia surgir do desenvolvimento livre da sua própria natureza; de suas próprias potencialidades, de suas inclinações naturais. Sua vontade não devia ser contrariada”.<sup>50</sup> Mas, por outro lado, isso não deve ser tomado como se se tratasse de deixar simplesmente a criança mergulhada no seu mundo de fantasia para “fazer o que quiser”, como se isso significasse o exercício de liberdade. Ao invés disto, necessário se faz

---

<sup>48</sup> “Il y a souvent bien de la différence entre la volonté de tous et la volonté générale; celle-ci ne regarde qu’à l’intérêt commun, l’autre regarde à l’intérêt prive, et n’est qu’une somme de volontés particulieres: mais ôtez des ces mêmes volontés les plus et les moins qui s’entredétruisent\*, reste pour sommedes différences la volonté générale. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*. Livre II, Chapitre III. *Œuvres complètes*, III, p. 371. [“Há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum; a outra, ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente\*\*, resta, como soma das diferenças, a vontade geral”]. [ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*, p. 46-47]

\* *Chaque intérêt*, dit le M. d’A. *a des principes différents*. *L’accord de deux intérêts particuliers se forme par opposition à celui d’un tiers*. Il eut pu ajouter que l’accord de tous les intérêts se forme par opposition à celui de chacun. S’il n’y avoit point d’intérêts différens, à peine sentiroit-on l’intérêt commun quine trouveroit jamais d’obstacle: tout iroit de lui-même, et la politique cesseroit d’être un art.

\*\* “‘Cada interesse’, diz o Marquês d’Argenson, ‘tem princípios diversos. O acordo de dois interesses particulares se forma por oposição ao de um terceiro.’ Ele poderia ter acrescentado que o acordo de todos os interesses se forma por oposição ao de cada um. Se não houvesse interesses diferentes, reconhecer-se-ia com dificuldade o interesse comum, que jamais encontraria obstáculos. Tudo andaria por si e a política deixaria de ser uma arte”. [Nota de Rousseau]

<sup>49</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 251. [“Para formar esse homem raro que devemos fazer? [...] impedir que nada seja feito. Quando não se trata senão de ir contra o vento, bordeja-se; mas se o mar está agitado e se quer não sair do lugar, cumpre lançar a âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que o cabo não se perca ou que tua âncora não se arreste, a fim de que o barco não derive antes que o percebas”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 15)]

<sup>50</sup> MONROE, Paul. *História da educação*, p. 26.

considerar a natureza como sendo aquelas disposições primitivas que estão arraigadas no homem, precisando apenas de um impulso para que se efetivem como modos de ser e de realização do indivíduo. Neste sentido, cabe pensar na atuação conjunta das três diferentes educações, não se negando a dificuldade para que isso seja possível, como o próprio Rousseau admite. Em suas próprias palavras, vamos encontrar a preocupação dele a respeito disto, quando nos leva a refletir sobre a possibilidade de se reportar “à ces dispositions primitives”, ao perguntar se isso seria possível, tendo em vista o fato de que estas educações não são apenas diferentes, mas também opostas, e quando se quer educar o homem para os outros, “au lieu d’élèver un homme pour lui même”. E disto conclui com a afirmação que nos deixa a pensar no que fazer para formar o homem segundo as determinações da natureza: “Alors le concert est impossible”.<sup>51</sup> Cabe, então, voltar toda atenção para o homem natural, porque é deste que podemos pensar a realização humana, isto é, no resgate da liberdade, de onde temos que passar para a instrução necessária ao convívio social dos homens. Afinal de contas, como nos diz Paul Monroe, neste mundo em que nos encontramos, o que significa também dizer neste mundo contemporâneo, faz-se necessário que o jovem seja “educado para a vida em comum e para as relações sociais”. Ou seja: “O amor aos semelhantes deve tornar-se a força motora principal; o desenvolvimento emocional e a perfeição moral, o objetivo”.<sup>52</sup>

Mas, o que podemos entender por isso que Rousseau chamou de homem natural? Vamos encontrar a resposta em suas próprias palavras, quando, no *Emílio*, nos diz ser “o homem natural” “tudo para ele”, ou seja, “il est l’unité numérique, l’entier absolu qui n’a de rapport qu’à lui-même où à son semblable.” Assim sendo, podemos afirmar ser ele o oposto daquele indivíduo que Rousseau chamou de “homem civil”: “L’homme civil” — diz-nos ele — “n’est qu’une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l’entier, qui est le corps social”. E disto conclui dizendo que são as boas instituições sociais aquelas “qui savent le mieux dénaturer l’homme, lui ôter son existence absolue pour lui em donner une relative, et transporter le *moi* dans l’unité commune; en sorte que chaque particulier ne se croye plus un, mais partie de l’unité, et ne soit plus sensible que dans le tout”.<sup>53</sup> Isto é, por homem civil entenda-se o cidadão, que deixa de ser natural, da

<sup>51</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 248. [“a essas disposições primitivas [...], “ao invés de educá-lo para si mesmo, [...] Então o acerto se faz impossível”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 12)]

<sup>52</sup> MONROE, Paul. *História da educação*, p. 263.

<sup>53</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 249. [“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 presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social [...]. que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra

mesma forma que deixa de ter existência absoluta, renunciando sua liberdade natural em troca da liberdade civil que se confunde com a liberdade de todos expressa pela vontade geral. Partindo deste entendimento, Rousseau faz a seguinte advertência:

Celui qui dans l'ordre civil veut conserver la primauté des sentimens de la nature, ne sait ced qu'il veut. Toujours en contradiction avec lui-même, toujours flotant entre ses penchans et ses devoirs il ne sera jamais ni homme ni citoyen; il ne sera bon ni pour lui ni pour les autres. Ce sera un de ces hommes de nous jours; un François, un Anglois, un Bourgeois; ce ne sera rien.<sup>54</sup>

Esse que, em nossos dias, se encontra assim dividido, sendo apenas “um francês, um inglês, um burguês”, o que, na verdade, “não será nada”, se tomarmos o significado de homem e de cidadão no sentido que lhe dá Rousseau, já sabemos que não se trata daquele em que podemos encontrar conjuntamente as três diferentes espécies de educação. Temos a formação de alguém em que predomina a educação dos homens, ficando a da natureza esquecida ou em último lugar. Ao invés de se ter uma educação segundo às leis da natureza que estão em cada um, tem-se a educação que se fez segundo os interesses daqueles que determinam como deve ser organizada a sociedade para que lhes seja satisfeita a sua vontade em detrimento da realização humana que deveria se fazer sentir em todos.

Esse indivíduo, que é identificado por Rousseau com o burguês, é aquele que, segundo a interpretação de Allan Bloom, assume vários papéis, contrastando tanto “com o homem natural, que é inteiro e só preocupado consigo próprio”, quanto “com o cidadão, cuja existência consiste em sua relação com sua cidade, que entende seu benefício como igual ao bem geral”. Continuando, diz-nos Bloom:

Para se beneficiar, o burguês precisa da sociedade e por isso ele explora os outros enquanto deles depende. Ele deve se definir em relação aos outros. O burguês se realiza quando já não acredita que haja um bem comum, quando a idéia de pátria ente em decadência. Rousseau parece indicar que segue o pensamento de Maquiavel ao atribuir esta decadência ao cristianismo, que prometeu a pátria celestial, não deixando aos homens sociais nenhuma razão para sacrificar o desejo privado pelo dever público”.<sup>55</sup>

---

relativa e colocar o *eu* na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 13)]

<sup>54</sup> Id., *Ibid.*, I, IV, p. 249-250. [“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. Será um dos homens de nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada”. (Id. *Ibid.*, I, p. 13)]

<sup>55</sup> BLOOM, Allan. Emílio. In: BLOOM, Allan. *Gigantes e anões*; ensaios (1960 – 1990). Tradução Wladir Dupont. São Paulo : Best Seller, 1990, p. 129.

Mas a atenção de Rousseau, no *Emílio*, não estava voltada para a formação do burguês e nem mesmo para a educação do cidadão, mas, sim, para a educação do homem, sendo necessário pôr em evidência as necessidades essenciais da criança.<sup>56</sup> Por isso, considerando a criança que nasce livre, numa pura relação dela com a natureza, mas que, ao nascer, entra agora para o mundo dos homens, é preciso que seja de fato orientada no sentido de que possa se educar conforme a determinação desta natureza com que se relaciona ao voltar-se para si mesma. Surge aí a necessidade do preceptor. Uma necessidade semelhante àquela que, segundo a interpretação de Alain Grosrichard, é própria de um povo que precisa de um legislador, conforme o entendimento de Rousseau no *Contrato social*. “No ‘Contrato Social’” — diz-nos Grosrichard — “Rousseau compara o conjunto dos cidadãos virtuais, constituídos em *corpo* pelo contrato, mas que ainda não deram a si mesmos leis (isto é, que não se instituíram ainda como povo), a uma criança a ser educada”.<sup>57</sup> Mas será que somente isso diz da necessidade de um educador? A questão é posta pelo próprio Grosrichard:

[...] a natureza não viola suas próprias leis, não transgride seus próprios limites. Emílio, enquanto ser natural na natureza, é essencialmente normal, não tem que ser normalizado. Está na ordem e não tem que recebê-la. É governado pelo necessário, não pelo obrigatório; pelo possível, não pelo permitido; pelo impossível, não pelo proibido. Por que, então, um educador?<sup>58</sup>

Grosrichard chama-nos a atenção para o fato de que esta é uma questão respondida pelo próprio Rousseau, quando este nos alerta para o fato de que a natureza deixou de ser o senhor em nosso mundo atual. Por conta disto, a natureza é violentada pelas instituições sociais, que as desencaminham. Assim sendo, para que ela se regule, faz-se necessário, segundo a interpretação de Grosrichard, “impedir que seja desregulada, desviada por intervenções exteriores. Educação ‘negativa’, pois diametralmente oposta à dos preceptores da época”.<sup>59</sup>

## 1.6 A linguagem da criança e a comunicação com os adultos

Essa educação “negativa” proposta por Rousseau é algo que, no entender dele, já deveria ser considerada em todo relacionamento do adulto com a criança. Não se tratava de

<sup>56</sup> A propósito disso, Franco Cambi nos diz o seguinte: “O tema fundamental do *Emílio* consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu ‘retorno à natureza’, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil”. [CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo : UNESP, 1999, 346]

<sup>57</sup> GROSCHARD, Alain. Educação e política em Rousseau. In: *Almanaque*, 11, 1980, p. 30. [Grifo do autor]

<sup>58</sup> Id. Ibid., p. 29.

<sup>59</sup> Id, Ibid., p. 29.

voltar a atenção para esta somente a partir dos seus oito anos de idade, como era comum nos séculos XVII e XVIII. A atenção dos adultos deveria se voltar para a criança a partir do momento em que ela nascesse. Hoje, com o avanço da medicina, certamente diríamos que esta atenção deve estar voltada para o ser humano a partir do momento da sua geração que se dá pela fecundação. Ou seja: o pré-natal cumpre, na verdade, esta função dos adultos que implica no voltar-se para a criança mesmo antes do seu nascimento, tornando-se possível o acompanhamento da sua formação já a partir daí. Mas, reportando-se ao século XVIII, época em que viveu Rousseau, dizer da necessidade dessa preocupação com as crianças a partir do seu nascimento, ao mesmo tempo que a infância passava a ser compreendida pelo período que se estende do nascimento até os doze anos de idade, não deixou de ser algo muito polêmico e assustador, para quem não conhecia a infância desse jeito proposto pelo autor do *Emílio*.

Continuando com este entendimento vamos encontrar a preocupação de Rousseau com o tratamento necessário que deve ser dado à criança, sobretudo pela mãe, mas, indiscutivelmente, pelos pais, estabelecendo-se neste tratamento funções diferenciadas para cada um destes. Neste sentido, há recusa do comportamento daquelas mães que abandonam os seus filhos, deixando-os simplesmente sob a responsabilidade das amas, como também daquelas superprotetoras, que acabam se fazendo escrava das vontades instintivas das crianças. Com as palavras de Ana Beatriz Cerizara pode se dizer o seguinte a respeito disto:

Ao fazer a apologia da figura materna, não é, entretanto, a qualquer mãe que ele se refere. Não se trata nem da que abandona os filhos, nem da que os superprotege. Enveredando por caminhos opostos, as duas espécies de mãe afastam as crianças da natureza: uma, por negligenciar seus deveres, e a outra, por levá-los ao exagero. Rousseau é de parecer que mães superprotetoras debilitam seus filhos e não os preparam para a vida.<sup>60</sup>

O que cabe aqui ser levado em consideração é o fato de que se faz necessário resgatar o homem natural, uma vez que o estado social se encarregou de operar uma série de modificações nele. Se não se trata mais de voltar ao estado de natureza, conforme à interpretação de alguns, como Voltaire, que quis levar ao ridículo o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* dizendo que, ao ler o texto de Rousseau sentia vontade de andar de quatro,<sup>61</sup> é preciso pensar com seriedade como se deve fazer para

<sup>60</sup>CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo : Scipione, 1990. (Série Pensamento e Ação no Magistério, 17), p. 46.

<sup>61</sup>Marilena de Souza Cahui, ao ser consultada sobre a vida e obra de Rousseau para a Coleção Os Pensadores, diz sobre isso o seguinte: “A crítica às sociedades civilizadas e a idealização do homem primitivo, manifestadas a todo passo nas obras de Rousseau, foram vistas por muitos intérpretes como expressão de um desejo de retorno à animalidade. Alguns o aproximaram dos cínicos gregos, especialmente de Diógenes (c.

voltar a ser tão natural como antes. Por isso ele insiste em afirmar que se faz necessária a preservação da natureza do homem, mesmo na sociedade. Assim, erra a mãe que coloca os seus filhos para serem educados por terceiros, fugindo de sua responsabilidade, bem como a mãe que superprotege os filhos, fazendo-lhes simplesmente todas as suas vontades, como se, na sociedade, tratasse apenas de fazer impor seus interesses, sem considerar o lugar do outro no mundo. Se, de um lado, torna-se possível falar da revolta dos que são abandonados à sorte até os seus sete anos, estando aos cuidados de outrem, é possível também falar tanto da arrogância dos que passam a se sentir donos de tudo e de todos como também do fracasso a que podem ser remetidos estes quando se defrontam com uma realidade que não é favorável a isso, onde se encontram outros que impõem sobre eles a sua vontade, fazendo valer os seus interesses. Seja em um caso ou no outro, trata-se de pessoas que não são preparadas para a vida, porque, na verdade, não foram educadas para a liberdade, seguindo aquilo que é determinado pela natureza.

Mas, para que a criança possa ser preparada para a vida, não bastam os cuidados necessários que deve ter a mãe, sendo, nesses cuidados, evitados os excessos; faz-se também necessária a participação do pai no processo de formação dos seus filhos. Nisto está a importância da família para a formação do homem, segundo as normas da natureza: nela, as funções do pai e da mãe devem ser estabelecidas de forma tal que sejam garantidas à criança as bases materiais, afetivas e morais.<sup>62</sup> Ou seja: é tanto da mãe quanto do pai a fundamentação afetiva e moral na formação do indivíduo humano, mesmo sabendo-se das especificidades das funções de pai e mãe na formação da criança.

Cumprindo as suas funções, sejam de mãe ou de pai, é preciso compreender a linguagem da criança para que possa melhor responder as suas “reivindicações”. O comportamento dos pais (ou do educador) poderá conduzir a criança a uma afetividade, bem como a uma moralidade, que poderá ou não prepará-la para a vida. Isso é o que ocorre a partir

---

413-327 a.C.), que admirava os animais e celebrava os rituais antropofágicos da mitologia. Voltaire, entre outros, fez essa aproximação, certamente com ironia, ao dizer do autor do *Contrato Social* que ‘ninguém jamais pôs tanto engenho em querer nos converter em animais’ e que ler Rousseau faz nascer ‘desejos de caminhar em quatro patas’. Tal interpretação é sem dúvida incorreta e deve ser entendida apenas como expressão do sarcasmo voltairiano. O que Rousseau sempre pretendeu não foi exaltar a animalidade do selvagem, porém sua mais profunda humanidade em relação ao homem civilizado”. [CHAUÍ, Marilena de Souza. Diderot: vida e obra. In: DIDEROT, Denis. *Diderot: textos escolhidos*. Tradução Marilena de Souza Chauí e Guinsburg. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1985. p. 199-209. (Coleção Os Pensadores – *Diderot*). Tradução de: *Entretien d’un Philosophie avec la Marechale de...*]

<sup>62</sup> Ana Beatriz Cerizara, discorrendo sobre isso, chama a atenção para o fato de que a família deve ser concebida “como uma sociedade natural em que pai e mãe têm funções nitidamente estabelecidas. Ao pai compete não apenas exercer o poder legítimo por suas conquistas no trabalho, mas prover tanto a base material quanto a afetiva e moral”. [Op. cit., p. 47]

das reações mais freqüentes para as respostas àquelas “reivindicações” que são feitas através do choro. É, segundo Rousseau, necessário compreender a linguagem da criança antes que ela seja traduzida em palavras. A criança, até os dois anos de idade, ainda não tem o domínio da fala. Isso acontece sobretudo com uma idade inferior aos dois anos. Nessa fase da vida, pela qual todos nós passamos logo após o nascimento, procuramos nos comunicar com o mundo a partir de movimentos e de gestos, que muitas vezes vêm acompanhados pelo choro. O adulto precisa, portanto, compreender essa linguagem.

Se através de movimentos e de gestos acompanhados do choro a criança se comunica com o mundo, a linguagem dela começa a ser compreendida pela interpretação do seu choro. Através deste, ela nos transmite os seus sentimentos e expressa através dele a sua liberdade originária. Com o choro, ela nos diz do quanto é capaz de anunciar sua carência ou sua dor. Então, precisamos perguntar pelo que a criança diz quando chora. Ela está com sono ou com fome? Está sentindo alguma dor? É preciso fazer algumas perguntas para saber o que de fato ela quer. Mas o número dessas perguntas aumenta quando nos damos conta da capacidade que ela tem de aprender com o comportamento do adulto em relação ao seu choro. É, pois, através desse comportamento que aprende a lidar com as coisas e, conseqüentemente, com o adulto. É esse aprendizado que a leva às longas choradeiras. Diante destas, é preciso perguntar por que chora tanto uma criança que, além de não lhe faltar nada, não está doente nem enfaixada. Neste caso, diz-nos Rousseau que as longas choradeiras da criança “ne sont que des pleurs d’habitude et d’obstination. Elles ne sont point l’ouvrage de nature mais de la nourrice, qui pour n’en savoir endurer l’importunité la multiplie, sans songer qu’en faisant taire l’enfant aujourd’hui on l’excite à pleurer demain davantage”.<sup>63</sup> E, de acordo com Rousseau, há somente uma maneira de evitar isso: “n’y faire aucune attention”. E essa única maneira de evitar que ela adquira tal hábito ou que possa curá-la de um hábito assim se explica pelo seguinte:

Personne n’aime à prendre une peine inutile, pas même les enfans. Ils sont obstinés dans leurs tentatives; mais si vous avez plus de constance, qu’eux d’opiniâtreté, ils se rebutent, et n’y reviennent plus. C’est ainsi qu’on leur épargne des pleurs et qu’on les accoutume à n’en verser que quand la douleur les y force.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 291. [“não passam de choro de hábito ou de obstinação. Não são obra da natureza e sim da ama que, por não saber suportar a maçada, a multiplica, sem pensar que fazendo a criança calar hoje a excita a chorar mais amanhã”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, 51)

<sup>64</sup> Id. *Ibid.*, I, IV, 291. [“não lhe prestar a menor atenção. Ninguém gosta de penar inutilmente, nem mesmo as crianças. Elas são obstinadas em suas tentativas, mas se tiverdes mais constância do que elas de obstinação,

Rousseau parte do entendimento de que somente pelo movimento somos capazes de saber da existência das coisas, de forma que, graças ao nosso próprio movimento, adquirimos “l’idée de létendüe”. Mas a criança, segundo ele, não tendo essa idéia, “tend indifféremment la main pour saisir l’objet qui le touche ou l’objet qui est cent pas de lui”. Cabe ao adulto interpretar esse gesto dela. O que isso significa, portanto? Ora, de acordo com Rousseau, é preciso identificar nesse esforço da criança para alcançar o objeto “un signe d’empire”, pelo qual se expressa “un ordre qu’il donne à l’objet de s’approcher ou à vous de le lui apporter”. Ou seja: “les mêmes objets qu’il voyoit d’abord dans son cerveau, puis sur ses yeux, ils les voit maintenant au bout de ses bras et n’imagine d’étendüe que celle où l peut atteindre”. Nesse momento, cabe ao adulto cuidar “de transporter d’un place à l’autre, de lui faire sentir le changement de lieu, afin de lui apprendre à juger des distances”. Somente assim estas tornam-se por ela conhecidas. No entanto, é preciso ainda fazer o seguinte: “Quand il commencera de les connoître” — diz-nos Rousseau —, “alors il faut chager de méthode, e ne le porter que comme il vou palit et non comme il lui plait, car sitot qu’il n’est plus abuse par le sens son effor change de cause. Ce changement est remarquable, et demand explication”.<sup>65</sup> A busca dessa explicação a conduz ao aprendizado que adquirirá com as coisas de que se aproxima, tendo em vista o seu movimento em relação a elas. Isto é: o que é preciso fazer para ter acesso a elas? Ao invés de ficar na dependência dos outros ou na espera de obediência de sua ordem, passa a trilhar os caminhos que lhe sejam possíveis com os seus próprios esforços.

Enquanto isso, é preciso que o adulto saiba de fato traduzir a língua da criança, sem esquecer que são obras de arte todas as nossas línguas. Daí ser necessário reaprendermos a língua que é natural e comum a todos os homens, pois é com esta que a criança fala. Como, então, saber responder à criança, se não tiver o domínio dessa língua? Trata-se aqui daquela língua “c’est celle que les enfans parlent avant de savoir parler” [“que as crianças falam antes de saberem falar”]. Apesar de não articulada, essa língua, segundo Rousseau, “est accentuée, sonore, intelligible” [“é acentuada, sonora, inteligível”]. No entanto, ela é negligenciada por

---

elas se agastarão e não recomeçarão. Assim é que lhes pouparemos o choro e que as acostumaremos a somente chorarem quando a dor a tanto as forçar”. (Id. Ibid., 51)]

<sup>65</sup> Id. Ibid., I, IV, p. 284-285. [“a idéia de extensão. [...] estende indiferentemente a mão para apanhar o objeto que se acha perto dela ou a cem passos. [...] um sinal de vontade de domínio, ordem de aproximar-se que ela dá ao objeto ou que vos dá de trazê-lo [...] os mesmos objetos que ela via inicialmente em seu cérebro, a seguir em seus olhos, ela os vê agora na ponta dos braços e só imagina uma extensão que pode atingir. [...] de passeá-la amiúde, de transportá-la de um lugar para outro, de fazê-la sentir a mudança, a fim de ensiná-la a julgar as distâncias. Quando ela começar a conhecê-las, será preciso mudar de método e só a transportar como quiserdes e não como ela quiser. Pois, em não sendo ela mais enganada pelos sentidos, seu esforço mudará de causa: essa mudança é notável e exige explicação”. (Id. Ibid., I, p. 45)]

nós a partir do momento que passamos a empregar as nossas. Colocando-nos agora como educadores, sejam estes enquanto preceptores ou como pais, precisamos reaprendê-la.<sup>66</sup> Para isto, seria necessário recorrer às amas. Estas, sendo os verdadeiros professores na “*langue naturelle et commne à tous les hommes*” [“língua natural e comum a todos os homens”], era quem se habilitava a educar as crianças, pois, segundo o nosso autor, “*elles entendent tout ce que disent leurs nourriçons, elles leur répondent, elles ont avec eux des dialogues très bien suivis, et quoiqu’elles prononcent des mots, ces mots sont parfaitement inutiles, ce n’est point les sens du mot qu’ils entendent, mais l’accent dont il est accompanné*”.<sup>67</sup> Assim sendo, deve-se compreender o seguinte:

Quand l’enfant pleure il est mal à son aise; il a quelque besoi qu’il ne sauroit satisfaire; on examine, on cherche ce besoin, on le trouve, on y pourvoit. Quand on ne le trouve pas ou quand on n’y peut pourvoir les pleurs continuent, on en est importune; on flate l’enfant pour le faire taire, on le berce, on lui chante pour l’endormir: s’il s’opiniâtre on s’impatiente, on le menace, des nourrices brutales le frappent quelquefois. Voila d’étranges leçons pour son entrée à la vie.<sup>68</sup>

Daí ser possível considerar duas coisas a propósito disto que nos diz Rousseau. Antes de tudo, parece-nos paradoxal termos as amas como nossos verdadeiros professores, se sabemos que, muitas vezes, se trata de “*amas brutais*”; por outro lado, temos o comportamento da própria criança que deve ser observado por nós. A partir do momento que se trata de uma língua que é comum a todos nós, cabe, sim, a todos nós observarmos com a devida atenção o comportamento das crianças, porque somente através delas se torna possível o que fora afirmado por Rousseau: reaprender a língua que nos foi comum, quando, ao invés de falarmos, apenas balbuciávamos, mas que depois negligenciamos. Ou seja, ao invés de reaprendermos com as amas, na verdade, devemos reaprender com as próprias crianças.

---

<sup>66</sup> Depois que passamos a fazer uso da palavra para nos comunicar com o mundo, esquecemos do quanto é possível essa comunicação através das nossas sensações em relação às coisas e aos gestos e movimentos de outras pessoas. Através das sensações somos capazes de compreender os ruídos dos outros, mesmo quando estes não são expressos pela articulação da fala com que lidamos depois que adquirimos o domínio da palavra. Para convivermos com as crianças, precisamos aprender novamente a nos comunicar através dessas sensações que nos colocam diante do significado da acentuação, da sonoridade e da inteligibilidade que acompanham os gestos e os movimentos da criança não consegue ainda articular a sua língua. Para isso, devemos estudar a criança, porque é com ela que reaprendemos a nossa língua natural, comum a todos os homens.

<sup>67</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 285. [“elas entendem tudo o que lhes diz o bebê; respondem-lhe, têm com ele diálogos muito pertinentes; e embora elas pronunciem palavras, estas são perfeitamente inúteis; não é o sentido das palavras que o bebê entende, e sim o acento com que se acompanham”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, p. 45-46)]

<sup>68</sup> Id. *Ibid.*, I, IV, p. 286. [“Quando a criança chora, está mal à vontade, tem alguma necessidade que não pode satisfazer: examina-se, procura-se essa necessidade, encontra-se e atende-se a ela. Quando não se a encontra ou quando não se pode atender a ela, os choros continuam e importunam: acarinha-se a criança para que se cale, embala-se a criança, canta-se para que durma; se se obstina, a gente se impacienta, a gente a ameaça; amas brutais batem-na por vezes. Eis estranhas lições para sua entrada na vida”. (Id. *Ibid.*, I, p. 46)]

Compreender a relação entre o choro delas e as suas verdadeiras necessidades torna-se o caminho para se chegar ao devido entendimento a respeito de suas reivindicações.

A compreensão dessa relação nos permite as interpretações das solicitações que a criança faz através dos choros. Os primeiros destes, segundo Rousseau, são apenas solicitações. Mas é preciso ter cuidado para que eles não se transformem em ordens. Se não nos atentarmos para isto no nosso relacionamento com a criança, uma simples solicitação que começa pelo pedido de assistência acaba se convertendo em imposição de serviços a serem prestados a ela por nós. “Ainsi” — diz-nos Rousseau —,

de leur propre foiblesse d’où vient d’abord le sentiment de leur dépendance, nait ensuit l’idée de l’empire et de la domination; mais cette idée étant moins excitée par leurs besoins que par nos services, ici commencent à se faire appercevoir les effets moraux dont la cause immédiate n’est pas dans la nature, et l’on voit déjà pourquoi dès ce premier age il importe de démêler l’intention secrette qui dicte le geste ou le cri.<sup>69</sup>

Continuando com essa preocupação com o aprendizado e com a conseqüente formação que pode ter a criança, Rousseau entende que é preciso compreender os diferentes significados que podem ter os gestos de uma criança.<sup>70</sup> Assim, vale questionar quando ela estende a mão para alcançar um determinado objeto, por exemplo. Encontrando-se a criança nessa fase em que a comunicação se faz pelo choro que acompanha os seus gestos, limitando-se a balbuciar ao invés de falar, é possível que se engane por não saber calcular a distância. Mas, se, ao invés de se esforçar para alcançá-lo, “mais quand il se plaint et cre em tendant la main”, [“se queixa e grita estendendo a mão”], não se trata mais de engano a respeito da distância. Trata-se agora de uma ordem. Ela está ordenando que o objeto venha até onde ela se encontra, seja isto feito por ele mesmo ou através da ação do adulto que o aproxima dela. O que fazer, então, neste caso? Rousseau recomenda o seguinte:

Dans le premier cas portez-le à l’objet lentement et à petits pas. Dans second, ne faites pas seulement semblant de l’entendre; plus il criera, moins vous devez l’écouter. Il importe de l’accoutumer de bonne heure à ne commander, ni aux hommes, car il n’est pas leur maitre, ni aux choses, car elles ne lentendent point. Ainsi quand um enfant desire quelque chose qu’il voit et qu’on veut lui donner, il

---

<sup>69</sup> Id. Ibid., I, IV, p. 287. [de sua própria fraqueza, de que provém inicialmente o sentimento de sua dependência, nasce a seguir a idéia de império, de domínio; mas essa idéia sendo menos provocada por suas necessidades do que por nossos serviços, começam-se a perceber os efeitos morais cuja causa imediata não está na natureza; e vê-se desde já por que, desde a primeira infância, importa descobrir a intenção secreta que dita o gesto ou o grito”. (Id. Ibid., I, p. 47)]

<sup>70</sup> Essa preocupação de Rousseau leva em consideração o que é fundamental para a vida ou para os vícios sociais, querendo, por isso, começar todo processo educacional pela “educação negativa”.

vaut mieux porter l'enfant à l'objet que d'apporter l'objet à l'enfant: il tire de cette pratique une conclusion qui est de son age, et il n'y a point d'autre moyen de la lui suggerer.<sup>71</sup>

“Dans le premier cas...” [“No primeiro caso...”]. O que quis Rousseau dizer com isso? A que caso ele está se referindo? Vemos que está muito claro que ele se refere ao movimento da criança, quando ainda não mede a distância entre ela e o objeto que deseja alcançar. Neste caso, é preciso aproximar o objeto dela de uma forma que ela não perceba que ele se aproximou pela nossa força. Ela deverá ter a impressão que somente o seu gesto, esticando o braço, possibilitou o acesso ao referido objeto. No segundo caso, isso não deveria ser feito, uma vez que ela já tem a percepção necessária para saber que será atendida quando der uma ordem. Então, segundo o nosso autor, é preciso levar a criança até o objeto e não o contrário, desde que ela precise mesmo dele.

Aqui podemos ver o encontro da liberdade com a educação. Aprendemos com Rousseau que estas duas coisas caminham juntas desde a nossa mais tenra infância. Basta pensarmos no que é uma criança de um ou dois anos de idade. Não é possível falar dela senão como um ser livre, que tem vontade própria e é capaz de solicitar aquilo que lhe falta. Poderíamos dizer que se trata de um ser que, a partir do momento que surge no mundo, já é capaz de fazer alguma escolha. A linguagem é, segundo este entendimento, uma escolha: passa a ser um instrumento que escolhe para pedir o que está necessitando. Chorar ou estender a mão; chorar para simplesmente solicitar algo ou chorar para dar uma ordem. São exemplos de escolhas possíveis já realizadas pela criança nos seus primeiros anos de vida. Todavia, é preciso compreender como é possível encaminhar esta criança, que é livre, para a necessária educação que lhe permite transformar-se em homem, podendo se estabelecer na sociedade junto aos demais, sem se impor como dominador ou aceitar-se dominado. Assim, vale ter toda a atenção que merece aquele indivíduo que está começando o seu processo de formação, para que o seu amor-próprio não suplante o amor de si mesmo, nem, por outro lado, perca o amor de si mesmo, passando a arrastar-se pela subserviência. É preciso, pois, saber por que chora a criança. Da mesma forma que solicita alguma coisa pelo choro, também através dele ordena,

---

<sup>71</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 287-288. [“No primeiro caso, levai-a ao objeto devagar e a passos miúdos; no segundo, fingi que não a entendeis: quanto mais gritar menos deveis ouvi-la. Cumpre acostumá-la desde cedo a não comandar nem nos homens, por não ser senhor deles, nem nas coisas que não a entendem. Assim, quando uma criança deseja alguma coisa que vê e que queremos dar-lhe, é melhor conduzi-la ao objeto que trazê-lo a ela: dessa prática ela tira uma conclusão que é de sua idade, e não há outro meio de sugerir-lha”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 48)]

seja como alguém que quer se pôr acima dos demais ou como alguém que se encontra na absoluta dependência em relação aos outros. Por isso, nos diz Rousseau:

Si l'enfant est délicat, sensible; que naturellement il se mette à crier pour rien; en rendant ses cris inutiles et sans effet j'en taris bientôt la source. Tant qu'il pleure je ne vais point à lui; j'y cours sitôt qu'il s'est tu. Bientôt la manière de m'appeller sera de taire, ou tout au plus de jeter un Seul cri. C'est par l'effet sensible des signes que les enfans jugent de leurs sens; il n'y a point d'autre convention pour eux; quelque mal qu'un enfant se fasse il est très rare qu'il pleure quand il est Seul, à moins qu'il n'ait l'espoir d'être entendu".<sup>72</sup>

Faz-se, então, necessário partirmos do entendimento segundo o qual o mundo é encarado pela criança pela ótica do adulto. Não se trata, por isso, de transmitir a ela a nossa preocupação, correndo para consolá-la com toda a nossa ansiedade, porque isso somente a faz ficar insegura ou acomodada aos vícios. Não devemos esquecer do significado que tem o adulto na relação pedagógica que ele estabelece com a criança. Nessa relação, o adulto acaba sendo um modelo a ser seguido por ela, além de ser a referência mais próxima dela. A propósito disto, deve-se levar em consideração a capacidade de verbalização para que se possa compreender a necessária atitude do educador diante das reivindicações dos educandos: "Assim que a criança se mostra capaz de verbalizar suas solicitações, cabe ao educador não mais atendê-la quando o fizer chorando, a fim de não incentivá-la a agir dessa forma". Ou seja, "Rousseau está advertindo para o que a criança pode fazer do choro, usando-o com a finalidade de conseguir o que quer".<sup>73</sup>

## 1.7 Máximas à educação conforme a natureza

Tomando por base toda atenção necessária do educador para com a criança, considerando a sua responsabilidade no processo de formação do homem, quando este deverá ter por meta a realização da verdadeira natureza humana, Rousseau entende que é preciso estabelecer algumas máximas para serem seguidas por todos que se encontram no lugar de preceptor ou pai. A primeira destas máximas consiste em considerar no processo de formação do homem as forças das crianças diante das exigências da natureza, conforme podemos ver

<sup>72</sup> Id. *Ibid.*, Livre II, IV, p. 299. [Se a criança é delicada, sensível, se naturalmente se põe a chorar por nada, lançando gritos inúteis e sem efeito, seco-lhe a fonte desde logo. Enquanto chorar, não irei a ela; irei quando se calar. Dentro em breve sua maneira de me chamar será a de silenciar ou, quando muito, lançar um grito só. É pelo efeito sensível dos sinais que as crianças aferem seu sentido, não há outra convenção para elas: por mais que se machuque, é muito raro que a criança chore estando sozinha, a menos de ter a esperança de ser ouvida". (Id. *Ibid.*, II, p. 58)]

<sup>73</sup> CERIZARA, Ana Beatriz. *Op. cit.*, p. 78.

nas palavras do próprio Rousseau: “Loin d’avoir des forces superflues, les enfans n’en ont pas même de suffisantes pour tout ce que leur demande la nature: il faut donc leur laisser l’usage de toutes celles qu’elle leur donne et dont ils ne sauroient abuser”.<sup>74</sup> Há, portanto, a necessidade de ajuda, como fica expresso pela segunda máxima: “Il faut les aider, et suppléer à ce qui leur manque soit en intelligence soit en force dans tout ce qui est du besoin physique. Deuxième maxime”.<sup>75</sup> A terceira máxima é, de uma certa forma, a continuação desta, isto é, a recomendação necessária a partir do que foi expresso pela segunda: “Il faut dans les secours qu’on leur donne se borner uniquement à l’utile réel, sans rien accorder à la fantaisie ou au desir sans raison, car la fantaisie ne les tourmentera point quand on ne l’aura pas fait naître, attendu qu’elle n’est pas de la nature”.<sup>76</sup> Chegamos assim à necessidade de nos orientarmos tendo-se em vista o cuidado que se deve ter com a linguagem e os sinais, conforme afirma a quarta máxima: “Il faut étudier avec soin leur langage et leurs signes, afin que dans un age où ils ne savent point dissimuler, on distingue dans leurs desirs ce qui vient immédiatement de la nature, et ce que vient de l’opinion”.<sup>77</sup>

Essas máximas podem ser compreendidas como um conjunto de regras que têm por fim situar a criança em relação à liberdade, de forma que se torne possível a distinção entre a liberdade verdadeira e a voluntariedade. Orientando-se por essas máximas a criança aprenderá a cobrar mais de si mesma do que dos outros, de forma que se acostume o mais cedo possível “à borner leurs desirs à leurs forces”, o que lhe permitirá perceber as suas limitações sem sentir muito a privação daquilo que não está ao seu alcance.<sup>78</sup> Trata-se, pois, de princípios que devem ser seguidos para que a formação do homem se faça de acordo com a determinação da natureza, que se fundamenta nas leis que estão inscritas no próprio homem. Observando essas leis, a criança chegará ao entendimento de que ser livre não é fazer o que quiser, mas aquilo que está circunscrito por suas limitações.

<sup>74</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 290. [“Longe de ter forças supérfluas, as crianças não têm sequer as suficientes para tudo o que delas solicita a natureza; cumpre portanto deixar-lhes o emprego de todas as que ela lhes dá e de que não podem abusar”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 49)]

<sup>75</sup> Id. Ibid., I, IV, p. 290. [“É preciso ajudá-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas”. (Id. Ibid., p. 50)]

<sup>76</sup> Id. Ibid., I, IV, p. 290. [“É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringirmo-nos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que não é da natureza”. (Id. Ibid., p. 50)]

<sup>77</sup> Id. Ibid., I, IV, p. 290. [“É preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião”. (Id. Ibid., p. 50)]

<sup>78</sup> Id. Ibid., I, IV, p. 290. [“a subordinar os seus desejos a suas forças”. (Id. Ibid., p. 50)]

## 2. Adolescência e formação moral

Há, como podemos ver nessa preocupação de Rousseau com o bem conduzir a criança em seu processo de formação, o cuidado para não se fazer da criança o cidadão antes que ela se faça homem.<sup>79</sup> Para que tenha início o processo de formação que levará o homem à sua moralidade, é preciso preparar todo o caminho que deverá percorrer a criança até a sua adolescência, quando se dá uma outra forma de nascer para o indivíduo humano. Trata-se, pois, de refletir sobre os cuidados necessários que devem ser dados à infância que passa a ter uma outra dimensão, estendendo-se para além da idade que se tinha até então para esta fase da vida. No início do “Livro Segundo” do *Emílio*, Rousseau nos diz a respeito disto o seguinte:

C’EST ici le second terme de la vie et celui auquel proprement finit l’enfance; car les mots *nfans* et *puer* ne sont pas synonymes. Le premier est compris dans l’autre et signifie *qui ne peut parler*: d’où vient que dans Valère Maxime on trouve *puerum infantem*. Mais je continue à me servir de ce mot selon l’usage de nôtre langue, jusqu’à l’âge pour lequel elle a d’autres noms.<sup>80</sup>

A que outros nomes se refere Rousseau com esta afirmação? De um modo geral, poderíamos dividir todo o processo de formação humana em três fases distintas, segundo este entendimento rousseauiano. A primeira destas fases pode ser compreendida como *infância*, ao passo que as demais podem ser definidas como *adolescência* e a fase *adulta*. Mas, considerando-se o fato de que há um período em que ocorre a comunicação sem a verbalização, quando a linguagem se firma através dos gestos e do choro, a *infância* passa a ter uma subdivisão para esta formação. Assim, o ser humano passa pela primeira e segunda fases da *infância* para chegar à *adolescência*,<sup>81</sup> sendo esta uma fase transitória, mas sendo

<sup>79</sup> Aqui poderíamos estabelecer uma diferença entre o que ocorria em termos de educação em Esparta e em Roma Antiga, quando a preocupação maior e, portanto, primeira estava voltada para a formação do cidadão antes de qualquer coisa, ficando a formação do homem subordinada à do cidadão. Para Rousseau, isso deve se reverter: antes de qualquer coisa, a formação do homem. Para ela é que deve estar voltada toda educação do homem, porque é para ela que está voltada a educação da natureza. Ou seja: esta quer antes de tudo a formação física e moral do indivíduo para que ele, formado homem, possa se escolher no meio do mundo como cidadão.

<sup>80</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, Livre II. *Œuvres complètes*, IV, p. 298. [“Estamos agora no segundo período de vida, naquele em que realmente termina a infância; pois as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas. A primeira acha-se compreendida na outra e significa *que não pode falar*: daí vem que em Valério Máximo se encontra *puerum infantem*. Mas eu continuo a empregar essa palavra no sentido de nossa língua, até a idade em que ela tem outros nomes”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, Livro II, p. 58. — Grifos do autor)]

<sup>81</sup> Há de se considerar aqui o fato de que, antes de Rousseau, esse período de vida que para se constitui como *infância*, sendo esta dividida em primeira e segunda fase, estava dividido entre *infância* e *puerilidade*. Segundo o entendimento de Erasmo, por exemplo, que fora acompanhado por todo pensamento humanista, era para a puerilidade que deveria se voltar a civilidade. Era, pois, para essa puerilidade que deveria ser proposto o aprendizado do bom comportamento público. Isto porque, como observa Carlota Boto, “Pueril é a criança que já fala correntemente, com vocabulário adequado; em uma sociedade oral está, portanto, mais próxima do

aquela em que encontramos os devidos cuidados para a formação moral que permite a constituição da cidadania do *adulto*.

Quando, pois, falamos de adolescência, referimo-nos àquela fase da vida em que o indivíduo transcende a sua formação natural, tendo em vista a sua necessidade de inserção social. E quando falamos dessa transcendência da formação natural com vistas à necessidade de integração social, estamos falando da superação do homem natural por ele mesmo, o que se faz no estado de sociedade a partir do momento que o homem nasce para o sexo, passando por uma tormentosa revolução que anuncia o murmúrio das paixões. Por estas, o homem é lançado à alteridade, o que expressa o seu nascimento para o sexo, ratificando-se assim o exposto por Rousseau ao falar-nos da entrada do ser humano na adolescência como um segundo nascimento, sendo este também o momento em que se encontra em condições psicológicas para lidar com as abstrações. No processo de formação do indivíduo, é preciso identificar este momento.

Acompanhando a criança desde a sua mais tenra idade, é possível saber quando ela se encontra em condições suficientes para aprender a partir da abstração. Enquanto isso, isto é, à proporção que vai em direção à necessária formação do homem, o preceptor, seja este representado pelos pais ou pelo professor, deve cuidar para que o educando possa adquirir o senso de responsabilidade diante dos outros, de si mesmo e do mundo, enquanto espaço habitado por ele e pelos que compõem a sociedade. Nesse processo, o que mais importa é a aquisição da sua afirmação pessoal, aprendendo a pensar por si mesmo, formando opinião sobre o mundo, a natureza e sobre si mesmo. Por isso, dizer-nos: “Le plus sur moyen de s’élever au dessus des préjugés et d’ordonner ses jugemens sur les vrais rapports des choses est de se mettre à la place d’un homme isole, et de juger de tout comme cet homme em doit juger lui-même eu égard à sa propre utilité”.<sup>82</sup> Não se chega a isso, segundo Rousseau, sem antes conhecer o que perpassa pelas relações dos homens entre si e destes com as coisas, estando entre estas a natureza, inclusive vista neles mesmos. Daí a crítica feita ao modo tradicional de formar o homem para a moralidade, levando a criança ao conhecimento dos homens e dos seus vícios: “Pour parvenir à connoitre l’homme; que de chose il faut connoitre

---

repertório de domínio adulto do que estaria em uma sociedade letrada. Porém, a puerilidade consiste em uma etapa de rápido desenvolvimento orgânico, físico: não são, ainda, entretanto, adultos”. [BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo : Cortez, 2002. p. 19-20)

<sup>82</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, Livre III. *Œuvres complètes*, IV, p. 455. [“O meio mais seguro de elevar-se acima dos preconceitos e de ordenar seus julgamentos sobre as verdadeiras relações das coisas, está em colocar-se no lugar de um homem isolado e tudo julgar como esse homem deve julgar ele próprio, em razão de sua utilidade”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, Livro III, p. 200)]

avant lui! L’homme est la dernière étude du sage et vous prétendez en faire la première d’un enfant!”<sup>83</sup>

É de se pensar como se encontra uma criança educada segundo esse itinerário rousseauiano ao chegar à puberdade. A descrição do processo de educação feita por Rousseau, no *Emílio*, tomou como referencial para pensar a formação do homem momentos distintos do desenvolvimento do indivíduo, que vão do nascimento à fase adulta. Para o primeiro período, compreendido entre o nascimento e os doze anos, dedicou as duas primeiras partes do livro (“Livro Primeiro” e “Livro Segundo”). Nas três partes restantes, que ele chamou de “Livro Terceiro”, “Livro Quarto” e “Livro Quinto”, tratou de todo desenvolvimento que vai dos doze aos vinte e cinco anos. No entanto, para o período compreendido entre os doze e os quinze anos, dedicou o “Livro Terceiro”, no qual aparece Emílio, seu aluno fictício, que fora forçado a aprender por si mesmo, usando somente a sua razão e não a de outrem. Com isso Rousseau quer nos exemplificar o que acontece com alguém educado segundo às determinações das leis naturais que estão dentro de si. Educando-se assim, não é preciso dar satisfação à autoridade, da mesma forma que não é preciso dar satisfação à opinião, uma vez que, segundo Rousseau, “la pluspart de nos erreurs nous viennent bien moins de nous que des autres”.<sup>84</sup>

Aprendemos por nós mesmos quando buscamos as respostas para o *para que* de toda nossa ação, bem como para o *porquê* de toda nossa crença, por isso não é preciso esperar mais que isso da criança, para que ela chegue a desenvolver por si mesma a sua capacidade de pensar, como ele mesmo o diz:

Il me suffit qu’il sache trouver l’*à quoi bon* sur tout ce qu’il fait, et le *pourquoi* sur tout ce qu’il croit. Encore une fois mon objet n’est point de lui donner la science, mais de lui apprendre à l’acquiescer au besoin, de la lui faire estimer exactement ce qu’elle vaut, et de lui faire aimer la vérité par dessus tout.<sup>85</sup>

Com vistas nisso, para dizermos da situação em que se encontra o indivíduo que fora educado até os doze anos de idade de acordo com essas diretrizes apresentadas por Rousseau

<sup>83</sup> Id. Ibid., III, IV, p. 458. [“Para chegar a conhecer o homem, quantas coisas é preciso conhecer antes! O homem é o último estudo do sábio e quereis fazer dele o primeiro de uma criança! Antes de instruí-la acerca de nossos sentimentos, começai por ensinar-lhe a apreciá-los!” (Id. Ibid., III, p. 203)]

<sup>84</sup> Id. Ibid., III, IV, p. 486. [“em sua maioria, nossos erros vêm menos de nós que dos outros”. (Id. Ibid., III, p. 230)]

<sup>85</sup> Id. Ibid., III, IV, p. 487. [“Basta-me que saiba achar o *para que* de tudo o que faz e o *porquê* de tudo o que crê. Pois, mais uma vez, meu objetivo não é dar-lhe a ciência e sim ensinar-lhe a adquiri-la se necessário, é fazer com que a estime exatamente pelo que vale e levá-lo a amar a verdade acima de tudo”. (Id. Ibid., III, p. 230)]

no *Emílio*, basta-nos apresentar o que ele nos diz ao falar do seu aluno ao atingir o nível de maturidade mental própria de quem chega a essa idade:

Emile n'a que des connoissances naturelles et purement physiques. Il ne sait pas même le nom de l'histoire, ni ce que c'est que métaphysique et morale. Il connoit les rapports essentiels de l'homme aux choses, mais nul des rapports moraux de l'homme à l'homme. Il sait peu généraliser d'idées peu faire d'abstractions. Il voit des qualités communes à certains corps sans raisonner sur ces qualités en elles-mêmes. Il connoit l'étendue abstraite abstraite à l'aide des signes de l'algèbre. Ces figures et ces signes sont les supports de ces abstractions sur lesquels ses sens se reposent. Il ne cherche point à connoître les choses par leur nature, mais seulement par les relations qui l'intéressent. Il n'estime ce qui lui est étranger que par rapport à lui; mais cette estimation est exacte et sûre. La fantaisie, la convention n'y entrent pour rien. Il fait plus de cas de ce qui lui est plus utile, et ne se départant jamais de cette manière d'apprécier, il ne donne rien à l'opinion.<sup>86</sup>

A partir dessa descrição feita por Rousseau do estado em que se encontra Emílio, entre os doze e quinze anos de idade, é possível dizer que se trata de alguém que chega à adolescência *feliz*. Feliz porque se educou tendo em vista a sua liberdade; sendo agora livre e não tendo se apegado às coisas, trata-se do indivíduo que passou pelo processo de formação humana, aprendendo a viver e a morrer. Ou seja: alguém que, ao chegar à adolescência, viveu intensamente, inclusive fazendo do período de sua puberdade um momento para se iniciar no “pensamento formal”, conforme o posterior entendimento de Piaget. “En un mot” — nos diz o próprio Rousseau —, “Emile a de la vertu tout ce qui se rapporte à lui-même. Pour avoir aussi les vertus sociales, il lui manque uniquement de connoître les rélatins qui les exigent, il lui manque uniquement des lumières que son esprit est tout prêt à recevoir”.<sup>87</sup> Daí, para dizer da expectativa com que entra na segunda fase da adolescência em direção à sua idade adulta uma pessoa assim educada, o autor afirma o seguinte:

Il [Emile] a le corps sain, les membres agiles, l'esprit just et sans préjugés, le cœur libre et sans passions. L'amour-propre, la première et la plus naturelle de toutes, y est encore à peine exhalté. Sans

<sup>86</sup> Id. Ibid., III, IV, p. 487. [“Emílio só tem conhecimentos naturais e puramente físicos. Não sabe sequer o nome da história nem o que seja metafísica ou moral. Conhece as relações essenciais entre o homem e as coisas, mas nenhuma das relações morais entre o homem e o homem. Sabe pouco generalizar as idéias ou fazer abstrações. Vê qualidades comuns a certos corpos sem raciocinar sobre tais qualidades em si. Conhece a extensão abstrata com a ajuda das figuras da geometria; conhece a quantidade abstrata com o auxílio dos sinais da álgebra. Essas figuras e esses sinais são os suportes dessas abstrações em que seus sentidos descansam. Não procura conhecer as coisas por sua natureza, mas tão-somente pelas relações que o interessam. Não estima o que lhe é estranho senão em relação a si mesmo; mas essa apreciação é exata e segura. A fantasia, a convenção nada têm a ver com ela. Faz mais caso do que lhe é mais útil; e, não se afastando nunca dessa maneira de apreciar, nada dá à opinião”. (Id. Ibid., III, p. 231)]

<sup>87</sup> Id. Ibid., III, IV, p. 488. [“Em uma palavra, Emílio tem a virtude de tudo que se relaciona consigo mesmo. Para ter também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem; faltam-lhe tão apenas as luzes que seu espírito está preparado para receber”. (Id. Ibid., III, p. 231)]

troubler le repos de persone il a vécu content, heureux et libre autant que la nature l'a permis. Trouvez-vous qu'un enfant ainsi parvenu à sa quinzième année ait perdu les precedentes?"<sup>88</sup>

Considerando o fato de que a felicidade é a expressão do equilíbrio entre a força e as necessidades, sobrepondo-se estas àquela até os doze anos, e destes aos quinze dando-se um desequilíbrio em sentido inverso, quando a força se sobrepõe às necessidades, é de se considerar o significado do educador que encaminha a criança à felicidade, proporcionando-lhe os meios pelos quais se anula a diferença entre a força e as necessidades, tanto em um caso como no outro. A partir dos quinze anos, esse equilíbrio deve ser procurado no encontro da Razão com as Paixões, cabendo ao educador orientar o educando neste sentido. Tomando-se como exemplo Emílio, o suposto aluno de Rousseau, podemos atentar para o que observa Beatriz Cerizara:

Aos 15 anos, Emílio chega à *Idade da Razão e das Paixões*, quando se forma como ser amante e sensível e começa a examinar suas relações com o mundo e os homens. É a idade em que entra no mundo moral, o que significa — interpreta Rousseau — o seu segundo nascimento.<sup>89</sup>

Essa reflexão de Rousseau sobre a entrada do ser humano na sua idade da razão e das paixões a que se refere Cerizara está posta no “Livro “Quarto” do *Emílio*. A partir deste, acompanhamos Rousseau no seu entendimento sobre os pré-requisitos necessários à formação da cidadania para a qual se acha preparado aquele que chegou ao quinze anos livre e feliz. A adolescência passa a ser descrita como sendo uma nova etapa da formação do homem. Há, nessa fase da vida, um despertar para o outro, ficando a alteridade em evidência. E é com esse despertar para o outro que se torna possível falar de amor, pelo qual se chega ao casamento, possibilitando-se um passo em direção a essa cidadania, o que começa a acontecer com a organização da família, onde se encontra também a presença imprescindível da mulher, demarcando todo o social que se firma a partir daí, com a passagem definitiva do estado natural para o estado civil ou, se quisermos, da infância à idade adulta.

A entrada na idade da Razão e das Paixões fica muito bem delimitada pelo segundo nascimento do indivíduo, quando este chega aos seus quinze anos. É quando ele nasce agora para o sexo, tendo nascido antes para a vida. É o que se confirma com as próprias palavras de

<sup>88</sup> Id. *Ibid.*, III, IV, p. 488. [“Tem [Emílio] o corpo sadio, os membros ágeis, o espírito justo e sem preconceitos, o coração livre e sem paixões. O amor-próprio, a primeira e a mais natural de todas, nele mal se acha exaltado ainda. Sem perturbar o repouso de ninguém, viveu contente, feliz e livre, tanto quanto a natureza o permitiu. Achais que um menino que alcançou assim seus quinze anos tenha perdido os precedentes?”]. (Id. *Ibid.*, III, p. 232)]

<sup>89</sup> CERIZARA, Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*, p. 160

Rousseau: “Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois: l’une pour exister, et l’autre pour vivre; l’une pour l’espèce et l’autre pour le sexe”.<sup>90</sup>

Ao nascermos novamente, sendo desta vez para a vida, é preciso dar-mo-nos conta do verdadeiro significado do viver. Não se trata de pensarmos na pura existência de nós mesmos. Além de existirmos, já não vivemos mais apenas para a espécie; ao renascermos com a adolescência, renascemos para o sexo, renascemos para a vida. Então faz-se necessário considerar o tempo que passamos pela Terra. Trata-se de um período muito curto e que passa com uma rapidez imensa. Se não atentarmos para o que seja a vida, passamos por ela e nem percebemos. Por isso nos diz Rousseau que, com a rapidez que passamos pela Terra, acabamos passando pelo quarto da vida sem nos darmos conta do seu uso; da mesma forma chegamos ao último quarto dela depois que deixamos de gozá-la. Está nisto um aceno muito claro para a necessidade de vivermos intensamente, de forma que a vida seja prolongada pelo tempo que dedicamos à sua apreciação. Com esta reflexão, Rousseau abre o “Livro Quarto” do *Emílio*:

QUE nous passons rapidement sur cette terre! Le premier quart de la vie est écoulé avant qu’on en connoisse l’usage; le dernier quart s’écoule encore après qu’on a cessé d’en jouir. D’abord nous ne savons point vivre, bientôt nous ne le pouvons plus, et dans l’intervalle qui sépare ces deux extrémités inutiles, les trois quarts du tems qui nous reste sont consumés par le sommeil, par le travail, par la douleur, par la contrainte, par les peines de toute espèce. La vie est courte, moiñ par le peu de tems qu’elle dure que parce que de ce peu de tems nous n’en avons presque point pour la goûter. L’instant de la mort a beau éterniser éloigné de celui de la naissance est mal rempli.<sup>91</sup>

O preenchimento desse espaço proporcionará ao ser humano a felicidade que ele busca. Feito homem, precisa agora fazer-se cidadão. E no fazer-se cidadão, precisa ter assegurada para a si a *liberdade*. A ausência desta passa a significar a impossibilidade de cidadania. Além disto, faz-se necessário considerar o lugar em que se encontra, dando-se conta de que nele também estão os outros. Diferentemente do estado de natureza, temos agora o estado civil, onde a sociabilidade humana é imprescindível, invertendo-se a ordem de um estado anterior, quando, no entendimento de Rousseau, o homem vivia solitariamente.

<sup>90</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, Livre IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 489. [“Nascemos, por assim dizer, em duas vezes: uma para existirmos, outra para vivermos; uma para a espécie, outra para o sexo”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, IV, p. 233.)]

<sup>91</sup> Id. *Ibid.*, IV, IV, p. 489. [“Com que rapidez passamos pela Terra! O primeiro quarto da vida já findou antes que lhe tenhamos conhecido o uso; o último quarto passa depois que já deixamos de gozá-la. No princípio não sabemos viver; muito logo não o podemos mais; no intervalo que separa essas duas extremidades inúteis, três quartos do tempo que nos resta são consumidos pelo sono, pelo trabalho, pela dor, pelo constrangimento, pelas penas de toda espécie. A vida é curta, menos pelo pouco que dura do que porque desse pouco tempo quase nenhum temos para apreciá-la. Por mais que o momento da morte esteja longe do nascimento, a vida é sempre demasiado curta quando esse espaço é mal preenchido”. (Id. *Ibid.*, p. 233)]

Com vistas nisso, podemos afirmar que é preciso, segundo Rousseau, toda uma preparação da criança para que ela possa ser instruída de acordo com os princípios da moralidade, o que é imprescindível para a convivência social. Sendo instruída de acordo com esses princípios, a criança, ao se tornar adulta, poderá viver como um ser livre mesmo diante das necessidades sociais. Mas, se no primeiro momento da formação do homem é preciso considerar acima de tudo aquilo que está determinado pela natureza, é preciso também pensar na relação pedagógica que se faz necessária nesse segundo momento. Assim, no relacionamento entre a criança e o preceptor, faz-se necessário um acordo entre as partes que deve ser firmado como *contrato pedagógico*, estabelecido entre educador e educando.

Quando falamos dessa necessidade de um contrato pedagógico, estamos nos referindo ao fato de que, com a passagem da infância à adolescência, o ser humano entra em um processo educacional. A entrada nesse processo nos diz da passagem da liberdade originária da criança à formação do homem que se adquire pela educação. Ou seja: durante o período que vai da infância à adolescência, o indivíduo vai se formando física e psiquicamente para se firmar como homem na convivência social, sendo a adolescência aquela fase em que se encontra o indivíduo se organizando psicologicamente para a sua formação moral.<sup>92</sup> Ao se tornar adulto, aquele que passou pela infância e a adolescência, além de ter se formado fisicamente, aprendeu a lidar com as suas paixões, pois, segundo Rousseau, são as nossas paixões, “les principaux instruments de nôtre conservation”, sendo, por isso, uma “entreprise aussi vaine que ridicule de vouloir les détruire; c’est controller la nature, c’est réformer l’ouvrage de Dieu”.<sup>93</sup> E, para isto, Rousseau tem a seguinte explicação:

Si Dieu disoit à l’homme d’anéantir les passions qu’il lui donne, Dieu voudroit et ne voudroit pas, il se contrediroit lui-même. Jamais il n’a donné cet ordre insensé; rien de pareil n’est écrit dans le cœur

<sup>92</sup> A atenção que Rousseau dá a essa necessidade de harmonia entre o físico e psicológico do homem a partir do momento que ele aprende a lidar com suas paixões permite a seguinte afirmação: “*Emílio* é a tela na qual Rousseau tentou pintar todas as paixões e conhecimentos adquiridos pela alma de forma que tudo se encaixe com a integridade natural do homem”[BLOOM, Allan. *Emílio*, p. 126]. Encaixando-se tudo nessa “integridade natural” referida por Bloom, resolvem-se os problemas psicológicos à medida em que ele aprende a lidar com as suas emoções. Nisso está a base para a moralidade do homem. É também por isso que podemos dizer com Bloom que o “*Emílio* é na verdade um grande livro, um livro que explica pela primeira vez e com maior clareza e vitalidade a forma moderna de colocar os problemas da psicologia”.[Id. *Ibid.*, p. 127]

<sup>93</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, Livre IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 490-491. [“os principais instrumentos de nossa conservação”, [...] “empresa tão vã quão ridícula querer destruí-las; é controlar a natureza, é reformar a obra de Deus”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, p. 234-235)]

humain; et ce que Dieu veut qu'un homme fasse, il ne le lui fait pas dire par un autre homme, il le lui dit lui-même, il l'écrit au fond de son cœur.<sup>94</sup>

Falar, portanto, de adolescência, significa pensar no que se faz necessário à formação do homem moral, diferenciando-se assim daquela formação que adquire na infância. É como se disséssemos que se trata do momento em que os jovens se preparam para a vida adulta; esta preparação não seria possível sem que eles pudessem julgar as coisas por si mesmos. Se isso não acontece, temos o adulto infantil, aquele que não reúne as condições necessárias, tanto do ponto de vista do conhecimento em geral, como do ponto de vista moral, para assumir-se na sociedade como um homem, capaz de se responsabilizar por si mesmo, respeitando os outros e as leis do seu país, sendo por isso capaz de se assumir também como cidadão.

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 um momento de dúvidas e inseguranças do indivíduo diante do mundo que ele ainda não conhece e que deseja conhecer, quando sente a necessidade de se integrar ao meio social. É nesse momento que a harmonia entre educador e educando passa a ser reivindicada pelo próprio educando, cobrando do educador uma atenção maior às suas necessidades. De uma certa forma, dispõe-se a aprender lidar com as paixões e com as respostas aos seus questionamentos que o adulto poderá lhe ajudar a adquirir. Com isso se tem a confirmação do quanto é necessário à formação humana o contrato pedagógico que está implícito no pensamento de Rousseau, quando ele nos fala da necessidade do acompanhamento do preceptor, chamando-nos ainda a atenção para o aprendizado que deverá haver tanto para o educando quanto para o educador, quando ambos se envolvem numa relação pedagógica.

---

<sup>94</sup> Id. Ibid., IV, IV, p. 491. [Se Deus dissesse ao homem que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus quereria e não quereria; estaria em contradição consigo mesmo. Nunca ele deu tão insensata ordem, nada de semelhante está escrito no coração humano; e o que Deus quer que um homem faça não o faz dizer por outro homem; di-lo ele próprio, escreve-o no fundo do coração do homem". (Id. Ibid., p. 235)]

## *Capítulo IV*

# **A ORGANIZAÇÃO DA FAMÍLIA**

Para Rousseau, o convívio social, que deve ser garantido no Estado, passa por questões que somente serão resolvidas quando todos os homens estiverem comprometidos consigo mesmo a partir do momento que se comprometam com todos, fazendo da vontade comum a todos a razão para serem livres. Essa experiência que, para os gregos, somente seria possível na *polis* e que, para nós, somente seria no Estado, para Rousseau, deve começar na família. Por isso, antes de pensarmos na organização da sociedade em geral, com vistas na consolidação do Estado com a sua forma de governo bem constituída, é preciso, de acordo com a forma rousseauniana de pensar, considerar para a reflexão o que se pode esperar em termos de organização familiar. Assim, educar para a liberdade passa a ser educar para a vida em sociedade que começa no convívio de pais e filhos que, por sua vez, tem origem no casamento.

Considerando tudo isso que nos permite falar da inserção social do homem, algumas questões ficam colocadas a partir da leitura do pensamento de Rousseau. Perpassando por todas elas estão a educação e a liberdade. Mas, tomando cada coisa com seu significado próprio, entendemos que se trata de pensar a ordem do que se propõe no processo de formação que conduz o homem à cidadania, se quisermos dizer de uma forma diferente daquela que foi dita por Rousseau. Antes de tudo, temos em vista o convívio social para o qual se educa o ser humano que não retorna ao estado de natureza descrito no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, mas que é abandonado com a passagem para o estado civil, o que também está posto no referido *Discurso*. A partir desse entendimento, entra em questão a família. Os homens devem se educar para conviverem com os seus semelhantes, educando-se para o convívio familiar, que pode servir como uma espécie de laboratório onde se processa a formação do homem como matéria prima à formação do cidadão. Deparamo-nos aqui com a necessidade de pensarmos o relacionamento entre homem e mulher, cabendo-nos perguntar pelo que significa a educação da mulher na concepção de mundo rousseauniana.

Esclarecidas as questões que nos remetem ao significado da liberdade como uma questão política, mas que também é posta como algo a que se chega pela educação, considerando para tanto o que significa a família para o aprendizado dos homens com vistas à sua cidadania, temos também esclarecidas as questões que dizem respeito ao matrimônio e, neste, o significado da mulher que, para Rousseau, deve ter uma educação diferenciada daquela que é destinada ao homem. Colocadas assim todas as questões suscitadas pela discussão em torno da sociabilidade que se busca a partir da educação, temos diante de nós duas questões de fundo que precisam ser tomadas como pontos de reflexão: a sociedade como um todo e, dentro desta, a organização da família.

Quando isso que apresentamos aqui como questões de fundo é posto para a nossa reflexão, temos, na verdade, duas questões a serem resolvidas: a do privado e a do público. Por estas somos levados também a pensar a respeito do que possa significar a educação pública com vistas à formação dos cidadãos. Por ocasião da comemoração dos duzentos anos do *Contrato social* com a realização de estudos sobre esta referida obra, em Paris, em 1964, M. Martin Rang pôde apresentar um estudo do que pode ser compreendido como educação pública, tendo-se pela frente a formação dos cidadãos conforme o proposto por Jean-Jacques Rousseau.<sup>1</sup>

## **1. Educação pública e educação privada**

Rang nos fala dos sistemas educacionais fundados pelo pensamento de Rousseau, chamando-nos a atenção para o fato de terem sido colocadas face a face a educação pública e a educação particular na introdução que o próprio Rousseau dá ao *Emílio*. A isso, ele acrescenta o seguinte:

Le choix ne depend pas des préférences du sujet, mais de la situation historique en face de laquelle se trouve l'éducateur et de laquelle il n'est pas maître. L'éducation publique doit être pratiquée dans une république integer: c'est la condition de base; l'éducation privée est premise et nécessaire là où il n'y a plus de cite. Tout citoyen qui voudrait s'orienter vers l'éducation particulière et l'existence individuelle se retrancherait de la communauté politique et se ferait traître à sa patrie; tout homme qui, au sein d'un Etat corrompu et d'une société décadente, tenterait une éducation publique serait un Don Quichotte, un fou. Mais tout individu qui s'efforcerait de réaliser lés deux, de réunir lés deux

---

<sup>1</sup> RANG, M. Martin. L'éducation publique et la formation des citoyens chez J.-J. Rousseau, p. 253-262.

príncipes, éduquerait des “hommes doubles” et ne pourrait atteindre aucun des deux buts qu’il s’était fixés. L’alternative est stricte et exclut la synthèse.<sup>2</sup>

Rang nos diz que, se consideramos os dois aspectos da filosofia de Rousseau, tendo, de um lado, a sua política e, do outro, “a sua filosofia da existência individual”, chegamos aos dois sistemas de educação criados por Rousseau: o público e o particular. A questão que para este autor fica colocada a respeito desses sistemas de educação é a possibilidade ou não de um encontro entre eles. É possível o estabelecimento de uma síntese entre esses sistemas educacionais? De que forma podemos tomar as relações de um com o outro? Essa síntese é impossível por se tratar apenas de contradição entre o público e o privado? Estas são questões que, segundo Rang, fazem vir à tona a velha questão da unidade interna do pensamento rousseauiano.<sup>3</sup> Questões estas que já foram tratadas com toda profundidade que merecem por Ernst Cassirer em seu texto *A questão Jean-Jacques Rousseau*, bem como por Peter Gay no prefácio (“Introdução”) e “Posfácio” desta obra,<sup>4</sup> além de outros como é o caso de Charles W. Hendel e Robert Derathé, conforme podemos ver em *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*,<sup>5</sup> quando este nos fala da unidade da obra rousseauiana e da dívida de Rousseau para com outros pensadores, como é o caso de Hugo Grotius, L. B. A. Pufendorf, J.-J. Burlamaqui, Thomas Hobbes, John Locke, Bussuet e Montesquieu, além dos juristas.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Id. Ibid., p. 253-254. [“A escolha não depende das preferências do assunto, mas da situação histórica em face da qual se encontra o educador e da qual ele não é mestre. A educação pública deve ser praticada na república íntegra: esta é a condição de base; a educação privada é permitida e necessária lá onde não há mais cidade. Todo cidadão que queria se orientar na direção da educação particular e a existência individual se suprimiria da comunidade política e se faria traidor para a sua pátria; todo homem que, no interior do Estado corrompido e de uma sociedade decadente, tentaria uma educação pública seria um Dom Quixote, um louco. Mas todo indivíduo que se esforçaria para realizar as duas, para reunir os dois princípios, educaria ‘homens duplos’ e não poderia alcançar nenhum dos fins em que se fixou. A alternativa é estrita e exclui a síntese” — Tradução nossa]

<sup>3</sup> Cf. RANG, M. Martin. L’éducation publique et la formation des citoyens chez J.-J. Rousseau, p. 253.

