

Uma pequena introdução ao *Emílio*, de Rousseau

Wilson Alves de Paiva*

Resumo: O texto procura analisar o pensamento do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau, no que concerne à formação humana. Tendo como fonte principal a obra *Emílio ou da educação*, escrito na fase de sua maturidade intelectual, a coletânea de reflexões educacionais é composta por cinco livros. Neles é narrada a história de um órfão chamado Emílio, colocado sob os auspícios de um preceptor que passa com ele todas as fases educacionais (*idade da natureza, idade da força, idade da razão e idade da sabedoria*) de sua vida. Tendo em vista que Rousseau é um autor bastante mal interpretado, o artigo procura contribuir com as discussões em torno do tema e evidenciar a essência da obra: a de não ser um manual, mas uma profunda reflexão em torno do fenômeno educativo e uma respeitável filosofia da educação.

Palavras-chave: Rousseau; *Emílio*; Filosofia da Educação; Pedagogia.

Abstract: This paper presents an attempt to analyze the Genevan philosopher Jean-Jacques Rousseau's way of thinking about human formation. His work *Émile: or, On education*, written in his intellectual maturity, has been used as the main source for the research. The novel – organized in five chapters (books) – tells the story of an orphan called Émile, who has been put under the care of a preceptor who helps him along all of his educational phases (the *nature, force, reason* and *wisdom* stages). As Rousseau's writings have been generally misinterpreted, this article tries to contribute to the discussion on the issues by making it clear that the book is not a simple manual; instead, it provides a serious reflection on the education phenomenon and reveals a respectable philosophy of education, which is, in fact, the real essence of the book.

Key words: Rousseau; Émile; philosophy of education; pedagogy.

O *Emílio* é um mosaico de idéias e um quebra-cabeça cuja montagem se vale de peças dos mais diferentes matizes que se encontram espalhadas nos escritos e na vida de Jean-Jacques Rousseau.

A obra lembra uma lição peripatética e propõe, durante o longo passeio, uma releitura do processo de educabilidade do homem, de sua autoconstrução e de sua inserção na sociedade. Suas seiscentas páginas¹ contam a história fictícia

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Faculdade União de Goyazes (FUG). wap@usp.br

1. Número aproximado de páginas de quase todas as edições: 569 páginas na versão portuguesa (DIFEL) e 629 páginas na edição francesa da GF Flammarion.

da educação de uma criança sob os auspícios de Jean-Jacques, seu preceptor. Revestida de um lirismo bucólico, a narrativa pode ser comparada a um poema árcade, no qual o pastor, ao conduzir sua ovelha, proporciona ao leitor uma agradável *promenade* pelas riquezas que a Natureza oferece aos homens. Durante essa jornada pastoril, a visão dos recursos naturais, da vida campestre, da simplicidade e da bondade do homem fomenta uma das maiores discussões do “século das luzes”, isto é, a busca da felicidade. Em vez de embarcar na onda apologética de defesa da religião, intentada pelos eclesiásticos, Rousseau prefere “cultivar a natureza” (*Emílio*, p. 285) como fonte legítima da virtude e da felicidade. O que o diferencia dos literatos da Arcádia é o retorno: “Emílio não é feito para permanecer sempre solitário” (*Emílio*, p. 379) e absorto nos pastoreios intermináveis, mas como membro da sociedade, deve ser ativo e cumprir seus deveres de cidadão, de homem ciente da realidade e dos problemas citadinos. Eis porque sua obra nos conduz, ao final da doce *journal*, a visualizar seu projeto político e pedagógico, que é o de conduzir o educando ao convívio de seus semelhantes no seio de sua pátria.

A trajetória pessoal de Rousseau também pode ser considerada como um grande devaneio, cujo pórtico inicial tenha sido o portão da cidade de Genebra fechado diante de si.² Fato que proporcionou um itinerário cheio de desilusões, decepções e, felizmente, profundas reflexões filosóficas que se tornaram a *ganga* e o *ouro*³ para a produção de uma das maiores obras educacionais de todos os tempos. “Só posso meditar caminhando; assim que paro, não penso mais, e minha cabeça só anda com os pés” (Rousseau, 1959, v. II, p. 210). Confessa o filósofo errante que vagou por várias regiões da Europa numa *promenade* interminável, da qual podemos garimpar a grandeza de seu pensamento.

Peripatéticos ou árcades, seus passeios pela filosofia e pela literatura abrem um caminho novo no pensamento político ocidental e provocam um contraponto no trajeto científico da modernidade. Assim como o desenvolvimento de uma *areté* política teria início, no plano aristotélico, na investigação naturalista e não no cientificismo matemático da Academia platônica, o pensamento

2. Rousseau nasceu em Genebra em 28 de junho de 1712, filho de Isaac Rousseau e Suzana Bernard. Por consequência do parto, sua mãe faleceu no mês seguinte e o pequeno Jean-Jacques ficou aos cuidados de sua tia, Suzanne Rousseau. Salvo uma ausência de dois anos em Bossey, onde ficou aos cuidados do pastor Lambercier, Rousseau viveu em sua cidade natal até os 16 anos de idade, quando saiu com alguns amigos para um passeio pelo campo e, ao voltar, encontrou as portas da cidade cerradas. “Estremeci ao ver no ar essas pontes terríveis, sinistro e fatal augúrio da sorte inevitável que começava para mim nesse instante. [...] Ali mesmo jurei não voltar nunca mais...” (*Confissões*, v. I, p.67).

3. Tomando as expressões de Franco, Afonso Arinos de Melo. *O índio brasileiro e a Revolução Francesa: As origens brasileiras da teoria da bondade natural*. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1976.

rousseauiano rejeita o academicismo, levanta-se contra as grandes máximas do Iluminismo e acaba proclamando sua *areté* arquitetada nos elementos da natureza humana. Evidentemente que seu naturalismo difere do aristotélico, principalmente quanto ao papel do *logos* no desenvolvimento da essência humana, dado pelo estagirita. Para Rousseau, a essência realiza-se pela rota da sensibilidade, tanto física como moral.

