

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

SARAH DA SILVA ARAÚJO

O EMÍLIO NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO INSTITUÍDA

ANÁPOLIS-GO

2019

SARAH DA SILVA ARAÚJO

O EMÍLIO NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO INSTITUÍDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador(a): Prof. Dr. Ged Guimarães

ANÁPOLIS-GO

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AAR663 Araújo, Sarah da Silva
e O Emílio da Contramão da Educação Instituída / Sarah da Silva
Araújo; orientador Ged Guimarães. -- Anápolis, 2019.
81 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado
Acadêmico em Educação, Linguagem e Tecnologias) -- Câmpus-
Anápolis CSEH, Universidade Estadual de Goiás, 2019.

1. Rousseau. 2. Emílio. 3. Educação. I. Guimarães, Ged, orient. II.
Título.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS****ATA DE SESSÃO DE DEFESA**

Aos vinte e sete dias do mês de junho de dois mil e dezenove, às quatorze horas, na sala de aula do PPG-IELT /UEG, no Campus Anápolis de CSEH – Anápolis-GO, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa da mestranda **Sarah da Silva Araújo**, intitulado **O Emílio na contramão da educação instituída**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Ged Guimarães (Presidente) - PPG-IELT/UEG, Veralúcia Pinheiro - PPG-IELT/UEG e Ewerton de Freitas Ignácio - TECCER/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se, em sessão secreta, para proceder à avaliação da defesa da dissertação. Reaberta a sessão pública, o presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Ged Guimarães proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi *aprovada* considerando-se cumprido este requisito para o fim de obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às 15:30 a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar eu, Aurlene Borges da Silva, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora em três vias de igual teor.

Prof. Dr. Ged Guimarães
PPG-IELT/UEG

Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro
PPG-IELT/UEG

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio
TECCER/UEG

Aurlene Borges da Silva
Secretária do PPG-IELT/UEG

Dedico este trabalho à minha família, pela qual sinto um amor incondicional, pois é meu alicerce e inspiração para continuar minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Nada disso seria possível sem as inúmeras contribuições que me permitiram chegar até aqui. Esta caminhada foi árdua e, com certeza, a mais desafiadora até este momento...

Agradeço, primeiramente, a Deus, sem o qual nada disso seria possível.

À minha família – mãe, pai e irmã –, que são os alicerces da minha vida e os maiores responsáveis pela conclusão de mais esta etapa. Toda a minha gratidão a vocês, por terem me aguentado e auxiliado nos momentos de aulas e escrita. Sei que sem o apoio que recebi de vocês este trabalho nunca se concretizaria.

A todos os meus familiares e amigos, pela compreensão da minha ausência.

À Universidade Estadual de Goiás, instituição que me desperta para o conhecimento e que me acolhe desde a graduação.

Ao programa de bolsas da Capes, que me proporcionou realizar este estudo e participar de diversos eventos e apresentações ao longo do mestrado. Sinto-me privilegiada por ter tido esta oportunidade e sinto por não ser esta a realidade de todos os meus amigos de mestrado.

Aos meus colegas do mestrado, com os quais tive, nestes dois anos, a oportunidade de compartilhar experiências acadêmicas e pessoal e que com certeza agregaram muito para minha vida acadêmica e profissional.

A todos os professores que fizeram parte da minha caminhada, desde a educação básica até a pós-graduação, em especial àqueles com os que tive a oportunidade de aprender junto neste período de mestrado, nomeadamente aos professores: Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, Dra. Barbra Sabota, Dr. Hélio Frank de Oliveira, Dr. João Henrique Suanno, Dr. João Roberto Resende Ferreira, Dra. Lúcia Gonçalves de Freitas, Dra. Maria Eugênia Curado, Dr. Sóstenes Cezar de Lima, Dra. Veralúcia Pinheiro, Dra. Viviane Pires Viana Silvestre e Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

Em especial, aos professores Dr. Ewerton Freitas Ignácio e Dra. Veralúcia Pinheiro, que contribuíram, na qualificação, para o bom andamento da dissertação.

Ao professor Ildeu Coêlho, pelo enorme aprendizado que tive em suas aulas, bem como em seu grupo de estudo. Através dele, me aproximei das leituras de Aristóteles e de todo seu legado. Além disso, é de admirar a excelência com que

ministra suas aulas e a preocupação que tem em semear o bem. Desejo que sempre sirva de inspiração para as novas gerações de professores.

Agradeço, especialmente, ao Prof. Dr. Ged Guimarães, meu orientador, pessoa que admiro e me inspira, pois, além da excelência em tudo que se propõe a fazer, sempre dispôs do seu tempo para me guiar nas leituras de Rousseau, respondendo pacientemente todas as minhas dúvidas e inquietações. Com certeza, sem o Ged nunca conseguiria interpretar a leitura do filósofo genebrino. Sei que a caminhada ainda é longa, mas foi muito bem alicerçada pelos ensinamentos do professor. A ele, a minha enorme gratidão por ter me aceitado como orientanda e obrigada por todo tempo despendido a mim.

A todo o legado de Jean Jacques Rousseau, pois sem ele este trabalho não existiria.

Enfim, a todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

“A vida é cheia de obrigações que a gente cumpre,
por mais vontade que tenha de as infringir
deslavadamente.”

Machado de Assis

RESUMO

ARAÚJO, Sarah da Silva. *O Emílio na contramão da educação instituída*. 2019. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019.

A dissertação “*O Emílio na contramão da educação instituída*” é proveniente de uma pesquisa realizada junto à Linha de Pesquisa Educação, Escola e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A pesquisa objetiva apresentar o aluno imaginário de Rousseau, bem como a mão e a contramão à qual o título se refere, sendo a primeira aquela da sociedade instituída e a segunda aquela em que o filósofo educa seu Emílio. Para isso, o primeiro capítulo é dedicado a apresentar as principais teorias do genebrino, como a concepção de estado de natureza, estado social, perfectibilidade e o contexto em que Rousseau escreve. No segundo capítulo, disserta-se sobre a mão, a contramão e o por quê de Emílio estar na contramão, já que sua educação vai na direção contrária da que possuímos na sociedade. Este trabalho não se refere apenas à sociedade do século XVIII e tampouco à dos dias atuais, mas sim à sociedade em sentido universal e, nesse sentido, no decorrer do trabalho se percebe que Emílio está na contramão porque é educado conforme o estado de natureza, para indagar o presente estado em que vivemos. Rousseau educa Emílio com liberdade e autonomia, para que exerça bem qualquer ofício que se proponha a fazer. Este trabalho se realizou por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde as principais obras de Rousseau foram lidas, bem como seus comentadores, além de autores que contribuíram para o melhor entendimento do cenário social da época. Ao final, se conclui que, assim como para os gregos, o segredo para a boa educação é o comedimento dos sentimentos e das atitudes, ou seja, o meio termo em todas as ações, muito presente no aluno imaginário, que viverá de forma virtuosa até o fim da vida graças à boa educação dada por seu preceptor.

Palavras-chave: Rousseau. Emílio. Educação.

ABSTRACT

ARAÚJO, Sarah da Silva. *O Emílio na contramão da educação instituída*. 2019. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019.

The dissertation “Emilio in the backward way of instituted Education” is a result of the readings, discussions and reflections with the Line of Research of Education, School and Technologies of the interdisciplinary Post Graduate Program in Education, Language and Technologies of the State University of Goiás. The research aims to present the imaginary student of Rousseau, as well as the forward way and the backward way which the title refers being the first one that refers to the established society and the latter the one in which Rousseau educates his Emilio. For this, the first chapter is dedicated to presenting the main theories of the philosopher, as the conception of state of nature, social state, perfectibility and the context in which Rousseau writes. In the second chapter is presented the forward way and backward way are shown and why Emilio is in the way backward, since his education goes against the one we have. This work refers not only to Rousseau’s society of XVIII century and not only to the present day, but in a society in an universal sense, and in this sence, during the development of the work we realize that Emilio is in the backward way because he is educated accorting to the state of nature, but to inquire the present state in which we live. Rousseau educated Emilio with freedom and autonomy to performe well any task he proposes to do, distancing him from the venal man of our society. This work was carried out through a bibliographical research, where Rousseau’s main works were read as well as their commentators, in addition to authors who contributed to a better understanding of the social scene of the time. We conclude presenting the ideas of the Greeks in the classical antiquity, where the secret for a good education was the restraint of feelings and attitudes, that is, the middle ground in all action, wich is present in Rousseau’s student.

Key words: Rousseau. Emile. Education.

OBRAS DE ROUSSEAU: ABREVIATURAS E DATAS DE PUBLICAÇÃO

Nas citações dos textos de Rousseau, optei por abreviar os títulos das obras e trago informações da fonte no original para facilitar sua identificação pelo leitor.

Composição	Título original	Local/Ano de publicação	Obra consultada	Ano	Abreviatura
1758-1760	<i>Émile, ou De l'éducation</i>	Genebra, 1769	<i>Emílio ou Da educação</i>	1995	EE
1758-1761	<i>Du contrat social, ou Principes du droit politique</i>	Amsterdã, 1762	<i>Do contrato social</i>	1999	CS
1748-1741	<i>Discours sur les sciences et les arts</i>	Genebra, 1750	<i>Discurso sobre as ciências e as artes</i>	1999	DCA
1753-1754	<i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i>	Amsterdã, 1755	<i>Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens</i>	1999	DD
1762	<i>Lettre à Chistophe de Beaumont</i>	Amsterdã, 1763	<i>Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral</i>	2005	CCB
1756-1759	<i>Julie, ou La Nouvelle Héloïse</i>	Amsterdã, 1761	<i>Júlia ou A nova Helóisa</i>	1994	ANH
1763-1770	<i>Les Confessions</i>	Genebra, 1789	<i>As confissões</i>	1980	CF
1757	<i>Lettre sur la vertu</i>	Paris, 1861	<i>Carta sobre a virtude, o indivíduo e a sociedade</i>	2003	CV

1762-1763	<i>Émile et Sophie, ou Les Solitaire</i>	Genebra, 1780	<i>Émile e Sophie ou os solitários</i>	2010	ESS
1740	<i>Projet pour l'éducation de Monsieur de Saint-Marie</i>	Genebra, 1782	<i>Projeto para educação do senhor de Sainte-Marie</i>	s/d	PESM
1753- 1754	<i>Essai sur l'origine des langues</i>	Genebra, 1781	<i>Ensaio sobre a origem das línguas</i>	1973	EOL
1755 -1768	<i>Fragments Politiques das Oeuvres Complètes</i>		<i>Fragmento da influência dos climas sobre a civilização</i>	2003	ACC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EMÍLIO NO PÊNULO ENTRE O ESTADO DE NATUREZA E O ESTADO SOCIAL	15
2 A NEGATIVA DE ROUSSEAU À SOCIEDADE INSTITUÍDA	41
CONCLUINDO E PARA CONTINUAR PENSANDO.....	71
REFERÊNCIAS.....	76
Obras de Rousseau.....	76
Referências gerais	77

INTRODUÇÃO

As leituras de Rousseau contribuirão para pensarmos os problemas da educação posta, que não representa apenas aquela da sociedade de Rousseau, do século XVIII, e nem apenas a vivenciada hoje, no século XXI, mas a educação da sociedade no sentido universal, aquela que surgiu após o abandono do estado de natureza, hipoteticamente idealizado por Rousseau, para tecer a crítica da vida social.

Buscamos, para isso, ser fiéis às leituras do filósofo, mas sem nos esquecer, como afirma Ulhôa (1997, p. 34), que ser fiel ao texto “não é aprisionar-se a ele como numa camisa de força que nos tornam incapazes, como leitores, de perceber a verdade histórica”. Ademais, é necessário também procurar compreender a filosofia e, como explica o professor Ulhôa (1997), o texto filosófico não deve ser compreendido como um texto acabado, e sim como meio de penetração ao contexto, que procura dar sentido à filosofia encarnada no texto.

Além desse aspecto filosófico, esta pesquisa tem caráter qualitativo, visto que, como afirma Michel (2009), a pesquisa qualitativa carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos, sendo realizada exclusivamente por meio de pesquisa bibliográfica, que é aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008).

Para realização do trabalho, além das principais obras de Rousseau, como *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1999a), *Do contrato social* (1999b) e *Emílio ou Da Educação* (1995), buscaremos outras obras que ajudarão a compreender melhor o filósofo a ser estudado, como os livros: *A sociedade de corte* (2001), *Rousseau: a educação na infância* (1990), *A transparência e o obstáculo* (1991), *Rousseau: o bom selvagem* (1996), *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade* (1998), entre outros.

Essas leituras contribuirão no sentido de demonstrar que “[I]er é mostrar o que está vivo sob as cinzas do passado” (ULHÔA, 1997, p. 42). É nessa perspectiva que iniciamos o paralelo entre cinzas, brasas e fogo, já que as leituras do passado refletem, ainda, sobre problemas e indagações que continuam se apresentando como problemas vivos. Esse é o caso do objeto central deste trabalho, o qual se dedica a trabalhar a mão e a contramão na obra *Emílio ou da Educação*, de Rousseau, escrita em 1762, que sai das cinzas para se tornar brasas que guiarão toda a escrita deste estudo, cujo enfoque é a educação que o filósofo dá ao seu aluno imaginário.

Pensar a educação através da obra de Rousseau é transformar as quase cinzas em brasas, ou seja, transformar o que estava adormecido na obra do filósofo e que reacende a cada nova leitura e a cada novo olhar face à sociedade instituída. As brasas, cada vez mais, se tornam fogo, já que a cada nova reforma que se pretende fazer nos rumos da educação no Brasil nos aproximamos mais das críticas fundadas por Rousseau em seu livro *Emílio ou da Educação*. Afinal, qual é a diferença da educação instituída e por que Emílio está na contramão dessa educação?

Este trabalho será realizado com o intuito de responder tal pergunta e, para tanto, buscará as respostas a partir das leituras do próprio Rousseau e da reflexão sobre a sociedade como está posta. Nesse sentido, a dissertação trabalhará com dois sentidos de educação: a positiva, considerada aquela posta na sociedade, encontrada no próprio livro que narra a história de Emílio como aquela que se opõe à instrução de Rousseau a seu aluno imaginário; e a educação negativa, que norteia os ensinamentos de Emílio.

Dessa forma, Emílio está na contramão da educação posta, visto que é educado a partir de lições que se distanciam da sociedade tal como ela é. Diferentemente da educação positiva, que visa formar um cidadão, para Rousseau não há de se falar em cidadão porque, como ele afirma, não há mais pátria; portanto, em suas palavras: “[e]stas duas palavras pátria e cidadão devem ser riscadas das línguas modernas.” (EE, p. 14).

Outro problema levantado pelo filósofo diz respeito à formação do homem, pois, enquanto a preocupação da sociedade instituída é formar o trabalhador, visto que desde a educação infantil se educam as crianças perguntando o que pretendem ser quando crescerem, ou seja, qual profissão almejam exercer no futuro, Rousseau se preocupa em formar o homem, tornando-o um sujeito virtuoso. A partir dessa formação, o homem poderá exercer bem qualquer profissão. Trabalhar o tema de educação positiva e negativa é pensar no formato em que ela está sendo instituída, preocupada tão somente em profissionalizar indivíduos, e não em formar o homem.

O objetivo principal da pesquisa será o de apresentar as divergências, que aqui serão chamadas de mão e contramão, da educação apresentada em Emílio e a educação que temos instituída. O alicerce desta proposta de dissertação está na educação posta ao aluno de Rousseau, educado fora dos moldes de criação da sociedade, que se distancia da forma de educação posta. Para tanto, o trabalho é dividido em dois capítulos, que buscarão esclarecer o objetivo proposto.

O primeiro capítulo se propõe a apresentar a base histórica, política e filosófica setecentista na qual Rousseau se situa, apresentando-se, especialmente, o contexto do filósofo, bem como sua teoria de estado de natureza e estado social, além de seu aluno, Emílio, e a educação dada a ele. No segundo capítulo, descreveremos o porquê de o aluno utópico de Rousseau estar na contramão da sociedade existente, ou seja, mostraremos a mão e a contramão a qual nos referimos neste trabalho.

Este trabalho é relevante especialmente por estarmos inseridos na educação instituída, e, por isso, na maioria das vezes, não conseguimos nos ver fora dela ou refletindo sobre como seria uma educação que vai na contramão da que temos vivido. É para pensar essa educação que Rousseau cria Emílio, que é útil para fazer uma crítica à sociedade posta, mas como a sociedade não quer saber de críticas ele acaba se tornando inútil.

Como o próprio filósofo afirma, ele não buscou traçar um tratado sobre a educação, mas sim fazer com que se reflita sobre a educação instituída, e é isso que este estudo se propõe a fazer. Como contribui Cerisara (1990), enquanto a maioria dos filósofos tentava explicar tudo a partir dos ideais da Igreja, que analisa o homem por meio do conceito de uma natureza humana contaminada pelo pecado original, Rousseau desloca sua análise para as relações sociais.

Então é refletindo sobre a sociedade existente e a forma de educar em Emílio que propomos estudar como Rousseau coloca a educação instituída e a educação de seu aluno imaginário.

1 EMÍLIO NO PÊNULO ENTRE O ESTADO DE NATUREZA E O ESTADO SOCIAL

Iniciemos com o contexto em que vive Rousseau, filósofo genebrino nascido no ano de 1712, na Suíça, um lugar marcado pelo pagamento de altos impostos, onde uma pequena percentagem da população detinha quase toda a riqueza. Nessa época vigorava o antigo regime, quando o clero e os nobres, respectivamente chamados de primeiro e segundo estados, representavam a alta sociedade e se divertiam e se sustentavam com os impostos pagos apenas pelo terceiro estado, formado por plebeus, burgueses, entre outros, que eram os únicos que pagavam impostos. É também essa tamanha desigualdade que, uma vez percebida por grande parte da população, culmina na Revolução francesa, que levou ao fim o regime absolutista.

Em relação ao governo da época, os iluministas acreditavam nos ideais de igualdade perante a lei, liberdade para todos e tolerância, que serviram de campo teórico para a Revolução Francesa. Em síntese, o iluminismo “[...] foi, portanto, um conjunto de ideias desenvolvidas na Europa, sobretudo na França, que defendia o racionalismo como valor essencial da sociedade” (VAINFAS et al., 2010, p. 323) e difundia a laicização do ocidente. O conhecimento, logo, avançaria as fronteiras do imaginário e teria um caráter descomprometido e livre pela observação científica (SANTOS, 1987).

O século XVIII ficou conhecido como século das luzes e o movimento iluminista também foi chamado de filosofia das luzes e de esclarecimento. Segundo Cassirer (1992, p. 22), “[n]ão existe um século que tenha sido tão profundamente penetrado e empolgado pela ideia do progresso intelectual quanto o século das luzes”. Para os iluministas, o uso da razão por todos e o diálogo sobre a liberdade levaria os seres humanos a se sentirem iguais, então poderia haver paz e harmonia no planeta (SCHIMIDT, 1996).

A Revolução Francesa, que teve como base intelectual o pensamento iluminista, ocorreu porque os impostos pagos pelo terceiro estado já não estavam mais sendo suficientes para manter os luxos da corte e da nobreza. Ao buscar solução para essa crise financeira, o rei Luís XVI decidiu reunir deputados de todos os setores para pensarem em uma solução, mas é claro que isso não daria certo, pois cada estado queria buscar e defender benefícios próprios, o povo se revoltou e foram às ruas reivindicando os direitos de não pagarem tantos impostos. Se o rei soubesse os

reflexos que essa atitude causaria, nunca teria reunido representantes dos três estados, já que foi isso que levou ao início da Revolução Francesa, no ano de 1789.

Como a forma que a Revolução estava sendo construída beneficiava, e muito, os burgueses, pois diminuiria o pagamento de impostos, expandiria o comércio e incentivaria a propriedade privada, eles eram grandes apoiadores desse movimento, por isso a Revolução Francesa era concebida, por muitos, como uma Revolução Burguesa (SCHIMIDT, 1996). Entretanto, como afirma Elias,

[...] não era em absoluto verdade que toda a burguesia desejasse a reforma [...]. Houve certo número de grupos claramente identificáveis de classe média que resistiram até o fim a qualquer tentativa de reforma e cuja existência, na verdade, estava ligada à preservação do *ancien régime* na sua forma original. (ELIAS, 1994, p. 57).