<sup>4</sup> Cf. GAY, Peter. Introdução. In: CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*, p. 7-34.

<sup>5</sup> Em sua obra *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, Robert Derathé nos diz o seguinte: “Nous nous sommes proposé de montrer dans cet ouvrage que la doctrine politique de Rousseau est issue d’une réflexion sur les théories soutenues par les penseurs qui se rattachent à ce qu’on a appelé l’*École du droit de la nature et des gens*” [Nós nos propomos mostrar nesta obra que a doutrina política de Rousseau é meio de manifestar uma reflexão sobre as teorias defendidas pelos pensadores ligados à que se chama a *Escola do direito da natureza e das nações*]. Continuando no parágrafo seguinte, afirma: “Pour les uns, l’œuvre de Rousseau s’explique avant tout par le génie de l’auteur et la recherche des sources où il a pu puiser ne présente qu’un intérêt secondaire”. [Para uns, a obra de Rousseau se explica antes pelo gênio do autor e a busca dos princípios onde ele pôde tirar de alguma parte apenas no interior secundário”. (DERATHÉ, Robert. *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*. Seconde édition mise à jour; Sixième tirage. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1995, p. 1 — Tradução nossa)]

<sup>6</sup> Cf. DERATHÉ, Robert. *Op. cit.*, p. 3-5.

Com o seu estudo, Rang nos coloca diante daquilo que fora pensado por Rousseau em termos de educação pública, sendo esta contraposta à educação privada. Mas, como bem podemos acompanhar seguindo o entendimento expresso acima, não se trata de uma espécie de veto à educação particular. Rousseau acena para as duas possibilidades de educação. No entanto, não nos deixa dúvida a respeito do sistema indicado para os que vivem em um Estado que tenha por base o reconhecimento da cidadania para todos. Daí a afirmação de Rang, segundo a qual, trata-se de pensar numa república íntegra como o espaço reservado à educação pública ao passo que para a particular está posta uma sociedade decadente de um Estado corrompido.

Pensando no que propõe Rousseau no *Emílio*, ficamos atentos para o que nos permite afirmar que haja uma recomendação para a educação pública. Emílio não frequenta uma escola pública. Na verdade, nem é conduzido a uma escola. A atenção rousseauiana está toda voltada para a formação do homem para qual não é imprescindível a escola, mas indispensável a educação doméstica. Até aqui não encontramos um Rousseau preocupado com a formação de um Estado que possa se responsabilizar pela educação do seu povo. Trata-se de pensar no que possa ser necessário à formação da cidadania como condição à formação da república, de que falará no *Contrato social*. Por isso, como bem observa Rang, Rousseau não tratou da educação pública numa obra específica, mas o fez “en liaison avec la constitution et la reconstitution de la république”.<sup>7</sup> Ou seja, como diz o próprio Rang: “La formation des citoyens ne peut être entreprise qu’en collaboration étroite avec l’ordre politique de la cité”.<sup>8</sup> E isto nos diz da necessidade de estar a formação dos cidadãos estritamente conectada com a ordem pública da cidade, havendo assim uma conexão entre a *educação* política e a *ordem* política.<sup>9</sup>

É esta ordem pública que é tomada como garantia de liberdade, que se busca com a cidadania, ao mesmo tempo que funda a condição de cidadão. A base para esta liberdade, que muito bem podemos compreender como sendo esta ordem a que nos referimos como pública, é a educação que consistirá na instrução que tem por fim preparar os homens para serem cidadãos. Esta instrução, sendo feita através da escola, será de responsabilidade do Estado, uma vez que a escola formará os cidadãos segundo as leis propostas pela Constituição. Daí poder também se falar de uma relação necessária entre a *educação* política e a *ordem* política.

<sup>7</sup> RANG, M. Martin. *Op. cit.*, p. 254. [“em conexão com a constituição e a reconstituição da república” — Tradução nossa].

<sup>8</sup> (Id. *Ibid.*, p. 254. [“A formação dos cidadãos pode ser apenas empreitada em colaboração estreita com a ordem política da cidade”. — Tradução nossa]

<sup>9</sup> Cf. RANG, M. Martin. *Op. cit.*, p. 254.

A primeira certamente deverá se fazer em consonância com a segunda. É o que acontece estando o sistema educacional situado em meio aos costumes que fundam a lei, servindo assim de base para a constituição do Estado que, segundo Rousseau, deve estar escrita nos corações dos homens.

Essa preocupação de Rousseau com a educação pública está posta com todas as letras no Capítulo IV das suas *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada*, intitulado “Educação”. Neste, ele nos diz que a educação “doit Donner aux ames la force nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs gouts, qu’elles soient patriotes par inclination, par passion, par necessite”. A isto acrescenta o seguinte:

Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu’à la mort ne doit plus voir qu’elle. Tout vrai républicain suçá avec le lait de sa mère l’amour de sa patrie, c’est-à-dire des loix et de la liberte. Cet amour fait toute son existence; il ne voit que la patrie, il ne vit que pour elle; sitôt qu’il est Seul, il est nul: sitôt qu’il n’a plus de patrie, il n’est plus et s’il n’est pás mort, il est pis.<sup>10</sup>

Certamente não estamos aqui falando da educação de Emílio. Trata-se de pensar na proposta de educação apresentada por Rousseau ao Governo da Polônia, o que é diferente do que propôs no *Emílio ou da educação*. Neste, o autor estava voltado para a educação privada, aquela que se faz necessária à formação do homem. Mas, ao voltar-se para o Governo da Polônia, está pensando na educação pública, aquela que deve ser de responsabilidade do Estado e não mais da família, como é o caso da educação doméstica que deverá fazer a formação humana. Todavia, vamos em busca de um ponto de encontro entre o público e o privado, quando pensamos na família como base para a formação da cidadania. Não queremos dizer com isso que se trata de responsabilizar a família pela educação pública que faz o cidadão. Pensamos na necessária formação que o indivíduo deverá obter no convívio familiar como primeiro passo à formação da cidadania, considerando-se aqui como “primeiro passo” a necessária formação do homem que se fará pela educação doméstica, conforme exemplificada pela formação de Emílio, o protótipo de aluno em que se pode pensar também o modelo de formação humana que se poderá alcançar com a educação privada.

---

<sup>10</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. Education. In: ————. *Considérations sur le Gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, IV. *Œuvres complètes*, III, p. 966. [“deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até à morte não deve ver mais nada além dela. Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim que está só, é nulo; a partir do momento em que não tem mais pátria, não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso.” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. Educação. In: ————. *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo : Brasiliense, 1982, IV, p. 36)]

Quando Rousseau se refere ao verdadeiro republicano, para tratar da educação pública proposta para a Polônia, conforme citamos anteriormente, deparamo-nos com uma educação que, além de diferente, é também oposta à de Emílio. Mas aí cabe pensar naquilo que se quer formar, quando se tem em vista a formação que queremos para a criança. Trata-se, pois, de formar o homem ou cidadão? Pensar na formação deste, antes de se pensar na formação do homem, é o que se tem nas repúblicas constituídas, quando o ensino público é posto a serviço do Estado e não do homem. Na família, ao contrário disto, a formação do homem é prioridade. Se não houver essa prioridade por parte da família, significa ser deixada a criança sob a responsabilidade do Estado que passa a formar o indivíduo para servir à Pátria e não para servir à humanidade. Mas, quando a família toma para si a responsabilidade de formar o homem, está assumindo a responsabilidade com a formação do homem que poderá, no futuro, ser ou não cidadão, porque, estando preparado para se autoconduzir, reúne as condições básicas para escolher o lugar para morar e as leis a que deverá se submeter. Neste sentido, vemos na família o espaço para formação doméstica que poderá se estender a formação pública, o que não acontecerá em sentido inverso, quando se pensa a possibilidade de uma formação pública ter continuidade na educação privada. Ou seja: a formação do homem poderá ter continuidade na formação do cidadão, mas a formação do cidadão não poderá se projetar na formação do homem.

## 1.1 A família e os dois sistemas de educação

Para se reconhecer a importância dada por Rousseau à família, seja para a formação do homem ou mesmo para a formação do cidadão, se considerarmos esta última conforme víamos dizendo, acreditamos que a reflexão sobre uma forma de pensar por alguém do século XX nos ajudará a compreender este encontro do privado com o público. Recorremos assim ao pensamento de Hannah Arendt. O que ela nos diz, então, sobre isso? Não queremos ler o pensamento de Rousseau a partir do que ela nos apresenta sobre esta questão, mas tomar como referência uma outra maneira de pensar capaz de conduzir a nossa reflexão ao modo de Rousseau pensar sobre o público e o privado, guardando-se aqui as diferenças entre as distintas formas de tratar a questão.

O que nos diz Hannah Arendt sobre o público e o privado nos permite construir um raciocínio que nos leva ao encontro daquilo que está posto sobre esta questão da educação pública no próprio *Emílio ou da educação*, fazendo assim uma conexão com o que Rousseau

diz nas *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada*.<sup>11</sup> Ela, ao contrário de Rousseau, parte de um fato dado: *os homens vivem em sociedade*. Não se trata aqui de colocar em questão se os gregos, como Aristóteles, estavam certos ao afirmarem que os homens são seres sociais por natureza ou se estão condicionados à socialização em decorrência do abandono do estado natural, conforme podemos pensar segundo a lógica apresentada por Rousseau, no seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. O que está em discussão é o que a autora chama de *vita activa*, entendendo-se por esta “a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo”, tendo “raízes permanente num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente”.<sup>12</sup> É, pois, considerando isso que pode ser tomado como a verdadeira condição da vida humana que Hannah Arendt fala-nos do público e do privado a partir do seguinte entendimento:

As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual viemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou que o estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos.<sup>13</sup>

Com base neste fato e neste entendimento, a autora procura se orientar a partir dos gregos para refletir sobre o que seja verdadeiramente *público* e *privado*. De acordo com o pensamento grego, podemos chegar ao entendimento, como o faz Hannah Arendt, de que o centro dessa “associação natural” “é constituído pela casa (*oikia*) e pela família”, diferindo-se e opondo-se assim à “capacidade humana de organização política”.<sup>14</sup> Isto permite-lhe afirmar que,

De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *bios politikos*: a ação (*praxis*) e o

---

<sup>11</sup> Chamamos a atenção aqui para o fato de não estar explícita no *Emílio* a questão da educação pública, o que Rousseau explicitou em suas *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada*. Mas, ao se referir ao cidadão, como alguém que está a serviço da pátria, de uma certa forma está também nos dizendo do que se pode conhecer da educação pública que prepara o indivíduo somente para a cidadania, ao contrário da educação doméstica que tem por fim a formação do homem, sem a qual não se pode pensar a liberdade civil. O cidadão, formado para servir à pátria, é uma forma de negação do homem, não sendo possível pensá-lo como sujeito livre, como é aquele que recebe a formação de homem com a formação doméstica proposta no *Emílio*.

<sup>12</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2000, p. 31.

<sup>13</sup> Id. Ibid., p. 31.

<sup>14</sup> Id. Ibid., p. 33.

discurso (*lexis*), dos quais surge a esfera dos negócios humanos (*ta ton anthropon pragmata*, como chamava Platão), que exclui estritamente tudo o que seja apenas necessário ou útil.<sup>15</sup>

Isso confirma o condicionamento das atividades humanas pelo convívio social, conforme a própria Hannah Arendt também nos diz. Ao nos darmos conta de que “a esfera dos negócios humanos” surge do encontro da ação com o discurso, quando não se pode pensar a ação fora da sociedade, temos diante de nós a questão política que, de acordo com o entendimento da filósofa, não se confunde com a questão social pura e simplesmente como se convencionou pela interpretação latina ao pensamento de Aristóteles, traduzindo-se o *social* pelo *político*. Essa tradução do social pelo político, feita por esta interpretação, foi algo enfatizado pelo pensamento de Tomás de Aquino e refletido por Hanna Arendt:

Melhor que qualquer teoria complicada, esta substituição inconsciente do social pelo político revela até que ponto a concepção original grega de política havia sido esquecida. Para tanto, é significativo, mas não conclusivo, que a palavra “social” seja de origem romana, sem qualquer equivalente na língua ou pensamento gregos. Não obstante, o uso latino da palavra *societas* tinha também originalmente uma acepção claramente política, embora limitada: indicava certa aliança entre pessoas para um fim específico, como quando os homens se organizavam para dominar outros ou para cometer um crime. É somente com o ulterior conceito de uma *societas generis humani*, uma “sociedade da espécie humana”, que o termo “social” começa adquirir o sentido geral de condição humana fundamental.<sup>16</sup>

Este entendimento nos conduz à diferenciação entre o *político* e o *social*, quando os termos se confundem para expressarem a conjunção entre *discurso* e *ação*, o que fica expresso nas atividades humanas que têm por fim específico a *sociedade da espécie humana*. Quando comparamos a ação com o discurso, podemos encontrar a ação tanto na vida privada quanto na vida pública. Já o discurso passa a se caracterizar como algo mais público que privado, quando tem por fim anunciar uma ação que contempla a comunidade em geral, não se restringindo à família. Ou seja, o discurso deixa de se caracterizar como uma *ordem*, como é o caso da fala que encontramos no seio familiar. O discurso é apenas um *anúncio* e não uma *determinação*.

Esta forma de pensar o privado em relação ao público nos remete à origem patriarcal da família. É também esta forma de pensar a família, como lugar do privado, que encontramos em Rousseau, conforme já está posto no seu *Discurso sobre a economia política*, quando procura fazer a distinção entre a autoridade familiar e a autoridade política. Mas a reflexão

<sup>15</sup> Id. Ibid., p. 34. – [Grifos do autor]

<sup>16</sup> Id. Ibid., p. 32-33.

rousseauiana não esbarra nesse entendimento; ao contrário, questiona o que se tem como privado e público, de forma que a família passa a ser a base para o social que se configura como espaço para a cidadania. Isto podemos ver no *Emílio*, quando a educação doméstica passa a ser a base tanto para a formação do homem natural quanto do homem moral, capaz de firmar-se como ser social que poderá ser também identificado como cidadão.

Se nos reportamos aos antigos, como o fez Hannah Arendt, do que também não escapa o próprio Rousseau ao tomar por referencial a família em seu molde patriarcal, vamos nos deparar com a identificação da esfera pública com a *polis*, bem como com a identificação do privado com a *família*. O que percebemos já no *Discurso sobre a economia política*, é a relação que faz Rousseau entre autoridade familiar e autoridade política, quando ambas se confundem, apenas distinguindo-se a expressão do governo, quando visto na família ou na sociedade. Tanto é assim que a sociedade passa a ser concebida como uma grande família, sendo esta, no entendimento de Hannah Arendt, “o conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana, e sua forma política de organização é denominada ‘nação’”.<sup>17</sup> A primeira grande diferença entre o exercício da autoridade conforme o vemos na *polis* ou na família, segundo Rousseau, pode ser vista da seguinte maneira:

Dans la grande famille dont tous les membres sont naturellement égaux, l'autorité politique purement arbitraire quant à son institution, ne peut être fondée que sur des conventions, ni le magistrat commander aux autres qu'en vertu des lois. Les devoirs du pere lui sont dictés par des sentimens naturels, et d'un ton qui lui permet rarement de désobéir. Les chefs n'ont point de semblable regle, et ne sont réellement tenus envers le peuple qu'à ce qu'ils lui ont promis de faire, et don't il est en droit d'exiger l'exécution.<sup>18</sup>

A diferença entre a família e a sociedade não se limita, no entanto, a distinção que está posta nessas palavras. Dando continuidade ao entendimento do que se possa pensar em termos de socialização humana, Rousseau volta-se para o princípio da administração com vista à regulamentação da vida, tanto no espaço doméstico quanto no espaço público, compreendido

<sup>17</sup> Id. Ibid., p. 38.

<sup>18</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'économie politique, Œuvres complètes*, III, p. 241-242. [Na grande família, cujos membros são todos, por natureza, iguais, a autoridade política, puramente arbitrária quanto à sua instituição, só pode ser fundada sobre convenções e o magistrado pode comandar aos demais apenas em virtude das leis. Os deveres do pai são ditados por sentimentos naturais, de modo tão imperativo que raramente lhe é permitida a desobediência. Os chefes não estão submetidos a uma regra semelhante e não estão voltados para o povo, a não ser aquilo que lhe tiverem prometido fazer e aquilo de que o povo tiver o direito de exigir a execução. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a economia política*. In: ————. *Do contrato social ou princípios do direito político e Discurso sobre a economia política*. Tradução por Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo : Hemus, 1981, p. 150)]

este último como sendo pertencente à *polis*, o que muito bem pode ser definido como *espaço político*.

A afirmação da autoridade, que podemos reconhecer a partir do convívio familiar, está expressa no modo como se conduz essa administração, independentemente de ser ela concernente à casa ou à cidade. Mas há de se pensar também no reconhecimento da autoridade política dentro de casa, mesmo quando não se confunde com a autoridade familiar. E referimo-nos aqui ao reconhecimento da autoridade política na família, para dizer que se trata de uma autoridade que abrange todos os recantos da administração pública, não podendo ocorrer o mesmo quando se trata da autoridade familiar, que se limita à casa. Mas, no momento em que se toma a sociedade como uma grande família, faz-se necessário perguntar pelo que aproxima as diferentes formas de administração, perguntando-se ainda pelo que possa ser sentido na vida pública como extensão da vida particular. Isso pode ser procurado na administração pública, quando esta, confrontada com a particular, possa oferecer elementos que fiquem subentendidos em cada uma delas. Voltamo-nos, então, para o pensamento de Rousseau segundo o exposto em seu *Discurso sobre a economia política*, onde buscamos pontos convergentes a partir do que se pode pensar em termos de diferença entre as duas formas de governo:

Un autre différence plus importante encore, c'est que les enfans n'ayant rien que ce qu'ils reçoivent du pere, il est évident que tous les droits de propriété lui appartiennent, ou émanent de lui; c'est tout le contraire dans la grande famille, où l'administration générale n'est établie que pour assurer la propriété particuliere qui lui est antérieure. Le principal objet des travaux de toute la Maison, est de conserver et d'acroître le patrimoine du pere, afin qu'il puisse un jour le partager entre ses enfans sans les appauvrir; au lieu que la richesse du fisc n'est qu'un moyen, souvent fort mal entendu, pour maintenir les particuliers dans la paix et dans l'abondance. En un mot la petite famille est destinée à s'éteindre, et à se résoudre un jour en plusieurs autres familles semblables; mais la grande étant faite pour durer toûjours dans le même état, il faut que la premiere s'augment pour se multiplier: et mon-seulement il suffit que l'autre se conserve, mais on peut prouver aisément que toute augmentation lui est plus préjudiciable qu'utile.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Id. Ibid., p. 242. [Uma outra diferença ainda mais importante é que, não tendo os filhos qualquer outra coisa senão a recebida do pai, é claro que todos os direitos de propriedade pertencem a ele ou dele derivam; na grande família, ocorre exatamente o oposto: a administração geral, de fato, é instituída apenas para garantir a propriedade privada (*particular*), que é anterior a essa. O objetivo principal de cada trabalho de casa é conservar e aumentar o patrimônio do pai, a fim de que este possa dividi-lo um dia entre seus filhos, sem empobrecê-los, ao passo que a riqueza do fisco é apenas um meio, freqüentemente muito mal-entendido, para manter os particulares na paz e na abundância. Em resumo, a família é destinada a extinguir-se e a dividir-se, um dia, em mais famílias semelhantes; mas é preciso que aquela aumente para dar vida a mais famílias semelhantes; sendo a grande família constituída para permanecer sempre no mesmo estado; e não é bastante que esta simplesmente se conserve, mas pode-se mais facilmente provar que qualquer crescimento acarreta a esta mais prejuízo que utilidade. (Id. Ibid., p. 150)]

Seja como for a administração, e isso fica implícito nesse discurso de Rousseau, há algo em comum, que pode ser concebido como de interesse de todos, que é visado pelo governo no seu *bem-administrar*. Se a administração pública visa a garantia da propriedade privada que lhe é anterior, isso passa a ser de interesse comum à medida que for de interesse geral a preservação daquilo que lhe pertence como propriedade; da mesma forma, na família, temos o governo exercido pelo pai que visa manter ou aumentar o patrimônio familiar que, posteriormente, será dividido entre os filhos, contribuindo assim inclusive com o aumento da família, bem como com o desaparecimento desta em sua diluição em tantas outras que vão formando a sociedade. Isso, certamente, deve ser de interesse não somente do pai, mas de todos os membros da família, confirmando-se, pois, a idéia de que cada administração tem por fim algo que possa ser expresso por uma vontade, mesmo quando esta é particular, se considerada restrita à família, quando considerada em confronto com aquela que diz respeito aos interesses comuns a todos os cidadãos das diferentes famílias que compõem a sociedade em geral. Em cada caso específico, poderíamos falar de vontade geral à semelhança do que podemos afirmar a respeito das diferentes nações.

Se colocamos a propriedade privada no centro das atenções, sejam estas do pai ou do chefe da nação, é possível afirmar que seja de interesse comum aquilo que se define como *econômico*. Voltamos a Hannah Arendt para dizer do quanto isso seria estranho para os antigos. Ela nos remete ao pensamento de Aristóteles para nos falar da forma como este filósofo se referia à economia. Ao contrário do que podemos ver no *Discurso* de Rousseau, por exemplo, a associação do político com o econômico seria algo contraditório, uma vez que, sabendo-se do econômico como o que diz respeito à vida do indivíduo, bem como à sobrevivência da espécie humana, por economia somente se poderia entender aquilo que fosse restrito à vida familiar, que se contrapunha à vida da *polis*. Com o *Discurso sobre a economia política*, Rousseau dá um outro entendimento para isso que se pode entender por economia: de uma certa forma, a vida de cada indivíduo passa também aos cuidados da administração pública, de forma que não se pode pensar a vida pública desvinculada da esfera privada. Cuidar da coisa pública significa agora cuidar daquilo que é próprio a todos os indivíduos, transcendendo-se o particular, mas tendo este por base.

O caminho que vai trilhando Rousseau até chegar ao entendimento do que se pode pensar como educação, passa por uma nova forma de pensar o que seja o *privado* e o *público*. O *privado* toma a dimensão da intimidade, deixando o *público* como espaço comum a todos, mas que todos ocupam dentro das limitações que o contexto social determinar. Assim, de uma

certa forma, há, como diz Hannah Arendt, a diluição dos termos *privado* e *público* no social como consequência da ascensão à esfera pública da administração caseira, o que é afirmado por ela mesma:

A passagem da sociedade — a ascensão da administração caseira, de suas atividades, seus problemas e recursos organizacionais — do sombrio inteiror do lar para a luz da esfera pública não apenas diluiu a antiga divisão entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis. Hoje, não apenas não concordaríamos com os gregos que uma vida vivida na privacidade do que é próprio ao indivíduo (*idion*), à parte do mundo comum, é “idiota” por definição, mas tampouco concordaríamos com os romanos, para os quais a privacidade oferecia um refúgio apenas temporário contra os negócios da *res publica*. O que hoje chamamos de privado é um círculo de intimidade cujos primórdios podemos encontrar nos últimos períodos da civilização romana, embora dificilmente em qualquer período da antiguidade grega, mas cujas peculiares multifunções e variedades eram certamente desconhecidas de qualquer período anterior à era moderna.<sup>20</sup>

Essa transformação do privado em *intimidade* já podemos encontrar quando Rousseau denuncia a hipocrisia das relações “civilizadas” que encontrou em Paris. Na *Nova Heloísa*, através de uma carta de Saint-Preux, ele relata de uma forma descritiva o momento da sua chegada a Paris, quando se defrontou com essa hipocrisia. Nessa carta, Rousseau dá a palavra a Saint-Preux para nos dizer o seguinte:

Ce n'est pas qu'on ne me fasse beaucoup d'accueil, d'amitiés, de prévenances, et que Mille soins officieux n'y semblent voler au devant de moi. Mais c'est précisément de quoi je me plains. Le moyen d'être aussitôt l'ami de quelqu'un qu'on n'a jamais vû? L'honnête intérêt de l'humanité, l'épanchement simple et touchant d'une ame franche, ont un langage bien différent des fauses demonstrations de la politesse, et des dehors trompeurs que l'usage du monde exige. J'ai grand peur que celui qui des la premiere vue me traite comme un ami de vingt ans, ne me traitât au bout de vingt ans comme un inconnu si j'avois quelque important service à lui demander; et quand je vois des homes si dissipés prendre un intérêt si tender à tant de gens, je présumerois volontiers qu'ils n'en prennent à personne.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*, p. 47-48.

<sup>21</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Julie, ou La Nouvelle Héloïse*, II, Lettre XIV — A Julie. 50106 éd. Paris : Gallimard, 1990. p. 5-794. (*Œuvres complètes*, II), p. 231-232. [“Não é que não me ofereçam uma boa acolhida, amizades, cortêsias, e que mil cuidados obsequiosos não pareçam voar ao meu encontro. Mas é disso justamente que me queixo. Como ser logo amigo de alguém que nunca se viu? O honesto interesse da humanidade, a efusão simples e tocante de uma alma sincera têm uma linguagem muito diferente das falsas demonstrações da polidez e das aparências enganadoras que o hábito da sociedade exige. Tenho muito medo de que aquele que desde o primeiro momento me trata como um amigo de vinte anos não me trate, ao final de vinte anos, como um desconhecido se tivesse de pedir-lhe um grande favor; e quando vejo homens tão distraídos ter um tão terno interesse por tantas pessoas, presumiria facilmente que não o têm por ninguém”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou a Nova Heloísa*: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo : HUCITEC; Campinas : UNICAMP, 1994, II, Carta XIV — A Júlia, p. 210-211)]

Por trás desse tratamento cortês, está apenas a falsidade encoberta por uma certa demonstração de polidez e das aparências enganadoras exigidas pela sociedade de Paris. Foi possível a Rousseau perceber a diferença desse tratamento que lhe era dado com uma relação mais pessoal em que pudesse confiar. Seria o caso de afirmar a ausência da intimidade, restando-lhe apenas a cortesia exposta ao público.<sup>22</sup> Cassirer chama-nos a atenção para o fato de que, ao descrever “a sua entrada na sociedade parisiense”, Rousseau faz a “exposição mais penetrante” de um sentimento de rejeição a uma falsa amabilidade. Ou seja, nessa exposição, “nada é ‘inventado’; nela, cada palavra é criada a partir da própria experiência imediata”.<sup>23</sup> Assim, aquela cortesia não é suficiente para reconciliar Rousseau com o espírito público. Ao contrário disto, “é justamente essa cortesia ‘evidente’ e geral que fere e repugna Rousseau. Pois ele aprende de maneira cada vez mais clara a examiná-la a fundo; sente de maneira cada vez mais intensa que esse tipo de amabilidade desconhece qualquer ligação pessoal”.<sup>24</sup>

Podemos afirmar a partir dessa rejeição de Rousseau à cortesia com que foi tratado ao chegar em Paris que o privado passa a se identificar com a intimidade. Intimidade esta que falta no tratamento cortês oferecido pela sociedade parisiense. E esse tratamento cortês, isto é, a polidez com que recebia as pessoas, estava na esfera do público e não do privado. Assim, conforme era costume dos parisienses, o privado dava lugar ao público, sendo substituída a ligação pessoal pela hipocrisia da falsa amabilidade. Identificando-se essa ligação pessoal com a intimidade própria da esfera privada, chegamos à identificação da esfera privada com o círculo de intimidade, conforme encontramos no entendimento de Hannah Arendt. E essa identificação da esfera privada com o círculo de intimidade vai tomando corpo à medida que se denuncia a hipocrisia social que se expressa como dimensão do público. É o que está posto por Rousseau na carta de Saint-Preux a Júlia. E, com essa denúncia, também está lançando-se em defesa da intimidade, podendo ser visto como o primeiro a teorizá-la. Isso permite a Hannah Arendt afirmar ter se originado com o próprio Rousseau a eloquência da intimidade e, de uma certa forma, a sua teoria:

O primeiro eloqüente da intimidade — e, até certo ponto, o seu teorista — foi Jean-Jacques Rousseau; e é típico que ele seja o único grande autor ao qual ainda hoje nos referimos freqüentemente pelo

<sup>22</sup> Ernst Cassirer observa a propósito disto que “a colhida pessoal encontrada por Rousseau em Paris parecia destinada e até mesmo calculada para conduzir gradualmente a sua maneira própria de ser por outros caminhos e levar a uma reconciliação entre ele e o ‘*esprit public*’”. E a isto acrescenta: “Pois em toda parte mostraram-se dispostos a acolhê-lo amigavelmente. Paris na época representava o apogeu e o momento áureo da cultura palaciana — e a verdadeira virtude desta cultura consiste na cortesia refinada com a qual se recebia ali todo estrangeiro”. (CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*, p. 44.)

<sup>23</sup> Id. *Ibid.*, p. 44.

<sup>24</sup> Id. *Ibid.*, p. 44.

primeiro nome. Jean-Jacques chegou à sua descoberta mediante uma rebelião, não contra a opressão do estado, mas contra a insuportável perversão do coração humano pela sociedade, contra a intrusão desta última numa região recôndita do homem que, até então, não necessitava de qualquer tipo de proteção especial. A intimidade do coração, ao contrário da intimidade da moral privada, não tem lugar objetivo e tangível no mundo, nem pode a sociedade contra a qual ela protesta e se afirma ser localizada com a mesma certeza que o espaço público. Para Rousseau, tanto o íntimo quanto o social eram, antes, formas subjetivas da existência humana, e em seu caso, era como se Jean-Jacques se rebelasse contra um homem chamado Rousseau. O indivíduo moderno e seus intermináveis conflitos, sua incapacidade de sentir-se à vontade na sociedade ou de viver completamente fora dela, seus estados de espírito em constante mutação e o radical subjetivismo de sua vida emocional nasceram dessa rebelião do coração. Não resta dúvida quanto à autenticidade da descoberta de Rousseau, por mais duvidosa que seja a autenticidade do indivíduo que foi Rousseau. O surpreendente florescimento da poesia e da música, a partir de meados do século XVIII até quase o último terço do século XIX, acompanhado do surgimento do romance, a única forma de arte inteiramente social, coincidindo com um não menos surpreendente declínio de todas as artes mais públicas, especialmente a arquitetura, constitui suficiente testemunho de uma estreita relação entre o social e o íntimo.<sup>25</sup>

É como se disséssemos que, com isso, se dá a passagem da intimidade da moradia para a intimidade do próprio indivíduo. A casa, onde antes se encontrava o particular que se opunha ao público, agora encontramos no âmago de cada um, somente podendo ser pensada a partir do social e não do privado ou do público, uma vez que se trata de um círculo fechado, dizendo-se respeito à individualidade de cada um como expressão fragmentária da sociedade que se forma pela conjunção de todas as expressões individuais.

É considerando este encontro do social com a intimidade, que buscamos a compreensão do significado do educar com vistas à cidadania, tendo como orientação básica o pensamento rousseauiano. Chegamos assim à importância da família no processo de formação do cidadão, porque, ao se formar o homem com a educação doméstica oferecida pela família, a intimidade dele ganha uma dimensão social, sendo ele educado conforme as exigências da natureza e do convívio social. No *Emílio*, Rousseau nos coloca diante da experiência possível e, segundo ele, necessária, de uma educação que começa na intimidade de cada um, quando inserido no seio familiar que tem por fim a garantia da liberdade humana no exercício da cidadania. O “Livro Quarto”, ao tratar da entrada do indivíduo na adolescência, abre a discussão a respeito da necessidade do casamento como base para a construção da família que servirá de alicerce para a construção de uma cidadania plena, firmada no amor e no respeito à individualidade humana.

Havendo o deslocamento da intimidade da casa para o próprio indivíduo, a família deixa de ser espaço restrito à educação privada, passando também a ser lugar para a educação pública, quando prepara o indivíduo ao convívio social. No seio familiar, inicia-se a passagem da liberdade à educação, quando a sociedade exige o reconhecimento das leis do Estado além

<sup>25</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*, p. 48-49.

do necessário reconhecimento das leis humanas. No convívio com a família, onde se encontram os cônjuges e os seus filhos, são estabelecidas as primeiras relações sociais que devem ser feitas segundo leis que devem refletir tanto o respeito ao ser humano quanto às leis que regem à organização social. Por assim ser, diferente do que ocorre nas repúblicas instituídas, a família, que é a base para a formação do homem, servirá de base também à formação do cidadão, o que significa dizer que a educação pública tem sua base de sustentação na família, uma vez que o Estado deve se orientar pela vontade geral que reflete a liberdade de cada um das diferentes famílias, e sendo cada um homem natural que se firma com sua moralidade adquirida no seio de sua família.

## **2. O casamento e a constituição da família**

A reflexão em torno da importância da organização da família requer ainda perguntar pelo casamento, o que não se fará sem se levar em conta a relação entre o homem e a mulher na sociedade. Por isso, faz-se aí necessário considerar o significado da mulher em termos sociais para que se possa melhor compreender a verdadeira necessidade de uma família que possibilite a formação do homem e do cidadão. Emílio, protagonista que Rousseau apresenta em sua obra homônima, é um caso à parte, para dizer da necessidade de buscar uma alternativa para formar o homem e, posteriormente, o cidadão em meio a uma sociedade já corrompida e que não é mais possível fazê-lo no seio familiar.<sup>26</sup> Mas o mesmo já não acontece com aquela que viria a ser sua esposa: esta chega à sua formação de mulher, preparada para a vida social, tendo para isso os ensinamentos recebidos no seio de sua família, devendo ela, juntamente com Emílio, construir uma outra família que tem a sua como modelo a seguir com vistas a uma organização familiar que prepare o indivíduo a ser verdadeiramente humano e, depois, cidadão.

---

<sup>26</sup> Apesar de não estar dito por Rousseau, fica implícito no exemplo da formação de Emílio a necessidade de uma família que ainda não esteja tão corrompida quanto à sociedade dos homens para que se possa pensar na formação do homem no seio familiar. Ao tomar o Emílio como aluno modelo, diz se tratar de órfão, mas pouco importando o fato de ter ele ou não pai e mãe. Mesmo sendo dever dele honrar os seus pais, é necessário obedecer somente a ele, que é o preceptor. Isso, no nosso modo de entender, indica o quanto é difícil se confiar a formação do homem às famílias, isto é, aos pais, numa sociedade corrompida. E para que seja feita da criança um homem, segundo as determinações da natureza e não conforme o que determinam os vícios dos homens, seria necessário arrancar a criança dos preconceitos de que é vítima, sendo exemplo disso o que foi feito com Emílio. [Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 267].

Rousseau chama-nos, pois, a atenção para a necessidade de se construir um contrato social entre homens. Mas, sem a família, não poderia ser pensado este contrato, porque nela se fará a formação do homem, capaz de trocar a sua liberdade originária pela liberdade civil. Sem esta troca, não se pode pensar em um pacto entre os homens, pelo qual se constrói uma sociedade regida por leis que expressem os interesses comuns dos homens. Todavia, há de se pensar também no que é imprescindível à construção da família. Esta começa pelo vínculo afetivo-sexual entre o homem e a mulher, que passarão a viver na companhia um do outro, estabelecendo-se a partir disto o companheirismo necessário à comunhão dos homens que vivem em sociedade e que carecem de uma lei universal como garantia de sua liberdade. É neste ponto que Rousseau entende que se faz necessário pensar numa companheira para Emílio. Essa preocupação de Rousseau demonstrada no “Livro Quinto” do *Emílio* já estava prevista no “Livro Primeiro”, quando ele se refere ao tratamento igualitário que os pais devem dar a seus filhos. Nesse momento de sua reflexão sobre a educação necessária à formação do homem, somos chamados a atenção para o fato de que “le mariage est un contrat fait avec la nature aussi bien qu’entre les conjoints”.<sup>27</sup>

## 2.1 A mulher e o casamento

No “Livro Quinto”, Rousseau passa a apresentar todo o percurso que deve ser percorrido pelo homem para que possa encontrar aquela que esteja apta a este contrato. Emílio é tomado como exemplo disso: tendo passado pela fase que vai dos quinze aos vinte anos, compreendida como adolescência, e consciente dos direitos e deveres dos homens, bem como da superioridade de um ser que não se confunde com o Deus das religiões até então conhecidas,<sup>28</sup> está preparado para ir à procura de uma companheira.<sup>29</sup> Certamente, para que se

<sup>27</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I, *Œuvres complètes*, IV, p. 268. [“o casamento é um contrato feito com a natureza tanto quanto entre os cônjuges”. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 30]

<sup>28</sup> Vale chamar a atenção aqui para o fato de que, nesse momento, quando o indivíduo entra em sua fase adulta, já adquiriu todas as informações necessárias à formação de um cidadão, estando consciente do que se pensa a respeito das diferentes experiências religiosas, inclusive do que se pode pensar verdadeiramente como Deus, mesmo que para isso seja necessário se contrapor às diferentes opiniões das diferentes religiões. Com a “Profissão de Fé do Vigário Saboiano”, Rousseau nos dá a demonstração daquilo que deve acontecer na formação do indivíduo em sua adolescência: toda uma preparação para pensar a respeito de Deus e do mundo, a partir de profundas discussões com o seu preceptor, a ponto de poder se decidir por uma determinada forma de pensar a respeito de Deus e das religiões. No caso específico, aponta-nos a religião natural como sendo aquela que deve ser preferida, não havendo necessidade de outra.

<sup>29</sup> Na adolescência, tendo nascido para o sexo, o ser humano precisa também se orientar para a vida para a qual renasceu. Assim, cabe ao preceptor orientar o seu aluno sobre tudo aquilo que pode fazer dele um ser moral. Não dizendo-lhe o que fazer, mas criando situações em que se faz necessária a reflexão em torno do mundo, de Deus e de si mesmo. Mas também é esse o momento em que o indivíduo desperta para o amor. E com a

tornasse possível um contrato entre ele e uma mulher, esta deveria ter adquirido uma formação similar a que ele mesmo adquiriu por conta do contrato estabelecido entre ele e o seu preceptor. Este, que não o deixou só, ajudou-o a ir ao encontro daquela companheira de que precisava, com as características indispensáveis a uma mulher digna de ser representante da fêmea da espécie humana: *Sofia*. Estando nesta reunidas todas as qualidades inerentes ao feminino, seria possível estabelecer um contrato com ela, configurando-se este como *casamento*, uma vez que este deveria ser compreendido como sendo o *contrato* necessário entre *adultos* que se preparam para o exercício da cidadania, integrando-se a um Estado que eles possam livremente escolher.

Vemos assim que, se deu o nome de “Emílio” àquele que tomou como exemplo de aluno e de homem em formação, Rousseau chamou de “Sofia” a mulher, nome com o peso apropriado àquela que deveria ser a companheira do seu protótipo de homem em contínua formação. A viabilidade desse contrato seria somente possível com uma mulher com as características daquela que chamou de *Sofia*, uma vez que se tratava da compatibilidade entre os resumos das qualidades próprias de um e do outro sexo, que, apesar de igualmente homens, quando visto sob o ponto de vista biológico, são distintos em relação ao sexo, o que implica, neste caso, o encontro dos opostos: um *forte*; o outro, *fraco*. Isto, no entanto, sem negar a igualdade entre ambos, de forma que se possa reafirmar o fato de que é somente com a adolescência que as diferenças entre os sexos são consideradas. Convém, a propósito disto, não esquecer o que o próprio Rousseau nos diz no “Livro Quarto” do *Emílio*:

Jusqu'à l'âge nubile les enfans des deux sexes n'ont rien d'apparent qui les distingue; même visage, même figure, même teint, même voix, tout est égal; les filles sont des enfans, les garçons sont des enfans; le même nom suffit à des êtres si semblables. Les mâles en qui l'on empêche le développement ultérieur du sexe gardent cette conformité toute leur vie, ils sont toujours de grands enfans, et les femmes ne perdant point cette même conformité semblent à bien des égards ne jamais être autre chose.<sup>30</sup>

---

amizade ele se inicia para a vida amorosa. No entanto, isso não é suficiente para superar os seus anseios. Daí ser necessário procurar alguém que lhe sirva de companhia, que possa com ele efetivar a sua vida sexual. Por isso, depois de ter revelado Deus a Emílio através do Vigário de Sabóia, revela-lhe o sexo. É o que observa Allan Bloom: “Finalmente Rousseau deve dizer a Emílio o significado de seus anseios. Ele revela sexo ao jovem Emílio como o Vigário de Sabóia revelou Deus ao jovem Jean-Jacques”. (BLOOM, Allan. *Emílio*, p. 154)

<sup>30</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 489. [“Até a idade núbil, as crianças dos dois sexos nada têm de aparente que as distinga; mesmo rosto, mesmo porte, mesma tez, mesma voz, tudo é igual; as meninas são crianças, os meninos são crianças; a mesma palavra basta para seres tão diferentes. Os machos, em que se impede o desenvolvimento ulterior do sexo, conservam essa conformidade durante toda a sua vida; são sempre crianças grandes, e as fêmeas, não perdendo essa mesma

Estar preparado para o estabelecimento desse *contrato* significa, por parte do homem, saber respeitar a mulher em sua individualidade, consciente da necessidade de cuidar para que ela conserve em si aquelas características que a definem como mulher e que têm sido preservadas desde a sua infância graças à educação que lhe é peculiar e que se distinguira, desde seu nascimento, daquela reservada aos meninos. Todavia, essa diferenciação entre meninos e meninas, somente percebidas na adolescência, não nega aquilo que é comum aos dois sexos quando se preparam para o passo decisivo à formação de uma nova família. Neste sentido, vale considerar o fato de que, segundo Rousseau, a tormentosa revolução por que passam meninos e meninas por ocasião da sua entrada na adolescência é, na verdade, uma revolução anunciada pelo murmúrio das paixões. Por isso, tornam-se bastante compreensíveis as alterações que podem ser observadas no menino nessa fase: “Un changement dans l’humeur, des emportemens fréquens, une continuelle agitation d’esprit, rendent l’enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le redoit docile: c’est un Lion dans sa fièvre; il méconnoit son guide, il ne veut plus être gouverné”.<sup>31</sup>

É no momento em que um se abre para o outro, mesmo em meio a todas as alterações do seu humor, que podemos encontrar o homem renascendo para a vida, indo ao encontro do sexo oposto, pronto para firmar-se numa relação conjugal. A preparação para este encontro é o que delimita os momentos de existência, podendo-se se falar de um segundo nascimento, conforme nos diz Rousseau: “C’est ici la seconde naissance dont j’ai parlé; c’est ici que l’homme naît véritablement à la vie et eu rien d’humain n’est étranger à lui”.<sup>32</sup> Neste momento, tanto o homem quanto a mulher lançam-se na arte da conquista que se faz de modos diferentes para cada um dos sexos.

Considerando o que é designado por Rousseau como *a arte da conquista* para ambos os sexos, damos-nos conta de que a natureza fez a mulher dócil, uma vez que a sua docilidade é o seu primeiro instrumento para a conquista do homem. Assim, muito cedo, ela já chama-lhe a atenção. Nisto está o início de sua submissão a ele, quando se coloca ao seu julgamento. Todavia, isto é naturalmente necessário para que se torne possível a harmonia entre as partes, o que se firmará pelo contrato, fim de toda aproximação entre os sexos. E quando nos referimos agora ao *contrato*, estamos, na verdade, nos referindo não só ao estabelecimento de

---

conformidade, parecem, por muitos aspectos, nunca ser outra coisa”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, IV, p. 233)]

<sup>31</sup> Id., *Ibid.*, p. 490. [“Uma mudança de humor, exaltações frequentes, uma contínua agitação do espírito, tornam o menino quase indisciplinável. Faz-se surdo à voz que o tornava dócil; é um leão na sua febre; desconhece seu guia, não quer mais ser governado”. (Id. *Ibid.*, p. 234)]

<sup>32</sup> Id. *Ibid.*, p. 490. [“Eis o segundo nascimento de que falei; agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho”. (Id. *Ibid.*, p. 234)]

compromissos recíprocos, implicando com estes direitos e deveres de ambas as partes, mas, sim, daquele contrato que garante a convivência entre os dois, de forma que possam compartilhar juntos dos mesmos prazeres, da mesma satisfação que um busca na companhia do outro, isto é, referimo-nos ao *contrato* que se constitui como casamento.

É possível afirmar a partir deste entendimento que, na verdade, o primeiro contrato necessário para o estabelecimento da sociedade civil, com a possibilidade de harmonia entre os seres sociais em que são convertidos os humanos, é o *casamento*. Este casamento se torna possível pela abertura da mulher para a sua aproximação com o homem, daí se fazer necessária a sua docilidade. O que compõe, então, esta docilidade? Toda habilidade de conquista que começa pela astúcia própria do seu sexo. Graças a esta habilidade, ela, mesmo parecendo ser mais fraca, iguala-se a ele, conforme podemos ver no que nos é dito por Rousseau:

Cette adresse particulière donnée au sexe est un dédomagement très equitable de la force qu'il a de moins, sans quoi la femme ne seroit pas la compagne de l'homme, elle seroit son esclave; c'est par cette supériorité de talent qu'elle se maintient son égale et qu'elle le gouverne en lui obéissant. La femme a tout contre elle, nos défauts, sa timidité, sa foiblesse; elle n'a pour elle que son art et sa beauté.<sup>33</sup>

A condição natural da mulher para ser companheira do homem é o que possibilita um *contrato* entre eles. Ou seja: não haveria a possibilidade de casamento sem que a mulher tivesse a habilidade necessária para conquistá-lo. E, nesta conquista, ela acaba ganhando, cedendo, assim como, numa relação amorosa entre ambos, ela, para governar-lhe, obedecê-lo. Podemos ver nisto uma articulação entre o ceder e o conquistar, como uma forma de fazer a harmonia entre as partes, como se isso dissesse respeito a uma lei geral que expressasse a necessidade de ambos. Não se trata de agir dessa ou de outra forma porque assim é da vontade do outro, mas porque é de sua própria vontade, considerando o fato de que cada um necessita dessa forma de agir para o bem dos dois. Nisto está embrionariamente aquilo que se faz necessário na ordem civil, para que todos possam ser livres, obedecendo cada um a todos, obedecendo a si mesmo, a partir do momento em que a sua necessidade fica determinada pelo que é comum a todos e não a diferentes interesses que possam contrariar os de alguns ou da maior parte.

---

<sup>33</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 712. [“Esta habilidade particular dada ao sexo é uma compensação muito justa da força que tem a menos; sem isso a mulher não seria a companheira do homem, seria sua escrava. É em virtude dessa superioridade de talento que ela se mantém igual a ele, e que o governa obedecendo-lhe. A mulher tem tudo contra si, nossos defeitos, sua timidez, sua fraqueza; tem por si unicamente sua arte e sua beleza”. (Id. Ibid., V, p. 441)]

### 3. Homem e mulher: naturalmente iguais e diferentes

A diferença físico-biológica que faz a distinção entre o homem e a mulher manifesta-se nessa arte da conquista. Exemplo disto está muito claro na forma de cortesia própria de cada um dos sexos. Ao lado de um homem mais calculista, que funda sua cortesia muito mais na encomenda, está uma mulher que funda sua cortesia no carinho. Para Rousseau, isto não é cultural, isto é, não se trata de convenção, mas de uma tendência natural de ambos. Por isso, enquanto o homem procura mais servir, a mulher procura mais agradar. Diz ele:

Il suit de là que, quoi qu'il en soit du caractéere des femmes, leurs politesse est moins fausse que la nôtre, elle ne fait qu'étendre leur premier instinct; mais quand un homme feint de préférer mon intérêt au sien propre, de quelque démonstration qu'il colore ce mensonge, je suis très sur qu'il en fait un.<sup>34</sup>

Por conta de assim serem as mulheres, nada lhes custa serem polidas, assim como não custa nada as jovens assim se tornarem, considerando, por um lado, a natureza que lhes inclinam a esse modo de ser, bem como os costumes, que dizem como elas devem se mostrar. E isto muito conta para a aproximação entre os sexos. A natureza tanto quis que assim fosse, que o mesmo não vemos quando se trata do relacionamento entre elas, conforme nos diz Rousseau:

A l'égard de leur politesse entre elles, c'est toute autre chose. Elles y mettent un air si contraint et des attentions si froides qu'en se gênant mutuellement elles n'ont pas grand soin de cacher leur gene, et semblent sincères dans leurs mensoge en ne cherchant guère à le déguiser.<sup>35</sup>

Isso também vem nos dizer que é próprio da natureza humana buscar o encontro das diferenças, o que se consolida pela harmonia dos opostos, quando ambos os sexos procuram o equilíbrio das relações, o que se torna possível graças à *complementaridade* que a mulher representa. Esta convivência que se faz entre os diferentes (sendo muitas vezes até contrários entre si) é um prenúncio daquilo que se firma na convivência com os demais membros do

<sup>34</sup> Id., *Ibid.*, V, IV, p. 719. [“Segue-se daí que, haja o que houver com o caráter das mulheres, sua cortesia é menos falsa do que a nossa; ela não faz senão continuar seu primeiro instinto; mas quando um homem finge preferir meu interesse ao dele, como quer que colore a mentira, eu tenho certeza de que mente”. (Id. *Ibid.*, 447)]

<sup>35</sup> Id., *ibid.*, V, IV, p. 719. [“Em relação à cortesia entre elas, é outra coisa; põem nisso uma atitude tão constrangida e tão frias atenções, que, em se incomodando mutuamente, não se preocupam muito com esconder seu embaraço e parecem sinceras em sua mentira ou não procuram muito disfarçá-la”. (Id., *Ibid.*, p. 447)]

Estado. O exercício da cidadania requer a predisposição para lidar com os contrários, o que somente se resolve com o encontro da harmonia estabelecida entre as partes que compõem o todo social. As mulheres, designadas desde os primórdios da civilização para simbolizarem aquilo que se tem como sociabilidade humana, desencontram-se entre si quando se dão à cortesia entre elas mesmas. Isto passa a ser a demonstração do que seria a sociedade se tivéssemos que contar somente com os iguais, como se a natureza não tivesse por si mesma determinando que os seres humanos são diferentes entre si, mesmo guardando-se a igualdade de direitos e deveres que se quer justamente reconhecida.

### 3.1 As educações do homem e da mulher e a harmonia conjugal

Considerando-se o fato de serem diferentes homens e mulheres, mas devendo ambos adquirirem uma formação humana condizente com a sua natureza, faz-se necessário também se pensar em formas diferentes de educar o homem e a mulher. Foi o que fez Rousseau: a educação de Emílio se fez conforme as suas inclinações naturais, da mesma forma que Sofia foi educada por sua família segundo as inclinações naturais que lhe eram próprias.

A diferenciação da educação, uma para a mulher e outra para o homem, nos diz da necessidade de cada um se preparar segundo a sua natureza para a convivência social e humana. Qual o papel, então, que cada um deve assumir na sociedade? Os papéis que deve assumir cada um dos sexos passa pela consciência dos direitos e deveres de cada um perante à sociedade, o que significa dizer em relação aos outros indivíduos que compõem o corpo social. Sabendo-se da proporcionalidade existente entre o conhecimento e a consciência dos deveres, há de se perguntar também pelo que leva o homem e a mulher ao conhecimento desses deveres. A ênfase do cumprimento dos deveres da mulher está situada no seu convívio com o marido e os filhos, uma vez que este convívio tem por fim estabelecer as bases para o convívio social em seu sentido mais amplo.

Isso nos diz da necessidade de um contrato que estabeleça os vínculos de convivência entre o homem e a mulher como base para o estado civil. E para que este contrato se torne possível faz-se necessário o casamento entre os que se iniciam na vida pública, isto é, entre os que se preparam para o convívio social. Mas não seria possível a preparação para este convívio social, se os jovens (de ambos os sexos) não se valessem da sua capacidade de julgar que lhes permite a escolha de um parceiro com quem devem se casar. Assim a moça, tanto quanto o rapaz, deve ter oportunidades de escolha, bem como a possibilidade de escolher

alguém com quem possa estabelecer as relações necessárias para a garantia da felicidade de todos, entendendo-se por todos os que direta ou indiretamente acabam envolvidos com a relação dos que se decidem por uma determinada escolha. Rousseau se opõe assim a toda experiência até então conhecida por ele e pelos de sua época da costumeira escolha de parceiros para o casamento pelos pais dos nubentes. Não havendo um entendimento entre as partes, não há possibilidade de firmação de um contrato entre elas. Portanto, se são os pais responsáveis pela escolha do noivo ou da noiva ou de ambos, não se pode falar de um casamento que sirva de base para aquele convívio social em que possa ser garantida a liberdade de cada um pelo respeito de um em relação ao outro. A impossibilidade de um contrato entre os que se lançam à formação de uma família pelo matrimônio é um dos sinais da depravação dos homens pela passagem do estado natural para o civil. Não cabe a ninguém determinar aquilo que deve ser do interesse do outro. Assim, à mulher, tanto quanto ao homem, deve ser garantido o direito de escolha e de conquista. Por isso, o pai de Sofia, que a tinha conduzido juntamente *com sua esposa* a uma educação conforme à ordem da natureza e da razão, dirigiu-se a ela para lhe dizer desse direito que, por sua vez está relacionado com a necessidade de ser feliz:

“Sophie, vous voila grande fille, et ce n’est pas pour l’être toujours qu’on le devient. Nous voulons que vous soyez heureuse; c’est pour nous que nous le voulons, parce que nôtre bonheur dépend du vôtre. Le bonheur d’une honnête fille est de faire celui d’un honnête homme; il faut donc penser à vous marier; il y faut penser de bonne heure, car du mariage dépend le sort de la vie, et l’on n’a jamais trop de tems pour y penser”.<sup>36</sup>

Chama-nos a atenção neste conselho dado a Sofia tanto a questão da felicidade quanto a importância da mulher para a efetivação desta felicidade. Somos assim remetidos ao “Livro Segundo” do *Emílio*, quando Rousseau nos fala da felicidade como o fim último do homem, ao dizer que quer a natureza o equilíbrio entre a necessidade e a força para que seja feliz o homem. O contrato social tem por fim levar os homens a este equilíbrio. E este contrato se viabiliza pela escolha da mulher, quando esta se dispõe ao convívio com um homem com quem se identifique quanto à formação: que tenha sido educado dentro da ordem estabelecida pela natureza e efetivada pelos homens, sejam estes preceptores ou pais. Por isso a felicidade “de um homem honesto” se faz por “uma mulher honesta” que se faz feliz ao proporcionar a

---

<sup>36</sup> Ib. Ibid., V, IV, p. 754-755. [“Sofia, já és uma moça, e não é para ficar sempre moça que as pessoas se tornam moças. Queremos que sejas feliz; é por nós que o queremos, porque nossa felicidade depende da tua. A felicidade de uma mulher honesta está em fazer a de um homem honesto; cumpre portanto pensar em te casar; cumpre pensar cedo, porque do casamento depende a sorte da vida, e nunca o tempo é demais para pensar nisso”. (Id. Ibid., p. 479)]

felicidade para ele. Assim, de uma forma indireta, é da felicidade da mulher que depende a felicidade daqueles que se propõem a um convívio social, onde a bondade humana possa ser a base de toda harmonia entre eles. Com outras palavras, podemos afirmar que a felicidade que buscam todos os homens somente se faz possível a partir do momento em que os jovens encontram os seus pares, isto é, quando moças e rapazes efetivarem a sua relação amorosa com o casamento.

Quando Rousseau nos diz que a felicidade humana passa pelo casamento, não está nos dizendo que o casamento por si só seja a garantia de felicidade absoluta de homens e mulheres. É preciso levar em consideração as conveniências de que depende toda felicidade do casamento. E se não é possível reunir todas essas conveniências, que sejam garantidas pelo menos as mais importantes: “quand les autres s’y trouvent on s’en prévaut, quand elles manquent on s’en passe. Le bonheur parfait n’est pas sur la terre, mais le plus grand des malheurs et celui qu’on peut toujours éviter est d’être malheureux par sa faute”.<sup>37</sup> Ou seja: se, além daquilo que é mais importante para essa felicidade do casamento, for possível encontrar algo mais neste sentido, tanto melhor; todavia, é preciso se contentar com o mínimo que nos seja possível para isto. E o mínimo que podemos fazer para sermos felizes é não sermos responsáveis pela nossa própria infelicidade. Quando isto se coloca para o casamento, considerando que da felicidade dele depende a nossa, trata-se de considerar a necessidade do encontro da compatibilidade entre os cônjuges que somente pode ser encontrada por eles mesmos, antes que firmem entre si um contrato de convivência social para os dois.

A ilustração disso, apresentada pelo próprio Rousseau no *Emílio*, está na recusa de Sofia a diferentes pretendentes. Além de aconselhá-la a casar-se, o seu pai a enviou para a casa de uma tia, onde se tornaria mais fácil o encontro daquele que pudesse ser o seu companheiro. No entanto, apesar de muitos demonstrarem interesse em relação a ela, isto não a comoveu, não a tocou, por não ter encontrado entre eles nenhum que estivesse à altura da sua necessidade, como se a necessidade não tivesse encontrado a força suficiente para satisfazê-la, força esta representada por alguém do sexo masculino.

Mas como podemos especificar essas conveniências indispensáveis à felicidade do casamento? Umas são naturais, outras institucionais e, além destas, aquelas que são somente relativas à opinião. Os filhos são os responsáveis pelas primeiras destas, enquanto os pais são

---

<sup>37</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 755. [“quando se encontram as outras tanto melhor; quando faltam cumpre conformar-se. A felicidade perfeita não é deste mundo, mas a maior desgraça, e a que sempre podemos evitar, é a de ser infeliz por culpa própria”. (Ib. Ibid., p. 479-480)]

os juízes das duas últimas. É o que acontece quando os pais apenas aprovam ou não a escolha dos filhos, dependendo a aprovação ou a reprovação daquilo que os pais consideram pertinente à felicidade dos filhos, bem como a opinião pública que expressa valores culturais que poderão ou não refletir preconceitos e vícios. Os filhos, não: deverão fazer sua escolha segundo à ordem da natureza, que manda cada um buscar no outro aquilo que seja consigo compatível, para que da amizade possam passar ao amor, enquanto contrato que garante a felicidade dos que se encontram para formar uma família que seja referência para um justo convívio entre os homens enquanto membros de um Estado, ou seja, de uma nação.

E o que acontece se esta escolha não for de responsabilidade dos filhos? A inviabilidade da felicidade do casamento, como reflexo da ausência de um contrato entre os nubentes, se refletirá, por sua vez, na sociedade em geral. É o que acontece quando o casamento depende unicamente da autoridade dos pais. Assim, faz-se necessário, segundo Rousseau, considerarmos como fundamental para a felicidade ou não do casamento aquilo que é de responsabilidade das relações pessoais das partes envolvidas, e não aquele contrato que se estabelece segundo as conveniências das instituições e da opinião, conforme o exposto que se segue:

“Dans les mariages qui se font par l’autorité des peres on se régle uniquement sur lês convenances d’institution et d’opinion; ce ne sont pas les personnes qu’on marie, ce sont les conditions et les biens; mais tout cela peut changer, les perones seules restent toujours, elles se portent par tout avec elles; em dépit de la fortune, ce n’est que par les rapports personnels qu’un mariage peut être heureux ou malheureux”.<sup>38</sup>

A esse respeito, Rousseau nos alerta que “tudo isso pode mudar”. Trata-se de uma advertência. A partir do momento em que as pessoas se acham envolvidas numa relação, podem estas mesmas pessoas se valerem da sua capacidade de julgar para chegarem ao discernimento de que é ou não possível o estabelecimento de um contrato entre elas. Queremos dizer com isso que, conforme o nosso entendimento, Rousseau acredita que o “estarem juntos” não implica necessariamente um *contrato*. É possível o agrupamento sem sociabilização. Esta passará a existir a partir do momento em que os indivíduos humanos se vinculam por um contrato firmado entre eles. E é interessante dizer aqui “entre eles”, porque não se trata de um acordo feito por terceiro. Com outras palavras, não é possível um contrato

---

<sup>38</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 755. [“Os casamentos que se fazem por autoridade dos pais regulam-se unicamente pelas conveniências de instituições e de opinião: não são as pessoas que se casam, são as condições e os bens; mas tudo isso pode mudar. Só as pessoas ficam e se transportam por toda parte com tais conveniências; a despeito da fortuna é somente pelas relações pessoais que um casamento pode ser feliz ou infeliz”. (Id. Ibid., p. 480)]

entre determinadas pessoas que tenha sido imposto por terceiros. Daí por que tender ao fracasso todo aquele casamento forjado segundo a vontade dos pais, que tenham em vista pura e simplesmente a união dos bens e não das pessoas; bem como das condições impostas pela instituição e não pela vontade dos jovens.

“C’est aux époux à s’assortir”.<sup>39</sup> Com esta afirmação, Rousseau deixa a responsabilidade para os cônjuges. Mesmo que tenha sido uma união de conveniência, determinada pela instituição e a opinião a que atenderam os pais, é possível que os esposos revertam a situação. Porém, não é possível confiar na contribuição que possa oferecer uma união assim para a convivência dos nubentes e da família como um todo, se permanecer conforme seja da vontade dos pais e não dos cônjuges. Assim, os jovens devem levar em consideração o seguinte :

“Le penchant mutuel doit être leur premier lien: leurs yeux, leurs cœurs doivent être leur premier guides; car comme leur premier devoir, étant unis, est de s’aimer, et qu’aimer ou n’aimer pas ne dépend point de nous-mêmes, ce devoir en emporte nécessairement un autre qui est de commencer par s’aimer avant de s’unir. C’est là le droit de la nature que rien ne peut abroger: ceux qui l’ont gene par tant de loix civiles ont eu plus d’égard à l’ordre apparent qu’au bonheur du mariage et aux mœurs de citoyens”.<sup>40</sup>

Logo em seguida, conclui a respeito disto o pai de Sofia a quem Rousseau neste momento, está dando a palavra: “Vou voyez, ma Sophie, que nous ne vous prêchons pas une morale difficile. Elle ne tend qu’à vous rendre maitresse de vous-même et à nous en rapporter à vous sur le choix de vôtre époux”.<sup>41</sup> Fica aqui expressa por estas palavras a condição primeira para a moralidade: a *liberdade*, configurada pela autonomia, que não deve ser apenas de um dos sexos, mas tanto do homem quanto da mulher. A escolha do esposo cabe à mulher, não aos seus pais. E é esta escolha que permite o contrato entre ela e o homem. A moral, conseqüentemente, funda-se neste contrato que vemos manifesto nas relações humanas como aquilo que chamamos amor. A ausência deste amor entre os cônjuges significa, na verdade, a ausência de um contrato entre eles. E isso é o que ocorre quando os pais escolhem o esposo para a filha, consultando-a apenas pela forma, isto é, apenas

<sup>39</sup> Id. Ibid., V. IV, p. 756. [“Cabe aos esposos se ajustarem”]. (Id. Ibid., p. 480)]

<sup>40</sup> Id. Ibid., V. IV, p. 756. [“A inclinação mútua deve ser seu primeiro laço; seus olhos, seus corações devem ser seus primeiros guias; pois, como seu primeiro dever é de se amarem, e que amar ou não amar não depende de nós, esse dever comporta necessariamente outro, que é o de começar por amar antes de se unir. É o direito da natureza, que nada pode ab-rogar: os que a perturbaram com tantas leis civis pensaram mais na ordem aparente do que na felicidade do casamento e nos costumes dos cidadãos”]. (Id. Ibid., p. 480)]

<sup>41</sup> Id. Ibid., V. IV, p. 756. [“Vê, minha Sofia, que não te pregamos uma moral difícil. Ela só tende a te tornar senhora de ti mesma e a confiarmos em ti quanto à escolha de teu esposo”]. (Id. Ibid., p. 480)].

perguntando-lhe (quando muito) pelo juízo que ela possa fazer de tal escolha. Da mesma forma que não podemos identificar um amor numa relação conjugal dessa, também não é possível falarmos de moralidade com que possam comungar as partes envolvidas. É isto que fica dito pelas palavras que Rousseau empresta ao pai de Sofia:

“Je vous propose un accord qui vous marque nôtre estime et rétablisse entre nous l’ordre naturel. Les parens choisissent l’époux de leur fille et ne la consultent que pour la forme; tel est l’usage. Nous ferons entre nous tout le contraire; vous choisirez et nous serons consultes. Usez de vôtre droit, Sophie, usez en librement et sagement. L’époux qui vous convient doit être de vôtre choix et non pas du nôtre; mais c’est à nous de juger si vous ne vous trompez pas sur les convenances, et si sans le savoir vous ne faites a point autre chose que ce que vous voulez. La naissance, les biens, le rang, l’opinion n’entreront pour rien dans nos raisons. Prenez un honnête homme dont la personne vous plaise et dont le caractère vous convienne, quel qu’il soit d’ailleurs, nous l’acceptons pour nôtre genre. Son bien sera toujours assés grand s’il a des bras, des mœurs et qu’il aime sa famille. Son rang sera toujours assés illustre s’il l’ennoblit par la vertu. Quand toute la terre nous blâmeroit, qu’importe? Nous ne cherchons pas l’approbation publiques, il nous suffit de vôtre bonheur”.<sup>42</sup>

Assim, Rousseau chama-nos a atenção para o fato de que o julgamento dos pais, que aparecerá depois da escolha da sua filha, não deva ser feito considerando-se as origens e os bens do futuro genro, assim como não devem interferir no juízo deles a situação social do escolhido nem a opinião. O que a filha deve levar em consideração mesmo é o caráter dele, tendo em vista sempre a necessidade de lhe ser conveniente. Os pais, adultos, com uma experiência maior, devem agir como intérprete da natureza para lhe dizer se a escolha é de fato conveniente a ela ou não; mas nunca julgar considerando o que seria preferível para a conveniência deles. Pautado o casamento pela conveniência a ela e sendo assim também do entendimento dos pais, é o bastante para que ela, juntamente com ele, possa ter garantido um lugar na sociedade, o que se fará a partir do momento em que estiverem devidamente preparados pelo convívio afetivo e social dos dois para construir juntos uma nova família. Assim, é natural a necessidade de um contrato entre aqueles que se preparam para viver como cidadãos. E quando aqui nos referimos à natureza, reportamo-nos àquela segunda natureza que é própria do estado civil e que já fora objeto de reflexão de Rousseau no seu segundo *Discurso*. Mas, agora no *Emílio*, ao se referir ao que é natural, ele nos chama a atenção para o

<sup>42</sup> Id. *Ibid.*, V. IV, p. 757-758. [“Proponho-te um acordo que te mostre nessa estima e restabeleça a ordem natural entre nós. Os pais escolhem o esposo da filha e só a consultam pela forma; é o costume. Nós faremos o contrário: tu escolherás e nós seremos consultados. Usa de teu direito, Sofia; usa livremente e sabiamente. O esposo que te convém deve ser de tua escolha e não da nossa. Mas a nós é que cabe julgar se não te enganas acerca das conveniências, e se, sem o saberes, não estás fazendo coisa diferente do que queres. O nascimento, os bens, a situação social, a opinião nada terão a ver com nossas razões. Escolhe um homem de bem que te agrade e cujo caráter te convenha; qualquer que seja, nós o aceitaremos como genro. Sua fortuna será bastante grande, desde que tenha braços, bons costumes e que ame sua família. Seu lugar na sociedade será sempre bastante ilustre, se o enobrecer pela virtude. E que todos nos censurem, que importa? Não procuramos a aprovação pública, basta-nos tua felicidade”]. (Id. *Ibid.*, p. 481-482)]

fato de que a relação entre homens e mulheres na sociedade deve se fazer segundo uma ordem da natureza que não é a mesma do estado selvagem, conforme o exposto por suas próprias palavras:

Il ne faut pas confondre ce qui est naturel à l'état sauvage et ce qui est naturel à l'état civil. Dans le premier état toute les femmes conviennent à tous les homes parce que les uns et les autres n'ont encore que la forme primitive et commune; dans le second chaque caratère étant développé par les institutions sociales, et chaque esprit ayant receu as forme propre et déterminée, non de l'éducation seule, mais du concours bien ou mal ordonné du naturel et de l'éducation, on ne peut plus les assortir qu'en les présentant l'un à autre pour voir s'ils se conviennent à tous égards, ou pour préférer au moins le choix qui donne le plus de ces convenances.<sup>43</sup>

Diz-nos assim Rousseau que, no estado social, homens e mulheres têm em comum apenas a sua forma primitiva. Isto é: vistos como seres humanos, guardam apenas aquilo que lhes fazem ser da mesma espécie animal. E por assim serem, todas as mulheres são convenientes a todos os homens, da mesma forma que qualquer fêmea é conveniente a qualquer macho de sua espécie. Mas, estando no estado civil, há de se considerar outras razões pelas quais se dá a aproximação entre ambos. Não se trata mais de uma aproximação entre os sexos que obedece pura e simplesmente ao instinto. Agora a aproximação visa uma outra coisa além da satisfação sexual: buscar a formação de uma família, fazendo-se, portanto, necessário o encontro de jovens que possam descobrir as conveniências de um para o outro, tendo em vista a necessidade de unirem-se pelo casamento. O que possibilitará essas conveniências é o caráter de cada um, formado pelas instituições sociais, bem como a formação do seu espírito que se faz no decurso bem ou mal ordenado da natureza e da educação. Ou seja, para a formação do espírito, junta-se a educação com a natureza para formarem aquele e aquela, cada um com a natureza que é peculiar a seu sexo.