A via de Rousseau expande-se quando, para examinar os fundamentos da sociedade, torna-se necessário chegar até o ponto zero da sociabilidade do homem, no qual seja possível prospectar sua originalidade, suas paixões primeiras e sua verdadeira essência. Rousseau critica os filósofos que procuraram falar do homem natural e, no fundo, descreveram o homem civil, o homem com características sociais e não próprias de um estado primitivo. Nem mesmo seu conterrâneo Jean-Jacques Burlamaqui (1694–1748)⁴ ficou livre de suas críticas, pois o jurista estabelecia a existência de um conjunto de leis no estado primitivo como fruto da razão. Ora, se para Rousseau lei é uma declaração pública e solene da vontade geral, só pode surgir de um pacto entre um grupo de pessoas vivendo em comum e não de homens livres, soltos pelas matas. E, se esse conjunto de leis foi imposto pelo Criador, como defendiam os jusnaturalistas, é um Decreto, um Editto soberano que resulta da vontade particular do Autor das coisas.

Tendo em vista a impossibilidade da confirmação empírica de suas idéias, um tanto quanto esdrúxulas, Rousseau afasta os fatos e cria uma hipótese histórica que rompe com os limites do factual, no sentido de criar sua máxima *a priori*: o homem natural como categoria referencial suprema. É a busca rousseauiana do absoluto na própria natureza e no homem, como ponto de convergência da universalidade.

Ponto zero, portanto, da sociabilidade; sua *démarche* arrancou o homem desse estágio inicial e prototípico, moldado pelo Criador, e promoveu uma sucessão de estágios que, como bem demonstrado por Rousseau no segundo *Discurso* e discutido na primeira parte deste trabalho, operaram a degeneração da espécie.

Eis porque o grande filósofo abre seu tratado de educação denunciando: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”. Tendo localizado a origem do mal, o que importa em sua teodicéia é que não se encerra nisso uma fatalidade. Afinal, nada há que não possa ser corrigido e moldado por um projeto bem intencionado. O *Emílio* é esse grande projeto de formação com vistas a corrigir a degradação e dar um caráter ao

4. Jurista genebrino. Seus principais trabalhos são: *Principes du droit naturel* (1747) e *Principes du droit politique* (1751).

espírito humano. Isto porque diante do *status quo* e da necessidade de reconquistar a liberdade perdida do estado natural, Emílio foi educado para atingir a condição de responder a questões do tipo: que importa? Que posso fazer? (*Emílio*, p.541). Mas para isso é necessária uma formação que inicie com o nascimento da criança, a fim de quebrar os preconceitos e as máximas com as quais fomos educados. Rousseau bem conhecia o dogmatismo da pedagogia jesuítica e também os vários tratados de educação que não deixavam de todo a velha retórica.

O século XVIII foi o momento exato para o protesto de Jean-Jacques, pois havia uma espécie de fermentação em torno das questões relativas à Pedagogia, e a educação tendia a ser mais que um ornamento intelectual para ser exibido nos salões. Livros como o *Tratado dos estudos*, de Charles Rollin (1661-1741), reitor da Universidade de Paris e professor do Colégio Real, já demonstraram uma preocupação com o tradicionalismo dos jesuítas e procuravam discutir os métodos e os conteúdos, sob grande influência da maior obra educacional do século antecedente: a *Didática Magna*, de Comênio, editada em 1657. O pedagogo morávio postou-se em defesa da educação para todos e falou dos processos intuitivos de aprendizagem, bem como da arte de ensinar tudo a todos, através de seu inovador método e baseado nos princípios da natureza. Antecipou algumas questões presentes no *Emílio* e a obra pode ser considerada como o primeiro tratado sistemático de Pedagogia e Didática. Mas, como os demais tratados existentes, estava carregada de conceitos religiosos e de uma concepção tradicional de educação. Faltou ao século XVI e XVII a fermentação que produziu a obra rousseauiana. Pois, apesar de o Renascimento ter engendrado o realismo-humanista e este ter influenciado substancialmente a educação, o processo resumia-se numa rotina formal de preparação do aristocrata ou do devoto fervoroso. Nessa perspectiva, o pensamento rousseauiano constitui-se, de fato, no marco que divide a velha e a nova escola (Gadotti, 2002, p.87). E se, para Foucault (1999), o moderno nasce do esgotamento do *Cogito* no século XIX, Rousseau antecede tal fato no campo da educação. Embora mudanças reais no processo pedagógico-educacional só venham a ser perceptíveis a partir do final do século XIX e início do XX com os vários movimentos escolanovistas, Rousseau significa seu ponto de partida.

Mesmo num período de esgotamento do *Cogito*, o século XVIII deve muito a Descartes pela ruptura com o jugo da escolástica e pelo prazer do exercício racional, alimentado pela dúvida metódica. Teria sido o século triunfal do cartesianismo, se o espírito histórico das ciências humanas e o espírito experimental das ciências da natureza não se tivessem manifestado e, tampouco, o naturalismo rousseauiano tivesse surgido como voz dissonante. O “penso, logo, existo”, no contexto do Iluminismo, desloca-se num sentido contrário e passa a depender da observação dos fatos e da experiência, gerando um *cogito*

iluminista que seria traduzido pela construção: *existo, logo, penso*. Rousseau introduz elementos que o distanciam consideravelmente do *cogito* cartesiano, bem como do iluminista. Para ele, a frase que melhor traduziria seu pensamento seria: *sinto, logo existo*, pois, tomando suas próprias palavras: “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de idéias”. (*Emílio*, p.330) O homem é um ser sensível e no *Emílio* o que temos é, na verdade, um tratado de como desenvolver sua sensibilidade.

O empirismo rousseauiano é presentificado, pois toma o passado como análise hipotética e o futuro como uma possibilidade a ser buscada. Mas é uma filosofia cuja abstração para frente ou para trás parte da observação do real imediato. Se no segundo *Discurso* temos a hipótese e, no *Contrato*, o plano utópico, o *Emílio* é a possibilidade que permeia o processo de condução de um plano para o outro. Seu empirismo realiza-se no modo como ele vê a criança e na maneira como esta aperfeiçoa seus sentidos, suas paixões e sua razão. Como diz Suchodolski (2000, p.32): “A realidade que interessa Rousseau e o absorve é a vida concreta, quotidiana e verdadeira do homem”.

Uma leitura superficial do *Emílio* pode nos conduzir à idéia de que a obra não objetiva a formação social, e sim a doméstica. No entanto, o objetivo que permeia a tarefa educacional, mesmo trabalhada de forma particular e individual, é o da formação do homem para o convívio com seus semelhantes. O objetivo maior do projeto pedagógico rousseauiano sintetiza seus dois ideais, fundindo-os numa só máxima: a de recriar o homem natural dentro da sociedade. E a educação é o instrumento mais propício para essa recriação e transformação pessoal que, invariavelmente, poderá propiciar mudanças na sociedade.

