

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Paula Medeiros de Castro**

**A Possibilidade de uma Educação Transformadora em Rousseau**

**MESTRADO EM FILOSOFIA**

**São Paulo  
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Paula Medeiros de Castro**

**A Possibilidade de uma Educação Transformadora em Rousseau**

**MESTRADO EM FILOSOFIA**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia, sob a orientação da Professora Doutora Maria Constança Peres Pissarra.**

**São Paulo  
2008**

**Banca Examinadora**

---

---

---

“E bem sabes que o princípio de toda obra é o principal, especialmente nos mais pequenos e ternos; porque é então quando se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Platão. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkion, 1996, Livro II, 377 a-b.

## Resumo

O presente trabalho visa esclarecer o postulado político-pedagógico de Rousseau, enquanto proposta de transformação do homem.

Já que não se pode voltar ao estado primitivo, no qual as paixões são calmas e as necessidades quase nulas, a leitura dos trabalhos de Rousseau nos possibilita uma reflexão acerca daquilo que constitui o “ser” do homem.

O homem em sociedade, dado os conflitos internos e as necessidades infindáveis que esta nova vida cria, é apenas uma imagem de homem, pois este não é livre para ser o que é e tão pouco para transformar-se modificando seu estado de servidão a leis e a deveres que não ajudou a prescrever.

A educação é, então, a ferramenta indispensável, segundo Rousseau, para a possível transformação do estado do homem, e é também uma reivindicação de seu direito de ser livre que lhe foi tomado.

Aqui está a proposta de Rousseau, que ficou para as gerações posteriores refletirem e, quem sabe, tirar da teoria, a prática.

Palavras chave: educação, homem, liberdade, natureza e transformação.

## Abstract

The objective of this study is to clarify the political-pedagogical basis of Rousseau's contribution to a proposal for the transformation of man.

Since we cannot go back to the primitive state, in which passions are calm and needs almost do not exist, Rousseau instigates us to reflect about what constitutes the "self" of man.

Man in society with his internal conflicts and the innumerable needs that this new life promotes is just an image of man, who is not free to be what he really is and cannot transform himself, changing this state of submission to laws and duties that he did not help to build.

According to Rousseau, education is an indispensable mean for the transformation of man and is also an appeal for the right to be free, which has been taken from him.

Here is the proposal of Rousseau for our generation to reflect upon and, who knows, bring it to practice.

Keywords: education, freedom, nature, man and transformation.

# Sumário

Introdução.....	8
-----------------	---

## **Parte I**

1. As idéias que marcaram o século XVII e XVIII .....	12
2. Na contramão de seu tempo.....	18
3. As imagens do homem .....	45

## **Parte II**

1. Sobre a Educação .....	49
2. O conceito de liberdade na proposta de educação de Rousseau .....	55
3. Conclusão.....	86
4. Bibliografia.....	94

## INTRODUÇÃO

O mote deste trabalho nasceu da leitura do livro *Emílio ou Da Educação*, de J.J. Rousseau, e da relação possível da proposta nele apresentada com a minha atividade como professora de filosofia no ensino fundamental II e médio.

A relação que comumente se pode firmar em sala de aula, na maioria das vezes, é descolada da realidade a qual se dá fora da mesma, o quê de certa maneira, contradiz o objetivo da educação, que visa o amadurecimento das crianças e dos jovens para a vida que acontece dentro e fora do âmbito escolar.

O que incomoda na prática é justamente a proposta de uma educação que não leva em conta a natureza humana na experiência com o conhecimento e na utilização desses na vida, o que implicaria na possibilidade de melhorar a discrepante desigualdade econômica e social de todas as sociedades modernas. Conseqüentemente, esse conhecimento do qual a criança e o jovem precisam se apropriar para viverem melhor é para poucos e, ainda assim, há dúvidas com relação à sua efetiva utilidade. Dessa maneira, ao me deter na leitura das obras de J.J. Rousseau e me deparar com uma proposta de educação que vai ao encontro daquilo que entendo que é o ser humano em suas potencialidades e, além disso, que vai ao encontro da idéia de sociedade que considero ideal porque não desigual, senti imensa necessidade de entender melhor seus escritos para averiguar se realmente compreendo daquilo que defendo como educação na e para a liberdade.

No livro *Emílio ou Da Educação*, Rousseau faz a distinção entre o indivíduo educado para atender às necessidades da sociedade, aqui entendida como educação formadora, e o indivíduo educado para desenvolver o que nele está em potência conforme sua constituição de ser livre, educação essa, aqui entendida como transformadora. Conseqüentemente, é notória a diferença do método aplicado e do fim almejado por cada uma das propostas. O primeiro é educado para uma época, no



cerceamento da liberdade, tornando-se a imagem de seu tempo; o segundo é educado na e para a liberdade para atender suas próprias necessidades, tornando-se, assim homem.

Com Rousseau o centro de gravidade da reflexão política se desloca da esfera do saber para a do poder, ou da Razão para a paixão, ou ainda do Discurso para a da Força. As vontades, as paixões, mesmo os direitos reivindicados remetem a uma Econômica ou uma Dinâmica onde se opõem proprietários e despossuídos, fortes e fracos, dominantes e dominados. Não se trata mais de difundir o saber, mas de organizar forças dadas, ou de neutralizar um conflito existente desde sempre, contando apenas com forças (demasiado humanas) disponíveis. É a diferença social que vem finalmente à tona, tornando necessária a determinação dos meios de supri-la. O que há de racional ou intolerável na organização social não lhe advém, como que de fora, de uma administração desamparada pela razão e obscurecida pela ignorância. Advém-lhe, sim, de seu próprio coração ou de sua natureza íntima, já que as instituições ou as sociedades políticas nasceram justamente da necessidade de legitimar e de garantir a permanência da desigualdade que terminou por emergir nas sociedades pré-políticas<sup>1</sup>.

Para nosso autor, o homem é um ser universal, e por natureza livre, de modo que, onde quer que tenha nascido, nasceu para ser homem e não escravo ou rei. Dessa maneira, a crítica elaborada por ele em seus *Discursos* e no *Emílio* em especial se volta para as educações que pretendem se adequar num determinado tempo e numa determinada sociedade, em particular o século XVIII e os séculos que o antecedem, para determinado fim. Isso implica, segundo o que se entende a partir de então, que o indivíduo exposto a essa educação formadora, não seja homem no final do processo, pois, em constante conflito entre suas inclinações naturais e os deveres impostos pela sociedade não passará de uma imagem de homem. Daí, que a única possibilidade de formar homens que nasceram para serem livres, em indivíduos servis, seja através da educação. Afinal, de que outro modo, que não a força física, poder-se-ia obrigar indivíduos a submeter-se a um modo de vida desigual, se não através de

---

<sup>1</sup> JÚNIOR, B. Prado. Prefácio in *Discurso sobre a Economia Política e Do Contrato Social*, Petrópolis: Vozes, 1996, p.11-12.

convenções as quais vissem obrigados a respeitar. Ora, se a educação tem o “poder” de moldar o homem também tem o poder de transformá-lo.

Se a desigualdade entre os homens firmou-se sobre convenções que legítima ou ilegitimamente se estabeleceram, trata-se de criar um novo paradigma, de tal modo, que a partir de então, não haja submissão à vontade dos outros. Educar, nesta perspectiva implica no conhecimento do homem, no conhecimento de suas características peculiares e de sua natureza, tais como a liberdade e a vontade desse ser assim constituído.

Segundo Rousseau, o saber enciclopédico dos iluministas Diderot e D’Alembert, não torna os homens, como pensavam eles, menos servis ou menos intolerantes, ao contrário, legitima certo poder dominante, tal como aquele que fez nascer a sociedade instituída. Frente a esse saber racional que se pretende emancipador, Rousseau oferece outra alternativa em sua proposta. Não se trata de solucionar a desigualdade e todos os males advindos dela pelo saber livresco, que “iluminaria a razão”, nem mesmo através da luta armada. Trata-se, então, de uma “revolução” pela educação, uma vez que a condição social é, por definição, mutável.

A palavra “revolução” tem, em nosso autor, três sentidos básicos registrados no levantamento feito por Michel Launay, em *Le Vocabulaire Politique de Rousseau*. Aqui, importa, o sentido moral que B. P. Júnior retoma de M. Launay para explicar a importância da educação nos trabalhos de Rousseau, já que segundo B.P. Júnior este sentido é sinônimo da transformação de disposição da alma. Desta maneira, “a revolução não é, portanto, a supressão da diferença social, mas a mudança da ordem social ou da posição que nela ocupam os indivíduos”.<sup>2</sup> Assim, independente da riqueza ou da pobreza, o indivíduo será homem e sua vontade e força de homem o fará viver bem sob qualquer condição, desde que em liberdade.

---

<sup>2</sup> IBIDEM

Frente a tal constatação, o trabalho aqui desenvolvido tem como problema entender a revolução pela educação preconizada por Rousseau, ou a possibilidade de uma educação transformadora como algo que se adequa ao homem e não o contrário.

Para tanto, é proposto o seguinte percurso: na primeira parte o leitor é situado no contexto das idéias em que Rousseau se apresenta como crítico de uma visão positiva acerca da razão e de seu uso; ainda na primeira parte, numa análise restrita de seus dois *Discursos*, busca-se encontrar a imagem do homem que é apresentada por ele em dois momentos – homem da natureza e homem degenerado - para caracterizá-los a fim de distingui-los.

De posse das características que diferenciam as imagens de homem, concluídas dessa análise, a segunda parte buscará definir a educação para o autor, e a transformação proposta por ele em seu trabalho político-pedagógico dos escritos do *Emílio*. Nesta parte, o conceito de liberdade será abordado com maior precisão, dado este que define seu método e o thélós a que destina tal educação, cujo problema central aqui apresentado é como transformar o homem servil que encontramos nos dois *Discursos*, em um homem livre tal como nos apresenta no *Contrato Social* e no *Emílio*?

## PARTE I

### 1. As idéias que marcaram o século XVII e XVIII<sup>3</sup>

O historiador Norman Hampson<sup>4</sup> adverte o leitor sobre as tentativas mais ou menos mecânicas de “talhar o devir histórico em períodos herméticos e homogêneos” na reconstrução do passado. Conseqüentemente, torna-se difícil estabelecer a origem ou o início de idéias ou de correntes filosóficas que se tornaram motivo de análises para a compreensão do hoje. Deste modo, a pretexto do rigor que se espera de trabalhos como esse, valemo-nos de sua advertência para tentar a aproximação de algumas idéias que são de suma importância para a compreensão deste que ora se apresenta, tendo em vista, nesta primeira parte, situar o leitor no contexto de idéias que Rousseau se encontra, e entender se sua obra rompe ou não com as mesmas.

Sabe-se, através dos livros de história, tais como o mencionado no início, que entre 1500 e 1800 estava aberto o caminho para mudanças radicais devido as idéias do início do século XVI. A invenção da imprensa, no século XV, contribuiu para tornar a Europa uma sociedade mais culta, embora, grande parte dos europeus não soubesse ler, nem mesmo em 1800, no entanto, era comum, à época, que os mais ricos pudessem fazê-lo<sup>5</sup>.

O século XVI foi uma época de profundas transformações na visão de mundo do homem ocidental, época marcada por verdadeira paixão por descobertas. No tempo e no espaço: eruditos redescobrem antigas doutrinas filosóficas e científicas, forjadas

---

<sup>3</sup> Este item é apresentado em linhas gerais para situar o leitor no contexto em que Rousseau escreve seus trabalhos. Não é tarefa postulada entrar com maiores detalhes ou maiores discussões a respeito de autores ou idéias que esse período sucita, mas simplesmente preparar o solo para as sementes que Rousseau se propõe a semear.

<sup>4</sup> HAMPSON, N. Introdução in *O Iluminismo*. Lisboa: Editora Ulisseia, 1973, p.15.

<sup>5</sup> ROBERTS. J.M. *O livro de Ouro da História do Mundo. Da Pré História à idade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Ediouro. 2001, cap.10, p.486.

pelos gregos, e em nome das quais se torna possível constituir uma sabedoria nova, oposta às concepções que prevaleceram na Idade Média; simultaneamente, viajantes e aventureiros rasgam continentes e mares, descobrindo terras e povos. A antiguidade greco-romana renasce através de seus pensadores e artistas, enquanto se constitui uma nova imagem geográfica do mundo.

Essa efervescência que caracterizava a atmosfera intelectual do Renascimento traz junto de si, inevitavelmente, a rejeição das idéias até então vigentes e que estiveram garantidas, sobretudo pelo peso de autoridades agora contestadas.

O horizonte cultural dos homens letrados ou instruídos da Europa Ocidental dos princípios do século XVI era dominado por duas fontes de autoridade quase indiscutíveis, a Sagrada Escritura e os autores clássicos (gregos e romanos). No entanto, a única voz inquestionável do saber e do dever era a do próprio Deus, como se podia ler na Bíblia, em especial no Velho Testamento. Deste modo, questões como felicidade e justiça estavam fora da jurisdição humana, ficando a cargo como promessa, para um “além terra”.

Herança da Idade Média, tais idéias começam, muito lenta e cuidadosamente, a serem combatidas. As certezas “pessimistas” de que a história do homem mudaria para pior ou não mudaria, foram gradualmente minadas por um novo saber, por uma nova maneira de encarar a experiência que acabou suscitando primeiramente a dúvida e depois, paulatinamente, um otimismo sem precedente relativamente à natureza humana e à sua capacidade de modelar o ambiente material e social segundo as suas próprias conveniências.

Tudo é sacudido ou destruído: a unidade política, religiosa e espiritual da Europa; as afirmações da ciência e da filosofia medievais, calcadas principalmente em Aristóteles; a autoridade da Bíblia, posta em confronto com os dados das novas descobertas científicas; e o prestígio da Igreja e do Estado, abalado pelo movimento da Reforma e pelas guerras motivadas por dissidências políticas ou religiosas. Além disso,

se o homem europeu descobre que há idéias bem diversas das que vinham docilmente aceitando como únicas e verdadeiras, e se passa, a saber, que há outros povos vivendo segundo padrões bem diferentes daqueles que lhes pareciam os únicos legítimos, é natural que se espalhe certa descrença e dúvida.

Nos campos filosóficos e científicos são os que mais influenciaram as mudanças a partir da Renascença, a superação das incertezas não poderia resultar de correções parciais que tentassem aproveitar as ruínas da visão de mundo medieval. Ao contrário, era preciso começar tudo do novo, encontrar novo ponto de partida e demarcar novo itinerário que conduzisse, com segurança, a certezas científicas universais.

Essa é a preocupação que se generaliza a partir do final do século XVI, e vai caracterizar a investigação filosófica do século posterior.

Duas grandes orientações metodológicas surgem, então, abrindo as principais vertentes do pensamento moderno: de um lado, a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon, a preconizar uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação, e que formularia indutivamente as suas leis, partindo das considerações dos casos ou eventos particulares para chegar a generalizações; por outro lado, inaugurando o racionalismo moderno, René Descartes busca na razão os recursos para recuperar as verdades científicas.

Partindo da sociedade em que viviam os filósofos Bacon, Descartes, Locke e Leibniz, que repensaram o Universo a partir da razão e da lógica, acabaram naturalmente encontrando “provas” da existência de Deus. Apesar da ortodoxia cristã desses pensadores, eles estavam mais vinculados a sistemas de pensamentos que eram igualmente viáveis sem essa ortodoxia, de modo que, tornava-se difícil encontrar justificação para as crenças e dogmas de quaisquer religiões.

Conseqüentemente, o problema posto por eles não era o da aquisição de conhecimentos, mas como encontrar meios para distinguir a verdade do erro. É assim que na Europa cristã, em meio a dogmas religiosos, surge uma tendência que se firma no século posterior: a fé na razão e na ciência.

Essa ruptura não se deu sem confrontos, no entanto, conseguiu abrir caminho para sucessivas mudanças que ocorreram no mundo.

Quando a Sorbonne começou cautelosamente a chegar a um acordo com Descartes, na primeira metade do século XVIII, o majestoso edifício da física cartesiana já fora abandonado. A ciência experimental, auxiliada pelos seus novos instrumentos – o telescópio e o microscópio -, revelara a existência de mais coisas no Céu e na Terra do que sequer se sonhara na filosofia de Descartes.<sup>6</sup>

A “razão” de Descartes estava justificada, mas seu método ultrapassado. A maneira mecanicista como Descartes abordara o mundo animal e os corpos humanos, que ofendera os espíritos religiosos com a impressão marcada de um certo materialismo, parece dispensada da ciência. Percebido o engano, a ciência newtoniana e a aceitação geral de uma providência beneficente, tal como essas idéias eram entendidas no século XVIII, colaboraram para que os cientistas abandonassem indagações metafísicas, prosseguindo suas investigações emancipadas do controle teológico.

Ajudadas por uma língua internacional comum – o latim -, e mais tarde, pelo francês, numerosas comunidades científicas vão se formando gerando um sistema particular e eficaz de divulgação de descobertas e experiências. A dúvida dá lugar às possibilidades que o conhecimento, agora com seu quinhão de certeza, pode gerar para melhorar o mundo.

Da necessidade de conhecer os mistérios da natureza e a vontade de dominá-la parece ter sido um passo. Da pergunta inicial, o que há e o que não há no

---

<sup>6</sup> HAMPSON, N. *O Iluminismo*, p.73.

mundo, cujo conceito básico é o do “Ser”, e sua conseqüência direta, o que “deve ser”, que implica na ação e nos critérios de ação dos homens, surge à discussão acerca do próprio conhecimento. Se, somos capazes de conhecer tal como afirmou Descartes, mesmo que Deus não exista, qual é o limite desse conhecimento e o que o fundamenta?

Que contraste! Que evolução tão brusca! A hierarquia, a disciplina, a ordem garantida pela autoridade, os dogmas que regulam a vida com firmeza: eis o que os homens do século XVII amavam. Sujeições, autoridade, dogmas: eis o que detestavam os homens do século XVIII, seus sucessores imediatos. Os primeiros são cristãos, e os outros anticristãos; os primeiros crêem no direito divino, e os outros no direito natural; os primeiros vivem à vontade numa sociedade que se divide em classes desiguais, os segundos sonham só com a igualdade.<sup>7</sup>

Nota-se que, a expansão marítima seguiu, grosso modo, a expansão do conhecimento. Todos esses avanços (que não importam tanto para o desenvolvimento deste trabalho, mas que não devem passar despercebidos porque influenciaram o modo de vida e pensamento do século citado) foram os suportes para o engendramento de uma postura desbravadora, especulativa e dominadora.

Comumente chamado de Século das Luzes, o século XVIII é, sobretudo, uma época em que a razão, através do avanço da ciência, e louvada por isso, era o estatuto válido capaz de eliminar de vez toda a ignorância humana. Assim, a razão seria a luz que uma vez acesa afastaria de vez as trevas da ignorância e da servidão. Não por acaso, esta também é a época da primeira Enciclopédia. No original grego, *enciclopédia* é o conjunto do saber humano em todos os domínios.

Em meados do século XVIII, Diderot é convidado a organizar uma enciclopédia. Com a ajuda do matemático D’Alembert, convidou artistas, filósofos entre outros para produzir um quadro dos conhecimentos humanos em todos os domínios.

---

<sup>7</sup> HAZARD, P. Prefácio in *A Marcha da Humanidade. Crise da Consciência Européia*. Lisboa: Edições Cosmos, 1971, p.10.



A Enciclopédia que apresentamos ao Público é, como seu título o anuncia, a Obra de uma sociedade de Letrados. (...) De resto, (...) é mais destinada a pessoas esclarecidas do que à multidão (...) Para não remontar mais longe, fixemo-nos no renascimento das Letras. Quando se consideram os progressos do espírito desde essa época memorável, nota-se que tais progressos realizaram-se na ordem que deviam seguir naturalmente. Começou-se pela Erudição, continuou-se pelas Belas-Letras e acabou-se pela Filosofia.<sup>8</sup>

Comprometido com as idéias iluministas, Diderot destinou a obra não só aos letrados de sua época, mas também às futuras gerações na esperança de erradicar a ignorância, a superstição e o fanatismo a partir da leitura do conjunto dos conhecimentos já produzidos pela humanidade.

A certeza de que o conhecimento modificaria o futuro, cujo era o pensamento característico da época, trouxe consigo o surgimento de um conceito que coincidia com a postura dos conquistadores e pesquisadores, e que se tornou dominante na cultura européia: a idéia de progresso.

O problema do Mal ainda estava presente, mas com certeza poderia ser resolvido vinculado à tal idéia, ou seja, de que o mundo é cada vez mais controlável pela vontade e razão humana esclarecidas. No entanto, nem todos ficaram satisfeitos com tais mudanças no direito, nas ciências, no modo de conceber o conhecimento, nem com a promessa de seus efeitos.

Jean-Jacques Rousseau, contemporâneo de Voltaire, Diderot entre outros, não compartilhava com eles a idéia otimista do progresso da razão. Segundo veremos em seus dois *Discursos* que serão analisados, Rousseau acredita no progresso que a história nos revela é o progresso da desigualdade, mesmo no que concerne ao “direito”. Segundo Rousseau, embora o uso da razão tenha trazido benefícios, estes nunca foram distribuídos igualmente entre os homens.