### 3.2 A socialização do homem e o casamento

Se perguntarmos pelo que há de negativo nessa passagem de uma natureza para a outra, Rousseau nos chamará a atenção para o desenvolvimento dos caracteres pelo estado social. É,

---

<sup>43</sup> Id. Ibid., V. IV, p. 764. [“Não se deve confundir o que é natural no estado selvagem e o que o é na sociedade. No primeiro estado todas as mulheres convêm a todos os homens, porque uns e outros não têm ainda senão a forma primitiva e comum; na segunda, cada caráter sendo desenvolvido pelas instituições sociais, e cada espírito tendo recebido sua forma própria e determinada, não da educação somente mas no decurso bem ou mal ordenado do natural e da educação, não é mais possível ajustá-los senão os apresentando um a outro para ver se convêm de todos os pontos de vista, ou para preferir, ao menos, a escolha que dá mais conveniências”. (Id. Ibid., p. 487)]

segundo ele, nesse desenvolvimento que está o mal. Primeiro, o estado social distingue as classes sociais. Depois disso, passam a existir duas ordens distintas, ou seja, a formação do espírito passa a ser diferente em cada um, à proporção que as condições sociais interferem na educação deles. Assim sendo, uns passam a ser inconvenientes aos outros. Se os pais escolhem os parceiros para suas filhas, estão considerando apenas essas conveniências, bem como as instituições sociais. Como consequência, temos o que Rousseau chama “casamentos desiguais”. É destes que provém todas as desordens. Estas desordens refletem muito bem o que poderá ser o convívio social em geral, uma vez que as famílias formadas a partir desses casamentos desiguais acabam convertidas em formas de depravação humana, conforme conhecemos. A mais evidente consequência disto é o fato de que, segundo Rousseau,

Plus on s'éloigne de l'égalité plus les sentimens naturels s'altèrent; plus l'intervalle des grands aux petis s'accroit, plus le lien conjugal se relâche; plus il y a de riches et de pauvres, moins il y a de peres et de maris. Le maitre ni l'esclave n'ont plus de famille, cacun des deux ne voit que son état.<sup>44</sup>

Com outras palavras, estabelece-se assim a impossibilidade de um contrato entre as pessoas, sem que seja por isso possível uma relação amorosa que permita a afirmação da cidadania. Se quisermos pensar com seriedade no que significa esta afirmação da cidadania, haveremos, portanto, de considerar o que representa a igualdade de condições para a efetivação de um contrato que viabilize a relação conjugal. Isso não quer dizer, por outro lado, que essa igualdade seja necessária, isto é, indispensável. Rousseau está nos dizendo, sim, que ela é importante e, por isso, deve ser considerada no momento de escolha dos parceiros, uma vez que, segundo ele, “quand cette égalité se joint aux autres convenances elle leur donne un nouveau prix; elle n'entre en balance avec aucune, mais la fait pancher quand tout est égal”.<sup>45</sup>

Quais seriam essas conveniências? De que modo se pode chegar a elas? Voltemo-nos, então, segundo Rousseau, para a questão do pensar. Como ficaria a relação de um homem que pensa com uma mulher que não aprendeu a pensar? Nisso podemos identificar uma das consequências da educação do homem: a possibilidade de pensar. Ou seja, o pensar é uma arte como qualquer outra que se adquire pelo processo ensino-aprendizagem. Assim, de acordo com Rousseau, o homem não pensa naturalmente, mas a partir do momento em que aprende a

---

<sup>44</sup> Id. Ibid., V. IV, p. 764. [“quanto mais nos afastamos da igualdade, mais se alteram os sentimentos naturais; quanto maior o intervalo entre os grandes e os pequenos, mais o laço conjugal se relaxa; quanto mais ricos e pobres, menos pais e maridos. Nem o senhor nem o escravo têm mais família; cada um não vê senão sua condição”. (Id. Ibid., p. 487)]

<sup>45</sup> Id. Ibid., V. IV, p. 461. [“quando essa igualdade se junta às demais conveniências, ela lhes dá mais valor; não entra na balança com nenhuma outra, mas pesa em tudo, sendo igual”. (Id. Ibid., p. 488)]

fazê-lo. E se comparamos a arte de pensar com as demais artes, até podemos dizer que seja ela mais difícil. E, se é algo que se ensina e que, portanto, se aprende, o convívio social exige que homens e mulheres aprendam a pensar. Educar passa a significar também ensinar o homem essa arte e, a partir disso, saber pensar passa a ser também uma das conveniências que deve ser levada em consideração, quando os indivíduos fizerem a sua escolha de um parceiro para o casamento.

No convívio social, seja ele qual for, faz-se necessária a comunicação entre os indivíduos. Esta necessidade de comunicação está presente no momento em que os jovens se aproximam uns dos outros para buscarem a identificação daquilo que possa ser conveniente a um relacionamento entre eles. A ausência do saber pensar, seja do lado do homem ou da mulher, tem como consequência a inviabilidade dessa comunicação. Por isso, Rousseau nos diz somente conhecer

pour les deux sexes que deux classes réellement distinguées; l'une des gens que pensent, l'autre des gens qui ne pensent point, et cette différence vient presque uniquement de l'éducation. Un homme de la première de ces deux classes ne doit point s'allier dans l'autre; car le plus grand charme de la société manque à la sienne lorsqu'ayant une femme il est réduit à penser seul.<sup>46</sup>

Quando Rousseau se refere aqui ao pensar está nos falando do refletir, como o bem fica expresso ao chamar a atenção para o que seja uma das inconveniências para o casamento somente um dos sexos *pensar*. Como será possível estabelecer princípios que regulamentem um contrato, se as partes envolvidas não souberem igualmente pensar? Quando este contrato diz respeito ao casamento, há ainda de se considerar o que pode resultar para a educação dos filhos, se a mulher não tiver aprendido a pensar tanto quanto o marido. Vejamos, pois, como Rousseau coloca-nos esta questão:

D'ailleurs, comment une femme qui n'a nulle habitude de réfléchir elevera-t-elle ses enfans? Comment discernera-t-elle ce qui leur convient? Comment les disposera-t-elle aux vertus qu'elle ne connoit pas, au mérite dont elle n'a nulle idée? Elle ne saura que les flater ou les manacer, les rendre insolens ou craintifs; elle en fera des singes maniérés ou d'étourdis poliçons, jamais de bons esprits ni des enfans aimables.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 767. [“para os dois sexos duas classes distintas: uma das pessoas que pensam, outra das que não pensam; e essa diferença vem unicamente da educação. Um homem da primeira dessas duas classes não deve unir-se com pessoa da outra; porque o maior encanto da associação falta à sua quando, tendo uma mulher, ele se vê reduzido a pensar sozinho”. (Id. Ibid., p. 490)

<sup>47</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 767. [“Demais, como uma mulher que não tem o hábito de refletir educará seus filhos? Como poderá discernir o que lhes convém? Como os inclinará para as virtudes que não conhece? Não saberá

Pensemos, então, no que será uma sociedade em que as mães não saibam pensar. Que tipo de homem se formará? De que cidadania poderemos falar, quando aqueles que se formarem homens, não souberem discernir entre os vícios e as virtudes? Se não há condições para fazer dos filhos “bons espíritos” e “crianças amáveis”, certamente só poderemos contar com a depravação em um nível maior de crescimento. Assim, se queremos formar cidadãos, é preciso considerar o saber pensar como uma das conveniências que aproximarão os homens; e isto deverá começar no momento em que se firma um contrato de casamento. Pois, segundo Rousseau, “Il ne convient donc pas à un homme aqui n’em ait point, ni par consequent dans um rang où ne sauroit en avoir”.<sup>48</sup>

Com ambos igualmente educados para o pensar, é possível que cada um enxergue o momento certo de reivindicar os seus direitos, assim como o de ceder, quando se dá conta da necessidade de estar a serviço do outro. Rousseau mais uma vez chama-nos a atenção para a dependência que um passa a ter em relação ao outro, o que também acontece na sociedade em geral, uma vez que todos dependem de todos, mas, estando firmado o contrato segundo o que seja da vontade geral, todos obedecerão somente a si mesmos. O aprendizado que prepara o homem à cidadania começa, então, quando ele se faz namorado ou é aceito para uma relação a dois. Isso fica ilustrado quando Rousseau nos apresenta Emílio, agora adulto, aceito como namorado de Sofia:

Ainsi — diz ele — parvenu à se faire souffrir comme amant declare, Emile en fait valoir tous les droits; il parle, il presse, il sollicite, il importune. Qu’on lui parle durement, qu’on la maltraite, peu lui importe pourvu qu’il se fasse écouter. Enfin il obtient non sans peine que Sophie de son cote veuille bien prendre ouvertement sur lui l’autorité d’une maitresse, qu’elle lui prescribe ce qu’il doit faire, qu’elle comande au lieu de prier, qu’elle accepte au lieu de remercier, qu’elle régle le nombre et le tems des visittes, qu’elle lui deffende de venir jusqu’à tel jour et de rester passe telle heure. Tout cela ne se fait point par jeu mais très sérieusement, et si elle accepta ces droits avec peine elle em use avec une rigueur qui réduit souvent le pauvre Emile au regret de les lui avoir donnés. Mais quoi qu’elle ordone il ne replique point, et souvent en partant pour obéir il me regarde avec des yeux pleins de joye qui me disent: vous voyez qu’elle a pris possession de moi. Cependant l’orgueilleuse l’observe en dessous, et sourit en secret de la fierté de son esclave.<sup>49</sup>

---

senão lisonjeá-los ou ameça-los, torná-los insolentes ou medrosos; fará deles macacos alambicados ou moleques avoados, nunca bons espíritos nem crianças amáveis”. (Id. Ibid., p. 490)]

<sup>48</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 768. [“Não convém portanto, a um homem que tem educação, tomar uma mulher que não tem, nem, por conseguinte, numa classe em que não a têm”. (Id. Ibid., p. 490)]

<sup>49</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 789-790. [“Assim, tendo conseguido fazer-se aceitar como namorado declarado, Emílio faz valer todos os direitos; fala, insiste, solicita, importuna. Pouco importa que lhe falem duramente, que o maltratem, desde que se faça ouvir. Finalmente ele obtém, não sem esforço, que Sofia por seu lado queira outorgar-se a autoridade de uma namorada, que lhe prescreva o que ele deve fazer, que mande ao invés de pedir, que aceite ao invés de agradecer, que determine o número e o tempo das visitas, que lhe proíba vir até tal dia, ou ficar até tal hora. Tudo isso não se faz por jogo mais muito seriamente e, se ela aceitou tais direitos com relutância, ela os usa com um rigor que leva o pobre Emílio a lamentar ter-lhos dado. Mas o que quer que

Mas, será que já podemos falar disso como amor? Rousseau nos dá a entender que não. No momento em que se inicia esta preparação para a cidadania, que, na verdade, se trata de uma preparação para o casamento ou abertura para a possibilidade de uma família, os homens se embriagam com aquilo que lhes encantam. Mas, no amor, é preciso decantar este encanto. Por isso diz ele ser o amor verdadeiro uma outra coisa. Lembra-nos de ter mostrado no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* que o amor não é um sentimento natural como pensam. De um lado, temos a paixão, que não passa de um ardor desenfreado que embriaga o homem diante daquele objeto que o encanta de tal forma que fica impossibilitado de ver o que de fato é, e, de outro lado, um doce sentimento que o habitua a afeiçoar-se a sua companheira. É, pois, pela paixão que o homem respira exclusões e preferências, tornando-se possível o ciúme. Assim sendo entendida a paixão, Rousseau nos diz do quanto ela se distingue do amor, bem como da semelhança com que se aproxima do que seja a vaidade.

Cette passion qui ne respire qu'exclusions et préférences ne diffère en ceci de la vanité qu'en ce que la vanité exigeant tout et n'accordant rien est toujours inique, au lieu que l'amour donnant autant qu'il exige est par lui-même un sentiment rempli d'équité. D'ailleurs plus il est exigeant plus il est crédule: la même illusion qui le cause le rend facile à persuader. Si l'amour est inquiet l'estime est confiante, et jamais l'amour sans l'estime n'exista dans un cœur honnête, parce que nul n'aime dans ce qu'il aime que les qualités dont il fait cas.

Tout ceci bien éclairci l'on peut dire à coup sur de quelle sorte de jalousie Emile sera capable; car puisqu'à peine cette passion a-t-elle un germe dans le cœur à peine cette passion a-t-elle un germe dans le cœur humain, sa forme est déterminée uniquement par l'éducation.<sup>50</sup>

Assim, se no estado de natureza são homens e mulheres impulsionados ao sexo oposto pelo instinto natural à espécie, no estado social é pelo instinto, bem como pela educação que eles tanto quanto elas são eleitos namorados ou namoradas para que se possam unir pelo amor que está além da paixão. Nisto entra a educação sem a qual não seria possível o amor e o ciúme, bem como a vaidade, por mais que cada uma dessas coisas difiram entre si. E nos fica clara a afirmação do amor como contrato, quando somos levados a compreender a

---

ela ordene, não o discute; e muitas vezes ao partir, para obedecer, olha-me com olhos cheios de alegria que me dizem: “Bem vedes que ela tomou posse de mim”. Entretanto, a orgulhosa observa disfarçadamente e sorri em segredo do orgulho de seu escravo”. (Id. Ibid., p. 510)]

<sup>50</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 798. [“Essa paixão que só respira exclusões e preferências só difere nisso da vaidade pelo fato de que a vaidade, exigindo tudo e não concedendo nada, é sempre iníqua; ao passo que o amor, dando tanto quanto exige, é em si mesmo um sentimento cheio de equidade. De resto, quanto mais é exigente mais crédulo e: a mesma ilusão que o causa torna-o fácil de persuadir. Se o amor é inquieto, a estima é confiante; e nunca o amor sem estima existiu num coração honesto, porque ninguém ama no que ama senão as qualidades que aprecia. Esclarecido tudo isto, pode-se dizer, sem dúvida, de que espécie de ciúme Emílio será capaz, porquanto se essa paixão tem um germe no coração humano, sua forma se determina unicamente pela educação”. (Id. Ibid., p. 518-519)]

correspondência entre doação e exigência estabelecidas pelos pares amorosos. Vemos nisto um aprendizado para a necessidade de cumprimento de deveres como consequência do reconhecimento dos direitos. Isto é básico para qualquer relação social entre as pessoas. De uma certa forma, é possível pensar na necessidade de uma relação amorosa entre todos os que estabelecem um convívio social entre si, independente de ser ou não este convívio configurado como uma relação conjugal. Todavia, sendo o amor um estágio maior de todo envolvimento humano, quando de uma pura atração entre as pessoas, condicionadas pela necessidade de preservação de si mesmo e de sua espécie, passa-se à amizade que permite o diálogo inevitável entre as partes para que se estabeleçam regras de convivência como garantia de harmonia do relacionamento e bem-estar de todos.

#### **4. A família e o pacto social**

Com vistas nisso, somos levados a acreditar com Rousseau na impossibilidade de um contrato social que garanta o bem-estar de todos os cidadãos sem que ele esteja arraigado na família que prima pela atenção à ordem da natureza na educação dos filhos pelos pais. Na ausência desta educação dos pais, seria indispensável o acompanhamento de um preceptor até a adolescência deles. Numa família muito bem estruturada para servir à humanidade, onde cada um de seus membros respire pela bondade natural, própria a todos os humanos, pais e preceptor confundem-se. O exemplo disto Rousseau identifica na família de Sofia. Seus pais, mesmo não tendo a possibilidade de escolha nas condições que estavam oferecendo agora à sua filha, preferiram-se a si mesmos a riqueza. O contrato firmado entre eles, isto é, o amor que os uniu, possibilitou a educação que fez de Sofia a companheira ideal para Emílio. Por isso, mesmo com a diferença de condições entre eles, ambos reuniam os pré-requisitos necessários à união dos dois.

##### **4.1 A necessidade de educação e de autonomia humana**

Mas, será que a eleição de um pelo outro já é suficiente para a devida preparação à cidadania que começa pelo exercício de seus papéis sociais dentro da família? Rousseau nos chama a atenção para o que caracteriza o homem em todas as suas idades. Seria como se tivesse nos chamando a atenção para o que é possível acontecer na idade adulta, quando ele já adquiriu uma formação, deixando de ser aquele homem natural para afirmar-se como ser

social. Pensando nas etapas de vida percorrida em todo seu processo de educação, Rousseau faz a seguinte afirmação:

chaque age a sés ressorts qui le font mouvoir, mais l’homme est toujours le même. A dix ans il est mené par des gâteaux, à vingt par une maitresse, à trente par les plaisirs, à quarante par l’ambition, à cinquante par l’avarice; quand ne court-il qu’après la sagesse? Heureux celui qu’on y conduit malgré lui! Qu’importe de quel guide on se serve pourvû qu’il le mène au but? Les heros, les sages eux-mêmes ont payé ce tribut à la foiblesse humaine, et tel dont les doigts ont cassé des fuseaux, n’en fut pas pour cela moins grand homme.<sup>51</sup>

Isso nos diz da necessidade de um guia permanente para todos os homens, seja em sua infância ou na velhice. Se este guia é um preceptor (que podem ser os pais ou não) ou a sua própria consciência, não importa. O certo é que precisamos de um guia para chegarmos à necessária sabedoria acessível aos homens. Certamente, no caminhar em busca desta sabedoria, muitas vezes podemos esbarrar na fraqueza que nos é peculiar, e que Rousseau, figurativamente, representa como sendo a encarnação da mulher ou da feminilidade. De uma certa forma, somos até remetidos aqui para o “pecado original” bíblico. Não queremos discorrer sobre isto, mas a nossa atenção se volta para a possibilidade da grandeza humana, apesar de sua fraqueza, o que significa a possibilidade de superação de obstáculos na caminhada do homem rumo à sua sabedoria que se converterá em harmonia entre os homens, quando estes firmarem um contrato entre si, de forma que as regras de boa convivência entre eles sejam identificadas como vontade geral a que todos devem obedecer como condição para o respeito ao outro e obediência a si mesmo.

## 4.2 A mulher e o homem: diferenças e não inferioridade

Aqui entra toda uma complexidade para se pensar o significado da mulher conforme os desígnios da natureza. E, antes de qualquer reflexão neste sentido, é interessante observar como Rousseau nos deixa entrevista alguma coisa que nos lembra o *Gênesis* bíblico, na construção do seu discurso, conforme o exposto na primeira página do *Emílio*: “TOUT est

---

<sup>51</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 799. [“cada idade tem suas molas que a fazem mudar; mas o homem é sempre o mesmo. Aos dez anos é levado pelos doces, aos vinte por uma amante, aos trinta pelos prazeres, aos quarenta pela ambição, aos cinquenta pela avarice; quando só correrá atrás da sabedoria? Feliz quem é levado a ela sem o perceber! Pouco importa o guia, desde que conduza à meta! Os heróis, os próprios sábios pagaram esse tributo à fraqueza humana; e muitos que quebraram fusos com os dedos não deixaram por isso de ser grandes homens”. (Id. Ibid., p. 519)]

bien, sortant des mains de l’auteur des choses”.<sup>52</sup> Na *Bíblia*, encontramos um versículo que diz: “E viu Deus que isto era bom”,<sup>53</sup> referindo-se assim à sua obra, o que fica reafirmado nas seguintes palavras: “E Deus viu todas as coisas que tinha feito, e eram muito boas”.<sup>54</sup> É também no *Gênesis*, que encontramos a referência à “depravação da humanidade”, o que fica posto nas palavras de Rousseau, quando ele completa o raciocínio precedente, dizendo: “tout degenerate entre les mains de l’homme”.<sup>55</sup> A lembrança do *Gênesis* continua quando nos deparamos com aquilo que nos diz Rousseau a respeito da mulher, no “Livro Quinto” do seu *Emílio*.

Chamamos a atenção aqui para o fato de que estamos nos referindo a uma lembrança. Quando lembramos de alguém por conta dos traços fisionômicos de outra pessoa, ou por sua maneira de comportar-se ou de pensar, não temos diante de nós uma certa repetição ou pura imitação daquele de quem lembramos. Queremos com isso dizer que a inspiração rousseauiana, que começa no *Gênesis*, reflete apenas o que poderia chamar de uma certa lógica do originário posta na *Bíblia*. Os fatos são outros e, portanto, o entendimento também se modifica.

O homem é originariamente bom. E entendamos por homem aquilo que identificamos como ser humano, estando neste inclusos o masculino e o feminino da espécie. Mas nos deparamos com Eva sendo convencida pela serpente a comer do fruto da árvore da ciência do bem e do mal. Eva comeu, gostou e também convenceu Adão a fazer o mesmo. Estabeleceu-se aí o pecado original pelo acesso ao fruto da árvore da sabedoria que pôs fim à ignorância ou inocência dos humanos. É possível vermos nisto um certo progresso da realidade humana. E com este progresso chegamos à depravação dos homens ou à degeneração da humanidade. É desta degradação que nos fala Rousseau em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, ao tratar da desfiguração humana comparada à desfiguração da estátua de Glauco a que já nos referimos. Há, pois, com a passagem do estado natural para o estado civil, um progresso semelhante àquele que se deu quando os homens (Adão e Eva) comeram do fruto proibido; do fruto da ciência do bem e do mal. Os homens deixaram assim de se portar segundo princípios invariáveis, perderam sua inocência e passaram a acreditar na razão e no entendimento.

---

<sup>52</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 245. [“TUDO É CERTO em saindo das mãos do Autor das coisas”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 9)]

<sup>53</sup> BÍBLIA SAGRADA. *Gênesis*, 1; 25.

<sup>54</sup> Id. *Ibid.*, 1; 31.

<sup>55</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 245. [“tudo degenera nas mãos do homem”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 9)]

Somos, por isso, remetidos a uma lógica originária tanto pelo discurso bíblico quanto pelo discurso de Rousseau. A grande diferença entre estas duas lógicas que chamamos originárias está nas imagens e no sentimento pelos quais somos levados à razão. Em Rousseau nos deparamos com a sensibilidade humana fundando uma forma de pensar um progresso dos homens que os trouxe à sua condição de hoje, conforme o conhecemos vivendo em sociedade. Não se trata de uma mitologia, conforme o que está posto na *Bíblia*, como caminho para chegarmos à compreensão da maldade dos homens. E é seguindo esta lógica originária que também chegamos ao entendimento de que se faz imprescindível a comunhão entre o homem e a mulher. Está escrito no *Gênesis* que o Senhor Deus disse: “Não é bom que o homem esteja só; façamos-lhe um adjutório semelhante a ele”.<sup>56</sup>

O que está posto nessas palavras bíblicas? Começemos pelo que nos diz a palavra “adjutório”. Sendo esta entendida como ajudante ou como auxílio, Deus fala nesse versículo da necessidade de um ajudante, isto é, de alguém com a função pura e simples de ajudar. Deduzimos daí que, segundo o texto bíblico, a mulher é apenas isso. E isso fica reforçado quando o texto diz ser ela semelhante ao homem. Da mesma forma que o homem fora criado como semelhante a Deus, sendo apenas sua criatura, a mulher também fora *formada* para ser apenas semelhante ao homem e não sua igual. Fica evidente a condição de inferioridade impressa à mulher.

Com o grifo da palavra “formada”, queremos dizer do quanto ela nos diz quando pensamos no significado da mulher ou mais precisamente em sua *educação*. E isto vamos conferir no pensamento de Jean-Jacques Rousseau, não somente quando fala da condição de ser da mulher em relação ao homem, mas quando se refere propriamente à sua *formação*, isto é, à sua educação.

Segundo a orientação educacional proposta por Rousseau no *Emílio ou da educação*, a juventude é uma fase transitória a que deve corresponder à introdução do homem à sua moralidade, não somente consentida, mas procurada. Mas isto não significa, segundo o referido filósofo, que seja uma etapa final no processo de formação. Assim, no “Livro Quinto”, somos chamados à atenção para o fato de que o último ato da juventude ainda não é o do desenlace. E Rousseau nos diz textualmente que “Il n’est bon que l’homme soit Seul”. Voltando-se para o caso específico de Emílio, que nos é apresentado como exemplo,

---

<sup>56</sup> BÍBLIA SAGRADA. *Gênesis*, 2; 18.

acrescenta: “Emile est homme; nous lui avons promis une compagne, il faut la lui donner”.<sup>57</sup> Para que isso pudesse ser mesmo exemplificado a partir de todo um enredo desenvolvido e para demonstrar as diferentes fases da formação do homem, Rousseau encontra uma companheira para Emílio, que, conforme o dissemos acima, deu-lhe o nome de *Sofia*. Mas para nos fazer saber da possibilidade da convivência amorosa entre Emílio e Sofia, faz-nos também toda uma apresentação do que deve ser a formação da mulher para corresponder àquela formação do homem conforme os princípios da natureza.

Podemos perguntar aqui sobre o que possa ter a ver a preocupação de Rousseau com a *formação* da mulher e aquilo que está posto na *Bíblia*. Antes de tudo, temos que continuar pensando naquela direção que nos é dada pela lógica do originário. Em sua origem, é a mulher uma coadjuvante no espetáculo da humanidade. E ela se faz presente neste espetáculo porque o homem precisa de uma companhia: Emílio, assim como Adão, precisa de uma companheira, uma vez que não é bom que ele esteja só; precisa de alguém para lhe auxiliar, que possa lhe servir como ajudante. Por esta lógica, seríamos convencidos de que há pura aceitação do que está no *Gênesis*, quando Rousseau nos apresenta o perfil da mulher que deverá ser a companheira de Emílio. Todavia, há algo mais a se pensar a partir de tudo aquilo que apresenta como caracterização da mulher, tendo em vista uma forma especial de educação, o que significa dizer da necessidade de uma duplicidade de educação submetida a um mesmo princípio: homem e mulher devem ser *igualmente* educados conforme os desígnios da natureza, havendo assim a necessidade de bem se observar o que seja próprio de cada um dos sexos.

Para que se torne possível a educação conforme os desígnios da natureza, é preciso considerar as diferenças naturais entre o homem e a mulher. E a partir do momento em que se tem em vista essas diferenças entre eles, isto é, aquelas que podemos observar no seu modo de sentir, de agir e de pensar, a necessidade de serem igualmente educados passa a significar a necessidade de formas diferentes de educar para ambos os sexos. Assim, há de se considerar a igualdade humana, quando se trata de homem e de mulher, porém sem que sejam ignoradas as diferenças, razão pela qual há de se pensar nas diferentes formas de educação para cada um dos sexos. Mas, em qualquer dos casos, é preciso levar em consideração o fato de que os seres humanos se educam com a natureza, com as coisas e com os homens. No que diz respeito à educação da natureza, em nada deve ser diferente para o homem e para a mulher, porque,

---

<sup>57</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V, *Œuvres complètes*, IV, p. 692. [“Não é bom que o homem fique só. Emílio é homem e nós lhe prometemos uma companheira. É preciso dar-lha”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da Educação*, V, p. 423)]

neste caso, basta seguir apenas as inclinações naturais de cada um. A diferença no modo de educar vai se configurar quando se põe a questão da educação do homem. Ou seja: quando nos voltamos para a educação que se adquire com os homens, damos-nos conta de que homens e mulheres são educados diferentemente; algo semelhante se dá com relação à educação das coisas: conforme seja a nossa aprendizagem com os homens, aprendemos também a lidar com as coisas, com as quais também aprendemos à proporção em que vamos lidando com elas. Cabe, no entanto, perguntar pelo modo como está se dando essa educação com os homens e com as coisas, quando diz respeito à mulher.

Considerando o fato de que somente é possível falar de educação em Rousseau quando tomamos o ser humano em seu processo de socialização, uma vez que se trata de educar com vistas às relações sociais, é a preocupação com a opinião pública que vai determinando a diferenciação da instrução da menina em relação à do menino. À parte o que é imposto à formação de um e de outro pelo convívio social, é possível afirmar que somente encontramos diferenças e não desigualdades, quando posta a questão da relação entre os sexos; diferenças estas que se fundamentam, por sua vez, no que nos faz pensar em termos do feminino e do masculino, conforme as palavras de Rousseau no *Emílio*:

En tout ce qui ne tient pas au sexe la femme est homme; elle a les mêmes organes, les mêmes besoins, les mêmes facultés; la machine est construite de la même manière, les pièces en sont les mêmes, le jeu de l'une est celui de l'autre, la figure est semblable, et sous quelques rapports qu'on les considère, ils ne diffèrent entre eux que du plus au moins.<sup>58</sup>

A igualdade natural entre o homem e a mulher é inegável, mesmo fazendo-se esta ao lado das diferenças. Mas, prosseguindo com o seu entendimento a respeito da igualdade entre os sexos, Rousseau vai nos chamar a atenção para o fato de que, no estado natural, a relação entre o homem e a mulher deve ser vista sob um duplo ponto de vista: sob o primeiro, temos a espécie; sob o segundo, o sexo. Homem e mulher, considerados a partir desses pontos de vista, trazem-nos à tona as semelhanças e diferenças que nos põem diante do humano como interseção que expressa a igualdade. Ou seja, trata-se de pensar na igualdade em meio às diferenças. Assim, segundo Rousseau, entre o homem e a mulher,

---

<sup>58</sup> Id. *Ibid.*, V, IV, p. 693. [“Em tudo o que não se prende ao sexo, a mulher é homem: tem os mesmos órgãos, as mesmas necessidades, as mesmas faculdades; a máquina é construída da mesma maneira, as peças são as mesmas, o jogo de ambos é igual, o aspecto semelhante; e sob qualquer ângulo que os consideremos só diferem por mais ou por menos”. (Id. *Ibid.*, p. 423)]

la seule chose que nous savons avec certitude est que tout ce qu'ils ont de commun est de l'espèce, et que tout ce qu'ils ont de différent est du sexe; sous ce double point de vue nous trouvons entre eux tant de rapports et tant d'oppositions, que c'est peut-être une des merveilles de la nature d'avoir pu faire deux êtres si semblables en les constituant si différemment.<sup>59</sup>

Percebe-se já aqui a preocupação de Rousseau em fazer a distinção físico-biológica entre o homem e a mulher, considerando a igualdade e a diferença de ambos. Neste sentido, ele se dá conta de que somente diferem naquilo que diz respeito ao sexo, apesar das enormes conseqüências provenientes dessa diferença, sejam elas de ordem moral ou psicológica. E é exatamente por essa diferença de sexos que se chega a diferentes formas de constituição de cada um, tendo-se em vista o fato de que, psicologicamente falando, há, entre os dois, mais oposição do que igualdade. Cabe, então, perguntar pelo que é possível para constituir a harmonia entre ambos, considerando-se todas as suas diferenças, a ponto de podermos falar da oposição entre eles. Considerando esta oposição sob o ponto de vista físico, podemos constatar certas expressões fisionômicas que lembram uma oposição, sendo exemplo disso o que vemos em relação ao desenvolvimento dos seios, nela, e dos pêlos, nele. Rousseau é do entendimento que, por conta dessas diferenças, algo possa ser considerado também do ponto de vista psicológico. Assim sendo, podemos, sim, falar de diferenças que se encontram entre o homem e a mulher, mesmo que sejam eles pensados no estado de natureza, de forma que não podemos pensá-los sem essas diferenças por mais que sejam postos em termos de perfeição: “une femme parfaite et un homme parfait ne doivent pas plus se ressembler d'esprit que de visage, et la perfection n'est pas susceptible de plus et de moins”.<sup>60</sup> Esta semelhança somente podemos encontrar naquilo que os faz iguais: a espécie. Vistos por este prisma, somente os identificamos como igualdade, que deverá se estender no mundo civilizado segundo à ordem política e moral.

A partir do momento que se tem a igualdade entre a mulher e o homem, espera-se que toda instrução de ambos se faça em direção à reafirmação dessa igualdade sem esquecer, no entanto, que caminham de modos diferentes para um mesmo fim. Assim, se falamos de igualdade, dizemos do objetivo comum que perseguem. Mas, segundo o nosso autor, eles não perseguem de igual modo. Nisto está uma das diferenças que encontramos nessa igualdade. Ou seja:

---

<sup>59</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 693. [“a única coisa que sabemos com certeza é que tudo o que tem de comum é da espécie, e o que tem de diferente é do sexo. Deste duplo ponto de vista, encontramos entre ambos tantas relações e tantas oposições, que talvez seja uma das maravilhas da natureza ter feito dois seres tão semelhantes constituindo-se tão diferentemente”. (Id. Ibid., p. 424)]

<sup>60</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 693. [“Uma mulher perfeita e um homem perfeito não devem assemelhar-se nem de espírito nem de fisionomia, e a perfeição não é suscetível nem de mais nem de menos”. (Id. Ibid., p. 424)]

Dans l'union des sexes chacun concourt également 'a l'objet comun, mais non pas de la même manière. De cette diversité nait la première différence assignable entre les rapports moraux de l'un et de l'autre. L'un doit être actif et fort, l'autre passif et foible; il faut necessairement que l'un veuille et puisse; il suffit que l'autre resiste peu.<sup>61</sup>

Isso, segundo Rousseau, pode ser visto quando se trata, por exemplo de um agradar o outro. A mulher, diz ele, foi feita para agradar o homem. Sem uma maior reflexão, podemos estranhar esta expressão rousseauiana. Mas, será que somente ela tem que agradar? A resposta de Rousseau é negativa. Ou seja: tanto ela quanto ele devem agradar o outro. O agradar fica como algo em comum que os dois deverão buscar, porém, de maneira diferente, conforme vimos há pouco. Neste sentido, diz Rousseau que somente pela via indireta é que o homem deve agradar à mulher, o que somente acontece quando ingressa na puberdade, ao contrário dela que é educada para educar desde a infância. Vemos aqui o exemplo da oposição a que ele se refere quando trata do relacionamento entre o homem e a mulher. Isto, segundo ele, é o que ocorre pela demonstração da superioridade de forças. É, pois, na força que está o mérito dele. Assim, sendo mais forte do que ela, já é o bastante para agradá-la. Ela, ao contrário, “est faite spécialement pour plaire à l'homme; si l'homme doit lui plaire à son tour, c'est d'une necessite moins directe, son mérite est dans as puissance, il plait par cela Seul qu'il est fort”.<sup>62</sup> Segundo Rousseau, não se trata ainda da lei do amor, mas da lei da natureza que, por sua vez, é anterior ao amor. Segue-se, daí, o seguinte:

Si la femme est faite pour plaire et pour être subjuguée, elle doit se rendre agréable à l'homme au lieu de le provoquer: as violence à elle est dans ses charmes; c'est par eux qu'elle doit le contraindre à trouver as force et à en user. L'art le plus sur d'animer cette force est de la rendre nécessaire par la résistance. Alors l'amour-propre se joint au desir, et l'un triomphe de la victoire que l'autre lui fait remporter. De là naissent l'attaque et la deffense, l'audace d'un sexe et la timidité de l'autre, enfin la modestie et la honte dont la nature arma le foible pour asservir le fort.<sup>63</sup>

<sup>61</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 693. [“Na união dos sexos cada qual concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Dessa diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco”. (Id. Ibid., p. 424)]

<sup>62</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 693. [“é feita especialmente para agradar ao homem. Se o homem deve agradar-lhe por sua vez, é necessidde menos direta: seu mérito está na força; agrada, já, pela simples razão de ser mais forte”. (Id. Ibid., p. 424)]

<sup>63</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 693-694. [“Se a mulher é feita para agradar e ser subjugada, ela deve tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo. Sua violência está nos seus encantos; é por eles que ela deve constrangê-lo a encontrar sua força e empregá-la. A arte mais segura de animar essa força consiste em fazê-la necessária pela resistência. Então o amor-próprio une-se ao desejo, e um triunfa da vitória que o outro o obrigou a ganhar. Daí nascem o ataque e a defesa, a ousadia de um sexo e a timidez de outro, finalmente a modéstia e o pudor com que a natureza armou o fraco para escravizar o forte”. (Id. Ibid., p. 424-425)]

Dizendo isso com outras palavras, afirmamos com Rousseau que a mulher vence o homem pelos seus encantos. E é por conta destes que ele adquire a força necessária para lutar por ela, havendo nisto a união entre o amor-próprio e o desejo. Daí dizer que está nos seus encantos a sua violência, de forma que, impulsionado por eles, o homem é constrangido por ela a buscar a força necessária que deve empregar em sua conquista. É isso que, segundo Rousseau, mesmo não dizendo respeito à lei do amor, não se pode negar o fato de que se trata da lei da natureza que antecede a lei do amor.

Se, por um lado, temos o homem com sua ousadia, temos, do outro, a mulher, com sua timidez, porém capaz de vencer com a modéstia e o pudor, armas que lhe são dadas pela natureza para vencer o forte, mesmo *parecendo* ser ela o ser mais fraco na relação entre ambos, pautada esta relação pela defesa e o ataque. É como se disséssemos que a mulher vence pela defesa, ao passo em que o homem precisa atacar para se sair vitorioso. Grifamos a palavra “parecendo” para dizer da importância da aprovação da opinião pública para o comportamento da mulher. Nisto já vemos que, mais importante do que *ela ser*, é *aparecer*. Assim, instruída para o pudor, torna-se capaz de conter os seus ilimitados desejos, impulsionada pela necessidade de parecer movida pelo pudor, da mesma forma que o homem procura se disciplinar pela lei invariável da natureza que lhe dá menor facilidade para satisfazer os seus desejos, enquanto dá maior facilidade à mulher para excitá-los.<sup>64</sup>

Há nisso, segundo Rousseau, a manifestação da sapiência da natureza. Por um lado, dá ao homem inclinações sem medida — como se quisesse dizer com isso que não há limites para o homem; ele pode fazer o que quiser. Por outro lado, dá a ele também a lei que regula essas inclinações, impedindo-lhe de fazer o que não deve. Para isto, a natureza juntou no homem as paixões imoderadas e a razão, para que esta última governasse a primeira. Ou seja: ao homem é dada a razão para que ele possa governar suas paixões imoderadas, de forma que possa submeter-se à lei que regula todas as inclinações sem medida. Enquanto isso, a mesma natureza entregou à mulher desejos ilimitados; mas também junto a estes desejos, o pudor para contê-los. Assim sendo, a razão está para o homem assim como o pudor está para a mulher. No homem, as paixões imoderadas são governadas pela razão, ao passo que, na mulher, é o pudor que controla os seus desejos ilimitados. Diz, pois, Rousseau: “Soit donc que la femelle de l’homme partage ou non ses desirs et veuille ou non les satisfaire, elle le repoussé et se déffend toujours, mais non pas toujours avec l même force ni par consequent

---

<sup>64</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 695-696.

avec le même succès.”<sup>65</sup> Ou seja: de acordo com este entendimento, a mulher é sempre capaz de saber se deve ou não satisfazer os desejos do homem, mesmo quando partilha esses desejos, isto é, quando estes estão postos tanto para ele quanto para ela. Se não lhe apraz satisfazê-los, tanto pode afastá-los quanto se defender deles. Isso não significa que, em todos os momentos, conseguirá com o mesmo êxito rechaçá-los e se defender.

Continuando com esse modo de entender a relação entre homem e mulher, Rousseau chama-nos a atenção para o fato de que passa a ser uma ilusão acreditar que ele manda e ela simplesmente obedece. Por mais que assim pareça ser, no momento em que ele se der conta do quanto é capaz a vontade dela, ele mergulhará na dúvida a respeito de quem, de fato, é mais forte nessa relação, dúvida que, num primeiro momento, parece não haver, quando ele se põe como o mais forte, enquanto ela se vangloria de sua fraqueza, não tendo nenhuma vergonha a respeito disto, sendo ele também nisto o seu oposto. O que o próprio Rousseau diz confirma este entendimento:

Voici donc une troisième consequence de la constitution des sexes; c'est que le plus fort soit le maitre en apparence et depende en effet du plus foible; et cela non par un frivole usage de galanterie, ni par une orgueilleuse générosité de protecteur, mais par une invariable loi de la nature, qui, donnant à la femme plus de facilite d'exciter les desirs qu'à l'homme de les satisfaire, fait dépendre celui-ci malgré qu'il en ait du bon paisir de l'autre, et le contrain de chercher à son tour à lui plaire pour obtenir qu'elle consente à le laisser être le plus fort. Alors ce qu'il y a de plus doux pour l'homme dans as victoire est de douter si c'est la foiblesse qui cède à la force ou si c'est la volonté qui se rend, et la ruse ordinaire de la femme est de laisser toujours ce doute entre elle et lui. L'esprit des femmes répond en ceci parfaitement à leurs constitution: loin de rougir de leur foiblesse elles en font gloire; leurs tenders muscles sont sans resistance; elles affectent de ne pouvoir soulever les plus legers fardeaux; elles auroient honte d'être fortes; pourquoi cela? Ce n'est pas seulement pour paroître delicates, c'est par une précaution plus adroite; elles se ménagent de loin des excuses, et le droit d'être foibles au besoin.<sup>66</sup>

<sup>65</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V, *Œuvres complètes*, IV, p. 695. [“Portanto, partilhe ou não a fêmea do homem os desejos dele, queira ou não satisfazê-los, ela o rechaça e se defende sempre, mas nem sempre com a mesma força e por conseguinte com o mesmo êxito”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 426)]

<sup>66</sup> Id. *Ibid.*, V, IV, p. 695-696. [“Eis portanto uma terceira consequência da constituição dos sexos: a de que o mais forte, aparentemente senhor, depende na realidade do mais fraco; e isso não em virtude de uma frívola galanteria, nem de uma orgulhosa generosidade do protetor, e sim em consequência de uma lei invariável da natureza que, dando à mulher maior facilidade de excitar os desejos do homem que a este a de satisfazê-los, faz depender o homem, apesar de tudo, da boa vontade da mulher e o leva a procurar por sua vez agradar-lhe para conseguir que ela consinta em deixá-lo ser o mais forte. Então o que há de mais doce para o homem em sua vitória está em duvidar se é a fraqueza que cede à força ou se é a vontade que se rende; e a malícia habitual da mulher está em deixar sempre essa dúvida entre ambos. O espírito das mulheres corresponde nisso perfeitamente à sua constituição: longe de se envergonharem de sua fraqueza, vangloriam-se dela; seus músculos frágeis são sem resistência; elas fingem não poder erguer os mais leves fardos; teriam vergonha de ser fortes. Por quê? Não é apenas para parecerem delicadas; é por uma precaução mais hábil; arranjam de antemão desculpas e o direito de serem fracas se preciso”. (Id. *Ibid.*, p. 426-427)]

De acordo com Rousseau, a descoberta por parte dos homens de que mais facilmente teriam os favores das mulheres, preferindo a adulação à violência, foi o que fez haver no mundo moderno um número bem inferior de violência em relação ao que era de costume na Antigüidade. No *Deuteronômio*, há uma lei que manda punir tanto aquele que violenta uma mulher, bem como aquela que é violentada, caso isso ocorra na cidade. Mas, se a violação se der no campo, somente ele será punido, pois se considera a impossibilidade dela ser ouvida, quando violentada no campo. Com base nisto, as mulheres passaram a evitar serem surpreendidas em lugares freqüentados. Seria possível acrescentar a esta conclusão o entendimento de que fora por isso que os homens também aprenderam a tratar de forma diferente as mulheres, evitando a violência (quer seja no campo ou na cidade), tendo-se em vista a possibilidade maior de aceitação dele por parte dela. Pois é preferível render-se à vontade da mulher do que fazer a fraqueza dela ceder à força dele.

Ou seja: os homens aprenderam a ser mais galantes, convencidos da dependência dos seus prazeres em relação à vontade da mulher. Passaram, então, a cativar essa vontade como pré-requisito para a sua satisfação, uma vez que é da boa vontade dela que eles precisam para os seus prazeres. No entanto, acabam sendo mais complacentes com ela do que recompensados por isso. Na verdade, podemos dizer que, hoje, é maior a adulação do homem à mulher do que o consentimento dela em deixá-lo usufruir do seu encanto. As diferenças postas na igualdade que encontramos agora em termos sociais nos dizem de perto da ordem política e moral para o que somos levados a partir da ordem física, como se disséssemos que a educação, quando feita conforme a ordem da natureza, prepara-nos para o convívio social sem a determinação da vontade das mulheres. Deste modo, instruir as mulheres a partir da sua infância significa instruí-las para o domínio sobre os homens, não porque eles assim o queiram, mas porque se faz necessário seguir a determinação da natureza, como podemos pensar a partir disto que nos diz Rousseau:

Voyez comment le physique nous amène insensiblement au moral, et comment de la grossière union des sexes naissent peu à peu les plus douces loix de l'amour. L'empire des femmes n'est point à elles parce que les hommes l'ont voulu, mais parce qu'ainsi le veut la nature; il étoit à elles avant qu'elles parussent l'avoir; ce même Hercule qui crut faire violence aux cinquante filles de Thespitius fut pourtant contrain de filer près d'Omphale, et le fort Samson n'étoit pas si fort que Dalila. Cet empire est aux femmes et ne peut leur être ôté, même quand elles en abusent; si jamais elles pouvoient le perdre, il y a longtems qu'elles l'auroient perdu.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Id. *Ibid.*, V, IV, p. 695-696. [“Vedes assim como o físico nos leva insensivelmente ao moral, e como da grosseira união dos sexos nascem pouco a pouco as doces leis do amor. O domínio das mulheres não lhes cabe

Partindo desse entendimento, Rousseau se convence de que as leis do amor são provenientes da grosseira união dos sexos, significando assim a passagem da condição física à moral. A necessidade de uma maior satisfação físico-sexual foi base para que o homem aprendesse a tratar a mulher com mais respeito, dando-se conta de que é preferível cativar a sua vontade, nascendo daí a possibilidade de uma responsabilidade maior em relação ao comportamento dele em relação a ela. Mas, o domínio da mulher sobre o homem, que deve ser respeitado por ele, não fora invenção dele ou dela, mas uma determinação da natureza. Que ele seja dominado por ela é o que quer a natureza e não a espécie.<sup>68</sup>

O homem está colocado em relação ao seu sexo quando se põe numa relação afetiva com a mulher, isto é, quando se coloca numa relação afetivo-sexual com alguém. Fora disto, segundo Rousseau, o homem não é tratado como macho da espécie. Quanto à mulher, não podemos dizer o mesmo: que somente seja vista como fêmea quando está numa relação afetivo-sexual com alguém. Todos os cuidados relacionados a ela dizem respeito à sua condição de mulher: gravidez, parto, aleitamento, cuidados necessários para a educação dos filhos. Tudo isso lhe remete para a sua condição de fêmea a vida inteira. Esses cuidados não são necessários ao homem. A preocupação com o homem, relacionada à sua sexualidade, é somente aquela que diz respeito ao momento que se faz necessário se portar como macho, no momento em que se relaciona com alguém (no caso a mulher), tendo em vista a satisfação dos seus desejos. Para a mulher estão voltados todos os cuidados necessários à sua condição de fêmea, mesmo quando esses cuidados dizem respeito à necessidade de ternura como garantia de manutenção da união familiar. A ausência desses cuidados em relação a ela poderia culminar no desaparecimento da espécie.

Por outro lado, não se concebe, de acordo com esse entendimento de Rousseau, que a mulher reclame a igualdade entre os sexos. Quando ela faz isso, age sem razão. A falta de igualdade (psíquica e fisiológica) entre os sexos não foi instituída pela vontade humana, mas

---

porque os homens o quiseram, mas porque assim o quer a natureza: já lhes pertencia antes que parecessem tê-lo. Esse mesmo Hércules, que pensou ter violentado as cinquenta filhas de Téspio, foi entretanto constringido a fiar a lã ao lado de Ônfala; e ao forte Sansão não era tão forte quanto Dalila. Esse domínio é das mulheres e não pode ser-lhes tirado, mesmo quando abusam dele; se o pudessem perder, de há muito o teriam perdido". (Id. *Ibid.*, p. 427)]

<sup>68</sup> Seria o caso de perguntarmos aqui se não foi por determinação da própria natureza que a mulher pôde se firmar como uma abertura à socialização humana. Mesmo no estado de natureza, quando se imagina a livre satisfação sexual, sendo esta desprovida de qualquer preconceito gerado pelos vícios dos homens, foi necessário ao homem se dá conta da necessidade de respeitá-la, para que se tornasse, de fato, possível a plena satisfação físico-sexual. Nisto já estava a indicação do domínio dela sobre ele, de forma que se fez possível cativá-la para que pudesse se aproximar dela. De um certo modo, podemos ver nisso já um aprendizado para o convívio social estabelecido com a passagem do estado de natureza ao estado civil. E também nos diz da importância do relacionamento para a organização da família e, conseqüentemente, da necessidade desta para a organização da sociedade como um todo.

pelo desígnio da natureza. Ou seja: a natureza quis que assim fosse; que houvesse desigualdade entre o homem e a mulher; isso não é obra do preconceito e sim da razão. Portanto, é de responsabilidade daquela que foi encarregada pela natureza para cuidar dos filhos. No entanto, faz-se necessário chamar a atenção para o fato de que essa desigualdade não é expressão de superioridade dele contraposta à inferioridade dela, mas a determinação da diferença que se estabelece entre ambos, abrindo espaço para tudo que possa implicar diferença nessa igualdade. Isso vem reforçar mais uma vez o fato de que para cada um o modo de ser e de agir se faz diferente em diferentes ocasiões. O exemplo disso pode muito bem ser visto quando se trata da infidelidade dos cônjuges: há um significado diferenciado para cada um dos casos, sejam este dela ou dele, como veremos a seguir:

Sans doute il n'est permis à personne de violer as foi, et tout mari infidelle qui prive sa femme du Seul prix des austères devoirs de son sexe est un homme injuste et barbare: mais la femme infidelle fait plus, elle dissout la famille, et brise tous les liens de la nature; em donnart à l'homme des enfans qui ne sont pas à lui elle trahit les uns et les autres, elle joint la perfidie à l'infidélité. J'ai peine à voir quel desordre et quel crime ne tient pas à celui-là. S'il est un état affreux au monde, c'est celui d'un malheureux père, qui, sans confiance en sa femme, n'ose se livrer aux plus doux sentimens de son cœur, qui doute en embrassant son enfant s'il n'embrasse point l'enfant d'un autre, la gage de son deshonneur, le ravisseur du bien de ses propres enfans. Qu'est-ce alors que la famille si ce n'est une société d'ennemis secrets qu'une femme coupable arme l'un contre l'autre en les forçant de feindre de s'entre-aimer?<sup>69</sup>

De acordo com essas palavras de Rousseau, é possível compreendermos o que poderá significar a infidelidade para cada um dos cônjuges, sendo em todo caso algo não aceitável; no entanto, essa não aceitação se faz de forma diferente quando se trata da mulher ou do homem. Ou seja: que a infidelidade do marido é uma injustiça contra a mulher é algo que não se pode negar. Mas é incomparável à infidelidade da mulher. Se ela for infiel, quem é atingido pela infidelidade dela é toda a família, que desmorona a partir do momento em que ela trai todos os envolvidos na relação, na impossibilidade de reconhecimento dos filhos por parte do genitor, uma vez que não poderá ser reconhecido o pai da criança nascida do relacionamento

---

<sup>69</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 697-698. [“Sem dúvida não é permitido a ninguém faltar à sua palavra, e todo marido infiel que priva a mulher da única recompensa aos austeros deveres de seu sexo é um homem injusto e bárbaro; mas a mulher infiel vai além, ela dissolve a família e rompe todos os laços da natureza. Dando ao homem filhos que não são dele, trai a uns e a outros, junta a perfídia à infidelidade. Custa-me ver a desordem e o crime que não se prendam a isso. Se há uma situação horrível no mundo, é a do infeliz pai que, sem confiança na mulher, não ousa entregar-se aos mais doces sentimentos de seu coração, que duvida, ao beijar o filho, se não beija o filho de outrem, a prova de sua desonra, o ladrão do bem de seus próprios filhos. Que é então a família senão uma sociedade de inimigos secretos que uma mulher culpada arma um contra outro, forçando-os a fingirem amar-se?” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, V, p. 428)]

extraconjugal.<sup>70</sup> A família passará a ser, em casos de culpabilidade da mulher, uma sociedade de inimigos secretos, onde o amor aparece apenas como fingimento.

Assim sendo, não basta a fidelidade da mulher. Mais do que isso vale o julgamento que dela é feito pela opinião pública. Como ela é julgada? Eis a questão. O mais importante, pois, está no fato de ser reconhecida sua fidelidade. Retornamos assim ao fato de que as aparências são fundamentais para o bem-estar da mulher na sociedade. Isso fica dito nas entrelinhas do discurso de Rousseau, conforme podemos ver nessas palavras que se seguem:

Il n'importe donc pas seulement que la femme soit fidelle, mais qu'elle soit jugée telle par son mari, par sés proches, par tout le monde; il importe qu'elle soit modeste, attentive, réservée, et qu'elle porte aux yeux autrui comme en sa propre conscience le témoignage de sa vertu: s'il importe qu'un père aime ses enfans, il importe qu'il estime leur mère. Telles sont les raisons qui mettent l'apparence même au nombre des devoirs des femmes, et leur rendent l'honneur et la reputation non moins indispensables que la chasteté. De ces principes derive avec la différence morale des sexes un motif nouveau de devoir et de convenance qui prescrit spécialement aux femmes l'attention la plus scrupuleuse sur leur conduite, sur leurs manières, sur leur maintien. Soutenir vaguement que les deux sexes sont égaux et que leurs devoirs sont se perdre en déclamations vaines, c'est ne rien dire tant qu'on ne répondra pas à cela.<sup>71</sup>

Ou seja: além de fiel, a mulher precisa assim ser julgada pelos outros, bem como por ela mesma. Deve aparentar a todo mundo como uma pessoa reservada, modesta e atenta, de forma que o pai não só possa amar os seus filhos, mas também amar a mãe deles. Assim, dentre os deveres da mulher está a aparência; ela deve aparentar aos olhos da sociedade aquilo que a sociedade quer que ela seja. Esta aparência é tão importante quanto à castidade, pois dela virão a honra e a reputação.

<sup>70</sup> Quem é o pai? Esta é a questão sem resposta, responsável pela culpabilidade da mulher em vista do relacionamento extraconjugal. No entanto, é possível considerar a não aplicabilidade disto nos dias de hoje. Não se trata mais da impossibilidade do homem saber de quem são seus filhos. É possível um relacionamento sem a geração de filhos, o que não seria possível na época de Rousseau. Hoje, com o advento de toda evolução tecnológica, até é possível afirmar que só tem filho quem quer. Por outro lado, mesmo em caso de uma falha dos métodos contraceptivos, há recursos para se descobrir a paternidade do filho, não havendo mais a necessidade de preocupar-se com certos tipos de enganos. A não ser que tudo seja feito de uma forma premeditada, com a intenção de ferir o outro. Não é pelo simples fato da mulher ser “infidel” que, por si só, faça o desmoronamento da família, como pensava Rousseau, ou como poderia ser isso verdade em sua época ou em épocas já um tanto distantes de nós.

<sup>71</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 698. [“Não basta portanto que a mulher seja fiel e sim que assim seja julgada por seu marido, por seus próximos, por todo mundo; importa que seja modesta, atenta, reservada, e que apresente aos olhos de outrem, como aos seus próprios, o testemunho de sua virtude. Finalmente, se importa que um pai ame seus filhos, importa também que estime a mãe deles. Tais são as razões que põem a própria aparência entre os deveres das mulheres e lhes tornam a honra e a reputação não menos indispensáveis que a castidade. Desses princípios deriva, com a diferença moral dos sexos, um novo motivo de dever e de conveniência que prescreve especialmente às mulheres o cuidado mais escrupuloso de sua conduta, de suas maneiras, de sua atitude. Sustentar vagamente que os dois sexos são iguais, que seus deveres são os mesmos, é perder-se em declarações vãs, é nada dizer enquanto não se responde ao resto”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, V, p. 428-429)]

A diferença moral entre os sexos é derivada desses princípios. Está nisto um motivo a mais para que seja prescrito à mulher o mais escrupuloso cuidado com a sua conduta, suas maneiras e suas atitudes, significando isto um novo motivo de dever e de conveniência. Dizer que há, portanto, igualdade entre os sexos e que seus deveres são os mesmos, “é perder-se em declarações vãs”, uma vez que nada diz respeito ao que de fato corresponde o que é determinado pela natureza e pela razão.

Com vista nessa diferença moral entre os sexos, faz-se necessária a diferenciação da educação entre os sexos. Deste modo, a educação da mulher, já na sua tenra idade, far-se-á diferenciada da do homem. Isso fica dito por Rousseau ao afirmar o seguinte:

Dès qu'une fois il est démontré que l'homme et la femme ne sont ni ne doivent être constitués de même, de caractère ni de temperament, il s'ensuit qu'ils ne doivent pas avoir la même éducation. En suivant les directions de la nature ils doivent agir de concert, mais ils ne doivent pas faire les mêmes choses; la fin des travaux est commune, mais les travaux sont différents et par conséquent les goûts qui les dirigent. Après avoir tâché de former l'homme naturel, pour ne pas laisser imparfait notre ouvrage, voyons comment doit se former aussi la femme qui convient à cet homme.<sup>72</sup>

O melhor guia para a educação dos seres humanos (homens e mulheres) são as indicações da natureza. Que sejam, pois, respeitadas as características dos dois sexos. Ou seja: cada um deve ser educado para que a sua formação se faça conforme o que caracteriza o seu sexo. Daí não se tratar de querer dar à mulher a mesma educação que deve ser dada ao homem. Aquilo que parece ser defeito das mulheres, não o são, se considerarmos o que é próprio delas. Não se trata de querermos que elas se comportem como os homens; não se trata de ver como defeito aquilo que é comum nelas e não neles. Conduzir a formação dela por outros caminhos é contrariar as indicações naturais que mandam que elas sejam preparadas para atrair os homens. Educá-las de forma diferente pode significar desarmá-las das armas que lhe são próprias para submeter os homens à sua vontade. Educá-las como homens seria prepará-las para perder o governo que têm sobre eles.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 700. [“Uma vez demonstrado que o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Seguindo as diretrizes da natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim dos trabalhos é o mesmo, mas os trabalhos são diferentes, e por conseguinte os gostos que os dirigem. Depois de ter tentado formar o homem natural, para não deixar imperfeita nossa obra, vejamos como se deve formar também a mulher que convém a esse homem”. (Id. Ibid., p. 430-431)]

<sup>73</sup> Com base nisto, Yves Vargas, em seu livro *Introduction à l'Emile de Rousseau*, ao situar a mulher na natureza, conforme o exposto no *Emilio*, chama-nos a atenção para três diferenças fundamentais da educação da mulher, quando comparada com a do homem. A primeira destas, segundo ele, consiste na distinção de idades. Ao contrário do que ocorre com a instrução masculina, quando a mesma se faz de acordo com as diferentes etapas de sua vida, indo estas sucessivamente do nascimento à idade adulta, passando pela primeira

Engana-se, pois, quem pensa que ela é governada pelo homem. Isso, segundo Rousseau, virá acontecer se quisermos que seja dada a ela a mesma educação que é dada a ele. São as mulheres, na verdade, que, educando-se de uma forma diferente daquela que se educa os homens, aprendem a agradar os homens, seduzindo-os com a sua arte de atraí-los e envaidecê-los, levando-os a gostarem da sua maneira de vestir e a deixarem que elas lhes enfiem as armas com que os subjagam. Daí, torna-se possível concluir a respeito disto o seguinte: “Plus elles voudront leur ressembler, moins elles les gouverneront, et c’est alors qu’ils seront vraiment les maitres”.<sup>74</sup>

Com vistas nessas diferenças em que consiste a educação da mulher, não se poderá, no entanto, deduzir que ela deva ser educada na ignorância, deixando-a simplesmente limitada às tarefas do lar. Desse modo, o homem faria da sua companheira a sua criada. Mas não se trata disso. Se assim fizesse, ele se privaria também do maior encanto da sociedade ao lado dela. Acabaria escravizando-a, não lhe permitindo conhecer quase nada além dos afazeres domésticos. A natureza, que dá às mulheres um espírito tão agradável e tão versátil, não manda que isso seja feito. Ao contrário, quer a natureza que as mulheres

pensent, qu’elles jugent, qu’elles aiment, qu’elles connoissent, qu’elles cultivent leur esprit comme leur figure; ce sont les armes qu’elle leur donne pour suppléer à la force qui leur manque et pour

---

e segunda infâncias, bem como pela adolescência, a educação da menina se faz em bloco, desaparecendo sua infância, diluindo-se, pois, no tempo, a ordem dessas etapas de sua vida, expressando-se assim a sua desnaturalização, como ele mesmo o diz: “Pour la petite fille, l’éducation est décrite en bloc sans souci de son age, au point que la notion d’enfant disparaît au profit de la notion de ‘future femme’. La petite fille étant une future femme à tous les ages de sa vie, les distinctions infantiles semblent superflues, comme avalées et unifiées dans la perspective finale”\* [VAGAS, Yves. *Introduction à l’Emile de Rousseau*, p. 198]. A segunda diferença consiste na relação estabelecida entre cada um dos sexos e a opinião. Enquanto o menino não se submete à autoridade dos outros, ignorando o olhar deles sobre os seus atos, estando, portanto, centrado nele mesmo, preservando-se para si e mantendo-se em si mesmo, a menina se submeterá à autoridade, entregando-se à opinião sem preocupação e sendo com isso favorecida. A terceira diferença está no desaparecimento da distinção das três educações. Não se trata mais de pensar alguém que se educa com a natureza, com as coisas e com os homens. Ela é simplesmente *educada para* o homem, como diz Yves Vargas: Elle n’est pas *éduquée par* (la nature, les choses, les hommes) mais *éduquée pour* (l’homme). De sorte que l’homme est éduqué et la femme ajustée” [Id. *Ibid.*, p. 198].\*\* Por isso o próprio Rousseau nos diz que é relativa à educação dos homens a educação das mulheres, o que também fica enfatizado por Vargas. [Cf. VAGAS, Yves. *Introduction à l’Emile de Rousseau*, p. 198]

\* “Para a pequena menina, a educação é descrita em bloco sem preocupação de sua idade, ao ponto que a noção de infância desapareça em favor da noção de ‘futura mulher’. A pequena menina, sendo uma futura mulher em todas as idades de sua vida, as distinções infantis parecendo supérfluas, como digeridas e unificadas na perspectiva final” — Tradução nossa.

\*\* “Ela não é *educada pela* (natureza, as coisas e os homens) mas *educada para* (o homem). De modo que o homem é educado e a mulher ajustada” — Tradução nossa — Grifo do autor.

<sup>74</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, V, *Œuvres complètes*, IV, p. 701. [“Quanto mais quiserem assemelhar-se a eles, menos os governarão e então é que eles serão realmente os senhores”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 431)]

diriger la nôtre. Elles doivent apprendre beaucoup de choses, mais seulement celles qu'il leur convient de savoir.<sup>75</sup>

Trata-se, pois, de considerar a necessidade de instrução da mulher naquilo que lhe diz respeito, o que equivale reforçar a idéia de uma dupla educação: aquela que deve ser destinada aos homens e uma outra destinada às mulheres. É bom, portanto, e assim quer a natureza, que as mulheres desenvolvam a sua capacidade de pensar, de julgar, de sentir, de cultivar seu espírito, mas que tudo isso se faça voltado para o que lhe é próprio. Seguindo este raciocínio, crê Rousseau que se faça necessário considerar a distinção particular do sexo, de forma que, tanto possam ser observadas as suas inclinações quanto possam ser ressaltados os seus deveres, ou seja, como diz ele, “tout concourt également à m’indiquer la forme d’éducation qui lui convient”. Daí poder afirmar que:

La femme et l’homme sont faits l’un pour l’autre, mais leur mutuelle dépendance n’est pas égale: les homes dependent des femmes par leurs desires; les femmes dépendent des hommes et par leurs desirs et par leurs besoins; nous subsisterions plustôt sans elles qu’elles sans nous. Pour qu’elles aient le nécessaire, pour qu’elles soient dans leur état, il faut que nous le leur donnions, que nous voulions le leur donner, que nous les en estimions dignes; elles dépendent de nos sentimens, du prix que nous mettons à leur mérite, du cas que nous faisons de leurs charmes et de leurs vertus. Par la loio même de la nature les femmes, tant pour elles que pour leurs enfans, sont á la merci des jugemens des hommes: il ne suffit pas qu’elles soient estimables, il faut qu’elles soient estimées; il ne leur suffit pas d’être belles, il faut qu’elles plaisent; il ne leur suffit pas d’être sages, il faut qu’elles soient reconnues pour telles; leur honneur n’est pas seulement dans leur conduite mais dans leur réputation, et il n’est pas possible que celle qui consent à passer pour infame puisse jamais être honnête. L’homme en faisant ne dépend que de lui-même et peut braver le jugement public, mais la femme en bien faisant n’a fait que la moitié de sa tâche, et ce que l’on pense d’elle ne lui importe pas moins que ce qu’elle est en effet. Il suit de là que le système de son éducation doit éter à cet égard contraire à celui de la nôtre: l’opinion est le tombeau de la vertu parmi les hommes, et son trône parmi les femmes.<sup>76</sup>

<sup>75</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 702. [“pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem seu espírito como seu rosto; são as armas que lhes dá para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhes convém saber”. (Id. Ibid., p. 432)]

<sup>76</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 702-703. [“tudo concorre igualmente para me indicar a forma de educação que lhes convém. A mulher e o homem são feitos um para outro, mas sua dependência natural não é igual: os homens dependem das mulheres por seus desejos; as mulheres dependem dos homens por seus desejos e necessidades; nós subsistiríamos mais sem elas do que elas sem nós. Para que elas tenham o necessário, para que estejam em seu estado, é preciso que nós lho demos, que nós as estimemos dignas disso; elas dependem de nossos sentimentos, do valor que damos a seu mérito, do caso que fazemos de seus encantos e de suas virtudes. Pela própria lei da natureza, as mulheres, tanto por elas como por seus filhos, estão à mercê do julgamento dos homens: não basta que sejam estimáveis, cumpre que sejam estimadas; não basta que sejam belas, é preciso que agradem; não basta que sejam bem comportadas, é preciso que sejam reconhecidas como tal; sua honra não está apenas na sua conduta, está na sua reputação, e não é possível que a que consente em passar por infame seja um dia honesta. O homem, agindo bem, não depende senão de si e pode desafiar o juízo público; mas a mulher, agindo bem, só cumpre metade de sua tarefa, e o que pensam dela lhe importa tanto quanto o que é efetivamente. Segue-se daí que o sistema de sua educação deve ser, a esse respeito, contrário ao do nosso; a opinião é o túmulo da virtude para os homens, o trono entre as mulheres”. (Id. Ibid., p. 432-433)]

Esse entendimento de Rousseau a respeito das diferenças da formação da mulher em relação à do homem abre espaço para uma interpretação equivocada, quando identifica a diferença com inferioridade: ela *parece* ser dominada, governada, isto é, *parece* ser inferior a ele. Essa interpretação ignora o fato de que, *mais do que ser*, a mulher precisa *parecer que é*. Ignora-se assim o fato de que ela deve ser preparada, já a partir da sua infância, para se comportar como mais fraca, mais dependente. Tendo em vista a peculiaridade de suas qualidades naturais, que se expressam nos seus encantos e nos seus modos diferentes de sentir e de agir. Ela precisa ser educada para o homem, de forma que, além de desejá-lo, tenha necessidade dele, criando-se assim uma dependência maior por parte dela, sem que isso signifique ausência de dependência dele em relação a ela. Fica muito claro, por suas palavras, que há uma interdependência entre ambos, de forma que permite mesmo dizer, como o fez Elisabeth Badinter, que homens e mulheres, segundo Rousseau, são complementares.<sup>77</sup> Isso, segundo o autor do *Emílio*, de modo algum pode ser tomado como razão para se pensar em termos de inferioridade de um em relação ao outro, mas, sim, de diferenças vistas na igualdade em que se tem homem e mulher. Esta igualdade, onde encontramos essas diferenças, está bem ressaltada por ele quando afirma: “Quoi qu’en dissent les plaisans, le bon sens est également des deux sexes”.<sup>78</sup> E nisto está a base para se pensar as diferenças.

É o bom senso que aponta aquilo que deva ser fortalecido na mulher pela educação. É como se disséssemos com outras palavras, mas seguindo a lógica originária rousseuniana, que deve ser educada conforme os desígnios da natureza, o que faz dela a fortaleza com a aparência do seu contrário. A beleza, a docilidade, a meiguice e, de um modo geral, a submissão são armas de que se valem para pôr o seu domínio. A educação que lhe é destinada, sendo de acordo com a natureza, deve considerar o fortalecimento dessas armas. Não se trata, neste sentido, de ficar desviando a atenção da menina para aquilo que possa esconder seu verdadeiro ser. Por isso diz Rousseau que é errado as mães estarem preocupadas com os adornos, como se precisassem deles as jovens para encantar os homens. Ao invés de incentivá-las a amarem-se por si mesmas, procuram desviar-lhes a atenção para os atavios, como se com isso quisessem esconder defeitos. Ou seja, como o exposto no *Emílio*:

---

<sup>77</sup> Cf. BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro*; relações entre homens e mulheres. Tradução Carlota Gomes. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986, p. 133.