Podemos afirmar, dessa forma, que educação para Rousseau não é uma tarefa que se limite ao ambiente escolar, a programas ou a instituições específicos. Mas sim uma ação global de desenvolvimento do homem em todas as suas necessidades. Isso, é claro, logo no início de sua obra: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação”. (*Emílio*, p. 10)

A vida em si é uma obra educativa que se realiza na intensa e constante interação do homem com seu meio. E da mesma maneira que Rousseau constrói seu conceito de homem num tripé existencial (homem/natureza/sociedade), seu pensamento também desenvolve um tripé educacional no qual se firma a obra da formação humana. Trata-se da existência de três tipos de mestres: a natureza, os homens e as coisas, os quais transformam a existência humana em si num amplo projeto de formação humana, com vistas à plena realização da própria existência. Mas não se trata de uma evolução mecânica, como bem

acentua Gadotti (2004, p.19), mas de uma evolução dialética e fenomênica que envolve, inclusive, elementos casuais.

O projeto educacional de Rousseau é, dessa forma, a conjugação harmônica desses três mestres num fim único: a formação do homem total, autêntico, devidamente desnaturado e bem preparado para conviver com seus semelhantes.

Nesse aspecto é preciso concordar com a afirmação de Francisco (1998) de que não se deve levar muito a sério, ou pelo menos fazer uma interpretação literal da afirmação de Rousseau sobre sua pretensão de formar o homem, e não o cidadão. Tendo em vista a indissociabilidade da teoria moral com a teoria política, é fundamental entender que na teoria formacional rousseauiana está implícito um projeto de desenvolvimento de uma nova sociedade política. Não é à toa que o resumo do *Contrato Social* se encontra no *Emílio* e faz parte das lições que o jovem Emílio deve receber para poder bem julgar os governos, participar de sua comunidade e ser útil à coletividade.

Como matriz de pensamento fundada no paradoxo, o projeto educacional rousseauiano trabalha com duas categorias distintas: o homem e o cidadão, cuja síntese a figura do Emílio encarna com toda a paixão. É, segundo Jimack (1965, p.187), um verdadeiro prodígio, porque se não é *homme* nem *citoyen*, Emílio é a superação do paradoxo e “homem num sentido amplo, claramente transcendendo tanto o homem da natureza quanto o cidadão” (Jimack, 1965, p.187). Dessa forma, não é uma relação dicotômica, mas dialética, que possibilita visualizar uma criatura resultante da concorrência dos três mestres e nova, autêntica, bem como apropriada a uma nova realidade que se descortina com o nome de mundo moderno.

Mesmo defendendo princípios gerais, o projeto educacional de Rousseau está cheio de lições morais que preparam para a convivência e para a vida civil. Francisco (1998) ilustra seu texto com o “episódio das favas”, o qual parece conter pura e simplesmente a defesa da propriedade privada. Mas, muito mais do que isso, possibilita uma visão geral do processo de formação humana fundamentada no tripé metodológico dos três mestres. O episódio resume-se no seguinte: desejo de plantar alguma coisa, Emílio é conduzido por seu preceptor a um campo onde semeia algumas favas. No entanto, como o terreno já pertencia a alguém que lançara ali sementes de melões de Malta, a criança se depara, num belo dia, com sua plantação devastada e com uma advertência saída da boca de Roberto, proprietário do lote: “Ninguém toca no jardim do vizinho; cada qual respeita o trabalho do outro a fim de que o seu esteja em segurança”.⁵ Não temos aqui a defesa irrestrita da propriedade privada, apesar de ser também uma aula acerca da origem da propriedade, bem ao gosto de

5. Localizado na p. 87 do *Emílio*, na versão da DIFEL.

Locke, isto é, pelo trabalho. Mas temos uma lição moral de convivência, de respeito aos direitos a ele concernentes, bem como um exercício de diálogo e de boa diplomacia. É importante lembrar que no final, após a intervenção do preceptor, a criança adquire um “cantinho” do jardim para nele plantar suas favas, como resultado de um acordo firmado entre as partes interessadas.

A educação da natureza, que é o primeiro mestre, propicia a autoformação do jovem Emílio por meio do desenvolvimento de suas faculdades internas, à medida que apreende o real. O segundo mestre, que é a educação dos homens, é o conjunto do preceptor, do hortelão, do professor e de todas as regras sociais que implicam uma heteroformação e uma preparação do convívio social. E, por fim, a educação que vem das coisas, o terceiro mestre, necessita dos objetos que possam afetar a sensibilidade do educando através dessa experiência empírica. Se tomarmos o episódio como uma lição no estrito senso do termo, a didática empregada por ambos os educadores antecede em muitos aspectos as reflexões posteriores de Adolphe Ferrière (1879-1960), de Maria Montessori (1870-1952), de Jean Piaget (1896-1980) e de outros pioneiros da *Escola Nova*. Na verdade, ela significa uma ruptura, bem como o desenvolvimento do que Suchodolski (2000, p.32) chama de *pedagogia da existência*.

Eis porque não há no *Contrato Social* um capítulo sobre a educação. O assunto é assaz complexo para caber em poucas folhas, como parte de uma obra política. Aliás, é a proposta política que está inclusa na pedagógica. Portanto, educação é, para Rousseau, uma ação global de formação humana. Tanto pode ser desenvolvida em casa, como na escola ou em qualquer outro lugar; tanto faz se é pública ou doméstica; o que importa é que desenvolva as potencialidades do homem em toda a sua dimensionalidade. Há, portanto, em Rousseau, uma pedagogia da política e uma política da pedagogia. Apesar de a primeira estar inclusa na segunda, o fim último do aspecto educacional tem em vista a realização plena do aspecto político pois entre a dimensão antropológica e a dimensão política, presentes no *Emílio*, a que prevalece é a política, porque ela implica a recuperação do homem autêntico através de sua desnaturação, de sua socialização.