O ápice da Revolução aconteceu após o partido jacobino, com Robespierre no comando, liderar a direção do estado, porém, com o tempo e os excessos que cometiam, os burgueses retomaram ao poder e Napoleão tomou o seu lugar. Os países vizinhos, com medo dessa revolução, travaram grandes batalhas contra a França, mas, apesar da derrota de Napoleão Bonaparte com a ineficácia do bloqueio continental, já estavam abertas as portas para o desenvolvimento do capitalismo.

Como apresentado, Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, no ano de 1712, no século XVIII, que foi marcado pelo pensamento iluminista, inclusive, o filósofo foi um dos grandes nomes desse período. Esse é o contexto em que Rousseau vive e no qual, junto com outros pensadores, questiona e propõe uma nova forma de pensar, guiados pela razão e pelas ciências. Diferente da maioria dos pensadores de seu tempo, Rousseau vê o progresso de forma diferenciada: ele não valorizava apenas o uso da razão, já que, como explica Cassirer (1999, p. 81): “O aspecto específico e peculiarmente novo que Rousseau proporcionou à sua época parece residir no fato de libertá-la do domínio do intelectualismo. [...] ele opõe a força do sentimento; perante o poder da ‘razão’ [...]”. Ele acreditava no valor dos sentimentos e da vida simples, como apresenta em suas obras.

Sobre a vida pessoal de Rousseau, o filósofo não chegou a conhecer a sua mãe, Suzanne Bernard, que morreu dias após o parto, tendo restado somente seu pai, Isac, Jean-Jacques e um irmão, François, que abandonou a família precocemente. Seu pai, que era um relojoeiro e fazia parte da burguesia média da

época, criou o filho até a idade de 10 anos, quando este ficou sob os cuidados de seu tio materno (CF).

Sua mãe deixou uma biblioteca modesta, que foi inteiramente lida por Rousseau, um autodidata. Na adolescência, estudou sob o rigor da escola jesuítica e, no final dessa fase da vida, mudou-se para Paris, onde começou a ter contato com a elite intelectual da época e a escrever suas obras. O filósofo viveu no reinado de Luís XV, fazia parte do povo e seguiu toda sua vida mudando de um lugar para o outro, às vezes por vontade própria, e, mais tarde, porque suas obras faziam com que o autor tivesse de se exilar em outros países.

Rousseau se destacou porque tecia uma grande crítica em relação à evolução da ciência e das questões políticas. Para ele, o que havia de cruel é que a cada novo progresso da humanidade esta se afastava ainda mais do seu estado primitivo, que era, para ele, o estado ideal do ser humano. Ele entendia que quanto mais se busca estudar o homem mais se perde a capacidade de conhecê-lo, concluindo que “[o] conhecimento do homem é o mais importante de todos” (DD, p. 9).

Muito importante foi a amizade do genebrino com Diderot, já que este e D’Alambert foram responsáveis pela organização da Enciclopédia e proporcionaram a Rousseau a oportunidade de contribuir na elaboração dela. Além dessa contribuição e de outras deixadas ao longo de sua vida, as suas principais obras são: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), *Júlia ou A nova Heloísa* (1760), *Emílio ou Da Educação* (1762), *Do contrato social* (1762) e *As confissões* (1789).

No *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau ganha o prêmio ao responder à pergunta da academia de *Dijon* sobre o tema: a restauração das ciências e das artes tendeu a purificar a moral? Como resposta, ele denuncia as artes e as ciências como formas de corrupção do homem. Já no *Discurso sobre a Origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, também escrito para a academia de *Dijon*, apesar de não ter ganhado o prêmio, foi um de seus textos mais consagrados, onde apresenta a concepção de estado de natureza e estado social.

O livro *Júlia ou a nova Heloísa* é intitulado como um romance e narra um amor impossível pela diferença social. *Emílio ou da Educação*, que será objeto de estudo deste trabalho, apresenta a educação que Rousseau dá a seu aluno imaginário; trata-se da tarefa de pensar todas as possibilidades de formar um homem natural bem preparado para viver no meio social. No mesmo ano, o filósofo publica o texto *Do*

contrato social, importante obra que torna o autor um contratualista. Já nos últimos momentos de sua vida, ele escreve *Devaneios de um caminhante solitário*, com descrições da natureza e dos sentimentos humanos.

Para o genebrino, o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, por isso a melhor forma de viver é pelo contrato construído entre os povos. Outro ponto central na obra de Rousseau é a liberdade; para o filósofo, ela é a característica mais significativa da condição de homem, pois é essencial para a formação. Em todas as suas obras ele deixa clara essa percepção, em especial diante da educação que dá a Emílio, onde a liberdade é um ponto primordial, tanto que para ele a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e aprender a exercer a liberdade.

Retomando a Revolução Francesa, não resta dúvidas de que Jean-Jacques Rousseau foi um grande nome na Revolução Francesa, seja por causa do lema da revolução – “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, sendo que apenas o último não foi objeto de profunda reflexão na obra do filósofo –, seja pela admiração e devoção de um dos líderes da revolta, Robespierre, que representava os jacobinos durante o período. A questão era que as ideias de Rousseau se aproximavam dos ideais de progresso e ao retorno do que era bom, mesmo sem retornar ao estado de natureza.

Rousseau, portanto, “[...] inspirou movimentos tão dessemelhantes quanto a Revolução Francesa e o Romantismo, contribuiu fortemente para a renovação pedagógica do mundo ocidental e é um dos grandes responsáveis pela ‘invenção’ da criança e do adolescente” (ESS, p. 10). Antes dele, as crianças eram pensadas apenas como adultos em miniaturas, sendo tratadas e vestidas como adultas. Naquele tempo, poucas crianças conseguiam sobreviver e crescer de forma saudável, por isso eram entregues a amas e serviçais para que os pais não se apegassem. Quando chegavam à idade em que podiam trabalhar estavam livres para seguir suas vidas. Rousseau, observando que as crianças possuíam necessidades diferentes das dos adultos e que precisavam de mais atenção e cuidados do que eles, passou a defender a ideia de que deveriam distingui-las e educá-las de forma diferenciada, de acordo com cada fase da vida.

A busca pela igualdade e a liberdade são os grandes paradigmas da filosofia de Rousseau, e, como afirma Chauí, nas notas introdutórias do texto *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, ao escrever sobre a vida e obra do autor: “[t]oda essa carga emocional e a capacidade de expressão

estética que possuía deram força incomum ao seu pensamento e fizeram dele um marco revolucionário dentro da história da cultura” (*DD*, p. 5).

No fim de sua vida, devido a uma doença que o atacara, Rousseau decide se afastar da cidade e levar uma vida solitária. No livro *As confissões*, escreve que “[d]e todos os dons com que o céu os dotou; um coração sensível foi o único que me deixaram; mas se isso fez sua felicidade, contribuiu, para todas as desgraças da minha vida” (*CF*, p. 9). Ele faleceu no ano de 1778, em Ermenonville.

Durante a sua vida, Rousseau conheceu diversas cidades e ao chegar em Paris, por volta do ano de 1742, tem uma impressão radicalmente negativa do que pensava ser a cidade grande. O genebrino afirma que: “[...] só vi ruas pequenas, sujas e mal cheirosas, casas escuras e miseráveis, um ar de falta de limpeza, de pobreza, mendigos, carreteiros, palmilhadeiras, pregoeiras de tisanas e de chapéus velhos” (*CF*, p. 110). Demorou muito tempo para desfazer essa péssima imagem da cidade que ele julgou ser glamorosa, grandiosa e rica.

Quando Rousseau imagina um tipo de educação, ele não quer formar um homem para viver nesse tipo de sociedade, que não representa apenas aquela de sua época, e nem apenas a vivenciada hoje; a recusa ante essa sociedade é radical, pois vai contra aos princípios e ideais do filósofo genebrino. Para isso, ele só vê uma possibilidade, criar hipoteticamente um aluno.

Emílio é um animal, *zóon*, mas com natureza política (*politikón*), que o distingue dos demais animais. Essa natureza é então a sua função (*ergon*), faculdade apenas do homem, um *zóon politikón*. Essa é a natureza que Rousseau quer preservar no Emílio, não deixar que a sociedade e tudo que ela traz – corrupção, maldade, estupidez e desigualdade –, interfira nessa educação; por isso, o retira da sociedade mas o educa para viver nela.

Rousseau critica a vida na cidade e louva a vida no campo; é nele que pretende educar o seu Emílio, pois na cidade perde-se a essência do ser e, como afirma Assmann (1988, p. 30), “Na cidade grande, tudo é teatro, e todos são apenas atores uns dos outros, nunca autores de si mesmos”. Já no campo é possível refletir sobre a sua própria ação e como ela poderá impactar na formação de seu aluno, que será educado para ser autor de si, diferente da educação da cidade.

Para Rousseau, todos trazemos em nós o estado de natureza, o qual faz a coisa ser o que é, por exemplo, ao se pegar um grão de feijão e colocá-lo em uma terra úmida, ele irá brotar, isto é, negará o grão que trazia nele mesmo e a sua

natureza vai dizer para romper com a sua condição de grão. Ao romper com essa natureza tem-se o broto, que futuramente se tornará um feijão. Para Rousseau, então, o importante é fazer com que essa natureza de ser um homem bom, que nasce com o ser humano e que está em Emílio, brote, ecloda para aquilo que ainda não é, ou seja, para tornar-se um *zoon politikón*.

O estado proposto por Rousseau não é o constituído como nós o conhecemos, mas sim uma condição ideal e hipotética na qual Emílio será educado. Para o filósofo, “[v]iver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (*EE*, p. 16). Assim, pensar na educação hipotética de Emílio não é apenas refletir sobre um modelo de educação, e sim uma forma de pensar toda a construção de uma sociedade, um real sentido de existência diferente daquele que Rousseau encontra em Paris no século XVIII e que chega até os dias de hoje.

Emílio é o ‘filho’ que nasce da imaginação de Rousseau e cresce de acordo com os ensinamentos filosófico-educacionais do ‘pai’ (DOZOL, 2006, p. 51). Na verdade, como afirma o genebrino, “[t]omei, portanto, o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação [...]” (*EE*, p. 27). O filósofo ocupou-se com um papel de tutor e acompanhou Emílio desde o seu nascimento até poder guiar-se por si mesmo.

Emílio é órfão e, para Rousseau, “pouco importa que tenha mãe e pai. Assumindo seus deveres, adquire seus direitos. Ele deve honrar seus pais, mas só deve obedecer a mim. É minha condição primeira, ou melhor, minha única condição” (*EE*, p. 30). Assim, tutor e preceptor, ou seja, Rousseau e Emílio, não deverão ser separados por nenhum motivo sem o consentimento de ambos.

Dessa forma, cabe destacar a importância do pacto pedagógico entre tutor e preceptor, elucidado muito bem pela autora Francisco (1999). Como Rousseau se preocupava com a questão da liberdade da criança e, ao mesmo tempo, com a autoridade do professor, fez-se necessário pensar em um pacto, que deve ser um contrato firmado entre as duas pontas (professor-aluno), o qual não deve ser visto como natural, pois não o é.

O pacto pedagógico é um contrato cujas cláusulas devem ser respeitadas para que haja a sua efetividade. A primeira disposição deve se pautar no fato de que o poder do pacto deve ser consentido, ou seja, não deve haver, de nenhuma forma,

abuso de autoridade. Assim, o preceptor deve conduzir seu aluno com o objetivo de torná-lo autônomo e capaz de conduzir a si próprio, porém, no início da vida, ele ainda não possui o discernimento necessário para alcançar esse fim e por isso precisa da autoridade do preceptor para guiá-lo; o aluno deve ser obediente e se deixar conduzir.

A segunda cláusula do contrato afirma que “o mestre só pode exercer seu comando no interesse e vantagem do aluno” (FRANCISCO, 1999, p. 107), visto que, como afirma o próprio Rousseau, “[n]inguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil” (EE, p. 68). Dessa forma, todo poder exercido sobre o aluno deverá levá-lo a uma futura autonomia.

Para que o contrato aconteça efetivamente, é necessário pensar em um modelo de preceptor que não deve apenas conduzir e comandar sem nenhum preparo, valendo-se apenas de sua autoridade, pelo contrário, “exige que seja competente [...] portanto implica horas dedicada ao estudo e preparo das aulas, ou em outros termos, horas dedicadas ao próprio aluno” (FRANCISCO, 1999, p. 111). É nesse sentido que Rousseau se dedica, exclusivamente, a educar seu aluno imaginário: todo seu tempo é dedicado à educação de Emílio.

Com o passar da educação dada ao seu aluno, Rousseau percebe que o mais importante no pacto é o compromisso que devem ter um para com o outro, porém, a superioridade do educador deve sempre ser uma prática legítima e, assim que esse pacto se torna desvantajoso para uma das partes, ambos devem ter o livre-arbítrio de deixá-lo.

Para entender melhor a educação dada a Emílio é necessário compreender e relacionar conceitos já apresentados em outras obras do filósofo genebrino, como as concepções de estado de natureza e estado social. A obra em que o autor melhor expõe essas questões é *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1999),¹ texto elaborado em resposta à questão feita pela academia de Dijon, que ofereceu um prêmio à pergunta “qual origem da desigualdade entre os homens e será ela permitida pela lei natural?”. Rousseau decide concorrer ao prêmio e, mesmo não ganhando, sua resposta se concretiza nessa grande obra. Sobre a importância desse tema, afirmou: “considero, ainda, o assunto deste discurso como uma das questões mais interessantes que a filosofia possa propor” (DD, p. 43).

¹ Essa obra foi publicada por Rousseau no ano de 1755. Neste trabalho, usamos a versão da editora Nova Cultural, do ano de 1999, com tradução de Lourdes Santos Machado.

Rousseau, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, conhecido também como segundo discurso,² não se preocupa com os dados biológicos do homem em seu estado de natureza, portanto, o descreve “andando sobre dois pés, utilizando suas mãos como o fazemos com as nossas, levando seu olhar a toda a natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu” (*DD*, p. 57).

O filósofo divide o estado de natureza em dois momentos: No primeiro, o homem vivia guiado pelo instinto, sem consciência, sendo apenas um animal; esse tempo se refere a um tempo hipoteticamente anterior ao segundo. Nele, o homem é comparado a uma besta, com comportamento robusto e inalterável, possuindo somente as faculdades necessárias à sua sobrevivência e de forma quase independente uns dos outros, ou seja, a associação não existia. Os homens nesse estado não tinham “[...] a menor necessidade um do outro [...]” (*DD*, p. 58), viviam sozinhos, não se preocupavam em associar-se com os demais e se uniam apenas para a reprodução. Com o passar do tempo, devido à distância entre pais e filhos, eles nem ao menos se reconheciam.

Nesse primeiro estado, o homem, assim como as crianças nos anos iniciais, realiza apenas as operações voltadas aos sentidos imediatos.

Nascemos sensíveis, e desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. (*EE*, p. 12).

Dessa forma, percebe-se que a razão, a capacidade de distinguir, de conhecer e julgar os objetos e as coisas só são adquiridas mais tarde, assim como no primeiro estado de natureza, no qual o homem solitário tem os seus sentidos voltados apenas às sensações imediatas e nelas se satisfaz, não necessitando do uso da

² O segundo discurso se refere à obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. O primeiro discurso é a obra *Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. No primeiro discurso, que não será objeto deste estudo, Rousseau responde à pergunta feita pela academia de Dijon, que propôs, para o concurso do ano de 1750, o tema: “O reestabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?”.

razão. Para ele, “[u]m homem que, privado do auxílio de seus semelhantes e [...] ocupado em prover as suas necessidades, reduz-se em tudo ao simples percurso de suas próprias ideias, [...]; ele envelhece e morre antes de ter saído da infância da razão [...]” (CCB, p. 63). Esse homem, desprovido da consciência das sensações, não evita senti-las, porém, não é capaz de emitir nenhum juízo sobre elas; logo, não vive orientado por nenhuma sensação e não precisa agradar a nada e nem a ninguém. Esse é o selvagem apresentado por Rousseau.

Já no segundo estado, definido como idade de ouro, em que, como afirma Guimarães (2004, p. 74), “[...] expressava os desejos e não o cálculo egoísta do homem civilizado. Nele, o espetáculo era a natureza que ele imitava para ordenar a sua vida individual e normatizar a primeira relação social”. Nesse estado, os sentimentos de egoísmo e ambição ainda não haviam penetrado no coração do homem, assim ele não se expõe ao risco pela posse, pela rivalidade, nem pela desconfiança. Dessa forma, nada do que diz respeito à vida moral participa de sua existência, simplesmente age conforme a natureza.

Do estado original, da idade de ouro do homem, quase nada restou diante das relações falsas construídas pelo estado civil. A partir disso, é necessário entender que é indispensável construir, a partir daquela bondade de outrora, outra bondade, adequada ao tempo e às exigências impostas pela vida. Trata-se, então, da bondade relativa, que se concretiza considerando a dimensão do outro nas condições construídas. No estado presente, por não ser mais um homem inteiro, o indivíduo não alcança o equilíbrio de seus sentimentos e atitudes.

Assim, como afirma Starobinsk (1991, p. 28), “Rousseau apreende a mudança como uma corrupção: no curso do tempo, o homem se desfigura, se deprava. Não é apenas sua aparência, mas sua própria essência que se torna irreconhecível”. Assim, é impossível pensar em uma forma de educação que, fugindo do estado de natureza, possa formar o ser humano sem desfigurá-lo.

O homem poderia ter permanecido para sempre no primeiro estágio, mas acontecimentos como a fertilidade do solo, os desastres ecológicos e o meio ambiente os forçaram a olhar de forma diferente para a terra, buscando lugares mais amenos para viver e que lhes proporcionassem mais alimentos. Rousseau afirma que “[a]s associações entre os homens são, em grande parte, obra dos acidentes da natureza [...], tudo o que atemorizou e dispersou os selvagens de uma região, depois reuniu-os

para reparar em conjunto as perdas comuns” (*EOL*, p. 186). Esses desastres naturais, então, servem de exemplo como um fato que forçou os seres humanos a se unirem.

Outro aspecto diz respeito à fertilidade do solo, pois, como afirma Rousseau, “[s]e toda a Terra fosse igualmente fértil, talvez os homens jamais tivessem se aproximado. Mas a necessidade [...] forçou-os a se tornarem úteis uns aos outros, para sê-lo a si mesmo” (*ACC*, p. 533). É pela aproximação com o outro que o homem sai desse primeiro estágio; compelido a olhar-se no outro, a comparar e a fazer distinções, as coisas começam a mudar.

Com o progresso das coisas, e saindo da idade do ouro, ou seja, o segundo estado de natureza, os homens se modificaram e perceberam que,

[...] enquanto se dedicaram a obras que um único homem podia criar, e as artes que não solicitavam o concurso de várias mãos, viveram tão livres, sadios, bons e felizes quanto o poderiam ser por sua natureza, e continuaram a gozar entre si das doçuras de um comércio independente; mas desde o instante que um homem sentiu necessidade do socorro de outro, desde que percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário, e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas. (*DD*, p. 94).

Nesse instante, quando a igualdade desaparece, instala-se o estado social e, para o filósofo, o verdadeiro fundador da sociedade civil foi aquele que, “[...] tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer, isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (*DD*, p. 87). Ademais, muitos crimes e horrores não teriam acontecido se algum homem tivesse gritado: “Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém” (*DD*, p. 87). Dessa forma, a desigualdade nesse estado, como põe Jean-Jacques Rousseau “[...] sendo quase nula no estado de natureza, deve sua força e seu desenvolvimento a nossas faculdades e aos progressos do espírito humano, tornando-se, afinal, estável e legítima graças ao estabelecimento da propriedade e das leis” (*DD*, p. 116).

O filósofo afirma que, no estado de natureza, os homens necessitavam apenas de comida, reprodução e repouso e temiam apenas a dor e a fome. Já no estado social, a ambição e o ardor de colocar-se acima dos outros leva os homens a

se prejudicarem e, mesmo usando sempre a máscara da bondade, o que existe é o desejo de alcançar lucros de outrem (*DD*).

Os homens no estado de natureza bastavam-se, pois, como afirma Rousseau, o homem primitivo é visto “[...] fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades” (*DD*, p. 58), não necessitando da associação apresentada anteriormente.