<sup>78</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 708. [“Digam o que disserem os espirituosos, o bom senso é igualmente dos dois sexos”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 437)]

L'éducation des jeunes filles est en ce point tout-à-fait à contresens. On leur promet des ornemens pour recompense, on leur fait aimer les atours recherchés; *qu'elle est belle!* leur dit-on quand elles sont fort parées; et tout au contraire on devoit leur faire entendre que tant d'ajustement n'est fait que pour cacher des defauts, et que le vrai triomphe de la beauté est de briller par elle-même. L'amour des modes est de mauvais gout parce que les visages ne changent pas avec elles et que la figure restant la même ce qui lui sied une fois lui sied toujours.<sup>79</sup>

Com esse entendimento, Rousseau insiste para que as jovens não sejam levadas ao apego às jóias e aos adereços, uma vez que estes e aqueles estão somente ligados aos preconceitos, com base nos quais se estabelecem as discriminações sociais: pelas jóias e adereços usados por uma determinada mulher se define o *status social* dela com que identificam o valor que ela passa a ter conforme seja a sua ornamentação. Confundem, por isso, a beleza dessa ornamentação com os aspectos físicos da mulher e deixam de valorizá-la pelo que ela é, valorizando-a pelo que as jóias e os adereços representam do ponto de vista sócio-econômico. A propósito disto, em uma nota de pé-de-página, Rousseau nos chama a atenção para o seguinte: “Les femmes qui ont la peau asses blanches pour se passer de dentelle donneroient bien du dépit aux autres si elles n'en portoient pas. Ces sont presque toujours de laides personnes qui aménent les modes auxquelles les belles ont la bêtise de s'assujettir”.<sup>80</sup> Daí, a respeito da educação da mulher, chega a seguinte conclusão:

Donnez sans scrupule une éducation de femme aux femmes, faites qu'elles aiment les soins de leurs séxe, qu'elles aient de la modestie, qu'elles sachent veiller à leur ménage et s'occuper dans leurs Maison, la grande toilette tombera d'elle même, et elles n'en seront mises que de meilleur gout.<sup>81</sup>

Como consequência, segundo ele, as mulheres se firmarão por si mesmas, valendo-se de suas armas para conquistarem os homens sem que tenham que recorrer a certos artificios que lhe são impostos pela moda. Diz-nos ele, então:

La première chose que remarquent en grandissant les jeunes personnes, c'est que tous ces agrémens étrangers ne leur suffisent pas, si elles n'en ont qui soient à elles. On ne peut jamais se Donner la

<sup>79</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 713 — Grifo do autor. [“A educação das jovens é, neste ponto, inteiramente errada. Prometem-lhes adornos como recompensa e fazem com que apreciem os atavios: *como está linda!* Dizem-lhes quando se apresentam muito enfeitadas. Ao contrário, deveriam dizer-lhes que tanto aparato é destinado a esconder defeitos e que o verdadeiro triunfo da beleza está em brilhar por si mesmas. O amor às modas é de mau gosto, porque os rostos não mudam com elas e que, permanecendo o mesmo, o que lhes vai bem uma vez lhes vai bem sempre”. (Id. Ibid., p. 442 — Grifo do autor)]

<sup>80</sup> Id. Ibid., V, IV, Nota de Rousseau, p. 714. [“As mulheres que têm a pele bastante branca para dispensar as rendas, provariam muito despeito nas outras em não usando. São quase sempre as pessoas feias que inventam as modas a que as demais têm a tolice de se submeter”. (Id. Ibid., Nota 6, de Rousseau, p. 443)]

<sup>81</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 714. [“Daí sem escrúpulo uma educação de mulher às mulheres, fazei com que gostem das tarefas de seu sexo, que sejam modestas, que saibam cuidar de seu lar, ocupar-se com sua casa; o rebuscamento cairá por si mesmo e elas estarão vestidas com mais gosto”. (Id. Ibid., p. 443)]

beauté, et l'on n'est pas sitôt en état d'acquérir la conquéterie ; mais on peut déjà chercher à Donner un tour agréable à ses gestes, un accent flateur à sa voix, à composer son maintien, à marcher avec légèreté, à prendre des attitudes gracieuses et à choisir par tout ses avantages. La voix s'étend, s'affermir et prend du timbre, les bras se dévelopent, la démarche s'assure, et l'on s'aperçoit que, de quelque manière qu'on soi mise, il y a un art de se faire regarder. Dès lors il ne s'agit plus seulement d'aiguille et d'industrie; de nouveaux talens se présentent et font déjà sentir leur utilité.<sup>82</sup>

Por fim, ainda para nos dizer das diferenças nessa igualdade entre homem e mulher, Rousseau afirma que não devemos oferecer às mulheres “lições”, mas deixar que elas peçam quando essas se lhes fizerem necessárias, uma vez que “on ne doit point faire une tache d'une recompense et c'est surtout dans ces sortes d'études que le premier succès est de vouloir réussir”. Depois disso, segundo ele, “s'il faut absolument des leçons em règle, je ne déciderai point du sexe de ceux qui les doivent Donner”.<sup>83</sup>

## **5. A consolidação da família**

Acompanhando assim o pensamento de Rousseau com a atenção voltada para o que ele afirma sobre a educação da mulher, chegamos ao entendimento de que é preciso antes de tudo considerá-lo dentro de um projeto maior, que visa a recuperação da natureza humana dentro da sociedade. Para isso, torna-se imprescindível a família. Pois, como seria possível pensar na inserção social do homem sem a construção da família? Isto é: não se pode pensar a formação do homem com vistas à sua sociabilidade sem que se tenha antes uma família formada, onde se possa encontrar aquele que reúne as condições necessárias para ser esposo e pai, assumindo a sua condição de líder no referido agrupamento humano. Podemos afirmar com outras palavras que, para a formação da sociedade, a família é um agrupamento humano indispensável. E o homem, para se firmar como um ser capaz de moralidade, precisa dar provas disso no convívio familiar. Assim como a sua experiência com a natureza e as coisas o faz homem, com os homens aprende socializar-se; nenhum outro meio reúne as condições que

---

<sup>82</sup> Id. *Ibid.*, V, IV, p. 715. [“A primeira coisa que observam as jovens ao crescerem é que todos os atavios estranhos a elas não lhes bastam, em não tendo elas próprias com que agradar. A beleza nunca pode ser dada a si mesma, e não é tão cedo que se alcança a condição de adquirir o coquetismo; mas é possível já então procurar ter gestos agradáveis, uma dicção sedutora, uma atitude, andar com leveza, com graça, aprimorar em tudo suas vantagens. A voz se firma, adquire um timbre; os braços desenvolvem-se, o andar faz-se seguro, a jovem percebe que, como quer que esteja vestida, há uma arte de provocar o olhar. A partir de então não se trata mais unicamente de agulha e habilidades; novos talentos se apresentam e já revelam sua utilidade”. Id. *Ibid.*, p. 443-444)]

<sup>83</sup> Id. *Ibid.*, V, IV, p. 717-718. [“não se deve fazer de uma recompensa uma tarefa; e é especialmente nessa espécie de estudos que o sucesso é ter êxito. (...) em sendo necessárias lições em regra, não determinarei o sexo dos que as devem dar”. (Id. *Ibid.*, p. 446)]

a isso são necessárias quanto à família. Aqui, então, entra a necessidade de se pensar no significado da educação da mulher, conforme sejam as exigências estabelecidas tanto pela natureza como pelo convívio social, tendo este por base a harmonia familiar.

Desse modo, não se trata de apegarmo-nos aos exemplos expostos por Rousseau para se compreender o que ele pensou a respeito da educação da mulher. Ao invés disso, voltemo-nos para os princípios que apontam para a necessidade de se garantir o respeito às diferenças entre a mulher e o homem, o que deverá servir de base para a formação de ambos com vistas à expressão da vontade geral que se traduz como lei de cada um para todos e, sendo para todos, tomada por cada um como a expressão de sua vontade. Consideremos, portanto, os diferentes momentos históricos e tomemos o discurso de Rousseau como a manifestação *do que deve ser* a partir *daquilo que é*. Nesse sentido, podemos afirmar que o pensamento dele aponta para a necessidade de uma educação que considere as diferenças sem esquecer a igualdade entre os sexos masculino e feminino, de forma que possa preparar a mulher para fazer valer todas as suas potencialidades naturais, quando estas vão dando as coordenadas para o que deva ser o convívio social dos seres humanos, onde todos tenham os seus direitos respeitados. Assim, a educação da mulher, expressando as diferenças na igualdade, diz que toda organização da sociedade passa pelo poder de decisão dela. Em última instância, são as mulheres que podem estabelecer as diferentes formas possíveis de relações sociais.

A experiência que se firma pela relação com o diferente permite um aprendizado que se faça como uma prévia daquilo que virá a ser o exercício da cidadania plena no Estado. A mulher passa a ser o referencial em torno do qual se faz possível essa experiência. No momento que se coloca como referência o social que emerge da convivência humana há um desvelar-se da intimidade do lar, onde se dá o encontro entre os cônjuges. Em meio a este encontro, o homem, formado segundo as determinações da natureza, está apto a se fazer cidadão mediante o respeito a cada um dos outros em suas diferenças, estando entre estas aquelas que distinguem o feminino do masculino.

Deparamo-nos, pois, com o cotidiano social que, na verdade, é o cotidiano das famílias, sendo a sociedade um todo que é formado pela junção de cada um dos seres humanos através da pluralidade familiar. O cotidiano das famílias se manifesta em larga ou pequena escala, mas que não deixa de ser aquilo que faz o ritmo da dinâmica da comunidade, seja esta vista como uma nação, um bairro, uma rua, um lugarejo qualquer da zona rural ou simplesmente de cada uma das famílias que compõem o todo social. Neste, sim, deparamo-nos freqüentemente com aquilo que pode ser pensado como presença ou ausência de amor, virtude e amizade, que

se manifestam a partir do encontro das diferenças humanas que se encontram nos indivíduos que fazem a convivência em sociedade.

Portanto, formar-se para o convívio social significa viver a experiência desse cotidiano social no seio de cada família, tendo sempre diante de si o todo para onde se estende a intimidade do lar. Assim, o espaço que prepara o indivíduo para ser homem ou mulher, deverá ser o mesmo que serve de primeiro espaço para a conquista da liberdade civil, o que acontecerá mediante a educação que se tem com vistas à formação do homem para a sociedade, podendo nesta se firmar como cidadão. Referimo-nos, pois, ao espaço familiar que se formará pela organização da família, sendo esta o lugar onde começa o processo de formação do homem físico e moral. Por isso, a família é também o lugar em que tem início a inserção social de cada um, firmando-se pela educação e a liberdade.

## *Capítulo V*

# DIFERENTES FORMAS DE CONTRATO: O PEDAGÓGICO E O SOCIAL

A leitura da obra de Rousseau nos permite considerar a necessidade de diferentes formas de contrato entre os homens. Neste sentido, passamos aqui a pensar no que se pode pensar em termos desses contratos, sendo referidos explicitamente ou não pelo autor. Portanto, a nossa atenção se volta especificamente para as duas formas de contrato que aparecem de uma forma distinta no pensamento de Rousseau: o *social*, a respeito do qual escreveu toda uma obra em que o mesmo já aparece em seu título — *Do Contrato social* — e o que está implícito, sobretudo nas páginas do *Emílio ou da educação*. Vale considerar, no entanto, o fato de que tanto um como o outro aparece em diferentes textos rousseauianos, conforme vemos ambos já no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Consideremos, portanto, a formação moral que adquire o homem com o processo de formação humana e com o qual se insere no convívio social, tornando-se capaz de firmar para si e para os outros um contrato social.

Mas todo esse processo de formação pelo qual chega o homem à moralidade não seria possível sem que houvesse um contrato entre aquele que se educa e aquele que entra no processo de educação na condição de pai e mãe ou professor. Assim sendo, faz-se necessário investir no contrato pedagógico pelo qual se fará a formação do homem natural, sendo conduzido pelo processo de educação ao convívio com os outros homens, assim como para o seu comportar-se em relação à natureza. Mas, o que se poderá entender por contrato? E quando se trata de um *contrato pedagógico*, o que se quer dizer com isso? De que forma podemos acompanhar a formação desse *contrato pedagógico* no pensamento de Rousseau? Será que somente é possível refletir sobre ele a partir da leitura do *Emílio*? São estas questões que estão postas quando pensamos a educação e a liberdade no pensamento de Rousseau, uma vez que, por elas, podemos chegar ao entendimento do que seja a formação do homem para o exercício de sua liberdade em um mundo corroído pelas corrupções dos feitos dos homens, em sua liberdade. Perguntamos, então, a que se referiu Rousseau quando usou o termo *contrato* para formular o seu conceito de *contrato social* no seu *Do Contrato social* ou que

poderá significar o que entendemos por *contrato* quando nos referimos ao *contrato pedagógico*, conceito implícito no *Emílio*.

## 1. Diferentes concepções de contrato

No *Contrato social*, a referência feita por Rousseau ao *contrato* remete-nos a outros entendimentos filosóficos que lhe eram anteriores ou mesmo contemporâneos. Podemos aqui nos reportar a Hobbes, por exemplo, que pensou no Leviatã como sendo a construção de um corpo, identificado pelo Estado, onde se dá a entrega absoluta da liberdade em troca da proteção de cada um, uma vez que já não suportavam os homens a insegurança em que se encontravam, segundo ele, no estado natural, o que o fizeram correr da morte, indo em busca de uma proteção. Ou seja, como ele mesmo o diz, “pela arte é criado aquele grande *Leviatã* a que se chama *Estado*, ou *Cidade* (em latim *Civitas*), que não é senão um homem artificial, embora de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja proteção e defesa foi projetado”.<sup>1</sup> E Jean-Jacques Chevallier, interpretando a obra de Hobbes, diz-nos o seguinte: “O *Leviatã* é a síntese do hobbismo. É fruto da curiosa combinação de um potente e rigoroso espírito, fanaticamente mecanicista, com as obsessões de um coração cheio de temor, ávido de paz para si próprio, como para o seu país”.<sup>2</sup> Nisto está implícito um *contrato*, como sendo um acordo firmado entre os homens para que se tornasse possível a formação do Estado.

Se em Hobbes encontramos essa preocupação com a segurança, uma vez que os homens já não agüentavam mais viver numa guerra de todos contra todos, em John Locke vamos encontrar a preocupação com a propriedade. Esta sendo aquisição, segundo ele, dos esforços dos homens, precisava ser preservada, isto é, defendida. No estado de natureza, onde se encontravam, careciam da lei que desse garantia a cada um para a segurança daquilo que lhe pertencia como propriedade sua.<sup>3</sup> Daí entram os homens em acordo para que se organize a sociedade de forma tal que as relações humanas passem a se regularizarem a partir de

<sup>1</sup> HOBBS, Thomas. *Leviatã* ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico civil. Tradução por João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo : Nova Cultural, 1999. 496 p. (Coleção Os Pensadores), p. 27.

<sup>2</sup> CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas*, p. 67.

<sup>3</sup> John Locke, em seu *Segundo tratado sobre o governo*, apresenta-nos a preservação da propriedade como o objetivo fundamental da união dos homens em comunidades, conforme podemos ver em suas próprias palavras: “O objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidades, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade. Para este objetivo, muitas condições faltam no estado de natureza”. [LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*; ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. Tradução por E. Jacy Monteiro. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores, 9), p. 264]

determinadas leis previamente estabelecidas com a formação do Estado.<sup>4</sup> Nisto também fica subentendido o *contrato*, que, segundo Locke, fica firmado nas relações entre senhor e servo, por exemplo.

Chamamos assim a atenção para essas concepções de *contrato* que se evidenciavam na época de Rousseau. Mesmo parecendo uma questão já resolvida antes do século XVIII, os iluministas punham em seus discursos esse entendimento. Abbagnano adverte-nos para o fato de que essa idéia de contrato, como convenção ou estipulação firmada entre os que formam uma comunidade, dando origem ao Estado, remete-nos aos sofistas, tendo sido estes os primeiros defensores do *contratualismo*, isto é, a doutrina que reconhece a fundação do Estado a partir do *contrato* firmado entre os seus membros. Aristóteles também refere-se à lei como sendo o resultado de uma convenção, o que implica dizer *um contrato*. Seguindo com este entendimento, Epicuro afirma que “o Estado e a lei são resultado de um contrato que tem como único objetivo facilitar as relações entre os homens”.<sup>5</sup> Assim, trata-se de uma idéia que, de uma certa forma, desaparece na Idade Média, sufocada pela doutrina que postulava a origem do Estado em Deus, mas que ressurgue na Idade Moderna, como bem nos diz Abbagnano. O ressurgimento da doutrina contratualista do Estado se expressa, por exemplo, com muita força, em Genebra, quando os calvinistas, em 1579, publicam as *Vindiciae contra tyrannos*, retomando, portanto, “a doutrina do contrato para reivindicar o direito do povo de rebelar-se ao rei, quando ele descure dos empenhos do contrato original”.<sup>6</sup>

A partir dessa discussão a respeito do *contratualismo*, fundamentado na idéia do *contrato* com que se firmam as leis para regulamentar as relações dos homens no Estado, podemos chegar ao entendimento de Abbagnano a respeito do que passou a significar isso que chamamos de *contrato* e que tanto apareceu nos discursos dos modernos, estando entre eles, Hobbes e Locke, mas estendendo-se pelo pensamento iluminista do século XVIII:

---

<sup>4</sup> Isso se confirma pelas próprias palavras de John Locke, conforme podemos ver no que ele diz no *Segundo tratado sobre o governo*: “Todavia, embora os homens quando entram em sociedade abandonem a igualdade, a liberdade e o poder executivo que tinham no estado de natureza, nas mãos da sociedade, para que disponha deles por meio do poder legislativo conforme o exigir o bem dela mesma, entretanto, fazendo-o cada um apenas com a intenção de melhor se preservar a si próprio, à sua liberdade e propriedade — eis que criatura racional alguma pode supor-se que troque a sua condição para pior —, o poder da sociedade ou o legislativo por ela constituído não se pode nunca supor se estenda mais além do que o bem comum, mas fica na obrigação de assegurar a propriedade de cada um, provendo contra os três inconvenientes acima assinalados, que tornam o estado de natureza tão inseguro e arriscado”. [LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*; ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. Tradução por E. Jacy Monteiro. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. 213-313 p. (Coleção Os Pensadores, 9). Tradução de: Concerning civil government, second essay, p. 265-266]

<sup>5</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, p. 191.

<sup>6</sup> Id. *Ibid.*, p. 191.

O contrato não é só contrato de governo que regula as relações entre um governante e o seu povo, mas é também contrato social no sentido mais amplo, como acordo tácito que está no fundamento de toda comunidade (*consociatio*) e que torna os indivíduos conviventes, isto é, participantes dos bens, dos serviços e das leis válidas na comunidade [...].<sup>7</sup>

## 1.1 A concepção rousseauiana de contrato

É, pois, no sentido de *contrato social* que se fundamenta o *contratualismo*, conforme o fizeram, entre outros, Hobbes e Locke, quando este último, por exemplo, pensa na fundamentação da sociedade política pela união dos homens firmada pelo *contrato*. Esse *contratualismo* ganha uma nova interpretação com Rousseau, quando ele se contrapõe à forma pela qual se concebia o contrato em sua época, preservando-se as concepções hobbesiana e lockeana. Por esses termos se compreende que, de uma forma inversa à que acontece em Locke, como também em Hobbes, não se trata de um *pacto* entre os homens para formar uma sociedade política, mas de renúncia de uma liberdade por outra, ou seja, da renúncia dos direitos naturais pela aquisição dos direitos sociais. Deparamo-nos assim, de acordo com pensamento de Rousseau, com o problema fundamental que somente é resolvido pelo contrato social, quando surge entre os homens a necessidade de “Trouver une forme d’association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s’unissant à tous n’obéisse pourtant qu’à lui-même et reste ausisi libre qu’auparavant?”<sup>8</sup> Partindo deste entendimento, Rousseau nos diz que, quando bem compreendidas, as cláusulas do *contrato*, que são “déterminées par la nature de l’acte”, [“determinadas pela natureza do ato”],

se réduisent toutes à une seule, savoir l’aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté: Car premierement, chacun se donnant tout entire, la condition est égale pour tous, et la condition étant égale pour tous, nul n’a intérêt de la rendre onéreuse aux autres.<sup>9</sup>

Há de se perceber assim que se trata mesmo da renúncia da liberdade natural, o que por si mesmo já é uma demonstração da condição de ser livre. Não fossem livres os homens, não

<sup>7</sup> Id. Ibid., p. 191.

<sup>8</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*. Livre I, Chapitre VI. *Œuvres complètes*, III, p. 360. [“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*, I, VI (Os Pensadores), p. 32)]

<sup>9</sup> Id. Ibid., p. 360-361. [“reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais”. (Id. Ibid., p. 32)]

se poderia falar de *contrato*. Mesmo não sendo este necessário para a formação de um Estado, conforme a compreensão mais comum que vê no *contratualismo* a fundamentação teórica para a formação do Estado, como vemos em Hobbes, ou da sociedade política, conforme o pensamento de John Locke, em Rousseau, quando nos referimos ao *contrato social*, temos em vista o *pacto social* que se reduz nos seguintes termos: “*Chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale; et nous recevons en corps chaque membre comme partie indivisible du tout*”.<sup>10</sup>

Por esses modos de referência ao *contrato*, falar deste é falar de troca. Mesmo quando saímos de Rousseau para os que também se manifestaram a respeito da questão, há uma referência tácita ou não à troca. No caso rousseauiano, a troca se dá entre diferentes liberdades. Quando trocamos a liberdade natural pela civil, estamos também trocando nossos direitos. Assim, o pacto que fazemos para o estabelecimento da lei, expressa ao mesmo tempo a nossa liberdade, bem como a troca que fazemos, pois deixamos uma liberdade sem limites por uma que passa a ser limitada por nós mesmos. Nisto está a afirmação da moralidade, o que não seria possível na situação anterior, seja esta a do estado de natureza ou aquela da infância.

No *Contrato social*, o entendimento sobre o que possa significar este *contrato* está voltado para o que se pode pensar em termos de liberdade com vistas à formulação da lei, conforme estávamos acompanhando até agora. Mas, quando tratamos de educação, de que forma podemos pensar a questão do *contrato*? Por esta questão somos remetidos ao *Emílio*. E, nesta obra, como o diz N. J. H Dent em seu *Dicionário Rousseau*, vamos encontrar Rousseau empregando a idéia de *contrato* em distintos contextos: “O primeiro, menos significativo, ocorre no primeiro encontro de Emílio com a idéia de troca contratual como base para regular e coordenar a atividade humana”.<sup>11</sup> É o que nos apresenta Rousseau com o episódio das favas, conforme encontramos no Livro II, quando, para uma certa surpresa nossa, a noção de propriedade privada é repassada para Emílio como a primeira lição moral que lhe é dada. Isso, como nos diz Maria de Fátima Simões Francisco, chega mesmo a nos ser desconcertante:

Qual não é nosso desconcerto ao ler no segundo livro do *Emílio* que a primeira, e mais necessária, “lição moral” a ser dada à criança tem por objeto a noção de propriedade privada. Isso justamente depois de ter acompanhado Rousseau insistir no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os*

<sup>10</sup> Id. *Ibid.*, 361 — Grifos do autor. [“Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo”]. (Id. *Ibid.*, p. 33)]

<sup>11</sup> DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*, p. 83.

*Homens* que o advento da propriedade privada foi na história dos homens nada mais nada menos que a fonte de todos os males.<sup>12</sup>

Mas, do que se trata, quando falamos do “episódio das favas”? Rousseau parte do entendimento segundo o qual se faz necessário remontar à origem da propriedade privada. Isto porque, segundo ele, o “le premier sentiment de la justice ne nous vient pas de celle que nous devons, mais de celle qui nous est due”. Enquanto isso, tem sido “un des contresens des éducations communes” começarem dizendo às crianças do que se impõe a elas, ao invés de lhes falarem logo de início dos seus deveres. Dizem-lhes, pois, daquilo que muitas vezes nem podem entender e que, talvez, nem lhes interesse.<sup>13</sup> Mas não é com teoria que se deve falar dos seus deveres. É conduzindo-lhe à necessária experiência que se pode dizer-lhe da importância do respeito aos outros. Todavia há de se considerar o fato de que a criança não ataca as pessoas,<sup>14</sup> mas as coisas. Por isso, ao iniciá-la no exercício do respeito ao próximo, cumpre dar-lhe a idéia de propriedade antes de lhe apresentar a de liberdade.

Mas Rousseau chama também a atenção para a necessidade da criança possuir alguma coisa para que possa ter a idéia de propriedade. Todavia, dizer-lhe simplesmente “isso é seu”, referindo-se aos brinquedos dela, por exemplo, não lhe diz nada, por isso ela não sabe das origens deles, isto é, não sabe de onde vieram, como chegou às suas mãos e porque os tem. E também não ajuda na compreensão do que tem, se lhe dissesse apenas que alguém lhe deu. Isso não ajuda porque é preciso perguntar pelo antecedente: se alguém lhe deu os brinquedos, esse alguém os tinha. Mas, como? Ou seja: precisamos levar a criança à origem da propriedade.

Levar a criança a essa origem é bem mais fácil quando ela vive no campo. Neste, ela não demora muito a se interessar pelo cultivo das plantas. A criança, quando se encontra entre

<sup>12</sup> FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral – o episódio das favas no *Emílio* de Rousseau. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol. II, n. 4, p. 35-42, 1998, p. 35.

<sup>13</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, II. *Œuvres complètes*, IV, p. 329. [“nosso primeiro sentimento de justiça não nos vem da que devemos e sim da que nos é devida”. “um dos contrasensos das educações comuns”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, II, p. 85)]

<sup>14</sup> A respeito disso, em nota de pé de página, Rousseau nos diz o seguinte: “On ne doit jamais souffrir qu'un enfant se joie aux grandes personnes comme avec ses inférieurs, ni même comme avec ses égaux. S'il osoit frapper sérieusement quelqu'un, fut-ce son laquais, fut-ce le bourreau, faites qu'on lui rende toujours ses coups avec usure, et de manière à lui ôter l'envie d'y revenir. J'ai vû d'imprudentes gouvernantes animer la mutinerie d'un enfans, l'exciter à battre, elles-mêmes, et rire de ses foibles coups, sans songer qu'ils étoient autant de meurtres dans l'intention du petit furieux, et que celui qui veut battre étant jeune voudra tuer étant grand” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, II. *Œuvres complètes*, IV, p. 329-330). [“Não se deve nunca admitir que uma criança abuse dos adultos como de seus inferiores, nem mesmo como de seus iguais. Se ousar bater seriamente em alguém, seja seu lacaios, seja seu verdugo, fazei com que lhe devolvam os golpes com juros, de maneira a tirar-lhe a vontade de recomeçar. Vi governantes imprudentes excitar a rebeldia de uma criança, incitá-la a bater, deixarem-se bater elas próprias, rindo dos golpes fracos, sem pensarem que se tratava de assassínios na intenção do pequeno furioso e que quem quer bater, sendo jovem, desejará matar quando grande”. [ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, II, Nota 7, p. 85)]

os dois e doze anos, procura normalmente imitar e produzir, da mesma forma que quer “donner des signes de puissance et d’activité”. Por isso, “Il n’aura pas vû deux fois labourer un jardin, semer, lever, croître des légumes qu’il voudra jardiner à son tour”.<sup>15</sup>

Sabendo que essa é uma inclinação natural da criança, Rousseau concordou com Emílio em ajudá-lo, tornando-se seu ajudante de jardineiro. Arou para ele a terra de que ele se apossou e onde plantou fava. Diariamente, eles regaram a fava, sendo motivo de alegria o despertar dela; alegria esta que aumentou quando Rousseau lhe disse que aquilo pertencia a ele. Explicou-lhe, então, o que significa pertencer, fazendo-lhe sentir tudo que pôs naquela terra: seu tempo, seu trabalho, sua pena e, enfim, a sua própria pessoa. Mas fazendo-lhe saber também da existência de alguma coisa pertencente à terra e que pode ser reivindicada de qualquer um, da mesma forma que “il pourroit retirer son brás de la main d’un autre homme qui voudroit le retenir malgré lui”.<sup>16</sup> Mas, um certo dia, é surpreendida com um espetáculo horroroso que lhe causou muito sofrimento, muita dor. Eis, pois, o que aconteceu:

Un beau jour il arrive empressé et l’arrosoir à la main. Ô spectacle! ô douleur! toutes les fèves sont arrachées, tout le terrain est bouleversé, la place même ne se reconoit plus. Ah qu’est devenu mon travail, mon ouvrage, le doux fruit de mes soins et de mes sueurs? Qui m’a ravi mon bien? Qui m’a pris mês fèves? Ce jeune cœur se soulève; le premier sentiment de l’injustice y vient verser sa triste amertume. Les larmes coulent en ruisseaux; l’enfant desolé remplit l’air de gémissemens et de cris. On prend part à sa peine, à son indignation; on cherche, on s’informe, on fait des perquisitions. Enfin l’on découvre que le jardinier a bait le coup. On le fait venir.<sup>17</sup>

O jardineiro aparece, queixando-se mais alto, dizendo terem sido eles — Emílio e o seu preceptor, Jean-Jacques — que estragaram a sua obra. Ele tinha semeado naquela terra melões de Malta e que, para plantarem as “miseráveis favas”, destruíram os melões germinados que nunca poderiam ser substituídos. Disse-lhes, então, o jardineiro: “Vous m’avez fait un tort irréparable, et vous vous êtes privés vous mêmes du plaisir de manger des melons exquis”.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Id., Ibid., II, IV, p. 330. [“dar sinais de poder e de atividades. Mal terá visto duas vezes arar uma horta, semear, germinarem e crescerem legumes que já desejará jardinar ela própria”. (Id. Ibid., II, p. 86)]

<sup>16</sup> Id. Ibid., II, IV, p. 331. [“poderia retirar o braço da mão de outro homem que o quisesse segurar contra a sua vontade”. (Id. Ibid., 86)]

<sup>17</sup> Id. Ibid., II, IV, p. 331. [“Um belo dia ela chega solícita com o regador na mão. Ó espetáculo, ó dor! todas as favas estão arrancadas, todo o terreno remexido, nem o lugar se reconhece mais. Ah, que aconteceu com meu trabalho, minha obra, o doce fruto de meus cuidados e de meu suor? Quem me arrebatou meu bem? Quem me pegou minhas favas? O jovem coração se revolta, o primeiro sentimento de injustiça nele verte seu triste amargor; correm as lágrimas; a criança desolada enche o ar de gemidos e de gritos. Participamos de sua dor, de sua indignação; procuramos, colhemos informações, fazemos perquisições. Finalmente descobrimos que foi o jardineiro: chamamo-lo”. (Id., Ibid., II, p. 86)]

<sup>18</sup> Id., Ibid., II, IV, p. 331. [“Causaste-me um prejuízo irreparável e vos privastes, vos mesmos, do prazer de comer melões deliciosos”. (Id., Ibid., II, p. 86)]

Jean-Jacques se desculpa com o jardineiro, reconhecendo o erro que eles cometeram e, para recompensá-lo, promete-lhe outras sementes de Malta, que eles dois — Jean-Jacques e Emílio — mandarão. O jardineiro, que se chamava Roberto, disse-lhes que não havia mais terra para ser cultivada. Todas as terras que eles viam estavam há muito ocupadas. Aquela que ele cultivava, por exemplo, tinha sido melhorada pelo seu pai, o mesmo que era feito por cada um com a sua. Depois, dirigindo-se a Emílio, disse-lhe que ninguém deveria tocar no jardim do vizinho, porque cada um deve respeitar o trabalho do outro, para que seja posto o seu em segurança. E como resposta ao lamento de Emílio, que dizia não ter um jardim, advertiu-lhe não permitir que ele passasse no seu, caso voltasse a estragá-lo. Jean-Jacques interfere na conversa dos dois, para pedir a Roberto um cantinho no jardim dele para eles cultivarem, com a condição de repassar-lhe a metade do produto. Roberto, por sua vez, preferiu conceder o cantinho do seu jardim para o amiguinho de Jean-Jacques sem condição alguma, mas apenas lembrando a eles que, se caso voltassem a tocar nos melões dele, ele araria as favas.<sup>19</sup>

Com essa história, Rousseau quis repassar a lição sobre o significado da propriedade e, ao mesmo tempo, do *contrato*. Remontando à origem da propriedade, ele se pôs a dizer através de um exemplo como se deu a origem daquilo que é meu ou seu, havendo a necessidade de respeito ao que é dos outros, para que seja respeitado o que é nosso. Leva assim a criança ao entendimento de que a origem da propriedade se deu com o direito do primeiro ocupante, adquirido pelo trabalho. Com vistas nisso, diz-nos, pois, seguinte: “De là jusqu’au droit de propriété et aux échanges il n’y a plus qu’un pas, après lequel il faut s’arrêter tout court”.<sup>20</sup>

A idéia de contrato fica posta justamente por essa idéia de troca, quando cada uma das partes deve ceder em alguma coisa para que cheguem ao consenso. E este consenso nos diz muito sobre o que significa moralmente o acordo entre os homens para que se torne possível a harmonia no convívio social. Com o conhecimento histórico da origem da propriedade, podemos, inclusive, termos a idéia de que a lição moral que nos remete à noção de propriedade está muito longe de ser simplesmente ideologia, como bem o observa Maria de Fátima Simões Francisco ao dizer o seguinte: “Uma outra lição, ainda mais sutil, está presente no episódio, lição esta, por sua vez, bem na ordem do dia para nós. Vemos sugerido que o

<sup>19</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, II. *Œuvres complètes*, IV, p.332.

<sup>20</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, II. *Œuvres complètes*, IV, p.333. [“Daí até ao direito de propriedade e às trocas não vai mais de um passo, depois do qual cumpre parar”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, II, p. 87)]

direito à propriedade da terra só será legítimo se o que a possui a cultivar, a tornar produtiva”.<sup>21</sup>

Mas observa Dent que, noutro contexto, “Rousseau generaliza na base dessa ‘lição’ para argumentar que a troca material é um componente fundamental em — e fundamento para — toda associação humana, e deve ser entendida como um dos elementos básicos de qualquer sociedade”.<sup>22</sup> Neste sentido, nenhuma ordem civil se estabelecerá, se não houver o contrato entre os homens. E o *contrato* passa a caracterizar a reunião de várias pessoas num mesmo grupo, quando a liberdade de cada uma delas é sustentada pela obediência à lei.

No processo de formação do indivíduo, não podemos ignorar a necessidade deste *contrato*. Não se trata de uma reunião pura e simples de várias pessoas em um mesmo grupo, mas do encontro das pessoas que estão voltadas para um mesmo fim: a promoção humana através da educação. Isso já nos diz da necessidade de uma condução do indivíduo àquilo que lhe permite conduzir-se por si mesmo no meio do mundo, uma vez que, quando ainda criança, isto não lhe é possível, tendo em vista o fato de que não se encontra com a força necessária para atender as suas necessidades. Carece, portanto, da participação de outros para que se possa realizar o equilíbrio necessário entre seus desejos e a possibilidade de realizá-los.

Equilíbrio que, segundo Rousseau, não se realizará, na infância, sem a ajuda de um preceptor, entendendo-se por este os pais ou o professor. Mesmo com a chegada da adolescência, ainda é notável esta necessidade de um equilíbrio que não se efetiva sem o outro. Quando pensamos em termos de puberdade ou mesmo adolescência, deparamo-nos com a inversão do que representa o desejo em relação à força necessária para a sua realização. Trata-se de um momento em que já não falamos de uma desproporcionalidade tendo em vista a intensidade do desejo. Agora, ao contrário, deparamo-nos com um grau maior de intensidade em termos de força de realização desse desejo. Novamente se tem o desequilíbrio que deverá ser procurado com o auxílio do educador. O que fica claro nisto é o fato de que, por um lado, como já dizia Montaigne, precisamos de educação logo que nascemos, mesmo sabendo, segundo ele, que “a maior e mais importante da dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução da criança”,<sup>23</sup> por outro lado, precisamos considerar a relação pedagógica que se estabelece entre educando e educador.

---

<sup>21</sup> FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral — o episódio das favas no *Emílio* de Rousseau, p. 42.

<sup>22</sup> DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*, p. 83.

<sup>23</sup> MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*, I, p. 74.

## 2. O Contrato Pedagógico

A relação pedagógica entre educando e educador exige uma reciprocidade de doação e de conquista. É dessa reciprocidade do *doar-se* e do *conquistar*, necessária à harmonia entre educando e educador, que falamos quando nos referimos ao *contrato pedagógico*. Não se trata aqui de um conceito que aparece explicitamente na obra de Rousseau, mas um conceito a que recorreremos para pensar a relação entre aquele que se dispõe a aprender e aquele que se dispõe a ensinar. Havendo um intercâmbio dos interesses dos que estão envolvidos com o processo educacional, torna-se possível se falar em crescimento mútuo, quando a aprendizagem passa a ser comum as partes envolvidas. Isso acontece mesmo quando um se apresenta como alguém que quer ensinar outra pessoa que quer aprender.

Rousseau não nos falou diretamente disso. Mas disse-nos da satisfação do preceptor com o crescimento do seu aluno. Este, por sua vez, não escondeu o carinho com que tratou o seu preceptor, reconhecendo nele alguém que lhe proporcionou as condições para que ele pudesse se autoconduzir. Seria possível assim falar de uma intersubjetividade construída na relação pedagógica mediante uma espécie de contrato que se firma entre educando e educador. Mas, se Rousseau não nos falou explicitamente do contrato pedagógico, o que nos permite afirmar que está implícita no *Emílio* a necessidade dele?

A reflexão sobre o que se pode entender por *contrato pedagógico*, como algo que terá que ser inevitável para que se consolide a formação do homem, coloca-nos diante de algumas questões que são necessárias para elucidar o que seja a relação pedagógica que deve acompanhar o indivíduo a partir do seu nascimento. A primeira destas questões pode ser tomada como base para o entendimento de todas as outras. Trata-se aqui da concepção de liberdade que pode ser vista numa articulação bem definida com a educação, quando falamos de infância. Assim, a questão poderia ser posta da seguinte forma: como pensar na liberdade da criança, quando ela ainda não é capaz de discernimentos entre o certo e o errado, o bom e o ruim? Seria possível dizer que a criança é livre ao nascer, já que com este “nascer” começa a educação? Se a resposta a esta questão se voltasse para o entendimento de que não se pode conceber o recém-nascido como ser livre, teríamos que abandonar muitas das afirmações que já fizemos, ao nos darmos conta de que, no processo de formação do homem, há uma passagem da liberdade à educação, da mesma forma que o ser humano passou da liberdade à educação ao sair do estado de natureza para o estado civil. Tanto em um caso como no outro, temos um ser que é naturalmente livre, porque lhe é permitido voltar-se para as coisas

segundo sua vontade ou seus sentimentos, mas que carece do discernimento sobre os feitos dos homens no estado social.

Se nos voltarmos ao *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, lá vamos encontrar toda uma descrição feita por Rousseau para nos dizer do processo que levou o homem de um estado de natureza a um estado civil. Por outro lado, se perguntarmos pelo destino do homem, vivendo agora em sociedade, vamos nos dar conta de que também é preciso atentar para um processo que conduz necessariamente o homem da sua infância à sua fase adulta, quando poderá se firmar como cidadão. Como compreender melhor isto, se nos diz Rousseau que não podemos formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão? De fato. Temos que partir deste entendimento para que se torne possível a compreensão do que é necessário fazer para que haja a necessária formação do homem que caminha em direção à maturidade de si mesmo, como se disséssemos da necessária passagem de um estado em que prescindia de sua racionalidade, sendo-lhe esta indispensável a partir do momento em que entra para um estado social.

O homem, em seu estado original, não precisa da mediação do outro para saber do que lhe é necessário. A mediação do outro pode aqui ser entendida como a relação social que se estabelece entre os homens para que lhes seja possível a convivência no mundo em que habitam hoje. É preciso, portanto, aprender a lidar com essa “mediação”. A criança, em sua infância, não dá conta ainda da necessidade dessa relação social com os outros, apesar de precisar dela para sobreviver, uma vez que há uma desproporcionalidade entre os seus desejos e a sua força. De repente, é no adulto que ela vai encontrar a força que não tem ainda para se aproximar da satisfação dos seus desejos. A conclusão a que podemos chegar a partir do que compreendemos desse relacionamento entre a criança e o adulto diz respeito à situação paradoxal em que se encontra o homem em sua infância, quando é, ao mesmo tempo, livre, mas sem liberdade. O que significa esta contradição?

A contradição que parece existir entre ser criança *livre* mas *sem liberdade* pode ser resolvida quando se fizer compreender a diferença entre o que seja liberdade natural e liberdade civil. Na verdade, não se trata de uma contradição propriamente dita. Falamos de coisas distintas que Rousseau fez questão de nos apresentar para que lhe fosse possível falar da necessidade de libertação do homem de tudo aquilo que lhe acorrenta no meio do mundo. No estado natural, temos uma liberdade que consiste em poder satisfazer seus desejos à medida que é capaz de superar os obstáculos postos pela natureza, o que se torna possível pela capacidade de escolha entre os caminhos mais longos ou mais curtos para chegar ao seu

objetivo. No estado de sociedade, quando não pode o homem escapar das relações com os outros, é preciso escolher não simplesmente caminhos a percorrer, mas, sim, fazer opção entre o bem e o mal, fundamentando-se assim suas escolhas em um conjunto de valores que também escolhe para melhor conduzir seu comportamento em relação aos seus semelhantes e a ele mesmo. Essa diferença entre as liberdades está posta por Rousseau em seu *Contrato social*, quando ele nos diz que, através do contrato social, o homem troca a sua liberdade natural e o direito ilimitado a tudo que pode alcançar no estado de natureza pela liberdade civil e pela propriedade de tudo que possui no estado civil.<sup>24</sup> O que difere as duas liberdades — natural e civil — é o fato de que a natural é limitada pela força física, enquanto a civil é limitada pela vontade geral. No entanto, acrescenta-se a isto que é a liberdade civil que funda a liberdade moral, o que torna o homem senhor de si.

É essa segunda espécie de liberdade que falta ao homem em sua infância. A criança, portanto, não é livre, pois sabemos que não lhe é possível ainda fazer opção entre o que lhe é ou não moralmente preferível. Chegamos aqui à necessidade do educar. A educação passa assim a ser imprescindível, uma vez que ao homem é necessário saber distinguir o que promove a vida daquilo que a destrói, o que é bom para si e para os outros, o que se faz por dever ou não, ou que é justo ou injusto no comportamento dos homens em seus relacionamentos uns com os outros. Ou seja: o ser humano precisa se educar para fazer a necessária distinção entre o bem e o mal.

Se pensamos o homem em seu estado natural, acreditamos que a natureza lhe basta: com ela, aprende a lidar consigo mesmo e com as coisas. Mas é preciso conviver com os outros. Não se vive mais no estado de natureza. Além de aprender com esta, também lhe é necessário aprender com as coisas e com os homens. Há, pois, necessidade de instrução para este convívio, uma vez que, no processo de sua formação, é preciso distinguir aquilo que é determinado pela natureza daquilo que é determinado pelo amor-próprio dos homens que constroem a sociedade em que se vive com vícios e preconceitos. Para que escape destes, mesmo naquele momento em que a natureza seria o bastante para a melhor formação do

---

<sup>24</sup> No *Contrato social*, Rousseau nos diz que o balanço que faz do que foi a passagem do estado de natureza ao estado civil se reduz “à des termes faciles à comparer” [“a termos de fácil comparação”]. Neste sentido, diz-nos o seguinte: “Ce que l’homme perd par le contrat social, c’est sa liberté naturelle et un droit illimité à tout ce qui le tente et qu’il peut atteindre; ce qu’il gagne, c’est la liberté civile et la propriété de tout ce qu’il possède” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, I, VIII. *Œuvres complètes*, III, p. 364). [“O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*, I, VIII, p. 36)]

homem, faz-se necessária a presença do preceptor, que deverá se encarregar de conduzir o seu educando pelos caminhos das virtudes que a própria natureza se encarrega de lhe apresentar.

Quando tomamos esta questão da infância, considerando a necessidade de instruir a criança desde a sua mais tenra idade e confrontando-a com o que dissemos sobre o contrato, temos diante de nós não somente o *contrato social*, mas também o *contrato pedagógico* que, por sua vez, deverá se firmar a partir do momento em que se inicia o processo de formação do homem. E aqui nos deparamos com uma outra questão bem mais complexa, que diz respeito ao fato de se pensar um contrato, quando não temos, por parte dos que participam dele, igualdade de forças ou poder de decisão, de forma que se possa falar de um acordo firmado entres sujeitos igualmente livres. O que, então, queremos dizer com isto?

## 2.1 O contrato pedagógico e a afetividade

Referimo-nos aqui à dificuldade em que esbarramos, quando pensamos na possibilidade do *contrato pedagógico* na infância, sobretudo quando se trata da fase que vai do nascimento até os dois anos de idade. Nesta fase da vida, o indivíduo ainda não tem sequer o domínio da fala; como então pensar na possibilidade de um acordo que possa se firmar entre ele e aquele que se coloca ao seu lado como preceptor? Ou seja: tratamos de um *contrato* que deverá existir entre aquele que tem seu poder de discernimento muito bem definido e aquele que está dando os seus primeiros passos para o conhecimento do mundo que o cerca.

No nosso entendimento, para a compreensão disso, é preciso concordar com Maria de Fátima Simões Francisco que identifica no contrato pedagógico três cláusulas distintas: a que estabelece a relação entre *comando* e *obediência*, a que determina que o educador deve comandar, tendo em vista o *interesse* e a *vantagem* do educando, e a terceira, que consiste no estabelecimento da “igualização” entre educando e educador, o que se fundamentará na *afetividade* que deverá existir na relação pedagógica. A propósito da primeira destas cláusulas, nos diz Maria de Fátima Simões Francisco o seguinte:

O contrato pedagógico está fundado na diferença básica que existe entre as duas partes contratantes. Uma, o mestre, sendo superior em forças, conhecimentos e experiências, e outra, o aluno (uma criança ou um adolescente), sendo inferior, naqueles mesmos aspectos. Está fundado também no fato de que esse último, em diferentes graus segundo a faixa etária, precisa da condução pelo primeiro em seu processo de desenvolvimento, isto é, de aquisição de forças, conhecimentos e experiências. A primeira

e central cláusula desse contrato será, então, a de que na relação pedagógica um deve conduzir, isto é, comandar, e o outro deve ser conduzido, isto é, obedecer.<sup>25</sup>

Somos aqui chamados à atenção para o fato de que não se trata, na verdade, de uma simples primeira cláusula do *contrato*; além de primeira, é também a central. Entendemos com isso que a relação de comando e obediência proposta está na base de todo contrato. Ou seja: em torno dessa cláusula estão as demais. Isto é o mesmo que afirmar que não seria possível falar de compromisso com o *interesse* e as *vantagens* do educando, ou mesmo de uma relação de mútuo respeito entre aluno e professor, ou mesmo entre pais e filho, tendo os primeiros destes como educadores, se não for firmado o contrato no sentido de que se possa falar de uma relação de respeito em que fique assegurada a relação de comando e obediência. A problemática desta questão pressupõe está a possibilidade de um acordo desta natureza, quando se encontra, de um lado, aquele que está em condições de comandar sendo disto sabedor, enquanto, do outro lado, está aquele que ainda não é consciente do que possa significar para ele a instrução que lhe é oferecida, sendo por isso necessário obedecer.

A nossa reflexão a respeito dessas cláusulas do *contrato pedagógico* nos conduz a pensar no que tomamos como condição imprescindível para que se possa afirmar um contrato entre um indivíduo ainda não devidamente livre para escolher, escolhendo-se no meio do mundo, e um outro que, não sendo somente livre para fazer uma escolha assim, é também capaz de conduzir o indivíduo desprovido dessa liberdade para a sua autocondução em meio do mundo. Assim, chegamos ao entendimento de que aquela que fora apresentada como a cláusula primeira pode muito bem se fazer concomitante com a última. É o que ocorre quando pensamos na afetividade que deverá servir de base para a afirmação do contrato, quando este se firma para possibilitar a afetividade entre as partes, no momento em que a reciprocidade de compromisso determina que se faça necessário o respeito, mas que este não teria possibilidade de existência sem que, antes, a criança fosse cativada pelo adulto.

Seguindo com esta linha de entendimento, damos-nos conta de que é preciso considerar, na efetivação do contrato pedagógico, o *sentimento*. O que queremos dizer com isto? Nada mais do que ter em vista o sentimento que antecede a racionalidade na arte de escolher. O ser humano, segundo Rousseau, antes de ser racional, é sentimental. Ou seja: antes de fazer o uso da razão, o homem recorre ao sentimento; é este que se reflete na razão humana, no momento em que é preciso escolher. Assim, quando se coloca a questão do *contrato* na relação

---

<sup>25</sup> FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau, p. 105.

pedagógica, vem à tona o significado do sentimento. E, neste, se fundamenta a amizade que cativa o outro para que este confie na condução própria, chegando à sua autocondução.

Essa questão do sentimento, para a qual somos despertados na perspectiva de um *contrato* entre indivíduos com níveis diferentes de liberdade, está, de uma certa forma, refletida no pensamento de Antoine de Saint-Exupéry, em seu *O Pequeno Príncipe*, quando a conquista da amizade passa a ser vista como conquista da confiança de uma pessoa em relação à outra. Para que uma pessoa conquiste a confiança de outra é preciso *cativá-la*. O que isto significa? A resposta encontramos nas palavras da raposa para o príncipezinho, personagens apresentados por Saint-Exupéry em sua obra:

Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo [...].<sup>26</sup>

A atenção que os pais dão para o recém-nascido expressa muito bem essa atenção dispensada pelo príncipezinho à raposa. Assim, a criança, ao nascer, poderia simplesmente ser ignorada pelos pais. Neste caso, ela, para eles, não passaria de uma criança recém-nascida qualquer. Mas, a partir do momento que lhe é dada uma atenção especial, passa a haver uma necessidade mútua entre a criança e os seus pais. É o que acontece mais precisamente na relação entre mãe e filho, mas que deveria acontecer entre aqueles que se firmam como educador e educando. Ou seja: o preceptor deve cativar o seu discípulo para que este passe a sentir a necessidade dele, passando a existir uma reciprocidade de sentimentos.

O que queremos dizer com isto nos coloca diante da necessidade de haver o despertar dos sentimentos tanto da parte do educador quanto do educando. Mas, sabendo-se que este em sua tenra infância ainda não pode dispensar uma atenção especial a alguém, cabe ao educador, que pode (e deve) ser identificado com os pais, fazê-lo. Assim, se estabelece uma certa espécie de cumplicidade entre as partes, sendo isto a condição necessária para se firmar o *contrato* entre elas. A reflexão feita por Georges Snyders, em seu livro *Alunos felizes*, está posta nesta direção, quando nos chama a atenção para a necessidade de haver alegria na escola. Isto só é possível, segundo ele, sob a condição de “que a criança sinta alegria em ser criança e que ao mesmo tempo essa alegria seja incessantemente reconquistada cada vez que

---

<sup>26</sup> SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*, p. 68-69.

surgir um dos cem motivos que ela tem para ser infeliz — é aí que a cultura adulta pode constituir uma ajuda”.<sup>27</sup>

Dizemos com outras palavras que é nesta perspectiva da alegria da criança que podemos pensar a base para um *contato pedagógico* na infância quando, segundo o entendimento de Rousseau, torna-se possível o estabelecimento de mútua confiança entre a criança e o adulto que se põe diante dela como educador, seja este na condição de pai, mãe ou preceptor. E para que isso aconteça, isto é, para que se firme esta amizade que garante a possibilidade de um *contrato*, mesmo sendo este entre a criança recém-nascida e o adulto educador, é preciso dizer aos homens o seguinte, como o faz Rousseau: “Aimez l’enfance; favoriser ses jeux, ses plaisirs, son animable instinct. Qui de vous n’a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres et où l’ame est toujours en paix?”<sup>28</sup>

Essa manifestação de carinho para com a criança passa a ser a abertura necessária para que se possa pensar em termos de um *contrato*, mesmo *tácito*, entre ela e o adulto. Trata-se assim de conquistar a amizade sem a qual não seria possível a entrega da liberdade para que o outro pudesse conduzi-lo. Assim, a partir do momento em que a criança se encontrar na fase que, para Rousseau, começa propriamente a vida, o que ocorre a partir dos dois anos de idade, já começa a surgir o homem moral, antes não existente. Mas não é com os livros que o preceptor encaminhará o seu discípulo aos princípios da moralidade, e, sim, às experiências que a própria vida oferece para que se possa aprender a lidar com os outros, respeitando a individualidade de cada um sem deixar de exigir o respeito a si e àquilo que for seu. Neste sentido, ao contrário do que parecia mais recomendável, faz-se necessário deixar a criança longe dos livros até que alcance a maturidade necessária para as letras. Esta maturidade vai adquirindo com as suas relações com a natureza, com as coisas e as pessoas. Assim, no entendimento de Rousseau deverá ser considerada a necessária ocupação da criança, iniciando-a logo cedo no trabalho, com o que só tem a ganhar.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*, p. 57.

<sup>28</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, II. *Œuvres complètes*, IV, p. 302. [“Amai a infância; favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz?” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, II, p. 61)]

<sup>29</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, III. *Œuvres complètes*, IV, p. 443.

## 2.2 A troca de benefícios na relação pedagógica

Referíamos anteriormente à desigualdade entre os desejos e a capacidade de satisfazê-los. Ao fazermos esta referência, estamos trazendo à tona a carência de uma força que possa auxiliar para que se realize a satisfação necessária. Mas é preciso que se possa contar com uma troca de benefícios que serão remetidos tanto ao que carece dessa força quanto ao que pode com esta colaborar para que haja o equilíbrio almejado. Assim, numa relação pedagógica, precisamos encontrar essa força que pode proporcionar o equilíbrio entre necessidade e satisfação. No entanto, sabemos que, não tendo força suficiente para suprir suas carências por si mesmo, o educando precisa do adulto que se lhe apresenta como educador, sendo este tomado como sinônimo de poder que lhe falta. Chega-se por esta via a uma relação que se firma na ordem e na obediência. A criança, para que tenha os seus desejos realizados, necessita do adulto que lhe proporciona a supressão da sua carência, beneficiando-se com a formação que vê se fazendo com a sua participação no processo. Por isso, ele ordena, enquanto a criança obedece. Mas esta relação de ordem e obediência a que nos referimos deve está prevista no contrato previamente estabelecido entre as partes. No entanto, sabemos que a carência de forças, presente na criança, reflete a incapacidade de decisões que precisam se fazer para que o indivíduo possa melhor se orientar em seu mundo. Chamamos isso poder de decisão ausente no educando e que se encontra no educador.

A falta desse poder de decisão implica limitação de liberdade no indivíduo, o que o empurra para a necessidade de educar-se a partir da participação de alguém que possa ajudá-lo na tomada de decisões sem ignorar as determinações naturais que estão postas em cada um. Assim, falamos apenas de ajuda e não da decisão pelo outro. Cabe, portanto, ao educador conduzir o educando para a sua autocondução a partir de diferentes situações em que é submetido pela coordenação do educador. Como, então, proceder como educador para que se torne possível essa força, isto é, seja efetivado o *contrato*?

Antes de tudo, precisamos nos convencer de que não se trata de ensinar à criança o que ela aprende por si mesma, ou virá a saber sem que, para isso, seja necessário o adestramento ou instrução. Deixemos, pois, nossa mania de querer ensinar o que a criança pode aprender sozinha, como bem diz Rousseau:

Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfans ce qu'ils apprendroient beaucoup mieux d'eux-mêmes, et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner. Y a-t-il rien de plus sot que la peine qu'on prend pour leur apprendre à marcher, comme si l'on en avoit vû pas

marcher étant grand? Combien voit-on de gens au contraire marcher mal toute leur vie, parce qu'on leur a mal appris à marcher?<sup>30</sup>

Com base nisso, entendemos que se faz necessário o estabelecimento de um *contrato* que respeite a capacidade do aluno decidir-se por si mesmo, levando sempre em consideração toda aprendizagem que poderá adquirir por si mesmo. A partir do momento em que há a necessidade de aprender com o ensinamento do outro, no caso, o professor ou os pais, é preciso que haja toda clareza necessária no sentido de que possa se estabelecer um compromisso recíproco entre educando e educador, para que um possa ensinar; o outro, aprender. Nisto, está a entrega da liberdade de quem se educa nas mãos daquele que conduz o processo de educação, pois, como vemos, a liberdade do educando é limitada pela limitação de suas forças de decisão. Isso implica na necessidade de alguém que possa se posicionar como aquele que toma em suas mãos a liberdade do outro, com a responsabilidade de restituí-la ao indivíduo que está em seu processo de formação, a partir do momento que ele possa se autoconduzir.

Esse contrato, entendido aqui como *contrato pedagógico*, prepara o indivíduo para o *contrato social*,<sup>31</sup> com que se efetiva a moralidade e a cidadania. Mas a formação do cidadão deverá ser precedida pela formação do homem. Esta, por sua vez, se fará em dois momentos bem distintos: o primeiro, que começa com o nascimento; o outro, que se faz a partir do momento em que se dá o domínio da fala na interação entre a criança e o adulto. Até chegar a adolescência, isto é, naquela fase entre os doze e quinze anos e que fora também compreendida por Rousseau como sendo a idade da razão, a aprendizagem deverá se fazer muito mais pela natureza do que pelas coisas, tendo a criança, de um lado, e, do outro, o preceptor, que educa sempre seguindo as leis da natureza impressas no indivíduo. Mas o contrato pedagógico existirá sempre que se possa falar em termos de processo de formação do homem, quando há alguém com mais experiência de vida e com uma formação bem mais definida, sem que isso signifique “acabada”, porque ninguém se formará completamente em sua vida.

---

<sup>30</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, III, *Œuvres complètes*, IV, p. 300. [“Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhe poderíamos ensinar. Haverá coisa mais tola do que o cuidado que tomamos para ensiná-lhes a andar, como se tivéssemos visto alguém que, por negligência de sua ama, não soubesse andar quando grande? E, ao contrário, quanta gente vemos andando mal porque lhe ensinaram mal a andar?” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, II, p. 59)]

<sup>31</sup> Trata-se, pois, de um contrato que é assim estabelecido para possibilitar o processo de formação do indivíduo a partir da sua mais tenra infância, conforme o entendimento rousseauiano, que, por sua vez, reflete outros entendimentos, sendo exemplo destes o pensamento de Montaigne.

## 2.3 O restabelecimento do contrato pedagógico e a autocondução

Considerando a inconclusa formação do indivíduo no percurso de sua vida, há de se considerar a necessidade de uma condução dele à sua formação de homem. Com vistas nisto, já na tenra idade, a criança deve ser acompanhada por um educador que a leva, primeiro, à sua formação natural, depois, à sua formação social. Assim o educador vai preparando a criança para que ela possa pensar por si mesma, tornando-se capaz de agir segundo a sua autodeterminação, isto é, comportar-se de acordo com a sua consciência. Esta é a forma pela qual pode ser preservada a liberdade da criança sem o sacrifício da autoridade do mestre, conciliando a autoridade deste com a liberdade daquela. Assim, a autoridade e a liberdade, que pareciam incompatíveis na relação pedagógica, tornaram-se como essenciais nesta relação, que seria incompleta e deformada sem elas.<sup>32</sup>

Há, portanto, de se considerar o significado de um segundo nascimento na vida do ser humano que ocorre com a chegada da adolescência. E a questão desse segundo nascimento nos coloca diante de princípios que nos permitem pensar em termos de liberdade, não aquela que nos coloca diante da necessidade de instrução, mas aquela que buscamos em meio dos homens. E não podemos falar de convivência humana sem nos remetermos aos princípios estabelecidos aí para dizer da abertura do indivíduo para o mundo dos homens, onde se fará como *indivíduo moral*. É neste *indivíduo moral* que se evidencia a necessidade de um contrato; contrato este que já está posto entre ele e o outro desde o seu nascimento, mas que somente passa a ser notado como necessário por ocasião desse segundo nascimento. Isto acontece porque é por ele que chega ao outro, uma vez que se trata do seu nascimento para o sexo. É quando o indivíduo humano se dá conta da possibilidade de servir ao outro para ser por ele servido. Mas também toma consciência das suas limitações, razão pela qual a interlocução com o adulto passa a ser vista como necessária. Por ser consciente disso, busca o adolescente um diálogo com o outro, dando-se assim continuidade ao contrato pedagógico estabelecido já na infância. Por esse contrato é que se faz a interdependência necessária entre os homens.

A interdependência necessária entre os homens, anunciada no “Segundo Livro” do *Emílio*, se faz sentida a partir desse segundo nascimento pelos que se dão conta do quanto precisam dar evasão ao seu impulso sexual, estando, por isso, carentes em relação ao outro. Assim, também se dão conta de que, para serem felizes, é preciso de força para atender às

---

<sup>32</sup> Cf. FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau, p. 103.

suas necessidades, indo ao encontro do outro. Por isso, Emílio, que é posto para servir de parâmetro à formação do homem, ao chegar à sua adolescência, passa a sentir a necessidade do outro, tendo este outro na pessoa da mulher, a quem ele se dispõe a servir para poder servir-se dela. Com o contrato pedagógico, aprenderá a autoconduzir-se no mundo, indo ao encontro daquela com quem poderá organizar uma nova família.

Chegamos assim ao entendimento de que à formação do homem se chega quando, a partir do nascimento, o indivíduo é levado à sua autocondução, considerando-se para tanto a necessária harmonia entre autoridade e liberdade, o que deverá ser posto como fim do contrato pedagógico que deverá existir entre educando e educador. Busca-se assim a compatibilidade entre ordem e obediência na relação pedagógica, para que o indivíduo se faça homem em condições de conviver com os demais homens, ordenando e obedecendo, conforme seja a determinação da vontade geral. O indivíduo formando-se, torna-se homem, tornando-se também apto a ser cidadão. É o que ocorre quando se encontrar preparado para a vida conjugal que deverá se estabelecer pelo amor. Daí a necessidade de se pensar no que significa a organização da família segundo nos é dito por Rousseau no *Emílio*.

Estar preparado para uma vida conjugal, que tem por fim a organização da família, implica estar preparado para o convívio social a ponto de poder participar do pacto que dar origem a um modo de organização social. Por isso, o contrato pedagógico é também o contrato que encaminha o indivíduo ao pacto social, uma vez que somente isso é possível quando o indivíduo se encontra preparado para a sua autocondução.

### **3. O Contrato Social**

Rousseau nos coloca diante da possibilidade de um pacto entre os homens para o estabelecimento de uma nova ordem de organização social que não se fará sem um prévio contrato social. Mas, a necessidade da formação do homem, tanto sob o ponto de vista da natureza quanto da moralidade, requer o encontro entre educador e educando. Este encontro se dá através do contrato pedagógico que deve se estabelecer entre os que se propõem a ensinar e aqueles que se dispõem a aprender. Todavia, não basta a existência de um contrato pedagógico para que se firme um contrato social entre os homens. Para que isso aconteça é necessário reconhecer a presença do educador no convívio social, bem como a necessidade da vida conjugal como uma abertura ao encontro das diferenças entre os homens que, se

reconhecendo como iguais entre si, optam pelo respeito às peculiaridades de cada um. Daí perguntamos pelo que caracteriza alguém como educador que se torna presente nas mais diferentes experiências humanas, ao mesmo tempo que perguntamos pelo significado da família para a realização desse contrato social.

### 3.1 A importância da família para o contrato social

Caracteriza-se como educador aquele que auxilia na condução do indivíduo, seja no sentido de prepará-lo para fazer a sua própria condução, seja quando se trata daquele que participa do processo de formação, auxiliando o indivíduo menos experiente para que ele possa melhor fazer suas escolhas. O exemplo disto nos é deixado por Rousseau ao demonstrar o processo de formação do seu protótipo de aluno que tem ele mesmo, Rousseau, como protótipo de preceptor. Este, mesmo depois da formação de homem adquirida por Emílio, de alguma forma, continua presente na condução que ele, agora homem feito, faz de si mesmo. É o que vemos no “Livro Quinto”: Emílio, auxiliado por seu preceptor, vai adquirindo as condições necessárias para participar do contrato social à proporção em que se prepara para a formação de uma nova família. E a formação desta, por sua vez, se faz com o casamento dele com Sofia. A experiência com as diferenças passará a ter por base o contrato configurado pelo casamento, permitindo-se assim falar deste como o primeiro passo em direção ao contrato social.

Sendo a família o espaço apropriado para se pensar no convívio com as diferenças, há de se reconhecer também a igualdade que está posta nessas diferenças, sem a qual não seria possível um espécie de contrato representada pelo *casamento*. Assim, temos de pensar em partes *igualmente* livres para que possa se estabelecer esse contrato entre elas. Chegamos assim a compreender a necessidade de reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres que, ao se firmarem em sua condição de liberdade, poderão se educar para o exercício do contrato social.

### 3.2 O reconhecimento da igualdade entre o homem e a mulher para o contrato social

A palavra *igualmente*, que fazemos questão de destacá-la acima, remete-nos ao significado do *ser mulher* em relação ao significado do *ser homem* em Jean-Jacques

Rousseau. É por ela, isto é, pela palavra *igualdade*, que chegamos à idéia de *contrato* como abertura para a afirmação da cidadania. Referimo-nos aqui ao encontro do homem com a mulher como primeira condição para o convívio entre os homens, possibilitando-se pensar a partir deste convívio em termos de cidadania, tendo em vista o fato de que, a partir do enlace entre os sexos, se torna possível um *contrato* entre os homens como base para a organização civil, isto é, da sociedade e do Estado.

Considerando-se a inviabilidade de todo o contrato sem a prévia igualdade entre as partes interessadas, damos-nos conta de que a mulher não é inferior ao homem, mas apenas diferente, devendo ela receber uma formação diferente por conta da sua diferença natural em relação a ele. Essa diferença não implica desigualdade. Ao invés de falar em semelhança, como o faz a *Bíblia*, por exemplo, quando faz a comparação entre o homem e Deus, ou mesmo entre a mulher e o homem, Rousseau nos apresenta a diferença da igualdade, bem como as diferenças nesta.

Entrevemos essa igualdade quando Rousseau chama a atenção para a necessidade de encontrar uma companheira para Emílio com uma formação compatível com a dele. Onde e como encontrá-la? São questões que nos dizem tanto da dificuldade de encontrar alguém com aquelas características requeridas num ser humano, como das condições necessárias e possíveis para formar uma mulher que se caracterize de tal forma que possa ser confiada a Emílio. Assim faz-se necessário saber onde e como encontrá-la, sem que isso signifique a consumação da formação; antes, pelo contrário, o encontro dela pode ser o começo de tudo o que está por vir: a abertura para a consolidação do convívio social que poderá se converter em exercício da cidadania.

Mas a igualdade entre o homem e a mulher a que somos remetidos transparece com muita clareza quando Rousseau, ao referir-se a Sofia como sinônimo de mulher, diz-nos o seguinte:

SOPHIE doit être femme comme Emile est homme; c'est à dire; avoir tout ce qui convient à la constitution de son espèce et de son sexe pour remplir sa place dans l'ordre physique et moral. Commençons donc par examiner les conformités et les différences de son sexe et du notre.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V, *Œuvres complètes*, IV, p. 692. ["Sofia deve ser mulher como Emílio é homem, isto é, ter tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar seu lugar na ordem física e moral. Começemos portanto por examinar as conformidades de seu sexo com o nosso e as diferenças entre ambos". (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*, V, p. 423)]

Significa dizer com estas palavras que a mulher deve ter tudo que convém à constituição da espécie humana, bem como à constituição de seu sexo. Somente assim ela pode ocupar o lugar que lhe é próprio na ordem física e moral; ordem esta em que está reservado um lugar para cada um dos sexos, devendo para isto estarem ambos devidamente constituídos como seres humanos. Para tanto, faz-se necessário examinar até que ponto há uma conformidade entre os sexos masculino e feminino, bem como as diferenças existentes entre ambos.