As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o *eu* na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo. (*Emílio*, Livro I, p.13)

Essa coletânea de reflexões e de observações que analisa o processo de desnaturação do homem é fruto de vinte anos de meditação e três anos de

trabalho intenso, conforme Rousseau afirma em suas *Confissões* (v. II, p.175). Pode ser encarado como um diálogo dele consigo mesmo, tendo como pano de fundo os anos que atuou como preceptor de algumas crianças nobres, dentre elas os pequenos Sainte-Marie e Condillac, filhos do Sr. de Mably, preposto de Lyon, em 1740. Dessa experiência, escreveu o *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*, no qual já traçava uma crítica aos métodos utilizados em sua época e também delineava o que iria desenvolver no *Emílio*, ou seja, o princípio de educar o coração e o espírito. Suas reflexões educacionais passaram por algumas reelaborações e ampliações entre 1757 e 1760, vindo a público na primeira versão nos fins de 1759 e em maio de 1762, em sua versão final. A obra causou um grande impacto, porque inaugurou a especificidade da infância. Até então a criança era um pequeno adulto, um ser sem espaço próprio de significação e, portanto, sem necessidade de cuidados especiais. Não existia o conceito de infância, isso quer dizer que no imaginário popular a infância não existia.

Apesar da notoriedade de que gozava Rousseau pelo sucesso de seu livro *A nova Heloísa*, o *Emílio* não teve a mesma repercussão e foi condenado pelo Parlamento francês e pelo arcebispo de Paris. Para tristeza do patriótico genebrino, até sua cidade natal fez coro aos censuradores, condenando sua obra. François Grasset (1723-1789), livreiro da cidade suíça de Lausanne, escreve-lhe para dar notícias da repercussão de seu tratado:

Não sorria, meu muito honrado compatriota, quando lhe disser que vi queimar em Madrid, na igreja principal dos Dominicanos, num domingo, à saída da missa cantada e na presença de um grande número de imbecis e ex cathedra, o seu Emílio sob a forma de um volume in quarto! O que teve precisamente o efeito de levar vários fidalgos espanhóis e todos os embaixadores de cortes estrangeiras a adquiri-lo por qualquer preço, ou mandá-lo vir pelo serviço de posta (*apud*Hazard, 1978, p.134).

Ovacionado por uns e execrado por outros, seu tratado de educação correu a Europa e causou calorosas discussões no meio intelectual. A literatura contida no *Emílio* e na *Nova Heloísa* antecipava o movimento romântico que tomou conta do século XIX e exaltava os sentimentos humanos de tal maneira, que acabou provocando uma leitura apaixonada que fez de Rousseau o “mestre das almas sensíveis, o profeta de uma moral e de uma religião do sentimento”, como fala Starobinski no prefácio da grande obra *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, de Ernst Cassirer.

Restringindo-nos ao *Emílio*, a proposta educacional que resulta desse romance é a da formação de um tipo de cidadão bem distinto dos modelos e padrões existentes no mundo dos aristocratas e dos burgueses. Seu modelo está longe de ser um projeto revolucionário sem deixar de ser “perigoso”, uma vez

que submete o mundo e as coisas aos liames infinitos do sentimento e da invenção. Além, é claro, de propor um retorno à natureza e às origens da sociedade, num claro movimento de catarse humana e depuração das paixões degeneradas, com vistas a uma melhor reordenação das estruturas sociais. O filósofo deixa explícito que a tarefa educativa compreende uma mudança interior e perpassa todo um projeto político que almeja a mudança da sociedade. A expressão da existência humana e sua afirmação no mundo não dependem da primazia de uma razão pura, estabelecida sobre conceitos *a priori*, mas de um relacionamento intenso, mesmo que reflexivo, do homem consigo mesmo, com as coisas e com os outros.

Rousseau devolve ao homem sua sensibilidade negada ao longo dos séculos pelo racionalismo e pelo dogmatismo religioso. Abre um caminho novo no pensamento político e pedagógico inserindo o sentimento como chave de compreensão e tomada de ações. Afinal, o homem é um ser sensível e o “que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (*Emílio*, p.16).

E aqui é preciso entender que há dois tipos de sensibilidade: uma física e uma moral. A sensibilidade física é a capacidade orgânica e natural de apreensão das coisas por meio dos sentidos neurocorporais. Trata-se, portanto, de uma sensibilidade inata, passiva e instintiva. Ela é importante para a conservação da espécie e foi de suma importância para que o homem primitivo desenvolvesse o sentimento de sua existência. A sensibilidade moral é ativa, liga nossas afeições, nossos sentimentos relativos e desenvolve a consciência, tornando-se o verdadeiro guia do homem.

Trabalhar o sentimento no âmbito educacional é uma tarefa dupla e tripla ao mesmo tempo. Dupla, porque compreende o desenvolvimento da sensibilidade passiva, ou seja, das disposições inatas, através de um conjunto de atividades lúdicas, empíricas e bastante diversificadas, que colocam o educando em contato permanente com a natureza. Compreende também o desenvolvimento da sensibilidade ativa, ou seja, dos instintos morais que preparam o homem para a convivência com seus semelhantes. Na transformação da sensibilidade passiva para a sensibilidade ativa é possível prospectar um movimento de expansão que muito tem a ver com a atuação pedagógica dos três mestres apontados por Rousseau no início do *Emílio* e revela a terceira parte da tarefa. A educação que vem da natureza proporciona o movimento de expansão do eu, do indivíduo e sua autolocalização no sistema de si mesmo (psicológico); a educação que vem das coisas proporciona a expansão do homem segundo o universo e tem a ver com sua autolocalização no sistema da natureza física; e, por último, a educação dos homens proporciona o movimento de expansão do homem para com seu semelhante, porque diz respeito a sua

localização no sistema social. Na tripla tarefa de coordenar a interação do homem consigo mesmo, com os outros e com as coisas – e no movimento de expansão e aperfeiçoamento da razão –, é o sentimento que deve permear todo o processo. Como diz no Livro III, do *Emílio*: “Finalmente unimos o uso dos membros ao de suas faculdades; fizemos um ser atuante; só nos resta, para completar o homem, fazer dele um ser amante e sensível, isto é, *aperfeiçoar-lhe a razão pelo sentimento*” (*Emílio*, p.222, grifo meu).

Assim, tanto a sensibilidade física quanto a sensibilidade moral dependem de um projeto educacional que destrua a antítese entre razão e sentimento. Afinal de contas, o sentimento vem antes da racionalidade, como Rousseau comenta a partir de sua própria experiência, dizendo: “Senti antes de pensar: é a sorte comum da humanidade” (Rousseau, 1959, v. I, p.15).