Segundo Rousseau, para o homem nesse primeiro estado, guiado apenas pelo instinto, perceber e sentir é comum a todos os animais, o temor e o querer são os únicos sentimentos do homem primitivo, o que muda a partir da necessidade que uns vão tendo do outro e que os direciona a um novo desenvolvimento (*DD*, p. 65). Sobre o aspecto psicológico do homem no estado de natureza, o filósofo escreve que ser sociável não é uma característica presente na natureza humana, haja vista que o homem não tem necessidade de outra pessoa. Para o filósofo, “[o] estado de natureza caracterizava-se pela suficiência do instinto, o estado de sociedade pela suficiência da razão” (*DD*, p. 16).

Como afirma Starobinski (1991, p. 26), a respeito do estado de natureza, “[...] a descrição desse estado primeiro, muito próximo ainda da animalidade, torna-se a evocação encantada de um lugar onde viver”, lugar tido como um ideal, mas que também se transforma por causa da perfectibilidade, que é a capacidade do homem de se modificar.

Pensar na perfectibilidade é refletir sobre o homem e suas necessidades. Pense em um círculo, o homem encontra-se no meio dele e as necessidades são representadas pelos raios, que apresentam as mesmas dimensões. Na medida em que o homem precisa se aperfeiçoar esse raio cresce, nem sempre de forma uniforme. “Meçamos portanto o raio de nossa esfera e fiquemos no centro como o inseto no meio de sua teia; sempre nos bastaremos a nós mesmos e não teremos que nos queixar de nossa fraqueza, porquanto não a sentimos nunca” (*EE*, p. 63). No estado de natureza, esse círculo possui as mesmas dimensões e nenhuma necessidade se sobrepõe a outra; já no estado social isso começa a se inverter. Nesse sentido, o raio começa a se deformar e o que antes era círculo se torna algo sem forma e sem dimensão.

Para Cassirer (1999, p. 101), a perfectibilidade “enredou o homem em todos os males da sociedade e levou-o à desigualdade e à servidão. Mas ela, e apenas ela

é capaz de tornar-se para ele um guia no labirinto no qual ele se perdeu”. É nesse sentido que o autor (1999, p. 100) afirma que os seres humanos não permanecem sempre no estado primitivo, pelo contrário, “[...] ambicionam superá-lo; não se satisfazem com a extensão e o tipo de existência que receberam de imediato da natureza, e não desistem antes de terem criado e construído uma nova forma própria de existência”.

Nessa acepção, como não se pode voltar ao estado de natureza, e nunca se poderia, quanto mais o indivíduo se afasta da vida civil, social, mais se aproxima de uma forma melhor de educar. Em virtude disso, quando o filósofo propõe educar Emílio conforme o estado de natureza, ele mostra que educá-lo nesse estado é impossível, por estar no ideal, e o leva ao campo, mais afastado da sociedade, para se aproximar mais do tipo de educação proposto.

Para Salinas-Fortes (1996, p. 44), importa realizar uma reconstrução hipotética do estado de natureza, reconstrução que tem como ponto de partida a compreensão de que o Estado de Natureza não se realizou de fato. Dessa forma, pode-se entender que a construção hipotética do Estado de Natureza implica a “reconstituição da imagem perdida do primeiro homem”.

Paul Arbousse-Bastide, por sua vez, descreve, nas notas do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, os motivos de Rousseau querer criar hipoteticamente esse estado de natureza, explicando que o objetivo do filósofo era construir, na história da evolução, o que fez com que o homem se elevasse ao estado social. Para ele, “[o] método [de Rousseau] é psicológico, e o estado de natureza, [...] é o homem, fazendo-se abstração da vida social; o problema é, então, saber quais são, no homem, os elementos que derivam da constituição do indivíduo” (DD, p. 44). Esse primeiro homem citado pelo autor é aquele que, para Rousseau, ignora as virtudes e os vícios e se preocupa apenas com a sua subsistência, já que vive de forma isolada, sem temores e sem paixões, diferente do homem social, que vive e morre na escravidão. Para o filósofo, a natureza, “alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, [...] mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível” (DD, p. 43).

Sobre o homem no estado de natureza, Starobinski (1991, p. 298) afirma que “o físico do homem da natureza se define pela saúde; o moral do homem da natureza é a ‘vida imediata’, o impulso espontâneo da simpatia e do amor de si. [...]”. A relação do homem nesse estado se define pelo equilíbrio, pelo comedimento, nada se

sobrepõe a nada, a necessidade delimita tudo o que deve ser satisfeito. Para alcançar esse homem natural impõe-se isolar nele tudo o que existe de social, já que o estado social corrompe o homem, pois este, em sociedade, usa máscaras e, no estado de natureza, é como realmente é.

Rousseau acredita que o homem é o maior responsável pelo estado em que vive e que ele próprio se faz mal, por isso prefere optar pela educação de seu aluno afastando-o da vida social. Para ele, a desigualdade na forma de subsistir, os excessos, os sentimentos exacerbados, entre outros elementos, são: “[...] todos indícios funestos de que a maioria de nossos males é obra nossa e que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver, prescrita pela natureza” (*DD*, p. 61). O filósofo então conserva Emílio nessa maneira simples, pois, para ele, para se formar um homem virtuoso, basta que nada seja feito, ou seja, que nenhuma instituição participe da educação de seu aluno; por isso, ele não frequenta nenhum tipo de estabelecimento educacional, religioso ou social.

A pessoa mais bem-educada, para o filósofo, é aquela que sabe lidar com os bens e os males da vida humana, portanto, nada nunca lhe é concedido da forma como deseja, sendo importante ensinar ao seu aluno com lições que o levem a aprender o que lhe é útil, e nunca com respostas prontas, que não servirão de nada. Nesse cenário, Salinas-Fortes (1976, p. 66) afirma que, “[a]ssim como o princípio da utilidade serve de critério para o estabelecimento do programa de ensino de Emílio, a utilidade para a prática aparece como princípio de delimitação do campo do saber”.

Sobre a utilidade do que se ensina, Rousseau constrói a teoria de que dos muitos conhecimentos que se tem a maioria não é verdadeiro, serve apenas para vangloriar quem os possui, os necessários são poucos e são os que realmente auxiliam na educação da criança; logo, não cabe ensinar tudo o que existe, mas somente o que será útil para a sua formação. Rousseau, como se percebe, liga a educação à utilidade, que, por sua vez, também está ligada à necessidade. Diferente do que vemos hoje na sociedade instituída, que na maioria das vezes não reflete sobre a utilidade e a necessidade do que está sendo ensinado para crianças, destinando a eles a incumbência de filtrar o que será útil.

É por isso que Rousseau acredita que a educação deve ser natural, sendo seu papel principal a de não formar nenhum tirano ou escravo. Assim, como afirma Cassirer (1999, p. 25), “[d]evemos permitir que a criança encontre por si mesma os

limites de suas próprias capacidades; devemos argumentar com ela apenas quando for suficientemente adulta para raciocinar – esta é a única forma de se criar o homem natural”. Esse é o modelo de homem que Rousseau pretende formar em Emílio.

Para o filósofo, não há nada mais estúpido do que as crianças que foram obrigadas a raciocinar desde cedo, pois, para ele, a razão é uma faculdade que deve ser composta por todas as outras, já que exige mais para se desenvolver. Isso é “[...] começar pelo fim [...]” (*EE*, p. 74), uma vez que o homem não começa a existir pensando, mas sim sentindo. Ademais, deve-se educar conforme ordena a natureza, visto que, “[s]e quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se, teremos jovens doutores e crianças velhas” (*EE*, p. 75), tais como há, na sociedade, aqueles que aprendem a ler desde novos, mas que passam a vida sem compreender o que a obra quis dizer.

Ainda sobre a educação de seu Emílio, caberá a Rousseau a faculdade de levar o aluno a pensar desde a infância. Para o filósofo, “[a] falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo durante o resto da vida” (*EE*, p. 111); fazê-lo raciocinar fará com que não acredite em tudo que os outros dizem e o prevenirá de toda a mentira que o cerca. Ao pôr em questionamento tudo o que lhe for ensinado, chegará, por conta própria, a todas as respostas das dúvidas que surgirão durante a sua formação.

Rousseau se preocupa em educar Emílio não apenas para ter uma profissão, como acontece na sociedade em que vivemos, onde, segundo o autor “[n]a ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu” (*EE*, p. 15). Pelo contrário, para ele o homem deve ser educado primeiramente para ser homem e assim sendo poderá exercer com maestria qualquer ofício que desejar. Ainda, afirma que, “[n]a ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação é o estado de homem; e quem quer seja bem-educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam” (*EE*, p. 15).

Pretende, então, educar Emílio para o ofício mais penoso, qual seja o “de ser um homem” (*EE*, p. 222). Por isso, importa formar o homem bem-ordenado, coerente com a sua natureza, capaz de perceber as armadilhas da vida social sem se deixar abater pela hipocrisia e pela opressão da opinião, capaz de compreender a ordem que está posta na natureza e encontrar o seu lugar; cumprindo o seu dever como parte integrante do todo ordenado, construindo a vida moral e virtuosa.

Dessa forma, o trabalho de Rousseau está posto: “[t]rabalhamos de acordo com a natureza e enquanto ela forma o homem físico, nós procuramos formar o homem moral” (*EE*, p. 371), diferente da sociedade que só se preocupa em formar para o mercado de trabalho e só valoriza o homem físico, especialmente os heterossexuais, brancos e ricos, que servem de modelo para a maioria da população. Ao não se importar com a verdadeira formação humana que possuem, os valores passam longe de serem valorizados nos modelos a serem seguidos na vida civil.

No estado social tudo se torna factício e artificial, o ser humano adquire um exterior enganador e frívolo, uma honra sem virtude, uma razão sem sabedoria e um prazer sem felicidade (*DD*, p. 115). Logo, nesse estado, o homem “[...] abandona a autarquia do estado natural, sente-se vulnerável em sua aparência e deseja parecer para assegurar-se de sua própria existência” (STAROBINSK, 1991, p. 302). Vê-se, nesse momento, que o homem não está mais preocupado apenas em satisfazer as suas necessidades, pelo contrário, cobiça o luxo e tudo o que é supérfluo, deseja parecer estar sempre melhor do que o outro, às custas do que for necessário para tal aparência.

Para Salinas-Fortes (1976, p. 80), “[n]o estado de natureza não tenho direitos sobre nada, assim como não devo obrigação a ninguém. O estado civil, ao contrário, é o estado do direito e da obrigação”. A passagem do estado de natureza para o estado civil não aconteceu de forma rápida, pelo contrário, ao longo do tempo o homem natural, devido aos estágios de desenvolvimento da humanidade, foi se tornando um ser social e tomou a forma do homem como conhecemos hoje.

Segundo Rousseau, os homens, em sociedade,

destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz de um direito irrevogável e, para o lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria. [...] Daí nasceram as guerras nacionais, as batalhas, os assassinatos, as represálias que levam a natureza a agitar-se e chocam a razão, e todos esses preconceitos horríveis que consideram uma virtude a honra de derramar o sangue humano. As pessoas de bem passaram a incluir entre seus deveres o de degolar seus semelhantes [...]. (*DD*, p. 100-101).

Renunciando a sua liberdade, o homem civil renuncia a sua própria condição de homem, pois excluindo-a ele exclui também toda a sua moralidade. Portanto, como afirma Dent (1996, p. 156), “a noção de liberdade é central para o pensamento social

e político de Rousseau. Ao gozo da liberdade ele confere, provavelmente, mais importância do que a qualquer outro aspecto da vida humana”. Liberdade essa que se faz ‘supostamente’ presente na sociedade, bastando observar ao redor e perceber o quanto o ser humano se priva: busca morar em lugares cercados de proteção, não sai em determinados horários, tampouco vai a certos lugares, se abstém de tudo e ainda acredita ser livres, ou seja, o que de fato possui nada mais é do que uma falsa liberdade.

Para o filósofo, foram cinco os estágios responsáveis por essa transformação do estado de natureza para o estado social. O primeiro foi marcado pela multiplicação rápida dos homens, que fez com que se tornasse necessária a invenção da caça, da vestimenta e do fogo. O segundo foi conhecido como a idade do ouro, onde tiveram início as relações familiares e amorosas, a estima e a consideração pública, já que cada um se destacava em alguma coisa, como, por exemplo, nas artes ou na música. O terceiro é chamado de o primeiro progresso da desigualdade, marcado pelo surgimento da propriedade, pela distinção entre ricos e pobres e pelo aparecimento da metalúrgica e da agricultura.

O quarto estágio diz respeito aos magistrados, com a separação dos fracos e dos poderosos. O quinto e último estágio, conhecido como terceiro progresso, é marcado pelo despotismo, pela relação entre senhor e escravo. Com essa divisão, apresentada no livro *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau descreve a transformação do homem natural no homem social.

Para Rousseau, essa passagem de um estágio para o outro substituiu o instinto pela moral; o dever se sobrepõe aos demais impulsos e, assim, essas mudanças “[...] fizeram com que o homem, que até esse momento só tinha olhado para si mesmo, visse-se forçado a agir por meio de outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações” (CS, p. 77). A principal diferença entre um estado e outro é que “o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, só sabe viver baseando-se na opinião dos demais e chega ao sentimento de sua própria existência quase que somente pelo julgamento destes” (DD, p. 115).

Assim sendo, retornar ao homem selvagem seria desaprender a ser o humano de hoje, que vive conforme a aparência, pois o parecer tem mais valor do que o ser, o homem social é fracionado, necessita sempre da aprovação e da relação de poder com o outro, diferente do homem natural, que é inteiro e necessita apenas de si mesmo e do domínio que tem sobre si. Para Rousseau, é impossível educar seu aluno

imaginário em um estado social como o que se possui hoje, já que “[u]ma sociedade assim constituída não pode ensinar senão o que ela possui: injustiça, miséria, corrupção” (GUIMARÃES, 2004, p. 147). E esse não é o homem que Rousseau quer educar.

Por conseguinte, Rousseau se preocupa em conservar a alma humana de Emílio, que só poderá existir conforme o estado de natureza, considerando que, para o filósofo, o estado social é um novo estado, onde o homem é diferente do que o homem virtuoso deveria ser. Dessa forma, Nascimento (1989, p. 49) conclui que “Emílio será preservado, sua educação consistirá exatamente em não ceder em nada à opinião”, visto que, assim, poderá ele mesmo julgar as suas próprias ações, não se importando com o julgamento de fora, obedecendo apenas às leis da natureza. Claro está que a boa educação, para Rousseau, diz respeito ao distanciamento da opinião dos outros, que sempre guiarão a educação pela aparência do que deve parecer, diferente da verdade que deve ser ensinada a Emílio através de lições do ser que contribuirão para a sua formação.

Para o filósofo, a primeira educação deve ser negativa, na qual o papel do preceptor é, sobretudo, preservar a criança. Ele chama de educação negativa aquela que “procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos” (*EE*, p. 16). Nesse sentido, deve-se preservar o educando do vício e do erro. Rousseau propõe que Emílio seja educado sem preconceitos e hábitos, de maneira a tornar-se um homem sensato (*EE*). Cabe destacar que, para Rousseau, “[a] única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade, é a de não fazer mal a ninguém” (*EE*, p. 94).

A educação negativa é então essencial para não formar o homem à venda que vemos hoje, já que, ao não reduzir a educação a um depósito de informações, ele estará livre para agir conforme os sentimentos reais que possui, formando, assim, um ser humano íntegro e virtuoso. Só mais tarde convém ensinar o homem sobre os valores morais, intelectuais e físicos; antes, nada de ruim deve ser colocado em seu coração e sentimentos.

Por conseguinte, a educação positiva vai na contramão da educação sugerida por Rousseau; nela perde-se o processo da educação negativa em detrimento do imediatismo e a educação fica reduzida ao processo que forma tão somente com o intuito de servir-se do que já foi pensado e instituído. Nessa perspectiva, o saber é

sempre algo a ser adquirido e nunca a ser construído, não passando, então, dos espetáculos a que se assistem nas escolas, faculdades e todas as outras instituições educacionais. Crianças e adultos vivem, logo, encarceradas nessas instituições e, ao final, não se recordam de nada, ou de quase nada, que lhes foi ensinado nos anos iniciais.

O mal é um produto das relações entre os homens, e não uma relação do estado de natureza. Por isso, a principal lição que o preceptor ensina a Emílio é a de não contrair nenhum hábito, já que, com isso, pode guiá-lo da forma como julgar melhor. Rousseau é capaz de educar seu aluno a fim de ensiná-lo a agir pela razão, pois é somente ela que ensina o homem a distinguir os conhecimentos do bem e do mal, é isso que ele pretende ensinar.

Segundo Streck (2003, p. 75), “[...] a primeira e maior preocupação do tutor deve ser a de não interferir no seu desenvolvimento natural. Isso, no entanto, não quer dizer que seu destino final seja, como o de Robinson Crusóé, a solidão de uma ilha”. Aliás, o livro de Robinson Crusóé é a primeira leitura de Emílio e só foi realizada tardiamente, devido ao fato de Rousseau acreditar que “a criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras”³ (EE, p. 176). No livro, o protagonista tem de aprender a se relacionar com as adversidades da vida, sem contar com os aspectos do estado social, já que julga estar sozinho na ilha onde naufraga seu barco e, por isso, desenvolve, sozinho, meios para sua sobrevivência. A escolha desse livro não foi aleatória e Rousseau o escolhe com a finalidade de Emílio refletir sobre a vida de Robinson Crusóé, analisar a sua conduta e as lições que podem ser tiradas do livro.

Para Rousseau, o importante é que Emílio não perceba que está sendo educado, pois os ensinamentos devem acontecer de forma natural, sem a presença das instituições, que, para o autor, aprisionam o ser humano, já que impõem modelos de educação que devem ser seguidos. Como ele mesmo afirma, “[o] homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana, está acorrentado a nossas instituições” (EE, p. 17). Nesse sentido, deixa claro que as instituições de nada servem para a educação do homem virtuoso e, dessa forma, não são necessárias na educação de Emílio.

³ Essa questão interroga intensamente essa leitora, mas a importância da leitura não é o objeto desse estudo.

Para o filósofo, existem três tipos de educação, a da natureza, que não depende de nós, a das coisas, que depende de nós até certo ponto, e a dos homens, que é a da qual somos senhores (*EE*). Sobre a forma de educar, destaca que o preceptor não deve envolver-se demasiadamente no que o aluno deve aprender, visto caber a ele querer e procurar instruir-se; resta então, ao preceptor, apenas colocar o conhecimento e o desejo de aprender ao seu alcance.

Rousseau propõe uma forma diferente de educar: “[...] que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre” (*EE*, p. 114). Assim, percebemos a educação diretiva de Rousseau, que, apesar de educar Emílio sobre o princípio da liberdade, paradoxalmente guia toda a sua educação no sentido de controlar o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido por ser aluno.⁴

Para Rousseau, Emílio não é educado para ter alteradas as qualidades próprias de sua espécie, mas sim para “conservar-se em sendo homem, suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria, a viver, se preciso, nos gelos da Islândia ou sobre o ardente rochedo de Malta. [...]” (*EE*, p. 16). Viver é dar sentido à vida e não contar os anos que se passam; seu aluno hipotético é criado para viver, e não para passar o tempo.

Diante de tudo o apresentado, percebe-se que o pensamento de Rousseau perpassa uma antítese fundamental, qual seja, o contraste entre a natureza original do homem e a sua corrupção, causada pelo estado social. Para Starobinsk (1991, p. 94), “[c]om a reflexão termina o homem da natureza e começa ‘o homem do homem’, a queda nada mais é que a intrusão do orgulho; [...] o homem perde o benefício da coincidência inocente e espontânea consigo mesmo [...]”. Assim, a sociedade se instaura, os vícios aparecem e o outro começa a ser o parâmetro a ser buscado, percebendo-se que “[...] a maior parte de nossos males são nossa própria obra” (*DD*, p. 61).