Um exame mais apurado por parte de Rousseau permitiu-lhe ver essa conformidade entre os sexos a partir da recíproca dependência entre eles. Mas, no momento em que muitos despertam para a necessidade de reivindicar direitos iguais entre os sexos, Rousseau *parece* dizer o contrário.<sup>34</sup> Simone de Beauvoir chega a nos dizer que Rousseau tornou-se, neste ponto, intérprete da burguesia, destinando a mulher ao homem. Toma para este entendimento o significado que passa a ter a educação feminina, não somente diferenciada da do homem, mas também e sobretudo tendo como referência àquela que propôs ao homem. Gostaríamos aqui de buscar uma explicação diferente para a questão, vendo-nos na possibilidade de apontar para um certo equívoco dos críticos de Rousseau, sendo um destes a própria Simone de Beauvoir.<sup>35</sup>

O equívoco dos críticos a que nos referimos aqui fica confirmado quando confrontamos a interpretação deles com o que está dito pelo texto do próprio Rousseau. É como vemos, por exemplo, no “Livro Quarto” do *Emílio*. Neste, encontramos a seguinte afirmação: “Ceux qui regardent la femme comme un homme imparfait ont tort, sans doute; mais l’analogie extérieure est pour eux”.<sup>36</sup> Cabe aqui nos perguntar pelo que possa significar esta “analogie

<sup>34</sup> A propósito disto, vale chamar a atenção para o que nos diz Elisabeth Badinter: “O debate sobre a questão feminina evidenciou três pontos de vista. Uns, na linha de Poulain de la Barre, privilegiavam a similitude dos sexos e militavam por sua igualdade. Outros, segundo esse princípio, insistiam sobretudo na sua necessária complementaridade. Enfim, uma maioria, a exemplo de Rousseau, continuava considerando a feminilidade como a diferença irreduzível. Acusando-a, justificava-se antecipadamente a desigualdade de *Émile* e de *Sophie* quanto à sua educação, sua vida social e até mesmo política” (BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro*; relações entre homens e mulheres. Tradução por Carlota Gomes. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986, p. 174). Destacamos, no entanto, um equívoco nesse entendimento de Badinter, que também é comum a outras pessoas que se voltam para a questão da mulher em Rousseau, quando confundem diferença com desigualdade, não se dando conta de que, por mais que hajam as diferenças entre as pessoas, não se pode dizer por isso que elas são umas inferiores às outras, definindo-se assim desigualdade como inferioridade ou superioridade entre elas. Basta situar a discussão feita por Rousseau sobre a mulher no *Emílio* em relação ao seu pensamento como um todo que acabamos compreendendo que ele não pensa a mulher como desigual, mas como o igual com suas diferenças. Neste sentido, somente poderia ser vista a desigualdade entre eles, se por *desigualdade* fosse compreendida como *diferença* sem que por esta seja associada a inferioridade dela em relação a ele.

<sup>35</sup> Cf. BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980, v 1: Fatos e Mitos. Tradução de: *Le deuxième sexe*, p. 140.

<sup>36</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 689. [“Os que encaram a mulher como um homem imperfeito estão sem dúvida errados; mas a analogia exterior está com eles”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*, IV, p. 233)]

extérieure” a que Rousseau se refere, uma vez que já sabemos que ele é contrário a um tratamento discriminatório que coloque a mulher em situação inferior ao homem. Isso está muito claro quando se refere ao erro de todos os que encaram a mulher como “um homem imperfeito”. Mas, o que ele quer dizer quando se refere à “analogia exterior” que está com esses homens que discriminam a mulher, considerando-a “um homem imperfeito”?

A resposta a essa questão pode ser encontrada no que se pensa a respeito da exterioridade dos órgãos sexuais com a qual se distingue o sexo masculino do feminino. A ausência do pênis e dos testículos na mulher passou a ser identificada com aquela deficiência que se observa nos machos castrados, porque estes mantêm durante toda a sua vida uma certa conformidade com o outro sexo. A eliminação dos hormônios masculinos pela castração impede o desenvolvimento natural das cordas vocálicas, bem como o aparecimento dos pelos, conservando-se, assim, certas características próprias da infância, conforme ocorre com a mulher. Ignorando o que é próprio de cada um dos sexos, de acordo com os desígnios da natureza, os homens entenderam que a ausência da masculinidade vista pela falta da exterioridade dos órgãos genitais, a mulher seria inferior ao homem, cuja inferioridade assemelhando-se àquela observada nos que são castrados.

É de se pensar a partir desse modo de interpretar o entendimento de Rousseau a respeito desse equívoco dos homens a respeito da mulher em relação a eles que, por analogia ao que consideram razão para a inferioridade de uns em relação aos outros, vista como imperfeição do seu ser, que a mulher seja imperfeita e, portanto, inferior a eles. A sua passividade e a sua fraqueza são associadas ao que representam neles passividade e fraqueza: ausência de potencialidade masculina para a satisfação sexual. Mas Rousseau prefere acreditar que a passividade e a fragilidade da mulher são características naturais do seu sexo, o que se expressa pela acomodação ao desejo masculino ou a resistência a este desejo.<sup>37</sup>

Atentamos para essas diferenças entre o homem e a mulher ao tomarmos como referência diferentes tipos de desigualdade a que estão submetidos os seres humanos, conforme o exposto no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; desigualdades estas não ignoradas quando tratamos da passagem do estado natural ao estado civil. Mas, ao nos voltarmos para essas desigualdades referidas por Rousseau, geralmente não levamos em consideração as que distinguem a mulher do homem. A mulher,

---

<sup>37</sup> N. J. H. Dent, refletindo sobre essas diferenças entre o homem e a mulher segundo o pensamento de Rousseau, diz-nos o seguinte: “Rousseau parece pensar que essas diferenças promanam de diferenças entre o desejo sexual masculino e o feminino, sendo os machos excitados e ardentes, enquanto o papel da fêmea consiste em resistir ou acomodar-se a esse desejo”. (DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*, p. 165)

no estado de natureza, simplesmente não existe. Trata-se apenas da fêmea da espécie, que se diferencia do homem apenas pelo sexo, em nada sendo-lhe inferior, não tendo também nenhuma razão para submeter-se a ele, da mesma forma que não há razão para que um homem seja submisso ao outro. Está nisto uma clara igualdade entre ambos, sem que esta igualdade negue as diferenças entre eles. Mas, à medida em que interagem socialmente um com o outro, ficam estabelecidos os papéis de cada um, conforme as aptidões ou disponibilidades naturais do seu sexo. Isso, no entanto, não deveria ser interpretado como razão para se considerar a inferioridade dela em relação a ele.

Uma reflexão mais atenta sobre isso nos diz que, segundo pensamento de Jean-Jacques Rousseau, no estado natural, não há lugar para a mulher conforme é compreendida pela opinião pública que a considera a partir dos papéis que desempenha na sociedade, sendo estes papéis requeridos de acordo com as conveniências da civilização. Como bem observa Yves Vargas, ao voltar-se para a mulher em seu estado natural, Rousseau toma como referenciais para o seu estudo os aspectos psíquicos, a anatomia e a força. E assim o faz porque somente seria possível falar dela nesse estado primitivo para que lhe fosse possível estudá-la comparando-a ao homem, não a estudando em si mesma.<sup>38</sup> Com isso, Rousseau nos dá a entender que não seria possível pensar a mulher isolada, fora do convívio social, permitindo-se afirmar que “la femme est un dispositif conceptuel qui permet de penser le passage naturel à la société, la vocation naturellement social de l’homme”.<sup>39</sup> Ou seja, como diz Vargas: “L’idée d’une femme sauvage et solitaire est donc absurde à moins que la femme ne soit une sorte d’homme; son rapport à la nature est médié par l’homme, sans lui elle ne peut si survivre”.<sup>40</sup> Daí a necessidade de submeter-se à opinião para que possa se firmar como mulher, definindo-se como tal para, no fim, governar o homem que se pensa senhor. Não definindo-se assim implica ignorar suas diferenças, tornando-se a dominada que se coloca na condição de serva do seu amo.

O reconhecimento da mulher como consolidação do social que viabiliza o convívio familiar nos coloca diante do que se pode pensar sobre a formação do cidadão. Mas, para pensar no que seja, de fato, cidadania, faz-se necessário ter em vista o verdadeiro significado de um contrato social que possa proporcionar ao ser humano plena liberdade, ao que não se

<sup>38</sup> Cf. VARGAS, Yves. *Introduction à l’Emilie de Rousseau*, p. 212.

<sup>39</sup> Id. *Ibid.*, p. 199 (“a mulher é um dispositivo conceitual que permite pensar a passagem natural à sociedade, a vocação naturalmente social do homem”— [Tradução nossa]).

<sup>40</sup> VARGAS, Yves. *Introduction à l’Emilie de Rousseau*, p. 208 [“A ideia de uma mulher selvagem e solitária é portanto absurda a menos que a mulher não seja uma forma de homem; sua relação com a natureza é medida pelo homem, sem ele não pode sobreviver”— Tradução nossa].

chegará sem direito a uma educação que tome por referencial as aptidões naturais de cada um, dando-se a partir disso o respeito à individualidade do educando. Isto significa, na verdade, considerar para tanto um processo educacional que priorize a formação do homem como base para a construção da cidadania.

### 3.3 O contrato social e a pedagogia

Pensando na indispensável formação do homem, Rousseau cuidou de refletir sobre as condições necessárias para esta formação. Para isso escreveu o *Emílio*. Neste, a questão do cidadão é posta à parte. Mas, no *Contrato social*, não deixa de pesar no indivíduo em relação ao Estado, podendo o Governo ser ou não regido por leis. Quando o Governo se faz conforme as leis, temos uma república, onde cada um deve se firmar como cidadão. Todavia, diferenciando-se das diferentes experiências republicanas conhecidas, há de se pensar na necessidade de um pacto entre os homens para que as leis sejam estabelecidas como expressão da vontade geral. Daí se fazer necessária a educação do indivíduo segundo as determinações da natureza conforme o exposto no *Emílio*, devendo ele se formar física e moralmente para o convívio social. Este seria o indivíduo preparado para habitar numa república na condição de cidadão, capaz de participar do contrato social.

A discussão a respeito desse contrato já está posta no “Livro Quinto” do *Emílio*. Mas a resposta para o que seja de fato o “contrato social” conforme o proposto por Rousseau vamos encontrar em sua obra *Do Contrato social*, sendo esta uma das obras que mais influenciaram a Revolução Francesa que teve como “suporte teórico”, o movimento enciclopedista da França do século XVIII.<sup>41</sup> A propósito disto, diz-nos, Carlota Boto: “Por pretender a ruptura com tudo que pudesse ecoar como ressonância no Antigo Regime, os líderes da Revolução teriam se apropriado de muitas das noções já contempladas pelos filósofos da Ilustração”.<sup>42</sup> O exemplo disto está naquilo que diz respeito à igualdade e à liberdade:

---

<sup>41</sup> Ter influenciado os revolucionários franceses de 1789 ao ponto de ter se tornado “um suporte teórico” deles não significa ter havido uma aplicação do *Contrato social* de Rousseau nas resoluções da Revolução Francesa. Há de se considerar ao lado dessa influência de Rousseau o quanto outros também influenciaram. Assim, com a síntese que procuraram fazer de pensamentos diferentes, mas de base iluminista, as teses propostas pelos revolucionários acabaram se distanciando do pensamento rousseauiano. Em alguns aspectos, seria possível afirmar uma influência maior de Montesquieu. Referimo-nos aqui a relação dos três poderes e a democracia representativa, que não era aceita por Rousseau. Essa distância do pensamento de Rousseau com a Revolução Francesa fica muito bem expressa pela delegação da vontade geral aos representantes do povo. Para Rousseau, não se trata do povo ter seus representantes; ao contrário, ele deve ser representado por ele mesmo, no exercício direto da democracia.

<sup>42</sup> BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*, p. 68.

A idéia de igualdade e de liberdade, os emblemas de vontade geral e de soberania, construíram-se, àquela altura, à luz do vértice de interpretação que fora já ensaiado e divulgado pelo movimento enciclopedista. Desta forma, pode-se afirmar que a Revolução dialoga com o universo mental do seu tempo, engendrando práticas e representação que transitam por um percurso já sinalizado pelo período anterior. Se o Iluminismo configura um novo cenário intelectual em formação, cabe atentar para os ecos dessas idéias naquilo que será o território da Revolução. Em torno da educação, há que se perceber as aproximações, bem como as distâncias que demarcam a perspectiva dos enciclopedistas e os projetos revolucionários.<sup>43</sup>

Aqui Carlota Boto apresenta-nos o significado dos enciclopedistas para a Revolução Francesa. Podemos deduzir disso que houve também a aproximação desta mesma Revolução com a obra de Rousseau. Ninguém mais do que ele, entre os enciclopedistas, refletiu sobre as questões da igualdade e da liberdade, retomadas pelos revolucionários de 1789, na França. Estas questões são basilares no *Contrato social*. E *O Contrato social*, que já aparece sumariamente no *Emílio*, reflete toda extensão que se pode pensar da educação no político. A propósito disto, vale chamar a atenção para o que bem disse Joel Pimentel de Ulhôa: “O *Contrato social* de Rousseau não pode ser desvestido de seu sentido pedagógico. Este mesmo sentido, aliás, parece inspirar toda produção do pensador genebrino, como nos faz crer o que ele nos diz em *Idée de la méthode dans la composition d’un livre*.”<sup>44</sup> Ulhôa complementa seu raciocínio citando o próprio Rousseau: “Quando se procura escrever um livro, propõe-se instruir o público de algo que ele não sabe, o que se faz ensinando-lhe verdades novas ou livrando-o de algumas opiniões falsas de que se achava imbuído”.<sup>45</sup>

Ulhôa diz-nos ainda ter sido intencional por parte de Rousseau essa demonstração que faz, em sua obra, do pedagógico como político. Partindo *do que é para pensar o que deve ser*, teria, sim, que se lançar em busca de uma possibilidade de inserir em seu discurso o encontro da educação com a liberdade como se com isso quisesse dizer da necessidade de se pensar conjuntamente o político e o pedagógico. Ou seja: “O fato, porém, de o *Contrato social* estar inserido no *Emílio*, em sumário, torna particularmente clara essa intenção do autor. O *Contrato social* visa instruir: Rousseau se instrui através dele, instrui também Emílio e, ainda, ‘todo cidadão’”.<sup>46</sup> É o que visa a pedagogia do *Contrato social*, o que, segundo Ulhôa, já está explícito no subtítulo da obra: “Principes du droit politique”.

Sendo toda pedagogia voltada para a instrução humana, a leitura desses princípios políticos nos conduz ao verdadeiro exercício pedagógico que consiste no aprendizado

---

<sup>43</sup> Id. Ibid., p. 68.

<sup>44</sup> ULHÔA, Joel Pimentel de. *Rousseau e a utopia da soberania popular*, p. 29.

<sup>45</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques apud ULHÔA, Joel Pimentel de. *Rousseau e a utopia da soberania popular*, p. 29.

<sup>46</sup> ULHÔA, Joel Pimentel de. *Rousseau e a utopia da soberania popular*, p. 29.

necessário sobre o que seja a organização do Estado e do Governo a partir de um pacto dos homens para conviverem em sociedade. Trata-se de uma leitura que nos ensina o que sejam as leis, as vontades diferenciadas dos cidadãos e o interesse comum de todos que compõem o Estado. Assim, com *O Contrato social* aprendemos o que de fato seja a liberdade civil confrontada com a nossa liberdade originária que trocamos pela civil para possibilitar o respeito a liberdade de todos pelo reconhecimento da liberdade de cada um.

Se encontramos essa preocupação de Rousseau no seu *Emílio ou da educação*, vamos encontrar no *Contrato social* a preocupação com um novo contrato entre os homens que possa ser garantia para a liberdade humana necessária ao exercício da cidadania. Para isso, é imprescindível um método de ensino que possa proporcionar o acesso à instrução que coloque em meio do mundo pessoas sãs, capazes de respeitarem-se entre si através da vontade geral enquanto expressão da liberdade de todos.<sup>47</sup>

Lembramos aqui daquela necessidade do outro, que aparece na adolescência. Referimo-nos, pois, à primeira manifestação da necessidade de um contrato entre os homens. Se num primeiro momento se tratava daquele contrato necessário entre a criança e o adulto, agora se trata de pensar em um contrato entre os próprios adultos. E, na adolescência, todos se dão conta de que é necessário este contrato, mas somente se tornará possível quando chegar à idade da sabedoria, que, no entendimento de Rousseau, se verifica entre os homens a partir dos seus vinte anos de idade. A atenção para o sexo oposto, que aponta a necessidade do convívio entre os homens por conta da dependência recíproca entre eles, é a primeira abertura para a consciência da necessidade da união entre os homens, que deverá acontecer a partir do momento em que se estabelece a união entre um homem e uma mulher.

Chegamos aqui à compreensão de que são necessárias ao exercício da cidadania três formas distintas de contratos, revertendo-se todos para o último que passa a ser o primeiro a

---

<sup>47</sup> Chama-nos a atenção o que se pode entender como método de ensino proposto por Rousseau. Não se trata de uma proposta explícita no *Emílio*. Mas, nesta obra, em vários momentos ele se refere ao modo de ensinar adotados pelas pessoas que se dispõem a ensinar alguma coisa a uma criança ou a um jovem. Mas há momentos em que ele nos coloca mais próximos ao que se poderia ter como o seu próprio método. É o que vemos quando, no “Livro Primeiro”, diz que é preciso mudar de método ao perceber que a criança já está conhecendo as distâncias que a separam dos objetos que quer alcançar [Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I, *Œuvres complètes*, IV, p. 285]. No “Livro Segundo”, chama-nos a atenção para o fato de que o melhor dos métodos é aquele que dá à criança o desejo de aprender [Cf. Id. *Ibid.*, II, IV, p. 358]. Ainda no mesmo Livro, Rousseau se coloca contra a imposição do método dos adultos para as crianças, quando se trata de ensinar geometria. Neste caso, diz ser preferível adotar o que é próprio delas, como querendo dizer com isso que é preciso acompanhar o amadurecimento intelectual da criança, sem forçá-la a seguir um método que não está ao seu alcance [Cf. Id. *Ibid.*, II, IV, p. 399]. No “Livro Quarto”, faz mais uma referência ao método, criticando a proposta de ensino apresentada por Locke, que recomendava começar pelo estudo do espírito [Cf. Id. *Ibid.*, IV, IV, p. 551].

se observar como condição aos demais. Neste sentido, pensamos o *contrato pedagógico*, que começa com o nascimento, estando de um lado o recém-nascido e, do outro, os pais, mas que, de uma certa forma, acompanha o ser humano em toda sua trajetória de vida, quando pensamos no aprendizado constante que se dá nas relações com os outros. O segundo podemos chamar de *contrato matrimonial*, que se realiza pelo casamento. Se, com o primeiro, temos a possibilidade do processo educativo pelo qual o indivíduo chega à sua formação de homem e, com o segundo desses contratos, temos a formação da família, onde está a base do primeiro, uma vez que não se pode pensar numa relação entre pais e filhos desvinculada da família, mesmo que esta possa ser vista em diferentes formas na história.

Depois que se tem em vista a necessidade de *contratos* entre os homens, isto é, entre as pessoas que compõem a sociedade, passamos a perguntar por uma forma de contrato que coloque os homens em contato direto com os demais com vistas à formação do Estado. Pensamos neste sentido no *contrato social*, firmado no pacto que se estabelece entre os indivíduos para que se possa pensar numa organização social que se funda na conjunção de inúmeras famílias, cada uma delas fundada a partir de um contrato estabelecido entre os cônjuges. Se consideramos o fato de que, hoje, já não se pode imaginar o homem fora do convívio social, o que significa dizer da pressuposta existência de uma sociedade onde se encontram as famílias reunidas, acabamos por compreendermos a vinculação dos *contratos*, sejam estes vistos como *pedagógico* ou *matrimonial*, com aquele para o qual tendem *todos os contratos*. Referimos assim ao *contrato social* propriamente dito.

Havendo a necessidade desses *contratos*, somos levados a pensar no processo de formação de uma sociedade, onde todos possam livremente assumir-se em sua condição de gente, sendo a todos garantidos os direitos e sendo todos da mesma forma cômicos dos seus deveres. Assim sendo, ao discorrer sobre o processo de educação necessário ao ser humano, Rousseau nos diz do quanto é necessária a formação física e moral aos que procuram estabelecer um convívio social entre eles. Por isso, nos primeiros livros do *Emílio*, tratou daquilo imprescindível à formação do homem, nos últimos (IV e V), teve o cuidado de pensar como se encaminha o ser humano para se integrar ao Estado, começando pela consolidação da vida matrimonial, base de sustentação de uma família que, por sua vez, aparece como se fosse uma célula da sociedade, onde poderá viver como cidadão.

Deparamo-nos assim com a necessidade de um *contrato social* entre os homens. E a base para a formação da força correspondente a esta necessidade está na educação. Mas, não em qualquer educação. É preciso considerar aquela que se fez conforme a ordem da natureza

lá na infância e que deve ser preservada por toda a vida. Daí a afirmação de Rousseau, segundo a qual, para que seja estendida pela vida inteira o efeito de uma educação feliz, é preciso que esta educação seja prolongada durante a juventude, de forma que os bons hábitos da infância sejam preservados. Assim, segundo Rousseau,

quand vôtre eleve est ce qu'il doit être faites qu'il soit le même dans tous les tems; voila la dernière perfection qui vous reste à Donner à vôtre ouvrage. C'est pour cela suportout qu'il importe de laisser un gouverneur aux jeunes hommes, car d'ailleurs il est peu à craindre qu'ils ne sachent pas faire l'amour sans lui.<sup>48</sup>

E, continuando, diz-nos o seguinte:

Si vous faites qu'en passant dans un nouvel âge les jeunes gens ne prennent point en mépris celui qui l'a précédé; qu'em contractant de nouvelles habitudes ils n'abandonnent point les anciennes et qu'ils aiment toujours à faire ce qui est bien, sans égard au tems où ils ont commencé; alors seulement vous aurez sauvé vôtre ouvrage, et vous serez surs d'eux jusqu'à la fin de leurs jours; car la révolution la plus à craindre est celle de l'age sur lequel vous veillez maintenant. Comme on le regrette toujours on perd difficilement dans la suite les gouts qu'on y a conserves: au lieu que quand ils sont interrompus on ne les reprend de la vie.<sup>49</sup>

Está nisto o que se pode adquirir com a formação moral do homem. Os jovens, ao adentrarem em sua moralidade, se dão conta de que tudo que lhe antecedeu foi base para que, em sua juventude, pudesse pensar na construção de um mundo melhor. É pensando nesse mundo melhor que se lançam ao amor com o qual pretendem organizar a sociedade a partir de uma nova família. Assim, nova família passa a significar a abertura para uma nova ordem social.

### 3.4 O contrato social e uma nova forma de organização social

Há assim a preocupação de Rousseau com uma nova forma de organização social que possa ser espaço para a liberdade civil do homem. Isso está muito claro quando ele diz no

<sup>48</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 799-800. [“quando vosso aluno for o que deve ser, fazei com que seja o mesmo em todas as épocas. É por isso sobretudo que é importante manter um preceptor junto aos jovens, porque quanto ao resto não é de se temer muito que não saibam fazer o amor sem ele”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, p. 520)].

<sup>49</sup> Id. *Ibid.*, V, IV, p. 800. [“Se fizerdes com que passando para uma nova idade os jovens não desprezem a que a precedeu, com que contraindo novos hábitos não abandonem os antigos e que amem sempre fazer o que é bem, sem atentarem para o tempo em que o começaram, então tereis salvo vossa obra e tereis certeza deles até o fim de seus dias; pois a revolução mais de se temer é esta que acompanhai; ao passo que quando são interrompidos não se recuperam mais”. (Id. *Ibid.*, p. 520)]

*Contrato social* ignorar como se deu a passagem da liberdade à escravidão, de forma que todos os homens, depois de terem nascidos livres, se encontram acorrentados. A isso acrescenta a sua confiança na capacidade de mudança da situação de escravidão humana, própria não somente daqueles que são socialmente reconhecidos como escravos, mas também daqueles que se consideram senhores destes.<sup>50</sup>

O que dissemos aqui está posto na abertura do primeiro capítulo do *Contrato social*, quando Rousseau afirma: “L’HOMME est né libre, et par-tout il est dans les fers”. Continuando, faz outra afirmação: “Tal se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d’être plus esclave qu’eux”. Pergunta, então: “Comment ce changement s’est-il fait?” Ele mesmo Responde: “Je l’ignore”. Daí, uma outra pergunta: “Qu’est-ce qui peut le rendre legitime?” E conclui: “Je crois pouvoir résoudre cette question”.<sup>51</sup> Sem dúvida, esta é a base em que se concentra todo o primeiro capítulo do “Primeiro Livro” ao tratar o autor do “Objeto deste primeiro livro”. Bastou este parágrafo para ficarmos sabendo do que quis ele dizer sobre este “objeto”.

Lourival Gomes Machado, por exemplo, voltando-se para a importância desse parágrafo do *Contrato social*, chama-nos a atenção para o quanto incomodou a expressão “O homem nasce livre”. O incômodo a que nos referimos diz respeito aos graves equívocos a que tiveram que chegar muitos intérpretes do pensamento de Rousseau ao darem uma atenção especial para o *Contrato social*. O que, então, quis o autor nos dizer com essa expressão? Vejamos, pois, como Lourival Gomes Machado, em “Nota” à tradução de Lourdes Santos Machado para o *Do contrato social* da Coleção *Os Pensadores*, responde esta questão:

De fato, aqui não se trata apenas da liberdade (melhor diríamos: da irrestrrição) individual, da qual já se cuidou no *Discurso sobre a Desigualdade*, com claro e preciso sentido. O objetivo primordial do *Contrato Social* está em assentar as bases sobre as quais legitimamente se possa efetuar a passagem da liberdade natural à liberdade convencional [...]. Não obstante, essa expressão genérica, posta à entrada do texto e antes de estabelecer-se o sentido dos termos que a compõem, leva a pensar numa defesa do individualismo, quando em verdade se inicia uma exposição acerca da organização social.<sup>52</sup>

Na “Nota” seguinte, Lourival Gomes Machado chama-nos a atenção para o termo *ignoro*. O que quis Rousseau dizer ao afirmar que ignorava como havia se dado a mudança da liberdade com que nasce o homem para a escravidão em que ele se encontra? Trata-se agora

<sup>50</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, I, I. *Œuvres complètes*, III, p. 351.

<sup>51</sup> Id. *Ibid.*, p. 351. [O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crer senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que aqueles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. Que poderá mudá-la? Creio poder resolver esta questão”. [ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*, I, I, p. 22]

<sup>52</sup> MACHADO, Lourival Gomes. Nota 11. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*, I, I, p. 22.

de procurar uma reversão para a mudança. O que fazer para isso acontecer? Rousseau tem a resposta. Mas, por que ignora a mudança primeira? Alguns intérpretes do pensamento rousseauiano acreditam ter havido aí um esquecimento. Para Lourival Gomes Machado, não se trata de ignorância nem tampouco de esquecimento. O que ocorre é o seguinte:

A interpretação histórico-conjectural estabelecida no segundo *Discurso* está presente ao espírito de Rousseau e o guiará através de todo o *Contrato Social*. Acontece, porém, que agora deseja deixar de lado as interpretações de fatos para lançar-se ao problema político no plano da moral racional.<sup>53</sup>

Chegamos a partir desse entendimento à resolução que Rousseau queria apresentar no *Contrato social*. Se já se tinha a passagem da liberdade natural para a servidão civil, conforme fora registrada no segundo *Discurso*, o que estava posto como um “fato” e que se reafirma na primeira frase do capítulo em discussão, o discurso rousseauiano do *Contrato social* se volta para as condições que devem ser estabelecidas para que a transição do estado natural para o estado civil se faça de uma forma legítima, “isto é, em favor da liberdade”, como também nos diz Lourival Gomes Machado em uma outra Nota.<sup>54</sup>

Outra questão, que também não passou despercebida por Lourival Gomes Machado ao comentar através de notas de rodapé o *Contrato social* traduzido por Lourdes Santos Machado, diz respeito à ordem social como um direito sagrado. Esta questão é também apresentada já no primeiro capítulo. Para o comentarista aqui referido, a palavra “sagrado” “figura para significar algo superior ao indivíduo e que, não obstante, se processa no próprio homem: sua transformação pelo social”.<sup>55</sup> Trata-se, pois, de um direito que, como o afirma o próprio Rousseau, não se origina na natureza, mas funda-se nas convenções.<sup>56</sup>

Essas questões com que nos defrontamos ao começarmos a leitura do *Contrato social* nos remete à questão da formação da cidadania. Como vemos pelos comentários de Lourival Gomes Machado, a preocupação rousseauiana se volta mesmo para o estabelecimento de condições viáveis à liberdade civil. Liberdade esta somente possível numa nova organização social, onde se possa enfatizar a dimensão social do homem e não a sua pura individualidade, como pareceu a muitos que quiseram interpretar o pensamento de Rousseau com vistas à

---

<sup>53</sup> Id. Ibid., Nota 12.

<sup>54</sup> Id. Ibid., Nota 13.

<sup>55</sup> Id. Ibid., Nota 14.

<sup>56</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, I, I. *Œuvres complètes*, III, p. 352.

defesa do individualismo.<sup>57</sup> Não é a isto que se dedica o autor, mas à defesa de uma liberdade civil que tenha como garantia a vontade geral como sua expressão. Isso nos indica uma nova forma de ser social; não se trata mais de considerar a permanência das condições sociais que garantem a preponderância de uns sobre os outros, como está posto na sociedade a que chegou o homem depois de sua passagem do estado natural para o estado civil. Ao invés disso, temos agora a possibilidade de um *contrato* entre os homens, de forma que estes possam se firmar como cidadãos em meio do mundo, o que somente é possível com liberdade.

### 3.5 A formação do homem: base para uma nova ordem social

A formação do homem para a qual Rousseau se volta no *Emílio* servirá de base para que o indivíduo possa se escolher no meio do mundo. É isso que o permite buscar uma nova ordem social. Por isso, a preocupação dele com a necessidade de firmação do homem já se encontra anunciada nas páginas daquela obra que teve como base a fundamentação de um método para levar os seres humanos à sua formação de homem em direção à sua cidadania, isto é, em direção ao convívio social em que possa ser garantida a sua liberdade.<sup>58</sup> Damo-nos conta assim da vinculação que existe entre o *Emílio* e o *Contrato social*.

E se é possível dar-mo-nos conta da vinculação entre o *Emílio* e o *Contrato social*, chama-nos também a atenção o fato de que Rousseau traz, ao longo das páginas do seu *Emílio*, a presença forte do que pôs em seu segundo *Discurso*, onde trata dos diferentes momentos de formação do homem, considerando sob o ponto de vista mais da história ou do que pode ser pensado como passagens do homem pelas suas diferentes naturezas. Assim, ao mesmo tempo em que somos remetidos ao *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* a partir da leitura do *Emílio*, somos levados a refletir sobre a

---

<sup>57</sup> Há de se considerar a diferença entre a defesa da individualidade de cada um sem ignorar a existência dos outros e a defesa da restrição de direitos a um em detrimento dos demais. No primeiro caso, temos o respeito às diferenças peculiares a cada um com a garantia do livre exercício de expressão dessas diferenças; no segundo caso, trata-se de considerar o que me é de direito, sem levar em consideração a igualdade de direitos e o respeito recíproco às diferenças. Por consideramos essa diferença entre *individualismo* e *individualidade*, entendemos se tratar de equívoco afirmar que Rousseau propõe a defesa do individualismo. Para ele, a individualidade de cada um deve ser respeitada à medida que deve ser reconhecida como tal por parte de todos e de cada um. Por isso ele vai apresentar no *Contrato social* a necessidade de afirmação da vontade geral: o respeito da liberdade de cada um, respeitando-se a liberdade de todos pelo seu reconhecimento no interesse comum a todos, expresso como vontade geral.

<sup>58</sup> Poderíamos dizer aqui que essa preocupação de Rousseau com o lugar ocupado pelo homem em meio do mundo toma um rumo profético do Estado de direito que se consolida com o advento da Revolução Francesa, de 1789.

possibilidade de um contrato entre os homens que se anuncia com esta mesma leitura, mas que se desdobra no *Contrato social*.

Podemos afirmar, portanto, que, nas páginas do *Emílio*, Rousseau vai introduzindo o que desenvolveu no seu *Contrato Social*. E começa falando sobre a necessidade de conhecermos a natureza do governo em geral, bem como as suas diversas formas. É preciso, além disso, conhecer particularmente o governo sob o qual nascemos. Com isto quer nos dizer que nenhum homem terá que ficar submetido a um governo que não fora instituído por ele. Mesmo que isso signifique a renúncia de uma parte de si, é preferível renunciá-lo a ter que renunciar a sua própria liberdade, a não ser que seja isto de sua preferência. Mas, o que está claro ainda com este enunciado rousseauiano é o fato de que não devemos submeter-nos a um contrato que não tenha sido por nós estabelecido ou que, pelo menos, não nos achemos contemplados com ele. Aquilo que foi dito em relação ao casamento, que valha também quando se pensar em termos de Estado ou de todo contrato em geral. Que não seja um contrato estabelecido por terceiro ou, se o for, que procuremos ajustá-lo conforme a necessidade comum dos homens, de forma que possa sempre ser considerada a vontade geral e não a vontade de todos, que diz respeito ao somatório de todos os interesses particulares. Ao invés destes, trata-se de pensar no interesse comum, que se reflete no bem-estar de todos e na felicidade geral.

Com vistas nisto, há a necessidade de cada um, agora adulto, com sua formação moral definida, governar-se a si mesmo para que se torne possível considerar o que seja mais conveniente na ordem civil, para o que deverá servir o seu aprendizado na família, quando se fizer chefe dela. A partir deste momento, não é de preceptor que carece o adulto, mas de leis. Leis estas que expressem a sua vontade, ao mesmo tempo em que expresse a vontade geral dos homens. Por isso Rousseau empresta a sua voz ao preceptor para dizer a Emílio o seguinte:

vous approchez de l'âge où les loix vous laissant la disposition de vôtre bien vous rendent maitre de vôtre persone. Vous allez vous trouver seul dans la societé, dépendant de tout, même de vôtre patrimoine. Vous avez en vüe un établissement. Cette vüe est louïable, elle est un des devoirs de l'homme; mais avant de vous marier il faut savoir quel homme vous voulez éter, à quoi vous voulez passer vôtre vie, quelles mesures vous voulez prendre pour assurer du pain à vous et à vôtre famille; car bien qu'il ne faille pas faire d'un tel soin sa principale affaire, il y faut pourtant songer une fois.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 833. [“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;

O que, então, poderia dizer o preceptor em relação a isto? “Je ne conois point d’autre gloire que d’être bienfaisant et juste, je ne conois point d’autre bonheur que de vivre indépendant avec ce qu’on aime, en gagnant tous les jours de l’appetit et de la santé par son travail”.<sup>60</sup> Trata-se então de pensar numa sociedade onde possa assim viver o homem; e isto não se fará sem que se leve em consideração o que é próprio do direito político, que reflita sobre as condições reais dos homens, propondo-lhes leis a serem seguidas. Mas isto ainda era estranho ao homem do século XVIII, conforme afirma Rousseau:

Le droit politique est encore à naitre, et il est à presumer qu’il ne naitra jamais. Grotius, le maaaitre de tous nos savans en cette partie, n’est qu’un enfant, et qui pis est un enfant de mauvaise foi. Quand j’entends élever Grotius jusqu’aux nues et couvrir Hobbes d’exécration, je vois combien d’hommes sensés lisent ou comprennent ces deux auteurs. La vérité est que leurs principes sont exactement semblables, ils ne diffèrent que par les expressions. Ils diffèrent aussi par la méthode. Hobbes s’appuye sur des sophismes, et Grotius sur des Pöetes: tout le reste leur est commun.<sup>61</sup>

Rousseau nos remete aqui às considerações a respeito das teorias do direito e do Estado, postas pelos gregos, sobretudo por Platão e Aristóteles, e que, nos séculos XVII e XVIII, vêm à tona a partir de Hugo Grotius, cujo pensamento é posto como arma contra a doutrina do *servo arbitrio*, de Lutero e Calvino, bem como contra o pensamento de Thomas Hobbes, enquanto negação tanto da onipotência divina, proposta pelos religiosos como regulamentadora dos direitos políticos, quanto da onipotência do Estado, proposta por este último. Grotius se inspira em Platão para pensar a ordenação da sociedade civil à semelhança do que ocorre com a ordenação do mundo real, conforme o pensamento platônico, modelado pelo demiurgo, que assim o faz segundo as idéias que lhe servem de modelo. Em Grotius, o legislador faz o papel do demiurgo, no momento em que decreta as leis positivas, uma vez que ele “conserva os olhos fixados numa norma de validade universal, exemplar, coerciva

---

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; porque, embora não seja preciso fazer desse cuidado o principal problema, é preciso contudo pensar nisso uma vez”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, 549-550)]

<sup>60</sup> Id. *Ibid.*, V, VI, p. 834. [“Não conheço outra glória senão a de ser bom e justo; não conheço outra felicidade senão a de viver independente com o que amo, ganhando todos os dias apetite e saúde com meu trabalho”. (Id. *Ibid.*, p. 550-551)]

<sup>61</sup> Id. *Ibid.*, V, VI, p. 836. [“O direito político ainda está por nascer, e é de se presumir que não nascerá nunca. Grotius, o mestre de todos os nossos sábios na matéria, não passa de uma criança e, o que é pior, de uma criança de má-fé. Quando ouço erguerem Grotius às nuvens e cobrirem Hobbes de execração, vejo como poucos homens sensatos lêem ou compreendem tais autores. A verdade é que seus princípios são exatamente semelhantes; eles só diferem quanto a expressões. Diferem também pelo método. Hobbes apóia-se em sofismas, e Grotius nos poetas; o resto é-lhes comum”. (Id. *Ibid.*, p. 552)]

para a sua própria vontade e para todas as outras”, como observa Ernst Cassirer em seu livro *A filosofia do iluminismo*.<sup>62</sup>

Com isso Rousseau anunciou a possibilidade do direito sem a existência de Deus, sem que isso tenha significado a sua falta de crença religiosa, mas, pelo contrário, continuou tão religioso quanto antes, apenas propondo a reforma da religião para que se tornasse possível uma renovação moral. No *Contrato social*, Rousseau nos diz que Grotius parece inclinar-se para a posição segundo a qual o gênero humano pertence a uma centena de homens, ao invés destes pertencerem ao gênero humano. Esta é também, segundo ele, opinião de Hobbes.

Como vemos, o absolutismo do Estado hobbesiano é combatido por Grotius. Com este se introduz o “apriorismo” do direito com que ficou vinculada a filosofia do Iluminismo, uma vez que tem continuidade no pensamento de Montesquieu e, passando a ser também seus defensores Voltaire e Diderot. Era de se esperar que Rousseau concordasse também com Grotius. Estava posta a rejeição do pensamento de Hobbes. Mas Grotius, como ficou dito na citação exposta anteriormente, estava sendo levado às nuvens. No entanto, ao contrário disto, diz Rousseau que, entre Hobbes e Grotius, há apenas a diferença de expressão e de método. No resto, em tudo se assemelham. E para ele, quanto ao direito, o único capaz de criar uma ciência seria Montesquieu, a quem ele reconhece como o grande senhor da modernidade, chamando-o inclusive de *ilustre*. “Mas” — segundo Rousseau — “il n’eut garde de traiter des principes du droit politique; il se contenta de traiter du droit positif des gouvernements établis, et rien au monde n’est plus différent que ces deux études”.<sup>63</sup>

### 3.6 O ordenamento do Estado segundo os princípios dos direitos políticos

Se para a formação do cidadão se faz necessária a escolha dos princípios, bem como do lugar onde habitar, onde possa de fato se assumir como cidadão, é preciso considerar a necessidade de julgar o que está posto no ordenamento do Estado, o que somente se fará observando aquilo que ele é segundo os princípios dos direitos políticos. Como fazer, então, se somente tivermos o conhecimento dos direitos positivos dos governos conhecidos? É

<sup>62</sup> CASSIRER, Ernst. *A filosofia do iluminismo*. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. Campinas-SP : UNICAMP, 1997, p. 323.

<sup>63</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 836. [“Mas ele teve o cuidado de não tratar dos princípios do direito político; contentou-se com tratar do direito positivo dos governos estabelecidos; e nada no mundo é mais diferente do que esses dois estudos”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 552)]

inegável a necessidade deste conhecimento, e por isso não há como negar a importância do pensamento de Montesquieu que com isso se preocupou. No entanto, segundo Rousseau, para

qui veut juger sainement des gouvernemens tels qu'ils existent est obligé de les reunir toutes deux; il faut savoir ce qui doit être pour bien juger de ce qui est. La plus grande difficulté pour éclaircir ces importantes matières est d'intéresser un particulier à les discuter, de répondre à ces deux questions: que m'importe? et, qu'y puis-je faire? Nous avons mis nôtre Emile en état de se repondre à toutes deux.<sup>64</sup>

Ou seja, aquele que está prestes a se assumir como membro do Estado precisa ter condições de responder essas duas questões.

Saber do que importa, bem como do que se pode fazer, remete-nos à preocupação com o que devem ser as leis para bem julgar aquilo que é o direito político instituído nos diferentes governos, servindo, portanto, de referencial para se definir em relação àquilo que está posto numa determinada ordem pública. Aceitá-la ou não? Somente com vistas no que deve ser é possível responder satisfatoriamente esta questão. O que Rousseau nos diz a respeito da necessidade de uma regra de administração legítima e segura para a fundamentação da ordem social, consoante o escrito nas primeiras linhas da “Introdução” do “Livro Primeiro” do *Contrato social*, está, de uma certa forma, também posto com outras palavras, no *Emílio*, quando ele afirma que “Avant d’observer, il faut se faire des règles pour ses observations: il faut se faire une échelle pour y rapporter les mesures qu’on prend. Nos principes de droit politique sont cette échelle. Nos mesures sont les loix politiques de chaque pays”.<sup>65</sup> Ou seja, para julgar se há ou não legitimidade nas regras de administração existentes, é preciso considerar um parâmetro; daí a necessidade de se estabelecer os princípios políticos que servirão de escala para medir o que existe na ordem política. E assim terá que ser, porque não se trata mais do estudo das relações entre os homens, mas da organização geral da sociedade, bem como dos princípios fundamentais da ordem pública, como observa Lourival Gomes Machado.

Orientando-se por esta forma de pensar, não se trata de considerar pura e simplesmente aquilo que já está posto na ordem do dia, como fizeram outros, sendo exemplo destes

<sup>64</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 836-837. [“quem quer julgar sensatamente os governo, como existem, é obrigado a reunir ambos: é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é. A maior dificuldade para esclarecer essas importantes matérias está em interessar um particular em discuti-las, em responder a estas duas perguntas: que importa? E que posso fazer? Pusemos nosso Emílio em condições de responder a ambas”. (Id. Ibid., p. 552)]

<sup>65</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 836-837. [“Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso um escala para as medidas que tomamos. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país”. (Id. Ibid., p. 553)]

Montesquieu. A questão levantada pelo Genebrino nos recomenda a necessidade de perguntar pelo que deve ser sem esquecer aquilo que é. Assim, como nos diz Joel Pimentel de Ulhôa,

no *Contrato social*, os homens serão tomados como são e as leis, como podem ser. Para Rousseau, trata-se de criar o direito político autêntico, tarefa para a qual seus antecessores não se encontravam preparados em razão de seus interesses, inclusive Montesquieu, que apenas se preocupou com o direito positivo dos governos estabelecidos. Ora, os direitos do povo em face do poder não podem ser defendidos por aqueles que se acham comprometidos com esse mesmo poder. Não se pode julgar o que é sem uma “escala” e nem se deve satisfazer-se com o conhecimento das leis como existem. Os direitos do povo só podem ser estabelecidos se se parte do geral, ou seja, da “natureza das coisas”, para o particular, isto é, o fato.<sup>66</sup>

Está nisso a distância que separa Rousseau de Montesquieu. Este, no seu *Espírito das Leis*, procurou compreender as leis existentes, ao mesmo tempo em que procurou também explicar as condições reais que as geraram. Mas, para Rousseau, trata-se de saber como devem ser essas leis para que possam servir os homens como são, sejam eles considerados em suas individualidades ou coletivamente.

Como isso deverá se fazer? No *Emílio*, Rousseau procurou introduzir aquilo que desenvolveu no *Contrato Social*, conforme já o dissemos. E é nessa obra, e mais precisamente no seu “Livro Quinto”, que nos apresenta a partir das pegadas de Emílio, os passos necessários para se adquirir a força necessária a satisfazer a necessidade humana de um *contrato social* que torne gratificante o convívio entre os homens com vistas à ordem pública. Ou seja: se quando pensamos no homem simplesmente pensamos no que ele deverá ser segundo a ordem da natureza, no estado civil, é preciso considerar o que pode ser o cidadão conforme o que fica determinado pela vontade geral como o *dever ser* da ordem pública. É neste momento que surge a necessidade de se estudar a sociedade para se conhecer os homens, da mesma forma que é necessário estudar os homens para bem conhecer a sociedade, como nos disse o próprio Rousseau no “Livro Quarto” do *Emílio*.

### 3.7 A alienação da liberdade como condição para a liberdade e a formação do Estado

Estudando os homens e a sociedade para se conhecer tanto esta quanto àquela, deparamo-nos com diferentes formas de alienação da liberdade. Uma dessas formas se

---

<sup>66</sup> ULHÔA, Joel Pimentel de. *Rousseau e a utopia da soberania popular*, p. 32.

configura como base para a escravidão. Mas se trata de algo que está associado ao direito de força a que se refere Rousseau no *Emílio*:

[...] remontant d'abord à l'état de nature, nous examinerons si les hommes naissent esclaves ou libres, associés ou indépendans, s'ils se réunissent volontairement ou par force; si jamais la force qui les réunit peut former un droit permanent, par laquelle cette force antérieure oblige, même quand elle est surmontée par une autre; en sorte que depuis la force du Roi Nembrot qui, dit-on, lui soumit les premiers peuples, toutes les autres forces qui ont détruit celle-là soient devenues iniques et usurpatrices, et qu'il n'y ait plus de légitimes Rois que les descendans de Membrot ou ses ayans-cause? Ou bien si cette première force venant à cesser, la force qui lui succède oblige à son tour et détruit l'obligation de l'autre, en sorte qu'on ne soit obligé d'obéir qu'autant qu'on y est forcé, et qu'on soit dispensé sitôt qu'on peut faire résistance: droit qui, ce semble, n'ajouteroit pas grand chose à la force, et ne seroit guère qu'un jeu de mots.<sup>67</sup>

É, portanto, a escravidão uma consequência do que foi chamado por Rousseau de “direito de força: “S’il y a donc des esclaves par nature, c’est parce qu’il y a eu des esclaves contre nature La force a fait les premiers esclaves, leur lâcheté les a perpétues” — diz ele.<sup>68</sup> Ou seja, se rejeitamos o direito de força e admitimos o de natureza, teremos que considerar outros princípios que fundamentem o direito de uns governarem e outros serem governados, de uns mandarem e outros obedecerem. Querendo compreender esses direitos acabamos nos dando conta da necessidade de um pacto entre os homens, para que lhes sejam garantidos os direitos de serem membros da sociedade em que vivem. Mas, quando consideramos como direito, haveremos de perguntar sobre quais condições ou em que termos pode alguém submeter-se a outro sem reserva, ficando completamente alienado a este outro. Trata-se de uma renúncia tanto de sua pessoa quanto de sua própria vida; aquele que se aliena legitimamente a outro desta forma, renuncia a sua razão, bem como o seu próprio eu, isentando-se de qualquer moralidade em suas ações, de forma que, mesmo a natureza o encarregando de sua própria conservação, mesmo sua consciência e sua razão prescrevendo-lhe o que deve ou não fazer, deixa de existir antes mesmo de morrer. Assim sendo, é de se

<sup>67</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V, *Œuvres complètes*, IV, p. 837-838. [“(…) remontando de início ao estado natural, examinaremos se os homens nascem escravos ou livres, associados ou independentes; se se reúnem voluntariamente ou à força; se algum dia a força que os reúne pode formar um direito permanente, pelo qual essa força anterior obriga, mesmo quando sobrepujada por outra, de maneira que, desde a força do rei Nembrod que, dizem, lhe submeteu os primeiros povos, todas as demais forças, que destruíram essa, se tenham formado iníquas e usurpatórias e que não haja mais reis legítimos senão os descendentes de Nembrod ou seus lugares-tenentes; ou se, vindo a cessar essa primeira força, a força que lhe sucede obrigue por sua vez e destrua a obrigação da outra, de modo que não se seja forçado a obedecer senão na medida em que se é compelido a fazê-lo, e que se seja dispensado disso desde que se possa opor resistência: direito que, parece-me, não acrescentaria grande coisa à força, e não passaria de um jogo de palavras”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 553-554)]

<sup>68</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, I, II. *Œuvres complètes*, III, p. 353. [“Se há, pois, escravos por natureza, é porque houve escravos contra a natureza. A força fez os primeiros escravos, sua covardia os perpetuou”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social*, I, II, p. 25)]

acreditar que, somente pela força alguém aliena-se assim; a escravidão que Aristóteles afirmava ser natural é apenas uma consequência dessa força que, num primeiro momento, fez de homens os escravos.

Referimo-nos assim à alienação pela qual alguém se torna escravo, sendo isto condicionado pela força. Todavia, não é desta alienação que nos referimos, quando falamos da possibilidade do indivíduo se fazer cidadão, alienando-se numa república para que se torne garantido o seu direito à liberdade. Ou seja: se pensamos em termos de cidadania, convencemo-nos de que é o contrato social a base de toda sociedade civil pelo qual o povo é um povo mesmo antes de eleger um rei. Se queremos, portanto, saber qual é a base da sociedade formada por esse contrato social, deveremos procurá-la na natureza do ato que o faz. Ou seja, é na natureza do que faz o contrato social que deveremos procurar o que funda a sociedade civil. Assim, necessário se faz considerar os termos que definem o contrato, o que significa dizer que,

pour définir les termes dont nous avons besoin nous remarquerons qu'au lieu de la personne particulière de chaque contractant cet acte d'association produit un corps moral et collectif composé d'autant de membres que l'assemblée a de voix. Cette personne publique prend en general le nom de *corps politique*, lequel est appellé par ses membres *Etat* quand il est passif, *souverain* quand il est actif, *puissance* en le comparant à ses semblables. A l'égard des membres eux-mêmes ils prennent le nom de *peuple* comme membres de la *cité* ou participants à l'autorité souveraine, et *sujets* comme soumis à la même autorité.<sup>69</sup>

Com outras palavras, podemos dizer que o contrato social forma um corpo moral coletivo com todos os membros que compõem um povo, de forma que as vozes deles se confundem com os membros da assembléia formada pelos particulares que compreendem o povo. A partir disso, fica definido esse *corpo moral coletivo* como sendo a pessoa pública que passa a se chamar *corpo político*. Quando os particulares, que passam a ser chamados agora membros *desse corpo político*, se referem a ele, chamam-no de *Estado*. Ou seja, para Rousseau, o povo se confunde com o Estado, quando este está composto dos particulares que formam um corpo moral coletivo que se chama corpo político. Este, que é, na verdade, a pessoa pública, somente é assim chamado pelos seus membros quando estes se acham

<sup>69</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V, *Œuvres complètes*, IV, p. 840. [“para definir os termos de que precisamos, observaremos que em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação forma um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas as vozes da assembléia. Essa pessoa pública toma o nome de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros *Estado* quando passivo, *soberano* quando ativo, *potência*, em se comparando com seus semelhantes. Quanto aos membros eles próprios, adquirem a denominação de *povo* coletivamente, em particular, *de cidadãos*, como membros da *cidade* ou participantes da autoridade soberana, e *súditos*, como submetidos à mesma autoridade”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 555-556)]

submetidos a esta pessoa que se forma por eles mesmos, o que permite Rousseau se referir a eles como um *corpo passivo* em relação ao Estado. Mas, quando os membros do *corpo político* são considerados a partir dos seus atos, que se traduzem pelo contrato social estabelecendo as leis a serem por todos cumpridas, os particulares, membros do Estado, chamam-se *soberano*, que se expressa como *potência*, quando comparado aos seus membros. Quando esses membros se pensam como *povo*, em seu sentido mais particular, consideram-se coletivamente como *cidadãos*, como sendo aqueles que participam da autoridade soberana. Mas, ao se acharem submetidos a esta mesma autoridade soberana, esses mesmos cidadãos passam à condição de *súditos*, quando for monárquica a forma de governo.

Rousseau refere-se assim ao ato de associação pelo qual se estabelece o pacto social, produzindo, imediatamente, um corpo moral e coletivo, que passa a ocupar “au lieu de la personne particuliere de chaque contractant”; este corpo que se forma a partir desse ato é “composé d’autant de membres que l’assemblée a de voix”, conforme as suas próprias palavras. Por esse mesmo ato, segundo ele, tornam-se uma só unidade o *eu* comum dessa coletividade, a sua vida e a sua vontade. Daí ser essa unidade apresentada no *Contrato social* como uma pessoa pública, reafirmando o que está posto no *Emílio*:

Cette personne publique qui se forme ainsi par l’union de toutes les autres prenoit autrefois le nom de *Cité*, et prend maintenant celui de *République* ou de *corps politique*, lequel est appelé par ses membres *Etat* quand il est passif, *Souverain* quand il est actif, *Puissance* en le comparant à ses semblables. A l’égard des associés ils prennent collectivement le nom de *peuple*, et s’appellent en souveraine, et *Sujets* comme soumis aux loix de l’Etat. Mais ces termes se confondent souvent et se prennent l’un pour l’autre; il suffit de les savoir distinguer quand ils sont employés.<sup>70</sup>

Para que se torne possível a existência dessa pessoa pública, que se confunde tanto com o Estado quanto com o soberano e os súditos ao mesmo tempo, é preciso que os homens façam um pacto para estabelecerem entre eles um contrato social, de modo que todos possam formar uma associação, onde haja um compromisso recíproco entre os seus membros. A reciprocidade desse compromisso implica necessariamente no recíproco compromisso entre o particular e o público, de forma que cada um dos indivíduos possa se achar contratando

<sup>70</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, I, VI, *Œuvres complètes*, III, p. 361-362. [“o lugar de cada pessoa particular de cada contratante” (...), “composto de tantos membros quanto são os votos da assembléia” (...), “Essa pessoa pública, que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de *cidade* e, hoje, o de *república* ou de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando passivo, *soberano* quando ativo, e *potência* quando comparado a seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de *povo* e se chamam, em particular, *cidadãos*, enquanto participes da autoridade soberana, e *súditos* enquanto submetidos às leis do Estado. Esses termos, no entanto, confundem-se freqüentemente e são usados indistintamente; basta saber distingui-los quando são empregados com inteira precisão”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social*, I, VI, p. 33-34)]

consigo mesmo, comprometendo-se duplamente: por um lado, com os particulares, quando se coloca como membro do soberano; por outro lado, comprometendo-se com o soberano, enquanto membro do Estado. Por assim ser — diz Rousseau —,

nous observerons que selon de pacte social le souverain ne pouvan agir que par des volontés communes et générales, ses actes ne doivent de même avoir que des objets générales et communs; d'où il suit qu'un particulier ne sauroit être lésé directement par le souverain qu'ils ne le soient tous, ce qui ne se peut, puisque ce seroit vouloir se faire du mal à soi-même. Ainsi le contrat social n'a jamais besoin d'autre garant que la force publique, parce que la lésion ne peut jamais venir que des particuliers, et alors ils ne sont pas pour cela libres de leur engagement mais punis des l'avoir violé.<sup>71</sup>

Ou seja: a partir do momento em que o soberano agir de acordo com as vontades comuns e gerais, sendo cada um dos indivíduos que formam o povo membro desse soberano, os atos deste só podem ter como objetivo aquilo que é do interesse comum a todos, de forma que não seria possível falar da lesão de um particular sem que isso significasse a lesão de todos os membros. Desta forma, a força pública, pela qual se manifesta a soberania dos cidadãos, é garantida para todos, uma vez que, sendo lesados os particulares, cada um se achará em livre condição para não assumir o seu compromisso com os demais. O que seria, na verdade, o fim do contrato, isto é, a dissolução da associação que forma o corpo político, quando o povo enquanto soberano estiver agindo segundo as vontades comuns e gerais. Isto significa que, segundo Rousseau, os particulares estão sujeitos somente ao soberano, ou seja, a eles mesmos, sendo a autoridade soberana a vontade geral. Daí o entendimento de que cada homem, ao se tornar membro do Estado como cidadão, obedece somente a si mesmo, uma vez que é ao mesmo tempo membro do soberano, de forma que, com o pacto social, torna-se mais livre no estado civil do que quando estava no estado de natureza.

### 3.8 A vontade geral: expressão da vontade soberana do corpo coletivo

No pacto que torna possível o *contrato social*, dentre outras coisas que dizem respeito aos direitos do cidadão, está o direito de propriedade. Todavia, este direito tem em Rousseau uma dimensão que não é a mesma que verificamos em John Locke, por exemplo, que define a

---

<sup>71</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 841. [“observamos que, segundo o pacto social, o soberano, não podendo agir senão mediante vontades comuns e gerais, seus atos não devem ter tampouco senão objetivos gerais e comuns; do que se deduz que um particular não pode ser lesado diretamente pelo soberano sem que o sejam todos, o que não é possível, o que seria querer prejudicar a si mesmo. Assim, o contrato social nunca tem necessidade de outra garantia senão a força pública, porque a lesão não pode vir senão dos particulares; e esses não se acham com isso libertos de seu compromisso e sim punidos por o terem violado”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, V, p. 556)]

inviolabilidade do direito de propriedade em seu *Segundo tratado sobre o governo*. Para Rousseau, podemos pensar na autoridade soberana assentada neste direito como sendo aquele que ela deve mais respeitar. No entanto, é somente ele inviolável quando permanece individual e particular. Mas, se o direito de propriedade passa a ser visto como sendo comum a todos os cidadãos, já não é mais a vontade particular que pesa sobre ele e, sim, a vontade geral. Estando submetido a esta vontade geral, esse direito pode ser aniquilado. Ou seja, segundo Rousseau, chega-se assim ao entendimento de que “Ainsi le souverain n’a nul droit de toucher au bien d’un particulier ni de plusieurs; mais il peut légitimement s’emparer du bien de tous, comme cela se fit à Sparte au tems de Licurgue; au lieu que l’abolition de dettes par Solon fut un acte illégitme”.<sup>72</sup> Este entendimento se faz possível porque é o *soberano* todo o *corpo coletivo*. Daí, a soberania se expressar como vontade comum deste corpo, o que significa dizer que, sendo da vontade geral, isto é, da autoridade soberana, é da vontade de todos os cidadãos, uma vez que todos se encontram contemplados com aquela que é a sua própria vontade. Neste sentido, a aniquilação do direito de propriedade somente se faz à medida que expressam as vontades comuns e gerais de todos os particulares.

A partir deste entendimento, se perguntarmos pela obrigação assumida pelos súditos, Rousseau vai nos dizer que todos são submetidos à vontade geral, sendo, portanto, por ela obrigados, não deixando assim de estarem submetidos à sua própria vontade. Assim, em última instância, o que obriga os súditos é o que há de comum na vontade deles mesmos. E assim entende Rousseau considerando todas as conseqüências decorrentes dos princípios estabelecidos pelo contrato social, sendo a primeira e a mais importante destas o fato de que somente “la vonlonté générale peut seule diriger les forces de l’Estat selon la fin de son institution, qui est le vien commun: car si l’opposition des intérêts particuliers a rendu nécessaire l’établissement des sociétés, c’est l’accord de ces mêmes intérêts qui l’a rendu possible”. Continuando com este raciocínio, diz-nos ainda o seguinte: “C’est ce qu’il y a de commun dans ces différens in érêts qui forme le lien social, et s’il n’y avoit pas quelque point dans lequel tous les intérêts s’accordent, nulle société ne sauroit exister. Or c’est uniquement sur cet intérêt commun que la société doit être gouvernée”.<sup>73</sup>

<sup>72</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 841. [“Assim o soberano não tem nenhum direito de tocar nos bens de um particular nem de vários; mas pode legitimamente apossar-se dos bens de todos, como ocorreu em Esparta no tempo de Licurgo, ao passo que a abolição das dívidas por Sólon foi um ato ilegítimo”. (Id. Ibid., V, p. 557)]

<sup>73</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, II, I. *Œuvres complètes*, III, p. 368. [“a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum, porque, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o possibilitou. O que existe de comum nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Ora,

### 3.9 A vontade geral e a lei

É possível então perguntar como se manifesta a vontade geral e como se tem certeza de reconhecê-la. Qual a relação existente entre esta vontade geral e a lei? Mas o que é uma lei? E quais os verdadeiros caracteres de uma lei? Se estas questões estão sem resposta é porque a lei carece de uma definição. Assim, segundo Rousseau, apresenta-se um assunto novo, isto é: “la définition de la loi est encore à faire”.<sup>74</sup> Esta é estatuída pelo povo, e quando o povo estatui para ele mesmo, diz Rousseau que somente atenta para si, firmando-se, pois, como soberano. Assim sendo, “s’il se forme un raport, c’est de l’objet entier sous un point de vüe à l’objet entier sous un autre point de vüe, sans aucune division du tout. Alors l’objet sur lequel on statüe est générale”.<sup>75</sup>

A propósito do que nos diz Rousseau no *Contrato social* sobre essa vontade geral, Lourival Gomes Machado faz o seguinte comentário em uma nota de rodapé da tradução de Lourdes Santos Machado:

A origem convencional da ordem social e política, demonstrada no Livro I, repousa numa noção básica, objeto dos seis primeiros capítulos do Livro II, que é a vontade geral. Muitas vezes considerada “mítica”, “metafísica” e, mesmo, “inextrincável”, a noção não passa, contudo, da expressão teórica do esforço praticado por Rousseau para atingir o essencial de uma realidade entrevista na análise da vida humana: a realidade coletiva. Hoje, quando sobre o assunto já possuímos mais amplas indicações, avaliamos o quanto Rousseau avançou na direção certa, na medida em que sempre se recusou a reduzir a vontade geral à simples concordância (numérica, ou de maioria; coincidente ou não de opinião) das vontades particulares. Para ele, vontade geral só era aquela que traduzisse o que há de *comum* em todas as vontades individuais, ou seja, o substrato coletivo das consciências.<sup>76</sup>

Sendo compreendida por Rousseau como substrato coletivo das consciências, conforme a interpretação de Lourival Gomes Machado, considerando-se para tanto o que há de *comum* em todas as vontades particulares, chegamos à compreensão do próprio Rousseau quando nos fala de soberania como exercício da vontade geral que, segundo ele, jamais pode ser alienada. Assim, o soberano é aquele ser coletivo que somente pode ser representado por si mesmo, de forma tal que o poder pode ser transferido, ao contrário da vontade geral, o que fica

---

somente com base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social*, II, I, p. 43)]

<sup>74</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, V, *Œuvres complètes*, IV, p. 842. [“a definição da lei ainda está por se fazer”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 557)]

<sup>75</sup> Id. *Ibid.*, V, IV, p. 842. [“se se forma uma relação é a do objeto inteiro de um ponto de vista com o objeto inteiro de um outro ponto de vista, sem nenhuma divisão do todo. Então o objeto que se estatui é geral e a vontade que estatui é também geral”. (Id. *Ibid.*, p. 557)]

<sup>76</sup> MACHADO, Lourival Gomes. *Nota 88*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social*, II, I, p. 43. [Grifo do autor]

enfatuado no *Contrato social*: “le pouvoir peut bien se transmettre, mais non pas la volonté”.<sup>77</sup>

Estabelece-se também uma distinção precisa, no entendimento de Rousseau, entre o que seja vontade geral e vontade particular. A diferença fundamental entre essas duas vontades pode ser posta a partir da seguinte compreensão: a vontade particular, pela sua própria natureza, tende às predileções; enquanto isso, a vontade geral, também pela sua própria natureza, tende à igualdade. Por isso não se pode esperar que seja duradouro o acordo entre a vontade particular e a vontade geral, sendo isto impossível, mesmo havendo a possibilidade da sua existência temporária. Ou seja: um acordo entre as duas vontades somente seria possível temporariamente, mas sem que se esqueça o fato de que o povo é o soberano e, como tal, ordena ao mesmo tempo em que obedece. “Si donc peuple” — diz-nos Rousseau — “promet simplement d’obéir, il se dissout par cet acte, il perd sa qualité de peuple; à l’instant qu’il y a un maître il n’y a plus de Souverain, et dès lors le corps politique est détruit”.<sup>78</sup>

O fato de destruir-se o corpo político sempre que o povo simplesmente obedeça, descaracteriza-se como tal. No entanto, não significa que as ordens dos chefes não possam ser consideradas vontades gerais. Isso acontece, desde que não haja oposição por parte do soberano. Ou seja: se o soberano estiver de acordo com essas ordens, isto significa que elas são vontades gerais. A respeito disto, acrescenta Rousseau que, “En pareil cas, du silence universel on doit présumer le consentement du peuple”.<sup>79</sup>

Daí compreendemos que a lei é um ato da vontade geral. Mas não basta a legislação. Além de estatuídas, as leis devem ser cumpridas, isto é, executadas. Assim podemos atentar ainda para o que sejam as leis, da mesma forma que devemos estar atentos à necessidade da execução delas, como o diz Rousseau no *Emílio*:

Les acts du souverain ne peuvent être que des actes de volonté générale, des loix: il faut ensuite des actes déterminans, des actes de force ou de gouvernement pour l’exécution de ces mêmes loix, et ceux-ci, au contraire, ne peuvent avoir que des objets particuliers. Ainsi l’acte par lequel le souverain

<sup>77</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, II, I, *Œuvres complètes*, III, p. 368. [“O poder pode transmitir-se; não, porém, a vontade”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social*, II, I, p. 44)]

<sup>78</sup> Id. *Ibid.*, II, I, p. 369. [“Se, pois, o povo promete simplesmente obedecer, dissolve-se por esse ato, perde sua qualidade de povo — desde que há um senhor, não há mais soberano e, a partir de então, destrói-se o corpo político”. (Id. *Ibid.*, p. 44)]

<sup>79</sup> Id. *Ibid.*, II, I, p. 369. [“Em tal caso, pelo silêncio universal deve-se presumir o consentimento do povo”. (Id. *Ibid.*, p. 44)]

statüe qu'on élira un chef est une loi, et l'acte par lequel on élit ce chef en execution de la loi n'est qu'un acte de gouvernement.<sup>80</sup>

Sendo a vontade geral compreendida a partir dos termos expostos por Rousseau, torna-se possível pensar seguindo seu pensamento que outra coisa não é esta vontade geral senão o que assegura a essência da soberania. Mas isto, segundo ele, não quer dizer da impossibilidade de uma vontade particular se contrapor a esta vontade geral. Ao contrário, não é necessário que uma vontade particular esteja sempre de acordo com a geral. É possível que, muitas vezes, seja mesmo contrária. Isso pode acontecer, porque temos, de um lado, o interesse particular, que tende sempre para as preferências, ao passo que o interesse público tende sempre para a igualdade. Assim, mesmo quando se faz possível o acordo entre o interesse particular e a vontade geral, isto não pode tornar-se um direito soberano. Havendo ou não este acordo, somos remetidos pelo interesse público à comunidade política que, como diz Canivez, apresenta-se sob duas características fundamentais. A primeira destas, segundo esta autora, consiste no fato de que

os cidadãos reconhecem a autoridade de uma mesma lei, e não mais o poder pessoal de um indivíduo, família ou casta. A fonte da autoridade está na lei, princípio impessoal, e é por reconhecer antes de tudo a autoridade desse princípio que o cidadão é livre: não está sujeito a ninguém em particular. Se for obrigado a obedecer às ordens do magistrado ou do funcionário, será na medida em que este exerce uma função explicitamente definida pela legislação: não estará sujeito ao indivíduo como tal. Disso decorre que todos os cidadãos são iguais perante a lei, já que ela se impõe igualmente a todos.<sup>81</sup>

Assim, pela execussão da lei sabe-se da vontade geral, quando todos reconhecem a autoridade de si mesmo que está expressa pelo interesse comum que a vontade geral comunica. Desse modo, não se pode separar a lei da vontade geral, assim como não se pode separar esta da soberania da qual é sua expressão. E não se pode reconhecer a expressão da soberania senão pela lei que manifesta a vontade geral dos homens.

---

<sup>80</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 842. [“Os atos do soberano não podem ser senão atos de vontade geral, leis; são necessários depois atos determinantes, atos de força ou de governo, para a execução dessas mesmas leis; e esses, ao contrário, não podem ter senão objetos particulares. Assim o ato pelo qual o soberano estatui que se elegerá um chefe é uma lei, e o ato pelo qual se elege esse chefe em execução da lei não passa de um ato de governo”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 558)]

<sup>81</sup> CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?*, p. 21.