No *Emílio*, não temos um sentimentalismo amorfo e extremado, como foi desenvolvido pelos poetas românticos no século seguinte, mas uma condição de ser da racionalidade e um redimensionamento da formação humana. Infelizmente

A maior parte dos leitores leu o *Emílio* como se Rousseau os convidasse a imitar a espontaneidade sensitiva da criança, e não a reflexão racional do preceptor que dirige a espontaneidade de seu aluno. Viu-se aí não a exposição de uma ciência pedagógica e de uma técnica refletida, mas um canto em louvor do sentimento irrefletido (Starobinski, 1991, p.223).

Rang (1964, p.253) afirma que Rousseau cria dois sistemas de educação totalmente diferentes e que correspondem aos dois aspectos de sua filosofia que são, de uma parte a política e, de outra, a filosofia da existência individual. Entretanto, se preferirmos o ponto de vista que defende a unidade do pensamento rousseauiano, devemos considerar que a dicotomia existente entre público e privado é uma discussão que ganha corpo apenas com a Revolução Francesa e no período posterior, principalmente no fim do século XIX e no início do XX. Nesse contexto, não me parece que tenha criado dois sistemas, mas concebido duas dimensões complementares e interdependentes, por conseguinte não dicotômicas, de uma só realidade. Mais uma vez, não podemos esquecer que o entusiasmo poético de Rousseau o conduz, volta e meia, a expressões exaltadas e a exemplos enfáticos, como seu elogio à educação espartana e à *República* de Platão, como modelos educacionais.

Quando o filósofo afirma que das duas categorias de análise – homem e cidadão – decorrem duas formas de instituições contrárias e que a instituição pública não mais existe, tem nesse momento o plano concreto e histórico, a realidade europeia e seu mais puro contexto social, político e educacional. É

mais uma denúncia e um lamento diante da realidade em que vivia, tanto no sentido educacional quanto no sentido político como um todo. Vejamos a ênfase em suas palavras:

A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, porque não há mais pátria, não pode haver cidadãos. Estas duas palavras *pátria* e *cidadão* devem ser riscadas das línguas modernas. [...] Não encaro como instituição pública estabelecimentos ridículos a que chamam colégios. (*Emílio*, p.14)

Diante, portanto, desse caos, Rousseau logo leva sua reflexão para a educação doméstica e verifica que há nela uma individualidade um tanto quanto inútil: “Que será para os outros um homem unicamente educado para si mesmo?” Dessa forma, a solução é a síntese das duas dimensões: “Se o duplo objetivo a que se propõe pudesse porventura reunir-se num só, eliminando as contradições do homem, eliminar-se-ia um grande obstáculo à sua felicidade”. (*Emílio*, p.15). Outro exemplo tirado das linhas rousseauianas e que conduz à idéia de síntese é o caso do conflito moral que Emílio enfrenta em sua adolescência entre a paixão e a razão. Significando o conflito entre natureza e cultura, o impasse é resolvido através das lições do preceptor, que preparam o aluno para sua superação. Há no *Emílio*, como em todas as obras de Rousseau, a mesma dialética e o constante jogo de termos opostos, cujo momento final é, segundo Starobinski (1991, p.42), o mesmo: “a reconciliação da natureza e da cultura em uma sociedade que redescobre a natureza e supera as injustiças da civilização”.

Seu tratado de educação, ou como prefere chamar (no prefácio), seus *devaneios de um visionário sobre a educação*, foi compilado em cinco livros cheios de reflexões, máximas, diálogos, passeios, catecismo, jogos, brincadeiras, confissões, conselhos, tudo num grande discurso minado de grandes idéias. No entanto, há nele uma trama bem feita e um plano claro e simples, organizado da seguinte forma:⁶

O *livro I* começa, deixando patente que o homem é o fator de degeneração da natureza e de si mesmo. Cabe à educação, como arte e hábito, resgatá-lo a partir de seu nascimento, utilizando-se de seus três mestres: a natureza, os homens e as coisas. A opção pela educação doméstica é um protesto contra as vis condições das poucas instituições de instrução pública de sua época. O

6. É importante citar que a obra teve outras versões, antes da definitiva publicada em 1762. Na primeira versão, concluída em 1759 e chamada de *Manuscrit Favre*, o autor estrutura a obra da seguinte forma: Idade da natureza (até os 12 anos); Idade da razão (de 12 a 15); Idade da força (de 15 a 20); Idade da sabedoria (de 20 a 25) e, por fim, até o resto da vida, a idade do bem. A primeira versão está publicada no Tomo IV da coleção *Œuvres complètes*, da Gallimard.

livro delinea a primeira etapa da formação humana, falando dos dois primeiros anos de vida da criança e dos cuidados que as mães devem ter para o bom desenvolvimento físico e mental.

Chamado de idade da natureza, esse período procura desenvolver os sentidos por meio de uma gradual adaptação da criança (*infans*) a todas as coisas que a cercam. Para tanto, é preciso deixá-la o mais livre possível em contato com a natureza, seguindo o caminho que ela traça: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças. Ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda a espécie; ela lhes ensina desde cedo o que é pena e dor” (*Emílio*, p.22).

No geral, esse livro fala da importância e dos objetivos da educação infantil, sem deixar de realçar que a tarefa se prolonga por toda a vida. Aliás, as primeiras atitudes em relação à criança devem ter um caráter teleológico que projete no futuro um homem sem vícios e paixões deterioradas. Eis por que deve ser uma educação negativa, voltada para o esforço de evitar as más influências do meio e com vistas à formação da virtude. Aprecio muito a definição kantiana de *virtude* e creio que é nesse sentido que Rousseau a emprega. Diz Kant (1977, p.373) em seu *Metaphysical elements of ethics* (tradução livre): “Virtude é o máximo esforço do homem em sua obediência ao dever. [...] E o supremo princípio da ética (a doutrina da virtude) é agir numa máxima cujos fins possam ser universais, aplicados a todos”. Nesse aspecto, o papel de condutor desse processo é de uma relevância extraordinária, porque não se restringe à mera transmissão de conhecimentos, mas abrange um conjunto de atividades pedagógicas que proporcionam o autodesenvolvimento do educando: “Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem” (*Emílio*, p. 28).

