

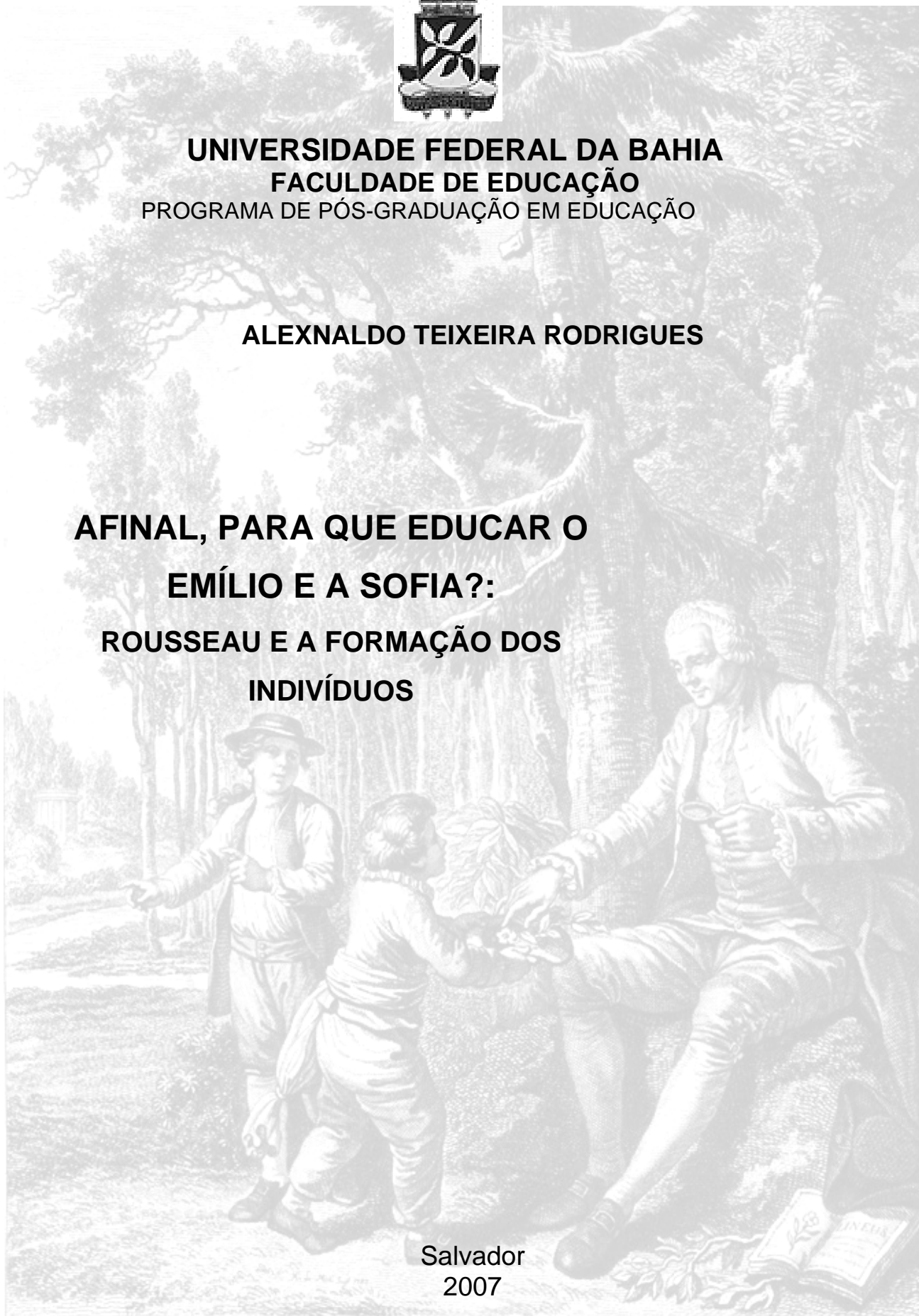


**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ALEXNALDO TEIXEIRA RODRIGUES**

**AFINAL, PARA QUE EDUCAR O  
EMÍLIO E A SOFIA?:  
ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DOS  
INDIVÍDUOS**

Salvador  
2007



**ALEXNALDO TEIXEIRA RODRIGUES**

**AFINAL, PARA QUE EDUCAR O EMÍLIO E A SOFIA?:  
ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizete Passos

Salvador

2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

R696 Rodrigues, Alexnaldo Teixeira.  
Afinal, para que educar o Emílio e a Sofia? : Rousseau e a formação dos indivíduos / Alexnaldo Teixeira Rodrigues. – 2007.  
203 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Silva Passos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Educação – Filosofia. 2. Feminismo e educação. 3. Educação moral. 4. Rousseau, Jean-Jaques. I. Passos, Elizete Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 370.1 – 22 ed.