Em suma, Salinas-Fortes (1976, p. 58) demonstra que o segundo discurso, em sua primeira parte, “se caracteriza pela plena adequação do indivíduo ao todo de que faz parte”, e depois traz uma segunda parte com a mudança do homem, marcado pela “degeneração histórica, a corrupção do amor de si em amor-próprio, as desigualdades de convenção entre os homens, os privilégios econômicos, sociais e políticos, um estado de guerra generalizado”. O princípio fundamental alicerçado por

⁴ Rousseau é um autor de paradoxos. Eis um deles: Se para ele a educação da natureza é a preferível, é difícil afirmar que essa educação é então diretiva. Mas deixamos essa questão para futuras reflexões.

Rousseau é o de que o homem é naturalmente bom e não há, em seu coração a perversidade. Para ele, o homem nasce com o amor de si, que é anterior à própria reflexão, e com a piedade natural. Esta é o impulso que leva o homem a se apiedar pelo sofrimento do seu semelhante, é o que pressupõe o reconhecimento de si no outro.

Para o filósofo setecentista, é obra da imaginação ativar essa piedade, que, apesar de ser algo natural, se manifesta apenas após a reflexão. No estado social essa piedade foi adormecida e o homem foi embrutecendo na medida em que ela adormecia, perdendo a sensibilidade e a humanidade. E é essa piedade amordaçada que gera a sociedade estúpida, corrupta, desumana e, sendo assim, ela só pode ensinar o que possui e é por isso que só resta retirar o Emílio dela.

Essa questão me fez recordar Clarice Lispector, romancista cuja sensibilidade nos provoca a imaginação, pois a piedade no estado social pode ser representada pela piedade interesseira como a de Glória por Macabéa, no livro *A hora da estrela*, publicado em 1977. Onde Glória, após roubar o namorado de Macabéa, com remorso empresta um dinheiro à pobre moça para que ela vá a uma cartomante, a mesma que assegurara que Olímpico, ex namorado de Macabéa e atual noivo de Glória, era para ser dela; foi esse dinheiro emprestado que custou a vida de Macabéa.

Na passagem, até a própria cartomante teve pena da vida da pobre moça, pois ela era órfã, criada por uma tia muito má, tinha um corpo franzino e só comia cachorro quente. Além disso, a personagem era solitária, feia, não sabia quase nada da vida e conversava muito pouco. Diante de tanto sofrimento a cartomante, madame Carlota, afirma: “Mas, Macabeazinha, que vida horrível a sua! Que meu amigo Jesus tenha dó de você, filhinha! Mas que horror!” (LISPECTOR, 1998, p. 62). Por interesse no dinheiro que ganharia de Macabéa, a madame lhe destinou um futuro lindo, com um belo par romântico e um final feliz, porém, foi essa garantia de felicidade a responsável pelo fim da jovem nordestina, que até mesmo na hora da morte acredita que a cartomante estava certa e que não morreria, pois o destino traçado pela mulher não era de morte, e sim de felicidade.

O que fazem com a personagem de Macabéa, durante todo o decorrer do livro, abusando da sua boa vontade e de sua alienação para com a vida a sua volta demonstra que a sociedade perdeu a sensibilidade e a piedade natural. Somente no final do romance a personagem consegue ser vista pelos outros, uma vez que, saindo da casa da cartomante muito feliz pelo que acabara de ouvir, atravessa a rua sem

prestar atenção e acaba sendo atropelada por um carro. É nesse momento, caída no chão e com a morte se aproximando, que Macabéa é vista pelos demais; só ali as pessoas conseguem enxergá-la.

Assim, ao mesmo tempo podemos refletir que a piedade não foi totalmente perdida, ela está no homem, basta que ele olhe para si sem os adereços da vida social. Dessa maneira, encontrará nele mesmo essa piedade, que está 'congelada', por assim dizer. Talvez um sopro, ou uma brasa que diz algo ao coração, pode fazer com que a piedade volte a aparecer.

Mesmo diante da piedade interesseira e todas as outras deformidades do ser humano no estado social, para Rousseau os homens são essencialmente bons e o que vemos diante de nós é uma degeneração da nossa natureza originária e primitiva. Portanto, para ele o homem deformado de hoje só possui a aparência do homem no estado de natureza (SALINAS-FORTES, 1996), todo o resto é fruto do estado social.

Para Rousseau, todos os outros filósofos que tentaram apresentar um suposto estado de natureza estavam equivocados, visto que “[...] todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem social” (*DD*, p. 52). A principal diferença é que, para o filósofo genebrino, o estado de natureza é o mais próprio à paz e o melhor para o homem. Em suas palavras, “[...] não é nem o desenvolvimento das luzes, nem o freio da lei, mas a calma das paixões e a ignorância do vício que os impedem de fazer mal” (*DD*, p. 76).

Emílio se estabelece no pêndulo entre o estado de natureza e o estado social, haja vista que, como já mencionado, Rousseau educa seu aluno conforme o estado de natureza, mas para viver no estado social. Na educação de Emílio, percebe-se que Rousseau busca educar seu aluno de forma virtuosa e moral e, nesse sentido, as ideias de Aristóteles servirão para a melhor compreensão da ética e da virtude de Emílio.

Para Vernant (2002, p. 343-344),

Nós não vivemos em uma comunidade da confrontação, mas em uma sociedade do espetáculo. O que cada um dá a ver, nos jornais e nas telas da televisão, não é ele mesmo tal como se conhece no segredo de sua consciência pessoal, mas uma imagem fictícia, encenada segundo as necessidades da atualidade, um simulacro como a publicidade. [...] Para um grego, o sucesso que reivindica é outra coisa:

tem uma dimensão heroica; é a realização de uma façanha que garante a seu autor a “glória imperecível”. [...] Quando um grego agiu mal, não tem a sensação de ser culpado de um pecado, que seria como uma doença interior, mas de ter sido indigno do que ele mesmo e os outros esperavam dele, de ter perdido a honra. Quando age bem, não é porque se conformou a uma obrigação que lhe seria imposta, uma regra de dever decretada por Deus ou pelo imperativo categórico de uma razão universal. É porque cedeu à atração de valores, ao mesmo tempo estéticos e morais, o Belo e o Bem.

Esse trecho evidencia a sociedade do espetáculo em que vivemos, que se preocupa em parecer ser, e não em realmente ser. No mundo, apenas o valor do que temos parece representar quem somos. A ética moral está, em virtude disso, muito afastada da sociedade, tanto aquela de Rousseau, do século XVIII, quanto a atual. Assim, cada vez que vivemos mais próximos ao mundo das aparências nos distanciamos do sentido ideal de morada humana dos gregos e da sociedade ideal de Rousseau, que se distancia muito do mundo do espetáculo atual.

Para os gregos, o termo *paideia* (παιδεία) define, ao mesmo tempo, cultura, civilização, educação e formação do caráter e é com essa formação completa que surge o homem, *ánthropos* (ἄνθρωπος), ao mesmo tempo ético e político, que representa o homem racional. O homem grego é o responsável por sua forma de agir e para que tudo saia como ele deseja é preciso que esse homem se esforce, pois “em todos os campos das coisas humanas é responsabilidade de cada um empreender e perseverar para obter sucesso” (VERNANT, 2002, p. 176).

Já na sociedade do espetáculo vê-se o contrário do esforço pelo que se deseja, e sim um acumular de desejos na esperança de que algo um dia se realize sem ter sido feito efetivamente nada. Para Aristóteles, o fim das ações do *ánthropos* é a felicidade, o sumo bem, que deve ser visto no todo, e não em partes, como valoriza a sociedade moderna. Nesse sentido, discutir a formação ética do homem não pode existir sem enxergar nele a política, pois um não se separa do outro.

Para o grego, a vida política e ética era a vida na *pólis* (πόλις), que representa a comunidade política grega da época. Acerca da *pólis*, no Livro I da *Política*, Aristóteles afirma que “se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras tem mais que todas este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política” (ARISTÓTELES, *Política*, I, 1252a), em paralelo, para Rousseau

essa vida ética, para a *pólis*, é a formação virtuosa necessária para viver em sociedade.

Para o estagirita, o ideal de uma *pólis* justa e excelente não se separa da formação do homem justo e excelente. Assim, como afirma Coêlho, “no mundo dos homens tudo depende do pensamento, decisão, escolha e ação. São as escolhas feitas e os atos excelentes praticados conforme a reta razão, o sentido orientador, “[...] que tornam o homem, a cidade, a sociedade e a humanidade excelentes, virtuosas” (COÊLHO, 2012, p. 24), ou seja, a decisão da excelência dos atos e das virtudes está na escolha dos próprios homens. Segundo esse mesmo autor:

Dependendo das decisões, escolhas e ação, também a cidade, a sociedade, pode tomar o caminho da excelência moral, do equilíbrio, da ética, da justiça e da felicidade; ou a via do desequilíbrio, do vício, da injustiça e da infelicidade. Ao buscarem formas excelentes de viver juntos, na família, no bairro, na cidade, no trânsito, na escola, no trabalho, nas instituições e na sociedade, os homens se unem na discussão das questões da vida coletiva, no e pelo cultivo de valores, costumes, leis, hábitos e práticas excelentes, virtuosas, essenciais à vida pública, à convivência respeitosa e digna com os outros homens de qualquer idade, condição social, nacionalidade, opções políticas, ideológicas ou religiosas; sempre com vistas no reconhecimento e afirmação do que é de todos, da coisa pública, sobre os interesses das partes. (COÊLHO, 2012, p. 26).

Para alcançarmos o sumo bem, que é a felicidade para Aristóteles, o *ánthropos* dispõe de duas virtudes, que podem ser intelectuais/teóricas e morais/éticas: a primeira necessita ser ensinada e requer tempo e experiência; a segunda requer hábito e é adquirida pelo exercício e são essas últimas que Rousseau busca formar em Emílio. Como as virtudes éticas necessitam do hábito é evidente que não nascemos com elas, “elas não se geram em nós nem por natureza, nem contra a natureza, mas por sermos constituídos de tal modo que podemos, através de um processo de habituação, acolhê-las e aperfeiçoá-las” (ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, II, I, 1103a 24-27).

Evidentemente, a ética diz respeito a um saber prático, que precisa ser primeiramente posto em prática. Para Reale (apud ARISTÓTELES, 2002, p. 105): “[...] as virtudes éticas derivam em nós do hábito: pela natureza, somos potencialmente capazes de formá-las e, mediante o exercício, traduzimos essa potencialidade em atualidade”. Assim sendo, nos tornamos justos praticando a justiça, corajosos,

enfrentando os medos, e assim por diante. Nesse sentido, Boto (2002) afirma que é agindo de forma ética que adquirimos a prática da virtude.

O homem, no estado social, só será virtuoso se estiver em sintonia com a natureza e aprender a suportar o conflito entre a sua vontade e a vontade alheia, pois o cidadão virtuoso, que Emílio busca se tornar, é aquele capaz de ordenar sua vontade e agir segundo os princípios comuns a todos. Ademais, “[...] não sendo possível retroceder, só resta, formar um novo homem e construir uma nova sociedade” (GUIMARÃES, 2004). Esse novo homem é criado por meio de Emílio e essa nova sociedade é aquela do contrato social⁵ de Rousseau. Para ele, a vida pública deve ser baseada em um pacto, realizado pelo contrato, onde os direitos e deveres de todos devem ser respeitados e reconhecidos.

Para que haja uma formação ética segundo Aristóteles, é necessário que todas as virtudes constantes no meio-termo⁶ sejam praticadas, pois são elas que tornarão o homem virtuoso. Além disso, quanto mais se pratica a ética mais o ser humano será feliz. Já a deficiência moral e as perversões (κακία) são causadas pelos excessos e é por isso que, para Aristóteles, para se alcançar uma vida virtuosa é necessário viver as virtudes na medida certa, com prudência, o que para o grego é conhecido como *phrónesis* (φρόνησις), que diz respeito às buscas do bem humano. Assim, também Rousseau se preocupa em educar seu aluno, formando-o de forma comedida, sem excessos. Quando Emílio conhece Sofia, por exemplo, Rousseau propõe que ele se afaste dela para refletir sobre os seus sentimentos, já que, como afirma Pegorago (1995, p. 26), “[c]abe a prudência reger as virtudes morais, que por sua vez, disciplinam as tendências, os apetites e os desejos”.

Para o estagirita, o contrário da prudência é o descomedimento, reconhecido pelos gregos como *hýbris* (ὑβρις), que, para eles, representava o maior perigo a vida. Na sociedade atual, prevalece, na formação do caráter dos seres humanos, a *hýbris*, portanto, o que se tem é um total descomedimento dos bens materiais, que se imagina

⁵ É importante ressaltar que o contrato social não é o objeto desse trabalho, embora se recorra a ele em todo este texto.

⁶ O meio-termo deve ser entendido como a moderação, o equilíbrio e o comedimento que se deve ter nas práticas das virtudes, já que nada em excesso ou em falta levará o homem a se formar ético e virtuoso.

trazer felicidade, mas, ao contrário, faz com se aja sem prudência e se afaste cada vez mais do plano hipotético de estado de natureza⁷ criado por Rousseau.

Para que a *hýbris* seja combatida, é necessário contar com a *sophrosýne* (σωφροσύνη), traduzida por temperança, que é o domínio do próprio ser humano frente aos excessos, sendo ela fundamental na sociedade hodierna. A existência humana envolve a busca de um fim, *télos* (τέλος), que necessita de algo, uma *areté* (ἀρετή), virtude, que no ser humano é a excelência, a plenitude da alma, e não do corpo: a alma é mais nobre do que o corpo.

Para Aristóteles, “[...] Na verdade, simplesmente completo é aquele fim que é sempre escolhido segundo si próprio e nunca como meio em vista de qualquer outro” (*Ética a Nicômaco*, I, VII, 1097a 28-33). O fim completo, para ele, é a felicidade e, nesse sentido, “[a] felicidade parece, por conseguinte, ser de uma completude plena e autossuficiente, sendo o fim último de todas as ações possíveis” (*Ética a Nicômaco*, I, VII, 1097b 22-23).

Para que as virtudes se manifestem é necessário que se aja com prudência, que é o necessário para uma formação virtuosa do homem. Essa prudência é a medida do prazer e do sofrimento, logo, o ser humano deve estar sempre em equilíbrio, pois só assim se alcançará o bem maior: a felicidade. Por isso, Aristóteles define a felicidade como uma atividade da alma ajustada à vida perfeita e é esse ajustamento que Rousseau busca em seu Emílio, formando-o de forma virtuosa. Desse modo, também para o exercício da virtude seria necessário conhecer, julgar, ponderar, discernir, calcular e deliberar (BOTO, 2002), verbos essenciais na formação de seu aluno, que dispõe de liberdade para alcançar uma vida melhor em sociedade.

Para formar bem o homem, assim como Rousseau educou seu aluno utópico, é necessário estar sempre na justa medida de todas as coisas, pois é nela que se encontra o bem, a virtude e a felicidade. Deve-se, então, sentir tudo o que se deve sentir e viver tudo da maneira correta, ou seja, sem excessos ou escassez; o meio termo é sempre a excelência.

O medo, os desejos, as paixões e os sofrimentos devem se estabelecer no meio termo, com a temperança, *sophrosýne* (σωφροσύνη), qualidade essencial para

⁷ A teoria sobre estado de natureza e estado social será elucidada no próximo capítulo. Em síntese, esse é o período da humanidade em que Rousseau acredita que vivemos a melhor fase da humanidade.

formar o ser humano virtuoso, pois, na medida em que ele aprende a administrar todos os sentimentos, através do meio termo, começa a guiar-se pela razão.

Como se pode constatar, a partir de nossas reflexões, Rousseau, autodidata que foi, traz características abstratas ao apresentar seus conceitos de estado de natureza, estado social, educação, virtudes... Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre o questionamento já apontado por Hölderlin (apud MILLET, 1966): “*Ton discours solitaire sera-t-il une fois entendu?*”. O homem terá, algum dia, a capacidade de entender toda sua mensagem e a riqueza da obra de Rousseau? Nesse aspecto, consideramos, como se busca evidenciar, que passados quase três séculos, a densidade teórica de suas obras impressionam pelos reflexos que apresentam na sociedade.

2 A NEGATIVA DE ROUSSEAU À SOCIEDADE INSTITUÍDA

Este capítulo buscará apresentar o instituído, ou seja, a mão e a contramão a que esta dissertação se refere. Inicialmente, é necessário entender que o instituído não é a sociedade de hoje e nem aquela em que Rousseau viveu, no século XVIII. Trata-se da sociedade em sentido universal, ou seja, aquela que os homens construíram ao abandonarem o estado de natureza, hipoteticamente construído, com a finalidade, por assim dizer, de tecer crítica à vida social (GUIMARÃES, 2004).

Para observar o instituído, basta que se olhe ao redor, com as escolas, famílias, igrejas, associações e outros institutos representando a sociedade como se encontra. A escola jesuítica é um dos exemplos dessas instituições. Ela surgiu após os vários movimentos na Europa que contestavam a Igreja Católica e teve como principal função disseminar os ensinamentos do catolicismo; era o *ratio studiorum* que regulamentava os colégios criados pelos jesuítas. Esse tipo de ensino foi o primeiro a chegar no Brasil, inicialmente catequizando os índios e, depois, expandindo-se em colégios.

Para Rousseau, a infância ocupa um lugar inerente na ordem das coisas. Para ele nenhuma etapa deve ser antecipada, é um desrespeito ao universo da criança querer que elas desenvolvam capacidades que só mais tarde poderão exercitar. Para o genebrino, não podemos sacrificar a infância com o pretexto dos frutos que colheremos no futuro. Sobre isso, afirma:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. (*EE*, p. 72).

Rousseau tece uma crítica à educação jesuítica, que ele chama de educação bárbara. Para o filósofo, não se deve castigar a criança em nome de algo para o qual ela não está preparada para ser nem física e nem cognitivamente. Para os jesuítas,

as crianças eram educadas como um adulto defeituoso e, para isso, a educação tinha como finalidade corrigir esses defeitos e fazer surgir um 'verdadeiro' adulto.

Rousseau conhecia bem os dogmas da pedagogia jesuítica e todos os tratados que giravam em torno dela, como um exibicionismo de bons costumes, tradições, imposições e punições. A educação de sua época era vista como um ornamento para se exibir nos salões, mas, para o filósofo, assim como para Paiva (2007, p. 167), a “educação é [...] uma ação global de formação humana” e ocorre independente do lugar onde acontece. Para o genebrino, o importante é que ela consiga desenvolver as potencialidades do homem em todas as suas dimensões, formando-o total e autenticamente. Por isso, em vez de ir a favor da educação jesuítica, muito proclamada na época, Rousseau prefere o cultivo aos sentimentos, ao que é bom.

São as instituições como a jesuítica que Rousseau se opõe ao criar seu aluno imaginário. Ele o cria oposto à educação instituída, mas para viver na sociedade tal qual se conhece. O contraponto a essa ordem é o de que “[n]ão se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor [...], isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação” (KANT, 2004, p. 22). Nesse sentido, o estado apresentado por Rousseau é o natural, pois segundo o filósofo, “[n]a ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vontade comum é o estado de homem; e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam” (EE, p. 15). É com essa educação natural que o homem pode se aproximar da educação proposta pelo genebrino.

Para Rousseau, não importa a carreira que seu aluno irá seguir, antes, é importante exercer a vida humana. Assim, o aluno imaginário não será “[...] nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja, e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar” (EE, p. 15), qual seja, no lugar do homem virtuoso.

Como o filósofo nega a sociedade porque nela é impossível formar esse homem virtuoso, Starobinsk (1991, p. 49) afirma que “Rousseau não pôde perdoar esse mundo mentiroso, nem abandoná-lo inteiramente. Afasta-se dele, mas volta-se para acusá-lo”, pois, como dispõe durante todo o livro *Emílio*, a educação do seu aluno imaginário tem o intuito de fazer com que ele seja capaz de viver bem, de forma

íntegra, ética e moral, conforme os princípios estabelecidos por Rousseau no estado de natureza, mas para viver na sociedade corrompida.

Assim, percebe-se que, a partir do momento em que o homem criou as instituições, também criou para si as algemas que o prendem à regra civil que obedece a princípios, normas, costumes e leis que instauram os desejos, a cobiça e os sentimentos padronizados. Para Rousseau, contudo, a educação não deve ser padronizada, e sim realizada de forma negativa, a fim de não corromper o coração do homem e formá-lo de forma virtuosa. Interrogado sobre o que é a virtude, Rousseau escreve:

Você objetiva mais me embaraçar do que educar a si mesmo quando pergunta “o que é a virtude?” Eu poderia dizer-lhe de imediato que ela é algo que você não pode aprender de ninguém mais além de si mesmo, e que você nunca saberá o que ela é se seu coração não falou de antemão. (CV, p. 1).