### 3.10 O corpo intermediário no Estado

Para Rousseau, não bastam as leis e a sua execução. É preciso também levar em consideração a administração pública. Portanto, deve haver entre os súditos e o soberano um corpo intermediário no Estado que se responsabilize pela administração. Esse corpo intermediário pode ser formado por um ou mais membros, sendo também responsável pela execução das leis tanto quanto “du maintien de la liberté civile et politique”.<sup>82</sup> Rousseau refere-se assim aos governantes que são, na verdade, os *magistrados* ou *reis*, que formam esse corpo intermediário que, quando considerado em seu todo, pode ser chamado de *príncipe* ou *governo*; no primeiro caso, leva-se em consideração os homens que o compõem; no segundo, considera-se a sua ação. Ou seja, como está dito no *Contrato social*: “Qu’est-ce donc que le Gouvernement?” — pergunta Rousseau. “Un corps intermédiaire établi entre les sujets et le Souverain pour leur mutuelle correspondance, chargé de l’exécution des loix, et du maintien de la liberté, tant civile que politique”.<sup>83</sup> Continuando com sua reflexão a respeito deste corpo intermediário que chamou de “governo”, Rousseau nos diz: “J’appelle donc *Gouvernement* ou suprême administration l’exercice legitime de la puissance exécutive, et Prince ou magistrat l’homme ou de corps chargé de cette administration”.<sup>84</sup> Assim sendo, no *Emílio*, está posto o seguinte:

Le magistrat reçoit du souverain de ordres qu’il donne au peuple, et tout compense son produit ou as puissance est au même degré que le produit ou la puissance des citoyens qui sont sujets d’un cote et souverains de l’autre. On ne sauroit altérer aucun des trios termes sans romper à l’instant la proportion. Si le souverain veut gouverner, ou si le Prince veut donner des loix, ou si le sujet refuse d’obéir, le desordre succede à la régle et l’Etat dissout tombe dans le despotisme ou dans l’anarchie.<sup>85</sup>

<sup>82</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 843. [“da preservação da liberdade civil e política”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 559)]

<sup>83</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, III, I, *Œuvres complètes*, III, p. 396. [“Que será, pois, o Governo? É um corpo intermediário estabelecido entre os súditos e o soberano para sua mútua correspondência, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade, tanto civil como política”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social*, III, I, p. 74)]

<sup>84</sup> Id. *Ibid.*, III, I, p. 396. [“Chamo, pois, de *Governo* ou administração suprema o exercício legítimo do poder executivo, e de *príncipe* ou *magistrado* o homem ou o corpo encarregado dessa administração”. (Id. *Ibid.*, p. 75)]

<sup>85</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 844. [“O magistrado recebe do soberano as ordens que dá ao povo, e, tudo bem pesado, seu produto ou seu poder situa-se no mesmo nível que o produto ou o poder dos cidadãos, que são súditos de um lado e soberanos de outro. Não se pode alterar nenhum dos três termos sem romper de imediato a proporção. Se o soberano quer governar, ou se o príncipe quer outorgar leis, ou se o súdito recusa obedecer, a desordem sucede à regra, e o Estado dissolvido cai no despotismo ou na anarquia”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 559)]

Daí se poder pensar no que significa a relação entre as vontades particulares e a vontade geral, que é o mesmo que dizemos a respeito da relação entre os costumes e as leis. A força repressora do Estado aumenta à proporção que diminui a aproximação entre as vontades particulares e geral, bem como entre os costumes e as leis. Enquanto isso, se aos depositários da autoridade pública, isto é, aos *magistrados*, forem dadas mais tentações e meios para abuso de autoridade, o governo adquirirá força para conter o povo. Neste caso, o soberano deve ter mais força para controlar o governo, uma vez que se trata apenas de um corpo intermediário entre ele e o Estado, não expressando a vontade geral que se manifesta como autoridade do soberano. Assim, cada governo tem uma constituição que corresponde à natureza do Estado a que pertence, de forma que, há uma proporcionalidade entre o número de governos de natureza diferente e o número de Estados de diferentes grandezas. Por outro lado, quanto mais numeroso o povo menos os costumes se prendem às leis, quanto mais numerosos os magistrados, mais fraco é o governo. Isto se explica pelo fato de que o número grande de magistrados dificulta o entendimento entre eles, da mesma forma que se torna mais difícil a identificação dos interesses mais gerais e comuns, quando mais numeroso for o povo. Trata-se, portanto, de uma máxima que, para melhor esclarecê-la, Rousseau diz o seguinte:

Pour éclaircir cette maxime nous distinguons dans la personne de chaque magistrat trois volontés essentiellement différentes. Premièrement la volonté propre de l'individu qui ne tend qu'à son avantage particulier; secondement la volonté commune des magistrats qui se rapporte uniquement au profit du Prince; volonté qu'on peut appeler volonté de corps, laquelle est générale par rapport au par rapport au gouvernement, et particulière par rapport à l'Etat dont le gouvernement fait partie. En troisième lieu la volonté du peuple ou la volonté souveraine, laquelle est générale tant par rapport à l'Etat considéré comme le tout que par rapport au gouvernement considéré comme partie du tout. Dans une législation parfaite la volonté particulière et individuelle doit être presque nulle, la volonté de corps propre au gouvernement très subordonnée, et par conséquent la volonté générale et souveraine est règle de toutes les autres. Au contraire, selon l'ordre naturel ces différentes volontés deviennent plus actives à mesure qu'elles se concentrent; la volonté générale est toujours la plus foible, la volonté de corps a le second rang, et la volonté particulière est préférée à tout. En sorte que chacun est premièrement soi-même, et puis magistrat, et puis citoyen. Gradation directement opposée à celle qu'exige l'ordre social.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 845. [“Para esclarecer esta máxima, distinguiremos na pessoa do magistrado três vontades essencialmente diferentes: primeiramente, a vontade própria do indivíduo, que só se volta para sua vantagem particular; em segundo lugar, a vontade comum dos magistrados que só se prende ao benefício do príncipe, vontade a que se pode chamar vontade de corpo, geral em relação ao governo e particular em relação ao Estado de que o governo faz parte; em terceiro lugar a vontade do povo ou a vontade soberana, que é geral tanto em relação ao Estado considerado como um todo, quanto em relação ao governo considerado como parte do todo. Numa legislação perfeita, a vontade particular e individual deve ser quase nula; a vontade de corpo do governo muito subordinada; e, por conseguinte, a vontade geral e soberana é a regra de todas as outras, Ao contrário, segundo a ordem natural, essas diferentes vontades tornam-se mais ativas na medida em que se concentram; a vontade geral é sempre a mais fraca, a vontade de corpo ocupa o segundo lugar e a vontade particular é preferida a tudo; de modo que cada um é primeiramente si mesmo, depois magistrado, e depois cidadão: graduação diretamente oposta à que exige a ordem social”. (Id. Ibid., p. 560-561)]

Fica então compreendido que, segundo o pensamento rousseauiano, quanto maior o número de magistrados, mais dificilmente tenderá à anulação a vontade particular e individual, dificultando conseqüentemente a subordinação do governo e deixando de ser regra para todas as outras vontades a autoridade soberana. No entanto, é preciso levar em consideração, segundo Rousseau, o fato de que a perfeita reunião da vontade particular com a vontade do corpo intermediário coloca a vontade do *príncipe* no seu mais alto grau de intensidade, de forma que o governo mais ativo é aquele que é de um só; pois faz-se necessário considerar ainda o fato de que é do grau de intensidade do corpo que depende o emprego da força, sendo a vontade do povo aquela que expressa a força absoluta do governo. Quando se junta o governo à autoridade suprema, fazendo-se o príncipe do soberano e confundindo-se os cidadãos com os magistrados, faz-se uma perfeita confusão entre a vontade particular e toda a força do corpo que corresponde ao governo. Toda esta confusão culminará numa outra maior, que é aquela que se faz entre o governo e o soberano, de forma que a força do governo é tanto menor quanto maior for esta confusão, uma vez que ele tende a diluir-se no soberano. Posta esta relação de força entre o Estado e os magistrados, chega-se com Rousseau à seguinte conclusão:

D’ailleurs plus l’Etat s’étend, plus sa force réelle augmente, quoiqu’elle n’augmente pas en raison de son étendue: mais l’Etat restant le même, les magistrats ont beau se multiplier; le gouvernement n’em acquiert pas une plus grande force réelle, parce qu’il est dépositaire de celle de l’Etat que nous supposons toujours égale. Ainsi par cette pluralité l’activité du gouvernement diminue sans que sa force puisse augmenter.<sup>87</sup>

Há, portanto, um relaxamento do governo numa proporção igual à multiplicidade dos magistrados, da mesma forma que é tanto maior a força repressora do governo quanto maior for o número do povo. Neste sentido,

nous conclurons — diz Rousseau — que le rapport des magistrats au gouvernement doit être inverse de celui des sujets au souverain: c’est à dire que plus l’Etat s’aggrandi, plus le gouvernement doit se resserrer, tellement que le nombre des chefs diminue en raison de l’augmentation du peuple.<sup>88</sup>

<sup>87</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 846. [“quanto mais o Estado se estende, mais sua força real aumenta, embora não aumente em razão de sua extensão; mas o Estado, permanecendo o mesmo, por mais que os magistrados se multipliquem, o governo não adquire uma maior força real, porque é depositário da do Estado, que supomos sempre igual. Assim, em virtude dessa pluralidade, a atividade do governo diminui sem que sua força possa aumentar”. (Id. Ibid., p. 561)]

<sup>88</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 846. [“concluiremos que a relação entre os magistrados e o governo deve ser inversa à que se põe entre os súditos e o soberano; isto é, quanto mais o Estado aumenta, mais o governo deve condensar-se, a ponto de o número de chefes diminuir em razão do aumento do povo”. (Id. Ibid., p. 561)]

Assim, ao nos voltarmos para o corpo intermediário que encontramos no Estado, compreendido este copo como sendo aquele formado pelo magistrado responsável pela execução da lei e, portanto, pela administração em geral, somos capazes de refletir sobre o governo e as suas relações com o magistrado, da mesma forma que somos capazes de pensar na relação entre o Estado e a sua soberania. Mas, além de estarmos atentos para essas relações, precisamos também ficar atentos para o que se pode compreender por *formas de governo*. De que modo pôde Rousseau concebê-las? Eis outra questão que está posta para a nossa reflexão.

### 3.11 As diferentes formas de governo

A partir de todas essas considerações que se devem ter a respeito das relações entre governo e magistrados, soberano e súditos, resta a questão relativa às melhores formas de governo. Esta é uma questão que, segundo Rousseau, muito já se discutiu ao logo dos tempos, sem que ninguém tivesse o cuidado de considerar as condições e os meios pelos quais cada uma delas pode ser realizada. De acordo com esse entendimento, cada uma das formas de governo pode ser a melhor em determinados casos, podendo ser, em outros casos, a pior. “Pour nous — diz Rousseau —, si dans le différens Etats le nombre des magistrats doi être inverse de celui des citoyens, nous concluons qu’en general le gouvernement démocratique convient aux petits Etats, l’aristocratique aux médiocres, et le monarchique aux grands”.<sup>89</sup> Ou seja, dependendo do número de magistrados em relação ao número de cidadãos nos diferentes Estados, bem como da extensão territorial de cada um destes, para uns, é preferível a democracia; para outros, a aristocracia e para os outros, a monarquia. Cada uma dessas formas pode ser a melhor ou a pior, dependendo do fato de serem os Estados pequenos, médios ou grandes.

A propósito disto, no *Contrato social*, Rousseau nos diz que, assim sendo, “il y a un point où chaque forme de Gouvernement se confond avec la suivante, et l’on voit, que sous trois seules dénominations, le Gouvernement est réellement susceptible d’autant de formes diverses que l’Etat a de Citoyens”.<sup>90</sup> As “três denominações” a que se refere o autor dizem

---

<sup>89</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 847. [“Para nós, se, nos diferentes Estados, o número dos magistrados deve ser inverso ao número dos cidadãos, concluiremos que em geral o governo democrático convém aos Estados pequenos, o aristocrático aos médios, e o monárquico aos grandes”. (Id. Ibid., p. 562-563)]

<sup>90</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Du contract social*, III, III. *Œuvres complètes*, III, p. 403. [“há um ponto em que cada forma de governo se confunde com a seguinte e vê-se que, sob três denominações, o Governo é, na

respeito, na verdade, à *democracia*, à *aristocracia* e à *monarquia*. Quando o soberano confia o Governo “à tout le peuple ou à la plus de citoyens magistrats que de citoyens simples particuliers” — temos a forma de governo chamada *democracia*.<sup>91</sup> Temos a *aristocracia*, quando o Governo se concentra nas mãos de um pequeno número de magistrados, de forma que o número de simples cidadãos é maior do que dos cidadãos magistrados. Por último, chama-se *monarquia* a forma de governo em que o Governo se encontra concentrado nas mãos de um único magistrado do qual todos os outros recebem seu poder.

Qual a melhor destas formas de governo? A resposta que encontramos a esta questão no *Contrato social* é a seguinte: “On a de tous tems beaucoup dispute sur la meilleure forme de Gouvernement, sans considérer que chacune d’elles est la meilleure en certains cas, et la pire en d’autres”.<sup>92</sup> Seguindo com o seu entendimento a respeito do que se deve pensar como mais sensato em relação a essas formas de governo, Rousseau nos diz:

Si dans les différens Etats le nombre des magistrats suprêmes doit éter en raison inverse de celui des Citoyens, il s’ensuit qu’en général le Gouvernement Démocratique convien aux petits Etats, l’Aristocratique aux médiocres, et le Monarchique aux grands. Cette regle se tire immédiatement du principe; mais comment compter la multitude de circonstances qui peuvent fournir des exceptions?<sup>93</sup>

Ao lado dessas formas de governo estão os maiores flagelos da humanidade: a *tiranía* e a *guerra*. A *tiranía*, segundo Rousseau, é uma forma de governo que não pode ser levada em consideração, quando o homem pensa em se fazer membro do Estado. Em qualquer dos casos ela deve ser tanto evitada quanto deve ser evitada a guerra. Porém, ao se pensar nas formas de governo, não se deve esquecer de considerar o que representa o número de habitantes que formam o povo. A respeito disto, afirma Rousseau o seguinte:

Les reports nécessaires des mœurs au gouvernement ont été si bien exposés dans le livre *De l’esprit des loix*, qu’on ne peut mieux faire que de recourir à cet ouvrage pour étudier ces rappots. Mais em general il y a deux régles faciles et simples pour juger de la bonté relative des gouvernemens. L’une

---

realidade, suscetível de tantas formas diferentes quantos cidadãos possua o Estado”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social*, III, III, p. 83)]

<sup>91</sup> Id. Ibid., III, III, III, p. 403. [“a todo o povo ou à maior parte do povo, de modo que haja mais cidadãos magistrados do que cidadãos simples particulares”. (Id. Ibid., p. 82)]

<sup>92</sup> Id. Ibid., III, III, III, p. 403. [“Em todos os tempos, discutiu-se muito sobre a melhor forma de governo, sem considerar-se que cada uma delas é a melhor em certos casos e a pior em outros”. (Id. Ibid., p. 83)]

<sup>93</sup> Id. Ibid., III, III, III, p. 403-404. [“Se, nos vários Estados, o número de magistrados superiores deve estar em razão inversa à do número de cidadãos, conclui-se daí que em geral o Governo democrático convém aos Estados pequenos, o aristocrático aos médios e o monárquico aos grandes. Essa regra provém diretamente do princípio. Como, porém, ponderar a multidão de circunstâncias que podem engendrar exceções?” (Id. Ibid., p. 83)]

est la population. Dans tout pays qui se dépeuple l'Etat tend à sa ruine, et la pays qui people le plus, fut-il le plus pauvre, est infailliblement les mieux gouverné.<sup>94</sup>

Outra coisa que deve ser levada em consideração, quando se discute a questão das formas de governo em relação aos habitantes que povoam o Estado diz respeito à distribuição da população. Quanto a isso, segundo Rousseau, é preciso considerar a seguinte hipótese:

Deux Etats égaux en égaux en grandeur et en nombre d'hommes peuvent éter fort inégaux en force, et le plus puissant des deux est toujours celui dont les habitans sont le plus également répandus sur le territoire; celui qui n'a pas de si grandes Villes et qui par consequent brille le moins battra toujours l'autre. Ce sont les grandes Villes qui épuisent un Etat et font sa foiblesse, la richesse qu'elle produisent est une richesse apparente et illusoire, c'est beaucoup d'argent et peu d'effet.<sup>95</sup>

Conforme vínhamos dizendo, trata-se de pensar em um contrato entre os homens, onde todos possam se respeitar mutuamente, tendo-se sempre em vista a necessidade de respeito de si mesmo a partir do respeito aos outros. É o que se torna possível quando, sendo estabelecida a lei como expressão da vontade geral, cada um possa se encontrar naquilo que passe a ser posto como interesse *comum* a todos, sendo exemplo disto aquele *interesse* que possibilitou o pacto de cada um com todos e de todos com cada um. Com a afirmação acima, Rousseau chama-nos a atenção para o fato de que ainda não se tem exemplo digno de se levar em consideração o pacto que culmine na felicidade das partes contratantes. Se considerarmos o vínculo entre os homens que compõem a nação em igual proporção ao que se pode dizer do amor que une os casais, o paraíso estaria aqui na terra, uma vez que é somente no verdadeiro amor conjugal, segundo ele, que podemos ter como exemplo de reciprocidade de respeito a partir de um interesse *comum* entre as partes.

Com vistas no que dizemos aqui a respeito das diferentes formas de contrato, cabe perguntar pelo lugar da formação do cidadão no pensamento de Rousseau. Para isto, também nos voltamos aqui, ao refletirmos sobre a educação e a liberdade segundo o pensamento dele.

---

<sup>94</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 850-851. [“As relações necessárias dos costumes com o governo foram tão bem expostas no livro do *Espírito das Leis*, que não se pode fazer mais que recorrer a essa obra para estudá-las. Mas em geral há duas regras fáceis e simples para julgar da bondade relativa dos governos. Uma é a população. Em todo país que se despoeva o Estado tende para a ruína; e o país que mais se povoa, ainda que o mais pobre, é infalivelmente o mais bem governado”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 565)]

<sup>95</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 851. [“Dois Estados iguais em tamanho e em número de homens podem ser muito desiguais em força; e o mais poderoso dos dois é sempre aquele cujos habitantes se acham mais igualmente espalhados pelo território; o que não tiver grandes cidades e que, por conseguinte brilhar menos, ganhará sempre do outro. São as grandes cidades que esgotam um Estado e faz sua fraqueza: a riqueza que produzem é uma riqueza aparente e ilusória; é muito dinheiro e pouco efeito”. (Id. *Ibid.*, p. 566)]

## *Capítulo VI*

# **A FORMAÇÃO DA CIDADANIA**

A nossa reflexão sobre o que está exposto pelo pensamento de Rousseau a respeito da educação e da liberdade nos pede para perguntar pelo que seria a formação da cidadania de acordo com a forma rousseauiana de pensar sobre o homem e a sociedade. Tomando para essa reflexão o conjunto de suas obras, acreditamos que o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e o *Contrato social* nos permitem pensar também sobre a formação do cidadão que, segundo Rousseau, não pode acontecer ao mesmo tempo que ocorre a formação do homem. No *Emílio* ele foi muito claro em relação a isso. E advertindo em relação ao fato de não se poder formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, volta-se para a formação do homem, sendo esta indispensável à formação moral e política. Mas, mesmo no *Emílio*, teve o cuidado de discorrer sobre a necessidade de inserção social do homem, sendo para isso necessária a sua formação moral que se dá *na* e *com* a família. Formado natural e moralmente, o homem está apto a adquirir a sua formação política. Vale, então, perguntar agora pela formação do cidadão para a qual se voltou Rousseau em seu *Contrato social*. Não está também no *Emílio* a preocupação dele com esta formação? Não seria a formação do homem uma condição para a cidadania?

### **1. A Formação do Homem e do Cidadão**

Querendo refletir sobre o que se pode pensar a respeito da formação do cidadão segundo o pensamento de Rousseau, tendo em vista o que ele nos diz a respeito da educação e da liberdade do homem que quer inserido na sociedade, voltamos-nos, antes de tudo, para a dicotomia apresentada por ele para o social e humano. De acordo com o que nos diz no *Emílio*, é preciso fazer uma opção entre formar o homem ou cidadão. O que ele quis dizer com isso? Quis afirmar que, se pensamos na formação do homem, não podemos pensar na formação do cidadão? Ou, ao contrário, se pensarmos na formação do cidadão, não podemos pensar na formação do homem? O que quis, de fato, dizer Rousseau com a expressão: “fazer um homem ou um cidadão”? É para esta expressão de Rousseau que se volta Luiz Roberto

Salinas Fortes para nos dizer do encontro entre aquelas que podem ser consideradas as obras de maiores repercussões de Jean-Jacques Rousseau, conforme nos diz em artigo publicado pela revista *Perspectiva*:

Em um famoso texto, logo no início do *Emílio* ele [Rousseau] propõe a seguinte alternativa: ‘É preciso fazer um homem ou fazer um cidadão; não se pode fazer ambos ao mesmo tempo’. Junto com esta disjuntiva o autor está nos propondo, com uma notável concisão, uma importante chave para se decifrar a articulação entre o *Contrato* e o *Émile*.<sup>1</sup>

Essa observação de Salinas Fortes reforça o entendimento de que as questões que dizem respeito à educação e à liberdade intercaladas no pensamento de Rousseau têm sempre em vista o convívio humano, onde se faz necessária a cidadania plena<sup>2</sup> de cada um. Mas, por outro lado, no encontro das obras de Rousseau aqui referidas — *Discurso sobre a origem e as desigualdades entre os homens*, o *Emílio ou da educação* e *Do Contrato social* — é possível perceber como o resgate do homem por ele mesmo se torna possível a partir do momento que, consciente da sua desfiguração ao longo do tempo, procura firmar-se como homem segundo os ditames da natureza, o que se dá pela formação que deverá adquirir nos primeiros anos de sua vida. Assim, temos um ser que precisa se formar como ser natural, em que, posteriormente, se funda o ser social, havendo desta forma a passagem de um estágio ao outro do processo de maturação do ser humano, o que se consolida pela afirmação de sua cidadania.

## 1.1 A Possibilidade de Conciliação entre a Formação do Homem e do Cidadão

Com este entendimento a respeito do processo que conduz o homem do seu estado de natureza ao seu estado de sociedade, vamos compreender também como o faz Antonio Eunizé de Oliveira, a possibilidade de uma harmonia entre os conceitos de homem e de cidadão no pensamento de Rousseau. Ou seja: é propósito de Eunizé encontrar através do estudo que deu origem ao seu livro — *Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade* — uma conciliação entre as duas realidades: aquela que diz respeito ao homem natural e a que diz respeito ao cidadão: “Tentamos descobrir se existe equilíbrio ou desarmonia entre os conceitos de homem

<sup>1</sup> FORTES, Luiz Roberto Salinas. Fazer o homem ou cidadão. *Perspectiva*. 11, Jul/Dez. 1988, p. 9-12, p. 9.

<sup>2</sup> Consideramos a expressão “cidadania plena” uma forma de referência à diferença entre o que se entende, hoje, por cidadania e aquilo que pode ser compreendido por cidadania a partir do pensamento de Rousseau: a convivência humana fundada na livre condução do ser humano.

e cidadão na Filosofia da Educação de Jean-Jacques Rousseau. Intentamos constatar dentro de seu pensamento a possibilidade de admitir uma conciliação entre estas duas realidades”.<sup>3</sup>

Consideramos procedente a preocupação de Eunizé por se tratar da necessidade de formar o indivíduo para o convívio com o seu semelhante. A formação do homem, que não é possível se fazer ao mesmo tempo que a do cidadão, deverá servir de base para toda instrução necessária ao convívio do homem com os seus semelhantes. Por isso, no “Livro Quarto”, quando Rousseau se volta para os cuidados que devem ser considerados na formação do ser humano, chama-nos a atenção para a forma de vida embaraçada, desajeitada, a que está sujeito aquele que não se prepara para viver na alta sociedade, onde se apresentará durante o resto de sua vida. Por isso, na mocidade, deve o indivíduo se integrar à vida social para evitar os constrangimentos e as reflexões fora de propósito, podendo se deparar com o ridículo. Assim, é preciso considerar em termos de formação os diferentes tipos de instrução que devem ser destinados ao indivíduo para que ele, além de adquirir a formação de homem, possa também se firmar como cidadão no convívio social em qualquer tempo de sua vida.<sup>4</sup>

Continuando com essa preocupação, Rousseau nos diz que o seu método de educação tem um só objeto para todas as perspectivas, de forma que, sustando certos inconvenientes à formação, previna outros. Assim, não se trata simplesmente de introduzir o educando na sociedade querendo somente que ele se instrua. Da mesma forma, não se trata de afastá-lo dela. O que é preciso fazer é considerar a arte que é, ao mesmo tempo, necessária ao homem e ao cidadão: “de savoir vivre avec ses semblables”.<sup>5</sup> É, pois, para isto que se volta o método de Rousseau, uma vez que esta arte a que ele se refere é um objeto necessário a todas as perspectivas de formação. Assim, no nosso modo de entender, está aí o que se poderia chamar ponto de interseção entre a formação do homem e a do cidadão: a condição necessária ao convívio com os semelhantes, o que é imprescindível ao convívio social.

Chegamos assim à conciliação procurada por Eunizé. Antes de tudo, é necessário que o indivíduo seja íntegro. Para que ele tenha essa integridade, que é própria do homem natural, faz-se necessária a educação conforme à natureza, para que seja recuperada a condição de homem natural perdida com a civilização. Mas não basta agora ser homem. Para conviver em sociedade, é preciso também a formação do cidadão, que deve se conciliar com a formação do

---

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Antonio Eunizé de. *Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade*. João Pessoa : Universitária/UFPB, 1977, p. 18.

<sup>4</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 655.

<sup>5</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 655. [“a de saber viver com seus semelhantes”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, IV, p. 389)]

homem, razão pela qual concordamos com Eunizé, quando diz ser necessária a conciliação entre as duas realidades. No “Quinto Livro” do seu *Emílio ou da educação*, Rousseau chama-nos a atenção para a necessidade de Emílio se formar tanto para ser chefe de família como também para se integrar ao Estado, sendo assim necessário conhecer os deveres do homem e do cidadão.<sup>6</sup> Ele não quer dizer com isso que essa conciliação não só é possível, mas também necessária à realidade humana?

O homem, que passou do estado de natureza para o estado civil, ficou fragmentado pelas exigências sociais. Como cidadão, assume diferentes papéis na sociedade, menos a condição humana, perdida com a passagem de um estado ao outro. Mas não é possível retornar ao estado de natureza. Por isso, vivendo agora em sociedade, precisa se preparar para o convívio social, onde deve permanecer tão livre quanto antes. Assim, antes de tudo, a formação de homem lhe é imprescindível; mas, adquirida esta formação, recuperando a condição humana que lhe é própria, isto é, recuperando o homem natural configurado por suas disposições naturais, torna-se apto à formação para a cidadania, para a qual já não basta o ensino privado pelo qual o indivíduo se instrui até a adolescência sob a condução de um preceptor ou educador. Este ensino, isto é, a formação assim adquirida, deve ser a instrução necessária para formar o homem que se encontra em condições de fazer a sua própria condução, podendo procurar na vida pública as condições que lhes são necessárias ao exercício da cidadania, o que fará procurando conhecer o que é de direito e de dever do cidadão.

Assim, os primeiros livros do *Emílio* foram dedicados à formação do homem, segundo os ditames da natureza. Neste sentido, acompanhar o que se deu com o homem em seu caminhar em direção à civilização significa também ficar atento ao que lhe é necessário para a sua formação, quando pensamos na sua passagem de criança ao adulto, tendo em vista esta necessidade de convívio social que se faz pela interação entre os que habitam um mesmo ambiente social, podendo ser este uma república ou não. Tendo adquirido a formação de homem, conforme a orientação de Rousseau posta nesses primeiros livros do *Emílio*, o indivíduo poderá escolher futuramente ser ou não membro de uma república, como dirá o próprio Rousseau no “Livro Quinto”. Mas, independente da escolha que fizer, a sua formação de homem lhe permitirá viver dignamente entre os seus semelhantes, sendo esta formação indispensável para ser partícipe do contrato social.

---

<sup>6</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, V. *Œuvres complètes*, IV, p. 823.

Atentamos, pois, para a necessidade de conciliação entre o homem e o cidadão que está subentendida na preocupação de Rousseau com o que deve ser a liberdade civil, indispensável ao contrato social. Para que o indivíduo possa participar desse contrato, precisa ser livre, mesmo no convívio social. A liberdade natural será trocada pela liberdade civil, quando os homens livremente passarem a depender somente de si mesmos pela alienação de sua vontade em favor da vontade geral que passa a ser a expressão de sua liberdade. Assim, serão livres quando a vontade geral traduzir a vontade comum dos homens, de forma que cada um possa respeitar a liberdade de todos através do respeito à vontade geral, que é também expressão de sua própria vontade.

No nosso modo de ver, na interpretação de Allan Bloom da passagem do estado natural ao estado civil referida por Rousseau, está implícito o indicativo dessa conciliação, quando associa ao consenso o caminho que leva o homem de um estado ao outro. Para Allan Bloom, tanto o estado natural quanto o estado civil indica direitos e deveres. Os direitos são primários no *estado da natureza*, ao passo que “os deveres são derivativos e se tornam unificadores só depois do *contrato social*, livremente”.<sup>7</sup> O homem, no estado de natureza, não tem obrigações, mas direitos, pois, ao nascer, ele faz o que for preciso para sua sobrevivência e conforto, uma vez que é capaz de seguir suas inclinações. Desse modo, tanto o governo é uma construção humana, como também a lei é fabricada pelo homem. Mas para que se pense no reconhecimento dessa lei por parte de todos, é preciso que ela expresse a vontade comum a todos. Assim, dos direitos passam a derivar os deveres que não existiam no estado anterior à civilização.

Vemos nisso uma conciliação entre a natureza humana e a necessidade de convívio social expressa pela derivação dos deveres em relação aos direitos. Considerando que essa derivação que identificamos como conciliação só é possível depois que os homens livremente fizeram um contato social, pensamos na necessidade de conciliação entre o homem e o cidadão para o convívio dos seres humanos civilizados.

### **1.1.1 A formação integral do homem para a sociedade**

A partir do momento que consideramos essa necessidade de conciliação, damos-nos conta de que, para Rousseau, a nossa espécie não deve ser formada pela metade. Ou seja: se

---

<sup>7</sup> BLOOM, Allan. Rousseau: a hora da virada. In: ————. *Gigantes e anões*; ensaios (1960 – 1990). Tradução Wladir Dupont. São Paulo : Best Seller, 1990. p. 168.

há a necessidade de preparar o ser humano segundo a necessidade que lhe é apresentada pela natureza, também, por outro lado, é preciso considerar o fato de que isso também podemos dizer a respeito da necessidade de uma formação para a sociedade, uma vez que é no estado civil que ele agora habita. E é o próprio Rousseau que nos chama a atenção para o que poderia ser o homem vivendo em sociedade sem estar preparado para esta convivência social, sem ter adquirido a formação que lhe é necessária para conviver com os demais homens que, em sua maioria, são levados pelos vícios e preconceitos, bem como por tudo mais que é produção da sociedade e de que o homem já não escapa, mesmo que seja para afastar de si mesmo. Portanto, pensar o ser humano em sua essência, desprovido de tudo aquilo que a artificialidade humana construiu, é também ver um homem diante dos outros, abandonado a si mesmo e desfigurado, sem a devida preparação para este convívio com os outros. É isto que nos diz Rousseau no *Emílio*:

Dans l'état où sont desormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres seroit le plus défiguré de tous. Les préjugés, l'autorité, la necessite, l'exemple, toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons sumergés, etoufferoient en lui la nature, et ne mettroient rien à la place. Elle y seroit comme un arbrissequ ue le hazard fait naitre au milieu d'un chemin, et que les passans font bientôt périr en le heurtant de toutes parts et le pliant dans tous les sens.<sup>8</sup>

Com esta comparação Rousseau nos coloca bem mais perto da necessidade de uma educação que deve ter por fim a formação do homem, sem a qual não se pode pensar na formação do cidadão que deve ser construída a partir do homem natural. Assim, toda formação humana deverá ter por base aquela que se dá com o homem em sua primeira fase de vida, quando muito mais próximo está da natureza, havendo, pois, uma relação muito estreita entre o homem em sua primeira infância e o homem habitante do estado de natureza. Por esta educação é possível considerar o que se pode ter como homem livre, quando considerado em sociedade. Ou seja: se no primeiro momento pensamos que o homem no estado de natureza é simplesmente livre, o que dizer do homem que vive agora em sociedade?

A resposta à questão acima começa pelo que podemos observar na passagem do indivíduo humano de um estado ao outro de sua existência. Assim, ao mesmo tempo em que

---

<sup>8</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, I. *Œuvres complètes*, IV, p. 245. [“No estado em que se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 9)]

pensamos na necessidade de educação pensamos também na inviabilidade de qualquer formação possível, quando consideramos o homem sem liberdade, o que já não poderia ser tomado como homem, mas simplesmente como uma coisa qualquer, sendo exemplo desta a pedra ou árvore. Pensemos a partir disto na comparação feita pelo próprio Rousseau e que consideramos anteriormente para a nossa reflexão a respeito da necessidade de inserção social do homem que, por sua vez, exige desse mesmo homem uma formação compatível para o convívio social.

O arbusto com que é comparado o homem por Rousseau é aquele indivíduo que, desprovido de liberdade, não se mexe, isto é, não deixa aquela posição, que é simplesmente condicionado a ficar de forma permanente naquela situação de abandono, lá “no meio do caminho”, lugar onde nasceu, e de onde nunca sairá, sendo apenas pisoteado por cada um dos passantes do caminho. O ser humano, diferentemente do arbusto, é possível “nascer no meio do caminho”, mas tem condições, oferecidas pela sua liberdade, de passar do “meio do caminho” à sua “margem”. Pela sua condição de homem, é capaz de se mover, porque é capaz de adquirir a habilidade necessária ao seu deslocamento. Com isto queremos anunciar a capacidade humana para a aquisição da formação que lhe seja necessária. E, por ter esta capacidade, por lhe ser possível aprender, foi possível ao homem sair do estado de natureza, construindo para si um estado social. No entanto, o seu aprendizado não foi suficiente para se dá conta de que, ao construir um estado social conforme o que fora por ele construído, acabou construindo uma cadeia para si mesmo, onde se encontra agora acorrentado, como nos diz Rousseau, tanto no *Emílio* quanto no *Contrato social*. No primeiro, ou seja, no *Emílio ou da educação*, fala-nos da degeneração de tudo nas mãos do homem, mesmo depois de ter saído tudo certo “das mãos do Autor das coisas”; no *Do Contrato social*, afirma que o homem se encontra a ferros por todas as partes, mesmo tendo nascido livre. Agora, é-lhe necessário aprender a aprender,<sup>9</sup> para que se torne possível continuar livre, mas em sociedade.

---

<sup>9</sup> Dizemos aqui que o homem, no estado civil, precisa “aprender a aprender”, considerando o fato de que, no estado anterior, bastava a ele seguir as suas inclinações naturais. Agora, não: é preciso aprender como conviver com os outros sem abandonar essas inclinações, ou seja, como conciliar as inclinações naturais com os interesses comuns a todos, expressos pela vontade geral que deve ser expressão de sua liberdade. Ou seja, está nisto a necessidade de um outro caminho a percorrer: aquele que vai da liberdade à educação.

## 1.2 Da necessidade de ser feliz à necessidade de conhecer as leis e as virtudes humanas

Essa educação que serve de base à formação da cidadania, uma vez que por ela os homens são postos lado-a-lado em igualdade de condições (sendo por isso igualmente livres no estado social), deve ser aquela que conduz os homens à felicidade que tanto buscam. O homem precisa ser feliz. Isto fica muito claro no pensamento de Rousseau. No “Livro Segundo” do seu *Emílio*, chama-nos a atenção para isso que, no “Livro Quinto”, é enfatizado da seguinte forma:

“Il faut être heureux, cher Emile; c’est la fin de tout éter sensible; c’est le premier decir que nous imprima la nature, et le Seúl ui ne nous quite jamais. Mais où est le bonheur? Qui le sait? Chacun le cherche et nul ne le trouve. On use la vie à le poursuivre, et l’on meurt sans l’avoir atteint. Mon jeune ami, quand à ta naissance je te pris dans mes bras, et qu’attestant l’Etre supreme de l’engagement que j’osai contracter, je vouiai mês jours au bonheur dès tiens, savois-je moi-même à quoi je m’engageois? Non, je savois seulement qu’en te rendant heureux j’étois sur de l’être. En faisant pour toi cette utile recherché je la rendois communce à tous deux”.<sup>10</sup>

Fica claro, por essas palavras, o quanto a felicidade está associada ao amor. Somente os que amam fazem-se felizes pela felicidade que proporciona aos outros. É isto que diz o preceptor a Emílio. E este amar o próximo, que muito bem fica expresso com este entendimento de Rousseau, funda-se no *contrato* que os homens estabelecem entre si, quando todos passam a estar compromissados com todos. Pais e preceptor têm um compromisso com os seus filhos e alunos. Compromisso que, explícito ou explicitamente, fica posto por parte de quem se educa em relação a quem o conduz ao processo de educação. Não seria, pois, possível falar em cidadania sem que houvesse esse recíproco compromisso entre os homens. Compromisso que surge e que se firma *com e pelo contrato social*. Daí a estreita ligação entre *cidadania* e *contrato social*. E se tudo necessário a este contrato tem por base a educação, conforme o exposto por Rousseau no *Emílio*, este processo educacional deverá se estender ainda em sua fase adulta. Por isso não basta o necessário encontro de uma companheira para Emílio e de um companheiro para Sofia. É necessário que o homem se valha da sua sabedoria

<sup>10</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I, *Œuvres complètes*, IV, p. 814-815. [“É preciso ser feliz, meu caro Emílio: é o objetivo de todo ser sensível; foi o primeiro desejo que nos deu a natureza e o único que não nos abandona nunca. Mas onde está a felicidade? Quem o sabe? Todos a procuram, ninguém a encontra. Gasta-se a vida procurando-a, morre-se sem a ter alcançado. Meu jovem amigo, quando ao nasceres, te peguei nos meus braços e eu, invocando o testemunho do Ser supremo, dediquei meus dias à felicidade dos teus, sabia eu próprio a que me comprometia? Não: sabia somente que te fazendo feliz eu tinha certeza de sê-lo. Fazendo por ti essa útil pesquisa, eu a tornava comum a nós ambos”]. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, V, p. 533)]

para conhecer o mundo o tanto que lhe seja possível, uma vez que se faz necessário encontrar um lugar que lhe seja o mais conveniente para a consolidação da sua cidadania. E como todo conhecimento deve se fazer a partir do contato direto do homem com a sua experiência, que vai se construindo a partir do momento que se faz historicamente, viajar pelo mundo, buscar novos horizontes, conhecer outras leis, outros costumes, outras línguas e outras formas de pensar e de convivência, passa a ser também uma outra necessidade que, quando suprida, prepara melhor o homem para assumir-se como cidadão ou membro do Estado, podendo escolher o lugar e o meio a partir do momento que possa participar do *pacto social* que funda o contrato necessário para a cidadania.

### 1.2.1 A necessidade de ser virtuoso

É preciso que o homem viaje para conhecer novas terras, outros homens, outras leis, e que todas as suas viagens tenham por fim contribuir com a sua formação política. Mas esta deve ser antecedida pela formação moral, que se firmará à medida que tiver consciente do significado da virtude, que se constrói com luta para que se possa falar de felicidade. Ou seja: para ser feliz, é preciso ter coragem, mas somente com coragem é que se luta e é com a luta e na luta que nos tornamos virtuosos. Daí vir da *força* a palavra *virtude*. Portanto, segundo Rousseau:

“la force est la base de toute vertu. La vertu n’appartien qu’à un éter foible par sa nature et fort par sa volonté; c’est en cela que consiste le mérite de l’homme juste, et quoique nous appellions Dieu bon nous ne l’appellons pas vertueux, parce qu’il n’a pas besoin d’effort pour bien faire. [...] Tant que la vertu ne coûte rien à pratiquer on a peu besoin de la conoitre”.<sup>11</sup>

Mas essa necessidade de conhecer a virtude surge a partir do momento em que há o despertar das paixões. É o que ocorre a partir da adolescência. É preciso, então, considerar a relação que há entre força e virtude, assim como deve ser levada em consideração a relação entre a felicidade e a coragem. E aquilo que é possível afirmar sobre essas coisas — felicidade, coragem, força e virtude — somente pode ser dito quando relativas aos homens, não a Deus. Não podemos encontrar a virtude em Deus, uma vez que nele já não é possível identificar a fraqueza. De fato: na fortaleza de Deus não há espaço para a virtude. Somente os

<sup>11</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 817. [“a força é a base da virtude; a virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte por sua vontade; é só nisto que consiste o mérito do homem justo; e embora digamos que Deus é bom, não dizemos que é virtuoso, porque não necessita de esforço para agir bem. [...] Enquanto a virtude nada custa para ser praticada, pouca necessidade se tem de conhecê-la”]. (Id. Ibid., p.535)]

fracos carecem de coragem para lutar pela felicidade. Da força dos fracos para a superação da sua fraqueza surge a virtude como manifestação da moralidade que põe a força sobre a necessidade para que seja garantida a liberdade de cada um que luta para ser feliz.

Há, assim, a necessidade da educação negativa que se faz na simplicidade da natureza, porque ela pode conduzir os homens à força necessária para a superação das suas necessidades. Por isso, não se trata de pregar penosos deveres para a criança para que dela se faça o homem virtuoso. Evitando-se o acesso da criança aos vícios e tornando a mentira mais odiosa do que inútil, é que, formando-se homens, saberão que mais importante do que devolver aos outros aquilo que a eles pertencem é preocupar-se com o que é seu. Por isso, diz Rousseau ter feito Emílio “plustôt bon que vertueux: mas celui qui n’est que bon ne demeure tel qu’autant qu’il a du plaisir à l’être, la bonté se brise et périt sous le choc dès passions humaines; l’homme qui n’est que bon n’est bon que pour lui”.<sup>12</sup> Com estas palavras, podemos entender que, para lutar pela felicidade, é preciso ser, antes de tudo, bom para si mesmo. E não é lutando que se chega à virtude, conforme o que fora dito anteriormente? Mas, pergunta então Rousseau: “Qu’est-ce donc que l’homme vertueux?” Ele mesmo se encarrega de dizer o seguinte: “C’est celui qui sait vaincre ses affections. Car alors il suit sa raison, sa conscience, il fait son devoir, il se tient dans l’ordre et rien ne l’en peut écarter”. Com base nisto, o preceptor pode voltar-se para o seu aluno e dizer: “Jusqu’ici tu n’étois libre qu’en apparence; tu n’avois que la liberté précaire d’un esclave à qui l’on n’a rien commandé. Maintenant sois libre en effet; apprends à devenir ton propre maître; commande à ton cœur, ô Emile, et tu seras vertueux”.<sup>13</sup>

### 1.2.1 A virtude e as paixões e a condição à cidadania

A carência dessa luta pela virtude, que na verdade expressa a necessidade de ser antes corajoso para que se torne virtuoso, está ligada às paixões. Mas, quando nos referimos às paixões, lembramos da distinção que se faz entre aquelas que devem ser proibidas, segundo o

<sup>12</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 818. [“menos virtuoso do que bom. Mas quem só é bom assim, não permanece senão enquanto tem prazer em sê-lo: a bondade destrói-se e perece ao choque das paixões humanas; o homem que é somente bom é bom apenas para si”. (Id. Ibid., p. 536)]

<sup>13</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 818. [“Que é então o homem virtuoso? É aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela. Até aqui não eras livre senão aparentemente; não tinhas senão a liberdade precária de um escravo a quem não se tivesse nada determinado. Sê agora livre efetivamente; aprende a te tornares tu próprio senhor; manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso”. (Id. Ibid., p. 536)]

entendimento mais comum dos homens, e aquelas permitidas. Rousseau nos diz ser um erro essa distinção, como podemos ver em suas próprias palavras:

“C’est une erreur de distinguer les passions en permises et déffendues pour se livrer aux premières et se refuser aux autres. Toutes sont bonnes quand on en reste le maitre, toutes sont mauvaises quand on s’y laisse assujétir. Ce qui nous est deffendu par la nature c’est d’étendre nos attachemens plus loin que nos forces, ce qui nous est deffendu par la raison c’est de vouloir ce que nous ne pouvons obetnir, ce qui nous est deffendu par la conscience n’est pas d’être tentés, mais de nous laisser vaincre aux tentations”.<sup>14</sup>

A partir desse entendimento sobre as paixões, Rousseau passa à compreensão de que estas são consideradas más, assim como são maus todos os sentimentos, quando não conseguimos dominá-las. Se a maldade das nossas paixões ou de todos os nossos sentimentos é proporcional ao domínio que temos sobre eles, chegamos, então, ao entendimento de que não dependem de nós nossas paixões, mas da nossa capacidade de dominá-las, o que também pode ser dito a respeito dos sentimentos em geral. O domínio que temos sobre essas paixões, por sua vez, se dá dentro de certos limites impostos pela condição em que nos encontramos, onde nos escolhemos como sentimentos e como razão. Escolhendo-nos assim, aqueles sentimentos que, segundo Rousseau, são considerados criminosos quando fogem do nosso domínio, ganham legitimidade. Daí afirmar Rousseau que, para sermos homens, precisamos estudar esses limites, e somente o estudo deles nos permitirá compreender a nossa relação entre eles e a nossa infelicidade.

O estudo e o conhecimento desses limites, conforme o entendimento de Rousseau, dizem-nos que não é o fato de atermo-nos a eles que nos faz infelizes; somos infelizes, sim, quando queremos ultrapassá-los. Somos infelizes também porque pomos ao nível dos possíveis o que não o são, o que ocorre quando estamos a par dos desejos insensatos. Outra coisa que também nos faz infelizes é o esquecimento da nossa condição de homens.

Pensando sobre tudo aquilo que nos faz infelizes, chegamos à compreensão dos únicos bens de que muito nos custa a sua privação: aqueles bens que acreditamos nossos por direito. A propósito destes, Rousseau nos diz que somos afastados deles pela “évidente impossibilite de les obtenir”, ao passo que não atormentam os desejos sem esperança. “Un gueux” — diz-

---

<sup>14</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 819. [“É um erro distinguir as paixões em permitidas e proibidas, a fim de nos entregarmos às primeiras e nos recusarmos às outras. Todas são boas quando as dominamos; todas são ruins quando nos sujeitamos a elas. O que nos é proibido pela natureza é levarmos nossas afeições além de nossas forças; o que nos é proibido pela razão é queremos o que não podemos obter; o que nos é proibido pela consciência não é sermos tentados e sim deixarmos-nos vencer pelas tentações”]. (Id. Ibid., p. 536)]

nos — “n’est pás point tourmenté du desir d’être Roi, un Roi ne veu être Dieu que quand il croit n’être plus homme”<sup>15</sup>.

Somos levados por esse entendimento a perguntarmos aqui pela relação que podemos estabelecer entre esta preocupação de Rousseau com o que pode nos fazer infelizes e a inserção social humana, quando o homem se firma como liberdade em um mundo que se configura como Estado. Trata-se de pensar sobre o que pode aparecer como bem comum contraposto àquilo que está posto como de um ou de alguns. Mesmo que possamos estender estes “alguns” para o universo compreendido como maioria, ainda assim, não se trata de concebê-los como fim da cidadania. Firmar-se como cidadão, depois da consciência daquilo que é meu diante daquilo que é teu, é se dar conta do que pode ser pensado e procurado como *nosso*. Assumir-se, pois, como cidadão é contrapor-se a tudo aquilo que possa fazer-nos infelizes, mesmo que se trate daquilo que possa proporcionar a felicidade de muitos ou da maioria. À medida que renunciemos a nossa liberdade natural por uma civil, vamos também ao encontro da afirmação da nossa liberdade civil, quando esta aparece como expressão da vontade geral. Ir ao encontro dessa liberdade é também anunciar o domínio das paixões de que tanto necessitamos para nos firmarmos como livres.

Essa necessidade de domínio das paixões, considerando-se para isso os limites de suas condições, requer ainda uma advertência, considerando-se o fato de que há uma estreita relação entre esse domínio das paixões e a moralidade, que consiste em estender as leis da necessidade às coisas morais, estando estas dentro do âmbito dos deveres, conforme nos diz o próprio Rousseau. Vejamos, então:

“Veux-tu donc vivre heureux et sage? N’attache ton cœur qu’à la beauté qui ne périt point; que ta condition borne tes desires, que tes devoirs aillent avant tes penchans; étends la loi de la necessite aux choses morales: apprends à perdre ce qui peut t’être enlevé; apprends à tout quitter quand la vertu l’ordone, à te mettre au dessus des événemens, à détacher ton cœur sans qu’ils le déchirent, à être courageux dans l’adversité afin de n’être jamais misérable; à être ferme dans ton devoir afin de n’être jamais criminel. Alors tu seras heureux malgré la fortune, et sage malgré les passions. Alors tu trouveras dans la possessin même des biens fragiles une volupté que rien ne pourra troubler; tu les possederas sans qu’ils te possèdent, et tu sentiras que l’homme à qui tout échape ne joüt que de ce qu’il sait perdre”<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 819. [“evidente impossibilidade de os termos”, [...]. “Um mendigo não se atormenta com o desejo de ser rei; um rei não quer ser deus senão quando acredita não ser mais homem”]. (Id. Ibid., p. 537)]

<sup>16</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 820. [“Se queres portanto viver feliz e sábio, não afeiçoos teu coração senão à beleza que não perece nunca: que tua condição limite teus desejos, que teus deveres precedam tuas inclinações. Estende a lei da necessidade às coisas morais; aprende a perder o que te pode ser tirado; aprende a tudo deixar quando a virtude o ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a livrar teu coração sem que o estraçalhem, a ser corajoso na adversidade, a fim de não seres nunca miserável, a ser decidido no teu dever, a fim de não seres

Mas o homem precisa de toda advertência para ser feliz. Porque dela depende a preparação para o bem agir como homem, seja como membro da família ou do Estado. Isto porque, pelo casamento, torna-se esposo, pai e chefe de família. Nisto está o anúncio daquilo que será no seio da sociedade, quando se achar como homem livre convivendo com outros, também livres. Mas, como conceber o homem nessas condições de chefe de família, que por sua vez é, ao mesmo tempo, esposo e pai, sem a consciência cívica, que o coloca diante dos direitos e deveres próprios a todos os cidadãos? Com outras palavras, como seria possível conceber o homem adulto, neste momento de sua vida, quando entra para um casamento e constitui uma família, sem reunir em si as condições necessárias para ser, ao mesmo tempo, esposo, pai e membro do Estado? É o que nos diz Rousseau ao fazer o seguinte questionamento:

“En aspirant à l'état d'époux et de père em avez-vous bien medite les devoirs? Em devenant chef de famille, vou allez devenir membre de l'Etat, et qu'est-ce qu'être membre de l'Etat, le savez-vous? Savez-vous ce que c'est que gouvernement, loix, patrie? Savez-vous à quel prix il vous est permis de vivre, et pour qui vous devez mourir? Vous croyez avoir tout appris, et vous ne savez rien encore. Avant de prendre une place dans l'ordre civil apprenez à le conoitre et à savoir quel rang vous y convient”.<sup>17</sup>

Essas questões apresentadas por Rousseau nos colocam diante daquilo que muito bem poderia ser definido como *cidadania*. Mas teve ele o cuidado de não isolar o exercício da cidadania do ser social que é o homem, seja na cidade, concebida pelos gregos como *polis*, ou mesmo no recinto do seu lar. Mais do que isso, diz-nos do peso da formação do homem, que tem por base o contexto familiar, na formação do cidadão.

Nesse questionamento, vamos encontrar ainda Rousseau preocupado com a formação do homem para a cidadania, quando pergunta pela reflexão daquele que é esposo e pai a respeito da sua condição de membro do Estado. Não basta estar consciente dos seus direitos e deveres no seio de sua família, é preciso considerar que é no seio de sua família que começa a sua cidadania, da mesma forma que lá teve início a sua formação de homem. No interior da família começa concomitantemente a formação do homem e do cidadão, quando, formando-se

---

nunca criminoso. Então serás feliz em que pese à sorte, e sábio apesar das paixões. Então encontrarás, na própria posse dos bens frágeis, uma volúpia que nada poderá perturbar; tu os possuirás sem que eles te possuam, e sentirás que o homem, a quem tudo escapa, não goza senão o que sabe perder”. (Id. Ibid., p. 537-358)]

<sup>17</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 823. [“Aspirando à condição de esposo e de pai, meditastes suficientemente sobre os deveres? Tornando-vos chefe de família, ides tornar-vos membro do Estado. E que é ser membro do Estado? Sabei-o? Estudastes vossos deveres de homem, mas os do cidadão conhecei-os? Sabeis o que sejam governo, leis, pátria? Sabei a que preço vos é permitido viver e por quem deveis morrer? Acreditais ter tudo aprendido e nada sabeis ainda. Antes de terdes um lugar na ordem civil, aprendei a conhecer e a saber qual vos cabe”. (Id. Ibid., p. 540)]

o homem, forma-se a base para o cidadão que virá a ser ao tornar-se adulto. Assim, o ser humano, ao se encontrar preparado para assumir uma família, deve estar consciente de sua responsabilidade perante o Estado, de forma que, estando consciente dos seus direitos e deveres de homem, deve logo procurar inteirar-se daquilo que corresponde aos seus direitos e deveres de cidadão. É como se dissesse-nos ser inconcebível àquele que se candidata a chefe de família não estar também cômico do que é a pátria, o governo e as leis, não bastando-lhe a consciência daquilo que significa ser esposo e pai.

### 1.3 A necessidade de conhecer outros povos e outras leis

Continuando com a reflexão sobre a importância do conhecimento a respeito do Estado e de tudo aquilo que diz respeito a ele, Rousseau também nos diz que os livros são insuficientes para o aprendizado de que precisa o indivíduo para ser cidadão. Trata-se aqui de considerar a necessidade de conhecimento dos homens e das suas relações sociais, sejam estas nos mais diferentes Estados sob as mais diferentes formas de governo, a partir da experiência testemunhada pelos homens em suas relações concretas. Ou seja: lançava aí Rousseau a preocupação com a convivência humana como meio pelo qual se chega ao conhecimento necessário àquilo que é peculiar ao exercício da cidadania.

Com vistas nisso, Rousseau entendeu que uma pessoa como Emílio, que quer a sua inserção no Estado a partir da contratação do matrimônio como meio para a constituição de mais uma família, precisa de uma aprendizagem a respeito do mundo que o circunda, que não é o mundo da natureza antes conhecido, mas aquele constituído pelos homens em suas relações sociais, compreendidas estas como econômicas e políticas. Mas esta aprendizagem, segundo Rousseau, não deve ser limitada a livros. O abuso destes só tem como consequência o prejuízo para a ciência. Chega mesmo a afirmar que esta será morta por esse abuso. É preciso não acreditar pura e simplesmente no saber que adquirimos com os livros; a confiança nesse saber leva-nos a acreditar que estamos dispensados de aprender com os homens. Isso pode ser uma consequência do excesso de leituras, que somente servem “à faire de presumptueux ignorans”. A propósito disto, continua com uma crítica aos intelectuais do século XVIII: “De tous les siècles de litterature il n’y en a point eu où l’on lût tant que dans celui-ci, et point où l’on fut moins savant”.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Id., Ibid., V, IV, p. 826. [“para fazer ignorantes presunçosos. De todos os séculos de literatura, nenhum há em que se tenha lido tanto quanto neste, e nenhum em que se tenha sido menos sábio”. (Id. Ibid., p. 543)]

### 1.3.1 O estudo dos homens através das viagens

A crítica aos intelectuais de sua época também serviu a Rousseau para refletir sobre a insuficiência da literatura para conhecer os homens através de diferentes povos. Assim, segundo ele, ao invés de limitar-se às leituras dos livros, é preciso viajar para estudar os homens. E daí surge uma outra questão a saber: o que é preciso fazer para estudar os homens, considerando-se para isto todos os que habitam o mundo, isto é, considerando-se para tanto todos os que compreendem a humanidade em seu todo? Ou seja, como pergunta o próprio Rousseau, “pour étudier les hommes faut-il parcourir la terre entière?” Nesta direção, apresenta-nos ainda outras questões: “Faut-il aller au Japon observer les Européens? Pour connoître l’espèce faut-il conoitre tous les individus?”<sup>19</sup> As respostas a este questionamento são apresentadas também pelo próprio Rousseau:

il y a des hommes qui se ressemblent si fort que ce n’est pas la peine de les étudier séparément. Qui a vû dix François les a tous vûs; quoiqu’on n’en puisse pás dire autant des Anglois et de quelques autres peuples, il est pourtant certain que chaque nation a son caractère propre etr spécifique qui se tire par induction, non de l’observation d’un seul de ses membres, mais de plusieurs. Celui qui a comparé dix peuples connoit les hommes comme celui qui a vû dix François connoit les François.<sup>20</sup>

Assim, as viagens não terão que ser por toda a terra; não se faz necessário conhecer todos os homens para que se torne possível estudá-los. Para conhecer a espécie humana, basta viajar tendo em vista um número expressivo de lugares que devam ser visitados para que se possa ter o conhecimento necessário do que fazem e do que pensam os homens em toda a terra. Basta para isto conhecer uma boa expressão da cultura de vários povos, bem como as constituições deles, para que possa estudar as leis e os valores que permitem aos homens se firmarem como cidadãos sob diferentes formas de governo, em diferentes países e continentes. Somente assim é possível ao homem adquirir conhecimento suficiente para se escolher como cidadão em meio do mundo, inclusive elegendo o lugar onde possa viver dignamente como ser humano e como membro do Estado. Portanto, segundo Rousseau:

<sup>19</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 827. [“para estudar os homens é preciso percorrer a terra inteira? Será preciso ir ao Japão para observar os europeus? Para conhecer a espécie, será preciso conhecer todos os indivíduos?” (Id. Ibid., p. 544)]

<sup>20</sup> Id. Ibid., p. 827-828. [“Há homens que se assemelham tanto que não vale a pena estudá-los separadamente. Quem viu dez franceses os viu todos. Embora não se possa dizer o mesmo dos ingleses e de outros povos, é entretanto certo que cada nação tem seu caráter próprio, específico, que se conhece por indução, não da observação de um só de seus membros mas de vários. Quem comparou dez povos conhece os homens assim como quem comparou dez franceses conhece os franceses”. (Id. Ibid., p. 544)]

Il est utile ka l’homme de connoitre tous les lieux où l’on peut vivre afin de choisir ensuite ceux où peut vivre le plus comodément. Si chacun se suffisoit à lui-même, il ne lui importerait de connoitre que le pays qui peut le nourrir. Le sauvage qui n’a besoin de persone et ne convoite rien au monde ne conoit et ne cherche à conoitre d’autres pays que le sien. S’il est forcé de s’étendre pour subsister, il fuit les lieux habités par les hommes; il n’en veu qu’aux bêtes et n’a besoin que d’elles pour se nourrir. Mais pour nous à qui la vie civile est nécessaire et qui ne pouvons plus nous passer de manger des hommes, l’intérest de chacun de nous est de fréquenter les pays où l’on en trouve le plus. Voila pourquoi tout afflue à Rome, à Paris, à Londres. C’est toujours dans le capitales que le sang humain se vend à meilleur marché. Ainsi l’on ne conoit que les grands peuples, et les grands peuples se ressemblent tous.<sup>21</sup>

Ou seja: para que se possa estudar os homens lançando-se no mundo através das viagens a diferentes povos, faz-se necessário considerar aqueles mais representativos. Assim, as viagens devem ser realizadas por quem quer, de fato, conhecer os homens, havendo aí uma grande diferença entre o viajar tendo em vista a curiosidade em relação a outras terras e o viajar para conhecer outros povos. Para quem viaja tendo por fim o estudo dos homens, estão as terras a serem vistas como um acessório às suas viagens; mas para aqueles que são apenas curiosos, estão estas terras como seu objeto primeiro, aquilo que é delimitado pelos seus interesses. Portanto, para quem quer filosofar, não basta viajar para ver outras terras; ao contrário, deve se comportar como o homem em relação à criança. Esta “observe les choses en attendant qu’il puisse observer les hommes. L’homme doit commencer par observer ses semblables, et puis il observe les choses s’il en a le tems”.<sup>22</sup> Assim, para a formação política do homem, fazem-se necessárias as viagens. Pois,

Les voyages — segundo Rousseau — poussent le naturel vers sa pente, et achévent de rendre l’homme bon ou mauvais. Qui-con que revient de occurrir le monde est à son retour ce qu’il sera toute as vie; il em revient plus de méchants que de bons, parce qu’il en part plus d’enclins au mal qu’au bien. Les jeunes gens mal elevés et mal conduits contracten dans leurs voyages tous les vices des peuples qu’ils fréquentent, et pas une des vertus dont ces vices sont meles; mais ceux qui sont heureusement

---

<sup>21</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 831. [“É útil ao homem conhecer todos os lugares onde se pode viver, a fim de escolher aquele onde se pode viver mais comodamente. Se cada qual se bastasse a si mesmo, só lhe importaria conhecer a extensão da região que o pode alimentar. O selvagem, que não precisa de ninguém e não ambiciona nada no mundo, não conhece e não procura conhecer outra terra que não a sua. Se é forçado a espalhar-se para subsistir, foge dos lugares habitados pelos homens; só o interessam os animais, só deles necessita para se alimentar. Mas para nós, a quem a vida civil é necessária, e que não podemos deixar de “comer” homens, o interesse de cada um de nós está em frequentar os países onde os há para serem devorados. Eis porque tudo aflui a Roma, a Paris, a Londres. É sempre nas capitais que o sangue humano se vende mais barato. Assim, só conhecemos os grandes povos e os grandes povos se assemelham todos”. (Id. Ibid., p. 547-548)]

<sup>22</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 832. [“observa as coisas à espera de que possa observar os homens. O homem deve começar por observar os homens; depois observará as coisas, se tiver tempo”. (Id. Ibid., p. 548)]

nés, ceux dont on a bien cultivé le bon naturel et qui voyagent dans le vrai dessein de s'instruire reviennent tous meilleurs et plus sages qu'ils n'étoient partis.<sup>23</sup>

Nestas palavras, está expresso o que Rousseau considera importante das viagens: a possibilidade de tornar os homens cada vez melhores, quando eles têm a intenção de se instruírem. É o que acontece com aqueles que, tendo sido cultivado o seu bom natural, inclinam-se para o bem e tomam como referência as virtudes dos povos que visitam, o que lhes permite voltar mais sábios do que antes. Assim, não se trata dos jovens viajarem por viajar. Não se trata de fazer dos jovens vagabundos, que ficam a vagar por aí, fazendo viagens sem razão. Porque tudo que se faz pela razão, deve ter suas regras, o que não acontece quando se trata de viagens sem rumo, que apenas lançam os homens no mundo da curiosidade e da fantasia, que não exigem deles nenhuma responsabilidade perante o mundo, isto é, nenhuma responsabilidade em relação aos outros. Não se trata, portanto, nem mesmo de pensar em viagens que não tenham um objeto determinado, mesmo que sejam pensadas para instruir; porque, segundo Rousseau, “l’instruction qui n’a pas un but déterminé n’est rien”.<sup>24</sup>

Com isso Rousseau quer nos dizer que a necessidade de conhecer o mundo e a inserção dos homens neste mundo deve estar acima de suas paixões, de forma que, por mais que se encontre apaixonado, precisa voltar a sua atenção para o que lhe é necessário na sua formação de cidadão. Se os sentimentos entre os que se encontram apaixonados se desfazem, quando se faz necessário o distanciar-se um do outro com vistas à formação política, há nisto uma prova de que não seria recomendável a convivência entre ambos, quando eles têm o compromisso de servirem de exemplos de cidadãos. Este compromisso, conforme dizemos aqui com Rousseau, implica no respeito aos outros enquanto cidadãos e não somente enquanto esposa ou marido.

Para que seja dado o exemplo disto, Emílio é aconselhado a viajar. Mesmo estando apaixonado pela sua namorada, acaba compreendendo que as viagens tanto lhe interessarão para a sua formação política, quanto também passam a ser uma oportunidade para questionar os seus próprios sentimentos em relação a Sofia e os desta em relação a ele. Ele, tendo sido educado até então segundo a ordem da natureza, tendo sido capaz de adquirir os princípios da

---

<sup>23</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 832. [“As viagens levam a consolidar as inclinações naturais, a se firmarem mais, e acabam por tornar o homem melhor ou pior. Quem volta de correr mundo encontra-se tal qual será a vida inteira: e voltam antes piores do que melhores, porque há mais indivíduos inclinados para o mal do que para o bem. Os jovens mal educados e mal dirigidos contraem, em suas viagens, todos os vícios dos povos que visitam e nenhuma das virtudes a que estes se misturam; mas os bem nascidos, aqueles cujo bom natural foi bem cultivado e que viajam com a intenção real de se instruírem, voltam todos melhores e mais sábios do que quando partiram”. (Id. Ibid., p. 548)]

<sup>24</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 832. [“a instrução que não tem um objetivo determinado não é nada”. (Id. Ibid., p. 549)]

moralidade que são necessários para viver como homem em sua fase adulta, estava pronto também para servir de exemplo daqueles que se lançam no mundo para conhecer os homens, uma vez que com estes aprendem o exercício da cidadania, considerando-se para tanto tudo aquilo que se pode estudar da humanidade tendo em vista a necessidade do estabelecimento de um harmonioso convívio social.

Rousseau também nos diz que, tendo chegado à sua fase adulta, o homem social, isto é, aquele que vive necessariamente com os outros e que, por isso precisa se valer de um contrato entre eles, deverá agora se pensar como homem e como cidadão, ou seja, deve considerar as suas relações morais com os outros homens, bem como as suas relações políticas com esses mesmos homens com quem convive. Assim ao homem, “après s’être considéré par ses rapports physiques avec les autres êtres, par ses rapports moraux avec les autres hommes, il lui reste à se considérer pas ses rapports civils avec ses concitoyens”.<sup>25</sup> Mas, o que é necessário para que estas relações civis sejam conhecidas e estabelecidas? A resposta de Rousseau é a seguinte:

Il faut pour cela qu’il commence par étudier la nature du gouvernement en général, les diverses formes de gouvernement, et enfin le gouvernement particulier sous lequel il est né, pour savoir s’il lui convient d’y vivre: car par un droit que rien ne peut abroger, chaque homme en devenant majeur et maître de lui-même devient maître aussi de renoncer au contract par lequel il tient à la communauté, en quittant le pays dans lequel elle est établie. Ce n’est que par le séjour qu’il y fait après l’âge de raison qu’il est censé confirmer tacitement l’engagement qu’ont pris ses patrie comme à la succession de son père: encore, le lieu de la naissance étant un don de la nature, cède-t-on du sien en y renonçant. Par le droit rigoureux chaque homme reste libre à ses risques en quelque lieu qu’il naisse, à moins qu’il ne se soumette volontairement aux loix, pour acquérir le droit d’en être protégé.<sup>26</sup>

Nessas relações civis, certamente se expressam, direta ou indiretamente, os direitos e deveres com os quais se vestem os cidadãos. De que forma o indivíduo em sua condição de cidadão se relaciona com esses “direitos” e esses “deveres” é uma questão que deve ser respondida por cada um que se coloca como membro do Estado. É, pois, esta questão que encaminha a reflexão de cada um sobre o lugar que ocupa na sociedade, considerando-se para

<sup>25</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 833. [“depois de se considerar por suas relações físicas com os outros seres, por suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se por suas relações civis com seus concidadãos”. (Id. Ibid., p. 549)]

<sup>26</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 833. [“É preciso, para isso, que comece por estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governo, e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, a fim de saber se lhe convém nele viver; porque, em virtude de um direito que nada pode ab-rogar, todo homem, em se tornando maior e senhor de si mesmo, torna-se também senhor de renunciar ao contrato pelo qual se prende à comunidade, abandonando o país em que ela se acha estabelecida. É somente pelo tempo em que nela vive, depois da idade da razão, que se pode julgar se confirmou tacitamente o compromisso assumido por seus antepassados. Ele adquire o direito de renunciar a sua pátria, como à herança de seu pai; e sendo o lugar de nascimento um dom da natureza, cede-se algo de si a ele renunciando. Em rigor, todo homem permanece livre, correndo seus riscos, em qualquer lugar que nasça, a menos que se submeta voluntariamente às leis para adquirir o direito de ser por elas protegido”. (Id. Ibid., V, p. 549)]

isso o significado desse lugar na ordem das relações sociais estabelecidas com a sua comunidade. E o que regulamenta a ordem dessas relações que, na verdade, são as relações civis a que se refere Rousseau? Trata-se aqui de pensar no que fundamenta o Estado, uma vez que a fundamentação deste é garantida pela ordem dessas relações. Estamos falando assim, na verdade, da autoridade da lei que, como bem o diz Patrice Canivez em seu livro *Educar o cidadão?*, é o que fundamenta o Estado, resultando disso algumas conseqüências em relação à educação do cidadão, sendo a primeira destas a seguinte:

o “espírito” de uma república, para falar como Montesquieu, é o do respeito da lei como tal, isto é, por *princípio*, independentemente das imposições mais ou menos violentas que podem forçar os indivíduos à obediência. Por conseguinte, a educação do cidadão deve difundir esse espírito de *obediência livremente consentida às leis* e o sentido de igualdade que lhe está intimamente ligado. É verdade que o Estado recorre com freqüência à força e que o medo das sanções desempenha papel importante no respeito a certas obrigações. Mas, enquanto o Estado não tiver meios para colocar um policial atrás de cada indivíduo (e outro atrás do primeiro etc.), o princípio do Estado moderno será que o cidadão obedece às leis porque essa obediência lhe parece, em consciência, legítima”.<sup>27</sup>

Se queremos com isso fazer uma vinculação entre os questionamento de Rousseau e a fundamentação do Estado, estamos, na verdade, nos referindo à consciência do cidadão a respeito da autoridade das leis. Não se trata mais de pensar o ser humano submetido à vontade de alguém, mas à sua própria vontade, à medida que se integra a um Estado. Se este não é condizente com seus anseios, enquanto reveladores das exigências humanas que se encontram localizadas em si mesmos, cabe perguntar se se trata de um desvio de conduta ou da deturpação das leis. Em qualquer desses casos deve ser facultado ao indivíduo renunciar a sua pátria, mas, onde quer que esteja, não poderá renunciar a sua condição de homem, faça-se ou não cidadão no lugar em que nasceu.