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

ALEXNALDO TEIXEIRA RODRIGUES

## **AFINAL, PARA QUE EDUCAR O EMÍLIO E A SOFIA?: ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 29 de junho de 2007.

### **ANA ALICE ALCANTARA COSTA**

Pós-doutorado no Instituto de Estudios de la Mujer (Universidad Autonoma de Madrid –Espanha). Doutora em Ciência Política (UNAM - México)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

### **ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA**

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

### **ELIZETE SILVA PASSOS – ORIENTADORA**

Doutora em Educação Universidade Federal da Bahia  
Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta etapa da minha vida acadêmica, volto a reconhecer que o trabalho intelectual é árduo, mas, longe de ser uma trajetória solitária, é um caminho de descobertas e, principalmente, de *diálogo* [Do gr. diálogos, pelo lat. dialogu], naquilo que posso extrair de mais belo do sentido etimológico desta palavra, a saber: ser atravessado, ou mesmo, permeado pelo *lógos*, até porque como nos diria Heidegger em *Ser e Tempo* : “A linguagem é a passagem obrigatória de todos os caminhos do pensamento”. A compreensão aristotélica do diálogo me fez, também, lembrar que ele não se restringe a um discurso solipista, realizada no isolamento em si, mas que o *diálogo* significa uma conversa, uma relação de pergunta e resposta fraternalmente unida por um movimento de busca comum. Foi na experiência dialógica que percebi que o *enunciado* e o *não-enunciado* pactuaram uma filiação que me proporcionou conhecer, recíproca e concomitantemente, o mundo, a outrem, e a mim mesmo. Isto, evidentemente, exigiu-me uma disposição para uma abertura compreensiva de tudo que *Outrem* poderia me desvelar, mas tal exigência não foi um fardo posto que nesta abertura para a compreensão fui compreendido; na interação *face-a-face* com *outrem* foi acrescido em conhecimento, em afeto e em todas as necessidades básicas que um ser humano precisa. Foi na nudez do rosto de cada ser que a singularidade se impôs como diferença não-indiferente. Decerto estes “rodeios” foram, apenas, a forma de demonstrar o quanto tantas pessoas queridas se tornaram preciosas para fecundar este trabalho intelectual; a todas elas partilho minha alegria, amor e gratidão. Entretanto, não posso deixar de declinar alguns agradecimentos especiais:

A Deus, rosto que é vestígio do infinito, que tem dado sentido existencial para a minha vida, livrando-me do imobilismo, e de quem, também, tenho aprendido a ter sensibilidade para ouvir a voz dos oprimidos e das oprimidas na luta e busca por justiça e equidade social.

A minha mãe *Angela* pelas atitudes amorosas e humanas, por sua tenacidade para viver quando a tristeza parecia triunfar. Por, juntamente com meu pai, *Humberto*, de quem sinto muitas saudades, me darem apoio e investirem nos meus estudos; por me mostrarem que o amor é uma escolha que transcende às pessoas e aos comportamentos; por cultivarem em mim os princípios de honestidade,

veracidade e respeito pelo ser humano e amor ao Criador de todas as coisas, e terem influenciado naquilo que posso ter de mais positivo. Sou grato também a minhas irmãs, *Tatiana* e *Jaqueline*, pelas preocupações, por suprirem a minha ajuda às coisas de casa, quando não podia fazê-las. A meu irmão *Alexsandro*, sinto-me orgulhoso pelo que tem feito e constantemente se tornado: especial. A minha tia *Angélica* e meu primo *Danilo*, pela presença e apoio incondicional em todas as horas.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Elizete Passos* pelo vínculo que se estende desde minha graduação, pela competência, pela seriedade, pela amizade e pelo encorajamento constante, sendo refrigério quando estava de “cabeça quente” e sustentáculo quando o entusiasmo parecia dar lugar ao desânimo. Sou grato por me oferecer condições, para, de modo seguro, desvelar os conceitos filosóficos e expô-los de forma clara e objetiva.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Joseania Freitas*, por acreditar no meu trabalho e por me acolher em um primeiro momento como seu orientando.