Desse modo, Rousseau afirma que “A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude e a verdade, mas em preservar o coração do vício e do espírito do erro” (*EE*, p. 80), ou seja, antes de ensinar qualquer coisa, como se faz com as crianças desde os anos iniciais, convém não lhes ensinar nada e, assim, conservar a pureza dos seus corações, para só mais tarde ensinar-lhes sobre virtudes e moral. Educando dessa forma, livre de preconceitos e hábitos ruins, nada poderá contrariar os resultados dos ensinamentos do preceptor e assim o aluno “[...] se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens, e começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação” (*EE*, p. 80).

Formando o homem por meio da educação negativa, incumbe não o formar por intermédio da educação positiva, que, nas palavras de Rousseau, é “[...] aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres de homem” (*CCB*, p. 57). Isso significa que essa educação positiva não difere o homem da criança e que busca educá-la conforme se educa os adultos, formando a inteligência de maneira prematura e impensada.

Para ele, a educação deve seguir o curso da natureza, que anda no tempo certo e na necessidade, assim como explica o filósofo em seu projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie: “O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando” (*PESM*, p. 45-47). Essa é, então, a direção proposta por Rousseau para

formar o homem em cada momento, com o intuito de preservar tudo o que vem da natureza e aperfeiçoá-la com o passar do tempo.

A educação instituída é aquela que abarrotava a cabeça das crianças com informações e concepções quando elas não possuem plenas condições de raciocinar sobre elas, fazendo com que sejam levados aos erros e vícios, sendo incapazes de compreender o ensinado devido à idade; logo, essas informações acabam por não formar nem a criança nem o homem. Não significa dizer que o filósofo é contra a formação do indivíduo racional, mas para ele cada coisa deve ser ensinada no seu tempo e só a educação de qualidade e preparada para cada época da vida será capaz de desenvolver no homem a razão, os sentimentos e a moral, cada qual no seu tempo, constituindo o homem virtuoso, tal como propõe a educação de Emílio.

Rousseau, que viveu no século XVIII, quando predominava a etiqueta e os modos aristocráticos, joga fora a peruca, símbolo da corte, e atira longe o seu relógio, expressão da burguesia que se afirma (*CF*), ou seja, tenta se desfazer das amarras que o prendem à 'sociedade de corte'.⁸ Ele joga fora esses acessórios porque ambos não constituem nada para ele, que não vai viver, educar ou produzir sua teoria conforme a peruca ou o relógio, ou seja, de acordo com princípios e regras estabelecidos pelas instituições da época. Ele afasta-se do mundo do "parecer ser", considerando que importa o que é real e, dessa forma, afirma Ribeiro no prefácio do livro de Ulhôa (1996, p. 12): "é certo que, ao condenar o mundo do parecer, está contestando acima de tudo uma sociedade de corte que vive no luxo e na moda". Ao desfazer-se da peruca, do relógio e dos adornos, retira de si a máscara que usava para 'caber' naquela sociedade.

Nessa sociedade das máscaras, como afirma Elias (2001, p. 126),

[a] elaboração metódica da etiqueta, do cerimonial, do gosto, das vestimentas, da atitude e até da própria conversa tinha a mesma função. Cada detalhe constituía, então, uma arma na luta por prestígio, de modo que elaborá-los não servia somente para a representação ostentatória e para a conquista de maior *status* e poder, para a segregação em relação aos de fora, mas também marcava mentalmente as distâncias entre os membros da sociedade.

⁸ Aqui, refere-se à sociedade de corte segundo aquela apresentada no decorrer do livro de Norbert Elias, intitulado *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte* (2001).

Na sociedade do século XVIII, a garantia do poder hierárquico era fundada na bajulação para com o membro hierarquicamente superior. Quem primeiro servia o rei se sentia mais importante do que o segundo, e assim sucessivamente. Dessa forma, era normal que se submetessem às normas de determinado grupo para que se sentissem superiores. Cria-se, então, uma espécie de sentimento de pertencimento ao grupo e ojeriza a tudo o que é exterior a ele. Na representação observada na sociedade de corte, o poder, o domínio, o *status* e a riqueza são medidos de acordo com o lugar que ocupam. Como afirma Elias (2001, p. 1333), “a etiqueta [era] um instrumento de dominação dos súditos”, que servia para segregar os grupos e marcar a distância uns dos outros.

Naquela sociedade, a etiqueta representa a hierarquia da corte, pois o lugar que cada um ocupava fazia com que os indivíduos se transformassem de acordo com a posição que exerciam: quanto mais próximo do rei, mais incorporavam à etiqueta, visto usarem-na como exemplo e buscarem, por meio dela, se manterem perto dos monarcas a fim de aumentarem seus prestígios e *status* na corte.

Essa crença de *status* pautada na etiqueta se sustentava pela forma como a corte era vista perante os demais. Ela servia como autorregulação e nem mesmo o soberano supremo se esquivava de autorregular-se, pelo contrário, pois nele se baseava todo o cerimonial, representando um jogo simbólico que marcava as diferenças sociais da época. A influência da etiqueta do século XVIII foi tão forte que acabou deixando resquícios nas pessoas e em seus ambientes, como vestuário, móveis, quadros, maneiras de cumprimentar, peças de teatro, poemas e outras características que perpassaram os séculos posteriores.

Nos diversos países da Europa, ditava-se quais roupas, enfeites e até tipos de comida cabiam a cada classe da sociedade. Por exemplo, só podia ter seda em suas roupas os *gentlemen* de renda maior que vinte libras anuais, os assalariados que não ganhassem mais que duas libras por ano não podiam usar boné ou camisas com tecidos importados, até porque não conseguiriam sustentar esse luxo (RIBEIRO, 1998). Além disso, “as grandes quantidades de carne, compunham apenas as refeições aristocráticas e até a honra estava reservada somente aos nobres” (RIBEIRO, 1998, p. 27). Tudo isso servia para distinguir os abastados dos pobres, já que essa distinção se dava especialmente pela situação de uma classe para outra.

A sociedade do século XVIII impõe o lugar de cada um na ordem social e Rousseau também dita a forma como Emílio deve viver, já que ele mesmo afirma,

desde o início do *Emílio*, que ele será um aluno imaginário e que, portanto, insere nele idade, saúde, conhecimentos, talentos e todas as demais características necessárias para sua educação. O genebrino, entretanto, ao criar seu aluno, se opõe a tudo o que a etiqueta da época colocava e, apesar de inserir um padrão, procura desvincular-se das amarras dessa sociedade, na qual o homem era avaliado, entre outras maneiras, também pela maneira como comia. De acordo com Elias (1994, p. 77), “[u]m homem refinado não deve fazer barulho de sucção com a colher quando estiver em boa companhia. Esta é a maneira como se comportam na corte pessoas que se entregam a hábitos grosseiros”.

Nessa sociedade, os comportamentos dos nobres eram comparados com as maneiras de agir dos camponeses, delegando a eles todas as condutas ruins e à nobreza todas as boas. Por isso, eram vistos como os únicos dignos de possuírem bons modos. Conclui-se, em virtude disso, que “a corte é uma espécie de bolsa de valores e, como em toda ‘boa sociedade’, uma estimativa do ‘valor’ de cada indivíduo está continuamente sendo feita” (ELIAS, 1993, p. 226). O valor de cada indivíduo é medido de acordo com a sua ocupação na sociedade e isso é o que delimita o “nobre” do “camponês” ou o “pobre” do “rico”; ademais, um não pode possuir os mesmos costumes, as mesmas maneiras e comportamentos que o outro, ou seja, cabem aos primeiros todas as boas maneiras, prestígio e talento, e, aos outros, o desprestígio, a maneira rude e os maus costumes, como se a situação financeira fosse, por si só, determinante para essas desigualdades.

Essas são algumas das heranças da sociedade de corte que não são importantes para a educação de Emílio, já que, para Rousseau, o homem é um ser sensível, pensa e reflete porque sente, como ele mesmo afirma: “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ideias” (*EE*, p. 330). Emílio surge como uma forma de apresentar o modo em que a sensibilidade deve ser desenvolvida, por isso Rousseau o educa desde o nascimento. Dessa forma, para o filósofo, a educação faz parte de um projeto global que busca desenvolver o homem em todas as áreas, com a finalidade de recriar o homem natural dentro da sociedade, e não um molde que deve ser assimilado tal como era a etiqueta na época.

Posteriormente, toda etiqueta do século XVIII foi acomodada sobre um novo código de ética, tal como explica Elias (1993, p. 267) ao afirmar que “elementos dos padrões de conduta de ambas as classes se fundiram num código novo e mais

estável”. Ribeiro (1998, p. 11) também apresenta muito bem um exemplo de mudança de etiqueta que perpassa os anos, como explicado na citação a seguir:

A maneira moderna de cuspir – ou melhor, de não cuspir – também se define vagorosamente. Alguns manuais da Idade Média instam as crianças a não cuspirem na mesa, à mesa, nem na bacia; Erasmo, autor de transição, depois de afirmar que “é mal educado engolir a saliva”, adverte que devemos afastar-nos dos outros para expeli-la no chão e, se isto não for possível, usar um lenço. Com Giovanni Della Casa, a proposta é repressiva: o homem deve evitar cuspir o quanto for possível; bom mesmo seria fazer como certos povos que não cospem jamais; porém, se não o conseguirmos, pelo menos podemos reduzir o número de nossas cusparadas (1558). Em 1672, Courtin retoma o exemplo de Erasmo, para dizer que não é mais admissível cuspir no chão – nem bocejar diante dos outros.

Para Rousseau, nenhuma dessas formas de etiqueta são relevantes, o homem não deveria ser aglomerado, pois, segundo o autor: “[h]omens juntados como carneiro pereceriam dentro de pouco tempo” (*EE*, p. 38), ou seja, a felicidade humana consiste em viver na mais completa solidão e independência. Dessa forma, percebe-se que o genebrino tira Emílio da cidade justamente para impedir que ele se comporte, desde logo, de maneira a se corromper e a agir conforme o estado social. Pouco importa, então, ao preceptor o modo como seu aluno irá cuspir, bocejar, se alimentar ou realizar qualquer outro ato já pré-definido pela etiqueta, mas, agindo conforme ela, estará se afastando da proposta de educação de Rousseau.

O homem aglomerado, ao viver na sociedade instituída, foi vendo instaurar-se formas para distingui-lo uns dos outros, como, por exemplo, a etiqueta, já que, como afirma Ribeiro (1998, p. 59), “a apropriação da etiqueta pela burguesia é uma forma, dentre várias, que adquire a luta pela ascensão social”. No *Emílio*, o episódio do prestidigitador e o truque do pato de cera, narrado no próximo parágrafo, demonstra bem como as relações eram construídas e como a etiqueta devia ser mantida para determinar a ordem das pessoas na sociedade, pois a descoberta do ilusionismo e a falta de presteza de Emílio em apresentar os truques do prestidigitador ao público demonstram as alterações que se pode causar no ciclo em que está envolvido.

Esse episódio se passa no livro III de *Emílio* e acontece em uma feira livre. Nela, Emílio se depara com um ilusionista, que atraía um pato de cera que boiava em uma bacia d’água apenas com um pedaço de pão. Emílio fica impressionado com o

que vê e, ao chegar em casa, sente-se instigado a resolver o mistério e, ao invés de perguntar qual o “segredo” do homem, como uma pessoa faz quando se depara com algo que não conhece, Emílio vai para casa e tenta remontar a cena que assistiu até conseguir realizar o feito do ilusionista, retornando à feira e desafiando-o. Ao conseguir realizar o truque, foi aclamado por todos, inclusive pelo prestidigitador, que convidou o menino para realizar o feito também no dia subsequente, na frente de mais pessoas ainda. Emílio se sentiu muito contente e saiu convidando a todos que passavam por ele (*EE*).

Chegado o grande dia a feira estava lotada e Emílio sentia-se vibrar com o público, porém, ao tentar realizar novamente a façanha, não conseguiu, e, em contrapartida, o prestidigitador se vangloriava ainda mais com o truque, fazendo novos movimentos com o pato de cera. Emílio se retira da feira em meio a muitas vaias e se sente decepcionado, sem saber o que aconteceu. No outro dia, o ilusionista aparece na casa do aluno e do preceptor para ensinar-lhes o truque e para falar sobre a importância de manter seu sucesso em detrimento do deles, pois, caso deixasse Emílio revelar seus segredos, seria o fim de sua carreira. No outro dia, aluno e preceptor retornam à feira e são recebidos muito bem pelo prestidigitador, que ensinou, além do truque, outras lições aos dois. Essa passagem traz diversos ensinamentos, primordialmente para a formação da moral.

Outra lição que esse episódio ensina é a necessidade de instigar a curiosidade da criança, que prefere aprender com experiências reais a aprendizados teóricos ditados pelos livros. Além disso, como afirma Rousseau, “[u]m meio mais seguro, e que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dai à criança esse desejo e deixai de lado vossas escrivatinhas e vossos dados” (*EE*, p. 110). No instituído as crianças são obrigadas a aprender conteúdos que, além de não serem atrativos, raramente servem para algo, apenas preenchem os requisitos de educação instituída por aqueles que só se preocupam em formar para o capital e para a sociedade.

Rousseau, ao contrário, não irá educar seu aluno antes do tempo. Na educação de Emílio, o que rege seus ensinamentos são os sentidos. Para o genebrino, eles são os maiores professores das crianças; tudo entra no conhecimento humano através dos sentidos e os primeiros mestres são pés, mãos e olhos, que devem ser usados a favor do ensino. Assim, na educação de seu Emílio, Rousseau busca mostrar que a formação do homem, tal como ele propõe, deve começar com o exercício do corpo e dos sentidos, ambos alicerces para a formação intelectual da

criança. Por isso, vê como extremamente necessário aperfeiçoar tais habilidades, diferente das escolas onde a criança, desde os anos iniciais, deve seguir etiquetas que as impossibilitam de instigar seus sentidos: devem andar sempre limpas, sem usar as mãos, os pés ou os olhos para as guiarem; aos professores cabe esse papel.

Outra lição importante ensinada pelo ilusionista foi a forma usada para reprender Emílio. Ao invés de o fazer na frente de todos, prefere procurar por ele em outro momento e explicar-lhe a gravidade dos seus atos, que, além de tirar seu “ganha-pão”, tirava também toda a diversão do público, que se encantava com suas ilusões e eram, para muitos, a única fonte de diversão.

Nessa lição, Rousseau apresenta as máximas do Livro III, quais sejam: o aprendizado é alcançado mais facilmente quando prazeroso; o aprendizado acontece o tempo todo, e não somente na sala de aula; os conteúdos devem estar associados de maneira lógica; e conteúdos de diferentes áreas podem dialogar e se relacionarem, como na cena do pato de cera, onde, a partir de uma curiosidade, Emílio une um pato modelado com cera branca, um anel de chave, uma agulha imantada e uma bacia de água para aprender. Portanto, como afirma Rousseau, “quantas lições dentro de uma só!” (*EE*, p. 228). Nesse episódio, percebe-se a importância que o genebrino dá aos objetos com os quais se pode aprender e que podem ser utilizados na vida civil; na verdade, sua crítica é em relação à grandiosidade que determinados bens possuem, e não em relação a sua real utilidade.

Em *A nova Heloísa*, romance lançado em 1761, Rousseau demonstra que não desconsidera a importância dos bens fabricados pelo homem no decorrer dos séculos, mas critica a forma como são utilizados, não sendo conivente com a riqueza e os excessos das coisas produzidas. Assim, na narrativa do livro, as carruagens são colocadas como objetos que valem mais pelos adornos que possuem do que pelo verdadeiro sentido de sua criação. Saint-Preux observa a aversão de Júlia aos enfeites e o interesse ao que é realmente útil e necessário, como ele cita no romance:

Quando lhes falo dos meios que se inventam diariamente em Paris ou em Londres para dar mais maciez às carruagens, ela aprova suficientemente o fato, mas quando lhe digo até que ponto levou-se o envernizamento ela não compreende mais e pergunta-me sempre se esses belos vernizes tornam as carruagens mais cômodas. (*ANH*, p. 460).

Para Júlia, os ornamentos só seriam justificados em face da necessidade e do conforto, tudo que supera isso se torna supérfluo e desnecessário, porém, naquela Paris luxuosa e esplendorosa, o luxo significava muito mais do que a própria existência material do bem. Ainda, nas palavras de Saint-Preux, “uma carruagem não é tão necessária para ser conduzida quanto para existir” (ANH, p. 228), ou seja, para viver é necessário possuir os bens, já que eles garantem a existência da humanidade, em especial os com mais enfeites e valor.

Ainda, contamos com inúmeros exemplos de fetiches inalcançáveis, como o diamante *Oppenheimer Blue*, o mais caro do mundo; carros como Porsche e Lamborghini, entre outros tantos que pertencem à casa dos milhões; comidas, hotéis, mansões, barcos e outros bens de valores inimagináveis, que são como ornamentos das carruagens de Paris, não valem pela real utilidade, e sim pelos adereços. Além disso, todos esses objetos são o que fazem o homem existir e trocar, muitas vezes, sua virtude e moral para adquiri-los.

Quem consome esses bens e tantos outros pela importância indumentária, *status* e prestígio social não está preocupado com o outro, apenas em conseguir alcançar tudo o que o dinheiro possa comprar. Como afirma Elias (2001, p. 121), “o egoísmo é a força motriz dos atos humanos” e foi ele que estava presente na sociedade de corte, que só pensava em explorar as demais classes; o mesmo ocorre no mundo, que só pensa no individual. Isso corrobora com o pensamento de Starobinsk (1991, p. 35), para quem

[a]s ‘falsas luzes’ da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa.

A civilização é o alvo de todas as críticas de Rousseau. Ele não deseja ensinar a Emílio a arte de aprender a enganar ou a tirar vantagens sobre o lucro de outrem, pois, dessa forma, segundo o filósofo, “encontramos nossos lucros no prejuízo de nossos semelhantes e a perda de um quase sempre determina a prosperidade de outro” (DD, p. 99). Nessa acepção, a sociedade leva os homens a se odiarem pela

divergência entre seus interesses, fazendo com que sejam inimigos uns dos outros e que encontrem a felicidade na infelicidade do seu semelhante.

Nessa relação entre semelhantes, o que marca o homem social é o trabalho, pois este é indispensável a ele e demarca seu lugar na sociedade. Para Rousseau, “[...] Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife” (*EE*, p. 214). O ofício exercido diz respeito ao *status* e à maneira de alcançar os bens materiais; por isso, muitas vezes os seres humanos praticam o trabalho desonesto para alcançar o que individualmente desejam.

Referindo-se ao declínio do homem público, embora não esteja aludindo-se especificamente a Rousseau, mas mesmo assim constituindo a ideia de “decadência” do estado involutivo, como afirma o genebrino, Sennet (1998, p. 379) afirma que “as pessoas são destrutivas, não porque a natureza do homem seja malévola [...] mas por que é o efeito último da cultura gerada pelo capitalismo e pelo secularismo moderno [...]”, ou seja, as pessoas optam pelas relações individuais às sociais. Desse modo, o bem preconizado é aquele individualista e interesseiro, e não o coletivo e que busca favorecer a todos. Não se considera a natureza do homem como malévola, já que, como afirma Salinas-Fortes (1996, p. 12), “[...] não era necessário supor o homem malvado por sua natureza, quando era possível marcar a origem e o progresso de sua maldade [...]”. Essa ideia de maldade marca o homem social, pois, quando ele demarcou seu pedaço de terra, o que ficou de fora da cerca foi obrigado a submeter-se ao trabalho, desenvolvido não por força da sua própria necessidade, mas sim daquele que ficou de dentro da cerca. Esse trabalho, então, não tem nada de belo e bom, mas corresponde à maldade da relação social que se estabelece a partir da propriedade.