## **2. A Educação e a Liberdade para a Cidadania**

A liberdade necessária à afirmação da cidadania aparece no *Emílio* como algo a ser alcançado no processo de formação do indivíduo que se faz homem para poder se escolher no meio do mundo. O *Contrato social* cuida dessa liberdade como uma questão política. Se retornamos a Aristóteles para compreendermos as condições em que estava posto o homem livre, verificamos que, para o referido filósofo, isso somente seria possível na *polis*. Para ele,

---

<sup>27</sup> CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?*, p. 27. [Grifo da autora]

não seria possível pensar no homem fora da cidade sem que ele fosse um ser ultra-humano ou imprestável ao humano. Quando saímos de Aristóteles para Rousseau, damos conta de que uma grande diferença separa as formas de pensar de ambos. No entanto, Rousseau nos diz que as condições que permitem a liberdade civil não podem ser outra coisa senão uma questão que somente se resolve no Estado, tendo em vista o que este representa ou pode representar em termos humanos. Isso não quer dizer que, fora do Estado, não seja possível falar de homem nos termos rousseauianos, mas apenas do homem natural que ainda não se inseriu no estado social em que habitamos hoje.

Quando pensamos na liberdade civil com que se faz a formação do cidadão, enquanto pessoa que se firma como membro de uma república, pensamos também em termos de educação. Esta se encontra como base para toda condição humana que garante o convívio social dos homens regido por leis. Para que a república seja possível, conforme o exposto no *Contrato social*, é preciso que os homens se eduquem para ser livres em seus relacionamentos uns com os outros, tendo sempre em vista a vontade geral, expressão da liberdade de todos, por ser expressão do interesse comum de um povo, para o qual cada um é cidadão. A educação, portanto, é necessária. Lidar com um contrato que expresse a troca da liberdade natural pela civil, para que haja condição de permanecer tão livre quanto antes, carece de educação. Ou seja: o indivíduo precisa se educar para ser livre em sociedade. Daí, ao falarmos da formação do cidadão como uma necessidade para os que fazem parte de uma república, portando-se na condição de súdito quando relacionado ao povo enquanto soberano, mas como parte do soberano enquanto parte do povo, falamos necessariamente de educação.

Assim, falar de educação e liberdade a partir do que nos diz o pensamento de Rousseau é, antes de tudo, considerar o que está posto sobre as condições necessárias para a formação do homem e do cidadão. À primeira vista, não seria o caso de falarmos distintamente de uma duplicidade de formação. Voltar-se para a formação do cidadão é necessariamente um voltar-se para a formação do homem. No entanto, não é assim, se pensamos a partir do entendimento rousseauiano que tomamos para a nossa reflexão. Nas primeiras páginas do *Emílio ou da educação*, Rousseau deixa muito explícita a sua preocupação com duas espécies de formação, sendo uma do homem; outra, do cidadão. A propósito da primeira, isto é, ao se voltar para a compreensão do que seja necessário à formação do homem, vem à tona o significado da passagem do estado de natureza ao estado de civilização, onde vamos encontrar a passagem da liberdade originária à liberdade civil. Passando de uma liberdade à outra, nos deparamos com o processo educacional que começa com o nascimento, permitindo-nos pensar na

necessidade do educar-se como condição indispensável à harmonia da infância com o que determina a natureza para a formação do homem. Damo-nos conta, aí, de que se faz necessário um contrato entre educador e educando, podendo-se assim falar de um *contrato pedagógico*. Tomando como referência estas questões, pensamos a formação do homem, que, segundo Rousseau, não é possível se fazer concomitante à do cidadão. Mas, o que podemos dizer a respeito desta última, isto é, da formação do cidadão, se sabemos, também conforme o pensamento rousseauiano, que ela é imprescindível à convivência dos homens em sociedade, não sendo possível um retorno ao estado de natureza?

A formação do cidadão se dá de uma forma inversa àquela que faz o homem. Ao invés de se partir da liberdade para educação, agora se pensa na passagem da educação à liberdade. Com isso queremos afirmar que, para se chegar à cidadania, faz-se necessário uma educação para a liberdade, uma vez que não podemos pensar no cidadão senão como homem livre. Pensamos, pois, no homem no estado civil, autoconduzindo-se em suas relações humanas e sociais. Mas a sua autocondução não se fará sem liberdade e é justamente para esta que se educa, aprendendo autoconduzir-se em um processo que vai do seu nascimento à vida adulta. Assim, é pela educação que o ser humano chegará à liberdade e não se firmará cidadão sem esta liberdade. Pela educação o homem é conduzido à organização da família, de onde parte para a vida pública. A sua educação doméstica passa a ser base ao exercício de sua cidadania, uma vez que esta não seria possível sem a formação do homem adquirida anteriormente. A moralidade adquirida com a formação do homem permite a inserção social e, inserido na sociedade como sujeito capaz de moralidade, o torna capaz de participar do contrato social que, por sua vez, dará garantia de educação e liberdade, ou seja, a garantia para que o indivíduo possa conviver com os demais como cidadão.

Como vemos, temos aqui diante de nós a questão da cidadania, que, por sua vez, vem acompanhada da questão educacional. Por outro lado, não podemos pensar em nenhuma destas questões sem termos como referencial aquilo que pensamos a respeito da liberdade. É como se disséssemos não ser possível pensar em termos de cidadania sem considerarmos a liberdade como condição necessária à formação do cidadão; por isso, ao falarmos em termos de educação, temos em vista a formação do homem como ser livre. Mas, quando tomamos o pensamento de Rousseau para pensarmos o caminhar do ser humano rumo àquilo que o faz cidadão, não basta considerar o que está posto por seu pensamento a respeito da educação e da liberdade; é preciso também considerarmos tudo aquilo a que nos reportamos quando pensamos na possibilidade de cidadania.

## 2.1 A educação para a formação do homem e do cidadão: Platão e Rousseau

Já no “Livro Primeiro” do *Emílio*, Rousseau faz uma referência à *República* de Platão. Textualmente, ele nos diz ser este um tratado de educação e não de política, como parece ser pelo título: “Voulez-vous prendre une idée de l’éducation publique? Lisez la *République* de Platon. Ce n’est point un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres. C’est le plus beau traité d’éducation qu’on ait jamais fait”.<sup>28</sup>

Certamente não temos que seguir à risca este entendimento de Rousseau a respeito da *República* de Platão. É preferível concordar com Werner Jaeger, segundo o qual, para a referida obra de Platão converge todo o pensamento do autor, sendo *assim uma obra política*. No entanto, poderíamos acrescentar um *também*; termo este que deveria servir tanto para o caso de afirmarmos se tratar de um *tratado de educação*, como o fez Rousseau, ou para tomarmos como *uma obra política*, como nos diz o autor da *Paidéia*.<sup>29</sup> Assim, tanto podemos dizer ser *A República* de Platão uma obra política e *também* educacional, como afirmar ser ela um tratado de educação, mas *também* uma obra política. De fato, a discussão platônica a respeito do justo e do injusto, que contempla necessariamente o debate sobre o que seja a justiça entre os homens e como fazê-la, remete-nos a uma compreensão do Estado e das relações sociais e políticas que devem os homens estabelecer entre si para garantir a harmonia entre eles, dando um sentido ético à convivência social. Sabendo-se que isso não aconteceria por acaso, deixando apenas à inclinação da natureza, é preciso considerar a necessidade de serem os homens conduzidos à cidadania, o que significa dizer com outras palavras fazer-se necessário instruir os homens para viver em comunhão uns com os outros, sendo assim imprescindíveis, primeiro, *a educação*, depois, *a liberdade*.

### 2.1.1. A literatura e a formação humana

De acordo com o que dissemos acima, ao adentrarmos no pensamento de Rousseau, somos remetidos aos gregos. Essa passagem do *Emílio* a que nos referimos é um bom exemplo disso. E a influência de Platão no que diz respeito à educação surge a partir daí com

<sup>28</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, I, *Œuvres complètes*, IV, p. 250. [“Quereis ter idéia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, I, p. 14)]

<sup>29</sup> Cf. JAEGER, Werner. *Paidéia*, III, p. 749.

muita evidência. Uma grande demonstração disto está na advertência que o autor do *Emílio* faz a respeito da leitura das fábulas pelas crianças: a partir do que nos diz Rousseau sobre isso, podemos fazer um paralelo com o que já havia dito Platão a respeito da leitura dos poemas de Homero. Mas vale considerar também toda preocupação rousseauiana com a formação humana feita a partir da leitura dos livros em geral. Assim toda literatura é posta em questão quando se trata de formar o homem. Não se trata, por um lado, de ignorar simplesmente os livros, mas considerar o momento mais apropriado para a leitura deles. No processo de formação do homem faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento das forças físicas e mentais da criança para se saber quando ela está apta a se iniciar na leitura dos livros. Além disso, cabe perguntar pela literatura que se tem em vista. São fábulas? De que falam? Como elas apresentam o ser humano e o seu comportamento?

#### 2.1.1.1 A leitura das fábulas de La Fontaine e de Homero

Quando nos votamos para o que nos diz Rousseau sobre a iniciação da criança nos livros, deparamo-nos com as advertências que ele faz a respeito das fábulas de La Fontaine. Seria o caso aqui de perguntar se existe uma condenação pura e simples dessas fábulas ou se se trata de um cuidado com a formação que poderá adquirir aquela criança que ainda não alcançou a maturidade intelectual suficiente para lidar com a leitura delas. Até que ponto a criança é capaz de distinguir uma simples metáfora daquilo que se pode entender da realidade das coisas ou da vida prática dos homens? Perguntamos também pelo paralelo que podemos fazer entre esta preocupação de Rousseau em relação às fábulas de La Fontaine com aquela preocupação platônica a respeito da formação a partir da leitura dos poemas de Homero. Começemos, pois, nossa reflexão neste sentido considerando o que nos diz Rousseau no *Emílio* a respeito da formação que propõe ao seu aluno imaginário:

Emile n'apprendra jamais rien par cœur, pas même des fables, pas même celles de lafontaine, toutes naïves toutes charmantes qu'elles sont; car les mots des fables ne sont pas plus les fables que les mots de l'histoire ne sont l'histoire. Comment peut-on s'aveugler assés pour appeller les fables la morale des enfans? sans songer que l'apologue en les amusant les abuse, que, seduits par le mensonge ils laissent échapper la vérité, et que ce qu'on fait pour leur rendre l'instruction agréable les empêche d'en profiter. Les fables peuvent instruire les hommes, mais il faut dire la vérité nue aux enfans; sitôt qu'on la couvre d'un voile ils ne se donnent plus la peine de le lever.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, II, *Œuvres complètes*, IV, p. 351. [“Emílio nunca aprenderá nada de cor, nem mesmo fábulas, nem mesmo as de La Fontaine, por ingênuas e encantadoras que

Logo depois, continuando a falar sobre a possibilidade de encaminhar a criança mais ao vício do que à virtude com a leitura das fábulas, invertendo-se assim o que se busca com essa leitura, mesmo se tratando das de La Fontaine, acrescenta Rousseau:

On fait apprendre les fables de Lafontaine à tous les enfans, et il n’y en a pas un seul qui les entende; quand ils les entendoient ce seroit encore pis, car la morale en est tellment mêlée et si disproportionnée à leur âge qu’elles les perteroit plus au vice qu’à la vertu. Ce sont encore là, direz-vous, des paradoxes; soit: mais voyons si ce sont des vérités.<sup>31</sup>

Preocupação semelhante encontramos na *República* de Platão. Segundo este, “há duas espécies de literatura”, sendo uma verdadeira, e outra, falsa.<sup>32</sup> Por esta última entende ele as *fábulas*. Compreendendo assim as fábulas como uma espécie de literatura falsa, Platão nos diz: “Ora, no conjunto, as fábulas são mentiras, embora contenham algumas verdades. E servimo-nos de fábulas para as crianças, antes de as mandarmos para os ginásios”.<sup>33</sup> O que fazer, então, seguindo este entendimento de Platão? Para evitar que as crianças se instruem a partir das mentiras que se expressam como fábulas, a recomendação é evitá-las no processo de formação das crianças, com o que concorda Rousseau. Para confirmar o quanto é perigoso instruí-las com as fábulas, é-nos dado como exemplo uma das mais lindas fábulas de La Fontaine: *O Corvo e a Raposa*.<sup>34</sup> Partindo deste exemplo, Rousseau chama-nos a atenção para o seguinte:

Suivez les enfans apprenant leurs fables, et vou verrez que quand ils sont en état d’en faire l’application ils en font presque toujours une contraire à l’intention de l’auteur et qu’au lieu de s’observer sur le défaut dont on les véu guérir ou préserver, ils panchent à aimer le vive avec lequel on tire parti des défauts des utres.<sup>35</sup>

---

sejam, porque as palavras das fábulas não são mais fábulas do que as palavras da história não são história. Como nos podemos cegar a ponto de encarar as fábulas como a moral das crianças, sem pensar que o apólogo, em as divertindo, as engana; que, seduzidas pela mentira, elas deixam escapar a verdade e que o que fazemos para tornar-lhes a instrução agradável as impede de dela aproveitar? As fábulas podem instruir os homens; mas é preciso dizer a verdade nua às crianças: desde que se a cubra com um véu, elas não mais se preocupam com tirá-lo”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, II, p. 104)]

<sup>31</sup> Id. *Ibid.*, II, IV, p. 352. [“Ensinam as fábulas de La Fontaine a todas as crianças e nenhuma só as entende. E se as entendesse seria pior ainda, porquanto a moral apresenta tão confusa e tão desproporcionada com sua idade, que a levaria mais ao vício do que à virtude. Trata-se, mas uma vez, de paradoxo, direis. Talvez; mas vejamos se são verdades”. (Id. *Ibid.*, p. 104-105)]

<sup>32</sup> PLATÃO. *A República*, II, p. 87.

<sup>33</sup> Id. *Ibid.*, p. 87.

<sup>34</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, II. *Œuvres complètes*, IV, p. 353-355.

<sup>35</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, II. *Œuvres complètes*, IV, p. 356. [“Observai as crianças aprendendo suas fábulas e vereis que, quando em condições de aplicá-las, elas o fazem quase sempre ao contrário da intenção do autor e que, ao invés de atentarem para o defeito de que lhe querem curar ou prevenir,

Isso, de uma certa forma, confirma a preocupação platônica: “Ora, tu sabes que, em qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro? Pois é sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa?” A isso o autor da *República* acrescenta: “Ora pois, havemos de consentir sem mais que as crianças escutem fábulas fabricadas ao acaso por quem calhar, e recolham na sua alma opiniões na sua maior parte contrárias às que, quando crescerem, entendemos que deverão ter?”<sup>36</sup> Com este entendimento, Platão recomenda a vigilância necessária em relação àquilo que está sendo apresentado como fábula para as crianças, mesmo considerando o que havia de mais expressivo nesse sentido: as fábulas de Homero ou Hesíodo. Por isso, segundo ele, é indispensável o cuidado que se deve ter para selecionar o autor e a fábula, conforme ele nos diz:

Logo, devemos começar por vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas, e proscrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com as mãos. Das que agora se contam, a maioria deve rejeitar-se.<sup>37</sup>

Ou seja: mesmo considerando aquelas de autoria de Homero, tomando como exemplo a *Iliada* e a *Odisséia*, deveriam ser rejeitadas em sua maioria. Os deuses não deveriam ser apresentados como estavam postos pelos poemas de Homero. Como querer educar moralmente a partir dos exemplos tirados do comportamento dos deuses, seja em relação a eles mesmos ou em relação aos homens? Os exemplos de infidelidades ou traições praticadas pelos deuses e pelos heróis, descendentes diretos dos deuses, deveriam ser evitados na formação dos homens. As crianças certamente não compreenderiam o que estava exposto nessas fábulas, mesmo se tratando de fábulas homéricas.

Rousseau parece seguir esse entendimento de Platão. É como se dissesse que, em sua época, La Fontaine estava para as crianças francesas assim como Homero estava para as gregas da época de Platão. Da mesma forma que este, procura chamar a atenção para a necessidade de uma seleção de autores e fábulas. Mesmo se tratando de um autor como La Fontaine, não seria conveniente pura e simplesmente iniciar as crianças na leitura de sua obra: fazia-se necessário selecionar, caso se considerasse a idade adequada à iniciação à leitura, tanto os autores como as fábulas. De posse desse entendimento, Rousseau observa o que se

---

elas se inclinam para o vício mediante o qual se tira proveito dos defeitos dos outros”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, II, p. 1080]

<sup>36</sup> PLATÃO. *A República*, II, p. 87.

<sup>37</sup> Id. *Ibid.*, p. 87.

pode considerar em relação à leitura das fábulas, como uma forma de chamar a atenção para o fato de não querer com isso ignorar o valor que elas expressam, quando se trata, por exemplo, do que está posto pela autoria de La Fontaine:

Composons, Monsieur de Lafontaine. Je promets quant à moi de vous livre avec choix, de vous aimer, de m'instruire dans vos fables; car j'espère ne pas me tromper sur leur objet. Mais pour mon eleve, permettez que je ne lui en laisse pas étudier une seule, jusqu'à ce que vous m'ayez prouvé qu'il est bon pour lui d'apprendre des choses dont il ne comprendra pas le quart, que dans celles qu'il pourra comprendre il ne prendra jamais le change, et qu'au lieu de se corriger sur la dupe il ne se formera pas sur le fripon.<sup>38</sup>

Como podemos ver por essas palavras, de acordo com Rousseau, a base para a formação da cidadania não estava nos livros, mas no contato direto com os homens a partir das coisas com que eles lidam. Os livros deveriam ficar para um segundo plano. Antes de iniciar-se neles, a criança precisa aprender com a natureza, com as coisas e com os homens. Está aqui a advertência para a necessidade de inserção da criança em seu mundo, onde se encontra tudo aquilo que possa lhe dizer sobre as relações humanas. Esta inserção no mundo possibilitará a formação do homem como algo indispensável para a formação do cidadão. Mas Rousseau soube muito bem compreender esta passagem da formação da criança à formação do adulto como um processo que vai acontecendo à medida que vai se ampliando o mundo em que está inserida a criança. Assim ele pôde identificar diferentes etapas da formação do homem, estando dentre elas aquela em que a leitura do mundo já se torna possível a partir da escrita.

O aceno de Rousseau para esse momento da formação do homem, que coincide com um certo amadurecimento da capacidade de pensar da criança a partir do mundo em que habita, está expresso nas palavras dirigidas a La Fontaine para lhe dizer da importância das suas fábulas para quem está devidamente preparado para aprender com elas, compreendendo aquilo que ele quis dizer com o exemplo da vítima que deverá contribuir com a formação moral necessária ao cidadão. Com isso Rousseau está nos levando à compreensão daquilo que tem sido a educação para os diferentes povos, a começar pelos Gregos. Jaeger, em sua *Paidéia*, nos adverte para isso, quando nos diz que toda comunidade humana tem a educação como função “natural e universal”, de forma “que, pela sua própria evidência, leva muito

---

<sup>38</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, II, *Œuvres complètes*, IV, p. 357. [“Entremos em acordo, senhor La Fontaine. Prometo levar-nos com cuidado, amar-vos e instruir-me com vossas fábulas, pois espero não me enganar com seu objetivo; mas quanto a meu aluno, permiti que não lhe deixe estudar uma só até que me tenhais provado seriamente que lhe é útil aprender coisas de que não compreende um quarto sequer; que naquelas que poderá compreender nunca se porá do lado errado, que ao invés de se corrigir com a vítima não se forme de acordo com o malandro”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, III, p. 109)]

tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam, sendo, por isso, relativamente tardio o seu primeiro vestígio na tradição literária”. A isso acrescenta o mesmo autor: “O seu conteúdo, aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático. Também entre os Gregos foi assim”.<sup>39</sup>

### 2.1.1.2 O desenvolvimento mental da criança e a leitura dos livros

O entendimento de Jaeger sobre a educação nos diz muito daquilo que vemos refletido pelo pensamento de Rousseau e que também podemos identificar no discurso dirigido a La Fontaine, conforme dizíamos há pouco. Primeiro, é preciso levarmos em conta o fato de ser a educação uma função natural e universal da comunidade. Em um segundo momento, temos o registro do tempo que leva para se tomar consciência do verdadeiro significado do que se entende por *educação*. E, logo depois, o conteúdo *moral e prático* dessa *educação*. Jaeger diz ser função da comunidade, mas não diz em nenhum momento que o ato de educar deverá se fazer (ou tem sido feito) através dos livros. Uma afirmação dessa seria a negação do que tem sido registrado historicamente. Nem todos os povos conheceram a escrita, de forma que é possível identificar comunidades, seja antes de nós ou mesmo em nossos dias, que não têm as letras como meio de comunicação e, portanto, daquilo que se possa pensar como educação; no entanto, desconhecemos a comunidade que não educou, sem que para isso lhe fossem necessárias *as letras*. Por outro lado, ainda vale considerar o tempo que leva para se tomar consciência do que seja o ato de educar. Assim, antes de pensarmos na iniciação da criança nos livros, é preciso perguntar se esses livros traduzem de fato e de uma forma acessível aquilo que a comunidade pode oferecer como conteúdo para a educação. Com esse entendimento, portanto, podemos compreender a advertência de Rousseau em relação aos livros no processo de formação do homem com vistas à futura e necessária formação do cidadão:

Au lieu de coller un enfant sur des livres, si je l'occupe dans un atelier ses manis travaillent au profit de son esprit, il devient philosophe et croit n'être qu'un ouvrier. Enfin cet exercice a d'autres usages dont je parlerai ci-après et l'on verra comment des jeux de la philosophie on peut s'élever aux véritables fonctions de l'homme.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia*, I, p. 23.

<sup>40</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, III, *Œuvres complètes*, IV, p. 443. [“Se ao invés de colocar um menino nos livros ou o ocupar\* num *atelier*, suas mãos trabalharão em proveito de seu espírito: torna-se filósofo e acredita ser apenas um operário. Finalmente esse exercício tem outras serventias de que

Alguns poderão perguntar pela relação disso que nos diz Rousseau com o que está posto por Jaeger. Se é com a comunidade que nos educamos, a nossa inserção nela nos permite a aquisição da educação que ela nos oferece. É, pois, no convívio com os homens no seio da comunidade, exercitando-se com as coisas a partir dos exemplos dos que lidam com elas que a criança vai formando o seu modo de pensar, tendo por base a compreensão do seu fazer, isto é, tendo em vista aquilo que é possível como ação humana em relação às coisas e aos próprios seres humanos, fazendo parte destes o homem em formação representado pela criança que, para Rousseau, não é um homem em miniatura, mas uma criança que, aos poucos, vai se transformando no homem que virá a ser o cidadão de amanhã. Enquanto isso, podemos perceber uma distância que separa os livros do cotidiano com que a criança se exercitará para ser homem. Ela precisa aprender com aquilo que ver e que toca. Formar um pensamento a partir de uma idéia que fica da experiência não é possível para quem ainda não tem o amadurecimento intelectual necessário a um exercício de reflexão. Jean Piaget nos dirá depois que isso somente acontecerá quando a criança chegar a um nível de desenvolvimento mental que lhe permita realizar operações lógicas no plano da manipulação das idéias, o que é possível graças ao pensamento formal que se manifesta na passagem da infância à adolescência. Essas operações lógicas a partir das idéias se tornam possíveis porque, segundo Piaget, o pensamento formal que a criança adquire nessa fase do seu desenvolvimento mental já é “hipotético-dedutivo”. Ou seja: a criança chega à adolescência com um pensamento que é “capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real”.<sup>41</sup>

Tomando como referência essa lógica do desenvolvimento mental da criança, que se tornou objeto de estudo para Piaget no século XX, Rousseau teve todo o cuidado de pensar a instrução da criança distante dos livros. É como se disséssemos agora que expressam as operações abstratas a que não está habilitada a criança. Por isso, no *Emílio*, Rousseau nos diz que não deve ser mostrado à criança aquilo que ela não pode ver. Isso significaria a inserção da criança no mundo dos adultos. E não se trata de elevá-la ao estado adulto, mas deixar que ela chegue a este naturalmente, conforme seja o processo de desenvolvimento que a conduz das operações concretas às operações abstratas, se quisermos fazer aqui menção ao

---

falarei adiante; e ver-se-á como, dos jogos da filosofia, pode alguém se elevar às verdadeiras funções do homem”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, III, p. 188)]

\* Acreditamos haver aqui uma falha de tradução. De acordo com o que lemos acima no texto em francês, ao invés de se dizer “ou o ocupar num *atelier*”, deveria se afirmar “eu o ocupo”. Assim melhor se compreenderá a opção de Rousseau: ocupar a criança num *atelier* ao invés de ocupá-la nos livros.

<sup>41</sup> PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*, Tradução Maria Alice Magalhães D’Amorim Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Forense Universitária, 1999, p. 59.

pensamento de Piaget. Assim, para Rousseau, é o homem que deve descer “à condição de criança”, e não o contrário. Tomando como referência o exemplo que ele oferece a partir do seu aluno imaginário, bem como o fato de que a humanidade ainda é quase estranha à criança, diz-nos: “Ne montrez jamais rien à l’enfant qu’il ne puisse voir. Tandis que l’humanité lui est presque étrangère, ne pouvant l’état d’homme, rabaissez pour lui l’homme à l’état d’enfant”. E prossegue:

En songeant à ce qui lui peut être utile dans un autre âge ne lui parlez qu de ce dont il voit dès à présent l’utilité. Du reste jamais de comparaisons avec d’autres enfants, point de rivaux, point de concurrents même à la course aussi-tôt qu’il commence à raisonner: j’aime cent fois mieux qu’il n’apprenne point ce qu’il n’apprendrait que par jalousie ou par vanité. Seulement je marquerai tous les ans les progrès qu’il aura faits, je les comparerai à ceux qu’il fera l’année suivante; je lui dirai: vous êtes grandi de tant de lignes, voilà le fossé que vous sautiez, le fardeau que vous portiez, voici la distance où vous lanciez un javalot, etc. voyons maintenant ce que vous ferez. Je l’excite ainsi sans le rendre jaloux de personne; il voudra se surpasser, il le doit; je ne vois nul inconvénient qu’il soit émule de lui-même.<sup>42</sup>

Aqui está a demonstração do que é possível fazer para levar a criança ao discernimento do que certo e do errado, sem que para isso tenha que recorrer aos livros. Não é preciso dizer-lhe que não se deve invejar nem querer subestimar a capacidade do outro. É possível instruir a criança para a moralidade, afastando-a dos vícios e dos maus-costumes sem que para isso sejam-lhes dadas lições de moral, ou seja, sem apresentar-lhes conceitos e princípios que falem do dever de cada um nem do respeito que se faz necessário para com o próximo e a si mesmo. A prática se converte na instrução que se faz necessária ao homem que caminha em direção à sua cidadania.

Referimo-nos aqui à formação moral em conexão com a autonomia para a qual o homem se educa. Essa formação, por sua vez, se fundamenta em algo que possa ser tomado como útil pela criança. Não se trata de falar da inveja ou da vaidade, por exemplo, para que ela possa aprender sobre o verdadeiro significado ético desses conceitos. Na verdade, não se faz necessário conhecer o termo; importa mesmo aprender a rejeitar o conteúdo que pode ser

---

<sup>42</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, III, *Œuvres complètes*, IV, p. 453-454. [“Não mostreis nunca à criança nada que ela não possa ver. Enquanto a humanidade quase lhe é estranha, não podendo elevá-la ao estado adulto, abaixai para ela o homem à condição de criança. Pensando naquilo que lhe pode ser útil noutra idade, não lhe faleis senão do que ela vê como útil desde já. Nunca façais comparações com outras crianças, nada de rivais, nada de concorrentes mesmo na corrida, logo que começar a raciocinar; prefiro cem vezes que não aprenda nada a que aprenda somente através da inveja ou da vaidade. Mas tomarei nota todos os anos dos progressos que tiver realizado; compará-los-ei com os que vier a fazer no ano seguinte; dir-lhe-ei: Cresceste e melhoraste tanto. Eis o fossó que saltavas, o fardo que carregavas; eis a distância a que lançavas uma pedra, a distância que percorrias de um fôlego etc.; vejamos agora o que farás. Assim a incentivo sem a tornar invejosa de ninguém. Ela quererá superar-se. Deve-o querer; não vejo inconveniente em que seja émulo de si mesma”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, III, p. 199)]

identificado por esses conceitos. Assim, os livros devem ser dispensados. Eles não dizem nada para a criança que ainda não chegou à idade da razão. Por isso Rousseau diz detestar os livros. Geralmente, estes falam do que não se conhece, apresentam-nos exemplos jamais conhecidos por alguém do nosso meio. Mesmo que estes possam significar muito para quem está apto à abstração do que eles representam, nada dizem às crianças que raciocinam a partir do concreto. Além disso, como podemos acompanhar na fala do próprio Rousseau, é possível fazermos uma distinção entre o que está gravado nos livros e o que fica registrado na mente humana:

Je hais les livres; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas. On dit qu'Hermès grava sur des colonnes les élémens des sciences, pour mettre ses découvertes à l'abri d'un déluge. S'il les eût bien imprimées dans la tête des hommes, elles s'y seroient conservées par tradition. Des cerveau bien préparés sont les monumens où se gravent le plus sûrement les connoissances humaines.<sup>43</sup>

Com isso Rousseau não quis negar a importância dos livros. Apenas chama-nos a atenção para o fato de que é preciso considerar os livros e os seus leitores. Não se trata, portanto, de nivelá-los. Neste caso, precisamos levar em consideração tanto o conteúdo dos livros quanto o amadurecimento da mente de quem os lê. Por isso não se trata de colocar indiscriminadamente um livro nas mãos de uma criança. Antes, faz-se necessário buscar a compreensão do que está posto como seu conteúdo e perguntar por esse amadurecimento mental do possível leitor. Certamente, há livros em que podemos confiar. O modelo desses fica muito bem identificado com Robinson Crusoé. Se a criança já alcançou um nível de maturidade que lhe permite raciocinar a partir das idéias, ao invés de iniciá-la através de leituras como as de um Aristóteles, de um Plínio ou de um Buffon, que se inicie com a leitura de Robinson Crusoé, na verdade, o livro que Rousseau considera “le plus heureux traité d'éducation naturelle”.<sup>44</sup>

A compatibilidade entre o livro de Robinson Crusoé e a formação natural do homem está no fato de o leitor passar a ter consciência daquilo que seria o homem em seu estado mais natural. É como se ele dissesse como seria o homem desvinculado desse mundo dos homens, conforme o conhecemos. Com isso Rousseau está nos dizendo que a sociabilidade é algo contraposto à ordem natural anterior à socialização humana.

---

<sup>43</sup> Id. Ibid., III, IV, p. 454. [“Detesto os livros; só ensinam a falar do que não se sabe. Dizem que Hermes gravou em colunas os elementos das ciências para pôr suas descobertas ao abrigo de um dilúvio. Se os tivesse gravado na cabeça dos homens, aí se teriam conservado por tradição. Cérebros bem preparados são os monumentos em que se gravam mais seguramente os conhecimentos humanos”. (Id. Ibid., III, p. 199)]

<sup>44</sup> Id. Ibid., III, IV, p. 454. [“o mais feliz tratado de educação natural”. (Id. Ibid., III, p. 200)]

## 2.2 As diferentes concepções de sociabilidade humana

Rousseau, ao entender que o homem vivia solitariamente antes de passar ao estado civil, contrapõe-se ao entendimento mais conhecido na tradição filosófica que começa com os gregos. A reflexão de Platão, por exemplo, já nos coloca diante das necessidades humanas como razão para a construção da cidade, o que já aponta a socialização humana como imprescindível à sua espécie. Chegamos à compreensão disto, segundo Platão, ao nos darmos conta de que, vivendo sozinho, o homem não pode ser auto-suficiente. Ou seja: é a auto-insuficiência do ser humano que o faz viver em sociedade, como está posto na *República*, quando Platão nos diz que “uma cidade tem a sua origem [...] no facto de cada um de nós não ser auto-suficiente, mas sim necessitado de muita coisa”.<sup>45</sup> Continuando com a sua ordem de reflexão, conclui: “Assim, portanto, um homem toma outro para uma necessidade, e outro ainda para outra, e, como precisam de muita coisa, reúnem numa só habitação companheiros e ajudantes. A essa associação pusemos o nome de cidade”.<sup>46</sup>

A descrição que Platão faz para demonstrar como a cidade é fundada pela ordem das necessidades, coloca-nos diante da relação entre as necessidades e as correspondentes profissões destinadas à sua satisfação. Desse modo, para suprir cada uma das necessidades humanas, segundo o referido filósofo, faz-se necessária uma determinada pessoa no exercício de uma determinada profissão. Para a obtenção de alimentos, precisa-se, por exemplo, do lavrador, da mesma forma que se precisa de pedreiro para a habitação. Igualmente se pode dizer a respeito do vestuário e das demais coisas do gênero, que requerem a atividade do tecelão e do sapateiro, enquanto artífice que se ocupa do que é relativo ao campo. Tomando-se por base este entendimento, Platão chega também a compreender a desigualdade entre os seres humanos, tendo em vista a tarefa que cumpre cada um, como ele mesmo diz: “[...] penso também que, em primeiro lugar, cada um de nós não nasceu igual a outro, mas com naturezas diferentes, cada um para a execução de sua tarefa”.<sup>47</sup>

Na *Política*, Aristóteles, de uma certa forma, confirma esse entendimento de Platão, mas o aprofunda, ao fazer uma distinção entre *comunidade* e *cidade*, de forma que toda cidade é uma comunidade, sem que signifique ser toda comunidade uma cidade. Por cidade, entende-se, de acordo com Aristóteles, “uma espécie de comunidade”, que se configura como a mais importante dentre as demais e que é chamada de “comunidade política”. A cidade passa a ser

<sup>45</sup> PLATÃO. *A República*, II, p. 72.

<sup>46</sup> Id. *Ibid.*, p. 72-73.

<sup>47</sup> Id. *Ibid.*, p. 74.

a comunidade mais importante na medida em que nela estão reunidas as diferentes comunidades, cada uma contribuindo de alguma forma para a sua auto-suficiência. Trata-se, pois, daquela comunidade que adquire condições de independência em relação a outras que, por sua vez, também são reuniões de comunidades menores, isto é, outras cidades.

Apesar dessa distinção entre comunidade e cidade, feita por Aristóteles mas que não tinha sido feita por Platão, os dois filósofos estão de acordo quando se referem, direta ou indiretamente, às necessidades como base para a socialização. Isso pode muito bem ser considerado a partir do que nos diz Aristóteles, logo que abre a sua *Política*:

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras tem mais que todas este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política.<sup>48</sup>

Está claro o que nos quer dizer Aristóteles com essa afirmação. Primeiro, situa-nos diante do que se pode entender por cidade, considerando-a como “uma espécie de comunidade”, e não simplesmente como *comunidade*; segundo, considerando o fato de que todas as ações humanas estão voltadas para um determinado bem, é com vistas em um bem que os homens se reúnem para formar a comunidade; quando esta reunião dos homens se dá em torno de um bem que se evidencia como o mais importante de todos, isto é, o interesse comum a todos ou à maioria, forma-se a comunidade política, ou seja, a cidade.

Chamamos a atenção disso para dizermos da proximidade do pensamento de Aristóteles ao de Platão. É possível atentarmos a partir do que está dito no entendimento aristotélico para o fato de que a sociedade se forma a partir do momento em que os homens se dão conta de que precisam uns dos outros, uma vez que os bens que eles procuram somente se tornarão acessíveis pela atividade de cada um que visa um bem necessário a si e aos demais. Ou seja: tanto para Platão quanto para Aristóteles, o homem não se basta por si mesmo; a auto-suficiência só se tornará possível pela socialização, o que significa dizer da necessidade da convivência social. Isso fica confirmado com o que nos diz ainda Aristóteles:

A comunidade constituída a partir de vários povoados é a cidade definitiva, após atingir o ponto de uma auto-suficiência praticamente completa; assim, ao mesmo tempo que já tem condições para assegurar a vida de seus membros, ela passa a existir também para lhes proporcionar uma vida melhor. Toda cidade, portanto, existe naturalmente, da mesma forma que as primeiras comunidades; aquela é

---

<sup>48</sup> ARISTÓTELES. *Política*. Tradução Maria da Gama Kury. 3. ed. Brasília : UnB, 1987 I, cap. I, p. 13.

o estágio final destas, pois a natureza de uma coisa é o seu estágio final, porquanto o que cada coisa é quando o seu crescimento se completa nós chamamos de natureza de cada coisa, quer falemos de um homem, de um cavalo ou de uma família. Mais ainda: o objetivo para o qual cada coisa foi criada — sua finalidade — é o que há de melhor para ela, e a auto-suficiência é uma finalidade e o que há de melhor.<sup>49</sup>

Aristóteles faz assim uma exposição do que se faz necessário à construção da cidade, tomando-se por base a necessidade de auto-suficiência dos homens, que somente se viabiliza pela vida em grupo, isto é, em comunidades, entendendo-se por isso aglomerados humanos que também podem ser chamados *povoados*, conforme são denominados pelo próprio Estagirita. A cidade, segundo ele, passa a ser o estágio final da reunião das comunidades, porque os homens, além de procurarem a satisfação das suas necessidades básicas, atentam para aquilo que pode melhorar a sua vida, podendo isto ser identificado com o que possibilita a auto-suficiência humana.

A partir deste entendimento, Aristóteles concluiu que o homem é naturalmente um animal social que, além disso, somente poderia ser pensado como alguém que não fizesse parte da cidade, aquele que fosse desprezível ou que estivesse acima da humanidade, como bem está dito por suas próprias palavras:

Estas considerações deixam claro que a cidade é uma criação natural, e que o homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza, e não por mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade [...], e se poderia compará-lo a uma peça isolada do jogo de gamão.<sup>50</sup>

O tratamento dado por Aristóteles ao isolamento social do homem é bastante compreensível. Rousseau não nega o caráter desprezível ou supra-humano da referência aristotélica, sendo o ser humano visto no estado social que conhecemos.<sup>51</sup> Mas, quando nos voltamos para o pensamento rousseauiano, há uma outra forma de compreender o sentido em que se pode aceitar a afirmação de Aristóteles. Não se trata, para Rousseau, de pensar o homem nessas condições, quando considerado em sua condição natural, como o faz o Estagirita. É verdade que não se pode negar o fato de que, no estado civil, as necessidades inviabilizam qualquer isolamento social, de forma que acabamos nos satisfazendo a partir das

---

<sup>49</sup> Id. Ibid., p. 15.

<sup>50</sup> Id. Ibid., p. 15.

<sup>51</sup> Indiretamente Rousseau nos fala disso sempre que se refere à impossibilidade do homem voltar a viver como antes, no estado natural. Considerando-se esta impossibilidade, fica implícita a afirmação de que, no estado civil, já não se concebe o homem isolado. Desde a sua tenra idade, o ser humano vai demonstrando a necessidade de interação social com os demais seres humanos à medida que vai se formando homem e, portanto, se inserindo no contexto social em que vive.

ações dos outros, conforme nos fora dito por Platão em sua *República*. No entanto, isso que, para os gregos, como Platão e Aristóteles, era de caráter natural, para Rousseau, é de caráter puramente social, isto é, trata-se de algo não conhecido no estado de natureza.

Seguindo o modo de pensar dos gregos, chegamos também ao entendimento que nos diz da necessidade de se pensar a necessidade de educação. Aristóteles, por exemplo, em sua *Ética a Nicômacos*, nos apresenta a ciência política como sendo a ciência que inclui em sua finalidade a finalidade das demais ciências, uma vez que, por ela, são determinadas as demais ciências que devem ser estudadas em uma cidade. Tanto é assim que, segundo ele, “a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos”, incluindo necessariamente em sua finalidade “a finalidade das outras”, devendo ser esta finalidade “o bem do homem”. A isso acrescenta o seguinte:

Ainda que a finalidade seja a mesma para um homem isoladamente e para uma cidade, a finalidade da cidade parece de qualquer modo algo maior e mais completo, seja para a atingirmos, seja para a perseguirmos; embora seja desejável atingir a finalidade apenas para um único homem, é mais nobilitante e mais divino atingi-la para uma nação ou para as cidades. Sendo este o objetivo de nossa investigação, tal investigação é de certo modo o estudo da ciência política.<sup>52</sup>

Poderíamos agora perguntar pelo que tem isso a ver com a questão da educação. Se tomarmos as palavras de Aristóteles para a nossa reflexão, damos-nos conta de que é pela ciência política que fica determinado o que é ou não conveniente aos cidadãos em termos de conhecimento. Por este é que chegarão os cidadãos à identificação daquilo que está para eles como um bem. Assim, o cidadão não pode prescindir da educação que o instrui para ter o controle da situação em que está inserido, podendo inclusive decidir-se pelo modelo de cidade que deve perseguir.

Fica muito bem situada a questão da educação, no modo de entender de Aristóteles, em relação ao que se pode pensar em termos de política. Cidadão é o homem da *polis*, que habita ou pertence à cidade. É também na *Ética a Nicômacos* que vamos encontrar a advertência em relação àquele que pode ser considerado apto às aulas de ciência política. Isso nos diz que, pela política, todos são chamados a aprender alguma coisa com vistas à satisfação das suas necessidades, ficando a própria política como objeto de investigação àqueles que tiverem a maturidade intelectual necessária à compreensão do que pode ser tomado com bem, não para uma única pessoa, mas para todos os cidadãos. Este bem visado por todos é também

---

<sup>52</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília : Edunb, 1992, I, § 2, p. 18.

apresentado como a auto-suficiência com que identifica a felicidade, de forma que chega mesmo a afirmar o seguinte:

Quando falamos em auto-suficiência não queremos aludir àquilo que é suficiente apenas para um homem isolado, para alguém que leva uma vida solitária, mas também para seus pais, filhos, esposa e, em geral, para seus amigos e concidadãos, pois o homem é por natureza um animal social.<sup>53\*</sup>

Esse entendimento de Aristóteles nos coloca diante da vida social dos homens. Implicitamente ele nos diz que o ser humano sempre viveu em sociedade; não há lugar para o isolamento natural do homem no pensamento aristotélico. Retornando o pensamento de Rousseau, temos uma forma de conceber a vida social dos homens diametralmente oposta a esta concebida por Aristóteles. Para Rousseau, ao contrário, a vida solitária era própria do homem em seu estado natural. Ou seja: trata-se de pensar em um momento em que o ser humano vivia fora da vida social, não porque não se inserisse nela, mas porque ela simplesmente não existia. O advento dela coincide com a passagem do estado natural para o estado civil.

Quando pensamos numa vida em sociedade e na impossibilidade de viver solitariamente em meio à socialização, o que por si mesmo isso seria um contra-senso, precisamos pensar em termos de educação. Neste sentido, a educação para Rousseau compreende também a instrução para a formação política, considerando-se para tanto a necessidade de inserção social humana. Considerando ainda a necessidade de autonomia em sua inserção social, o homem carece de liberdade. Portanto, educar significa formar o ser humano para ser livre. Este entendimento nos permite pensar na necessidade de educação para a liberdade, considerando-se para isso o homem que transcende a sua formação natural para buscar a partir desta última a sua cidadania, uma vez que já não podemos pensar o ser humano no estado de natureza, tendo sua ambição fundada pura e simplesmente no amor de si mesmo.

---

<sup>53</sup> Id. Ibid., I, § 5, p. 23.

\* Hannah Arendt faz-nos uma advertência a respeito da expressão “animal social”. Há, segundo ela, uma antiga tradução latina do *zoon politikon* de Aristóteles como *animal socialis* que, mesmo já se encontrando em Sêneca, fora consagrada a partir de Tomás de Aquino, em sua *Summa theologica*, com a expressão: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis*, ou seja, “o homem é, por natureza, político, isto é, social”. De acordo com a autora, esta tradução se justifica plenamente pela relação especial estabelecida entre a ação e a vida em comum. (Cf. ARENDT, Hannah. *A condição humana*, p. 32)

## 2.3 A formação de Rousseau como referencial para se pensar a formação do homem e do cidadão

Em suas *Confissões*, Rousseau nos coloca diante de sua trajetória de vida, na qual encontramos o processo de sua formação refletido no *Emílio*. Neste, podemos perceber como somos levados à presença de um preceptor que aparece na sua história pessoal, dando-nos a possibilidade de pensar como é importante para a aquisição da cidadania quando a formação se faz sistematicamente com o acompanhamento de uma pessoa posta com exclusividade para isso. A diferença entre o ter e o não ter a orientação necessária para a formação do homem fica muito clara quando nos deparamos com as referências feitas pelo próprio Rousseau ao seu pai, às suas tias e a M. Lambercier,<sup>54</sup> para a casa de quem fora enviado pelo seu tio Bernard, juntamente com o filho deste, “pour y apprendre, avec le latin, tout le menu fatras dont on l’accompagne sous le nom d’éducation”.<sup>55</sup>

Essa vinculação feita por Rousseau entre a sua experiência de vida e a sua proposta de educação posta no *Emílio* se evidencia mesmo quando, na “Profissão de fé do vigário saboiano”, ele nos fala de um jovem, que saindo sem rumo de sua casa, acaba se hospedando na casa de um padre que lhe convida a refletir sobre a vida e o significado de ser homem em meio do mundo, junto aos seus semelhantes e à natureza.<sup>56</sup> Para falar de si mesmo, refere-se a esse jovem que fora conquistado pelo eclesiástico, que o converteu à religião dele sem vender seus favores, sem se tornar importuno e sem fazer-lhes sermões. Tratava-se apenas de um padre que se pôs ao alcance de um jovem adolescente com sua humildade, ao ponto de igualar-se a ele. A propósito disto, diz-nos:

“C’ étoit, ce me semble un spectacle assés touchant de voir un homme grave devenir le camarade d’un poliçon, et la vertu se prêter au ton de la licence, pour en triompher plus sûrement. Quand l’étourdi venoit lui faire ses folles confidences et s’épancher avec lui, le prêtre l’écouloit, le mettoit á son aise; sans approuver le mal, il s’intéressoit á tout. Jamais une indiscrete censure ne venoit arrêter son babil et resserrer son cœur. Le plaisir avec lequel il se croyoit écouté augmentoit celui qu’il prenoit á tout dire. Ainsi se fit sa confession générale, sans qu’il songeât á rien confesser”.<sup>57</sup>

<sup>54</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau*, I, I. *Œuvres complètes*, I, p. 16.

<sup>55</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau*, I, I. *Œuvres complètes*, I, p. 12. [“para ali aprender, com o latim aquele conjunto de coisas confusas, que o acompanham, sob o nome de educação”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*, I I, p. 23)]

<sup>56</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 565 e sgs.

<sup>57</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, IV, *Œuvres complètes*, IV, p. 563. [“Era, parece-me, um espetáculo assaz comovente ver um homem grave tornar-se camarada de um rapazola, e a virtude baixar-se ao tom da licença para dela triunfar mais seguramente. Quando o avoador lhe ia fazer suas loucas

Rousseau nos diz claramente a quem está se referindo quando diz se cansar de falar na terceira pessoa, quando o leitor já sente nas suas palavras a referência à sua própria pessoa, ou seja, que é dele mesmo que está falando quando se refere a esse jovem fugitivo. Segundo ele, esse cuidado de falar de si mesmo como se estivesse falando de outro “c’est un soin fort superflu”, porque, usando assim a terceira pessoa fala da sua crença na distância que o separa “das desordens” de sua juventude, implicando na ousadia de confessá-las. Concluindo a respeito disso, diz: “la main qui m’en tira mérite bien qu’aux dépends d’un peu de honte je rende au moins quelque honneur à ses bienfaits”.<sup>58</sup>

Fica assim dito textualmente que o tempo decorrido entre o que ele chamou de “desordens de minha juventude” e o momento vivido por ele por ocasião da redação do *Emílio* permitia-lhe “confessá-las”. Mas, além disso, aquele seria também o momento para dizer da sua gratidão àquele que o afastou das referidas “desordens”. Trata-se na verdade de tomar como exemplo de educador ou pessoa que se põe como preceptor de alguém no momento da sua adolescência. A respeito disso, Rousseau deixa muito claro em sua obra que uma mesma pessoa deveria acompanhar o indivíduo durante toda a sua trajetória de formação. Nesse caso, os pais são as pessoas mais indicadas para cumprir esse papel de preceptor que conduz o indivíduo de seu nascimento à sua idade adulta a uma formação que o permita ser cidadão, passando necessariamente pela condição de homem a que chega pela educação que precede a adolescência. Entrando nesta, é preciso que seja conduzido de forma tal que possa se dar conta de tudo aquilo que deva ser condizente com a moralidade.

Seguindo o que fica enunciado no *Emílio*, o grande passo a ser dado pelo jovem que entra em sua adolescência começa pelo despertar do seu amor-próprio e da estima a si mesmo. Disso cuidou o padre que o acolheu, levando-o às reflexões que apresentou como “Profissão de fé do vigário saboiano”. Mostrou-lhe então o vigário “un avenir plus heureux dans le bon emploi de ses talens; il ranimoit dans son cœur une ardeur généreuse par le récit des belles actions d’autrui”;<sup>59</sup> diz-nos Rousseau referindo-se ao tratamento dado a ele mesmo pelo eclesiástico com quem fez amizade em sua juventude.

confidências, e expandir-se com ele, o padre escutava-o punha-o à vontade; sem aprovar o mal, interessava-se por tudo; nunca uma censura indiscreta lhe detinha a palavra ou lhe magoava o coração; e o prazer que o jovem sentia em se imaginar ouvido aumentava o de tudo dizer. Assim se efetuou sua confissão total, sem que pensasse em se confessar” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*, IV, p. 30)]

<sup>58</sup> Id. *Ibid.*, IV, IV, p. 563. [“é um cuidado assaz supérfluo” [...] “a mão que delas me tirou merece bem que a expensas de alguma vergonha eu revele alguma gratidão pelas suas mercês” (Id. *Ibid.*, IV, p. 302.)]

<sup>59</sup> Id. *Ibid.*, IV, IV, p. 362. [“um futuro mais feliz no bom emprego de seus talentos; reanimava no coração dele um ardor generoso com a narrativa das belas ações de outros” (Id. *Ibid.*, p. 302)]

Na verdade, lendo as suas *Confissões*, damo-nos conta de que três padres serviram-lhe de inspiração para o que nos diz no *Emílio*, seja para falar a respeito desse jovem que é ele mesmo, seja para redigir a “Profissão de fé do vigário saboiano”. Como o vigário saboiano podemos identificar o pároco M. de Pontverre que o hospedou em Contignon, “terras de Sabóia”, conforme a referência do próprio Rousseau, e que ficava a duas léguas de Genebra: “J’allai voir M. de Pontverre. Il me reçût bien, me parla de l’hérésie de Genève, de l’autorité de la Ste. Mère Eglise, et me donna à diner” — diz-nos.<sup>60</sup> Mas, como também é dito por ele mesmo no “Livro III” das *Confissões*, o vigário saboiano está muito mais identificado com o abade saboiano a quem ele visitava de vez em quando, por ocasião de sua estadia na casa de madame Vercellis, chamado M. Gaime: “Mon séjour chez Mad<sup>e</sup> de vercellis m’avoit procure quelques connoissances que j’entretenois dans l’espoir qu’elles pourroient ‘être utiles. J’allois voir quelquefois entr’autres un abbé savoyard appellé M. Gaime, precepteur des enfans du Comte de Mellaredé”.<sup>61</sup> A propósito disso, é o próprio Rousseau que nos diz o seguinte referindo-se ao referido abade:

Pour établir les devoirs de l’homme il falloit bien remonter à leur principe. D’ailleurs le pas que je venois de faire, et dont mon état présent, étoit la suite, nous conduisoit à parler de réligion. *L’on conçoit déjà que l’honnête M. Gaime est, du moins en grande partie l’original du Vicaire Savoyard.* Seulement la prudence l’obligeant à parler avec plus de réserve, il s’explica moins ouvertement sur certains points: mais au reste ses maximes, ses sentimens, ses avis furent les mêmes et jusqu’au conseil de retourner dans ma patrie, tout fut comme je l’ai rendu depuis au public. Ainsi sans m’étendre sur des entretiens dont chacun peut voir la substance, je dirai que ses leçons, sages, mais d’abord sans effet, furent dans mon cœur un germe de vertu et de religion qui ne s’y étouffa jamais, et qui n’attendoit pour fuetifier que les soins d’une main plus chérie.<sup>62</sup>

De fato: conforme Rousseau nos diz posteriormente, também em suas *Confissões*, ele fora entregue aos cuidados de M. Gros a pedido de madame de Warens para que se formasse

<sup>60</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions de J. J. Rousseau*, I, II. *Œuvres complètes*, I, p. 46. [“Fui visitar M. de Pontverre. Recebeu-me bem, falou-me da heresia de Genebra, da autoridade da santa madre igreja e me convidou para jantar”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*, I, Livro II, p. 58)]

<sup>61</sup> Id. *Ibid.*, I, Livro III, I, p. 90. [“Minha estadia em casa de madame Vercellis tinha favorecido algumas relações que eu mantinha na esperança de que viessem a ser úteis. Entre outras eu ia ver, de vez em quando, um abade saboiano chamado M. Gaime, preceptor dos filhos do conde de Mellarède”. (Id. *Ibid.*, I, Livro III, p. 106)]

<sup>62</sup> Id. *Ibid.*, I, Livro III, I, p. 91-92. [“Para estabelecer os deveres do homem, era bem preciso remontar a seus princípios. Ademais, o passo que eu acabava de dar, e do qual meu estado presente era uma consequência, nos levava a falar de religião. Já calculam que o honrado M. Gaime é, pelo menos em grande parte, o original do vigário saboiano. Somente a prudência obrigando-o a falar com mais reserva, explicou-se menos abertamente sobre certos pontos; mas no resto suas máximas, seus sentimentos, seus conselhos foram os mesmos e, até quanto ao conselho de voltar à minha pátria, tudo se passou como contei depois ao público. Por isso, sem estender-me sobre conversas cuja substância todos podem ver, direi que suas lições, sábias, mas sem efeito imediato, foram em meu coração o germe de virtude e de religião que jamais foi destruído e que só esperava os cuidados de uma pessoa mais querida para frutificar”. (Id. *Ibid.*, I, Livro III, p. 107 – Grifos nossos)]

para padre. Estando no seminário, ficou à mercê de um certo lazarista para que este lhe ensinasse latim. Acabou sendo perseguido por ele, fazendo-o tomar pavor pelo latim que deveria aprender, chegando ao insuportável, o que muito bem fora percebido por M. Gros. Este, por sua vez, tirou-o das garras do referido lazarista”, entregando-o M. Gâtier, conforme confessa o próprio Rousseau,

le bon M. Gros qui s’aperçût que j’étois triste, que je ne mangeois pas, ue je maigrissois, devina le sujet de mon chagrin; cela n’étoit pas difficile. Il m’ôta des griffes de ma bête, et par un un autre contraste encore plus marqué me remit au plus doux des hommes. C’étoit un jeune Abbé Faucigneran, appelé M. Gâtier qui faisoit son séminaire et qui par complaisance pour M. Gros, et je crois, par humanité, vouloit bien prendre sur ses études le tems qu’il donnoit à diriger les miennes. Je n’ai jamais vû de physionomie plus touchante que celle de M. Gâtier. Il étoit blond et as barbe tiroit sur le roux. Il avoit le maintien ordinaire aux gens de as province, qui sous une figure épaisse cachent tous beaucoup d’esprit; mais ce qui se marquoi vraiment en lui étoit une ame sensible, affectueuse, aimante: il y avoit dans ses grands yeux bleux un mélange de douceur, de tendresse et de tristesse, qui faisoit qu’on ne pouvoit le voir sans ses s’intéresser à lui. Aux regards, au ton de ce pauvre jeune homme, on eut dit qu’il prévoyoit sa destinée, et qu’il se setoit né pour être malheureux.<sup>63</sup>

A descrição e as informações sobre o caráter do padre acima referido já nos colocam diante de uma personagem do *Emílio*. Trata-se, na verdade, de uma outra pessoa em quem também se inspirou para redigir a “Profissão de fé do vigário saboiano”. A referência a isso é muito clara e direta, conforme podemos conferir no texto abaixo:

Le tems des ordinations étant venu, M. Gâtier s’en retourna Diacre dans sa province. Il emporta mes regrets, mon attachement, ma reconnaissance. Je fis pour lui dès vœux qui n’ont pas été plus exaucés que ceux que j’ai faits pour moi-même. Quelques annés après j’appriis qu’étant Vicaire dans une paroisse il avoit fait un enfant à une fille, la seule don’t avec un cœur très tendre il eut jamais été amoureux. Ce fut un scandale effroyable dans un Diocèse administré très séverement. Les Prêtres, en bonne règle, ne doivent faire des enfans qu’à des femmes mariées. Pour avoir manqué à cette loi de convenance il fut mis en prison, diffamé, chassé. Je ne sais s’il aura pu dans la suite rétablir ses affaires; mais le sentiment de son infortune profondément gravé dans mon cœur me revint quand j’écrivis l’*Emile*, et réunissant M. Gâtier avec M. Gaime, je fiz de ces deux dignes prêtres l’original du Vicaire Savoyard. Je me flatte que l’imitation n’a pas deshonoré ses modelles.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Id. Ibid., I, Livro III, I, p. 118-119. [“o bom M. Gros, que percebeu que eu estava triste, que não comia, que emagrecia, adivinhou a razão de meu pesar; isso não era difícil. Tirou-me das garras daquela fera e, por um outro contraste ainda mais notável, entregou-me ao mais doce dos homens: era um jovem abade de Faucigny, chamado M. Gâtier, que freqüentava o seminário e que, por bondade para com M. Gros, e creio que por humanidade, bem queria furtar a seus estudos o tempo que empregava dirigindo os meus. Jamais vi fisionomia mais comovente do que a de M. Gâtier. Era louro e a barba tinha um tom ruivo: possuía os modos comuns às pessoas de sua província, que, sob uma figura pesada, escondem muita inteligência; porém o que verdadeiramente se notava nele era a alma sensível, afetuosa, amorosa. Em seus grandes olhos azuis tinha um misto de doçura, ternura e tristeza que fazia com que não se pudesse vê-lo sem interessar-se por ele. Pelos olhares, pelo modo de falar daquele pobre jovem dir-se-ia que previa seu destino, que sentia ter nascido para ser infeliz”. (Id. Ibid., I, Livro III, p. 137)]

<sup>64</sup> Id. Ibid. I, Livro III, I, p. 119. [“Tendo chegado a época de tomar ordens, M. Gâtier voltou para sua província já diácono. Com ele levou minhas saudades, minha amizade e minha gratidão. Por ele fiz votos que não foram

A respeito dessa origem da “Profissão de fé do vigário saboiano” encontramos também referência em Dent, em seu *Dicionário Rousseau*. Neste, ele nos diz que este texto poderia muito bem ter sido posto numa publicação à parte, como o fez posteriormente, ao invés de ter sido incluso no *Emílio*. E a propósito dessa “Profissão de fé”, afirma o seguinte:

As idéias apresentadas encontram voz num imaginado vigário da Sabóia, empenhado em acalorada conversa com o jovem Rousseau, que entra no livro nesse ponto. Mas a distância retórica obtida é apenas superficial e não há dúvida de que as opiniões do vigário são as do próprio Rousseau. Não obstante, diz-se que aspectos da figura do vigário e algumas idéias baseiam-se em duas pessoas com que se relacionou antes, o abade Gaime (a quem conheceu em Turim) e o abade Gâtier (com quem estudou por pouco tempo após o seu regresso a Annecy em 1729-30 [...]).<sup>65</sup>

Há duas questões para as quais nos voltaremos a partir do que nos diz Dent a respeito da “Profissão de fé do vigário saboiano”. Primeiro quanto à origem a que se refere o próprio Rousseau em suas *Confissões*, o que também já fora por nós referido aqui. Inclusive a referência bibliográfica apresentada é a da própria obra de Rousseau. Apenas acrescentamos o fato de que tudo começa pelo encontro do jovem fugitivo, de que nos fala no *Emílio*, com o eclesiástico, pároco que o hospedou e que o encaminhou ao encontro com madame de Warens. Disto também já falamos. Apenas reafirmamos para nos certificarmos de que a inspiração do texto rousseauiano aqui referido começa mesmo nesse seu primeiro contato com um sacerdote católico que o levou à conversão, mesmo que esta tenha se dado em um primeiro momento como uma atitude de conveniência em seu convívio com madame de Warens. Todavia, o conteúdo do texto, este, sim, remete-nos àqueles dois padres referidos pelo próprio Rousseau.

A outra questão a que somos levados pelas palavras de Dent diz respeito à relação estabelecida entre a “Profissão de fé do vigário saboiano” e o *Emílio ou da educação*. É esta relação que nos coloca de volta à reflexão desenvolvida por Rousseau a respeito da adolescência como abertura do jovem para o mundo com vistas à civilização, requerendo a sua inserção social.

---

mais atendidos do que os que fiz para mim mesmo. Alguns anos mais tarde, soube que, sendo vigário numa paróquia, teve um filho com uma moça, a única que, com um coração muito terno, o fez apaixonar-se. Foi um terrível escândalo numa diocese administrada com grande severidade. Os padres, regra geral, não devem ter filhos senão com as mulheres casadas. Por ter desrespeitado essa lei de conveniência, foi preso, difamado, perseguido. Não sei se, depois, consegui reaver as boas graças, mas a tristeza pelo infortúnio, profundamente gravada em meu coração, voltou-me quando escrevi *Émile*; e, reunindo M. Gâtier com M. Gaime, fiz desses dois dignos padres o original do vigário de Sabóia. Orgulho-me da imitação não ter desonrado os modelos”. (Id. *Ibid.*, I, Livro III, p. 138)]

<sup>65</sup> DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*, p. 186.

Considerando o princípio da liberdade que permeia o discurso de Rousseau em sua “Profissão de fé”, vamos ao encontro daquilo que se faz necessário ao ser humano para que ele possa se inserir no mundo social. Segundo o entendimento do autor do *Emílio*, esta inserção social remete-nos à necessidade de refletir sobre as religiões que professam os homens em sociedade, bem como ao conhecimento daquilo que se pode pensar como comportamento religioso do homem, quando este toma por base de seu modo de agir perante a Deus e ao mundo a sua própria capacidade de pensar, sem que para isso tenha que aceitar pura e simplesmente, sem questionamento, as verdades oferecidas pelas diferentes seitas religiosas através dos seus seguidores. Sendo a adolescência o momento da vida humana mais adequado à reflexão sobre a existência dos seres humanos, bem como sobre as relações necessárias entre estes quando em sociedade ou mesmo sobre as relações entre os homens e um ser todo poderoso, que se encontra acima de si e de todos, o texto intitulado “Profissão de fé do vigário saboiano” passa a ser parte de um todo, enquanto parte da discussão que apresenta para fundamentar o que possa ser a educação com vistas à liberdade, quando se pensa o homem em seu processo de formação rumo à sua cidadania. Neste sentido, por mais que saibamos que o texto que aparece no *Emílio* como se fosse um capítulo ou algo parecido pode ser publicado em separado (e Dent diz que o foi), isso não invalida a sua inclusão no *Emílio*. Neste também encontramos aquilo que poderia ser tomado em separado como um texto que introduz o *Contrato social*, o que encontramos no “Livro Quinto”. No entanto, segundo o próprio Dent, foi essa seção do *Emílio* apresentada como a “Profissão de fé do vigário saboiano” “a principal responsável pela censura que atingiu o livro e pelos infortúnios que Rousseau sofreu em consequência”.<sup>66</sup>

Tendo em vista a relação a que nos referimos entre o conteúdo da “Profissão de fé do vigário saboiano” e a adolescência, não vemos como possa ter sido apenas como pretexto para apresentar as suas idéias sobre religião que Rousseau tenha incluído no seu *Emílio* o texto a que nos referimos, com o que discordamos de Dent, quando afirma:

O seu pretexto para incluir *A profissão de fé* nesse ponto do livro é a necessidade de apresentar a Emílio idéias de religião e de expor o gênero de crença e obediência religiosa que seria apropriado à sua educação, de acordo com os requisitos adequados ao cultivo e preservação da natureza intata.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Id. Ibid., p. 187.

<sup>67</sup> Id. Ibid., p. 186.

Por outro lado, concordamos que, por mais que se possa pensar na influência dos padres Gaimé e Gâtier sobre Rousseau ao redigir a sua “Profissão de fé”, é inegável a originalidade do pensamento rousseauiano. À proporção que acompanhamos o seu discurso em torno daquilo que nos apresenta como princípios da educação somos levados à compreensão de que não poderíamos pensar na formação do cidadão sem liberdade. Da mesma forma, não poderíamos pensar a liberdade civil, própria do cidadão, sem que o homem fosse devidamente instruído a pensar por si mesmo, buscando um norte para as suas idéias de modo que ele pudesse buscar uma resposta para o que representam os homens em suas relações consigo, com os outros e com o mundo.

Dent mesmo chama-nos a atenção para a mais completa declaração sobre a natureza posta na “Profissão de fé do vigário saboiano”. Saindo desta declaração sobre a natureza, Rousseau faz também a mais completa declaração a respeito dos fundamentos da crença e do sentimento religioso, podendo, a partir desta declaração, dar a sua explicação sobre a natureza de Deus. Somente assim lhe foi possível falar das relações de Deus com suas criaturas, da mesma forma que procurou explicar como se dão as relações entre a crença religiosa e a moralidade. À crítica severa ao significado das religiões, bem como da revelação em religião, juntou também o autor do *Emílio* a crítica à intolerância religiosa vista entre aqueles que se prendem à sua seita religiosa considerando sem autenticidade as demais.<sup>68</sup>

Assim, ao jovem que entra para a adolescência é preciso dizer que cabe a ele refletir sobre todas as questões que possam levá-lo à compreensão de si mesmo em meio do mundo. Isso implica o reconhecimento dos seus poderes, isto é, de suas forças, bem como das necessidades que também lhe são inerentes. O ser humano necessita, pois, de uma contínua formação para que lhe seja dada a garantia de liberdade. Ser livre passa a significar a possibilidade de afirmação e reafirmação de escolher-se diante dos outros no espaço que lhe é dado pela reflexão para o valor da vida e de tudo aquilo que lhe é inerente.

A compreensão rousseauiana do ser humano no meio do universo a partir da sua inserção no mundo coloca-nos diante do que fora chamado por Rousseau de “artigos de fé”. O primeiro destes chama-nos a refletir sobre “uma vontade” que “move o universo” ao mesmo tempo em que “anima a natureza”. Isso compreende considerando as relações das forças da natureza, quando umas atuam sobre as outras, havendo, portanto, ação e reação delas. A atuação dessas forças expressam todo o movimento do universo que implica na animação da

---

<sup>68</sup> Id. Ibid., p. 168.

natureza a partir de uma vontade. A explicação que o próprio Rousseau dá para isso é a seguinte:

Plus j'observe l'action et reaction des forces de la nature agissant les unes sur les autres, plus je trouve que d'effets en effets il faut toujours remonter à quelque volonté pour première cause, car supposer un progrès de causes à l'infini, c'est n'en point supposer du tout. En un mot tout mouvement qui n'est pas produit par un autre, ne peut venir que d'un acte spontané, volontaire; les corps inanimés n'agissent que par le mouvement, et il n'y a point de véritable action sans volonté. Voilà mon premier principe. Je crois donc qu'une volonté meut l'univers et anime la nature. Voilà mon premier dogme, ou mon premier article de foi.<sup>69</sup>

Como vemos, trata-se, na verdade, do seu primeiro “dogma”, como ele mesmo o diz. Deste somos remetidos a outros, tendo em vista o fato de que chegamos à percepção dessa vontade mediados que somos pela matéria em movimento, pela qual somos postos a uma inteligência, da mesma forma que por ela essa vontade nos é mostrada. Ou seja, conforme o próprio Rousseau, “Si la matière mûe me montre une volonté, la matière mûe selon de certaines loix me montre une intelligence.”<sup>70</sup> Deste artigo de fé, chegamos a um terceiro que nos fala de uma substância imaterial que anima o homem, sendo este livre em suas ações.<sup>71</sup>

A esses artigos de fé Rousseau chega a partir de certas conclusões, dentre elas a certeza de que não depende de si mesmo saber que não seria possível pensar em seres que pensam produzidos por um ser que não pensa, da mesma forma que não seriam possíveis seres inteligentes produzidos por uma fatalidade cega. Assim, afasta-se a possibilidade de uma matéria morta como produtora “des êtres vivans et sentans”.<sup>72</sup> Desta crença chega a uma outra que aponta para o que é passível de crença: uma vontade que é ao mesmo tempo poderosa e sábia governa o mundo que é visto e sentido. Isto é o que mais importa. Pergunta Rousseau, então: “mais ce même monde est-il éternel ou créé?” Dando continuidade a sua reflexão, outras questões nos são apresentadas: “Y a-t-il un principe unique des choses? Y en a-t-il deux ou plusieurs, et quelle est leur nature? Respondendo-nos, diz: “Je n'en sais rien, et que

<sup>69</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV, *Œuvres complètes*, IV, p. 176. [“Quanto mais observo a ação e a reação das forças da natureza agindo umas sobre as outras, mais acho que, de efeito em efeito, é sempre preciso renunciar a alguma vontade como causa primeira; pois supor um progresso de causas ao infinito é não supor nenhum. Em uma palavra, qualquer movimento que não seja produzido por outro só pode vir de um ato espontâneo, voluntário; os corpos inanimados não agem senão pelo movimento e não há ação verdadeira sem vontade. Eis meu primeiro princípio. Acredito portanto que uma vontade move o universo e anima a natureza. Eis meu primeiro dogma, e meu primeiro artigo de fé”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, IV, p. 315)]

<sup>70</sup> Id. *Ibid.*, IV, IV, p. 578. [“Se a matéria em movimento me mostra uma vontade, a matéria em movimento segundo certas leis mostra-me a uma inteligência”. (Id. *Ibid.*, IV, p. 317)]

<sup>71</sup> Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV, *Œuvres complètes*, IV, p. 586-587.