Enfim, o primeiro livro traça em poucas linhas os principais elementos da filosofia educacional de Rousseau e os fundamentos da educação moderna, pois desconstrói o conceito do “pequeno adulto”, aceita até então, e introduz o conceito de infância; fala da importância da afetividade; comenta as sensações como primeiro material do conhecimento, negando o inatismo; e outras questões que fazem parte das discussões da atualidade, como a reciprocidade no ato educativo. Falando a respeito da língua natural, Rousseau comenta: “Estudemos a criança e logo a reaprenderemos com ela”.

No *livro II*, segunda etapa da idade da natureza, temos a formação da criança (*puer*) dos dois aos doze anos, na qual ela desenvolve a linguagem e todos os sentidos, como a visão, a audição, etc., e por eles constrói seu mundo de significados. Período, portanto, de bem educar tanto a sensibilidade física quanto a moral. A primeira deve ser a educação da sensibilidade, porque a criança sente antes de pensar, através de uma série de exercícios físicos próprios para sua idade. É o conselho do filósofo: “Tratai vosso aluno segundo a idade” (*Emílio*,

p.76). Porque “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias” (*Emílio*, p.75).

Contra a concepção da maldade original do homem, Rousseau brinda o segundo livro com uma de suas maiores máximas: “Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano”. (*Emílio*, p.78) E é justamente por isso que “a educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro”. (*Emílio*, p.80) Nessa perspectiva, a educação da sensibilidade moral deve ser gradualmente conduzida ao longo de seu desenvolvimento físico e intelectual de forma prática, cheia de exemplos, e não se deve converter numa espécie de pedantismo verbal e de uma retórica vazia. A liberdade da criança deve estar restrita apenas à dependência das coisas, pois é nela que a experiência concreta revela sua impotência por meios dos obstáculos físicos, cujos meios a natureza sabe muito bem proporcionar.

A formação intelectual depende inteiramente da realidade empírica e qualquer aprendizado de cunho abstrato e livresco será ineficaz. É por essas experiências práticas que o educando terá condições de construir um conjunto de regras morais e de aprender a diferença entre o bem e o mal, até atingir a “obra-prima de uma boa educação [que] está em fazer um homem razoável” (*Emílio*, p.74). Coisa que deve acontecer somente num nível posterior, depois de ter compreendido as máximas gerais, bem como os conceitos de verdade, de propriedade, de caridade, e ter obtido a condição intelectual de criticar as palavras, a história e os exemplos de vida que se lhe apresentam.

Entretanto, sendo o mundo moral uma faca de dois gumes ou, nas palavras de Rousseau, uma “porta aberta ao vício” (*Emílio*, p.89), à mentira e à enganação, torna-se necessário desenvolver a sociabilidade da criança e sua formação crítica em relação às convenções sociais. Para tanto, o preceptor vale-se do *Episódio das favas* e de uma das fábulas de La Fontaine como exemplos a serem trabalhados na educação de sua criança, com vistas a uma formação moral de forma gradual e construtiva, recheada de exemplos e reflexões didáticas. Tudo deve ser feito com a máxima valorização do aluno, sem, entretanto, cair no não-diretívismo ou no espontaneísmo: “que ele imagine ser sempre o mestre e que vós o sejais sempre” (*Emílio*, p.114). E se isso é uma atividade que demanda tempo, Rousseau deixa-nos seu conselho que serve como máxima a qualquer educador: “Não desanimei nem me apressei: a instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para ganhá-lo” (*Emílio*, p.142).

Enfim, o segundo livro é rico em palavras, expressões e idéias que resumem a filosofia de Rousseau e seu ideal educativo da infância. Nele está a semiologia rousseuniana da construção do conhecimento pela via da sensibilidade, tanto física quanto moral.

O *livro III* trata da educação de doze a quinze anos. Nesse período, o ser humano deixa a idade da natureza e engendra no que o autor chama de *idade da força*, pois se desenvolvem nessa faixa etária tanto as forças físicas quanto as intelectuais e as morais.

O maior exemplo a ser buscado é o da experiência do náufrago Robinson Crusóe que, solitário numa ilha deserta, soube como ninguém direcionar suas forças para a satisfação de suas necessidades, dentro dos limites da utilidade. Ou seja, construiu seu mundo a partir dos recursos naturais que tinha ao seu alcance e expurgou os desejos inúteis e supérfluos para agir de forma objetiva, a fim de providenciar o necessário para sua sobrevivência. É, portanto, o período adequado para educar as paixões, direcionando-as para o que é útil: “O meio mais seguro de elevar-se acima dos preconceitos e de ordenar seus julgamentos sobre as verdadeiras relações das coisas está em colocar-se no lugar de um homem isolado e tudo julgar como esse homem deve julgar ele próprio, em razão de sua utilidade” (*Emílio*, p.198).

Nessa espécie de pragmatismo, a educação deve ter duas características principais: ser prática e útil. Todo ato educativo deve ser desenvolvido através de experiências concretas, contextualizadas e práticas, e não através de discursos e reflexões abstratas. Para se atingir a condição de homem, o educando deve passar por uma formação manual através de um ofício agrícola ou artesanal. Através desse tipo de ofício é possível desenvolver a arte mecânica e a aplicabilidade real dos conhecimentos humanos, sem, contudo, prescindir das reflexões teóricas que toda essa experiência possa incrementar. Disso podemos tirar a seguinte máxima: trabalhar como camponês e pensar como filósofo.

Rousseau aborda sutilmente as questões sociais, deixando transparecer que, no projeto educacional, um dos preconceitos a ser combatido é o da desigualdade, pois, para quem vive em sociedade, não há coisa mais útil do que o desenvolvimento da igualdade, porque “a igualdade convencional entre os homens, bem diferente da igualdade natural, torna necessário o direito positivo, isto é, o governo e as leis” (*Emílio*, p.204). É um dos temas da formação de Emílio porque, apesar de ser educado no campo, sua preparação está voltada para a vida em sociedade.

O *livro IV* trata da educação do estágio que vai dos quinze aos vinte anos, o qual é chamado de *idade da razão e das paixões*. Nele desenvolvem-se as concepções de Rousseau quanto à formação moral e espiritual, num constante direcionamento da sensibilidade.