Sobre o trabalho, Rousseau ensina a seu Emílio tal noção através do “episódio das favas”. Ela é a primeira aprendizagem moral ensinada a Emílio e ele o faz porque a construção de novas formas de relação social depende das relações morais que se ensinarão às crianças. Essa lição moral é, segundo Rousseau, muito importante para que a criança “não se julgue senhora de tudo e não faça mal aos outros, sem escrúpulos e sem o saber” (*EE*, p. 97). O episódio parece ser puramente uma lição sobre a propriedade privada, onde o direito do dono da terra se dá pelo trabalho e pelo cultivo, mas vai para além disso, pois ensina por meio dos três mestres essenciais para Rousseau, quais sejam: a natureza, os homens e as coisas.

Emílio, desejando plantar algo, é conduzido por Rousseau a semear favas em um terreno e, além de semeá-las, coloca ali toda sua dedicação e tempo a fim de fazer com que as sementes floresçam, mas, em determinado dia, ao chegar no terreno, se depara com sua plantação totalmente devastada. Roberto, que era proprietário da terra, afirma que ninguém deve tocar no terreno vizinho, pois se deve respeitar o trabalho do outro (*EE*).

Nesse episódio observamos a lição que Rousseau pretende ensinar a Emílio – a de que se deve respeitar a propriedade alheia –, além de uma lição moral de convivência, respeito ao outro como pessoa e aos direitos a ele concernentes. Assim, ao dito popular “o seu direito acaba onde começa o dos outros” descreve muito bem o ensinamento do preceptor a seu aluno imaginário. O propósito dessa lição é dar à criança “alguma ideia das relações de homem para homem e da moralidade das ações humanas” (*EE*, p. 97). Como já estão consolidadas, na sociedade, as relações de propriedade, convencionadas pelo que é meu e o que é do outro, cabe a Rousseau ensinar seu aluno a não se apoderar de bens alheios, para que não venha a causar mau a si e aos outros (FRANCISCO, 2015).

Essa ideia de ensinar sobre o direito de propriedade como devido àquele que primeiro ocupou a terra e trabalhou nela está muito presente em seu segundo discurso. E como Emílio vive no campo não poderia ser diferente, nele há a necessidade de cultivar e, em razão disso, a sábia lição de Rousseau o ensinará a bem cultivar e a respeitar o espaço alheio pelo resto da vida. O genebrino ensina também o sinônimo de pertencimento, visto que, como Emílio passa todo seu tempo dedicado ao plantio de suas favas, acaba se sentindo dono delas, e como explica Francisco (2015, p. 103), “[a] planta é sua obra, sua criação, e, assim, uma parte de si, de forma análoga a uma parte de seu corpo”. Mesmo diante de todo seu esforço, ao perceber que o errado era ele Emílio detém sua tristeza, angústia e raiva para pedir desculpas ao verdadeiro dono do terreno, Roberto, o jardineiro que havia investido também seu tempo e trabalho para plantar sementes especiais de melões de Malta.

Como resultado final desse episódio, Emílio recebe de Roberto um pedaço do jardim para que possa cultivar suas favas, dividindo com ele tudo o que for plantado, ou seja, o acordo entre as partes permite que ambos se satisfaçam com seus plantios, mesmo que ‘pagando’ por esse espaço. Os três mestres: a natureza, a sociedade e as coisas podem ser observados, sendo o primeiro a educação da natureza, responsável pela autoformação e a aprendizagem do que é real; o segundo, a

educação dos homens, tratando-se das regras sociais ensinadas nessa lição; e o terceiro, a educação que vem das coisas, que diz sobre a experiência empírica (PAIVA, 2007).

Apesar do termo “lições”, Rousseau, não ensina seu aluno por meio de conteúdos prontos e organizados para serem assimilados, mas sim das ações. É a vivência prática que ensinará Emílio sobre a questão da propriedade privada e tantas outras que permeiam o livro. Se Rousseau tivesse ensinado seu aluno apenas mencionando as coisas que ele possui, como, por exemplo, apontando para suas roupas e dizendo que ele é dono dela, Emílio não aprenderia o verdadeiro sentido da propriedade, portanto, o que o filósofo faz é inserir seu aluno em uma situação prática, em que ele é o protagonista. Nesse sentido, há uma verdadeira peça teatral, com protagonista, enredo, conflito e desfecho, a serviço da educação e do conhecimento (SALINAS-FORTES, 1979).

O trabalho estabelece o curso da vida, dita profissões valorizadas ou não e, como o ser humano está sempre preocupado com a opinião do outro, normalmente se julga e aceita na posição em que é colocado, como se a profissão que exercesse fosse mais ou menos merecedora de prestígio do que outras. É por esse pensamento que muitos preferem o desemprego a se submeterem a determinados ofícios, mas, como afirma Rousseau, “[s]e um homem qualquer seja, tem vergonha de trabalhar em público armado de uma plaina e com um avental de couro, não vejo mais nele senão um escravo da opinião, prestes a enrubescer por estar agindo certo, [...]” (EE, p. 221). Em sociedade, realmente se ri de um homem que faz serviços braçais; o valor não está no ‘fazer’ o trabalho de forma prazerosa, independente de qual seja, está em ocupar um cargo ou uma profissão valorizada pela maioria, independente do preço que se paga por estar ocupando-a. Atualmente, as pessoas se deparam com inúmeros infelizes que passam a maior parte do tempo cultivando a sua infelicidade, ou seja, no trabalho indesejado, mas que atende aos anseios exigidos pela sociedade, garantindo que os outros não riam da posição que possuem.

A noção de moral se relaciona à opinião do outro; não se percebe que “[t]oda moralidade de nossas ações está no julgamento que temos de nós mesmos” (EE, p. 333), e caso o indivíduo se julgue feliz, merecedor e satisfeito com o trabalho que possui, já deveria ser o suficiente para julgá-lo moral, mesmo não estando diante dos liames do que é moral para os demais. O próprio filósofo afirma ser necessário escolher “[...] com cuidado suas companhias, suas ocupações, seus prazeres” (EE, p.

259), pois, fazendo de qualquer jeito, se sujeita a estar rodeado de pessoas que em nada acrescentam, de trabalho que, além de não ser prazeroso, não desempenha bem por tratar apenas como obrigação; e de prazeres que não são nada além de exigências da sociedade. Rousseau ensina a moral e todas as outras lições, como já visto, por meio do que é concreto. Para o genebrino, existem coisas que não se aprendem apenas olhando, mas sim sentindo, experimentando e fazendo.

Como já citado anteriormente, a educação de Emílio é sempre guiada pelo princípio da utilidade e da necessidade do aluno. Nela, todo o discurso teórico das salas de aulas, ao qual já se está acostumado, é substituído por representações concretas. Rousseau defende que a criança deve aprender por ela mesma, mas que a teoria também pode ser levada em consideração. De acordo com ele: “[...] a mais visível vantagem dessas pesquisas lentas e laboriosas é manter, em meio aos estudos especulativos, o corpo em atividade, os membros em sua agilidade, e educar continuamente as mãos para o trabalho e para os usos úteis ao homem” (*EE*, p. 230).

A sociedade é utilitarista, ou seja, só faz e só age quando algo ou alguém lhe proporcionar algum benefício, e na educação isso não é diferente, estuda-se buscando sempre responder qual a utilidade do objeto estudado e, se não houver resposta para essa indagação, normalmente as pessoas se desmotivam e não seguem adiante com os estudos, pois, diferente do que propõe Rousseau, não estão estudando nada necessário ou útil. Seu Emílio, porém, não fará parte das pessoas que estudam sem objetivar suas necessidades, pois “[...] o nosso Emílio... quando ouvir a primeira palavra que não entender, irá embora, brincar no quarto, deixando-me a arengar sozinho” (*EE*, p. 237). Tudo que o filósofo pretende ensinar a seu aluno é antes inserido em seu meio, para que ele mesmo perceba e entenda a real necessidade de aprender. Não se deve perder de vista também o fato de que nem tudo que é ensinado apresenta uma utilidade imediata; na maioria das vezes, certos ensinamentos só serão utilizados no futuro e esses são mais difíceis de estudar e de visualizar suas aplicabilidades.

Um exemplo das lições de Rousseau por meio da utilidade e necessidade pode ser encontrado na passagem em que o preceptor ministra aulas de astronomia, mas, logo no início, seu aluno lhe indaga sobre a serventia de tal ensinamento. O genebrino para a aula e inicia a reflexão, junto com seu aluno, sobre a importância de perder tempo com determinados assuntos. Assim, o preceptor decide demonstrar, na prática, a importância de tal aprendizagem. Ele convida Emílio para um passeio na

floresta e, depois de passearem bastante e pouco antes do horário da refeição, decidem voltar para casa. Nesse momento, o preceptor deixou que o aluno acreditasse que estavam perdidos; com o passar do tempo, começaram a sentir calor, fome e cansaço e o passeio começou a se tornar um verdadeiro pesadelo. Sem saber o que fazer, Emílio começa a chorar, mas o preceptor avisa que o choro não lhes tirará daquele lugar, mas que as instruções sobre astronomia sim e começa a lembrá-lo das lições incompletas que tiveram no dia anterior. A partir dessas lições ele consegue se localizar, saber em qual sentido estavam e encontrar o caminho de casa (*EE*). Com essa passagem, Rousseau ensina Emílio sobre a importância de aprender os ensinamentos de astronomia e o aluno começa a valorizá-los devido a sua utilidade. Nas palavras do filósofo, “[n]ão me canso de dizer: colocai todas as lições dos jovens em ação e não em discursos; nada aprendam pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes [...]” (*EE*, p. 350).

A experiência de que fala Rousseau é individual, ou seja, Emílio deverá adquirir por ele mesmo conhecimentos. Embora sua formação seja individual, o filósofo está pensando o tempo todo que Emílio será um homem público, já que o sentido da formação de seu aluno não tem outra finalidade se não formar o homem público na lógica dos gregos, qual seja, da *pólis*. Contudo, como não existe mais a *pólis* grega, o filósofo deseja que seu aluno seja o homem que se volta às questões inerentes à vida pública e se inquieta com as indagações vivenciadas em sociedade, o que se contrapõe à educação jesuítica da época, que só se importava em formar o indivíduo cristão, sem relacioná-lo ao âmbito público.

Diante do que é público e privado, o indivíduo se abstém de participar das decisões públicas, pensando que elas não afetam suas vidas e ocupam-se apenas com a esfera do íntimo e do privado. Basta olhar ao redor e assistir às corrupções dos políticos, que retiram milhões e até bilhões do que seria oferecido para a população em infraestrutura, transporte público, educação, saúde e segurança, melhorias esquecidas em detrimento do favorecimento do próprio bolso.

Para pensar sobre o privado e o público nos ensinamentos de Rousseau, retoma-se novamente à questão do episódio das favas. Para o genebrino, a terra é vista como um bem público legitimado através do trabalho investido nela, mas, no episódio em questão, o trabalho de Emílio dedicado à terra não legitima a sua posse, pois antes dele já havia ali alguém que trabalhava na terra. Rousseau, não quer a desapropriação da propriedade, mas sim que o proprietário chegue à conclusão de

que é mais justo uma ação equitativa, como, por exemplo, a meação, onde Emílio planta no terreno de Roberto e este, em contrapartida, recebe uma porcentagem da colheita como forma de pagamento.

Assim, como contratualista que é, Rousseau busca sempre a solução a partir de três alicerces, quais sejam: a necessidade, a utilidade e a possibilidade. É por meio dessa última que ele propõe a divisão como meação de Roberto para com Emílio, pois, dessa forma, cada um cede naquilo que é possível, estabelecendo a concórdia por meio de um contrato realizado entre ambos, que garante o bem-estar do outro.

Para Rousseau, eleger a vida privada como prioridade não servirá para nada, a não ser como 'forma' de conquistar o que se deseja, como instrumento de manipulação. O homem é, então, capaz de suportar o outro porque vê nele certa vantagem, embora o hálito do homem, para Rousseau, seja mortal a ele e o filósofo ironicamente diga que "[...] isso não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado" (*EE*, p. 38). Por isso, desastres em barragens, fogo em centros de treinamento, roubos de dinheiro público, falta de assistência e serviços básicos em geral, e outros tantos crimes e incidentes se tornaram corriqueiros e demonstram a prioridade do privado sobre o público. Pode parecer que isso se refere aos dias atuais, mas é o próprio Rousseau que afirma:

Logo que o serviço público deixa de ser a principal ocupação dos cidadãos, e estes preferem seu interesse particular ao interesse público, o Estado se aproxima de sua ruína. É preciso ir ao combate, e então pagam às tropas e deixam-se ficar em casa. É preciso ir ao conselho, mas nomeiam deputados e permanecem em casa. Por força da preguiça e do dinheiro, tem soldados para servir à pátria e representantes para vendê-la. (*CS*, p. 85).

Com essa prioridade do que é individual, "[...] uma coisa já se tornou muito clara [...] a profundidade com que a estratificação, as pressões e tensões de nossa própria época penetram na estrutura da personalidade do indivíduo" (ELIAS, 1993, p. 272), fazendo com que saiam do estado natural que ainda lhes resta para o estado social corrompido e deturpado de todas as formas. Esse estado parece só representar as atrocidades que o indivíduo é capaz de fazer, modificando a personalidade boa que Rousseau acredita que o homem traz em sua essência.

As pessoas, em virtude disso, parecem não possuir autocontrole e acabam se deixando levar por tudo o que as rodeia. A consciência, fundamental para conseguir

se controlar, é, segundo Elias (1993, p. 205), “[...] moderação dos impulsos e emoções mais animais”, pois é impossível formar o jovem sem passar pela dor de aprender a se controlar, exercício que sempre deixa cicatrizes, mas elas devem ser vistas como importantes na caminhada da formação. A dor é um assunto importante na obra de Rousseau e remete aos ensinamentos das religiões, que pregam a necessidade de passar por ela para se alcançar o paraíso; por isso era muito comum, à época, a prática da autoflagelação, do jejum, do sofrimento do corpo.

Rousseau ensinará seu aluno a enfrentar a dor, mas não aquela exigida pela igreja. Para ele, “[...] ensinar-lhe a suportar a dor; é exercitá-lo a senti-la” (*EE*, p. 16) e “[s]ofrer é a primeira coisa que deve aprender e a que terá mais necessidade de saber” (*EE*, p. 59). O homem, por sua qualidade de humano, sempre está e estará superando as dores naturais da sua vida e, aprendendo a suportá-las, viverá melhor, porque, como afirma o genebrino, “[q]uem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, ao meu ver, o mais bem educado” (*EE*, p. 16). É assim que o filósofo educa seu Emílio, que desde logo aprendeu a sofrer e é educado a querer apenas o que realmente necessita, não se deixando seduzir pelas facilidades e ilusões da vida, que podem lhe causar angústia.

Ao controlar suas ações e buscar a razão para isso o ser humano consegue não se enganar ante os bens materiais; a possibilidade desse engano constitui o que poderia resultar na morada desumana, como afirma Coêlho (2012, p. 24): “[a]o se deixar levar pelos encantos imediatos dos bens materiais, do prazer, do dinheiro e do poder, [o homem] fará do mundo uma morada desumana, na qual imperam os privilégios de poucos, contra o direito de todos”. Infelizmente é assim que o mundo é visto, como uma morada desumana onde o homem se afasta cada vez mais de humanizá-la; sem o controle, que deve possuir, deixa com que o dinheiro, o poder e tudo o que o rodeia sejam os possuidores da humanidade, vivendo para satisfazer-se por meio deles.

Para Rousseau, o homem não é em essência egoísta, mas se tornou assim por conta da relação social. O ser humano, portanto, no estado social, é egoísta e quer sempre estar certo, quer ser sempre o detentor da razão e, como afirma Rousseau, “[n]ão há um só que, chegando a conhecer o verdadeiro e o falso, não prefira a mentira que encontrou à verdade descoberta por outro” (*EE*, p. 308). Logo, o importante não é o saber, e sim a opinião de cada um, já que é ela que se considera como saber, como se este pudesse ser um troféu e quem o possui se torna mais

elevado socialmente. Emílio, por sua vez, possui poucos conhecimentos, mas todos que possui é verdadeiramente dele, obtidos através de lições que lhe foram ensinadas no decorrer de sua educação moral.

No instituído, o saber é reduzido a coisa, e, portanto, repartido e consumido, tal como um produto que já vem pronto. Os pais, os professores e a sociedade em geral criam as crianças em camisas de forças, obrigando-as a se comportarem e a agirem como lhes convêm, sem liberdade, sendo apenas manipuladas, impedidas de construírem desde logo seus próprios saberes, como, por exemplo, podemos encontrar na letra da música *Another brick in the wall*, da banda Pink Floyd. Nela, o compositor e baixista da banda, Roger Waters, escreve:

Errado, faça de novo!
 Se não comer sua refeição, você não come o pudim.
 Como você pode comer pudim se não comer sua refeição?
 Você! Sim, você atrás das bicicletas, de pé, imóvel jovem! (1979,
 tradução nossa⁹)

Apesar de a letra ter sido escrita na década de 1970, na Inglaterra, a questão ainda traz semelhança com manipulações sobre as quais se educa as crianças, fazendo com que elas atendam apenas aos desejos dos adultos, e quando atendidos, se cede a tudo o que desejam, mostrando-lhes, desde cedo, o jogo interesseiro do amor e da educação. Essa passagem da música lembra os dizeres de Rousseau sobre o cueiro e o caixão, afirmando que as pessoas são escravas das coisas e das instituições desde o nascimento, reféns dos cueiros até a morte, que as encerra em caixões.

A letra da música remete à crítica de Rousseau de que a ordem social não considera o mundo infantil e, ao invés de proporcionar um aprendizado e desenvolvimento livre e espontâneo, respeitando o tempo de amadurecimento de cada um, os insere em instituições que servem como camisas de força, bem como o cueiro e o caixão. Para o genebrino, essa educação mata a natureza boa com a qual a criança nasce, pois antecipa e força o desenvolvimento precoce das etapas que somente mais tarde terá condições de desenvolver.

Com esse tipo de educação instituída, como se espera que “uma criança possa ser bem-educada por quem não foi ele próprio?” (*EE*, p. 26). Se o tivesse sido,

⁹ *Wrong, Guess again! / If you don't eat yer meat, you can't have any pudding. / How can you have any pudding if you don't eat yer meat? / You! Yes, you behind the bikesheds, stand still laddie!*

não agiria dessa forma com elas, pois, para o genebrino, pais, preceptores e educadores só têm o direito de mandar fazer o que for útil para elas, caso contrário ensinarão e as obrigarão a fazerem o que não diz respeito à idade, mostrando-lhes, desde cedo, a arte do engano e da mentira. Apenas assim conseguem se livrar das obrigações e exigências que não são úteis e nem próprias de sua idade, não acumulando nenhum saber próprio de seu tempo.

Para Chauí (1993, p. 3-13), “[e]mpobrecido, sem originalidade e rompido o vínculo intrínseco com o humano, o saber se torna discurso competente”. O saber, então, tal como está posto, não é algo que se constrói, e sim se absorve, já vem pronto. Rousseau educa Emílio com poucos conhecimentos, mas todos os que seu aluno possui são verdadeiramente dele, que nada sabe pela metade. Para o filósofo, a criança aprende por ela mesma e, para ele, é importante “[q]ue nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. Que ele não se avizinha à ciência, que a invente” (*EE*, p. 176). Daí a importância de tratar a criança com a maturidade que possui em seu tempo; não é lhe enchendo de informação que se formará o ser humano excelente por natureza, ou virtuoso para o mundo presente, pelo contrário, exigindo que se aprenda pelos métodos dos outros nunca aprenderá nada de fato.

É possível observar, na sociedade, que aquele que sempre considera as suas verdades como saber é o que mais externa suas opiniões: “geralmente as pessoas que sabem pouco falam muito e as que sabem muito falam pouco” (*EE*, p. 399). Basta conversar por algumas horas com pessoas tagarelas para perceber que replicam um discurso pronto, publicado pela mídia e outras instituições. Embora em séculos diferentes, não é difícil encontrar, atualmente, questões que fariam Rousseau reafirmar toda sua teoria, como, por exemplo, nos tempos de *fake news*, em que é muito comum a divulgação de notícias sem fontes e inventadas, que acabam sendo tratadas como verdades absolutas por quem não se preocupa em consolidar um saber de excelência, norteados pela reflexão. Para o filósofo, é a mentira que deforma o ser humano e acreditar nas falsas notícias faz com que este se amolgue cada vez mais.