---

<sup>8</sup> DIDEROT e D’ALEMBERT. Discurso Preliminar in *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado Das Ciências, Das Artes e dos Ofícios. Por uma Sociedade de Letrados*, São Paulo: Editora Unesp, 1989, p. 21 e 57.

Ora, o ideal iluminista coincidia com a idéia de que o homem, com a capacidade de conhecer e dominar a natureza tivesse em suas mãos o destino feliz de sua espécie. Sobre isso, Roberto Salinas escreve que, “revalorizar o homem significa antes de tudo encará-lo como devendo tornar-se sujeito e dono do seu próprio destino, é esperar que cada homem, em princípio, pense por conta própria”.<sup>9</sup> Mas, de fato, para Rousseau isso não ocorre, pois há, ainda, desigualdade entre os homens, o que implica em uma revalorização de uns em detrimento de outros tantos. Neste sentido, e em outros, como veremos mais adiante, Rousseau encontra-se na contramão de seus contemporâneos, pois não vê no projeto iluminista emancipação, ao contrário, previa um novo objeto de submissão ou de sujeição na relação saber/poder.

Desta maneira, em linhas gerais, após a “obscuridade” da Idade Média, o homem volta a ser o centro das investigações filosóficas e científicas. O homem deste tempo parece-nos, “medida de todas as coisas”.<sup>10</sup>, por influência do pensamento da Grécia Clássica, tal como o de Protágoras nos diálogos platônicos. É deste homem que pode tudo, do século XVIII, que se espera a bonança e a bondade; a felicidade e a prosperidade. Mas, vejamos como Rousseau vê esse homem e o que espera dele.

## 2. Na contramão de seu tempo<sup>11</sup>

A possibilidade da felicidade, através da razão e do conhecimento acumulado está agora nas mãos dos homens. O poder de tirar a humanidade da dependência de um Deus e da submissão de um senhor está nas mãos desses filósofos e cientistas, homens cultos e intelectuais.

Em 1749, a Academia de Dijon<sup>12</sup> tentara rejuvenescer um velho debate: Se o restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aperfeiçoar os

---

<sup>9</sup> FORTES, L.R. Salinas. in *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, Introdução, 2004, p. 9.

<sup>10</sup> GUTHRIE, W.K.C. *Os Sofistas. Protágoras*. São Paulo: Paulus, 1995, p.173.

<sup>11</sup> Ao me referir aos *Discursos* designei a seguinte abreviação: para o *Discurso sobre as Ciências e as artes, primeiro discurso*; para o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os homens, segundo discurso*.

costumes. Rousseau se propõe responder a questão, mas a resposta que dá, embora tenha lhe valido o prêmio da Academia, não é a esperada por seus contemporâneos otimistas.

Logo na primeira parte de seu *Discurso*, escreve:

Sinto que será difícil adequar o que tenho a dizer ao tribunal a que compareço. Como ousar censurar as ciências perante uma das mais sábias sociedades da Europa, louvar a ignorância numa célebre Academia e conciliar o desprezo pelo estudo com o respeito pelos verdadeiros sábios? Percebi essas contradições, e elas não me demoveram. Não é a ciência que maltrato, disse comigo mesmo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos.<sup>13</sup>

De fato, sua empreitada pareceria impossível não fosse seu recurso irônico e sutil. Rousseau não considera sábia a sociedade a que se refere, pelo contrário, segundo podemos notar no decorrer da obra, a considera fria e hostil, o que implica em falta de sabedoria. Não obstante, a despeito de qualquer crítica que poderia fazer, Rousseau que prefere Licurgo a Fabrício, deixa deliberadamente de lado o contexto histórico para defender a qualidade virtuosa do homem, numa retomada da oposição clássica entre ciência e virtude. Os padres já haviam debatido essa questão a respeito das letras dos pagãos e da virtude cristã. O século XVI, também voltara a essa questão exaltando a piedade em detrimento das letras antigas ou da escolástica medieval. Não era, nesse momento, um paradoxo preferir a simplicidade evangélica aos prestígios de uma vã curiosidade. Porém, as sucessivas revoluções, da mecânica cartesiana à idéia de progresso, de luxo e conforto, deslumbraram ao que parece, os espíritos da época a ponto de considerarem essa desconfiança, a partir de então, um paradoxo insustentável.

É um espetáculo grande e belo ver o homem sair a bem dizer do nada por seus próprios esforços; dissipar, pelas luzes de sua razão, as

<sup>12</sup> Academia localizada em Dijon, Paris, onde Rousseau ganha o prêmio pelo Primeiro *Discurso*.

<sup>13</sup> ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, *Primeiro Discurso*, p.9.

trevas em que o envolvera a natureza; elevar-se acima de si mesmo; alçar-se pelo espírito até as regiões celestes; percorrer a passos de gigante, assim como o Sol, a vasta extensão do universo; e, o que ainda é maior e mais difícil, penetrar em si mesmo para aí estudar o homem e conhecer-lhe a natureza, os deveres e o fim. Todas essas maravilhas se renovaram há poucas gerações<sup>14</sup>.

Todas as revoluções afastaram o homem do próprio homem elevando-o acima da órbita terrestre. A que preço deram-se todas essas descobertas magníficas acerca do céu e de suas leis?

Com a arte das letras seguiu-se uma série infinita de artes e, a mesma palavra designa indistintamente os artifícios da polidez mundana, as técnicas provedoras do luxo e da indolência, e as belas artes que preferem o bonito ao sublime. Deste modo, os costumes que eram rústicos, mas naturais, passaram a ser rebuscados e artificiais implicando numa sociedade de imagens e de aparência. Esse processo culminou numa transposição de valores: no lugar do homem livre e virtuoso, a “imagem” de homem livre e virtuoso.

Apesar de ser responsável por essas mudanças, o próprio homem não é o foco da mudança, o foco provém de uma concepção social baseada no orgulho e na altivez. Sobre essa sociedade formada por vícios, escreve Rousseau que, “o espírito, como o corpo tem suas necessidades. Estas são o fundamento da sociedade, as demais são seu ornamento”.<sup>15</sup>

Ao que parece, Rousseau define o fundamento da sociedade a partir das necessidades humanas mais básicas. A função desta sociedade seria a de proporcionar o suprimento dessas necessidades do espírito e do corpo. No entanto, no decorrer do texto Rousseau acrescenta:

---

<sup>14</sup> IBIDEM, primeira parte, p.11.

<sup>15</sup> IBIDEM, p.12.

Enquanto o governo e as leis suprem a segurança dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores nas correntes de ferro que eles carregam, sufocam-lhe o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem-nos amar sua escravidão e formam o que chamamos de povos policiados. A necessidade ergueu os tronos, as ciências e as artes os consolidaram<sup>16</sup>.

O termo liberdade é usado neste *Discurso* pela primeira vez, e parece significar o oposto da condição vigente que é alvo da crítica deste. A sociedade, em todos os aspectos, tal como se apresenta para Rousseau, não passa de uma prisão e, os homens consentem isso quando não seguem sua “índole”, mas os “hábitos tradicionais”, quando já não se ousa “parecer o que se é”.

Diante das numerosas competições de erudição, quem quer perder? Prefere-se perder um amigo a perder a posição que se pode alcançar neste tipo de sociedade. Conseqüentemente podemos perguntar: quem é esse homem? Como foram levados a ter esse tipo de atitude que degrada sua espécie quando compete com ela mesma?

A causa dessa degeneração, na análise por ora realizada, é o avanço das artes e das ciências rumo à perfeição. A vã curiosidade fez com que os homens desviassem seu olhar daquilo que realmente era preciso para se obter como efeito uma sociedade feliz. Para Rousseau condenar as ciências e as artes são por destruírem a comunidade dos homens. Para nosso autor, os primeiros homens eram bons, já os homens dessa sociedade não são o que parecem ser quando estão juntos, reunidos em festas, jantares, reuniões.

“Ser” e “parecer” é o paradoxo que as ciências e as artes inauguraram, e Rousseau, no decorrer de seu *Discurso*, dá inúmeros exemplos de rusticidade, que parece definir como verdadeiro “ser” versus o progresso ou o “parecer”. Um deles, quando se refere a Roma Antiga:

---

<sup>16</sup> IBIDEM, p.12.

Assim fora a própria Roma nos tempos de sua pobreza e de sua ignorância. Enfim, assim se mostrou até nossos dias essa nação rústica, tão enaltecida por sua coragem, que a adversidade não pôde abater, e por sua fidelidade, que o exemplo não pôde corromper.<sup>17</sup>

E continua mais adiante:

Sócrates começara em Atenas; o velho Catão continuou em Roma a exprobrar aqueles gregos artificiosos e sutis que seduziram a virtude e entibiavam a coragem de seus concidadãos. Mas as ciências, as artes e a dialética continuaram a prevalecer; Roma encheu-se de filósofos e oradores; negligenciou-se a disciplina militar, menosprezou-se a agricultura, abraçaram-se seitas e esqueceu-se da pátria. As sagradas palavras liberdade, desinteresse, obediência às leis, foram sucedidas pelos nomes de Epicuro, de Zenão, de Arcesilau. Desde que os sábios começaram a aparecer entre nós, diziam seus próprios filósofos, eclipsaram-se as pessoas de bem. Até então os romanos haviam se contentado em praticar a virtude; tudo se perdeu quando começaram a estudá-la<sup>18</sup>.

Os esforços para avançar nesses estudos das ciências, das artes de toda espécie, foram ao mesmo tempo em que prometiam progressos que beneficiariam a vida social os artifícios que subverteram a liberdade em escravidão, a honra da virtude em honra do discurso. Cultivando-se a arte de convencer, perdeu-se a arte de comover, de atingir pelo coração.

Logo no início da segunda parte Rousseau escreve:

A astronomia nasceu da superstição; a eloquência, da ambição, do ódio, da lisonja, da mentira; a geometria, da avareza; a física, de uma vã curiosidade; todas, até mesmo a moral, do orgulho humano. As ciências e as artes devem, pois, seu nascimento a nossos vícios:

---

<sup>17</sup> IBIDEM, p. 18.

<sup>18</sup> IBIDEM, p. 20-21.

teríamos menos dúvidas sobre as suas vantagens se o devessem a nossas virtudes.<sup>19</sup>

Ao acreditarem que os astros influenciavam a vida no que concerne às marés e, portanto à pesca, às secas à colheita, e assim por diante, formulou-se a “necessidade” de estudar os astros; ao acreditarem que convencer o outro era mais fácil do que mostrar as razões na prática de algumas questões tais como porque este terreno é de um e não de outro ou porque se pode dizer que se sabe mais sobre um assunto que outro forjou-se a “necessidade” da eloquência; a medição de terrenos ou o peso dos alimentos se deram quando se tornou “necessário” acumular riquezas; a própria física só se verificou como “necessidade” quando a curiosidade sobre a natureza se tornou meta de dominação. A necessidade do saber culminou em poder. É por conta desses vícios que deram origem às ciências e as artes, segundo Rousseau, que devemos duvidar sobre suas vantagens. A que preço se enriquece, o da mentira, o da avareza? Qual é o preço do não saber: a submissão o desprezo? As vantagens, quando medidas, parecem não valer a pena.

Ciência, para os gregos é o tipo de saber racional, fundado sobre o *logos*, caracterizado pela incontrovertibilidade e pela certeza absoluta, tal é o tipo de saber que alcança o fundamento último do homem<sup>20</sup>. É assim que, para Platão, “a ciência é feita para o ser, para conhecer como é o ser”<sup>21</sup>, e, para Aristóteles, a ciência deve ser aquela atividade que visa algum bem. Deste modo, “cumpre-nos tentar determinar, mesmo sumariamente, o que é este bem, e de que ciência ou atividades ele é objeto. Aparentemente ele é o objeto da ciência mais imperativa e predominante sobre tudo. Parece que ela é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas em uma cidade”<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> IBIDEM, segunda parte, p. 25.

<sup>20</sup> VERNANT, Jean-Pierre. *Entre Mito e Política*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

<sup>21</sup> PLATÃO. *República*, livro V, 477b, p. 259.

<sup>22</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, livro I, 1094a, p.18.

A despeito das diferentes definições, entre os antigos e Rousseau, parece que o desenvolvimento das ciências e das artes, em teoria, tem comprometimento com algum bem relativo ao homem, no entanto, seguindo a análise de Rousseau, a prática é outra.

Nenhum homem nasce virtuoso, nenhum homem nasce douto, esta é a máxima deduzida de tal análise. Ciência e virtude devem andar lado a lado beneficiando-se mutuamente, mas de fato não é o que Rousseau reconhece em seu uso. Para ele, o homem deixou de lado a virtude ao desenvolver as ciências, e não poderia ser diferente já que a primeira subjugou a segunda ao invés de desenvolver-se com ela. Assim se distingui os talentos, separam-se os homens, mas não se distingui a boa ação do belo discurso.

A genealogia proposta por Rousseau acerca desse mal que para ele se equipara ao desenvolvimento das ciências e das artes pelo resultado que apresentam nos homens, se inicia neste *Discurso* e tem seu ponto alto no *Discurso sobre a Origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, dado que a primeira parte da constatação de que a sociedade tal como se apresenta separa os homens de maneira desigual no que tange à economia e ao saber, de modo que estas que são foco de sua crítica estão a serviço de poucos.

Se a preocupação de Rousseau nasce do fato de ter uma sociedade que corrompe os homens, e eles a isso se submetem, resta saber como isso é possível. É neste sentido que escreve:

Se a cultura das ciências é nociva às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. É logo nos primeiros anos que uma educação insensata nos orna o espírito e nos corrompe o juízo. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos nos quais, com grandes despesas, se educa a juventude, para ensinar-lhe todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignorarão a própria língua, mas falarão outras que não são usadas em parte alguma; saberão compor versos que mal conseguirão compreender; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torna-los mediante argumentos especiosos, irreconhecíveis aos outros; mas as palavras,



magnanimidade, equidade, temperança, humanidade, coragem, eles não saberão o que são; a doce palavra pátria nunca lhes atingirá os ouvidos; e se ouvirem falar de Deus será menos para reverenciá-lo do que para temê-lo.<sup>23</sup>

As qualidades guerreiras, como a coragem e a força, não são necessárias em um mundo letrado onde se evitam as guerras por tratados. O saber livresco, repleto de preceitos, também não acrescenta nada às qualidades morais, mas à cultura de um povo que exalta e enaltece determinados valores pela qual a educação é norteadada.

Se a educação não corresponde à idéia de homem como guerreiro ou como ser moral, tampouco alcança seu ideal. Assim, a educação muitas vezes usada por interesses particulares que se fazem políticos, até este ponto da análise, é o grande sustentáculo de uma sociedade que pode se manter tal qual se apresenta ou se transformar por interferência dela. No entanto, a afirmação de Rousseau sobre uma “educação insensata” nos remete a uma imagem de homem que não está nem de longe presente nesta sociedade. A educação vigente, segundo Rousseau, ensina as modas, aquilo que pode e deve ser esquecido com o tempo. Uma boa educação visa o desenvolvimento do homem baseado em suas inclinações naturais. Mas qual será o conceito e, portanto, o ideal de homem a ser perseguido, que podemos concluir de seu primeiro *Discurso*?

Os Bacons, os Descartes e os Newtons, esses preceptores do gênero humano, não tiveram outros mestres além de si mesmos, e que guias os teriam conduzido até onde levou seu imenso gênio? Mestres comuns só poderiam ter encolhido seu entendimento comprimindo-o na estreita capacidade do deles. Foi com seus primeiros obstáculos que aprenderam a fazer esforços e se exercitarem para transpor o espaço imenso que trilharam.<sup>24</sup>

Até aqui, tem-se a idéia de homem que com seus próprios esforços ultrapassa seus limites, e que, por conseguinte não se limita aos ensinamentos de

---

<sup>23</sup> ROUSSEAU, J.J. *Primeiro Discurso*, segunda parte, p.33-34.

<sup>24</sup> IBIDEM, p.38-39.

pretensos sábios. Essa é a pista daquela que parece ser a imagem de homem o qual Rousseau faz alusão quando se remete ao seu oposto presente neste *Discurso*.

Na sociedade que Rousseau descreve é da comparação dos talentos de uns com os outros sem a devida consideração de suas inclinações naturais que se forja o que chamam de sábio. É assim que se enaltecem as artes em suas mais variadas concepções. Deste ponto de vista, não parece incorreta a insatisfação de nosso autor dado que esta é mais uma maneira de se produzir desigualdades.

Esta é a crítica de seu tempo, e concomitantemente, do uso da razão, na resposta negativa que dá à questão em seu primeiro *Discurso*. Entretanto, algumas noções permanecem obscuras.

Se as ciências e as artes não contribuem da maneira como são, para aperfeiçoar os costumes, mas ao contrário, os corrompe isso se dá devido a sua origem e sua posterior consolidação. Cabe, portanto, depois de constatar na obra que a origem está em nossos vícios, já mencionados, procurar o momento em que se deram esses vícios, porque está pressuposto um momento no qual eles ainda não eram fortes.

Há, portanto, duas imagens de homem em Rousseau que se pode conceber até aqui: a primeira, encontrada no primeiro *Discurso*, de homem degenerado; a segunda, ainda que em esboço nesse mesmo *Discurso*, de um homem naturalmente bom. A imagem de homem corrompido desenhado neste primeiro momento tem seu fundamento em um outro momento, talvez histórico, do processo civilizatório. É o que se nota no segundo *Discurso*. Neste, Rousseau remonta-se ao estado hipotético do homem da natureza para averiguar a afirmação de seus contemporâneos, Voltaire, Diderot, entre outros já citados, a respeito da desigualdade vigente em sociedade que, para eles é decorrência natural, ou seja, decorre da natureza do próprio homem uns terem mais condições – físicas, psicológicas, morais de se tornarem ricos e outros menos. A própria razão seria uma ferramenta eficaz para a dominação ou para a luta

contra ela, como escreve Goldschmidt, retomando a idéia de Rousseau frente seus contemporâneos:

O aperfeiçoamento da razão supõe, então, que a espécie se deteriore; o conhecimento do mal ('tornar um ser mau...') está ligada a esta degradação ('...tornando-o sociável'). Nesta perspectiva (puramente etiológica), é verdade que esta não é a única admissível, o conhecimento do bem e do mal é essencialmente conhecimento do mal como possível e desejável, e a razão não é nem legisladora nem unificadora: ela constitui os indivíduos e, na rivalidade que criou a sociabilização, serve aos indivíduos de arma de combate. E é nisso que ela é causa de desigualdade<sup>25</sup>.

Para Rousseau, esta desigualdade é decorrência histórica, é decorrência das escolhas dos homens, e, portanto, não é dada por natureza. Todas essas diferenças entre os ricos e os pobres, burgueses e camponeses, não são nada naturais, não são intermediadas pela razão, pelo contrário, a razão lhes serve de "arma de combate" quando se lhes impõe, por isso, precisam acabar, pois é fonte dos males sociais e dos males humanos. É o caso da discussão clássica a respeito da ciência e da virtude.

É por esta inversão dos valores socialmente necessários, tais como a virtude ou moral, que Rousseau recorre ao exame dos fundamentos desta sociedade. Antes, ele lembra que seu estudo é sobre os homens e para os homens, na busca da compreensão de como o homem de seu tempo se submeteu à desigualdade sem se rebelar. É o conhecimento pretensamente universal relativo ao próprio homem e de sua natureza, que parece auxiliar nosso autor na investigação daquilo que considera como saber mais útil e menos desenvolvido.

No início do segundo *Discurso*, Rousseau faz a distinção entre as formas de desigualdade que, segundo ele, há entre os homens. A primeira, ele chama de "natural ou física", que consiste na diferença dada por natureza entre as idades, força, saúde, e

---

<sup>25</sup> GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et Politique. Les principes du système de Rousseau*. Paris: Vrin, 1974, p.383 (trad. Autor).

as qualidades do espírito ou da alma; a segunda, “moral ou política”, por depender de uma espécie de convenção autorizada ou estabelecida pelos homens.

A gênese da primeira está em sua própria concepção de natureza, e é quase nula, mas a da segunda, objeto desse *Discurso*, deve ser encontrada no exame dos fundamentos da sociedade. Para tanto, Rousseau remontar-se-á ao estado hipotético de natureza desses que fundou a sociedade e que chamamos de homem.

Uns não hesitaram em supor no homem nesse estado a noção do justo e do injusto, sem se preocupar em mostrar que ele deveria ter essa noção, nem sequer que esta lhe fosse útil. Outros falaram do direito natural que cada qual tem de conservar o que lhe pertence, sem explicar o que entendiam por pertencer. Outros, conferindo de início ao mais forte a autoridade sobre o mais fraco, logo fizeram nascer o governo, sem pensar no tempo que deve ter passado antes que o sentido das palavras autoridade e governo pudesse existir. Enfim, todos, falando incessantemente de necessidade, de avidez, de opressão, de desejos e orgulho, transportaram para o estado de natureza idéias que haviam tirado da sociedade: falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil.<sup>26</sup>

A crítica aos filósofos jusnaturalistas, tal como Hobbes<sup>27</sup>, que remontaram ao estado de natureza para explicar a desigualdade tem seu ponto chave nesta passagem. Segundo Rousseau, nenhum deles reportou-se de fato a outro momento na história mesmo que hipotético, porque falaram do homem tal como o concebem em sociedade. No entanto, embora as pesquisas de Rousseau não se baseiem em dados históricos, seus raciocínios condicionais lhe parecem apropriados para esclarecer a natureza das coisas e não sua verdade, de maneira ao que tudo indica, suprimirá dos primeiros homens aquilo que se encontra neles na ordem social para que se possa tirar uma “imagem” de homem natural.