<sup>72</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV, *Œuvres complètes*, IV, p. 580. [“de seres vivos e sensíveis”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, IV, p. 319)]

m'importe?" Mas, logo em seguida, afirma: "A mesure que ces connoissances me deviendront interessantes, je m'efforcerai de les acquérir; jusques là je renonce à des questions oiseuses qui peuvent inquiéter mon amour-propre, mais qui sont inutiles à ma conduite et supérieures à ma raison".<sup>73</sup>

Para chegar ao seu terceiro artigo de fé, Rousseau nos coloca diante de uma série de questões que nos remete a uma reflexão sobre a liberdade. Considerando que se trata de pensar o que isso representa em termos pedagógicos, não é difícil compreender a razão de um refletir para se compreender como liberdade. A reflexão faz-se assim em torno do sentido da liberdade, começando pelo contraposto entre o ser humano e o ser material. Ser ativo por si mesmo é próprio do homem,<sup>74</sup> o que não pode se afirmar a respeito de outro ser que se configura apenas como material. A propósito disto, é o próprio Rousseau que afirma:

Nul être matériel n'est actif par lui-même, et moi je le suis. On a beau me disputer cela, je le sens, et ce sentiment qui me parle est plus fort que la raison qui le combat. J'ai un corps sur lequel les autres agissent et qui agit sur eux; cette action réciproque n'est pas douteuse; mais ma volonté est indépendante de mes sens, je consens ou je résiste, je succombe ou je suis vainqueur, et je sens parfaitement en moi-même quand je fais ce que j'ai voulu faire, ou quand je ne fais que céder à mes passions. J'ai toujours la puissance de vouloir, non la force d'exécuter. Quand je me livre aux tentations j'agis selon l'impulsion des objets extrêmes. Quand je me reproche cette foiblesse je n'écoute que ma volonté; je suis esclave par mes vices est libre par mes remords; le me deprave et que j'empêche enfin la voix de l'ame de s'élever contre la loi du corps.<sup>75</sup>

Está aqui a referência a essa força que nos conduz aos objetos dos nossos desejos, quando nem sempre nos é possível chegar até eles, quando temos de um lado o sentimento e, do outro, a razão. Somos assim remetidos ao que queremos, quando nem sempre temos a

<sup>73</sup> Id. Ibid., IV, IV, p. 581. ["Mas este mundo é eterno ou foi criado? Haverá um princípio único das coisas? Haverá dois ou muitos? E qual sua natureza? Não sei, e pouco me importa. Na medida em que esses conhecimentos se me tornem interessantes eu me esforçarei por adquiri-los; até lá renuncio a perguntas ociosas que podem inquietar meu amor-próprio, mas que são inúteis à minha conduta e superiores à minha razão". (Id. Ibid., p. 319)]

<sup>74</sup> Pensamos aqui em termos de autonomia que se funda numa vontade livre, conforme foi dito posteriormente por Kant. Na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, este nos diz ser a *Autonomia* o "fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional". E isso nos permite falar da autonomia da vontade que se identifica com a liberdade. (KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 79 e segs)

<sup>75</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 585-586. ["Nenhum ser material é ativo por si mesmo, e eu o sou. Por mais que discutam isso eu o sinto e este sentimento que me fala é mais forte do que a razão que o combate. Tenho um corpo sobre o qual os outros agem e que age sobre eles; esta ação recíproca não é duvidosa; mas minha vontade é independente de meus sentidos; consisto ou resisto, sucumbo ou sou vencedor e sinto perfeitamente em mim mesmo quando faço o que quis fazer ou quando não faço senão ceder a minhas paixões. Tenho sempre o poder de querer, não a força de executar. Quando me entrego às tentações, ajo segundo o impulso dos objetos externos. Quando me censuro essa fraqueza, não ouço senão minha vontade; sou escravo de meus vícios e livre quanto a meus remorsos; o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e impeço enfim a voz da alma de erguer-se contra a lei do corpo". (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*, IV, p. 324)]

força suficiente para executar a ação que permite a apreensão dele. Mas, por mais que sejamos entregues às paixões, somos livres. E isso fica demonstrado pela força do impulso que imobiliza a voz da alma, impedindo que ela se erga contra a lei do corpo. Seja como for, trata-se de pensar no que pode significar o nosso bem e o nosso mal, que acabamos escolhendo conforme o nosso querer ou a nossa conveniência; isto é, o conveniente passa a ser aquilo que assim julgamos para que passe a fazer parte do nosso querer. Disto conclui Rousseau que somente não somos livres para recusar o nosso próprio bem ou querer o nosso próprio mal, conforme dizem as suas próprias palavras: “Sans doute je ne suis pas libre de ne pas vouloir mon propre bien, je ne suis pas libre de vouloir mon mal; mais ma liberté consiste en cela même, que je ne puis vouloir que ce qui m’est convenable ou que j’estime tel, sans que rien d’étranger à moi me détermine”. E logo depois, pergunta: S’ensuit-il que je ne sois pas mon maître, parce que je suis pas le maître d’être un autre que moi?”<sup>76</sup> A resposta está no enunciado. Se somente somos livres para querermos o nosso bem e evitarmos o nosso mal, como poderíamos querer ser o outro, quando este pode muito bem querer aquilo que não é nosso bem, podendo inclusive ser o nosso mal? O nosso bem e o nosso mal não serão necessariamente o bem e o mal do outro; daí, não seríamos livres negando-nos a nós mesmos.

Considerando, então, o fato de que somos livres, seguindo o entendimento que aqui deixamos a partir daquilo que nos foi dito por Rousseau, podemos também pensar sobre o significado da ação, que fica vinculada à vontade de ser livre pelo pensamento rousseauiano: “Le principe de toute action est dans la volonté d’un être libre, on ne sauroit remonter au delà”.<sup>77</sup> A explicação que Rousseau nos dar para isso nos coloca diante de um perguntar pela necessidade face à liberdade. O que poderia significar a necessidade se não fôssemos livres para escolher? E como poderíamos escolher sem um impulso anterior que nos envia àquilo que escolhemos? Acredita Rousseau que esteja por trás de todo o nosso agir em direção a algo que queremos um impulso primeiro, que muito bem pode ser identificado com a manifestação de nossa liberdade. Isso permite ao referido filósofo afirmar que não pode haver vontade sem liberdade, podendo ser esta identificada com um princípio ativo que se expressa em nossas ações como efeito sem causa. Ou seja, como está dito textualmente por Rousseau: “L’homme est donc libre dans ses actions et commetel animé d’une substance immatérielle; c’est mon

<sup>76</sup> Id. Ibid., IV, IV, p. 586. [“Por certo não tenho a liberdade de não querer meu próprio bem, nem de querer meu mal; mas minha liberdade consiste nisto mesmo que só posso querer o que me é conveniente ou o que julgo conveniente, sem que nada de estranho a mim o determine. Deve-se deduzir que não sou meu senhor por não ser senhor de querer ser outro?” (Id. Ibid., IV, p. 324)]

<sup>77</sup> Id. Ibid., IV, IV, p. 586. [“O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre; não se pode ir além disto”. (Id. Ibid., p. 324)]

troisième article de foi. De ces trois premiers vous déduirez aisement tous les autres, sans que je continue à les compter”.<sup>78</sup>

Si l’homme est actif et libre, il agit de lui-même; tout ce qu’il fait librement n’entre point dans le système ordonné de la providence, et ne peut lui être imputé. Elle ne veut point le mal que fait l’homme en abusant de la liberté qu’elle lui donne, mais elle ne l’empêche pas de le faire; soit que de la part d’un être si foible ce mal soit nul à ses yeux; soit qu’elle ne pût l’empêcher sans gêner sa liberté, et faire un mal plus grand en dégradant sa nature. Elle l’a fait libre afin qu’il fit le mal, mais le bien par choix; elle l’a mis en état de faire ce qu’il veut en usant bien des facultés dont elle l’a doté: mais elle a tellement borné ses forces que l’abus de la liberté qu’elle lui laisse ne peut troubler l’ordre général. Le mal que l’homme fait retombe sur lui, sans rien changer au système du monde, sans empêcher que l’espèce humaine elle-même ne se conserve malgré qu’elle en ait. Murmurer de ce que Dieu ne l’empêche pas de faire le mal, c’est murmurer de ce qu’il la fit d’une nature excellente, de ce qu’il mit à ses actions la moralité qui les ennoblit, de ce qu’il lui donna droit à la vertu. La suprême jouissance est dans le contentement de soi-même; c’est pour mériter ce contentement que nous sommes placés sur la terre et dotés de la liberté, que nous sommes tentés par les passions et retenus par la conscience.<sup>79</sup>

Esse discurso rousseauiano nos coloca diante da necessidade de perguntar por nós mesmos, quando somos afetados por nossas paixões em nossa convivência com os outros. É preciso, sim, perguntar pelos nossos sentimentos, sem deixarmos de perguntar também pela lógica do nosso querer. Poderíamos até fazermos uma ponte aqui entre Rousseau e Parmênides para lembrarmos dos caminhos que temos a seguir: a *doxa* e a *episteme*. Ambos, tanto o filósofo grego quanto Rousseau, nos falam das possibilidades humanas, sejam estas enveredadas pela racionalidade ou pelas emoções, isto é, nossos sentimentos, que muito bem podem ser traduzidos como nossas *paixões*.<sup>80</sup> A grande distância que separa os dois pode

<sup>78</sup> Id. Ibid., IV, IV, p. 586-587. [“O homem é portanto livre em suas ações e, como tal, animado por uma substância imaterial: eis meu terceiro artigo de fé. Desses três primeiros deduzireis todos os outros, sem que os continue a contar”. (Id. Ibid., IV, p. 325)]

<sup>79</sup> Id. Ibid., IV, IV, p. 587. [“Se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo; tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da Providência e a esta não pode ser imputado. Ela não quer o mal que o homem faz, abusando da liberdade que ela lhe dá; mas ela não o impede de fazê-lo, ou porque da parte de um ser tão fraco esse mal seja nulo a seus olhos, ou porque não o pôde impedir sem perturbar a liberdade dele e fazer um mal maior degradando-lhe a natureza. Ela o quis livre, a fim de que fizesse, não o mal, mas o bem de vontade própria. Ela o pôs em condições de fazer esta escolha usando bem das faculdades com que o dotou; mas de tal modo limitou-lhe as forças, que o abuso da liberdade que lhe permite não pode perturbar a ordem geral. O mal que o homem faz recai nele sem nada mudar no sistema do mundo, sem impedir que a espécie humana ela própria se conserve apesar dele. Observar que Deus não o impede de fazer o mal, é revoltar-se contra Deus a ter feito de natureza excelente, contra ele ter posto nas ações dela a moralidade que as enobrece, contra ele lhe ter dado direito à virtude. A suprema satisfação está em se achar contente consigo mesmo; é para merecer essa satisfação que somos postos na terra e dotados de liberdade, que somos tentados pelas paixões e contidos pela consciência”. (Id. Ibid., p. 325)]

<sup>80</sup> Somos levados a acreditar que o duplo caminho que conduz o homem ao ser com que se identifica o pensar e ao não-ser, que não pode ser pensado nem dito, conforme o entendimento de Parmênides, é, na verdade, a sensibilidade e a razão, que levam o ser humano ao conhecimento ou à ilusão dos sentidos, enquanto pura opinião. A propósito disto, Gerd A. Bornheim nos diz que, no fragmento 2 da obra citada por Parmênides — *Sobre a natureza* —, “o filósofo distingue dois caminhos de investigação, o do ser e o do não-ser, sendo que o primeiro é o caminho da certeza, pois conduz à verdade, e o segundo permanece imperscrutável para o

também ser posta como diferentes respostas encontradas por eles para a questão da nossa escolha. Por onde caminhar? Se somos livres, somos capazes de nos darmos conta do quanto nos enganam as sensações. Por isso, de acordo com Parmênides, a nossa liberdade nos conduz ao caminho da razão. Este posto como o caminho da verdadeira realidade e não da ilusão dos sentidos. Rousseau nos diz: seguir qualquer destes caminhos indica que somos livres, inclusive para abusarmos da nossa liberdade, tomando um rumo que nos leve ao mal e não ao bem. Mas, se não abusamos dessa liberdade, damos-nos conta de que nossos sentimentos são refletidos por nossa consciência que indica o melhor caminho. Neste caso, se ouvimos nossas paixões pura e simplesmente ou se procuramos escutar a nossa consciência, somos livres; pois nossa liberdade consiste em poder decidir, preferindo agir de uma forma ou de outra.

Diante disso, fica posta uma outra questão que diz respeito às nossas respostas, quando estamos inseridos em um mundo que é habitado também por outros seres da nossa espécie. Assim, já não se trata mais de perguntar pelo que possa ou não ser melhor para mim, mas para o que é melhor para a humanidade. Se estamos situados em um meio social, somos parte de um todo configurado por nós e pelos outros. Neste caso, antes de nos elegermos como preferenciais, é preciso cuidar daquilo que possa ser preferido pela coletividade. É o que aponta para o que é de nosso direito, mas também para aquilo que é de direito de outros. A nossa liberdade se afirma como liberdade civil à proporção que escolhemos o que seja do querer de todos, expressando este querer aquilo que se possa compreender como vontade geral. Assim, ser livre em sociedade passa a significar poder exercer a cidadania que consiste em poder fazer aquilo que atenda essa vontade geral. Para isso, não basta a liberdade natural, que aponta para um querer que é só meu, mas para um querer em geral, tendo em vista não o meu direito, mas o direito de todos.

A formação da cidadania, que nos leva até a *arete* grega, fundada no princípio da virtude e da justiça, requer um *instruir-se para ser livre*. Em meio às inúmeras opções, fazer a escolha, que possa significar uma escolha da coletividade e não de um indivíduo apenas, significa firmar-se como liberdade numa sociedade em que os interesses são os mais desencontrados, quase não sendo perceptível aquilo que manifesta a vontade geral. Por isso, já na adolescência, precisamos ser conduzidos à possibilidade de pensarmos por nós mesmos,

---

*homem. Trata-se, pois, de pensar o ser. E o núcleo da doutrina parmenídica está na sua afirmação de que pensar e ser é o mesmo (frag. 3). No frag. 8, Parmênides define o ser e encontra nele a medida do pensar". (BORNHEIM, Gerd A. (Org.). Parmênides de Eléia. In: ————. Os filósofos pré-socráticos. 3. ed. São Paulo : Cultrix, 1977. p. 53-59 — Texto em itálico pelo autor). Para Rousseau, o ser humano também é conduzido pelo sensibilidade e pela razão. Mas é a primeira que antecede a segunda. Além disso, o verdadeiro conhecer começa pelo sentimento. O homem ver melhor quando ver pelo coração.*

uma vez que somente assim nos tornaremos capazes de ver o mundo segundo a perspectiva do todo e não dos fragmentos que representam os interesses singularizados nos indivíduos. Esta preocupação demonstrada por Rousseau no “Quarto Livro” do *Emílio* se estende pelo “Quinto Livro”, quando o autor passa a refletir de uma forma mais sistemática sobre as condições necessárias à cidadania, fazendo parte desta o conhecimento necessário daquilo que interessa não somente o indivíduo, mas o Estado, uma vez que se trata de pensar nos interesses coletivos refletidos pela vontade geral. Por isso, já mesmo no *Emílio*, somos levados a uma reflexão a respeito do significado de um contrato entre os homens que seja garantia dessa cidadania, o que significa dizer garantia de liberdade para a qual devem ser educados os homens. Não bastava, portanto, refletir sobre o processo de formação humana, que começa com o nascimento, indo até a vida adulta. Era preciso considerar para o processo de formação do homem o significado da sociabilidade humana e necessárias condições para que ela possa existir. Portanto, faz-se necessário pensar na formação da cidadania, uma vez que, tendo havido a passagem do estado de natureza para o estado civil, a vida social regida por leis faz do homem um cidadão. Assim, era preciso pensar em termos de coletividade, tendo em vista uma nova forma de organização social como possibilidade de recuperação da natureza humana que se corrompera com a passagem do ser humano do seu estado natural para o estado civil. Em meio a essa coletividade é que o homem se firma como cidadão.

Pensar, portanto, na formação do cidadão significa está informado sobre tudo que faz parte da vida do cidadão. Vida esta que começa no âmbito familiar, mas que se estende a todo Estado. Não convém a um homem que constitui uma família não ter consciência de tudo que pode ser posto como princípios para um contrato social. Graças a esses princípios é possível a convivência pacífica entre os cidadãos e, numa convivência pacífica, constroem-se famílias que formarão outros cidadãos que darão continuidade ao Estado.

Voltando-se assim para a necessária formação política do jovem para que ele possa se tornar membro do Estado e, portanto, cidadão, Rousseau dirige-se ao seu Emílio para dizer-lhe como se fosse seu preceptor, que não são as aparências que se busca em todas as virtudes e em todos os deveres. Enquanto isto, o preceptor, isto é, o próprio Rousseau, procura a realidade. Por isso, diz que, se não se enganou, apresentou os meios necessários para chegar a ela, pois desconhece outros. Estes meios poderiam ser identificados como sendo a educação para a formação do homem e as condições necessárias para que o homem possa se fazer cidadão, começando por assumir a sua responsabilidade em relação à mulher que quer como companheira, bem como em relação a toda família, enquanto pai e chefe dela. Mas que não

devemos esquecer o fato de que as diferentes linguagens que têm os povos estão tanto na sua cara quanto na sua boca.

Consciente de que recebera as instruções necessárias para bem participar do Estado como um dos seus membros, assumindo-se como cidadão diante do *contrato social*, o jovem adulto, representado por Emílio, poderá dizer assim ao seu mestre:

“A quoi je me fixe! A rester tel que vous m’avez fait être, et à n’ajouter volontairement aucune autre chaîne à celle dont me chargent la nature et les loix. Plus j’examine l’ouvrage des hommes dans leurs institutions, plus je vois qu’à force de vouloir être indépendans ils se font esclaves, et qu’ils usent leur liberté-meme en vains efforts pour l’assurer. Pour ne pas céder au torrent des choses ils se font Mille attachemens, puis sitôt qu’ils veulent faire un pas ils ne peuvent et sont étonés de tenir à tout. Il me semble que pour se rendre libre on n’a rien à faire; il suffit de ne pas vouloir cesser de l’être”<sup>81</sup>.

Esta lição que deve servir ao exercício da cidadania, deverá conduzir o homem a verificar a incompatibilidade entre império e liberdade, de forma que o homem não poderá ser o senhor, mesmo que seja de uma cabana, sem que se aliene de si mesmo deixando de ser o seu próprio senhor. Há, por outro lado, uma outra incompatibilidade que precisa ser levada em consideração por parte de todo cidadão: ser ao mesmo tempo livre e sem necessidade, da mesma forma que o homem não poderá deixar de depender dos demais homens sem voltar à natureza. Por isso, para que se chegue à cidadania, é necessário que o homem conheça as suas paixões que o levam ao contrato social que reflete a carência em relação ao outro. Esta carência é própria da condição humana, o que não poderia ser pensado se o ser humano fosse tão independente quanto Deus. A dependência de uns homens em relação aos outros é razão da luta contra o destino configurado pela natureza, o que significa uma outra forma de falar a respeito da formação da cultura que se faz mediante à educação. Sabedor disto e pronto para assumir-se como cidadão, isto é, para habitar na sociedade com os seus concidadãos, o jovem pode agora receber aquela que lhe foi destinada como sua companheira e que ele deverá tomar como esposa. Por isso diz Emílio ao seu preceptor: “Venez donc, donnez-moi Sophie, et je sui libre”<sup>82</sup>.

<sup>81</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l’éducation*, IV. *Œuvres complètes*, IV, p. 855-856. [“Que penso afinal? Em permanecer tal qual vós me fizestes ser, e a não acrescentar voluntariamente nenhum grilhão aos que me impõem a natureza e as leis. Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mais vejo que à força de querer a independência, eles se fazem escravos e empregam sua liberdade mesma em vãos esforços por assegurá-la. Para não cederem ante a torrente das coisas, criam mil liames; assim, quando querem dar um passo não o podem e se espantam de se apegarem a tudo. Parece-me que para se tornar livre nada se tem que fazer; basta não querer deixar de sê-lo”]. (Id. Ibid., p. 570)]

<sup>82</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 857. [“Vinde pois, dai-me Sofia, sou livre”]. (Id. Ibid., p. 571)]

Com que liberdade, então, pode contar o cidadão? Rousseau, colocando-se no lugar do preceptor de Emílio, vai nos dizer o seguinte:

“C’est vain qu’on aspire à la liberté sous la sauvegarde des loix. Des loix! où est-ce qu’il y en a, et où est-ce qu’elles sont respectées? Par tout tu n’as vu regner sous ce nom que l’intérêt particulier et les passions des hommes. Mais les loix éternelles de la nature et de l’ordre existent. Elles tiennent lieu de loi positive au sage; elles sont écrites au fond de son cœur par la conscience et par la raison; c’est à celles-là qu’il doit s’asservir pour être libre, et il fait toujours malgré lui. La liberté n’est dans aucune forme de gouvernement, elle est dans le cœur de l’homme libre, il la porte par tout avec lui. L’homme vil porte par tout la servitude. L’un seroit esclave à Genève, et l’autre libre à Paris”<sup>83</sup>.

Das leis pode o homem tirar proveito. Nelas pode encontrar a coragem para ser justo, mesmo quando se encontra entre os maus. E elas ensinarão ao homem a reinar sobre si mesmo, tornando-o livre. E àquele que foi posto como parâmetro para se pensar a educação e todo o processo que conduz o homem à cidadania, faz-se necessário dizer o que diz Rousseau em sua condição de preceptor:

“Mais toi, bon Emilie, à qui rien n’impose ces douloureux sacrifices, toi qui n’as pas pris le triste emploi de dire la vérité aux hommes, va vivre au milieu d’eux, cultive leur amitié dans un doux commerce, sois leur bienfaiteur, leur modèle, ton exemple leur servira plus que tous nos livres, et le bien qu’ils te verront faire les touchera plus que tous nos vains discours”<sup>84</sup>.

Estando homem formado, consciente dos seus direitos e deveres, sendo agora esposo, pai e chefe de família, o que poderá fazer ainda para dizer da sua condição de cidadão, quando for chamado a servir à pátria? É bom não esquecer como se dava a ascensão dos romanos: iam do arado ao consulado. Mas, se o governo ou o Estado quiser que sirva à pátria, é preciso abandonar tudo e assumir a sua cidadania naquele posto que lhe for indicado. E somente ficará o cidadão livre da sua onerosa função, desempenhando-a com dignidade, quando não mais temer qualquer embaraço que possa ter o seu cargo. Isto faz parte do que está proposto pelo pacto que coloca os homens em um convívio social regulamentado por um contrato, a

<sup>83</sup>Id. Ibid., V, IV, p. 587-588. [“É em vão que aspiramos à liberdade sob a proteção das leis. As leis! Onde as há e onde são respeitadas? Por toda parte não viste reinar sob esse nome senão o interesse particular e as paixões dos homens. Mas as leis eternas da natureza e da ordem existem. Elas servem de lei positiva para o sábio; são escritas no fundo de seu coração pela consciência e pela razão; a essas é que deve escravizar-se para ser livre; e não há escravo senão quem faz mal, porque o faz sempre independentemente de sua vontade. A liberdade não está em nenhuma forma de governo, está no coração do homem livre; ele a carrega por toda parte consigo. O homem vil carrega por toda parte a escravidão. Um seria escravo em Genebra, o outro livre em Paris”]. (Id. Ibid., p. 571-572)]

<sup>84</sup>Id. Ibid., V, IV, p. 858-859. [“Mas tu, meu caro Emílio, a quem ninguém impõe esses dolorosos sacrifícios, tu que não escolheste o triste emprego de dizer a verdade aos homens, vai viver no meio deles, cultiva sua amizade, sê seu benfeitor, seu modelo: teu exemplo lhes será mais útil do que todos os livros e o bem que te verão fazer os comoverá mais do que todos os discursos vãos”]. (Id. Ibid., p. 572-573)]

exemplo do que está dito pelo casamento: o amor é necessário entre as partes contratantes, para que cada um e todos conjuntamente possam chegar à felicidade tanto procurada por todo ser humano. Daí fazer Rousseau a seguinte reflexão:

J'ai souvent pense que si l'on pouvoit prolonger le bonheur de l'amour dans le mariage on auroit le paradis sur la terre. Cela ne s'est jamais vû jusqu'ici. Mais si la chose n'est pás tout à fait impossible, vous êtes bien dignes l'un et l'autre de donner un exemple que vous n'aurez receu de persone, et que peu d'Epoux sauront imiter.<sup>85</sup>

Assim, a formação do homem proposta por Rousseau e que dá condições para que o ser humano se firme moralmente na sociedade, é também aquela formação que permite o indivíduo se escolher cidadão no meio do mundo, habitando uma república, onde todos possam se guiar pela vontade geral. Mas não se trata da formação que tem em vista, antes de tudo, a formação do cidadão, mas que possa ter esta como consequência. Na Grécia, tanto quanto em Roma, priorizava-se a formação do cidadão. Mesmo quando era considerada a formação do homem como necessária, essa formação do homem era conjugada com a formação do cidadão. No mundo moderno que tomava corpo com o Iluminismo do século XVIII, a atenção estava voltada para a formação do *burguês* que, para Rousseau, não pode ser confundido nem com o homem natural nem com o cidadão.<sup>86</sup> Enquanto isso, perguntamos pela formação da cidadania. Trata-se da formação que o homem adquire no seu convívio social, quando se estabelece uma relação amorosa entre os homens, que tem por base o casamento que se funda no amor, fazendo-se a partir da livre escolha dos nubentes. Consolidando-se assim o casamento, resta ao ser humano integrar-se ao Estado, seja na condição de súdito ou de magistrado, mas, em todo caso, como um cidadão, sendo este formado a partir da moralidade adquirida pelo homem natural.

<sup>85</sup> Id. Ibid., V, IV, p. 861. [“Muitas vezes pensei que se pudéssemos prolongar a felicidade do amor no casamento teríamos o paraíso na terra. Isso não se viu até agora. Mas se a coisa não é inteiramente impossível, sois bem dignos, um e outro, de dar um exemplo que não tereis recebido de ninguém e que poucos esposos saberão imitar”. (Id. Ibid., p. 575)]

<sup>86</sup> A propósito disto, Allan Bloom nos diz o seguinte: “Este fenômeno, o *bourgeois*, é o verdadeiro ponto de partida da pesquisa de Rousseau da condição humana na modernidade e o seu diagnóstico do que aflige essa condição. O burguês fica mais ou menos entre dois extremos respeitáveis — o homem natural bom e o cidadão moral. O primeiro vive sozinho, preocupado só consigo próprio, sua sobrevivência e seu contentamento, desligado dos outros, aos quais não deseja nenhum mal. O bem geral, dele fazendo parte, amando seu país e odiando seus inimigos. Cada um destes dois tipos, a sua maneira, é completo — livre do conflito inócua entre inclinação e dever que reduz o *bourgeois* e o torna fraco e não confiável. Ele é o individualista na sociedade, que precisa da sociedade e de suas leis protetoras somente como meios destinados aos seus fins particulares. Isso muitas vezes requeridos por nossos países. Significa também que ele mente aos seus contemporâneos, fazendo-lhes promessas individuais enquanto espera que os outros cumpram suas promessas incondicionalmente”. (BLOOM, Allan. Rousseau: a hora da virada. In: ————. *Gigantes e anões*; ensaios (1960 – 1990), p. 172)]

---

## CONCLUSÃO

Se nos voltássemos simplesmente a Rousseau para dizer da importância dele para os nossos dias, poderíamos nos referir a ele como o “pai” da pedagogia contemporânea, como o disse Franco Cambi em um dos capítulos da sua obra *História da pedagogia*. Desse modo, estaríamos falando da presença dele nas mais diferentes vertentes da pedagogia de hoje, e assim já entraríamos numa discussão a respeito do significado da educação em Jean-Jacques Rousseau. Mas o nosso compromisso não se restringe a falar de Rousseau e da sua importância para nós que vivemos no século XXI; da mesma forma, não se limita à questão da educação, considerando o significado dela para o mundo de hoje. Perguntamos pela educação, sim, mas também pela liberdade. E, ao tomarmos como objeto para reflexão a educação e a liberdade, sentimos a necessidade de perguntar pelo entendimento que se pode ter a respeito da cidadania, considerando o que Rousseau nos disse sobre a educação e a liberdade.

Considerando a questão assim, certamente não nos damos por satisfeitos com a afirmação acima, segundo a qual, Rousseau é o “pai” da pedagogia de hoje. Mas, a preocupação dele com a educação e a liberdade nos permite afirmar que, em termos de educação, fez uma “revolução copernicana” em pedagogia. Esta é também uma afirmação feita por Cambi com que concordamos. A afirmação anterior é também verdadeira. No entanto, para o que pretendemos com a nossa reflexão, acreditamos ser preferível pensar sobre a educação em Rousseau considerando o significado dessa “revolução”.

A criança, deixando de ser tratada como um homem em miniatura, passa ao centro das atenções no processo de formação humana. E, passando assim ao centro dessas atenções, nos encaminha à necessidade de perguntar pela nossa liberdade. Desse modo, o pensamento de Rousseau nos coloca diante das questões do nosso tempo, não só concernentes à pedagogia, mas também às que dizem respeito à inserção social humana que nos remete à organização social e política dos nossos dias. Até que ponto continuam válidas as questões por ele apresentadas sobre as condições sociais e econômicas para a vida humana? Essas questões não podem estar desvinculadas da questão da infância, porque nela vamos encontrar os elementos que nos colocam diante da questão da liberdade e da educação; por outro lado, são

também essas questões que nos levam a perguntar pelo que se pode entender agora por cidadão, quando muito se fala em termos de liberdade e de democracia.

No mundo contemporâneo, parece que não estão tão vinculadas a questão da liberdade com a educação. Esta última está muito mais a serviço do mundo do trabalho, sendo requisitada muito mais como ferramenta para a construção da semiformação do que instrumento para a formação humana, incluindo-se nesta a formação moral. Educar é um termo que parece indicar o mundo do trabalho e da competição. O mundo capitalista requer uma razão instrumental e a educação é posta a serviço dela. Poderíamos falar em termos de adestramento. O homem é muito mais instrumentalizado do que propriamente educado. Para isso, torna-se importante a supressão da infância. Assim, podemos falar inclusive em termos de desaparecimento da infância como o fez Neil Postman. Por mais que discordemos deste autor em alguns pontos de sua reflexão — o que não é objeto do nosso estudo agora —, não temos como negar a sua questão fundamental: a infância está cada vez mais desaparecendo nos dias de hoje.

A questão apresentada por Postman nos remete ao pensamento de Rousseau. Nele encontramos a “revolução” a que nos referíamos há pouco. E não podemos falar de infância ignorando o que se pode pensar em termos de educação e liberdade, mas também de cidadania. Foi isso que dissemos. Mas, como vemos, se, por um lado, se fala muito em educação como instrução ao trabalho e à vida pragmática contemporânea, a liberdade fica associada a uma questão política mais direta, como contraposto ao proibido e à repressão, sendo ao mesmo tempo associada a um certo “fazer o que quiser”. Associa-se também este “fazer o que quiser” à infância. Em nome da defesa desta, advoga-se uma liberdade e a criança passa a ser tratada como o adulto que já tenha a maturidade suficiente para simplesmente satisfazer a sua vontade. É como se a criança já nascesse sabendo do certo e do errado; como se as virtudes e os vícios acompanhassem o homem desde o seu nascimento. Neste sentido, enquanto se fala em nome da infância, apressam o seu desaparecimento, porque ser livre e ser educado não parecem ser a mesma coisa. Ser educado passa a significar estar preparado para o mundo da mercantilização, sendo instruído para a produção e o mercado. Ser livre significa poder fazer o que quiser, inclusive atuar no mundo dessa produção e desse mercado segundo a sua vontade, enquanto sabemos que, de fato, não é bem assim. É como se disséssemos que o estado de direito fosse o suficiente para a liberdade humana, respaldando-se esta numa igualdade social, econômica e política que, de fato, não existe.

O mundo de hoje, em muitos aspectos, é muito semelhante ao do século XVIII. Isso parece até uma aberração para os que falam de pós-modernidade. Mas continuamos convivendo com a desigualdade, fundamentada nos vícios dos homens que continuam nascendo e sendo, logo depois, acorrentados, conforme a referência de Rousseau no *Contrato social*. Até dá para lembrar as perguntas feitas pela Academia de Dijon para os concursos de que participou Jean-Jacques Rousseau: o primeiro, dizendo respeito às ciências e as artes em relação aos costumes e à moral; o segundo, referindo-se à desigualdade humana. Essas perguntas poderiam ser feitas de uma forma diferente, mas para tratar das mesmas questões, ou seja, poderíamos perguntar assim: Qual o significado do desenvolvimento da ciência e da tecnologia para a formação humana? — Tem esse desenvolvimento contribuindo para elevar a moralidade dos homens no mundo contemporâneo? A outra questão seria: Por que há tantas desigualdades e tantas corrupções nos meio dos homens?

O pensamento de Rousseau nos remete para muitas questões dos nossos dias. E as respostas a essas questões apresentadas por pensadores que viveram depois dele, ou mesmo que tenham sido seus contemporâneos — como foi o caso de Kant —, nos levam até as respostas que ele nos deixou em sua obra, sendo base desta o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, o *Emílio ou da educação* e *O Contrato social*. Assim, as reflexões de Sartre ou de Merleau-Ponty, por exemplo, são convites para se repensar o proposto por Rousseau e podemos encontrar muita aproximação desses filósofos com Rousseau, seja eles Kant e Fichte ou mesmo os do século XX aqui referidos. E isso não só em relação ao que ele nos diz sobre a liberdade, mas também sobre a educação.

As respostas de Rousseau para as questões dos nossos dias são bastante diferentes ou mesmo opostas àquelas oferecidas pela indústria cultural, se quisermos usar uma categoria da Escola de Frankfurt, empregada por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na *Dialética do esclarecimento* e em outros textos. Não se trata de pensar em instrumentalizar a razão pela instrução ao mundo do trabalho que se converte em mundo da produção e do mercado, mas de investir na formação humana, considerando-se para tanto as disposições naturais de cada um. A educação passa a se confundir no pensamento rousseauiano com a formação natural e moral do homem que servirá de base para a sua inserção social, portando-se como cidadão na sua convivência com os outros e na sua relação com o Estado. Desse modo, não podemos separar a educação da liberdade. Esta deixa de ser “um fazer o que quiser” para ser a efetivação da vontade segundo a ordem da natureza e dos interesses comuns dos homens. Pensamos assim no que nos diz Rousseau sobre a liberdade natural e a liberdade civil. O ser

humano, estando inserido na convivência com os outros, precisa continuar livre como o era no estado natural; por isso, deverá encontrar na vontade geral a expressão da sua própria vontade, isto é, da sua liberdade, sendo ela igualmente expressão da liberdade de todos. E o que deve ser expresso como vontade na vontade geral é aquilo que se tem como comum das diferentes vontades dos homens que se estabelecem em uma comunidade e que se firma como Estado a partir do contrato firmado por esses mesmos homens.

Essa questão da vontade geral, posta por Rousseau no seu *Contrato social*, encontramos também no *Emílio*. Neste, ao tratar da formação do homem em suas diferentes etapas e para os diferentes sexos — o homem e a mulher —, nos fala da organização da família e do Estado, do que não se pode pensar sem liberdade. Seja para a formação da família, que deverá começar pelo casamento fundado na escolha dos nubentes que tem por base a escolha da mulher, seja na formação do Estado, que começa com o pacto entre homens que alienam a sua liberdade natural em troca da sua liberdade civil, conforme o exposto no *Contrato social*. Em qualquer desses casos, é preciso que haja uma formação humana e moral, com liberdade e pela liberdade para que se possa falar de um convívio social igualmente livre e que seja espaço para a contínua formação do ser humano, tanto em seus aspectos físicos quanto em sua moralidade.

Depois da nossa reflexão sobre essas questões relativas à formação do homem em Rousseau, acreditamos poder afirmar que, na formação de um ser social e humano, deverão estar presentes necessariamente a educação e a liberdade. O ser humano, ao nascer, encontra-se livre. Mas é preciso se educar para continuar livre. Por ocasião do seu nascimento, encontra-se *naturalmente* livre. Neste sentido, poderíamos falar em termos de liberdade natural, própria do estado natural, onde o ser humano não somente poderá ser pensado como solitário, que depende somente de si mesmo e da natureza. Nesse estado de natureza, somente poderia ser visto um lampejo de sociabilidade pela manifestação do sentimento de piedade como uma forma de expressão do amor-de-si, sendo a manifestação desse sentimento mais caracterizado na mulher. O processo de gestação e os cuidados com o filho logo após o nascimento dele expressam ao mesmo tempo esse sentimento e abre a possibilidade da socialização humana. Por isso poderíamos considerar a mulher como o designativo do social em termos de humanidade. E é com ela que começa o nosso encontro com a sociedade, logo depois que nascemos, havendo um aceno para a intersubjetividade por ocasião da gestação. É com a mulher que os seres humanos têm o seu primeiro contato físico e afetivo. E é também ela responsável pelos nossos primeiros contatos com o mundo dos homens. Por conta disso,

vale refletir a respeito do processo de formação humana considerando a trajetória que percorre cada um dos seres humanos, tendo a liberdade natural como referencial para pensar a sua liberdade no convívio com os outros. A presença da mulher nesse processo é fundamental, de modo que podemos nos referir a ela como algo imprescindível à formação do homem e à sua socialização. Assim, na nossa interpretação, compreendemos o significado da escolha da mulher para o enlace matrimonial tendo em vista a importância dela para a educação e para a organização da sociedade que começa com a formação da família.

Partindo desse entendimento, acreditamos que a reflexão sobre a educação e a liberdade segundo o pensamento de Rousseau nos permite pensar na autocondução do ser humano e numa possível organização social tendo por base essa autocondução. Esta vai se refletindo no momento em que há as escolhas definidas, sejam estas relacionadas ao casamento ou à formação do Estado. Assim, à medida que nos voltamos para a necessidade de uma educação em que tenha lugar preponderante a natureza, haverá primeiro a formação de um homem natural e, logo depois, de um homem moral. Este homem moral, que somente se formará satisfatoriamente a partir da formação do homem natural, encontra-se apto à inserção social que o fará cidadão. Essa inserção social terá início com o casamento e se estenderá pela formação de uma família, onde deverão se encontrar ao mesmo tempo súditos e parte da soberania, porque cada um de nós será parte desta numa república que se firmará a partir de um contrato social.

Para a aquisição da autocondução se faz necessário o contrato pedagógico. E o contrato pedagógico, mesmo passando por fases diferenciadas conforme sejam as etapas da formação humana, deverá se estender durante todo o processo educacional que acompanha o ser humano do seu nascimento à fase adulta ou, se quisermos, durante o percurso de sua vida. A presença desse contrato em cada um de nós se manifesta em cada momento em que nos damos conta do quanto precisamos do outro para aprender algo a mais. Assim, se nos educamos com a natureza e com as coisas além de nos educarmos com os homens, a interferência de um preceptor vai se fazendo necessária à proporção em que necessitamos da educação com as coisas e com a natureza. Encontramo-nos aqui mais uma vez com a mulher, para dizer que a mãe é o primeiro dos preceptores com que lidamos no nosso processo de formação. Como chegamos até às coisas? Como somos conduzidos a aprender com a natureza e com os homens? E nisso está a possibilidade de acertos e de erros, quando a mãe escolhe o que julga ser o melhor para o seu filho. É preciso que ela esteja atenta para a necessidade de se aprender, antes de tudo, com a natureza. A mãe e todo preceptor deverão ter o cuidado de

bem interpretar a natureza, para que o indivíduo se eduque de acordo com as suas predisposições naturais. Assim, a atenção que deve ser dispensada à infância é aquela que acompanha o desenvolvimento físico e mental da criança que deve ser respeitada em seu crescimento. É por essa razão que ela deverá ficar no centro. Não se trata, portanto, de antecipar uma formação moral e social, dando-lhe o tratamento de adulto, seja no sentido de reconhecer todos os seus direitos ou de exigir o cumprimento dos seus deveres.

A liberdade civil não deverá ser confundida com a liberdade natural nem esta com aquela. No processo de formação do indivíduo chegará o momento em que ele deverá ser livre em suas relações com os outros do mesmo modo que, ao nascer, é livre em sua relação consigo mesmo e com a natureza, assim como era todo ser humano no estado natural. No convívio social, o ser humano não poderá se comportar como se comportaria se estivesse no estado de natureza. O mesmo pode ser dito ao adulto de hoje: este não deverá se comportar como uma criança; apenas deverá estar apto ao encontro com o mundo infantil. Da mesma forma, a criança não deverá se comportar como adulto, não sendo necessário cobrar-lhe aptidão para o encontro com o mundo dos adultos. Exigir isso da criança é o mesmo que procurar no mundo infantil uma liberdade civil que somente poderá ser alcançada pela sua formação moral. Para isso é necessária a educação. Quando não se faz essa distinção, reconhecendo-se a liberdade natural para a infância e a civil para a fase adulta, confunde-se ambas formas de ser livre, equivocando-se a respeito da liberdade. Esse equívoco é base para o indivíduo se pensar dono do mundo ou apenas um escravo nele. Ao contrário, ser livre é ser capaz de escolhas e, nesse sentido, cada um escolhe conforme sejam as opções, considerando o que possa ser melhor em cada caso.

Ser capaz de escolher é, portanto, ser capaz de fazer uma opção e não de escolher simplesmente o que quer. O que se quer nem sempre está posto como opção para a escolha e, no mundo natural, aprendemos a escolher dentre as opções que a natureza nos oferece. No mundo social, as opções são oferecidas pelos homens para outros homens. Com o aprendizado adquirido pela natureza seremos capazes de escolha, medindo as nossas necessidades em confronto com as opções oferecidas. Assim, numa situação dada, como dizia Sartre, fazemos nossas escolhas, sem que isso signifique escolher o quiser. E se não escolhermos simplesmente o que queremos, ser livre não significa fazer o que quiser, mas fazer escolha numa determinada situação.

Se falamos de opções que nos são oferecidas, falamos de escolhas que fazem para nós. O que fazer diante dessas escolhas? Isto é: o que devemos fazer com aquilo que escolheram

para nós? Dentre as coisas escolhidas para nós está um modo de vida e de organização social. Devemos ser cidadãos onde nascemos? No *Emílio*, Rousseau nos diz que cabe a nós decidirmos se queremos ou não ser cidadãos no lugar em que nascemos. Mas, para essa escolha, assim como para tantas outras que vamos fazendo pela vida afora, precisamos nos educar. Porque, antes de qualquer escolha, é preciso ser livre e é para ser livre que nos educamos. Mas não podemos nos pensar livres agora como se estivéssemos no estado de natureza. Carecemos de saúde física e mental. Por isso, precisamos aprender com as coisas e com os homens, mas muito mais com a natureza. Emílio, aluno fictício de Rousseau, foi encaminhado para isso. Assim, pôde chegar à sua adolescência feliz. É o que deverá, segundo Rousseau, acontecer com cada um dos humanos. Assim, acontecendo, o ser humano, ao chegar à sua fase adulta, encontrar-se-á capaz de fazer escolhas mais apropriadas à sua condição de homem à medida que lhe sejam oferecidas as opções.

Que tipo de homem gostaríamos de ser? Na sociedade construída pelos homens foram aparecendo muitas possibilidades de afirmação do indivíduo no seu convívio social. Conforme seja o seu aprendizado com os homens e as opções que lhe sejam oferecidas, o indivíduo faz a escolha de si mesmo no meio do mundo. A cidadania pode ser uma dessas possibilidades de escolha. Ela poderá aparecer como opção ou as condições para ela podem ser postas também como outra opção. No mundo contemporâneo, construído a partir da Revolução Francesa, mas que se anunciava no século XVIII com o Iluminismo a partir das condições oferecidas pela Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, cada vez mais desaparecem as condições para ser um homem natural ou para ser um cidadão, ficando em evidência as condições mais apropriadas para a afirmação do burguês. Esta situação já estava prevista por Rousseau, quando ele falava da fragmentação do ser humano que parece ser tudo e, por fim, não é nada, deixando de haver lugar para o cidadão no mundo que se desenhava a partir do desenvolvimento das ciências e das artes. Com o *Emílio* e *O Contrato social*, Rousseau quis apresentar uma alternativa para o ser humano recuperar a sua dignidade. A recuperação desta, por sua vez, se configurará como restabelecimento do homem natural no estado social em que habita agora. Isso indicará necessariamente um novo lugar para o homem e, conseqüentemente, para o cidadão.

O homem que Rousseau quer recuperado é aquele que se desconfigurou com o progresso da humanidade descrito no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. E o primeiro passo para isso é o investimento na formação do homem natural sem o qual não seria possível falar de cidadão. No *Emílio*, quando Rousseau

nos diz não haver mais lugar para este último, está se voltando para a sociedade organizada segundo a perspectiva burguesa, onde o burguês se confunde com o cidadão com que é erroneamente identificado. Chega-se a este entendimento a partir do pensamento de Rousseau quando se ressalta a distinção entre o burguês e o cidadão.

Allan Bloom chama-nos a atenção para a preocupação de Rousseau com esse indivíduo que surge com o advento da burguesia. Desse modo, é possível dizer que há uma grande diferença entre aquilo que ele pensou como cidadão e aquilo que é concebido por tal na sociedade contemporânea. Para Rousseau, uma coisa é o homem natural e outra o cidadão. Mas a educação moderna, fundada no pensamento de Locke e que, de uma certa forma, ainda é nossa contemporânea apesar da influência de Rousseau na atual pedagogia, ao invés de se preocupar com a formação do homem, tem por fim a formação do burguês que é confundido com o cidadão. Assim, podemos ver no pensamento de Rousseau a compreensão de três tipos de indivíduos humanos: o homem natural, o cidadão e o burguês. A formação do homem e do cidadão não é possível ao mesmo tempo; mas, quando se insiste em formar o cidadão sem considerar a necessária formação do homem, forma-se o burguês, que não é o cidadão e muito menos o homem natural.

Tendo em vista a preocupação com o restabelecimento desse homem natural já presente no segundo *Discurso*, Rousseau teve o cuidado de refletir sobre a formação humana. Para esta se volta no *Emílio ou da educação* de uma forma mais sistemática sem que isso signifique ignorá-lo em outros textos. Mas, sempre que se dirigiu à necessidade de uma educação considerou também a necessidade de ser livre. No segundo *Discurso* fala-nos da liberdade perdida com o advento da sociedade. A formação do homem segundo as determinações apresentadas no *Emílio* nos diz da necessidade de recuperação dessa liberdade, ao que se deve chegar com a condução do educando à sua autocondução. Enquanto isso, no *Contrato social*, somos levados a refletir sobre a liberdade quando o autor nos fala de uma forma direta e objetiva sobre a necessidade de uma troca da liberdade natural pela civil que deve ser compreendida pela vontade geral e ratificada pela lei que expressa esta vontade. E, falando da necessidade de um novo pacto entre os homens para um contrato social que tenha essa vontade geral como referência ao convívio humano, fica subentendida a preocupação com a educação, algo indispensável para se pensar em um pacto que culmine numa nova forma de organização social, onde possam ser oferecidas as condições reais e necessárias à afirmação do homem e do cidadão. Assim, ao invés de continuar como agora, não havendo lugar para a cidadania, a formação do homem segundo as determinações da natureza será a condição

indispensável para se falar de liberdade. Neste caso, ser cidadão passará a ser uma possibilidade de escolha.

Ser cidadão, para Rousseau, não significa simplesmente ser reconhecido em função dos direitos e deveres de cada um pré-estabelecidos pelo Estado. Segundo o que nos diz no *Contrato social* e que já está anunciado no *Emílio*, ser cidadão é ser partícipe do Estado na condição de súdito, mas também de parte da soberania, porque faz parte do povo que é soberano. Isso só será possível numa república, onde o Estado é regido por leis, sendo estas a expressão da vontade geral de um povo. Não se trata de direitos e deveres pré-estabelecidos pelo Estado para o povo, mas de leis oriundas do próprio povo através de um legislador que, para a constituição do Estado, é o equivalente ao preceptor que acompanha a formação do homem, conduzindo-o à sua moralidade e à condição de cidadão.

Pensar, pois, a educação e a liberdade em Jean-Jacques Rousseau é considerar todo processo de formação humana que culmina na possibilidade de restabelecimento do homem natural no estado civil. Trata-se assim de refletir sobre o que o homem *deverá ser* a partir de parâmetros apresentados para a sua formação natural e moral, bem como para a organização da sociedade. Diante dos referências apresentados como formação humana e organização social, ficam outros parâmetros que devem ser observados para a organização da família e, nesta, o relacionamento entre o homem e a mulher. Como meios para se alcançar esses parâmetros estão as diferentes formas de contrato, sendo basilares o *contrato pedagógico* e o *contrato social*. Mas o casamento não deverá ser ignorado enquanto contrato. Assim, para a família há um contrato que se configura como casamento ao passo que para o Estado necessário se faz o contrato social. Considerando a necessidade da educação e da liberdade em cada um desses contratos que vão, juntos, dando o norte para o convívio social, faz-se necessário pensar no *contrato pedagógico* que acompanhará o indivíduo humano pela vida. Assim é porque, tratando-se de convívio social, é imprescindível a intersubjetividade para que se estabeleça harmonia social e decência no cumprimento dos deveres e no reconhecimento dos direitos. Com base nisto, podemos afirmar que são indispensáveis ao ser humano a educação e a liberdade para que se possa falar em termos de cidadania.

Por fim, perguntar pela educação e a liberdade em Rousseau é chamar para a discussão sobre a formação do homem e a possibilidade de cidadania. Com isso queremos dizer que a resposta a esta questão é um convite a reflexão. E por esta reflexão somos conduzidos a perguntar pela infância nos dias de hoje, bem como pelo lugar do homem e da mulher em um mundo onde se fala de liberdade e da necessidade de instrução para o trabalho. E a pergunta

de Rousseau fica aberta a outras discussões: Qual o conhecimento que os homens contemporâneos têm de si mesmo? Isso significa continuar afirmando com Sócrates que é necessário ao homem conhecer-se a si mesmo. Como chegar a esse conhecimento sem se falar de educação e liberdade? E o que podemos afirmar ainda mais a respeito destas depois de uma leitura do pensamento de Rousseau? Eis aqui exemplos de outras questões para prosseguirmos refletindo sobre o que nos deixou Rousseau em sua obra sobre a educação e a liberdade.

---

---

## REFERÊNCIAS

### **DE ROUSSEAU:**

#### TEXTOS BÁSICOS:

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi le hommes*. 72136 éd., 96-0370 d'impression. Paris : Gallimard, 1996. p. 109-237. *Œuvres Complètes*, III. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Du contract social*. 72136 éd., 96-0370 d'impression, Paris : Gallimard, 1996. p. 347-470. *Œuvres complètes*, III. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Emile ou de l'éducation*. 49424 éd. Paris : Gallimard, 1990. p. 239-868. *Œuvres Complètes*, IV. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 215-320 (Coleção *Os pensadores*, 6). Tradução de: Discours sur l'Origine e les Fondemens de l'Inégalité.

———. *Do contrato social* ou princípios do direito político. Tradução Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo : Hemus, 1981. 146 p. Tradução de: Du contrat social.

———. *Do contrato social* ou princípios do direito político. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 1-145 (Coleção *Os pensadores*, 6). Tradução de: Du Contrat Social.

———. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995. 592 p. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.

## OUTROS TEXTOS DE ROUSSEAU:

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts*. 72136 éd., 96-0370 impressões, Paris : Gallimard, 1996. p. 1-107. *Œuvres Complètes*, III. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. De Jean-Jacques Rousseau, de Geneve. Sur la Reponses qui été faite à son Discours. In: ————. *Discours sur les sciences et les arts*. 72136 éd. 96-0370 d'impression. Paris : Gallimard, 1996. p. 1-107 [p. 35-57]. *Œuvres Complètes*, III. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. Dernière réponsé de J.-J. Rousseau, de Genève. ————. *Discours sur les sciences et les arts*. 72136 éd. 96-0370 d'impression. Paris : Gallimard, 1996. p. 1-107 [p.70-96]. *Œuvres Complètes*, III. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Narcise ou L'Amant de Lui-même*. 50106 éd. Paris : Gallimard, 1990. p. 57-1018. Preface, p. 959-974. *Œuvres Complètes*, II. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Discours sur l'économie politique*. 72136 éd. 96-0370 d'impression. Paris : Gallimard, 1996. 239-278. *Œuvres complètes*, III. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Julie, ou La Nouvelle Héloïse*. 50106 éd. Paris : Gallimard, 1990. p. 1-794. *Œuvres complètes*, II. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Considérations sur le Gouvernement de Pologne et sur as réformation projetée*. 72136 éd., 96-0370 d'impression, Paris : Gallimard, 1996. p. 951-1041 [p. 966-970]. *Œuvres complètes*, III. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Les Confessions de J. J. Rousseau*. 75115 éd. 96-1273 impression. Paris : Gallimard, 1996. p. 1-656. *Œuvres Complètes*, I. (Bibliothèque de la Pléiade).

———. *Les rêveries du promeneur solitaire*. Paris : GF Flammarion, 1997. 226 p. (Édition avec dossier).

———. *As Confissões*. Tradução Wilson Louzada. Rio de Janeiro : Tecnoprint, 1965. 696 p. (Clássicos de Bolso – Edições de Ouro – Águia de Ouro –AG 1219). Tradução de: Les confessions.

———. *Carta a Christophe de Beaumont*. In: FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo : FTD, 1989. p. 12-14. (Prazer em conhecer).

- . *Carta a D'Alembert*. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas-SP : Editora da UNICAMP, 1993. p. 193. (Coleção Repertórios). Tradução de: Letre a D'Alembert.
- . *Discurso sobre a economia política*. In: ————. *Do contrato social*. Tradução Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo : Hemus, 1981. p. 147-188. Tradução de: Discours sur l'économie politique.
- . *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p.165-214. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).
- . *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- . *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 147-199. (Coleção Os pensadores, 6). Tradução de: Essai susr l'Origine des Langues.
- . *Júlia ou a Nova Heloísa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo : HUCITEC; Campinas : UNICAMP, 1994. 660 p. (Literatura Estrangeira, 6). Tradução de: Julie ou la Nouvelle Héloïse).
- . *Os devaneios do caminhante solitário*. Tradução Fúlvia Maria Luiza Moretto. Brasília : Edunb, 1986. 136 p. Tradução de: Les rêveries du promeneur solitaire.
- . *Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo*. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p. 289-302. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).
- . *Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque Da Lorena: sobre a refutação feita por esse príncipe ao seu Discurso*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p. 241-260. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).
- . *Última resposta ao Sr. Bordes*. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p. 261-282. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).

## **SOBRE ROUSSEAU:**

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p. 167-169. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).

———. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 203-213. (Coleção Os pensadores, 6).

———. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Respostas dadas por Jean-Jacques Rousseau às objeções dirigidas a seu Discurso*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p. 217-221. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).

———. Notas. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p.165-214. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).

———. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Última resposta ao Sr. Bordes*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p. 261-282. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).

BLOOM, Allan. Emílio. In: ————. *Gigantes e anões; ensaios (1960 – 1990)*. Tradução Wladir Dupont. São Paulo : Best Seller, 1990. p. 125-166. Tradução de: Giants and Dwarfs.

———. Rousseau: a hora da virada. In: ————. *Gigantes e anões; ensaios (1960 – 1990)*. Tradução Wladir Dupont. São Paulo : Best Seller, 1990. p. 167-201. Tradução de: Giants and Dwarfs.

CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Tradução Erlon José Paschoal . São Paulo : UESP, 1999. 144 p. (Coleção Biblioteca Básica).

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo : Scipione, 1990. 176 p. (Série Pensamento e Ação no Magistério, 17).

CHAUÍ, Marilena de Souza. Rousseau: vida e obra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Rousseau*. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 215-320 p. V-XXI. (Coleção *Os pensadores*, 6). Tradução de: Discours sur l'Origine e les Fondements de l'Inégalité.

DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau e Marx: a liberdade igualitária*. Tradução por Antonio José Pinto Ribeiro. Lisboa : Edições 70, 1982. 208 p (Coleção *O Saber da Filosofia*, 8). Tradução de: Rousseau e Marx e altri saggi.

DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1996. 243 p. Tradução de: A Rousseau Dictionary.

DERATHÉ, Robert. *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*. Seconde édition mise à jour; Sixième tirage. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1995.

FORTES, Luiz R. Salinas. Democracia, liberdade e igualdade. In: FORTES, Luiz Roberto Salinas & Nascimento, Milton Meira do (Org.). *A Constituinte em debate* (colóquio realizado de 12 a 16/05/86 por iniciativa do Departamento de Filosofia da USP), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), São Paulo : Sofia Editora, 1987. p. 27-40.

———. Fazer o homem ou cidadão. *Perspectiva*. 11, Jul/Dez. 1988, p. 9-12.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral – o episódio das favas no *Emílio* de Rousseau. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol. II, n. 4, p. 35-42, 1998.

———. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1999. p. 102-114.

GAY, Peter. Introdução. In: CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Tradução Erlon José Paschoal . São Paulo : UESP, 1999. p. 7-36. (Coleção Biblioteca Básica).

GROSRICHARD, Alain. Educação e política em Rousseau. In: 11. São Paulo : Brasiliense, 1980. p. 29-36.

GUIMARÃES, Célia Maria. Rousseau: educação infantil na “dependência das coisas”. *Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS*, n. 9, p. 51- 68, jun. 2000.

JOHNSON, Paul. Jean-Jacques Rousseau: “Um louco interessante”. In: ————. *Os intelectuais*. Tradução André Luiz Barros da Silva. Rio de Janeiro : Imago, 1990. p. 11-38 (Série Logoteca).

LOUSADA, Wilson. Nota 1. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*. Tradução Wilson Louzada. Rio de Janeiro : Tecnoprint, 1965. 696 p. (Clássicos de Bolso – Edições de Ouro – Águia de Ouro –AG 1219). Tradução de: Les confessions.

MACHADO, Lourival Gomes. Notas. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo : Nova Cultural, 1999. p.165-214. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).

———. Notas. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* ou princípios do direito político. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 1-145 (Coleção Os pensadores, 6).

MORETTO, Fulvia M. L. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou a Nova Heloísa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo : HUCITEC; Campinas : UNICAMP, 1994. p. 11-19. (Literatura Estrangeira, 6). Tradução de: Julie ou la Nouvelle Héloïse).

NASCIMENTO, Milton Meira do. Infortúnio e glória do Emílio de Rousseau – Uma saga na escravidão. In: STEIN, Ernildo; BONI, Luis A. de. (Orgs.). *Dialética e liberdade: fetschrit em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima*. Petrópolis : Vozes, 1993. p. 394-400.

———. O contrato social — entre a escala e o programa. *Discurso n. 17*, Revista do Departamento de Filosofia da USP, São Paulo, p. 119-129, 1988.

———. Política e pedagogia em Rousseau. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 13-21, jul/dez. 1988.

OLIVEIRA, Antonio Eunizé de. *Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade*. João Pessoa : Universitária/UFPB, 1977. 101 p. (Estudos Universitário – Série Ciências Sociais, 1).

RANG, M. Martin. L'éducation publique et la formation des citoyens chez J.-J. Rousseau. In: *etudes sur le Contrat Social de Jean-Jacques Rousseau* (Actes des journées d'étude organisée a Dijon pour la commémoration du 200e anniversaire du *Contrat Social*), Paris : Les Belles Lettres, 1964. p. 253-262.

SALOMON-BAYET, Claire. Jean-Jacques Rousseau. In: CHÂTELET, François (Org.). *História da filosofia: idéias, doutrinas – O Iluminismo (O Século XVIII)*. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro : Zahar, 1974. p. 130-135, v. 4.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo : Companhia das Letras,

1991. 424 p. Tradução de: Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle; suivi de sept essais sur Rousseau.

ULHÔA, Joel Pimentel de. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiana : EUFG, 1996. 226 p.

VARGAS, Ives. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris : PUF, 1995. 344 p. (La Grand Livres de la Philosophie).

## **OUTRAS REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1982. 982 p. Tradução de: Dizionario di filosofia

———. *História da filosofia*. Tradução António Ramos Rosa e António Borges Coelho. Lisboa : Editorial Presença, 1970. 310 p. vol. VII. Tradução de: Storia della filosofia.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*; fragmentos filosóficos. Tradução Guodo Antonio de Almeida. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985. 356 p. Tradução de: Dialektik der Aufklärung - Philosophische Fragmente

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2000. 354 p. Tradução de: The human condition.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília : Edunb, 1992. 238 p. Tradução de: Ethikon Nikomacheion.

———. *Política*. Tradução Maria da Gama Kury. 3. ed. Brasília : UnB, 1987, 321 p. Tradução de: Politikon.

BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro*; relações entre homens e mulheres. Tradução Carlota Gomes. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986. Tradução de: L'um est l'autre.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980, v 1: Fatos e Mitos. Tradução de: Le deuxième sex.

BÍBLIA SAGRADA. *Gênesis*. Tradução pelo Pe. Matos Soares. 5. ed. São Paulo : Edições Paulinas, 1978. p. 25-50.

BORNHEIM, Gerd A. (Org.). Parmênides de Eléia. In: ————. *Os filósofos pré-socráticos*. 3. ed. São Paulo : Cultrix, 1977.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo : UNESP, 1996. 208 p. (Encyclopaídeia).

———. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo : Cortez, 2002. p. 11-60.

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, ano XXI, nº 70, p. 103-126, Abril/00.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo : UNESP, 1999. 704 p. Tradução de: Storia della pedagogia.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Tradução Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. Campinas-SP : Papyrus, 1991. 242 p. (Coleção Filosofar no Presente).

CASSIRER, Ernst. *A filosofia do iluminismo*. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. Campinas-SP : UNICAMP, 1997. 472 p. (Coleção Repertórios). Tradução de: Die philosophie der aufklärung.

———. *Antropologia filosófica; ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução Dr. Vicente Felix de Queiroz. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1977. 383 p. Tradução de: An essay on man.

———. *O mito do Estado*. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Zahar, 1976. 320 p. (Biblioteca de Ciências Sociais). Tradução de: The Myth of the State.

CHAUÍ, Marilena de Souza. “Diderot: vida e obra. In: DIDEROT, Denis. *Textos escolhidos*. Tradução J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1985. p. 199-209. (Coleção Os Pensadores – Diderot). Tradução de: Entretien d’un Philosophie avec la Marechale de...

CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. Tradução Lydia Christina. 3. ed. Rio de Janeiro : Agir, 1976. 444 p. Tradução de: Les grandes ceuvres politiques de Machiavel a nos jours.

———. *História do pensamento político: da Cidade-Estado ao apogeu do Estado-Nação monárquico*. Tradução Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro : Zahar, 1982. 448 p. Tomo 1. (Biblioteca de Cultura histórica). Tradução de: Histoire de la pensée politique.

———. *História do pensamento político: o declínio do Estado-Nação monárquico*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Zahar, 1983. 288 p. Tomo 2. (Biblioteca de Cultura histórica). Tradução de: Histoire de la pensée politique.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 530 p. (Textos Clássicos). Tradução de: Didáctica Magna.

DIONIZIO NETO, Manoel. *Kant e Sartre: duas perspectivas sobre a liberdade*. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)—Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

FORTES, Luiz R. Salinas. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo : Brasiliense, 1981. 94 p. (Coleção Tudo é História).

GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. In: COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. p. 5-41. (Textos Clássicos). Tradução de: Didáctica Magna.

GRIMAL, Pierre. *Os erros da liberdade*. Tradução Tânia Pellegrini. CampinasSP : Papyrus, 1990. 198 p. Tradução de: Les erreurs de la liberté.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico civil*. Tradução por João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo : Nova Cultural, 1999. 496 p. (Coleção Os Pensadores).

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução por Artur M. Pereira. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2001. 1420 p. Tradução de: Paidéia, Die Formung Des Griechischen Menschen.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Tradução Artur Morão. Lisboa : Edições 70, 1986. 200 p. (Coleção Textos Filosóficos, 1). Tradução de: Kritik der praktischen Vernunft.

———. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução por Paulo Quintella. Lisboa : Edições 70, 1991. 120 p. (Coleção Textos Filosóficos, 7). Tradução de: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Tradução de Mariano Ferreira. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1982. 540 p. (Série Antropologia, 9).

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*; ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. Tradução por E. Jacy Monteiro. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. 213-313 p. (Coleção Os Pensadores, 9). Tradução de: Concerning civil government, second essay.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução Gaetano lo monaco. 8. ed. São Paulo : Cortez, 2000. 382 p. Tradução de: Storia dell'Educazione: dall'antichità a oggi.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. tiragem. São Paulo : Martins Fontes, 1996. 664 p. (Coleção Tópicos). Tradução de: Phénoménologie de la perception.

MONROE, Paul. *História da educação*. Tradução Idel Becker. 14. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1979. 394 p. (Atualidades Pedagógicas, 34). Tradução de: A Brief Gourse in the History of Education.

MONTAIGNE, Michel de. *Da educação das crianças*. In: ————. *Ensaio*s. Tradução Sérgio Milliet. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. Liv. I, Cap. XXVI. p. 73-87. (Os Pensadores, 18).

———. *Dos canibais*. In: ————. *Ensaio*s. Tradução Sérgio Milliet. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. Lv. I. Cap. XXXI, p. 98-104.. (Os Pensadores, 18).

———. *Da afeição dos pais pelos filhos*. In: ————. *Ensaio*s. Tradução Sérgio Milliet. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. Lv. II, Cap. VIII, p. 179-188. (Os Pensadores, 18).

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. *O espírito das leis*. Tradução Cristina Murachco. São Paulo : Martins Fontes, 1996. 851 p. (Paidéia). Tradução de: L'esprit des lois.

NARODWSKI, Mariano. *Adeus à infância (e à escola que a educava)*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis : Vozes, 1998. p. 172-177.

NOSELLA, Paolo. *Linha vermelha do planeta infância*. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo : Cortez, 2002. p. 129-166.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*, Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Forense Universitária, 1999. 136 p. Tradução de: Six études de psychologie.

PLATÃO. *A República*. 8. ed. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 518 p. Tradução de: ΠΛΑΤΩΝΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑ

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução por Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. Primeira Reimpressão. Rio de Janeiro : Graphia, 2000. 192 p. Tradução de: The disappearance of childhood.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Tradução Dom Marcos Barbosa. 31. ed. Rio de Janeiro : Agir, 1987. 100 p.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant; essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard, 1992. 700 p. (Coleção Tel, 1).

SCIACCA, Michele Federico. *História da filosofia: Antigüidade e Idade Média*. Tradução Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1967. 260 p.. v. I. Tradução de: La filosofia nel sou sviluppo storico.

———. *História da filosofia: do Humanismo a Kant*. Tradução Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1967. 212 p. v. II. Tradução de: La filosofia nel sou sviluppo storico.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: 1996. 208 p. Tradução de: Des élèves heureux – Reflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo : Companhia das Letras, 1998. 496 p. Tradução de: Customs in Common.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução Elia Ferreira Edel. 3 ed. Petrópolis : Vozes, 1995. 432 p. Tradução de Critique de la Modernité.

VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo : UNESP, 1994. 124 p. ( Encyclopaideia).

VOLTAIRE, François Marie Arouet de. *Cândido ou o otimismo*. Tradução Miécio Táci. Rio de Janeiro : Ediouro; São Paulo : Publifolha, 1998. 128 p. (Biblioteca Folha. Clássicos da Literatura Universal, 10). Tradução de: Candide, ou L'Optimisme.

———. *Cartas inglesas ou cartas filosóficas*. Tradução Marilena Chauí. 3. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1984. p. 01-57. (Coleção Os pensadores). Tradução de: Lettres Anglaises.