Para Rousseau, é importante ensinar o aluno a pensar, visto que, como afirma o filósofo, “[o] homem não pensa naturalmente. Pensar é uma arte que se aprende como todas as outras, e até mais dificilmente” (*EE*, p. 490). É preciso entender que a criança deve desejar e procurar aprender sobre o que está a sua volta, cabendo ao preceptor fazer nascer, no aluno, esse desejo de aprendizagem. Por exemplo,

sentado à mesa o preceptor pode levar o aluno a pensar: “[...] por quantas mãos estimas que passou tudo o que vês nesta mesa, antes de nela chegar? Quantas ideias não desperto em seu cérebro com essas poucas palavras” (*EE*, p. 208). Assim deve ser o ensino do professor com o estudante, de forma simples e com objetos que estão a sua volta pode-se incentivar o aluno a aprender de maneira leve e efetiva.

“Um só caso bem escolhido e mostrado sob um aspecto conveniente servirá para um mês de enternecimento e de reflexões” (*EE*, p. 260), diz o genebrino, e o exemplo citado sobre a indagação de tudo que estava sobre a mesa serve bem para ilustrar essa passagem, já que apenas essa frase servirá de reflexão e busca de aprendizado para meses de ensinamentos. Desvendar a origem e compreender tudo o que está exposto leva tempo, demanda estudo e diversas questões, que ensinarão e levarão o aluno a pensar. Para Rousseau, “o homem da sociedade tudo vê e não tem tempo para pensar em nada” (*ANH*, p. 222), porque vê o que se passa diante dos seus olhos, mas é incompetente para raciocinar. Ideias prontas e acabadas, como as dos livros, não servem para educar Emílio, considerando que “[a] criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras” (*EE*, p. 176); aprender palavras não é o objetivo do ensino para o seu aluno, que aprenderá especialmente por meio dos exemplos.

Sobre o saber, afirmam Coêlho e Guimarães (2012, p. 119): “[...] se estuda durante décadas, não é pensando no saber, mas no que pode ganhar com ele [...]. Daí, percebemos que vale o saber que estiver vinculado a uma profissão, e não por acaso aquelas mais concorridas são as que mais propiciam ganhos”. Os interesses individuais se sobrepõem aos coletivos, pois, ao considerar o saber como forma de lucro, cada um busca evidenciar o ‘seu’ saber e vendê-lo como verdadeiro e mais importante. É o caso de cursos como medicina, engenharia e direito, socialmente mais prestigiados em detrimento das licenciaturas, por exemplo, nos quais a sociedade considera o saber daqueles mais importantes do que desses.

Em virtude dessa divisão social, as pessoas são avaliadas por estigmas que valorizam sempre determinados modos, profissões, personalidades, gostos, etc., em detrimento de outros e aqueles que guiam essas escolhas não seguem nada além de interesse e vaidade. Ao julgar pela aparência a encontra onde ela menos pode estar, no exterior (*EE*), uma vez que, como afirma o genebrino, “pode-se brilhar pelo adorno, mas só se agrada pela pessoa” (*EE*, p. 442), ou seja, de nada adianta seguir os parâmetros citados, visto que deveria importar o que a pessoa realmente é, e não a

forma como se veste, fala, age ou o que possui. Essa realidade distancia-se da atual, onde as pessoas só valem o que possuem.

O ser humano deixa-se guiar pelos sentidos e, para Rousseau, o tato é o mais primitivo deles, mas todos devem servir para trazer o homem à razão; por meio deles pode-se governar os sentimentos: “[e]xercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles” (*EE*, p. 130). O homem, no entanto, deixa-se guiar apenas pelos sentimentos, abusa de suas faculdades e por isso mesmo se torna mau e infeliz, deturpa o que ouve, cheira, vê, degusta e sente pelo tato, para atender a ilusões que o aproxima da verdade tal como a deseja; se usasse todos esses sentidos para se aproximar da razão, assim como sugere o filósofo, a sociedade não estaria como está, cheia de mazelas e desejos individuais que busca realizar a qualquer custo.

Essa sociedade, como afirma Rousseau, “só serve para fazer homens de duas caras” (*EE*, p. 14), ou seja, que não sabem o que querem e como devem agir e que, por isso, se deixam levar para qualquer direção; para serem aceitos e agradarem os demais, vestem cada hora uma máscara capaz de os colocar no lugar onde gostariam de estar. Esse é só um reflexo da educação que se dá aos filhos e alunos, formando apenas homens de duas caras, que parecem tudo subordinar aos outros, mas só subordinam a si mesmos.

Isso se inicia na forma dos pais educarem as crianças, concedendo-lhes todos seus desejos; estas aprendem, desde cedo, que podem conseguir tudo que desejam pelo choro e, por isso, manipulam seus pais e cuidadores, como afirma Rousseau: “um dos primeiros cuidados das crianças é [...] descobrir o ponto mais fraco dos que os governam” (*EE*, p. 115). Ao agirem assim estão sempre rodeadas de pessoas das quais conseguem tudo que desejam. Por conseguinte, é possível concluir que a má criação da criança não é obra da natureza, e sim de uma má disciplina, que acaba sendo também a responsável pela forma como a criança chega e age na vida adulta; acostumada a ter tudo e sem aprender a lidar com as frustrações, não sabe como enfrentar a vida.

Outro ponto na educação de Emílio é a disciplina, extremamente necessária para formar o homem moral. Coêlho (2012, p. 72) coaduna dessa ideia ao escrever que “[p]ensadores da Grécia Antiga aos nossos dias afirmam não ser possível estudar e aprender sem disciplina, esforço, dedicação e compreensão do que se lê, escreve, ouve e vê”. A disciplina do aluno ideal de Rousseau é sempre exigente e planejada

de acordo com a idade que possui. Além da disciplina, as respostas a todas as perguntas de seu aluno devem ser dadas de forma curta e sem hesitação, para que ele compreenda o ensinado de forma clara e concisa.

Dessa forma, é preciso refletir que “[...] para ser o mestre da criança é preciso [antes] ser seu próprio mestre” (*EE*, p. 84) e esse é o maior erro da educação dos pais, pois querem ensinar o que nem eles aprenderam. Formam por meio da fala, obrigando as crianças a fazerem o que acreditam estar certo, mas não com exemplos, e “com nossa educação tagarela, não fazemos senão tagarelas” (*EE*, p. 192). Assim, o ciclo eterno de tagarelas se repete, os pais educam seus filhos, que educarão também os seus apenas com falas do que esperam para eles. Com essa forma de educação, também ensinam aos filhos a adquirirem “[...] o hábito de observar as pessoas através de seus defeitos e de comprazer-se em encontrá-los” (*EE*, p. 115). Ao diminuir os outros, sentem-se maiores e capazes de realizarem mais façanhas, por conseguinte, normalmente, ao encontrarem o defeito no ‘outro’, julgam eles mesmos não possuírem nenhum.

A fim de evitar esse tipo de educação, Rousseau afirma que “[a] única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade, é a de não fazer mal a ninguém” (*EE*, p. 94). Ao serem incentivados a tudo conseguirem pela manipulação, ao se acostumarem com a educação tagarela, ao hábito de apontar os defeitos dos outros, se acostumam também com o mal do próximo e acreditam que nada tem a ver com a dor e o sofrimento do outro, pois o individualismo os impede de fazer bem aos demais; agindo dessa maneira, acabam fazendo mal a si mesmos.

Para uma educação alicerçada nos princípios de Rousseau, ou seja, para formar um homem íntegro e virtuoso, é importante esclarecer que, para o filósofo, “ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil” (*EE*, p. 68). Contudo, encontra-se pais que lotam as agendas das crianças com atividades que julgam úteis, mas que servem apenas como passatempo ou maneira de manter os filhos ocupados e longe de seus olhares, sem que lhes deem o trabalho que, costumeiramente, toda criança dá.

Com essa criação, fazem com que o ciclo do homem se repita, como afirma Rousseau: “aos dez anos é levado pelos doces, aos vinte por uma amante, aos trinta pelos prazeres, aos quarenta pela ambição, aos cinquenta pela avareza [...]” (*EE*, p. 519). Levados por tais sentimentos, nunca se preocupam com a formação no plano da liberdade, da ética, da moral e da integridade, cedendo apenas aos prazeres da

carne, que os desconfigura de sua natural educação humana. Destarte, vê-se que a “[...] a melhor convenção possível é aquela que se faz tendo em vista o interesse da natureza humana na sua plenitude, isto é, não apenas no corpo, mas também da alma, não apenas o interesse material, mas também a liberdade” (SALINAS-FORTES, 1976, p. 85). O maior bem de todos deveria ser a igualdade e a liberdade, assim, a prioridade seria a formação integral do ser humano.

No tempo de Rousseau, as crianças são vistas como adultos em miniaturas e a elas são oferecidas atividades, cobrados comportamentos, maturidade, vestimentas e outras características destinadas aos adultos, fazendo com que sejam transformadas em adultas. Naquela época, como afirma Amarilha (2002, p. 126):

Como não havia uma preocupação maior com essa fase da vida, o período era marcado pelo alto índice de mortalidade. Ora, sendo seres tão transitórios não valia a pena dedicar-lhe sentimentos mais profundos e duradouros. Assim as crianças eram deixadas para serem criadas por serventes, amas-secas, até que pudessem ter certa autonomia para o convívio com os adultos e chegassem a lhes ocupar o lugar.

Na educação instituída, opera-se o inverso da adultização das crianças, pois se assiste à infantilização dos adultos, que, no fundo, é a da sociedade como um todo. Nela, o adulto desaprende a agir conforme a vida adulta exige e começa a atuar como um imbecil que não sabe se guiar. Os *coaches* (treinadores, em português) são exemplos de babás dos adultos, que os ensinam a comer, a se vestir, a conseguir emprego e a viver a própria vida, como os *life coaches* (treinadores de vidas). Se babás era algo usado apenas com crianças, para auxiliá-las nos desafios diários, hoje o adulto infantilizado faz jus a ela por nunca se sentir crescido o suficiente para encarar a vida.

Rousseau jamais poderá ser comparado ou lembrado como um *coach*, porque forma Emílio autônomo, enquanto que aquele precisa do outro dependente, mesmo que por algum período de tempo. Além disso, a meta do treinador é preencher os requisitos da sociedade, padrões sociais como *status*, situação financeira, relacionamentos amorosos, padrão de beleza, entre outros aspectos desejáveis na sociedade, o que foge totalmente da educação de Emílio; a meta de Rousseau é a autonomia, para que seu aluno não precise mais do mestre no futuro e aprenda a interrogar a sociedade.

Os adultos, crescendo de maneira infantilizada, ao se tornarem pais buscam educar as crianças despertando nelas sentimentos como a inveja, a vaidade e a ganância, instruindo-as para que aprendam a vencer por meio desses sentimentos; Para Rousseau, é preferível que “[...] não aprenda nada a que aprenda somente através da inveja ou da vaidade” (*EE*, p. 199). Outro sentimento que os pais, em sua maioria, procuram apresentar de forma deturpada é o amor, visto como moeda de troca, como se fosse possível vendê-lo; substituem o sentimento por objetos pessoais, todavia, “não só o amor não se vende, como o dinheiro o mata infalivelmente” (*EE*, p. 415). A criança aprende, então, que o sentimento do amor é apenas uma moeda de troca e acaba replicando esse aprendizado por toda sua vida, acreditando que pode comprar carinho, respeito e amor de outras pessoas, como lhe foi ensinado.

Desse modo, os pais não sabem, não querem e não podem dedicar-se a educar os filhos, primeiro por nenhum deles ser Rousseau e não conseguir concretizar o plano teórico criado por ele, segundo porque mesmo que os pais saibam e queiram ensinar seus filhos, por força da vida social não podem, visto que ela retira, na maioria das vezes, as oportunidades de estarem presentes na vida dos filhos durante o processo de formação. Por isso, na maioria das vezes buscam terceirizar essa função, enviando suas crianças para a escola e esperando que ela seja a responsável por formá-los.

Mesmo que desprezível, a educação, do modo como se apresenta, delega ao Estado a responsabilidade de educar, já que ofertando escolas deve-se ofertar também infraestrutura e profissionais capacitados para tal função. Além dessa educação escolar, o que se vê é a propagação da ideia da educação familiar, cabendo apenas à família a função de educar, impedindo que a criança se insira em contextos diferentes daqueles proporcionados pelos pais. Isso não será outra coisa senão tirar o Estado da obrigação de educar e deixar as crianças sobre a batuta dos pais, que não sabem, não querem e não podem. Assim, fazem com que sejam educadas por ninguém e por nada e elas acabam ficando mais reféns ainda da estupidez da sociedade, como se esta já não fosse estúpida o suficiente com a educação tal como está. Para Rousseau, nenhum desses métodos serve para formar seu Emílio, logo, não serve para formar nenhum cidadão capaz de refletir sobre as mazelas da sociedade.

A educação instituída é como a escola jesuítica de outrora – grande referência em educação, surgida no século XVI e tendo se expandido por todo o mundo por meio

de uma doutrinação religiosa que ensinava através do rigor, do castigo e da imposição – uma instituição falida, que, mesmo sendo anterior aos ensinamentos de Rousseau, representa os infortúnios das instituições atuais. Assim, Coêlho (2012, p. 28) afirma que

[c]omo organização a escola não passa de lugar onde são deixadas crianças e jovens, supermercado do saber, centro de treinamento, do aprender a fazer alguma coisa. Ao se igualar às organizações já existentes, fazendo, em geral de forma pior, o que elas já fazem, a escola perde sua identidade e razão de ser.

Rousseau se opõe completamente a esse tipo de educação, comparada a centro de treinamento, por isso escolhe Emílio não para educá-lo apenas nos anos iniciais, e sim para viver com ele até o fim de sua formação, inclusive amorosa. O filósofo só entrega seu aluno à sociedade quando este encontra sua companheira e parte para viver a vida com ela, quadro que se difere totalmente da falta de interesse, de tempo e de disponibilidade no qual as crianças são educadas no estado social.

A escola, então, “[...] não passa de um centro de treinamento” (COÊLHO, 2012, p. 18), onde professores replicam métodos e estratégias que lhes foram ensinados da mesma forma que seus pais, avós ou bisavós também foram ensinados, ou com práticas que se passam por novas, mas que de novas só possuem o nome. “Apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predomina a ideologia e as práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantêm a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos” (COÊLHO, 2012, p. 16). Assim, a escola segue seu ciclo e objetivo de manter a educação tal como está.

Esses centros de treinamento incentivam e se vangloriam por formar médicos, advogados, engenheiros e outras profissões socialmente valorizadas, passando longe da formação humana da criança e do adolescente. Além da demanda dos pais, que exigem a formação para o trabalho desde os anos iniciais, ainda precisam atender as demandas do Estado e as expectativas da sociedade e, ao “se tornar eficiente e produtiva, alcançar bons resultados nas avaliações, a escola geralmente se perde na empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos” (COÊLHO, 2012, p. 61).

Para ele, ensinar não é transmitir conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos, mesmo sem muitas vezes terem o compreendido. Dessa forma, não sabendo

os significados e não aprendendo a construir o saber, acreditam em tudo que o professor reproduz, e, logo, em tudo o que a sociedade e as instituições impõem. “Como não conseguem compreender esses saberes e verdades acabadas, só lhes resta acreditar no que leem, ouvem e veem nos livros e nas aulas e, é claro, repeti-los nas provas e trabalhos” (COÊLHO, 2012, p. 67).

É possível perceber que os alunos só conseguem se enxergar pelos olhos dos outros, aos que devem sempre agradar, mas, como afirma Rousseau: “desde que seja preciso ver pelos olhos dos outros será preciso querer pelas vontades deles” (*EE*, p. 67). Por isso, os alunos acabam querendo não por suas aptidões ou vontade, mas pelas exigências de pais, professores e todas as instituições que buscam estigmatizar trabalhos mais prestigiados ou não.

Depois de anos em uma sala de aula, onde quase nada aprenderam de fato, onde se sentiram aprisionados e maltratados, além de detestarem o ensino, percebem que o sistema será sempre o mesmo, réplica dos ensinamentos anteriores e dos que se seguirão. Retoma-se, novamente, a música do Pink Floyd, que elucida muito bem a visão dos alunos sobre os professores:

Nós não precisamos de educação
 Nós não precisamos de controle da mente
 Nada de sarcasmo na sala de aula
 Professores, deixem nós crianças em paz
 Ei! Professores! Deixem nós crianças em paz!
 Tudo é apenas mais um tijolo na parede
 todos são somente tijolos na parede. (FLOYD, 1979, tradução
 nossa¹⁰)

Ainda hoje é assim que a maioria dos alunos se sente, visto que a educação, tal como está, não serve quase nada para a formação humana e se preocupa apenas em formar o homem para o mercado de trabalho. Rousseau não forma Emílio para essa vida social, logo, ele não será um tijolo, como na letra de Pink Floyd. Se ele não é um tijolo, cabe indagar: será ele um marginal? Viverá à margem da parede? A resposta é clara: não, pois o genebrino não deseja que seu aluno seja diferente, soberbo, ele o quer como um ser que interroga e sabe interrogar. Para isso, não quer que seja como os outros, simplesmente um tijolo na parede.

¹⁰ *We don't need no education / We don't need no thought control / No dark sarcasm in the classroom / Teachers leave us kids alone / Hey! Teachers! Leave us kids alone! / All in all it's just another brick in the wall. / All in all you're just another brick in the wall.*

A sociedade deseja que os homens sejam mais um no sistema, interessado apenas em fazer paredes, sem discutir e refletir. O corte de 30% de verbas das instituições federais e a retirada de matérias como sociologia e filosofia da grade curricular remete à prioridade do governo de apenas continuar mantendo os tijolos nas paredes, evitando oportunizar a ciência de qualidade produzida nas universidades, inviabilizando o cidadão de se formar nos mais elevados níveis de educação e evitando torná-lo um ser pensante. Ser um tijolo fora da parede, nos dias de hoje, é ir contra a tudo o que está instituído.

Preocupando-se em formar apenas para o mercado de trabalho, “[...] as aulas, [...] mais parecem filmes repetidos nas várias turmas, por longo tempo e sempre do mesmo jeito” (COELHO, 2012, p. 70), já que o próprio sistema suga todos os minutos dos professores e faz com que eles, em sua grande maioria, preparem aulas que servem para toda sua grade, a fim de reduzir o serviço e otimizar seu tempo. Retomando a educação de Emílio, esta se afasta muito desse cenário, pois em nenhum momento Rousseau se sente enfadado em educar seu aluno e, por isso, emprega, em sua tarefa, toda a dedicação que um mestre deve ter.

As aulas, então, deveriam ser verdadeiramente guiadas pela admiração e necessidade de investigação, bem como pela urgência de conhecer a realidade, antes oculta e que se apresenta através do saber, ação denominada pelos gregos como *tò thaumázein*. Para Aristóteles, na sua obra *Metafísica*, “[d]e fato, os homens começaram a filosofar agora como na origem, por causa da admiração, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores [...]” (982 b 10-15).

Da forma como está, a sala de aula acaba não constituindo o que deveria ser seu alicerce, ou seja, “[...] a rigorosa elaboração teórica que se constrói [em sala]; a busca, a dúvida e o questionamento que se cultiva; o saber vivo com o qual se confronta e cuja compreensão e superação se persegue” (COELHO, 1994, p. 4). Ela deveria ser sempre o lugar onde o não saber de professores e alunos fosse substituído pelos saberes construídos com excelência por meio da experiência entre ambos. Rousseau propõe educar seu Emílio ensinando sem nunca perceber que está sendo educado, fazendo-o refletir sobre todas as circunstâncias e ensinamentos que a própria vida traz. Assim, a educação de Emílio está sempre direcionada para o que é útil para sua formação humana e dispensa repetições e rituais replicados, diariamente, nas salas de aula.

Nesse processo de busca do saber em que ambos aprendem, cabe ressaltar que professores e alunos não estão no mesmo lugar, pois ao professor, que já está nessa caminhada há mais tempo, “[...] cabe a produção e a seleção do saber existente em função dos problemas que o real apresenta [...]” (COÊLHO, 1994, p. 6); o aluno, que ainda está iniciando o seu processo no caminho do saber, precisa ser orientado na busca dele.