---

<sup>26</sup> ROUSSEAU, J.J. *Segundo Discurso*, p.160-161.

<sup>27</sup> A comparação com o pensamento de Hobbes ficará mais clara num segundo momento deste trabalho quando será abordada uma passagem do *Leviatã*.

Conhecer sua natureza é o único meio de reconhecer aquilo que lhe é próprio daquilo que lhe foi acrescentado. Então, dado seu método, perguntamos: como o homem se constitui e se diferencia dos outros animais?

Rousseau divide esse estudo em três planos: físico, metafísico, entendido como alma ou psicológico, e moral.

No plano físico, Rousseau nos apresenta o homem em sua condição animal como ser vivo sensível, como espécie biológica, como corpo constituído.

A terra, abandonada à sua fertilidade natural e recoberta de florestas imensas jamais mutiladas pelo machado, oferece a cada passo reservas de provisões e refúgios aos animais de qualquer espécie. Os homens, dispersos entre eles, observam, imitam-lhes o engenho e elevando-se assim ao instinto dos animais, com a vantagem de que, enquanto cada espécie tem apenas seu próprio instinto, o homem, não tendo talvez nenhum que lhe pertença, apropria-se de todos, alimenta-se igualmente com a maioria dos diversos alimentos que os outros animais dividem entre si e, por conseguinte, encontra subsistência com mais facilidade do que pode conseguir qualquer um deles.<sup>28</sup>

Observando outros animais o homem levava vantagens naturais sobre eles por conta de sua própria constituição. Não tendo instinto, poderia se valer de todos os que se apresentavam; tendo memória, poderia, mesmo que depois de muito tempo, valer-se dela para adequar-se à ocasião.

Acostumados desde a infância às intempéries do clima e do rigor das estações, exercitados na fadiga e forçados a defender, nus e sem armas, sua vida e sua presa dos outros animais ferozes, ou a escapar-lhe correndo, os homens formam um temperamento robusto e quase inalterável. As crianças, trazendo ao mundo a excelente constituição dos pais, e fortalecendo-a pelos mesmos exercícios que a produziram, adquirem assim todo o vigor de que é capaz a espécie humana.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> ROUSSEAU, J.J. *Segundo Discurso*, primeira parte, p.164.

<sup>29</sup> IBIDEM, p.164-165.

O corpo é seu instrumento único. Sabe valer-se dele em todas as circunstâncias em que necessitar. Sente pouco ou nenhum medo já que cresce e envelhece sem que as coisas se alterem de forma contínua. É mais fraco, mas mais esperto. Vale-se de outros recursos para suprir suas necessidades: se não possui pele peluda para proteger-se do frio, apropria-se da pele de animais que venceu a “disputa”. Solitário, ocioso e sempre em eminência de perigo, come o necessário e dorme o suficiente. Adoece pouco porque não comete abusos. Como seu principal cuidado é com sua conservação, “suas faculdades mais exercitadas devem ser aquelas cujo objetivo principal é o ataque e a defesa”.<sup>30</sup>

Até aqui, consideramos o homem da natureza, segundo a digressão de Rousseau, apenas em seu aspecto físico, vejamos seu lado metafísico e moral.

Vejo em todo animal somente uma máquina engenhosa, a quem a natureza deu sentidos para funcionar sozinha e para garantir-se, até certo ponto, contra tudo quanto tende a destruí-la ou a desarranjá-la. Percebo precisamente as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que a natureza faz tudo sozinha nas operações do animal, ao passo que o homem concorre para as suas qualidades de agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto e o outro, por um ato de liberdade; é por isso que o animal não pode afastar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe for vantajoso fazê-lo, e o homem afasta-se dela amiúde para seu prejuízo.<sup>31</sup>

A liberdade diferencia os homens dos outros animais, e não sua capacidade de ter idéias. Conseqüentemente, essa mesma liberdade, somada a faculdade de aperfeiçoar-se que desenvolve todas as outras faculdades assim que as circunstâncias as solicitam, é que afasta os homens da natureza. Enquanto o animal só responde aos apelos da natureza, o homem responde aos apelos de sua vontade.

---

<sup>30</sup> IBIDEM, p.171.

<sup>31</sup> IBIDEM, p.172.

Perceber e sentir são suas primeiras funções, e nisso coincidem com outros animais. Querer e não querer, desejar e temer são as primeiras operações de sua alma até que novas circunstâncias solicitem outras que nele está em potência.

As paixões, que aperfeiçoam a razão, originam-se das necessidades. Como o homem selvagem só deseja o que conhece seus desejos não ultrapassam as necessidades físicas. Sobre isso, escreve:

Suas módicas necessidades encontram-se tão facilmente ao alcance da mão e ele está tão longe do grau de conhecimentos necessários para desejar adquirir outros maiores, que não pode ter nem previdência, nem curiosidade.<sup>32</sup>

Segundo Rousseau, foram necessários muitos anos para que as faculdades pudessem chegar a ser como se encontram nos homens atuais. Como escreve ele, “que progressos poderia fazer o gênero humano disperso nos bosques entre os animais?”.<sup>33</sup> Como num salto, temos a origem das línguas. Primeiro, o grito da natureza.

A partir do momento que as idéias dos homens começaram a estender-se e a multiplicar-se, a comunicação, então, aperfeiçoa-se e estreita-se. Cada objeto recebe um nome particular; as idéias gerais só puderam introduzir-se no espírito, segundo Rousseau, com o auxílio das palavras.<sup>34</sup>

Não tendo entre si deveres conhecidos, nem vícios, nem virtudes, mas somente simples impulsos da natureza, não poderiam ser bons nem maus, conseqüentemente a questão da moralidade do homem selvagem não tem sentido para Rousseau.

---

<sup>32</sup> IBIDEM, p.176.

<sup>33</sup> IBIDEM, p.178.

<sup>34</sup> Rousseau não polemiza, neste *Discurso*, a respeito da origem das línguas, mas constata que somente através da aproximação entre os homens que elas são possíveis.

A “calma das paixões” dos primeiros homens lhes permitia bastar a si mesmos. Não necessitavam de mais do que podiam ter por si, e por não precisarem de nada e ninguém, não podiam ser “maus”, dado que a maldade vem da vontade reprimida de alguma coisa e não da liberdade. Da liberdade podemos esperar o “bem”, mesmo que inconscientemente.

Desta maneira, diferentemente do posicionamento, na citação abaixo, de Hobbes, Rousseau não considera o homem natural como indivíduo da guerra, pelo contrário.

Tendo assim deitado estes alicerces, demonstro em primeiro lugar que a condição dos homens fora da sociedade civil (condição esta que podemos adequadamente chamar de estado de natureza) nada mais é que uma simples guerra de todos contra todos, na qual todos os homens têm igual direito a todas as coisas; e, a seguir, que todos os homens, tão cedo chegam a compreender essa odiosa condição, desejam (até porque a natureza a tanto os compele) libertar-se de tal miséria.<sup>35</sup>

Hobbes, como já mencionado sobre os jusnaturalistas, imputa ao homem natural as condições do homem civil, o que implica, para Rousseau, na desqualificação de seu discurso a respeito da “maldade” do homem natural.

Para desenvolver a razão, segundo o percurso de Rousseau, foi preciso ultrapassar os desafios da natureza na luta pela preservação. Assim, a “liberdade de tal miséria” não pode ser pensada por estes homens, nem o “estado de guerra” pode por eles ser deliberado.

Ora, gostaria muito que me explicassem qual pode ser o gênero de miséria de um ser livre cujo coração está em paz e o corpo com

---

<sup>35</sup> HOBBS, Thomas. *Do Cidadão*. Prefácio do Autor ao Leitor. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.18.



saúde. Pergunto qual delas, a vida civil ou natural, é mais sujeita a tornar-se insuportável àqueles que a usufruem<sup>36</sup>.

É somente no estado civil degenerado que o homem delibera acerca de seu estado; é somente neste estado que conhece a palavra miséria. O homem natural não se debruça sobre seus pensamentos para agir, ele age “instintivamente” a partir do que a própria ordem da natureza lhe concede.

Assim, escreve ele sobre a idéia do homem selvagem de Hobbes:

O mau, diz ele é uma criança robusta; resta saber se homem selvagem é uma criança robusta. Mesmo que se concordasse com isso, o que concluiria ele? Que se esse homem, quando é robusto, fosse tão dependente dos outros como quando é fraco não haveria um tipo de excessos que não praticasse; bateria na mãe quando ela demorasse muito para dar-lhe o seio; estrangularia um de seus irmãos mais jovens quando este o incomodasse; morderia a perna do outro quando este o contrariasse ou perturbasse. Entretanto, ser robusto e dependente são duas suposições contraditórias no estado de natureza; o homem é fraco quando é dependente e é emancipado antes de ser robusto.<sup>37</sup>

A maldade é característica do fraco, daquele que depende dos outros para alcançar o desejado; a bondade é que é característica do forte. Somente quem basta a si mesmo ou que de pouco precisa é que pode tudo e, por isso, não tem a menor necessidade de cometer maldades. Dessa maneira, o homem natural seria essencialmente bom e, seguindo seu raciocínio, somente em sociedade e mediante determinada educação de valores é que a maldade se faz possível e desejada. Sobre isso, escreve Goldschmidt:

Em Rousseau, não há nenhuma referência ao pecado original; há preliminarmente as paixões, um simples “princípio ativo”. Este princípio, mais tarde, poderá provocar como em Hobbes, paixões e, mais precisamente um espírito de “dominação”. Não a título de defesa necessária (legítima defesa), mas simplesmente ao contato dos adultos por esta breve experiência que basta “para sentir o quanto é agradável

<sup>36</sup> ROUSSEAU, J. Jacques. *Segundo Discurso*, primeira parte, p.186.

<sup>37</sup> IBIDEM, p.188.

agir pelas mãos de outrem, e de ter necessidade apenas de mexer a língua para fazer mover o universo”. Mas uma tal “evolução”, para Rousseau, não tem nada de necessária: basta, para a criação de um meio favorável, prevenir uma tal “experiência” e, para evitar que a fraqueza infantil não busque dominar os adultos, de re-direcionar esta fraqueza equilibrando nas crianças seus desejos e suas faculdades. Também a educação, nesta idade, não consiste em expor a “más” experiências, mas torná-las fortes. Pois a fraqueza, aliada ao princípio ativo, não é somente, como em Hobbes, uma desculpa absolutizadora; ela (ou, antes o sentimento de sua fraqueza) constitui na criança uma fonte possível do mal: primeiramente para “se provar a si mesmo seu próprio poder”, em seguida, como vimos, para tomar império sobre os outros, e isto, não pela força que precisamente faz falta, mas pela astúcia.<sup>38</sup>

A única virtude natural que Rousseau admite no homem selvagem, e cuja utilidade é visível por seus fins é a “pitié” ou piedade. Ela precede o uso de qualquer reflexão, assim como toda e qualquer virtude, no homem social. A compaixão, ou piedade, capacidade de compartilhar o sofrimento alheio modera em cada indivíduo a atividade do “amor de si” que, na filosofia de Rousseau é a paixão responsável pela conservação de si.

Assim como o amor de si leva à conservação do indivíduo, a compaixão ou piedade leva à conservação mútua da espécie. É por causa desses sentimentos que o homem, em seu estado de natureza, tende a negar prejudicar o próximo em benefício próprio. São essas paixões que substituem, no estado de natureza, leis, costumes e virtude, “com a vantagem de ninguém ficar tentado a desobedecer a doce voz”.<sup>39</sup>

O amor de si é o oposto do amor próprio. O primeiro sentimento do homem primitivo; o segundo presente somente em sociedade e ausente do coração do homem primitivo é uma perversão do amor de si originário.

Ao lado dessas duas paixões centrais, piedade e amor de si, que levam os homens à proteção da espécie, há ainda o instinto de reprodução que no estado

<sup>38</sup> GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et Politique. Lês pricipes du système de Rousseau*. p.328 (trad. Autor).

<sup>39</sup> ROUSSEAU, J.J. *Segundo Discurso*, primeira parte, p.192.

primitivo é puramente físico. Sobre isso, o que importa saber aqui, neste trabalho, é de que, com o passar do tempo, segundo Rousseau, estas relações se transformaram no que hoje conhecemos como família, pois é somente com o desenvolvimento dos vínculos sociais e com o desenvolvimento da linguagem na passagem para a sociedade, que essa paixão adquirirá uma extraordinária intensidade.

Como visto anteriormente, são as paixões que engendram movimentos que levam ao progresso da razão, e estas, por sua vez, se não forem nunca estimuladas permanecem em potência sem jamais nascer. Portanto, os primeiros e únicos movimentos exercidos pelas paixões do homem selvagem são aqueles capazes de conservar o homem na vida.

No plano metafísico, acompanhamos o raciocínio de Rousseau em sua descrição acerca da diferença entre o homem e o animal; sua capacidade de aperfeiçoar-se e sua liberdade para fazê-lo; no plano moral, como o próprio nome indica, aquilo que podemos chamar de bons ou maus comportamentos e, sobretudo, o que pode ser fundamento da moral<sup>40</sup> no homem em sociedade.

Para encerrar a primeira parte de seu Segundo *Discurso*, Rousseau explica os motivos pelos quais acreditou ser necessário todos os pormenores acerca desse homem denominado “homem selvagem”.

Se me estendi tanto sobre a suposição dessa condição primitiva, foi porque, tendo de destruir antigos erros e preconceitos inveterados, achei que devia escavar até a raiz e mostrar, no quadro do verdadeiro estado de natureza, como a desigualdade, mesmo natural, está longe

---

<sup>40</sup> A moral para Rousseau é uma virtude social. Para essa virtude existir se faz necessária uma educação. Uma educação para a força. O amor ao próximo se afirma como elemento fundamental da moral proposta por Rousseau. “Meu filho, não existe felicidade sem coragem, nem virtude sem luta. A palavra virtude vem de força; a força é a base de toda virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste o mérito do homem justo, e, embora digamos que Deus é bom, não dizemos que seja virtuoso, porque ele não precisa esforçar-se para agir bem. (...) Governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso”. Rousseau, J.Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, livro V, p.626-627.

de ter nesse estado tanta realidade e influência como pretendem nossos escritores.<sup>41</sup>

E continua num belo discurso na defesa de sua tese:

Com efeito, é fácil ver que, entre as diferenças que distinguem os homens, passam por naturais muitas que são unicamente obra do hábito e dos diversos gêneros de vida que os homens adotam em sociedade. Assim, um temperamento robusto ou delicado, a força e a fraqueza que daí decorrem, provém amiúde mais da maneira rude ou efeminada pela qual se foi educado do que da constituição primitiva do corpo. Dá-se o mesmo com as forças do espírito; e a educação não só introduz diferença entre os espíritos cultos e aqueles que não o são, mas também aumenta a que existe entre os primeiros em proporção da cultura, pois, quando um gigante e um anão caminham na mesma estrada, cada passo que um e outro derem propiciará uma nova vantagem ao gigante. Ora, se compararmos a prodigiosa diversidade de educações e de gênero de vida que reina nas diferentes ordens do estado civil com a simplicidade e a uniformidade da vida animal e selvagem, em que todos se nutrem com os mesmos alimentos, vivem da mesma maneira e fazem exatamente as mesmas coisas, compreenderemos quanto deve ser menor a diferença de homem para homem no estado de natureza do que no de sociedade e quanto deve ser aumentada a desigualdade natural da espécie humana pela desigualdade de instituição.<sup>42</sup>

Diante tal discurso, fica evidente a intenção de Rousseau em provar, através do exercício imaginário de digressão ao estado de natureza, quão pequena é a desigualdade entre os homens nesse estado. Pode-se concluir, através dessa defesa, que a desigualdade criticada no primeiro *Discurso*, do uso das ciências e das artes por poucos e para poucos, é fundamentalmente, desigualdade social, ou seja, desenvolvida em sociedade. Resta saber, em que momento isso se dá, porque, até então, só constatamos que em estado de natureza ela não existia.

Outra pista acerca da condição do homem degenerado no estado civil que os dois discursos oferecem, é a referência à educação. Parece-nos, da análise até aqui realizada, que a educação exerce papel de ferramenta para a retificação do estado de

---

<sup>41</sup> ROUSSEAU, J.J. *Segundo Discurso*, primeira parte, p.197.

<sup>42</sup> IBIDEM, p.198.

desigualdade. Contribuindo e acentuando-a, a educação como instituição mostra-se importante para a continuidade de certo projeto que se pretende hegemônico. Conquanto, palavras como “dominação” e “servidão”, segundo Rousseau, só existem no vocabulário do homem civil, já que, somente a dependência mútua dos homens é que produz tal situação.

Já na segunda parte do segundo *Discurso*, Rousseau refaz o caminho do homem selvagem até o momento inaugural do conceito de propriedade privada.

O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência, seu primeiro cuidado, o de sua conservação. As produções da terra lhe forneciam todos os socorros necessários, o instinto levou-o a utilizá-los. Como a fome e outros apetites o faziam experimentar sucessivamente diversas maneiras de existir, houve uma que o convidou a perpetuar sua espécie; e essa inclinação cega, desprovida de qualquer sentimento do coração, não produzia mais que um ato puramente animal. (...) Tal foi a condição do homem nascente.<sup>43</sup>

Submetidos, hipoteticamente, as mudanças climáticas - inundações, tremores de terra, fenômenos que alteram as condições de vida -, na medida em que as dificuldades de sobrevivência se apresentaram, precisaram aprender a vencê-las, ou seja, aquilo que permitia uma vida solitária, cercada de paixões primitivas, modifica-se, modificando também a forma de organização.

Eliminada a abundância primitiva, dada às mudanças da condição de vida, o indivíduo passa a ser abandonado às próprias forças. Assim, viu-se obrigado, dada sua natureza, a extrair do meio circundante os bens necessários que outrora eram gratuitamente colocados à sua disposição.

Mediante as exigências externas, novas luzes resultam dessa necessidade de desenvolvimento aumentando-lhes a superioridade sobre os outros animais ao torná-los cientes delas.

---

<sup>43</sup> IBIDEM, segunda parte, p. 204.

Exercitou-se em preparar-lhes armadilhas, ludibriou-os de mil maneiras e, embora muitos o superassem em força no combate, ou em velocidade na corrida, daqueles que podiam servir-lhe ou prejudicá-lo, tornou-se com o tempo o senhor de alguns e o flagelo de outros. Foi assim que o primeiro olhar que dirigiu a si mesmo produziu-lhe o primeiro movimento de orgulho; foi assim que, mal sabendo ainda distinguir as categorias, e contemplando-se como o primeiro de sua espécie, preparava-se de longe para pretender-se o primeiro como indivíduo.<sup>44</sup>

Embora, o homem no estado primitivo, não considerasse seu semelhante como considera em sociedade, com a consciência de si se inicia também o olhar para o outro. Os outros animais já não implicavam grandes esforços para a “dominação”, e o orgulho, já hipoteticamente formado, fazia do homem um ser superior. Assim, os eventos subseqüentes os fizeram perceber e distinguir as ocasiões em que o “interesse comum” e a “concorrência” deveriam ser o mote de suas ações. Foi mediante tal percepção que puderam adquirir certa idéia, ainda grosseira, dos “compromissos mútuos” e da “vantagem” de cumpri-los. Longe de ocupar-se com o futuro, agiam no imediatismo, não pensavam sequer no dia seguinte, e a linguagem que essa relação exigia não era mais refinada do que a dos pássaros.

Pode-se concluir, com o movimento exigido para a manutenção da vida em condições adversas, que, quanto mais se solicitava dos esforços dos homens, mais progrediam suas luzes. Criaram alguns engenhos vendo-se obrigados a exercitar sua criatividade e iniciativa mediante as dificuldades que surgiam na ocasião.

A “primeira revolução”, segundo Rousseau, se dá com a construção das primeiras moradias - cabanas revestidas de lama. É assim, com a aproximação entre os homens, que formaram-se as primeiras famílias e uma espécie de pequena sociedade. Tal é o momento que tudo começa a mudar já que novas relações começaram a surgir.

---

<sup>44</sup> IBIDEM, p.205-206.

Nasce um vínculo mais duradouro que se opõe à dispersão que até então vigorava entre os indivíduos. Os novos sentimentos e o posterior desenvolvimento da linguagem fazem nascer, segundo Rousseau, a etapa caracterizada como a da sociedade começada.