Após um longo período de contemplação da natureza, de passeios, de brincadeiras e de jogos infantis, o educando adentra a etapa de amadurecimento tanto dos órgãos físicos quanto de sua intelectualidade, em face a um mundo depravado e cheio de paixões e ilusões. Se as paixões são os instrumentos de

conservação da espécie, não se trata de aniquilá-las, mas de saber educá-las e aproveitar as paixões naturais, como o amor a si mesmo, a piedade e outras paixões que proporcionem uma boa convivência. Diante disso, eis a tese de Rousseau que nos faz lembrar o conceito de *educação negativa*.

É verdade que não podendo viver sempre sós, dificilmente viverão sempre bons: essa dificuldade mesma aumentará necessariamente com suas relações; e é nisso, principalmente, que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os cuidados mais indispensáveis para prevenir, no coração humano, a depravação que nasce de suas necessidades. (*Emílio*, p.234)

Assim, as paixões perniciosas, frutos do homem social, devem ser evitadas. O ódio, a contenda, a inveja, a mentira e tantas outras que a imaginação é capaz de engendrar para o declive da sensibilidade e a degeneração da própria espécie devem ser combatidas por amor à humanidade. O projeto de Rousseau não é formar o homem esperto, mas o sensível, que possa compreender as misérias humanas, e sábio o suficiente que possa dar sua contribuição à reconstrução do mundo social.

O método de preparação do aluno é a *catharsis*, por meio de cenas reais do cotidiano e também dos espetáculos trágicos. Porque, ao provocar a piedade e o terror, segundo Freitas (2003, p.40) “a ação dramática propiciaria uma descarga imaginária de efeito psicológico purificante”. Depois de ter adquirido a capacidade da comisseração, o jovem estará apto a compreender palavras deveras abstratas, como *justiça* e *bondade*. E, adentrando, dessa forma, na ordem moral propriamente dita, o educando deve ser capaz de se entender como ser moral e lançar-se à tarefa de estudar os homens para compreender a fundo as relações humanas e os fundamentos da vida social.

Outro método é o da análise histórica, principalmente a partir de historiadores que apresentam os fatos, sem o julgamento pessoal do autor. Para bem julgar o processo histórico e entender os fundamentos do estado social de sua época, Emílio já é capaz, por si mesmo, de fazer as relações necessárias entre as coisas e os homens, sem ser obliterado pelos vícios e pelas paixões. Até porque:

Para viver na sociedade é preciso saber tratar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que têm influência sobre eles; é preciso calcular a ação e a reação do interesse particular na sociedade civil e prever com tanta justeza os acontecimentos que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos, ou ao menos que tenhamos adotado os melhores meios para o êxito (*Emílio*, p.279).

Criticando os dogmas doutrinários da Igreja e sua autoridade despótica, como o fizeram todos os iluministas do século XVIII, Rousseau defende não o ateísmo, mas uma espécie de religião natural, que deve ser introduzida apenas a partir dos quinze anos. Sua concepção de educação espiritual e reflexões gerais acerca da religião encontram-se bem expostas no belo discurso do vigário saboiano. Estendendo-se da página 299 até a página 361 (versão portuguesa da DIFEL), o texto *Profissão de fé do vigário saboiano* traz fortes influências do calvinismo, misturadas a idéias católicas e ao substrato de suas próprias idéias acerca da Natureza e de Deus. A longa preleção resulta dos diálogos estabelecidos com dois padres da região de Sabóia: o padre Gaime e o padre Gâtier.

Com essas reflexões, Rousseau revela-se um deísta e apresenta uma forma de expressar sua religiosidade, ou seja, de tratar das coisas do espírito que não abandona seu referencial máximo: a natureza. Rousseau é naturalista na pedagogia e também na religião porque, afinal, a religião não deixa de ser uma instituição que auxilia na desnaturação do homem e em sua preparação da vida social; portanto, uma instituição educacional. Ela desenvolve nossa “luz interior” (*Emílio*, p.303) e aponta o coração como guia das ações e dos pensamentos do homem. Tal atitude não contradiz com o uso da razão, mas a complementa e a redimensiona num plano mais humano e existencial.

Seu primeiro dogma e artigo de fé é que “uma vontade move o universo e anima a natureza” (*Emílio*, p.309). Dessa forma, a vontade, agindo segundo certas leis, revela uma inteligência e um harmonioso ordenamento no universo, bem como se revela como a força motriz das ações humanas. Em sua vontade e liberdade, o homem coloca-se fora do sistema da Providência e, infelizmente, degrada sua natureza. Mas, sendo o homem inteligente, pode resgatar a ordem em busca da felicidade, através da emanção do bem ao semelhante com o auxílio da consciência como guia da razão humana.

Depondo contra os preceitos das religiões reveladas, que monopolizam a forma de adorar o Criador e tiranizam a verdade, o padre confessa: “vedes na minha exposição unicamente a religião natural” (*Emílio*, p.337). Própria, portanto, para Emílio.

O **livro V** trata da idade que vai dos vinte aos vinte e cinco anos, denominada de *idade da sabedoria e do matrimônio*, e do enlace matrimonial de Emílio e Sofia. Para que isso aconteça, Rousseau descreve como o preceptor e seu discípulo empreendem uma viagem pela região, até serem hospedados numa casa de camponeses, onde conhecem uma jovem de quinze anos pela qual Emílio se apaixonou e com quem se casa.

Já que é bom que o homem não fique só, o preceptor resolve guiar a escolha da companheira de Emílio: uma mulher sensível, bonita, delicada, bem-educada, hospitaleira, enfim, uma mulher virtuosa. Desde o primeiro encontro

ao primeiro beijo e aos preparativos das bodas, o mestre proporciona ao aluno uma série de ações e reflexões que o conduzem a um comportamento sábio e prudente. Antes do enlace, o jovem é levado a lembrar tudo que aprendeu e ainda conduzido a uma viagem pela Europa, para julgar os governos, os povos e completar sua formação política. Nesse assunto Rousseau insere um resumo do *Contrato Social*, reflete com seu discípulo, e o entrega à amada Sofia. O romance termina com um encontro entre o mestre e o discípulo, durante o qual é comunicado que Emílio será pai e pretende educar seu filho sob a orientação de Rousseau.