Segundo Rousseau, “[u]m homem que, privado do auxílio de seus semelhantes [...], reduz-se em tudo ao simples percurso de suas próprias ideias, e faz um progresso bem lento nessa direção; [...] envelhece e morre antes de ter saído da infância da razão” (CCB, p. 63). Demonstra, assim, que o saber é construído na relação com o outro, onde ambos têm algo a aprender e a ensinar.

Entendendo o saber dessa forma, “[n]ão há porque nos considerarmos sábios, pois, lendo e estudando, descobrimos que nosso não-saber – não confundi-lo com ignorância – é maior do que imaginávamos, não sendo mais possível viver sem livros, sem uma relação interminável com a cultura” (COÊLHO, 2012, p. 81). Assim, os alunos e os professores nunca se julgariam detentores do saber, já que perceberiam, a todo momento, que o não saber é preponderante ao saber e, portanto, passariam a dedicar mais tempo a buscá-lo do que a julgar ser o dono dele.

Infelizmente, hoje, as salas de aulas são vistas apenas como espaços físicos destinados, exclusivamente, ao ensino do professor, como detentor de saber, e ao aprendizado dos alunos, como depósitos de informações; as descobertas que pensam ser novas são, na verdade, “[...] frequentemente, resultados dos mesmos esquemas prévios de não-pensamento, não-leitura, não-compreensão, não-criação intelectual” (COÊLHO, 2012, p. 65). Desse modo, a organização do saber instituído se reduz a uma verdade pronta, produto a ser vendido pelos professores e consumido e apropriado pelos alunos. A verdadeira formação pelo saber vai sendo deixada de lado e lamentavelmente há escolas, aulas e educação como a instituída.

Desde a educação básica não há uma preocupação em formar o homem, e sim o profissional, logo, as crianças são inseridas em escolas que desprezam o lúdico, o natural e trabalham com a repetição, a sequenciação, formando marionetes que ficam e ficarão calados diante da opressão dessa instituição, dos pais, do Estado e do mundo. Assim, precisam, por volta dos 16 anos, decidirem o que pretendem fazer pelo resto da vida e essa escolha, mais relacionada ao gosto dos pais do que delas mesmas, acaba sendo sempre visando a questão financeira.

O próprio Bill Gattes, empresário e dono da maior empresa de *software* do mundo, a Microsoft, afirmou achar que a preocupação em escolher uma especialidade não deveria ser atribuída aos jovens do segundo grau, pelo contrário, “eles deveriam ficar preocupados em formar uma boa base acadêmica [...]. Portanto, constitui um erro real deixar de aproveitar a oportunidade de estudar uma gama enorme de disciplinas, aprender a trabalhar em grupo com pessoal no colegial [...]” (GATES, 1998, p. 5). Isso significa que o aluno deveria preocupar-se em desenvolver primeiro todas as suas habilidades para depois escolher uma carreira para seguir, bem como Rousseau indica: aprender cada coisa de acordo com sua idade e não pular etapas necessárias para a maturação do aluno.

Como afirma Rousseau, ao formar-se um homem íntegro e virtuoso – como ele forma seu Emílio –, este estará pronto para exercer qualquer tipo de profissão (*EE*). Assiste-se, contudo, o privilégio ao que é operacional e planejado, desmerecendo sempre a educação natural e as habilidades e aptidões inatas dos alunos. Com isso, conclui-se que a boa escola é, para o instituído, aquela “[...] eficiente e produtiva, [...] na qual os professores conhecem os conteúdos e as metodologias adequadas ao ensino, sabem utilizar as novas tecnologias nas aulas, e os alunos apresentam bons resultados nas avaliações, nos concursos e no mercado de trabalho” (COÊLHO, 2012, p. 64).

Essa escola se afasta totalmente da produção do saber excelente citado anteriormente, considerando-se que o valor do instituído está na formação para atender as demandas do mercado e que, normalmente, o mais bem-sucedido é sempre o mais bem pago. O homem que essa educação forma é apenas o de ofício, que acaba se vendendo ao que mais lhe paga, ou seja, formam-se prostitutas. Isso mostra que tudo que o instituído possui é nada, porque, ao se formar os seres humanos assim não se forma nada, apenas seres guiados pelas artificialidades de seus sentimentos, como afirma Rousseau:

Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem; nunca lhes atingirá o ouvido a doce palavra pátria e, se ouvem falar de

Deus, será menos para reverenciá-lo do que para temê-lo (*EE*, p. 355).

Mesmo diante desse sombrio quadro de formação, ainda é importante refletir sobre a formação do homem, pois o fato de ele estar assim não significa manter essa condição para sempre; é possível modificar-se pela educação de qualidade. Por isso, “o homem autônomo, livre, educado, culto, íntegro, ético e justo não é, pois, realidade dada nem plenamente conhecida, mas a ser pensada e realizada, tornada real” (COÊLHO, 2012, p. 25). Depende de todos a tarefa de tornar essa missão real, pena que cada dia mais as pessoas se afastam de tais ideais e se acostumam com a educação como está.

Essa educação demonstra o porquê de Emílio estar na contramão do instituído, que, pensando formar o homem, na verdade nada forma além de corpos e espíritos doentes, sem disposição, incapazes, fracos, irresponsáveis, irracionais, maus, que só se preocupam consigo e com a impressão que causam no outro, sem talento e apegados a riquezas materiais. E se o homem não possui todas essas características juntas, pelo menos algumas delas traz; isso faz com que se reflita sobre o tipo de educação que é transferida a filhos e alunos e replicada durante o passar dos anos, formando patifes que seguem e sempre seguirão a mão instituída.

CONCLUINDO E PARA CONTINUAR PENSANDO...

Ao final deste trabalho é difícil encontrar palavras que traduzam a transformação passada desde o início dos estudos de Rousseau, um grande desafio em virtude da formação inicial em Letras e Direito. A compreensão sobre a educação e o presente estado em que vivemos mudou radicalmente após as leituras das obras do filósofo. A dimensão teórica de um texto filosófico leva a refletir sobre os escritos deixados sem que nunca se obtenha uma leitura definitiva, pois, como afirma Ulhôa (1997, p. 22), “[n]ão existe leitura definitiva, e todo trabalho de explicação de um texto filosófico é sempre uma nova proposta, ou seja, um novo esforço que tenta revelar alguma faceta, até então não salientada, do pensamento filosófico que nos é canalizado através do texto”.

Para Goldmann (1967, p. 55), “[a]s obras de um pensador nada mais são que a expressão de uma concepção unitária e total do mundo e só é possível compreendê-las realmente a partir do instante em que se conseguir captar a estrutura do conjunto e compreender cada obra como parte de um todo [...]”. E as obras de Rousseau se completam com excelência, cumprindo o papel de apresentar sua teoria, de modo que não é possível compreender o autor sem realizar uma leitura rigorosa de suas obras. Dessa forma, deve-se pensar também, como afirma Ulhôa (1997, p. 24), que “[a] tarefa do leitor da filosofia é, portanto, de certa forma arbitrária: ele elege alguém que a tradição consagrou como ‘filósofo’ como tema de seu estudo, e aplica, sobre os textos do eleito, uma análise tanto quanto rigorosa, para explicar o que esses textos propõem ou supõem”. E foi isso que se buscou fazer durante todas as leituras realizadas.

É pela força e densidade teórica e filosófica de Rousseau que seu legado transformou muitos pensamentos de sua época, como afirma Starobinsk (1991, p. 56):

Se Rousseau mudou a história (e não apenas a literatura), essa ação não se operou apenas sob o efeito de suas teorias políticas e de suas concepções sobre a história: resulta, numa porção talvez mais considerável, do mito que se elaborou em torno de sua existência excepcional. Ele era sem dúvida sincero ao afastar-se do mundo, ao desejar tornar-se nulo para os outros: mas sua maneira de se distanciar do mundo transformou o mundo.

É por meio de suas obras que se estudou, especificamente, *Emílio ou da Educação*, no sentido de demonstrar que o aluno imaginário de Rousseau se encontra

na contramão da educação instituída. Para isso, apresentou-se, inicialmente, os principais conceitos do filósofo, quais sejam: estado de natureza, estado social, perfectibilidade, entre outros que ajudaram a compreender a formação do aluno de Rousseau. Além disso, diferenciou-se a mão e a contramão da educação como sendo, a primeira, aquela na qual se vive, ou seja, a instituída, e a contramão a educação dada a Emílio, que se afasta muito da atual.

É por meio das diferenças na forma de educar que Rousseau afirma que nunca se conseguirá ver o aluno na perspectiva em que ele o vê, pois, como escreve o filósofo, “[...] sinto que vós e eu não veremos jamais meu Emílio sob os mesmos traços; vós o imaginais sempre semelhante a vossos jovens, sempre avoadado, petulante, volúvel, deambulando de festa em festa, de divertimento a divertimento, sem nunca poder fixar-se em nada” (*EE*, p. 372). Diante dessas diferenças percebe-se como são os jovens e o porquê de Rousseau querer se afastar da educação que leva a criar esse estilo de vida neles. É nesse sentido que o genebrino se dedica a educar Emílio, que só se desprenderá do mestre mais tarde, quando vai viver a sua vida com Sophie, sua esposa.

Era necessário que Rousseau abandonasse Emílio para a vida em sociedade. Afinal, o educou com esse fim e seu aluno só poderia colocar à prova sua educação na e mediante a sociedade. Como afirma Assmann (1988, p. 31), “[...] embora seja a sociedade a origem do mal, é também a vida em sociedade a condição para o desenvolvimento das nossas faculdades, como a razão e a consciência”. Estas, em Emílio, apesar de já serem formadas, só poderão ser testadas na sociedade em que se vive, e não na utopia da sociedade na qual se gostaria de viver. Aliás, esse é o principal sentido da educação de Emílio, como expressa Ulhôa (1997, p. 28) ao escrever que “Rousseau nos faz pensar na concreticidade da razão humana e na relação dialética que ela mantém com as circunstâncias concretas da vida”.

Para Rousseau, com as luzes o homem toma consciência de suas potencialidades, se enxerga como ser de vontade e inteligência, o que o faz sentir-se superior às demais espécies; essa compreensão poderá elevá-lo ao conhecimento de todas as coisas no limite de sua racionalidade. Por vontade e decisão, o homem se afirma como ser livre e por meio da razão e da consciência age de acordo com o que acredita ser da sua natureza. Segundo o genebrino, isso se dá pela perfectibilidade e capacidade de escolha do ser humano. Por isso, é próprio do indivíduo não querer as coisas como a natureza as oferece, uma vez que acredita ter discernimento suficiente

para viver em sociedade sem perder sua bondade natural, o que, como se vê diariamente, não acontece.

A partir desse sentimento do homem de poder fazer escolhas e sentir-se superiores aos demais que se acredita e se propaga estar sempre em evolução; para Rousseau, a história dos humanos não tem sido outra coisa senão a da involução, pois só o homem é capaz de se tornar 'imbecil' (*DD*). O genebrino afirma, então, que o progresso adquirido no campo da racionalidade “nada acrescentou para nossa verdadeira felicidade” (*DCA*, p. 358).

Pensar nessa afirmação fere o orgulho dos homens, já que durante décadas este se orgulhou e valorizou o avanço da ciência, sempre envaidecendo-se por apresentar o progresso dos conhecimentos conquistados e disseminado a todos como troféus, que acabam por representar longevidade e bem-estar, mas, vista sob a ótica de Rousseau, não representa nada além da degradação da moral, da propagação da hipocrisia, do egoísmo, da vaidade, que distanciam cada vez mais os homens de suas reais aparências; ao vestirem suas máscaras se tornam amáveis, gentis e corteses disfarçam os horrores de suas atitudes. Dedicam-se, logo, a viverem para o outro, idolatram o exterior e esquecem o interior, vivendo um constante conflito entre ser e parecer ser.

Entender o sentido da sociedade instituída que nega o verdadeiro e vive com as máscaras que escondem o real deve servir como condição para romper com o que é aceito e dogmatizado na sociedade. O lugar do crítico a essa condição está no movimento de afastar-se e aproximar-se: primeiro, afasta-se para interrogar, e, depois, aproxima-se para pôr em questão o que foi pensado, bem como Emílio, educado afastado da sociedade para que aprenda a pensar e a interrogar e, posteriormente, dela se aproxima para nela viver, rompendo com as mazelas que ela possui.

É por isso que Rousseau pretende propor, em *Emílio*, no plano teórico, o projeto de formação de outro homem, em virtude de a educação supervalorizar a formação do intelecto e esquecer-se do essencial, a educação dos sentimentos. Para Sales (2017, p. 126), “[a]s mazelas humanas não são geradas pela falta de razão, mas de bons sentimentos”. Para se pensar em uma sociedade diferente, primeiro é necessário pensar em homens diferentes que, conseqüentemente, devem possuir uma formação diversa da reproduzida nas escolas e na sociedade.

Hoje a educação escolar acredita e propaga que educa para formar um homem consciente e autônomo, mas, na verdade, se está no auge da educação conteudista, que mesmo com reformas e mudanças não consegue mudar a sua essência, que continua sendo a de atender as demandas sociais do mercado.

Ao negar a educação instituída, Rousseau se opõe àquela que reproduz, nas crianças, os vícios da vida social, que não forma o homem livre e virtuoso. A educação negativa, como afirma ele, “[n]ão produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo” (CCB, p. 57). Assim, a educação negativa é a possibilidade de formação na contramão do instituído.

O homem no estado social é egoísta e busca levar vantagem em todas as coisas; pensa ser livre, mas, na realidade, é escravo das instituições e dos outros homens, que valorizam demasiadamente suas opiniões. Desse modo, acabam perdendo o que tem de superior aos outros animais, ou seja, sua liberdade, e findam se acostumando com a escravidão na qual se encontram em troca de aprovação e *status* social. Rousseau se compadece dessa condição e escreve para mostrar o quanto estão longe de sua condição original, que prioriza a verdade, a bondade e a justiça.

O próprio filósofo sentiu na pele esses conflitos, pois, querendo romper com o estado presente, deixando a peruca e o relógio de lado, enfrentou a indiferença, a calúnia e perseguições por não compactuar com as ideias e os valores da época. Sentiu desprezo pelos homens e, indignado com a forma de viverem, escreve para tecer sua crítica à sociedade instituída.

Ser virtuoso exige, na sociedade, coragem e disposição para enfrentar a opinião pública, como exemplo a vida de Emílio, em *Emílio e Sofia ou Os solitários*, onde Rousseau apresenta os desafios que o aluno enfrenta na sociedade, longe do mestre. Emílio sofre por não compartilhar os mesmos interesses da sociedade instituída e por isso escreve a seu preceptor, afirmando que

[d]esgastado, aos poucos por tantas diversões frívolas, meu coração ia perdendo o primeiro impulso, tornando-se incapaz de força e calor; eu vagava inquieto de um prazer a outro; procurava tudo, e tudo me entediava; só me sentia bem onde não estava e me atordoava por diversão. Sentia uma revolução que não queria perceber, não me dava tempo de entrar dentro de mim mesmo por medo de não mais me

encontrar. Todos os meus laços tinham afrouxado, todos os meus afetos tinham esfriado: no lugar da realidade eu pusera um jargão de sentimento e moral. Era um homem galante sem ternura, um estoico sem virtudes, um sábio ocupado com loucuras, do seu Emilio só me restavam o nome e alguns discursos. (*ESS*, p. 30-31).

Diante desse cenário, pergunta-se se o projeto de educação de Rousseau com Emílio fracassou, pois, educado para ser um homem livre, se encontra escravizado pelas amarras da vida social; pensando ser feliz, tornou-se desgraçado aos olhos dos outros. Na verdade, Emílio foi educado para entender tudo isso, vive com os homens na sociedade, mas não como eles. Sente pelo coração e age segundo sua razão, por isso consegue suportar os empecilhos da vida social.

Pensar a educação é interrogar o presente, não reduzir a grandeza da escola a futilidades, muito comum na sociedade instituída, que retira o sentido de ser da escola e da educação. Perde-se tempo com questões que não auxiliam na formação do homem autônomo, livre e virtuoso, que deveria ser educado para fazer a diferença na sociedade, e não para assumir a mão imposta pela vida social. (COELHO, 2012)

Não se espera que este trabalho, ao final, apresente ideias acabadas, pois o texto filosófico nunca se encontrará finalizado.

REFERÊNCIAS

Obras de Rousseau

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A influência dos climas sobre a civilização** (Fragmento). Trad. não publicada de Renato Moscateli. Paris: Gallimard, 2003. p. 529/533.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. Trad. de Wilson Lousada. Rio de Janeiro: Ediouro, 1980. (Coleção Universidade de Bolso).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Organização e tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta sobre a virtude, o indivíduo e a sociedade. Trad. de Arthur Goldhammer; introdução de Jean Starobinski. **The New York Review**, v. 1, n. 8, p. 31-32, 2003. (Trad. para o português de Renato Moscateli, texto não publicado).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. p. 15-163. (Coleção Os Pensadores, v. 2).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. p. 45-243. (Coleção Os Pensadores, v. 2).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999c. p. 167-302. (Coleção Os Pensadores, v. 2).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile e Sophie ou os solitários**. Trad. de Françoise Galler. São Paulo: Hedra, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNICAMP, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Trad. de Júlia Rosa Simões. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Trad. de Dorothee de Bruchard. Ed. Bilingue. Florianópolis: Editora Parábola, s.d.

Referências gerais

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. **Educação em questão** (EDUFRN), Natal, v. 10/11, p. 126-136, 2002.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. do grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. do texto grego e comentário: Giovanni Reale. Trad. para o português: Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. v. II.

ARISTÓTELES. **Política**: Livro I. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ASSMANN, Selvino José. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (É possível ser homem e ser cidadão?). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 22-45, 1988.

BOTO, Carlota. **A ética de Aristóteles e a educação**. 2002. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur16/carlota.htm>. Acesso em: 6 set. 2018.

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

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

COÊLHO, Ildeu Môreira. A importância da sala de aula para uma formação de qualidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 1993, Natal. **Anais...** Natal: Editora Universitária, 1994.

COÊLHO, Ildeu Môreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, nº 22, p. 323-339, jul./dez. 2012.

DENT, Nicholas John Henry. **Dicionário Rousseau**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

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

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Trad. de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Trad. de Ruy Jungmann. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 2v.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Trad. de Ruy Jungmann, v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 2v.

FLOYD, Pink. **The Wall**. Por Roger Waters; dirigido por Alan Parker. Metro-Goldwynmayer. Sony Music Entertainment Inc. 1979

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A cena pedagógica do cultivo do jardim no Emílio de Rousseau. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. Especial, set./dez. 2015.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. v. 1, p. 101-114.

GATTES, Bill. Aos estudantes: a educação é importante. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, C 2 – Informática, p. 5, 18 nov. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Ged. **A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo**: um estudo da abordagem de Rousseau. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MILLET, Louis. **La pensée de Rousseau**. Paris : Bordas, 1966. (Col. Pour Connaitre la Pensée).

NASCIMENTO, Milton Meira do. **Opinião pública e revolução**. São Paulo: Edusp, 1989

PAIVA, Wilson Alves de. Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau. **Proposições**, v. 18, n. 3, p. 161-180, set./dez. 2007.

- PEGORAGO, Olinto Antônio. **Ética é justiça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A etiqueta do antigo regime**. São Paulo: Moderna, 1998.
- SALES, Aline de Fátima. **A formação do homem virtuoso no Emílio de Jean-Jacques Rousseau**. 2017. 144f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- SALINAS-FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976.
- SALINAS-FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1996.
- SALINAS-FORTES, Luiz Roberto. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. **Discurso**, n. 10, p. 79-85, maio. 1979.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.
- SCHIMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica: moderna e contemporânea**. 2º grau. São Paulo: Nova Geração, 1996.
- SENNET, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Trad. de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. Trad. de Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ULHÔA, Joel Pimentel de. **Reflexões sobre a leitura em filosofia**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- ULHÔA, Joel Pimentel de. **Rousseau e a utopia da soberania popular**. Goiânia: Ed. UFG, 1996.
- VAINFAS, Ronaldo et al. **História: volume único**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- VERNANT, Jean-Pierre. **Entre mito e política**. Trad. de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 2002.