Surge, então, do animal limitado às puras sensações um indivíduo novo com conhecimento maior de si mesmo e de seu semelhante capaz de estabelecer relações entre as coisas e agir com previdência. É nesse período que visualiza-se o germe de uma sociedade, embora, ainda, muito longe de um vínculo efetivo.

Nesse novo estado, desfrutando de tempo para o lazer, as novas gerações empregavam seu tempo criando novas comodidades que até então eram desconhecidas e é segundo nosso autor, que nasce a primeira fonte de males para os descendentes.

(...) além de enfraquecerem o corpo e o espírito ao se habituarem com essas comodidades, estas perderam quase todo o atrativo e ao mesmo tempo degeneraram em verdadeiras necessidades. Assim, a privação delas tornou-se mais cruel do que doce era sua posse, e sentiam-se infelizes por perdê-las, sem serem felizes por possuí-las.<sup>45</sup>

Reunidos por situações fortuitas e vivendo numa permanente vizinhança, esses homens acabam por formar uma nação particular, unida por costumes e não por leis. É com a introdução da propriedade que esse estado, ainda de igualdade, segundo Rousseau, é destruído.

Enquanto se dedicavam à subsistência, os selvagens viviam não só felizes, mas se bastavam. No entanto, com o desenvolvimento das faculdades e conseqüentemente das paixões, percebeu-se que era útil a um só ter provisões para dois.

---

<sup>45</sup> IBIDEM, p.209.

Desaparece, então, a igualdade; uns se impuseram a outros e formaram o que se conhece por propriedades. Os outros se submeteram por medo, fraqueza ou simplicidade. Este foi o início de toda a desigualdade social.

A moralidade já permeava as relações. “Cada qual começou a olhar os outros e a querer ser olhado por sua vez, e a estima pública teve seu preço”.<sup>46</sup> E, eis que a desigualdade natural se desdobra insensivelmente com a desigualdade de combinação.

Novas artes surgem com o aumento da população. Para as novas necessidades demandam novas relações. O novo vínculo se constitui mediante a troca de produtos que são objetos de uma apropriação exclusiva. Alguns, por conta disso, serão capazes de acumular riquezas.

Eis, portanto, todas as faculdades desenvolvidas (...) Eis todas as qualidades naturais postas em ação (...) Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes, e dessa distinção provieram o fausto imponente, a astúcia enganadora e todos os vícios que lhes formam o cortejo. Por outro lado o homem, de livre e independente que era antes, passou a estar, em virtude de uma profusão de novas necessidades, por assim dizer sujeito a toda a natureza, sobretudo aos seus semelhantes, de quem num sentido se torna escravo, mesmo em se tornando seu senhor; rico, precisa de seus serviços; pobre, precisa de seu auxílio, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem eles.<sup>47</sup>

Nesta etapa, segundo Rousseau, o homem deixou de ser selvagem e não pode voltar atrás, a despeito de interpretações como as de Voltaire que julga que “jamais se empregou tanto espírito em querer tornar-nos animais; sente-se vontade de andar de quatro patas, quando se lê vossa obra”.<sup>48</sup>

As guerras generalizam-se ameaçando a vida. Todos são constantemente ameaçados diante daquilo que têm: talentos, engenhosidade, bens. Com o intuito de

---

<sup>46</sup> IBIDEM, p.211.

<sup>47</sup> IBIDEM, p.217-218.

<sup>48</sup> IBIDEM, *Carta de Voltaire a J.J. Rousseau*, p.245.



protegerem-se dos diversos tipos de ameaças, alguns homens inventaram razões para conduzir os restantes aos seus objetivos: “Unamo-nos”, disse-lhes,

“Todos correram ao encontro de seus grilhões, acreditando assegurar a liberdade, pois, com razão suficiente para perceber as vantagens de um estabelecimento político, não tinham experiência suficiente para prever-lhes os perigos (...).<sup>49</sup>

Segundo Rousseau, estes que queriam proteger seus “bens” materiais não precisaram de muitos esforços para arrastar os homens mais simples e rústicos para esta associação.

Seguindo sua lógica, este momento não pode ser o momento legítimo de um “pacto social”, pois, a instituição de uma ordem legal que, ao mesmo tempo em que promove a paz legítima à propriedade privada, e dá respaldo às desigualdades existentes, não pode ser encarada como verdadeiro pacto. E é por ter sido instituída dessa maneira desigual que Rousseau nega sua legitimidade.

Para ele, somente um pacto onde todos estivessem de acordo e mediante o qual ninguém estivesse em posição de desigualdade, é que seria o verdadeiro pacto social e que, portanto, ainda estaria por vir.

Em suma, a desigualdade natural, quase imperceptível, Rousseau descreve o nascimento da desigualdade social instituída. E em resposta àqueles – Locke, Pufendorf, entre outros - concordam que o momento do verdadeiro pacto social já ocorrera, reserva pelo menos dez páginas onde resgata elementos históricos para dar ênfase a sua tese. Em fim, foram as qualidades morais que levaram os homens às instituições: a ambição, a mentira e o medo.

---

<sup>49</sup> IBIDEM, *Segundo Discurso*, segunda parte p.221-222.

Conclui-se desta exposição que a desigualdade, sendo quase nula no estado de natureza, extrai sua força e seu crescimento do desenvolvimento de nossas faculdades e dos progressos do espírito humano e torna-se enfim estável e legítima pelo estabelecimento da propriedade e das leis.<sup>50</sup>

A distância entre o homem selvagem e o homem civil é muito grande. Entretanto, ainda que uma longa estrada separe um do outro, ainda se trata do *homem*. Novas necessidades, novo tipo de vida e, agora, de projetos. Os olhos dos homens civis sempre atentos às glórias dos semelhantes. “Poder” e “reputação”, tal é o valor da nova sociedade; assim é o homem social que só sabe viver com vistas na opinião dos outros.

Rousseau pretendeu provar que o estado do homem civil não é o mesmo do homem original, ou seja, é somente uma aparência, ou ainda, utilizando o termo do início da análise, o homem no estado civil é apenas uma imagem de homem. É o tipo de sociedade e a desigualdade que ela engendra que muda e altera as inclinações naturais dos homens.

Embora inicie a segunda parte do segundo *Discurso*, logo na abertura, com uma eloqüência ardente acerca da propriedade, não é ela, mas a moral do homem que inaugura a degradação política.

Ora, de que fala Rousseau em seus dois *Discursos*? Da aparente igualdade encontrada pelos homens em sociedade. Segundo ele, ser homem simplesmente, não basta para este tipo de sociedade.

Para terem valor, os homens necessitam de bens materiais, de conhecimentos livrescos e do reconhecimento, dos outros, pelas qualidades citadas. E, para alcançarem tal reconhecimento são capazes de mentir, de perjurar, enfim, são capazes de tudo para sentirem-se aceitos. A isso se restringi a figura do homem civil: ao mero simulacro.

---

<sup>50</sup> IBIDEM, p.243.

Segundo Salinas, Rousseau, nos dois *Discursos* atacava a “civilização” de um lado, e, de outro, a própria organização da sociedade atual. Ambas, para Rousseau, continua Salinas, “degenerativas para o homem”.<sup>51</sup> O progresso da razão é, então, simultâneo ao do mal entre os homens, o que leva a conclusão que pensar o homem selvagem é pensar previamente naquilo que o homem não é e, então observar o que lhe foi acrescentado.

Não resta dúvida sobre a visão negativa de Rousseau com relação à história do homem, não obstante, não podemos considerá-lo antiiluminista, dado que os males que sobrepujam os homens não são conseqüências necessárias do progresso da razão. Para reforçar esta idéia Rousseau escreve duas obras complementares. Trata-se *Do Contrato Social* publicado em 1762, o qual concebe, mesmo que teoricamente, os pressupostos de uma sociedade justa e legítima, e do *Emílio* o qual trata do desenvolvimento da razão de seu aluno com base no princípio de liberdade e autonomia, ao mesmo tempo, e em dois planos que se inter-relacionam: político e pedagógico.

Os dois livros pretendem responder a questão, aqui reformulada, de “como dar novas bases para a vida dos homens eliminando os males da vida social e política?”.

No *Contrato Social* Rousseau escreve, em outras palavras, que só serão soberanos e livres e, portanto, felizes, na medida do possível, os homens que estabelecerem entre si um contrato de tal forma cujas diferentes soberanias e liberdades se unam e permaneçam indefinidamente livres e soberanas. Segundo suas teses, o poder político legítimo não vem da natureza, mas se funda no acordo entre os homens, que, voluntariamente decidem.

---

<sup>51</sup> FORTES, L.R. Salinas. *O Iluminismo e os reis filósofos*, p.67-68.

Ao fazerem o pacto, os indivíduos, antes isolados, se unem num só corpo: o povo. O indivíduo que antes só prestava contas de seus atos a si mesmo, torna-se agora cidadão e obedece à vontade coletiva do povo, em forma de leis. Desse modo, o cidadão é livre na medida em que obedecem as leis que ele mesmo ajudou a estabelecer.

Poderíamos perguntar, mas como essa sociedade seria possível dado o grau degenerativo que o homem se encontra? Neste sentido, o *Contrato Social* não corresponderia às expectativas, pois não pretende ser uma fórmula a ser aplicada. Entende-se que, a teoria está, neste caso, a serviço da prática, isto é, serve de medida para julgar em que distância está o povo, da situação ideal. É, então, que passamos ao plano pedagógico.

No percurso das obras faz-se necessário retomar algumas idéias que se repetem e se fortalecem. Aqui, remontasse novamente a idéia do homem da natureza; àquele que não se submete a nada senão a si próprio, e perguntamos, onde encontraríamos esse homem que não leva em consideração a opinião dos outros e que, por conseguinte, não se deixa depravar?

Esse homem não existe, parece responder Rousseau. No entanto, Rousseau não escreveria um tratado político-pedagógico se não acreditasse na possibilidade da existência, mesmo que longínqua, de homens não depravados. Se eles não existem, trata-se de criar um. São lançadas, então, as bases para uma educação que assegure o crescimento de um homem livre<sup>52</sup>.

Nessa parte do trabalho, retomou-se o estudo dos primeiros homens depois de constatada a desigualdade social cuja fonte de males é a inversão dos valores fundamentais à existência dos homens. A virtude fora substituída pela ciência dos doutos; as necessidades fundamentais, tal como conhecimento do próprio homem, foram substituídas pelas “necessidades” forjadas, o luxo e a aparência. O homem do

---

<sup>52</sup> Mais adiante explicitarei o significado do conceito de liberdade para Rousseau.

estado de natureza, simples e ignorante, que não causava mal, a revelia fora substituído pelo homem social culto e cruel. No lugar do homem livre, o homem que depende da opinião dos outros.

Como já mencionado, este problema de inversão de valores parece reversível através de uma mudança da concepção de homem e, conseqüentemente de educação. Vejamos como isso é proposto.

### **3. As imagens do homem**

Até aqui, podem-se tirar algumas noções importantes que ajudam a entender melhor os preceitos político-pedagógicos presentes na obra “*Emílio*”, de Rousseau, e no que se refere a este trabalho, naquilo que se propõe apresentar acerca do homem, tendo em vista como ele “é” e “como” deve ser.

Segundo Agnes Heller, há várias definições de homem na história da filosofia. Durante a antiguidade, o ideal de homem coincidia essencialmente com o conceito de homem, exceto para Roma no período de sua decadência. É assim, por exemplo, que em Platão, quando Sócrates diz: o homem, conhecendo o bem, poderia praticá-lo, dizia igualmente que o ideal é aquele que, conhecendo o bem, o aplica. Em Aristóteles, o homem era um animal social, e, portanto, o seu ideal era social. Desta maneira, os homens que não atingem seu ideal, não atingem sua completude enquanto homem – conceito.

Mas, no fim do Império esta unidade dissolveu-se:

O conceito de homem e o ideal de homem continuaram a coincidir, mas os próprios conceitos e ideal tornaram-se pluralistas. Na

cristandade medieval o conceito de homem fundamentava-se na idéia de perversão, e o seu ideal na idéia de graça<sup>53</sup>.

Mais tarde, o conceito cristão medieval de homem foi deslocado gradualmente pelo conceito dinâmico renascentista de homem. A pluralidade de ideais revela-se no aparecimento de um sistema pluralista de valores morais. O primeiro passo nesta direção, consistiu numa interpretação secular das virtudes e pecados tradicionais, no segundo momento, a fase decisiva, para Agnes Heller, foi a dissolução do sistema medieval unitário de valores.

Nascem novos valores em substituição dos tradicionais: patriotismo, tolerância, integridade, entre outros. Mas, ainda há outro aspecto: surge uma pluralidade de ideais humanos no interior de um mesmo conceito de homem.

A primeira tentativa importante no sentido de desenvolver um conceito histórico do homem, um conceito do homem na história, e de superar a identificação de “homem” com “homem burguês” – formulação de Hobbes – está ligada ao nome de Rousseau; verificou-se sob o signo de uma nova unificação do conceito de homem e do ideal de homem.<sup>54</sup>

A primeira noção de homem, encontrada no primeiro *Discurso* de Rousseau é a de “homem degenerado”. No contexto apresentado, a imagem desse homem é descrita por Rousseau de maneira irônica, denunciando a invalidade da noção de “progresso” e “civilidade” tidos como senso comum a respeito da sociedade e dos homens da época referida. Rousseau refere-se a estes homens como “povos policiados”, como “felizes escravos”, presos por uma “mansidão de caráter” e uma “urbanidade de costumes” numa vida de aparências.

Acabaram-se as amizades sinceras; acabou-se a confiança fundamentada. As suspeitas, as desconfianças, os temores, a frieza, a

<sup>53</sup> HELLER, Agnes. *O Homem Do Renascimento*, Introdução in. Lisboa: Editorial Presença, 1982, p.20-21.

<sup>54</sup> IBIDEM, p.24.

reserva, o ódio, a traição se ocultarão continuamente sob esse véu uniforme e pérfido da polidez, sob essa urbanidade tão louvada que devemos às luzes do nosso século. (...) Tal é a pureza que nossos costumes adquiriram. Foi assim que nos tornamos pessoas de bem.<sup>55</sup>

Fruto da vaidade, as ciências e as artes aprisionam os homens no sofrimento daquilo que o conhecimento fez nascer. As várias guerras, frutos desse nascimento, do orgulho, da escravidão, do social, são os “benefícios” trazidos pelo esclarecimento louvado. Afirma Rousseau que, ao sair da ignorância, este homem, condenou-se. As artes nascidas de seus vícios e por isso, de origem negativa, deterioram a virtude e degeneram o homem.

Afinal, pergunta ele, “o que mais importa aos Impérios, serem brilhantes e momentâneos, ou virtuosos e duradouros”. Os costumes foram substituídos por um “gosto” que se torna vulnerável ao tempo. Nascem, assim, as modas.

Ao tirar o véu da ignorância, o homem afastou-se de si mesmo e não conseguiu mais ser o que é. Esta é a questão principal da degeneração dos homens. Suas luzes foram despertadas sem que soubesse lidar com os males advindos delas. A desigualdade é conseqüência direta dessa ignorância a respeito de si mesmo. Tal é a imagem de homem social: um refém de suas próprias luzes.

Mas esta imagem de homem não é a única encontrada nos *Discursos*. Neles, encontra-se também a imagem de homem natural; a imagem de um tipo de homem anterior a este descrito. Uma imagem de homem que é anterior a esta que Rousseau considera como degenerado.

No Segundo *Discurso*, na descrição do desenvolvimento da desigualdade entre os homens, Rousseau nos sugere uma imagem primária de homem natural, “rústico” em seus hábitos e seus costumes. Neste, as luzes desenvolvem-se na medida

---

<sup>55</sup> ROUSSEAU, J. J. *Primeiro Discurso*, primeira parte, p.14.

do necessário à sua própria conservação. Esta imagem de homem natural, quando deslocada para a vida em sociedade aparece na imagem de sábio, daquele que só busca o necessário.

A questão que deve ser notada é que as ciências e as artes não são nocivas aos homens em particular, mas aos povos que a cultivam. Quando se trata de um grande número de homens, moldados e educados para serem todos “iguais”, a estes as ciências e as artes são nocivas porque deixam de ter o sentido para a qual se destinou em sua origem que era a de melhorar qualitativamente a vida em sociedade. Ao homem particular, àquele sábio cujo saber só o ensina sobre sua própria necessidade de aprender mais, educado para inventar a ciência e a arte a que se deve dedicar, elas têm sentido já em sua prática no auxílio que presta para a preservação da vida. Ciência e virtude neste homem são compatíveis, e por sua vez, no homem selvagem são desnecessários.

O trabalho de conhecer o homem, tal como Rousseau descreve no Prefácio de seu *Segundo Discurso*, é um trabalho que se desloca, reportando-se a três imagens: a do homem selvagem, a do homem degenerado, e a de homem ideal para a formação de uma sociedade feliz porque ideal.

As pistas sobre o que vem a ser a discussão do Emílio vão ainda mais longe quando Rousseau descreve como viviam os primeiros homens e como sob determinadas circunstâncias desenvolveram suas luzes.

A esse respeito, escreve Rousseau em seu *Segundo Discurso*:

(...) a alma humana, alterada no seio da sociedade por mil causas incessantemente renascentes, pela aquisição de um grande número de conhecimentos e de erros, pelas mudanças ocorridas à constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, mudou, por assim dizer, de aparência a ponto de ficar quase irreconhecível; e, em vez dessa celeste e majestosa simplicidade com que seu autor a marcara, não se



encontra mais do que o disforme contraste da paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante.<sup>56</sup>

Primeiramente, alterou-se a constituição dos corpos; depois, as paixões postas em choque, trataram de alterar o restante. As causas que levaram a essas mudanças são contínuas em sociedade, mas na história do homem selvagem ao homem social, essas mudanças não se deram continuamente como pudemos perceber na análise de seu *Segundo Discurso*.

Depois que “as leis sucederam a natureza” empregou-se muito esforço para mantê-las, o que ocasionou uma sucessão de mudanças de gosto nos homens, num eterno movimento voltado para a mesma busca de sentido já que a sociedade “corrompida” não cessa de criar necessidades. No entanto, é nessa sucessão de mudanças que levou o homem à vida social e que se encontra a resposta principal ao movimento da natureza, àquilo que pode fazer o homem social um homem mais próximo de sua natureza. Esse “vir a ser” possível numa realidade já há muito modificado é o trabalho da educação do Emílio, e este percurso é moldado, para chegar ao seu ideal, por marcas indelévels da natureza humana, aquilo que lhe é próprio e que basta sua boa aplicação para um bom resultado.

## PARTE II

### 1. Sobre a Educação.

Esta parte tem como objetivo primeiro, apresentar uma idéia de educação encontrada na filosofia, depois, definir o conceito de educação para Rousseau a partir dos pressupostos extraídos da análise que até aqui foi feita de seus escritos –

---

<sup>56</sup> IBIDEM, *Segundo Discurso*, Prefácio, p.149-150.

*Discursos* - e a partir de agora será relacionada com a análise do livro *Emílio*, para que, num segundo momento, ainda nesta segunda parte haja o entendimento acerca do conceito de liberdade que é posto ora como meio, ora como fim de sua proposta de educação.

Da família à comunidade, a educação existe difusa, em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

A educação pode livremente percorrer todos os lugares para tornar comum, saberes, idéias e crenças. Ela pode ser imposta por sistemas centralizados que usam o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho e dos símbolos.

Assim, quando são necessários, guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criá-los. Foi pensando desta maneira, ao que parece Sócrates, no livro *A República* de Platão, diz que “haverá, então, que se criar e educar aos guardiões”<sup>57</sup>.

Segundo Rousseau, “a República não é uma obra meramente política, mas o mais belo tratado de educação”.<sup>58</sup> A educação ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela constrói tipos de sociedade, e esta é a sua força.

Desde a Grécia Antiga pensadores se debruçam sobre a educação. Para muitos destes, educação não é meramente conteúdo curricular, mas formação do indivíduo em sua completude, incluindo mais do que saberes e fundamentos na busca por princípios norteadores, mas a formação física e moral deste indivíduo.

---

<sup>57</sup> PLATÃO. *A República*, II 376c.

<sup>58</sup> IBIDEM, livro I, p.12.

Os sofistas, por exemplo, foram educadores profissionais. Eles teorizaram sobre o sentido e o valor da educação. Entre eles, Antifonte, em um fragmento conservado, diz que “a educação é o principal para os seres humanos e que quando se semeia em um corpo jovem uma nobre educação, esta floresce para sempre, com ou sem chuva”.<sup>59</sup> Não obstante, a prática destes sofistas visava simplesmente atender aos ensejos da moda, o que, de certa maneira, também era uma atitude política.

Na visão de Platão há uma conexão direta entre as qualidades da “polis” e as dos indivíduos que a compõem, qualidades essas que não são dadas, mas que dependem do contexto a qual se desenvolvem. Essa visão está apoiada na percepção da história política que o precedeu, durante a qual, segundo seus escritos, notamos naturezas juvenis como as de seus companheiros aristocratas Alcibíades e Crítias tornaram-se políticos inescrupulosos e insanos. Assim, parece se questionar Platão, como enfrentar o problema da degradação dos jovens? O que fazer para canalizá-las para o melhor projeto político? A resolução do problema parece, em Platão, a educação: estes jovens se corromperam porque não receberam a atenção e o cuidado que mereciam. Seria necessário pensar outra criança, outra educação, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum. Pensando assim, a educação tem intencionalidades políticas claras, tal como em Rousseau.