Emílio depõe contra um ideal de sociedade intelectualizada e formalizada. Com ele, Rousseau, o filho pródigo de uma época aristocrata, posta-se contra o absolutismo do Rei Sol, a Igreja e os movimentos religiosos, como o jansenismo, o movimento racionalista descartiano e voltairiano, a educação jesuítica; e contra toda uma ordem social baseada na ostentação, no luxo, no artificialismo, na imoralidade dos costumes e no ceticismo parisiense. Aliás, Rousseau posta-se contra o próprio Jean-Jacques, porque suas palavras depõem contra seus exemplos: o filósofo não educou nem criou as crianças que teve com a fiel esposa Thérèse Levasseur. Rousseau enviou-as ao *Hospice des Enfants-Trouvés* (Orfanato das Crianças Abandonadas) para serem adotadas. Mesmo sendo uma prática comum em sua época, a decisão de Rousseau não teve a aprovação de sua esposa e foi bastante criticada por Voltaire e outros desafetos.

No prefácio de *Émile ou de l'éducation*, edição francesa da Garnier-Flammarion, Michel Launay questiona: “como levar a sério um livro sobre educação da parte de um homem que abandonou seus cinco filhos?” Rousseau sai em sua defesa com uma declaração que transita entre a sinceridade e a ingenuidade. Trata-se do relato no sétimo livro das *Confissões* (p.110-111), onde afirma que, durante sua estada em Paris e os encontros que tinha na casa de uma senhora de La Selle com pessoas da sociedade parisiense, descobriu que:

Aquêles que mais contribuíssse para o povoamento da casa dos expostos seria sempre o mais aplaudido. Isso me venceu; adaptei meu modo de pensar ao modo que via em pessoas muito amáveis e, no fundo, gente muito direita; e disse a mim mesmo: “Já que é costume da terra, quando se vive nela pode-se segui-lo”.

E, mais adiante (p.132), comenta que, diante do que se passava e das inconstâncias de sua vida, havia escolhido o melhor para seus filhos. “Quisera eu, e ainda hoje o quereria, ter sido educado e sustentado como eles o foram”. Evidentemente que nesses comentários o grande filósofo, que sempre criticou a dissimulação, acaba colocando uma máscara e se esconde nos meandros literários da retórica. Ou, talvez, tenha se mostrado por inteiro como sempre foi: uma nobre alma infantil e ingênua.

Se fiz algum progresso no conhecimento do coração humano, foi o prazer que tinha em ver e observar as crianças que me proporcionou este conhecimento. [...] Relatei, em meus escritos, a prova de que me ocupara deste estudo com demasiado cuidado para não o ter feito com prazer e seria certamente a coisa mais incrível do mundo que a Hêloïse e o Emile fossem as obras de um homem que não amasse as crianças. (*Devaneios, Nona Caminhada*, p.48)

Com ou sem máscara, o que temos é a trágica experiência de vida de Jean-Jacques Rousseau, que abandona sua Genebra para ser um cosmopolita; afasta-se da sociedade para estudá-la, compreendê-la em todos os seus fundamentos e, dessa forma, conceber sua utopia; deixa de viver entre os homens para esquadrihá-los em todos os seus sentimentos e paixões; e deixa de amar seus filhos para amar todas as crianças do mundo.

O *Emílio* é a declaração de amor ao homem e a fé na capacidade de transformá-lo em um ser bom e útil à humanidade. E, na construção desse colorido mosaico, bem como de toda sua obra, o pensador genebrino adentra um mundo de profundas reflexões que só um longo devaneio solitário seria capaz de proporcionar. À moda dos poetas árcades que adentravam os campos, pântanos e florestas para entender os meandros da alma humana, Rousseau penetrou tanto que se perdeu. Felizmente deixou um legado inestimável e uma fonte inesgotável para uma melhor compreensão do homem, do cidadão e dos melhores meios de formá-los com vistas ao bem comum de toda coletividade, bem ao gosto do mestre de Estagira.

Creio ser suficiente para responder a Michel Launay em seu questionamento. Independentemente do que tenham sido o grande mestre Aristóteles, Rousseau, algum poeta romântico, ou o próprio Launay em sua vida privada, são a obra e o pensamento o que mais conta. Se soubermos fazer essa diferença, separando a ganga e o ouro, teremos riquezas inestimáveis para nossas reflexões.

Referências bibliográficas

Obras de Rousseau

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões* (2 vol.). Tradução de Rachel de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Atena Editora, 1959.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1969.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Paris: GF Flammarion, 1966.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. Org. e tradução de Fúlvia Maria Luíza Moretto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, volume II)

Outras obras

CASSIRER, Ernst. *Le problème Jean-Jacques Rousseau*. Préface de Jean Starobinski. Paris: Hachette, 1987.

COMENIUS. *Didática Magna*. Aparelho crítico: Marta Fattori; tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Paidéia)

DERATHÉ, Robert. *Les rapports de la morale et de la religion chez Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Revue Philosophique, 1949, p.143-173.

DERATHÉ, Robert. *La problématique du sentiment chez Rousseau*. Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau, tomo 37, 1966-1968.

DERATHÉ, Robert. *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*. Second édition. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1992.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A filosofia da educação de Rousseau – uma proposta de releitura do Emílio. In: *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v.II, n.4, p.35-42. São Paulo: Editora da Faculdade de Educação da USP, 1998.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *O índio brasileiro e a Revolução Francesa*. As origens brasileiras da teoria da bondade natural. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1976.

FREITAS, Jacira de. *Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Fapesp, 2003.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8a. ed. S. Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002. (Série Educação).

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

HARZARD, Paul. *O pensamento europeu no século XVIII* (de Montesquieu a Lessing). Tradução Carlos Grifo Babo. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, 1978. (Coleção Síntese)

JIMACK, Peter. *La g nese et la r dation de l'Émile de J.-J. Rousseau*. Gen ve: Institut et musée Voltaire, 1960.

JIMACK, Peter. *Homme and citoyen in Rousseau's Émile*. Oxford: Romanic Review, octobre, 1965. XL 110 I.

KANT, Immanuel. *The critique of Pure Reason; The critique of Practical Reason and other ethical treatises; The critique of Judgement*. 21st printing. Chicago: The University of Chicago/ Encyclopaedia Britannica, Inc., 1977.

RANG, Martin. L'éducation publique et la formation des citoyens chez J.-J. Rousseau. In: *Études sur le "Contrat Social" de J.-J. Rousseau*. Actes de Journées d'études tenues à Dijon – mai, 1962. Paris: Sociétés les belles lettres, 1964.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 5.ed. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

Recebido em 07 de março de 2006 e aprovado em 10 de agosto de 2007.