É assim que, entendendo a educação com intenções políticas sérias, pois o resultado desta é a sociedade em que se vive, Rousseau critica seu tempo, mas acima de tudo percebe a possibilidade de um devir.

Sobre a possibilidade do novo há educação, porque nascem seres humanos novos num mundo velho, o que implica numa reformulação daquilo que “é” para aquilo que “deve ser”. A educação não é um problema menor, porque “o exame da questão

---

<sup>59</sup> DIELS, Hans, KRANZ, Walter. Apud, KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.26.

educacional poderá determinar a gênese, o ponto de partida, causa da justiça ou injustiça da cidade”

Na cultura grega a palavra “*paidéia*” se refere ao pleno efeito da educação: formação harmônica do homem para a vida da “polis”, através do desenvolvimento de todo o corpo e toda consciência, e no latim, ‘*educere*’, significa extrair, tirar, desenvolver, dependendo da ação consciente do educador e da vontade livre do educando. Pensada a partir de sua etimologia, a educação não pode ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. A educação é atividade criadora; não se reduz à preparação para fins imediatos da sociedade como aconteceu em Florença, Itália, pelos ditames da burguesia de mercadores.

E como Rousseau vê a educação, como adequação ou como transformação?

Todo interesse de Rousseau e toda sua paixão fazem parte de um modo ou de outro da doutrina do homem, mas ele compreendeu agora que a questão ‘o que o homem é’ não pode ser separada da questão ‘o que ele deve ser’<sup>60</sup>.

Para Rousseau, a educação tem dois aspectos: o metodológico respeitando o “ser” - educar o indivíduo na liberdade (princípio da natureza) para que seja autônomo – e a finalidade na busca de seu “dever ser” - para a liberdade, para que seja livre (obedecendo às leis que ele mesmo criou).

Embora nos deparemos com o homem degenerado denunciado em seus dois *Discursos*, Rousseau buscava em seu estudo sobre o homem, numa digressão histórica hipotética para seu estado de natureza, as características fundamentais que possibilitaram a mudança funesta do estado de natureza para o estado de sociedade. Esse estudo não é de caráter meramente antropológico, mas, com vistas na política, na intenção de encontrar pistas para a educação de homens futuros, pois para ele, como

---

<sup>60</sup> CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p.64.

escreve no *Emílio*, “é preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade”.<sup>61</sup>

O gênero humano é o único que pode ser influenciado tanto pelo meio em que vive como por sua liberdade em escolher e, por isso, pode ser analisado pelas possibilidades desenvolvidas e pelas escolhas que faz com elas; a sociedade é o reflexo do homem e os homens podem ser frutos de uma sociedade.

No estudo da sociedade pelo homem elaborado em seu *Segundo Discurso*, Rousseau percebe nas paixões primitivas, a origem do tipo de vida que levavam. Os primeiros desenvolvimentos desses homens, descritos neste trabalho, dão as bases para a elaboração mais demorada, porém mais envolvente, das ciências e das artes, gerando o gosto e a necessidade do luxo e da opinião dos outros. Então, para voltar a olhar para si mesmo e aprender a fazer as escolhas certas para o bem estar de si mesmo e de seu semelhante, depois de todo o desenvolvimento e adestramento, o indivíduo precisa ser educado no princípio já anunciado: a liberdade.

A educação tem sempre duas finalidades: desenvolver no homem os progressos que a natureza vos preparou a distância e, atingir certo grau de humanidade na sociedade em que se vive para poder nela viver com dignidade.

Ora, parece que a segunda está subordinada à primeira finalidade, ou seja, só se atinge essa certa humanidade se desenvolver algumas habilidades do e no homem; educa-se a criança do século XVI e XVII com vistas no comércio e, para isso, a instrução é desenvolvida com métodos de cálculos e escrita/retórica, que se tornam as marcas do cidadão mercador ou ainda educa-se para se formar um nobre.

Assim como em Platão, temos a figura do denunciador de seu tempo e de um protagonista da transformação deste, temos na figura de *Montaigne*, um autêntico representante do século XVI, quando em um ensaio acerca da educação de um fidalgo,

---

<sup>61</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*, livro IV, p.309.

projeta a figura de homem que se enquadra perfeitamente ao seu século numa adequação à sociedade vigente.

Assim, escreve ele:

(...) os próprios jogos e o exercício serão uma boa parte do estudo: a corrida, a luta, a música, a dança, a caça, o manejo dos cavalos e das armas. Quero que as boas maneiras externas, e a conduta social, e o desembaraço de sua pessoa sejam moldados juntamente com a alma<sup>62</sup>.

A preocupação de Montaigne é de acomodar os ensinamentos de seus discípulos aos “requisitos” sociais da sociedade em que vive numa preocupação em agradar e obter reconhecimento que não é a mesma de Rousseau, embora concordem com a importância do exercício do corpo. Montaigne se preocupa que seu aluno se porte bem no âmbito social; deseja acomodá-lo na conduta vigente da sociedade em questão. Não se preocupa em dar lições que fujam à ordem estabelecida, e que, ao mesmo tempo sirva, em qualquer lugar e tempo, de aparato vital a seu aluno caso as modas da época se alterem.

Em outra passagem, Montaigne aproxima-se da idéia renascentista da educação fora das escolas, quando se refere, de forma negativa e severa, aos ensinamentos livrescos.

Censuravam a Diógenes como, sendo ignorante, aventurava-se na filosofia. ‘Aventuro-me’, disse ele, ‘com ainda maior razão’. Hegésias pediu-lhe que lhe lesse algum livro. ‘Sois engraçado’, respondeu-lhe Diógenes: ‘escolheis os figos verdadeiros e naturais, não os pintados; por que não escolheis também as exercitações naturais, verdadeiras e não escritas?’<sup>63</sup> E continua, dizendo que, o mundo é apenas tagarelice (...) <sup>64</sup>.

Há uma preocupação com a educação ou instrução pela própria experiência, de forma que seu aluno aprenda na prática as lições que deve saber. Os livros, neste

---

<sup>62</sup> MONTAIGNE, Michel. *Os Ensaíes*. Brasília/São Paulo: Ed. UNB/Hucitec, 1987 Livro I, cap. XXVI, p.247.

<sup>63</sup> IBIDEM, p.251.

<sup>64</sup> IBIDEM, p.252.

caso, só servem para formar tagarelas que repetem as palavras, mas não sabem o que dizem.

Montaigne tinha preocupações políticas em seu trabalho pedagógico, no entanto, não visava uma transformação de tipo de homem, mas, meramente uma transformação social de ignorante a educado.

Já para Rousseau, o princípio gerador, cuja idéia de educação é conseqüência é o desencadeamento forçado das faculdades do homem, porque é a partir de suas qualidades imanentes, que estavam em potência, e desenvolveram-se em liberdade, ou coercitivamente, que foi possível a história dos homens. Fora, a partir de elementos singulares da espécie, que a barbárie foi possível e instituída em forma de lei, e será, a partir destes elementos bem processados, que se fará um novo homem.

Desenvolver no homem, suas faculdades, sem que elas tratem de degenerá-lo, é a missão do tratado político pedagógico do *Emílio*. É o trabalho de uma educação que tenta se adequar ao homem e não o contrário.

## **2. O conceito de liberdade na proposta de educação de Rousseau**

Há como foi visto, em Rousseau, duas imagens de homem natural: aquele do Segundo *Discurso* e aquele do *Emílio*. Ora, desses dois tipos de homens, só o segundo, o homem natural que vive em sociedade, é um homem no sentido pleno da palavra, só ele será 'elevado ao estado de homem'. O selvagem do *Discurso sobre a Desigualdade* é apenas um "animal limitado às puras sensações".<sup>65</sup>

É sobre o segundo homem que trataremos, mas com vistas no primeiro. São as capacidades em potência, como diria Derathé, desse segundo homem, que fornece

---

<sup>65</sup> DERATRÉ, Robert. "L 'homme selon Rousseau", In: BÉNICHOU, Paul, (org). *Pensée de Rousseau*. Paris, 1984, p.110-111(trad. autor).

a Rousseau os princípios da educação do primeiro. Como ponto de partida e contraste temos a natureza como princípio norteador. Antes, faz-se necessário explorar um pouco um princípio que tem conexão estreita com o da natureza humana em sua antropologia, e que está presente no livro IV do *Emílio*.

Há, em nosso autor o sentimento<sup>66</sup> da existência de um universo criado e cuidado por Deus. Existe um Deus, onipotente, onisciente, benfeitor e que é a fonte da verdade<sup>67</sup>. Essa crença está presente em outras passagens, como por exemplo, no estabelecimento dos dogmas da religião civil no *Contrato Social*:

Os dogmas da religião civil devem ser simples, em pequeno número, enunciados com precisão, sem explicações ou comentários. A existência da Divindade poderosa, inteligente, benfazeja, providente e provisor; a vida futura; a felicidade dos justos; o castigo dos maus; a santidade do contrato social e das leis – eis os dogmas positivos.<sup>68</sup>

Deus é, portanto, um ser que abrange tudo, que dá movimento e forma aos sistemas dos seres, inacessível aos nossos sentidos, porém, evidente por sua obra.

“Ignoro por que o universo existe, mas não deixo de ver como ele é modificado, não deixo de perceber a íntima correspondência pela qual os seres que o compõem prestam-se auxílio mútuo”.<sup>69</sup>

Rousseau desconhece o fim a que esse ser supremo se dirige, mas pode enxergar no Universo, a obra de seu artífice. Daí, conclui que o mundo está sujeito a movimentos regulares, uniformes as leis constantes – como são descritas pela física – e que esse movimento não tem origem no próprio universo, isto é, não está na matéria

---

<sup>66</sup> “Acredito, pois, que o mundo é governado por uma vontade poderosa e sábia; vejo-o, ou melhor, sinto-o, e isso me importa saber”. ROUSSEAU, In: *Emílio ou da Educação*, livro IV, p.371.

<sup>67</sup> ROUSSEAU, J. Jacques. *Resposta ao Rei da Polônia*. São Paulo: Abril Cultural, p.376 (Col. Os Pensadores)

<sup>68</sup> IDEM, *Do Contrato Social*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, livro IV, capítulo VIII, p.468.

<sup>69</sup> IDEM, *Emílio ou Da Educação*, livro IV, p.369.



sua causa. Assim, diz Rousseau, “não há verdadeira ação sem vontade”.<sup>70</sup> As leis físicas descritas por Descartes ou Newton expressam os efeitos e não as causas do movimento. “Creio, portanto, que uma vontade move o universo e ainda a natureza”,<sup>71</sup> conclui Rousseau.<sup>72</sup>

Para ele, esta causa, distinta da própria matéria, que a move e a organiza é vontade: causa imanente a todos os movimentos espontâneos que atua nos animais e nos homens. Querer e não querer, portanto, são sentimentos que não se podem explicar por leis mecânicas, logo, não são próprios da matéria.

O princípio da ação de um ser livre reside na vontade e, o homem, como tal, é animado de uma substância imaterial<sup>73</sup>. Assim, a primeira constatação que ocupa praticamente toda a primeira parte do Segundo *Discurso*, é de um homem cuja natureza é boa por estar de acordo com a ordem universal, mas no desenrolar do discurso é a própria vontade deste ser livre que o leva a agir mal, degenerando-se. A liberdade sem direção daquele que só faz o que mandam, ou, a liberdade sem direção do indivíduo conflituoso, é uma liberdade falsa, e por isso, não pode ser boa. Só, pode agir bem, aquele que é livre de desejos desnecessários, e a natureza não nos dá nada desnecessário.

“O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles”.<sup>74</sup> Assim, aquele que depende dos demais para ter alguma coisa, aquele que depende dos demais para ter “poder” é tão escravo de seus desejos vãos quanto quem só não tem a liberdade entre os homens, que é o caso da escravidão. Conseqüentemente, os males sociais não podem, então, ser imputados a Deus, mas ao resultado da livre vontade do homem.

---

<sup>70</sup> IBIDEM, p.366.

<sup>71</sup> IBIDEM, p.367.

<sup>72</sup> Esta argumentação remete-nos a um intenso debate a esse respeito, no século XVIII, mas que não abordarei.

<sup>73</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*, livro IV p.365.

<sup>74</sup> IDEM, *Do Contrato Social*, livro I, capítulo I, p.22.

Constatada a eminência do social diante dos “progressos” de suas luzes, o homem não mais se faz por si mesmo e ou para si mesmo, mas com vistas na sociedade criada e edificada pela aparência. A educação, então, está para a manutenção deste engodo que é a sociedade tal como apresenta Rousseau, e não para o crescimento do homem, quem dirá do cidadão – tanto um como outro, impossíveis nesse estado de degradação político e moral.

A despeito da entrada do homem na sociedade e de sua conseqüente degradação, Rousseau acredita na possibilidade da transformação desse homem desde que a educação siga a rota da natureza, que é lenta e gradativamente edificada na e para a liberdade e que se realiza sem malefícios a nenhum de sua espécie.

O objetivo de Rousseau, ao final do *Emílio* é fazer com que este homem natural educado sob seu método saiba, através de seu aperfeiçoamento moral, viver em sociedade, sem se corromper. Para tanto há de educar um indivíduo para a virtude: fraco por natureza e forte por vontade.

Que é, então, o homem virtuoso? É aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela. Até agora só eras livre em aparência; tinhas somente a, liberdade precária de um escravo a quem nada foi ordenado. Sê agora livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor (...).<sup>75</sup>

A virtude consiste no domínio que o indivíduo exerce sobre suas paixões desenvolvidas por meio da sociedade, em função de seus princípios naturais. Este domínio sobre si representa sua liberdade moral, por meio da qual o indivíduo se emancipa da determinação exterior das paixões, ou se quisermos, das necessidades forjadas em sociedade.

---

<sup>75</sup> IDEM, *Emílio ou da Educação*, livro V, p. 627.

Esta determinação exterior das paixões é produção dos homens, tal a idéia de comodidade, já mencionada, então, estar livre das opiniões, ou melhor, das paixões produzidas em sociedade, é ser governador de si mesmo.

Segundo a composição de ordem cósmica de Rousseau, a natureza por si mesma, sem interferências, tende ao crescimento e a ordem, cabe, portanto, à educação, apoiar este impulso livre dando-lhe mais força e orientando-o. Só assim não será preciso renunciar a liberdade e a qualidade de homem, direito da humanidade<sup>76</sup>, que o homem dos Discursos parece ter renunciado.

Guiar a vontade da criança para que ela não seja enganada pelas vontades subjugadoras é a primeira tarefa do educador. Forte e equilibrada, quando lhe aprouver, por ser homem, saberá dirigi-la por si mesmo com sabedoria.

O livro I do *Emílio* começa com a frase, “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos dos homens”.<sup>77</sup> O autor das coisas, como visto, Deus.<sup>78</sup>

Das mãos dos homens têm-se como resultado a construção da história do “progresso”, da desigualdade.

Ao longo do processo de afastamento da natureza em busca do progresso, o homem se deixou policiar por outros homens e perdeu totalmente as rédeas de sua existência fazendo escolhas que comprometeram sua liberdade quando se deixou levar pelas opiniões. Deste modo, pode-se concluir que não é qualquer homem o foco de sua crítica, mas o homem social tal como o vê (degenerado). O homem desta sociedade ilegítima; o homem que aceitou ou imputou os outros este tipo de sociedade. Este homem, “não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é

---

<sup>76</sup> IBIDEM.

<sup>77</sup> IDEM. *Emílio ou Da Educação*. Livro I, p.7.

<sup>78</sup> A este respeito veja-se livro IV do *Emílio*, onde Rousseau fala sobre religião em geral, e sobre a religião natural como única possível na educação que ele propõe.

preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim”.<sup>79</sup> Desta maneira, o homem não pode, desde então, ser entregue a qualquer um. Ele precisa ser bem educado, dado que a sociedade já está edificada, para voltar a ser o que era antes da intervenção desses que o pretendem como coisa.

Pode-se inferir que Rousseau se afasta da intenção dos pensadores citados neste trabalho que buscavam adequar o indivíduo à sociedade. Não há neles a denúncia da sociedade como há em Rousseau que, na contramão das convenções e das idéias geradoras destas, pretende educar um homem que possibilite mudança. Sua intenção primeira não é moldar o homem segundo as normas postas, mas segundo sua necessidade natural. Essa intenção se expressa bem na frase: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento”.<sup>80</sup>

E nessa outra frase: “Ela estava menos apertada, menos embaraçada, menos comprimida no âmnio do que entre os cueiros; não percebo o que ela ganhou ao nascer”.<sup>81</sup>

Se Rousseau não concorda com esta educação que não provoca mudanças, que educação ele propõe?

No início do *Emílio*, Rousseau distinguiu os tipos de educação aos quais, o homem está submetido durante sua vida.

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.<sup>82</sup>

---

<sup>79</sup> ROUSSEAU, J.Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Livro I, p. 7.

<sup>80</sup> IBIDEM, p.16.

<sup>81</sup> IBIDEM.

<sup>82</sup> IBIDEM, p.37.

Assim, a educação se dá por intermédio destes três mestres a natureza, os homens e as coisas e, esses três mestres, de acordo com o raciocínio de nosso autor, são, em estado de natureza, capazes de trazer a tona o homem, como já visto na exposição feita.

Entretanto, o homem de sua época é, segundo Rousseau, educado de tal maneira que seus três mestres são postos em oposição e por não estarem de acordo, não formam o homem, mas um sujeito que se debate nas contradições. No entanto, para Rousseau, somente aquele que for educado de acordo com seus três mestres estará bem formado e poderá se dizer um bom homem. Mas, como fazer?

Escreve Marilena Chauí:

“Num primeiro momento o processo educativo preconizado por Rousseau é negativo, limitando-se àquilo que não deve ser feito. A educação positiva deve iniciar-se quando a criança adquire consciência de suas relações com os semelhantes. Passa-se, assim, do terreno da pedagogia, propriamente dito, aos domínios da teoria da sociedade e da organização política”.<sup>83</sup>

Isso quer dizer que, nos primeiros anos de vida de Emílio, a tarefa de Rousseau será de impedir que preceitos ou hábitos sejam introduzidos em seu cotidiano e em sua educação. Nesta fase, nada deve ser feito para que a natureza possa agir. Quando suas forças, físicas e de vontade, forem suficientes para que a relação com o outro seja compreendida em sua complexidade, a tarefa do preceptor não se restringirá aos requisitos da boa educação, mas passará ao estudo dos tipos de sociedades e as conseqüências destas na vida dos homens.

Deste modo, educar requer optar entre fazer um homem, tal qual a natureza assim os destinou, e fazer um escravo das instituições, dado que a manutenção destas requer a escravidão deste. Ser homem e ser cidadão, na sociedade em questão é impossível já que para fazer o primeiro nega-se o segundo. Ora, o intuito de Rousseau,

---

<sup>83</sup> CHAUI, Marilena. Vida e obra in *ROUSSEAU*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, Vol I, p. XVI.

como já mencionado, não é educar para obter o mesmo resultado que se vê nas instituições dos colégios, criando um homem que está em constante conflito consigo mesmo, mas, o contrário, formar um homem pleno.

Segundo o próprio Rousseau, houve um tempo em que os homens tinham pátria e eram cidadãos, são seus exemplos os homens de Roma, de Esparta, de Lacedônia.<sup>84</sup> A formação destes, era pensada para que o bem de cada um e de todos fossem defendidos, o que não parece estar de acordo com a educação a que vem se referindo.

“Na ordem social, onde todos os postos são marcados, cada um deve ser educado para o seu”.<sup>85</sup> Neste caso, “a educação só é útil na medida em que a fortuna se harmonize com a vocação dos pais”,<sup>86</sup> mas, antes da vocação dos pais, segundo Rousseau, “a natureza o chama para a vida humana”,<sup>87</sup> pois,

“na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela”<sup>88</sup>.

Nessas passagens há uma crítica a determinados ditames da educação propostas por Platão em sua obra *República*, ou mesmo em Montaigne em *Os Ensaios*. Se para cada tipo de homem há uma função definida na “*polis*”, e, em função desta diferença, são necessárias diferentes educações, então estabelecem de antemão as diferenças sociais. Ora, para Rousseau todos nascem homens e assim devem ser educados para cumprir bem esta função em sociedade, no entanto, embora Rousseau considere a *República* o mais belo tratado político já produzido, isso não quer dizer que não tenha críticas a lhe proferir, pelo contrário.

---

<sup>84</sup> ROUSSEAU, J.Jacques. *Emílio ou da Educação*, Livro I, p.11-12.

<sup>85</sup> IBIDEM, p.14.

<sup>86</sup> IBIDEM.

<sup>87</sup> IBIDEM, p.14.

<sup>88</sup> IBIDEM, p.14.

A infância representa condição, não só necessária para Rousseau, como indispensável no processo do devir humano. A hipótese de um homem natural, da qual ele se utiliza em seus dois *Discursos* para determinar o que é natural do que é artificial no homem, e deduzir, assim, o que tem contribuído para sua decadência e corrupção, contribuiu, do ponto de vista da gênese da criança, para compreender a infância como estado natural de inocência, carente de maldade, perfectível, e que necessita ser educada.

Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco; nosso primeiro preceptor é a nossa ama de leite.<sup>89</sup>

Tudo instrui conforme Rousseau, e esse deve ser o primeiro cuidado a ser tomado, pois a característica marcante da sociedade moderna é a desigualdade entre os homens. Desigualdade marcada pela posse de bens materiais, por uma dominação intelectual que há tempos tem sido marca do Ocidente. Por isso, a criança escolhida por um mestre que a guiará, deverá ser educada no método da natureza, para o desenvolvimento de todas as habilidades que sejam úteis à vida de uma criança primeiramente, mais tarde, de um homem.

Faz-se necessária uma apresentação resumida do quadro rigoroso do livro *Emílio*, de acordo com a introdução escrita por Michel Launay, para entender melhor sua composição. A seguir, como mencionado anteriormente, mediante a seleção de algumas passagens presentes nos livros do *Emílio*, pretende-se explicitar aqui a tese que Rousseau defende e desenvolve com maior rigor, a saber, que o homem nasce livre e deve manter-se livre para preservar sua humanidade.

Esta tese permeou seus dois *Discursos*, como visto anteriormente, e tem seu aprofundamento no *Contrato Social* e no *Emílio*. No entanto, é no *Emílio*, na

---

<sup>89</sup> IBIDEM, p.14.

possibilidade de educar um homem na, e para a liberdade, que esse recorte me parece mais pertinente.

No livro I, temos a idade da natureza – o bebê (*infans*). É nele que encontramos o primeiro momento de instrução de Emílio<sup>90</sup>: as sensações do corpo (segurança do colo, conforto da fome saciada, etc.).

Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, não mais precise de outro guia que não ele mesmo<sup>91</sup>.

Esse aluno imaginário é Emílio. A condução de Emílio se diferencia da mera instrução porque isso não basta, ele deve sentir a necessidade das coisas, o educando deve ser conduzido por sua vontade (sem despotismo). O professor dessa ciência, como chama Rousseau, é um “gouverneur”, que tratará de fazer com que os preceitos que devem servir para Emílio sejam encontrados.

Rousseau discorre as primeiras páginas não só justificando o porquê de sua escolha metodológica, mas anunciando o princípio que a natureza nos oferece para a educação do homem: a liberdade. Neste sentido, o uso do termo governante vem ao encontro com seu intuito: o homem que se pretende educar é governado por alguém que não lhe impõe nada, mas mostra as possibilidades de escolha.

Preparai a distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> De agora em diante, ao ler Emílio, entendamos educando.

<sup>91</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*. Livro I, p.28.

<sup>92</sup> IBIDEM, p.47.



Ser senhor de si é ser governante de si. Somente quem sabe se governar pode ser senhor de si mesmo sem sofrer com a opinião alheia. Esta é a conclusão de uma boa educação.

Por isso, nada de convenções, e sim, raciocínios a partir da experiência, aquilo que poderia chamar de empirismo em Rousseau. É neste sentido que ele escreve em várias passagens como:

Observai que as crianças raramente têm medo de trovão, a menos que os estouros sejam horrendos e firam realmente o órgão do ouvido. (...) Quando a razão começa a assustá-los, fazei com que o hábito as tranquilize.<sup>93</sup>

É, nesta idade, chamada de “idade da natureza”, que Rousseau fornece os indícios da formação daquele que deverá ser um homem, mas que por ora, deve ser tratado como criança.

Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu.<sup>94</sup>

É a vida como ela é que será a escola de Emílio. É no mundo e para o mundo, que Emílio será educado. Sua liberdade o fará escolher sempre o melhor, pois será educado segundo a natureza.

No livro II, ainda, “idade da natureza” – de 2 a 12 anos (puer) – a instrução é exercida em função de algumas habilidades que vão se desenvolvendo: a sensibilidade, a moral, o intelectual, o sensorial e o corpo. “Eis a segunda fase da vida, aquela onde

---

<sup>93</sup> IBIDEM, p.48.

<sup>94</sup> IBIDEM, p.14.

acaba propriamente a infância, pois a palavra “infans” e “puer” não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa quem não pode falar (...)”.<sup>95</sup>

É nesta etapa que Rousseau faz a crítica a La Fontaine<sup>96</sup>, escritor de fábulas que se mostram como forma de instrução moral. Ora, nesta idade Emílio não tem experiência daquilo que as palavras contam, portanto, as palavras não fazem o menor efeito sobre ele dado que sua razão ainda não é capaz de fazer inferências. Contar-lhe sobre a importância do trabalho não é o mesmo que fazê-lo sentir tal importância. De acordo com Rousseau é sobre o corpo do infante a primeira lição. A fase que Emílio está é a das brincadeiras, dos jogos, do bem estar e da liberdade; nada de livros antes dos doze anos. Seu interesse é sobre aquilo que o rodeia, e é essa a lição que deverá tomar a partir das máximas gerais que Rousseau apresenta: os exemplos; a noção de propriedade – o que é seu e o que é do outro; sobre a verdade; sobre a caridade. Aqui, o amor de si se revela na criança e deve ser estimulado, mas, ainda não é entendido por ela, pois ainda não é capaz de estender “seu eu” formando a idéia de alteridade.

No livro III, na idade da força – de 12 a 15 anos – a educação intelectual vai do interesse sensível às experiências. Nesta etapa, o aluno, ainda chamado de criança “na falta de um termo apropriado para designá-lo, pois está próxima à adolescência, sem ser ainda a da puberdade”<sup>97</sup>, desenvolve suas forças bem mais do que necessidades. Com o desenvolvimento da intelectualidade será capaz de inferir através da experiência, algumas lições que lhe serão úteis para a vida prática. E eis aqui o momento em que será oferecido ao Emílio um livro, pelo qual poderá identificar suas reais necessidades com vista à educação manual (escolha de um ofício) e social. Sua experiência com as coisas, segundo Rousseau, o fará conhecer-se, e reconhecer-se melhor.

Ao tratar do trabalho, ou, educação manual, Rousseau insere sua teoria do conhecimento em concerto com seu método. Para Rousseau, essa época em que a

---

<sup>95</sup> IBIDEM, livro II p.65.

<sup>96</sup> FONTAINE, Jean de La. *Fables*. Paris: Presses Pocket. 1989.

<sup>97</sup> ROSSEAUE, J.J. *Emilio ou Da Educação*, livro III, p. 201.

própria natureza indica ser a época do saber útil, é a do trabalho e a da instrução. Há, portanto, a necessidade importante da escolha das coisas a serem ensinadas dado que, dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, alguns são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de quem os têm. Os poucos conhecimentos que realmente contribuem para o nosso bem estar são os únicos dignos das pesquisas de um homem sábio e, portanto, de uma criança que queiramos tornar sábia. “Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil”<sup>98</sup>. Por isso a educação intelectual a partir dos livros é dispensada.

A idade da razão e das paixões – dos 15 aos 20 anos – é apresentada no livro IV, capítulo que Rousseau se preocupa em deixar de lado a autoridade<sup>99</sup> que exercia sobre seu aluno para travar uma nova relação: a autonomia para o reconhecimento da autoridade. É nesta fase, quando as amizades e o sexo aparecem com mais intensidade para Emílio, que Rousseau propõe uma educação moral e uma educação religiosa. Tem a intenção de retardar – ainda educação negativa - algumas paixões que são precocemente inseridas nas etapas de seu desenvolvimento, segundo as convenções da sociedade, para poder deixar agir a natureza, que se manifesta harmonicamente, afim de que Emílio, ao ter determinadas experiências, reconheça-se forte e seguro de si.

E, por fim, o livro V, idade da sabedoria e do casamento – de 20 a 25 anos -, quando Emílio, exposto às paixões do mundo, vai decidir por si mesmo, “segundo sua luz interior”, que consiste em sua vontade livre.

Nota-se que: enquanto os livros I, II e III privilegiam o princípio de utilidade, pela autoridade do preceptor os livros IV e V baseiam-se no despertar da consciência moral e religiosa para guiar Emílio, que no livro é representado pela mudança de

---

<sup>98</sup> IBIDEM, p, 203.

<sup>99</sup> Deve-se entender autoridade, aqui, como a necessidade que temos de sermos guiados pela experiência de outrem, no caso dos primeiros passos, quando ainda não falamos; das primeiras palavras e seus significados, quando ainda não conjeturamos; enfim, do auxílio imprescindível que temos que servir nossos pequenos seres em desenvolvimento para poderem chegar a ser homens.

método do preceptor que deixa de exercer autoridade passando assim do âmbito da pedagogia ao âmbito da política propriamente dita.

Fundamental em toda a obra de Rousseau, e que convém ressaltar, é sua convicção de que os seres humanos possuem uma natureza inata que, se lhe for permitida liberdade adequada para o desenvolvimento, poderá torná-los úteis, felizes e bons, para si próprios e para os outros, diferentemente dos homens delineados pelo autor em seus dois *Discursos*, que estão em constante contradição consigo mesmo e, por isso, infelizes.

“Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo”.<sup>100</sup> Eis a justificativa da educação e dos cuidados relativos à infância.

Ao contrário do homem que se “encontra sob grilhões”, o homem da natureza, neste caso, Emílio, precisa de forças para que “saindo das mãos do autor das coisas”, possa desenvolver suas disposições. Deste modo, a criança deve ser considerada como criança, e como tal, imperfeita; destituída do pleno desenvolvimento de suas habilidades e faculdades, e necessitada de cuidados. Entre esses cuidados, o mais importante, conforme Rousseau, seguindo o método da natureza, é não deixar que contraia nenhum hábito; não deixar que o mundo artificial a cerque com os preceitos da boa vida. Assim, a primeira tarefa de seu governador é a de deixá-lo o mais próximo de sua realidade natural, livre das amarras físicas que cedo lhes impõem.

Depois do estudo sobre o selvagem, e do homem em sociedade, depois da análise dos acréscimos, do conforto, já citado, Rousseau verifica a importância de uma educação que visa a experiência das condições que o homem enquanto espécie pode suportar. Nada de acostumar-se com as coisas; nada de acostumar-se com conforto eis a educação negativa que preserva a regra da natureza tal como foi para o homem selvagem.

---

<sup>100</sup> ROSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*, livro I, p. 8.

Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhe ensina o que é sofrimento e dor (...). Quase toda a primeira infância é doença e perigo (...).<sup>101</sup>

Se, se educa um homem para chegar a ser homem, como poderá ter êxito aquele que prepara este indivíduo para a prisão das vontades vãs, das comodidades e do luxo? Ora, se, se quer educar um homem para ser livre, deve-se, segundo Rousseau, educá-lo para e na liberdade, para a independência das coisas inúteis. O homem sobrevive sem almofadas e suéters, mas não sobrevive à exposição contínua ao sol ou chuva. Deste modo, nesta primeira fase da vida a criança deve ser exposta às intempéries e não confinada. Deve-se prepará-la para a vida e para aquilo que a compõe, não para as convenções que podem mudar ou desaparecer. “Eis a função que confiais aos mercenários”.<sup>102</sup>

A educação deve ser, então, em sua primeira etapa, uma educação de cuidados, não de mimos; e deve basear-se naquilo que não devemos fazer para que ela possa desenvolver-se forte e rígida. Tal é a liberdade de movimentos que ela deve experimentar nesta primeira etapa.

Passa-se, assim, à idade que dá início à vontade livre, presente na criança, assim como no homem selvagem. É essa vontade que permitirá à criança escolher entre aquilo que lhe dá prazer ou repulsa. Ora, até então, segundo a história dos homens, o que fazem com as crianças é justamente o contrário. Vêem-na como adultos pequenos<sup>103</sup> e as cercam com instruções que só lhe serão úteis no futuro, se chegarem ao futuro. Enquanto criança precisa aprender a escolher aquilo que lhe é pertinente; quando chegar a ser adulto terá que fazer outras escolhas que, por ora, não precisam saber.

---

<sup>101</sup> IBIDEM, p. 22.

<sup>102</sup> IBIDEM, p.26.

<sup>103</sup> Ver, Philippe Áries in. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.. Neste livro, o autor faz um levantamento da idéia de infância na história Ocidental.

Seguindo o método da natureza, Rousseau pretende que Emílio conheça-se a partir de seu corpo; ele saberá até onde consegue chegar exercitando seus membros e suas próprias forças.

O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental (grifo meu). Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela.<sup>104</sup>

E então Rousseau reforça como a criança deve ser educada: “Ela não deve ser um animal, nem um homem, e sim criança. É preciso que ela sinta a sua fraqueza e não que a sofra; é preciso que ela dependa, e não que obedeça; é preciso que ela peça, e não que mande”.<sup>105</sup>

A questão da sujeição reaparece. A criança, e também o homem, não devem seguir os preceitos que lhes são apresentados, mas suas próprias forças é que devem orientá-los. Não é a prescrição da medicina, nem os saberes dos mais velhos, as normas a serem seguidas, mas a noção de suas próprias capacidades que só adquirem em liberdade.

Antes que os preconceitos e as instituições humanas tenham alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade. Mas, nos primeiros, esta liberdade é limitada pela fraqueza. Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza. Quem faz o que quer não é feliz quando suas necessidades ultrapassam suas forças: é o caso da criança no mesmo estado. As crianças, até mesmo no estado de natureza, só gozam uma liberdade imperfeita, semelhante àquela de que gozam os homens no estado civil.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*, livro II, p.76.

<sup>105</sup> IBIDEM, p.77.

<sup>106</sup> IBIDEM, p.77.

Segue-se daí que, não portando força suficiente para dar curso a sua vontade a criança naturalmente é submetida a outrem, no entanto, deve desde então aprender que dependendo do outro sua vontade sempre será limitada. É por isso que Rousseau questiona os adultos sobre podar as escolhas das crianças se estas não lhes oferecer verdadeiro risco. Antecipar a recusa de suas escolhas é antecipar a situação atual do homem civil, e como ainda não é homem, deverá se acostumar a fazer as escolhas e a sofrer as conseqüências delas.

Já que com a idade da razão começa a servidão civil, por que antecipá-la com a servidão privada? Deixemos que um momento da vida não carregue esse jugo que a natureza não nos impôs, e entreguemos à infância o exercício da liberdade natural, que pelo menos por algum tempo a afasta dos vícios que se contraem na escravidão.<sup>107</sup>

Ao modo rousseuista: Ela quer brincar na neve? Que vá. Que sinta o frio; a queimação; que resfrie. Como poderia optar se não conhece seus resultados? Então, que aprenda por si mesma as conseqüências de suas escolhas. Só assim será livre e boa, já que ainda não é capaz de deliberar a respeito. É sabendo fazer suas escolhas que se sentirá livre, sem ainda sê-lo.

Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda sua vida, nunca estará tão ocupada. Platão, em sua República, considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempos; dir-se-ia que ele terminou quando lhes ensinou a se divertirem bem, e Sêneca, falando da antiga juventude, disse: ela estava sempre de pé; não lhe ensinavam nada que ela devesse aprender sentada. Teria por isso valido menos, quando chegou à idade viril?<sup>108</sup>

Rousseau volta a criticar os iluministas que pretendem que um arcabouço de saber recaia sobre a criança. Ora, esta é a idade onde as forças devem ser exercitadas a fim de possibilitar mais liberdade para a criança, ou, então, não é isso que se pretende. Se, o que se pretende é ensinar uma criança a viver, que a deixem viver a

---

<sup>107</sup> IBIDEM, p.83.

<sup>108</sup> IBIDEM, p.113.

sua época de criança, cujos seus únicos interesses são os de suas brincadeiras. Brincar é tarefa da criança, não de adultos. Imputar a criança outros deveres é destituí-la do direito de ser o que é.

Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e agite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão.<sup>109</sup>

No entanto, o que costumeiramente se vê é a imposição dos “mestres” sobre a natureza infantil. As crianças nada sabem, e por isso devem aprender com seus mestres. Ora se seus mestres lhe falam apenas sobre coisas que não vêm a menor utilidade na vida prática atual de criança, o que querem eles ensinar senão a sujeição da infância à autoridade imposta na figura de mestre. Sobre isso, escreve Rousseau comparando Emílio a outros alunos:

Submisso em tudo a uma autoridade sempre a ensinar, o vosso nada faz a não ser quando lhe dizem; (...) não ousará respirar a não ser de acordo com vossas regras. Em que quereis que ele pense, se pensais tudo por ele? (...); seu juízo repousa sobre o vosso; tudo o que não lhe proíbe ele faz sem pensar (...). Por mais que amoleçais seu corpo na inação, não tornareis seu entendimento mais flexível. Pelo contrário, acabais de desacreditar a razão em seu espírito, ao fazê-lo usar o pouco de razão que possui nas coisas que parecem mais inúteis.<sup>110</sup>

E continua:

Quanto ao meu aluno, ou antes, o aluno da natureza, desde cedo treinado a bastar a si mesmo tanto quanto possível, ele não se habitua a recorrer continuamente aos outros, e muito menos a lhe exhibir seu grande saber. (...); cedo adquire uma grande experiência, toma aulas da natureza e não dos homens; por não ver em nenhuma parte a intenção de instruí-lo, instrui-se melhor. Assim seu corpo e seu espírito exercitam-se ao mesmo tempo. Agindo sempre de acordo com seu pensamento, e não com o de outra pessoa, une continuamente as duas operações; quanto mais forte e robusto se torna, mais sensato e judicioso fica. Esse é o meio de um dia obter o que acreditamos ser incompatível e o que quase todos os grandes homens reuniram, a força

---

<sup>109</sup> IBIDEM, p.129.

<sup>110</sup> IBIDEM, p.130-131.



do corpo e a força da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta.<sup>111</sup>

A criança que nada sabe já está a mercê de outras vontades. Tomai com ela, diria Rousseau, o caminho oposto ao da sujeição. Deixai que ela indique o que quer aprender, fazendo-se mestre. Assim, para Rousseau, “se cativa a própria vontade”.<sup>112</sup>

Ora a vontade, como dito anteriormente, é o que move o mundo. Se, se destitui um ser de vontade própria, certamente não será sujeito de movimento, mas de reprodução de um movimento já iniciado por outra vontade. Como nesta fase são os sentidos que oferecem as primeiras lições, vindas pelo prazer e pela dor, são eles que servem de base para a vontade e para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos”.<sup>113</sup>

“Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servimos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada”.<sup>114</sup> Tal é a marca das educações comuns; tal é o ponto que nos afastamos delas com o método da natureza. Emílio não cederá à autoridade, mas à necessidade do que lhe é útil; não fará nada porque o mandam, mas porque quer, precisa ou pode fazer.

Supondo, pois, que o método seja o da natureza e que não se tenha enganado em sua aplicação, Rousseau leva Emílio pelo país das sensações até as fronteiras da razão pueril; “o primeiro passo que dará adiante deve ser um passo de homem”.<sup>115</sup>

Deixai-o sozinho em liberdade, vede-o agir sem nada lhe dizer; considerai o que fará e como se arranjará. Não precisando provar a si mesmo que é livre, jamais faz nada por travessura e apenas para fazer

---

<sup>111</sup> IBIDEM, p.131-132.

<sup>112</sup> IBIDEM, p.133.

<sup>113</sup> IBIDEM, p.140-141.

<sup>114</sup> IBIDEM, p.141.

<sup>115</sup> IBIDEM, p.192.

um ato de domínio sobre si mesmo; não sabe ele que é senhor de si mesmo? É alerta, rápido, disposto; seus movimentos têm toda a vivacidade da idade, mas não verá um só deles que não tenha um fim. Seja o que for que ele queira fazer, jamais tentará nada que esteja acima de suas forças, pois as colocou à prova e as conhece; seus meios serão sempre bem apropriados a seus planos e raramente agirá sem estar certo do sucesso.<sup>116</sup>

A criança deve ser assistida e não vigiada. O vigiado, não sabendo lidar com a liberdade por nunca ter tido oportunidade de ser livre, não sabe fazer nada além do que lhe mandam. Este, assim que se vê sozinho diante das escolhas, não sabe fazê-las. Já Emílio, é sempre observado em suas ações. Suas escolhas são sempre resultado de suas vontades e, já sabendo lidar com elas por ter tido liberdade para tanto não precisa de ninguém lhe dizendo o que deve ou não fazer, mas de alguém para protegê-lo caso haja necessidade para tanto.

Aos doze ou treze anos<sup>117</sup> (...) nenhuma necessidade imaginária a atormenta; nada pode sobre ela a opinião; seus desejos não vão mais longe que seus braços; não apenas pode bastar a si mesmo como também tem mais forças do que precisa; é o único tempo de sua vida em que isso acontecerá.<sup>118</sup>

Nesta etapa, Emílio já possui experiência suficiente para empreender bem suas escolhas e a opinião dos outros em sua educação, nunca tivera espaço suficiente para fazer-se respeitada. Sua vontade é seu guia e seus braços os executores. Passados os primeiros movimentos que são possíveis de se obter, tanto pelo corpo, como pela razão ainda jovem, evitando o desenvolvimento da imaginação e de outras faculdades que a natureza conserva adormecida até lhe sejam úteis, Emílio está apto a conhecer melhor a natureza que o circunda. E estas lições, como dito anteriormente, devem se realizar na prática.

Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente<sup>119</sup>. E continua,

---

<sup>116</sup> IBIDEM, p.197.

<sup>117</sup> IBIDEM, livro III, p.202.

<sup>118</sup> IBIDEM.

<sup>119</sup> IBIDEM, p.206.

dizendo, se alguma vez substituídes em seu espírito a razão pela autoridade, ele não raciocinará mais e não será mais do que um brinquedo da opinião dos outros.<sup>120</sup>

Segundo nosso autor, a primeira idade foi norteadada pela negação dos acréscimos costumeiramente “despejados” na criança pelas educações vulgares de sua sociedade, tais como, obediência e por conseqüência, sujeição; aprendizagem das coisas “úteis” para a vida de um adulto, mas inúteis para a vida da criança e, por isso, indesejáveis, etc. Agora a situação se modifica, e “não há tempo suficiente para fazer tudo o que seria útil”<sup>121</sup>. Os estímulos que Emílio recebera da liberdade é suficiente para suas perguntas com relação às coisas que o cerca e o leva às respostas.

Primeiramente, vede bem que raramente cabe a vós propor o que ele deve aprender; cabe a ele deseja-lo, procura-lo, encontra-lo; cabe a vós coloca-lo ao seu alcance, fazer habilmente nascer esse desejo e fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo. Segue-se daí que vossas perguntas devem ser pouco freqüentes, mas bem escolhidas; e, como ele terá mais perguntas a vos fazer do que vós a ele estareis sempre menos a descoberto e mais vezes em condições de lhe dizer: Em que isso que me perguntas é útil de saber?<sup>122</sup>

Emílio está pronto para aprender aquilo que só pela razão lhe é possível, é o caso da ciência. Aos quinze anos, Rousseau lhe oferecerá o livro que lhe acompanhará por muito tempo: Robinson Crusoé. Como seu método é baseado na medida das faculdades dos homens, nas diferentes idades e na escolha das ocupações que a estas convém, resta, agora, imprimir em seu discípulo a vontade de descobrir e fazer as coisas por si mesmo, e neste caso, Robinson Crusoé lhe é de muita valia, afinal, não há nada melhor do que colocar-se no lugar de um homem que, para viver, necessita criar aquilo de que precisa. Emílio deverá aprender a julgar o que é necessário a este homem, e o que, de maneira universal é necessário a todo e qualquer homem.

---

<sup>120</sup> IBIDEM, p.206.

<sup>121</sup> IBIDEM, p.211.

<sup>122</sup> IBIDEM, p.224.

Mais uma vez, meu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la quando necessário, fazer com que a estime exatamente o quanto ela vale e fazer com que ame a verdade acima de tudo. Com esse método, avançamos pouco, mas nunca damos um passo inútil e não somos obrigados a voltar atrás.<sup>123</sup>

Mais uma vez Rousseau critica os doutos. Sua resposta a eles é a educação que prescreve. Das mãos de Rousseau não sairá nenhum especialista, mas um homem que diante de qualquer necessidade saberá recorrer a si mesmo em busca da resposta, mesmo que resulte em uma descoberta científica já posta, será por si mesmo encontrada, não restando dúvidas sobre seu resultado.

A autoridade médica, científica, etc., nunca será procurada por Emílio sem que antes, tenha ele mesmo se colocado na busca. Como ser livre, e bastando a si mesmo, confiará em sua razão. Sua busca será sempre um movimento de vontade.

Depois de ter começado por exercitar o seu corpo e os seus sentidos, exercitamos seu espírito e seu juízo. Finalmente reunimos o emprego de seus membros ao de suas faculdades; fizemos um ser ativo e pensante; para terminar o homem, só nos resta fazer um ser amoroso e sensível, isto é, aperfeiçoar a razão pelo sentimento.<sup>124</sup>

É tempo de mudar de método.<sup>125</sup>

Neste momento, a passagem à puberdade corresponde a uma mutação brusca de motivação da educação. A estrutura do livro IV, como já mencionado, não está baseada na distinção das “faculdades”, posto que estas, a essa altura, já atingiram seu grau de desenvolvimento, mas no despertar da consciência de Emílio.

Emílio, já sofrera as sucessivas transformações que a natureza lhe imprimiu e, por isso está pronto para relacionar-se com outros homens. É então que o estudo que lhe convém é o destas relações.

---

<sup>123</sup> IBIDEM, p.269.

<sup>124</sup> IBIDEM, p.262.

<sup>125</sup> IBIDEM, livro IV, p.277.

Enquanto ele só se conhecer pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações com as coisas; é o trabalho de sua infância. Quando começar a sentir seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens; é o trabalho de sua vida inteira, a começar do ponto a que acabamos de chegar.<sup>126</sup>

Não obstante, Rousseau adverte seus leitores para os abusos da imaginação que são freqüentemente estimulados nesta idade e ao invés de contribuir para o aperfeiçoamento do indivíduo são nocivos na medida em que, ultrapassando suas faculdades, a imaginação faz com que vosso aluno não tenha mais controle sobre elas. Forja-se, então, um homem, antes que verdadeiramente tenha se formado um.

A educação negativa, proposta por Rousseau, tende ao contrário, quando pretende retardar ao máximo as paixões sociais.

Tudo o que é lento é mais forte por duração. Emílio desenvolveu-se lenta e gradativamente, conforme a natureza. No momento que decidir fará parte do mundo. Diante disto, a mudança de tom adotada por Rousseau nesta etapa é fundamental. Antes de tudo, Emílio já basta a si mesmo, por isso, já não pode seguir seu governador, mas acompanhá-lo. O coração, já pronto para amar só recebe leis de si mesmo, as paixões tumultuosas devem acalmar-se. É o momento de sua liberdade racional.<sup>127</sup> No entanto é, ainda, preciso protegê-lo dos apelos sociais para os quais é facilmente aclamado na etapa em que se encontra. Algumas crianças, ou jovens, não gozam nem dessa liberdade imperfeita rumo à liberdade, dado que vivem numa espécie de escravidão em relação às suas necessidades e paixões. Essa escravidão não deve ser atribuída à natureza, mas é fruto de uma educação deficiente que não distinguiu a necessidade natural da fantasiosa.

“Para torná-lo dócil, deixai-lhe toda a liberdade; esquivai-vos para que ele vos procure; elevai sua alma até o nobre sentimento do reconhecimento, falando-lhe sempre apenas do seu interesse”<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> IBIDEM, p.276.

<sup>127</sup> IBIDEM, p.307.

<sup>128</sup> IBIDEM, p.307

É o momento da ordem moral; do segundo passo de homem,<sup>129</sup> seguindo o método de Rousseau. Nessa ocasião “é menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres”<sup>130</sup>. Entramos, assim, no campo da moral e da religião, pois é tempo de fazer Emílio dominar suas paixões.

Seguindo seu método é pela experiência que Emílio aprenderá sobre essas lições. O primeiro sentimento de que um jovem educado com esmero é suscetível, não é o amor, mas a amizade<sup>131</sup>. O primeiro ato de sua imaginação nascente é ensinar-lhe que existem semelhantes, e a espécie antes do sexo<sup>132</sup>. O sentimento de Emílio deverá se sobrepor à imaginação, e a razão deverá falar mais alto do que a opinião. Esta será a tarefa desta etapa da educação.

Aqui Rousseau retoma a noção do amor de si inata ao homem, fonte de nossas paixões doces e afetuosas e parte principal de nossa conservação e desenvolvimento – como sentimento nascente dos primeiros contatos afetuosos e mais adiante em seu desenvolvimento fonte do amor próprio – das paixões sociais. O primeiro - amor de si de acordo com nossa natureza nos preserva na simplicidade fazendo-nos negar o mal; o segundo - amor próprio artificial, resultado do orgulho e da ambição, desenvolve-se na medida em que nos aproximamos e adentramos a vida social. É tempo de prevenir a depravação que nasce dessa relação. Por isso, para Rousseau, a sensibilidade é a faculdade que mais deve ser excitada.

A pretexto de educar Emílio para o julgamento a respeito das relações que se estabelecem na vida em sociedade, que será o exercício eterno de sua vida como homem, Rousseau apresenta a educação religiosa. Para tanto, ele retoma a crítica do livro II, já mencionada, das fábulas que se pretendem lições de moral.

---

<sup>129</sup> IBIDEM, p.308.

<sup>130</sup> IBIDEM, p.309.

<sup>131</sup> Tema filosófico amplamente discutido por Aristóteles na obra *Ética a Nicômacos* e que tem no livro *Emílio* um aspecto relevante, mas que não será tratado no presente trabalho.

<sup>132</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*. Livro IV, p. 285.

As fábulas – ou lições morais -, assim como as religiões, são introduzidas na infância, segundo as convenções sociais. Ora, nesta etapa as crianças são incapazes de compreendê-las, dado que não podem formular idéias a partir de seus exemplos. O resultado dessa inflamada intenção é a formação de seres preconceituosos. Ensinar aquilo que nada influi sobre a vida de uma criança é, segundo o método de Rousseau, prepará-las para a mentira e para a crença na autoridade dos homens. Assim, é preciso ensinar, primeiramente a criança a agir, depois, a agir bem e, em seguida instruí-la na busca que a convém. Quando Rousseau percebe que Emílio já está ciente de suas capacidades físicas, o incita a pensar o mundo, que lhe é objeto de afetação.

A necessidade de apresentar a Emílio o gênero de crença e obediência religiosa que lhe é apropriado faz com que Rousseau narre a história da Profissão de Fé do Vigário Saboiano. Nesta narrativa estão contidas as idéias de cosmologia de Rousseau, bem como um aprofundamento de sua teoria do conhecimento que permeou todos os livros do *Emílio*. No livro IV, definiu-se a religião natural como a única possível na educação de seu discípulo. A religião natural do Vigário constitui a religião ideal do cidadão ideal.<sup>133</sup> A liberdade é mais uma vez apresentada como ação do ser de vontade. Essa vontade livre deve saber escolher para não se corromper.

Falando a Emílio sobre os homens, Rousseau escreve:

Sem dúvida, já não depende deles não serem nem maus nem fracos, mas depende deles não se tornarem tal. Oh! Como permaneceríamos facilmente senhores de nós e de nossas paixões, mesmo durante esta vida, se, quando nossos hábitos ainda não foram adquiridos, quando nosso espírito começa a se abrir, soubéssemos ocupá-los com objetos que deve conhecer para apreciar os que não conhece; se quiséssemos sinceramente esclarecer-nos, não para brilhar aos olhos dos outros, mas para sermos bons e sábios conforme

---

<sup>133</sup> TROUSSON, Raymond e EIGELDINGER, S.Frédéric. *Dictionnaire de Jean Jacques Rousseau*. Paris: Honoré Champion, 1966, p.794.

a nossa natureza, para nos tornarmos felizes praticando nossos deveres.<sup>134</sup>

Como Deus não pode ser a causa do mal, como já mencionado, cabe aos homens discernirem aquilo que os faz serem ou causarem o mal. Está no próprio homem a causa do bom ou mau uso das paixões dependendo única e exclusivamente do modo como desenvolveram suas faculdades. Se guiados pela natureza, não há o que temer; se guiados pelas vãs educações há de observar a autoridade dos homens se sobrepondo às inclinações naturais. O remorso é assim, para Rousseau, prova da liberdade de vontade.

Quando me entrego às tentações, ajo conforme o impulso dos objetos externos. Quando me censuro por tal fraqueza, só ouço a minha vontade; sou escravo por meus vícios e livre por meus remorsos; o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e enfim impeço a voz da alma de se elevar contra a lei do corpo.<sup>135</sup>

Desta maneira, a essência do indivíduo é portadora de uma liberdade de vontade, mas do ponto de vista da existência ela é relativa, pois encontra nos desejos um obstáculo. Aquele que é realmente livre sabe usar seus próprios braços para alcançar o objeto de desejo; sabe reconhecer suas forças para tal empreendimento. Como a sociedade não cessa de criar objetos de desejo tornando-os ilimitados, só pode ser livre, segundo Rousseau, quem bastar a si mesmo, pois “a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que sentimos delas”.<sup>136</sup> Querer satisfazer-se às necessidades forjadas em sociedade é submeter-se, inevitavelmente, à vontade dos outros e, nisso não consiste liberdade alguma. Assim, ser livre não é fazer o que se quer, mas não estar submetido a nenhuma vontade que não a sua.

---

<sup>134</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*, livro IV, p.397.

<sup>135</sup> IBIDEM, p.377.

<sup>136</sup> IBIDEM, Livro II, p.71.



“A necessidade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas, sobretudo tornando-as insuficientes”.<sup>137</sup> É para não confundir a real necessidade que Emílio é educado para a força: para compreender e perseguir suas verdadeiras necessidades segundo suas próprias condições porque todas as outras lhes são funestas. Tudo o que os homens fizeram os homens podem destruir; os únicos caracteres indelévels são os que a natureza imprime, e a natureza não faz nem príncipes, nem ricos, nem grandes senhores<sup>138</sup>. É por este princípio que Emílio se reconhecerá em qualquer lugar, com qualquer homem. Da aprendizagem sobre a verdadeira necessidade resulta à disposição de sua alma. Ser livre é ser obediente a si mesmo e não o contrário. Compreender a lei da necessidade das coisas morais é o último passo na direção da formação desse ser livre.

Não eduquei Emílio para desejar nem para aguardar, mas para gozar; e, quando ele deseja algo para além do presente, não o faz com um ardor bastante impetuoso para ser importunado pela lentidão do tempo. Ele não gozará somente do prazer de desejar, mas também do prazer de ir ao objetivo que deseja, e suas paixões são de tal modo moderadas que ele está sempre mais no lugar onde está do que onde estará.<sup>139</sup>

Emílio já é homem, mas ainda é o mesmo indivíduo que passou a infância e a primeira juventude se relacionando com as coisas em liberdade. Suas faculdades estão todas desenvolvidas; suas forças já foram medidas em certa proporção e, agora, lhe são apropriadas para buscar aquilo que lhe aprouver. Sua vontade, que move e guia suas ações são temperadas por uma sensatez que nunca o faz perder o prazer por aquilo que, por ora, não tem e, se contentar na busca por aquilo que quer. Tanto o lugar que escolherá para ser seu lar, quanto a mulher que lhe será companheira, ainda não foram encontrados. Sua escolha dependerá de atributos incomuns na sociedade degenerada e, por isso, difícil de encontrar.

---

<sup>137</sup> IBIDEM, p.76.

<sup>138</sup> IBIDEM, livro III, p.248.

<sup>139</sup> IBIDEM, livro V, p.576.

Tal como as cidades que se diferenciam por razões diversas como clima e solo, e são constituídas de maneira diferente, as mulheres diferem dos homens em caráter e temperamento. Uma vez que isso é demonstrado por Rousseau, segue que a educação de ambos também deve ser diferente<sup>140</sup>. No entanto, os valores morais se assemelham: a simplicidade, a compaixão pelo outro e a responsabilidade pela comunidade em que se vive são marcas da boa educação, independentemente do sexo.

Nesta etapa da obra, Emílio viaja muito e encontra Sofia. Apaixona-se por ela e deseja desposá-la. Rousseau, prevendo o acontecimento, responde a tal ensejo com mais lições, dado que esta fase final da educação é aquela que dará as bases para sua vida como homem.

Os bons hábitos da infância, de não contrair hábito nenhum socialmente posto, deverá seguir com Emílio e, será por isso e pelo fato de não se deixar levar por opiniões vulgares que se apaixonará pela moça simples e pobre que é Sofia. Será neste mesmo tom que escolherá a sociedade mais apropriada para viver.

A escolha faz parte de toda a educação sugerida por Rousseau. Escolher bem, mesmo na infância, é atributo de liberdade e de boas razões, pois, os resultados destas sempre são esperados como desejados (positivos). A busca da felicidade consiste em boas escolhas. Como Emílio crescera livre para escolher, quando adulto só acrescenta o domínio do hábito às doçuras da liberdade.

Até agora só eras livre em aparência; tinhas somente a liberdade precária de um escravo a quem nada foi ordenado. Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> Não abordarei neste trabalho a educação que a menina deve receber uma vez que ambos devem seguir a rota da natureza e, por conseguinte, as diferenças já facilmente observadas, devem ser respeitadas.

<sup>141</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*, livro V, p.627.

A liberdade referida por Rousseau nesta passagem, é, segundo o desenvolvimento da educação, uma liberdade assistida que envolve pouco ou nenhum risco na escolha; liberdade de criança que quer brincar na neve; liberdade de escolher o estudo das plantas e dos animais antes do estudo dos homens. A liberdade de agora, que também envolve escolhas, é uma liberdade de fato porque não será mais assistida; não dependerá do consentimento de seu preceptor, pois o único capaz de comandar o coração de um educando é ele mesmo.

Conforme Rousseau, as afetações que os homens sofrem em sociedade derivam muito mais de seus afetos do que de suas necessidades. Como ele não quer que Emílio sofra nem por amor, nem pela falta dele, motivo de uma educação que o preservou das necessidades falsas e das manipulações sociais as quais provocam a imaginação sensualista, Rousseau procura fazer com que ele mesmo tome as rédeas de suas paixões. Segundo sua teoria, não depende dos homens ter ou não ter paixões, mas depende deles reinar sobre elas,<sup>142</sup> motivo pelo qual não colocou regras para a escolha das paixões de Emílio.

Meu filho, não existe felicidade sem coragem, nem virtude sem luta. A palavra virtude vem de força; a força é a base de toda a virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste o mérito do homem justo, e, embora digamos que Deus é bom, não dizemos que seja virtuoso, porque ele não precisa esforçar-se para agir bem.<sup>143</sup>

Como visto anteriormente, todas as paixões são boas se elas não nos comandam. A natureza colocou os homens em condições de serem senhores de suas paixões, desejando-as segundo suas forças e condições. Ser feliz, neste estado é não depender de ninguém para satisfazê-las; ser forte para suprimi-las se necessário. Nisso consiste a virtude.

---

<sup>142</sup> IBIDEM, p.628.

<sup>143</sup> IBIDEM, p.626.

As escolhas que Emílio fará de agora em diante serão escolhas de coração, de força, por serem baseadas na relação entre suas paixões e sua liberdade. A mulher que escolherá o modo de vida e o lugar que morará serão resultados da escolha de um homem livre que se formou a partir de uma educação para a liberdade. Entre os animais, como visto anteriormente, o homem é o ser mais fraco, mas mais bem provido por ter razão e sentimento para comandar sua vontade. Razão e sentimento são seus guias; esses possibilitam uma vontade forte se a eles obedecer. Como homem, Emílio está pronto para governar-se; como marido e pai - terá outras obrigações: para com a família e para com o Estado. Ainda, assim, será livre?

Que farei, então, com a fortuna que meus pais me deixaram? Começarei por não depender dela; afrouxarei todos os laços que me prendem a ela. Se a deixarem a mim, ficará comigo; se a tirarem de mim, não me levarão junto com ela. Não me atormentarei por retê-la, mas permanecerei firme em meu lugar. Rico ou pobre, serei livre. Não o serei apenas em tal país, em tal religião; sê-lo-ei por toda a terra.<sup>144</sup>

Tal é a resposta de Emílio. E continua:

Que me importa minha condição na terra? Que me importa onde estou? Em toda parte onde há homens, estou junto a meus irmãos; em toda parte onde não há homens, estou em casa. (...) Se eu não tivesse paixões, eu seria, em minha condição de homem, tão independente quanto Deus, já que, querendo apenas o que existe, nunca teria de lutar contra o destino.<sup>145</sup>

Emílio considera-se livre. Escolhe e age segundo sua própria vontade, tal como quando era criança. Assim, está concluída a formação de um indivíduo que não se altera mediante as convenções humanas, e, que, por isso, não está acorrentado às opiniões e à força dos outros. Agora Emílio está pronto para enfrentar as contradições existentes em sociedade e levará consigo as palavras de seu antigo preceptor e melhor amigo.

---

<sup>144</sup> IBIDEM, p.668.

<sup>145</sup> IBIDEM, p.669.

Caro Emílio, fico contente por ouvir saírem de tua boca palavras de homem, e ver os sentimentos delas em teu coração. (...) Antes de tuas viagens, eu já sabia qual seria o efeito delas; sabia que, ao considerar de perto nossas instituições, estarias longe de dar-lhes a confiança que não merecem. É em vão que aspiramos à liberdade sob a salvaguarda das leis. Leis! Onde elas existem e onde são respeitadas? Em toda parte só viste reinar sob esse nome o interesse particular e as paixões dos homens. Mas as leis eternas da natureza e da ordem existem. Para o sábio, são como uma lei positiva; são escritas no fundo do seu coração pela consciência e pela razão; é a elas que deve sujeitar-se para ser livre, e só é escravo quem age mal, pois fá-lo sempre contra a vontade. A liberdade não está em nenhuma forma de governo, ela está no coração do homem livre; ele a carrega consigo por toda parte. O homem vil arrasta a servidão por toda parte. Um seria escravo em Genebra, e o outro, livre em Paris<sup>146</sup>.

Esta é a tarefa de educador a qual Rousseau se propôs: educar um homem para viver em qualquer lugar, da maneira mais rústica se fosse necessário, mas em liberdade. Ora, o que vem a ser esta liberdade?

Rousseau buscou em todo seu trabalho de educação demonstrar o quanto o homem pode se tornar servil e escravo se não souber lidar com os atributos que a natureza lhe dispôs. A razão e os sentimentos de paixão e solidariedade são abafados por educações que visam o governo de uns sobre os outros de maneira desigual e totalitária. Quando se quer comandar a outrem, quando se quer que o outro tenha este ou aquele desejo, torna-se escravo de uma vontade que depende da adesão, mesmo que inconsciente, dos outros para a realização de sua vontade fraca. Nesse caso, não se é governador de si mesmo porque não se consegue nada pelo próprio braço. Não bastando a si mesmo, e dependente em tudo dos outros, aí está o escravo, aí estão as leis que regem tais governos.

Emílio foi habituado a fazer suas escolhas e a sofrer as conseqüências por elas. Sabe que não pode depender de ninguém para ser feliz ou ter o que quer. Age conforme as leis de seu coração. Tal os primeiros homens da natureza, não pretende fazer o mal e nem se compráz com o mal que outrem cause a seu semelhante; faz somente aquilo que lhe possibilite viver tranqüilo e, com suas necessidades saciadas e

---

<sup>146</sup> IBIDEM, p.669.

algumas luzes já desenvolvidas é capaz de se unir a outro semelhante de sexo oposto constituindo uma família. É bom por natureza e assim se mantém. Tem a mente e o coração livre, e por isso é livre.

## Conclusão

Ao lermos os textos de J.Jacques Rousseau percebemos que as idéias e conceitos apresentados no decorrer de suas obras tratam de um “grande princípio único”.<sup>147</sup> Para ler o *Emílio* nos valem de alguns elementos estruturais dominantes: o primeiro desses elementos – raiz de toda a filosofia rousseauiana – encontra-se no *Discurso sobre as Ciências e as Artes* e no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trata-se da construção de conceitos que mais tarde Rousseau aprofunda, tal como o desenvolvimento da antítese fundamental entre a natureza do homem e os acréscimos da civilização que nas obras posteriores, *Emílio* e *o Contrato Social*, são levadas às últimas conseqüências. Deste modo, as imagens de homem, deslocadas entre os dois ambientes apresentados, natural e social, acabam por formar o próprio conceito de homem: um “ser” que possui um “dever ser” já “preparado” a priori por seu “criador”, tendo por princípio norteador a natureza, que se desenvolve de acordo com as circunstâncias, e que também, por causa delas, pode deformar-se.

Retomando: Os *Discursos* iniciais são, assim, protestos contra todas as sociedades até então existentes, cujos males eles expõem; o *Emílio* aponta o caminho para a reforma do indivíduo nas esferas da moralidade pessoal, das relações familiares e da educação; os escritos políticos posteriores sublinham o tipo de sociedade na qual o homem bom pode viver apropriadamente.<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> GAY. Peter. Prefácio in *A questão Jean-Jacques Rousseau*, p.21.

<sup>148</sup> IBIDEM, p.23.

A discussão a respeito dessa imagem de homem degenerada realizada a princípio nos *Discursos* e retomada no livro sobre educação, *Emílio*, também é a discussão a respeito do modo pelo qual ele se degenera, ou seja, como ou o que o faz degenerar. A maneira como se cria ou se educa um homem é o fio condutor desta continuação da história do homem, desta história da decadência. Assim, a sociedade do século XVIII não é mais do que uma imagem do desenvolvimento desse modo de vida que possibilita a degradação crescente daquele que deveria “vir a ser” homem. Para Rousseau, este processo que é o desenvolvimento da degeneração tem relação direta com o modo que seus contemporâneos, Diderot, entre outros pensam a história e, o próprio homem, ou seja, a história de um ser que através da ambição chegou a conquistar novas terras e submeter outros povos a seu poder de dominação. Poder e dominação são as palavras chaves desse modo de ver a história.

Assim, o conhecimento derivado da capacidade da razão, reafirmado em seu século, se torna poder de dominação sobre os modos de vida. Deste modo, a enciclopédia se torna o grande investimento que marca a forma de operar tal poder, e o esclarecimento, entendido pelos criadores da enciclopédia como acesso aos conhecimentos acumulados pela história da humanidade estaria, por assim dizer, garantindo as “luzes” que marcam seu século e a liberdade tão almejada.

No entanto, é perceptível no decorrer deste trabalho, que para Rousseau este resultado pretendido, do esclarecimento e da liberdade, não é alcançado e tão pouco está perto de ser, tanto pelo meio que se dá, como pelo modo. Aquilo que é entendido por seus contemporâneos, Diderot, entre outros, como conhecimento útil e necessário, não passa de um intelectualismo pedante a guisa de poder sobre outros, é o que se entende quanto à crítica do desenvolvimento das ciências, das artes e da própria idéia de educação em seu tempo e que tem a desigualdade como seu resultado. Entretanto, se a realidade é esta, ou seja, se o conhecimento e a razão estão sendo “mal” entendidos e “mal” utilizados, há de se fazer algumas mudanças, e, para isso, há de conhecer o homem, que é a primeira proposta de estudo de nosso autor.

Para tanto, Rousseau refaz o percurso da humanidade, de forma hipotética, para, a partir daquilo que o homem “era” em estado de natureza poder inferir o que nele foi acrescentado gerando, então, seu estado atual de degenerescência, e como escreve Ernst Cassirer que, “o plano educacional de Emílio pretende impedir essa decadência espiritual e moral”.<sup>149</sup>

Em posse das informações acerca das características primárias dos homens, Rousseau propõe uma educação para e na liberdade, de acerto com o tempo e com o método da natureza. Aqui, é importante ressaltar a noção de tempo utilizada por ele nas entrelinhas de seu trabalho segundo a interpretação de Cassirer:

Rousseau sempre considerou esse esquema fixo do tempo, que determina e domina completamente o dia de trabalho habitual do ser humano, e essa divisão da vida imposta e estabelecida de fora como uma amarra insuportável desta<sup>150</sup>.

Essa invenção do tempo convencional não está de acordo com o tempo que a natureza parece ter concedido ao homem para se desenvolver. O tempo da natureza é mais lento e, mais seguro. É neste sentido que Rousseau propõe uma educação negativa, a qual visa um prolongamento dos estados do homem para que este possa amadurecer completamente, diferentemente das educações que pretendem acelerar esse processo. E este não é o único diferencial em sua proposta.

Outro diferencial está no papel que dá aos sentimentos do homem. “Para nós, existir é sentir; nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentidos antes de ter idéias”<sup>151</sup>, Segundo Rousseau, antes de desenvolver a razão o homem tem sentimentos, e são eles que determinam, na idade mais avançada, como a razão deve se portar, e não o contrário, como se vê comumente.

---

<sup>149</sup> CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*, p.117.

<sup>150</sup> IBIDEM, p.43.

<sup>151</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*, livro IV, p.392.



De acordo com Rousseau, o estado de degradação da espécie humana só se modificaria se o homem fosse livre e autônomo em seu pensamento e seu agir seguindo leis que ele mesmo prescrevesse. No entanto, parece que de fato isto não se realizou, o que implica, seguindo seu raciocínio, que este processo de decadência permanece. Segundo Cassirer, “neste caso, apenas um, viu clara e corretamente a conexão interna de suas idéias, apenas Kant tornou-se exatamente nesse ponto um discípulo e admirador de Rousseau”<sup>152</sup>.

Este processo de queda da humanidade é entendida como um processo às avessas, ou seja, para que os homens realmente viessem a “progredir” em suas investidas deveriam tomar outro rumo; rumo ao conhecimento de si mesmo, ou, como escreve Kant, rumo ao “esclarecimento”<sup>153</sup>.

Segundo Foucault, Kant expõe no texto “*o que é esclarecimento*” uma questão filosófica do presente e define a *Aufklärung* de uma maneira quase inteiramente negativa, como uma *Ausgang*, uma “saída”, uma “solução”.

Em seus outros textos sobre a história, ocorre a Kant colocar questões sobre a origem ou definir a finalidade interior de um processo histórico. No texto sobre *Aufklärung*, a questão se refere à pura atualidade<sup>154</sup>.

E continua:

Kant indica imediatamente que a “saída” que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por “menoridade” ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão. Kant dá três exemplos: estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da

<sup>152</sup> CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*, p.58.

<sup>153</sup> KANT, Immanuel. *Resposta á pergunta: que é <esclarecimento>? <Aufklärung>*, Petrópolis: Vozes, 1974, p.100.

<sup>154</sup> FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, vol.II, p.337.

consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta (...). Em todo caso, a Aufklärung é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão<sup>155</sup>.

Pode-se inferir que a única diferença entre este pensamento e o de Rousseau, é que, para o segundo este processo de adestramento a uma autoridade qualquer é realizado na educação e, portanto, não é de responsabilidade daquele que assim foi moldado, e sim, é de cunho político esta responsabilidade já que a educação em grande parte é pensada e orientada por estatutos públicos. É também por este motivo que Rousseau propõe uma educação particular ou doméstica para defender Emílio das intenções coercivas da política. No entanto, para que a liberdade, entendida como direito e dever da condição de homem possa ser garantida para as próximas gerações, é preciso que o homem já feito tenha isso como “tarefa” e como “obrigação”, tal é a condição do preceptor de Emílio.

A modernidade criticada por Rousseau e descrita por Foucault a luz do texto de Kant seria então “caracterizada por uma atitude, ou seja, um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir (...)”<sup>156</sup>. Conseqüentemente, resta àqueles outros tantos que não pensam a modernidade como produto do progresso e das luzes proporcionar aos seus uma educação que possibilite a liberdade, como meio e como fim, para mudar ou modificar sua condição atual. Mas, resta a pergunta, será que os homens percebem sua condição? De acordo com Kant, décadas depois de Rousseau, este estado permanece inalterado.

A liberdade, condição primeira do homem, parece, em sociedade, sempre subordinada à vontade dos que pensam a educação como ferramenta de formação do homem, negando categoricamente sua natureza, tratando, então, por deformá-la. A educação de Emílio, nosso aluno imaginário, faz-nos viajar por caminhos ainda não trilhados. A educação nestes termos propostos por Rousseau parece impossível, tanto

---

<sup>155</sup> IBIDEM.

<sup>156</sup> IBIDEM. p. 342.

por ser doméstica, ou particular, quanto por requerer da parte do educador uma sapiência que parece depender de uma disposição de alma.

Como nos ensina Rousseau, “o coração só recebe leis de si mesmo; querendo prendê-lo, soltamo-lo; acorrentamo-lo deixando-o livre”.<sup>157</sup> Dífícil lição para quem está preso em um tempo fixo de trabalho; para quem a subsistência depende do outro. A vida na sociedade moderna, e depois dela modificou os homens e suas relações. Isso não se pode negar. Para alguns estas mudanças foram positivas, para outros tantos, não.

Tão importante e tão difícil quanto os conceitos já referidos é a ausência de autoridade. A liberdade natural não é outra coisa senão a ausência de submissão a qualquer tipo de autoridade seja a vontade particular de um indivíduo, seja uma lei. Essa ausência de autoridade é apenas relativamente positiva: na hierarquia de valores de Rousseau, a liberdade civil e moral, como submissão à lei e esforço em direção à virtude é superior à independência natural. Mas o que a faz superior é justamente o fato de que a eleva a um grau sublime e a liberdade natural é a submissão exclusiva à vontade própria, acompanhada da insubmissão a qualquer outra vontade particular. É possível dizer que a concepção que Rousseau tem de autonomia do cidadão reflete ou recupera a idéia de independência natural que gozava o homem no estado de natureza, apenas acrescentando-lhe o que para Rousseau concerne propriamente um valor moral, a relação à lei e ao esforço da virtude.

Se o homem natural não existe mais, e nem pode mais existir, podemos, à luz de Rousseau, que descreveu as etapas da humanidade que conhecemos hoje pelo trabalho dos arqueólogos, buscarmos referências daquilo que o homem realmente é para fazê-lo mais humanamente feliz. Essa é a busca da filosofia, desde a Grécia clássica até os dias de hoje.

---

<sup>157</sup> ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*, livro IV, p.307.

Ao fim, e ao cabo, pode-se tirar como conclusão desta análise que se pretende elucidadora, que segundo Rousseau, o homem enquanto espécie deve ser educado e orientado na liberdade, ferramenta sem a qual não se obtém o resultado que a natureza reserva ao homem desde a concepção da espécie humana. Neste sentido escreve Groethuysen:

O pensamento de Rousseau é revolucionário antes de tudo por nascer de uma oposição elementar e irreduzível a uma ordem existente. Não há maneira de conciliar o que é com o que deve ser, não há maneira de fazer reformas que, salvaguardando o adquirido permitiriam evoluir a um melhor estado de coisas. (...) Isto é o que Rousseau não poderia admitir. Sua crítica se dirige ao conjunto da sociedade. Pede uma mudança total das condições morais da vida. Rousseau se lança contra um estado de coisas, contra o “espírito” de um século, contra as maneiras de pensar e de sentir que estão na base dos abusos, contra uma mentalidade.<sup>158</sup>

E é a isso que chego como conclusão. O projeto da modernidade não foi realizado. A liberdade, a igualdade e a fraternidade inscritas na bandeira da Revolução Francesa continuam como projeto. Ao homem culto ou inculto da modernidade não foi delegado poder algum e prossegue o estado de submissão pela sobrevivência. O poder “legítimo” da política continua cerceando a liberdade em todas as esferas, desde a educação das crianças. As guerras, as desigualdades sociais continuam via de regra. O que pode um professor em sala de aula, imerso em uma sociedade perversa, senão esperar de seus alunos uma rebelião contra a autoridade e contra a imposição daquilo que “podem” e “devem” fazer?.

A postura crítica bem como a proposta inovadora de Rousseau são contribuições para pensar o hoje, pois, o saber tomado em excesso, sem verdadeiro interesse não contribui nem para o esclarecimento, tal como pretendia Kant, nem para a formação de uma sociedade mais justa.

---

<sup>158</sup> GROETHUYSEN, Bernhard. J. J. Rousseau. México: Fondo de Cultura Económica, p. 245-246 (Trad. do autor).

A educação, entendida como ação intencional para moldar o homem de acordo com um ideal ou com modelo social, não toma a natureza como suficiente e boa em princípio e, por isso, faz-se necessária. Entretanto, para Rousseau, é a importância e o valor da educação como ferramenta para a formação do homem que faz-se desnecessária do ponto de vista da própria natureza, ou seja, na medida que a natureza pode encarregar-se do desenvolvimento do homem a educação não passa de convenção arbitrária. Nesse sentido, somente a educação na e para a liberdade pode ser a ferramenta para a transformação do homem social em homem.

A pedagogia começa na Grécia Antiga.

Por trás do trabalho de cada professor, em qualquer sala de aula do mundo, estão séculos de reflexões sobre o ofício de educar. Mesmo os profissionais de ensino que não conhecem a obra de Aristóteles, Rousseau entre outros trabalham sob a influência desses pensadores, na forma como foi incorporada à prática pedagógica, à organização do sistema escolar, ao conteúdo dos livros didáticos, ao currículo de formação dos professores. Como desconhecem as fontes que deram origem a tais práticas pouco ou nada questionam a esse respeito e conseqüentemente produzem ou reproduzem uma má interpretação que fica explícita na prática em sala de aula.

A busca por um mundo mais tolerante quanto às diferenças culturais e religiosas, e mais humanizado, continua.

## Bibliografia

### De Jean Jacques Rousseau

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a economia política e Do contrato social**. Tradução de Maria Constança Peres Pissarra. Petrópolis: Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político, 15)

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machad. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **Emilie e Sophie ou os solitários**. Tradução de Françoise Galler. Porto Alegre: Paraula, 1994.

\_\_\_\_\_. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira, 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Júlia ou a Nova Heloísa: Cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes**. Tradução e introdução de Fulvia M. L. Loreto. São Paulo. Campinas: Editora Hucitec – Editora da Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. **Oeuvre complètes III**. Genève: Éditions Gallimard, 1964.

\_\_\_\_\_. **Emile ou de l'éducation**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

## BIBLIOGRAFIA CRÍTICA

ASSMANN, Selvino José. ***Sobre a Política e a Pedagogia em Rousseau***, in: **Perspectiva**, Florianópolis, 1988.

CASSIRER, Ernst. ***A questão Jean-Jacques Rousseau***. Prefácio e posfácio de Peter Gay, tradução de Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DERATHÉ, Robert. ***Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps***. Paris: PUF, 1950.

\_\_\_\_\_. "L'homme selon Rousseau". In: BÉNICHOU, Paul, (org). ***Pensée de Rousseau***. Paris: Seuil, 1984, p. 109-124.

DESNÉ, Roland. ***Os Materialistas Franceses***. Tradução de Maria José Marinho. Lisboa: Seara Nova, 1969.

EIGELDINGER, F. e TROUSSON, R. ***Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau***. Paris: Honoré Champion, 1996.

FAUCONNIER, Gilbert. ***Le Vocabulaire Pédagogique de J-J. Rousseau***. Genève, Paris: Editions Slatkine, 1993.

FORTES, Luiz R. Salinas. "*Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau*". In: **Discurso 10**, Revista do Departamento de Filosofia da USP. São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. "*Fazer o homem ou o cidadão*". In: **Perspectiva**, Florianópolis, 1988.

\_\_\_\_\_. "**Paradoxo do Espetáculo: Política e poética em Rousseau**". São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

\_\_\_\_\_. **“O iluminismo e os reis filósofos”**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção tudo é história).

\_\_\_\_\_. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976. (Ensaio, 21).

\_\_\_\_\_. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989. (Prazer em conhecer).

GOLDSCHIMIDT, Victor. *“Individu et communauté chez Rousseau”*. In: BÉNICHOU, Paul, (org). **Pensée de Rousseau**. Paris: Seuil, 1984.

\_\_\_\_\_. **Anthropologie et politique**. Les principes du système de Rousseau. Paris: Vrin, 1974.

GRIMSLEY, Ronald. **La Filosofia de Rousseau**. Versão espanhola de Josefina Rúbio. Madrid: Alianza editorial, 1993.

GROETHUYSEN, Bernhard. **J. J. Rousseau**. Traducción de Aurélio Garzón Del Camino. México: Fondo de Cultura Económica.

GROSRICHARD, Alain. *“Educação e política em Rousseau”*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. In: **Almanaque n.11**, São Paulo: Brasiliense, 1980.

LAUNAY, Michel. *“Introdução”*, in ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARUYAMA, Natalia. **A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J-J. Rousseau**. São Paulo: Humanitas, 2001.

NELLESSEN, Carlos Augusto Barreto. **Da Educação Moral à Cidadania: uma análise da continuidade entre o indivíduo e o cidadão no pensamento de J-J. Rousseau**, dissertação de mestrado no Programa de Filosofia da Educação da FEUSP.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **História e Ética no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**, tese de doutorado, FFLCH-USP, 1996.



\_\_\_\_\_. **“Rousseau: a política como exercício pedagógico”**. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Logos).

VARGAS, Yves. **Introduction à l’Emile de Rousseau**. Paris: 1995.

## Outras Obras

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Coleção debates).

ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman . 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mario da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ARTOLA, Miguel. **Textos fundamentales para la Historia**. Madrid, Revista de Occidente, 1975.

DIDEROT e D’ALEMBERT. **Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios**. Discurso Preliminar e outros Textos. Edição Bilíngüe, tradução Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 1989.

FONTAINE, Jean de La. **Fables**. Préface et commentaires de Marie-Madeleine Fragonard. Paris: Presses Pocket, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Coleção Ditos e Escritos II. Tradução Elisa Monteiro. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HAMPSON, Norman. **O Iluminismo**. Tradução Rafael Gonçalo G. Filipe. Lisboa: Editora Ulisseia, 1973.

HAZARD, Paul. **Crise da Consciência Européia**. Tradução Oscar de Freitas Lopes. Lisboa: Edições Cosmos, 1971.

HELLER, Agnes. **O Homem Do Renascimento**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1982. (Coleção Métodos)

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Clássicos)

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In **Textos Seletos**. Edição Bilíngüe. Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Ensaio**. 2ª edição. Brasília/São Paulo: Ed. UNB/Hucitec, 1987.

NASCIMENTO, Milton Meira e NASCIMENTO, Maria das Graças. **Iluminismo: A revolução das luzes**. São Paulo: Ática, 2006. (Coleção História em Movimento).

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 8ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

ROBERTS, J.M. **O livro de Ouro da História do Mundo**. Da Pré história à Idade Contemporânea. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

VERNANT, Jean-Pierre. **Entre Mito e Política**. Tradução Cristina Murachco. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

W.K.C. Guthrie. **Os Sofistas**. Tradução João Rezende Costa; revisão H. Dalbosco. São Paulo: Paulus, 1995.