A Prof<sup>a</sup> *Tereza Cristina Fagundes*, pelo carinho incondicional, pelo entusiasmo constante, pelo incentivo à vida acadêmica e pela confiança compartilhada com as colegas do *GEFIGE* de que faria um bom trabalho.

A Prof<sup>a</sup> *Ana Alice Costa*, pelo companheirismo e pelas demonstrações de generosidade, de disponibilidade, de atitudes humanas e extremamente justas. Sou grato pela acuidade intelectual com a qual leu os manuscritos e ofereceu valiosos comentários francos e às vezes críticos; pelas contribuições no campo da teoria política, principalmente quanto às relações de gênero, poder e cidadania.

A Prof<sup>a</sup> *Ângela Freire*, pelas contribuições amorosas e cuidadosas no campo da epistemologia, pelas conversas agradáveis sobre os mistérios da vida que extrapolam o entendimento, pelas demonstrações de solidariedade quando o computador estava “temperamental”.

Ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher – NEIM na pessoa da Prof<sup>a</sup> *Cecília Sardenberg*, exemplo de competência e de vigor intelectual que não se deixa estragar pelo orgulho que paira nos corredores da Academia. Obrigado pelo apoio, pela infra-estrutura, pela simpatia das pesquisadoras: *Alda*, *Ivia*, *Iole*, *Maria de Lurdes*, *Marta Leone*, *Márcia Macedo*, *Petilda*, *Silva Aquino*, *Silvia Lúcia*, *Terezinha*, *Zelinda*, *Zilmar*. Aos estagiários e às estagiárias do NEIM que leram parcelas deste trabalho, na medida em que estava sendo construído, e contribuíram com os seus

questionamentos e críticas para uma redação mais clara do texto. Sou grato a Cecília Carmen, Betânia, Elza, Flávio, Mônica, Sintia. A Rita Margarida, Cleiton, Jonas e Raimundo, pelas pausas intelectuais e momentos de descontração.

A Maria José Bacelar, pelo valioso trabalho de normalização e pela partilha da preocupação com os prazos.

A Lea Santana pelo trabalho de elaboração do Abstract.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na minha qualificação profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Universidade Federal da Bahia, ao corpo docente, aos(as) funcionários(as), em especial a Nádia, e aos(as) colegas de mestrado ingressos(as) em 2005.

Aos “velhos” amigos e às “velhas” amigas que se rejuvenescem na partilha de sonhos e anseios do presente e do futuro. Aos novos amigos e às novas amigas que me têm feito apreciar a vida, em especial: Devaka Premawardhane, Fernando e Michele. Também a Raimundo César, Robson e Sônia, Moisés e Érica, Flávia, Elisabeth Paiva, César e Edileusa, Mirian, Silvia Viodres e Virginia.

Dedico este trabalho *in memoriam* a meu pai,  
Humberto, cuja ausência só tem sido  
presentificada pelas lembranças felizes e  
saudosas. Sou-lhe grato por tantas coisas, que  
seria impossível enumerá-las aqui: seu jeito de ser  
(engraçado, tenaz, competente etc.), seu  
testemunho de coerência, sua generosidade e sua  
bondade incondicional, sua curiosidade... tudo isso  
e muito mais há de ser lembrado por nós, que  
continuamos te amando.



RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Afinal, para que educar o Emílio e a Sofia?: Rousseau e a formação dos indivíduos.** 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a forma como Rousseau, no livro *O Emílio ou da Educação*, constrói o homem e a mulher ideal na virada da modernidade democrática, mediante uma proposta educativa, moral e política com base na diferenciação sexual. Por certo, as idéias educativas do genebrino podem ser investigadas por matizes diversos, a exemplo das investigações que procuram estudar o órfão criado pelo preceptor, personagem principal da obra, de forma isolada. O caminho que pretendemos trilhar segue uma abordagem hermenêutica-dialética e aponta para uma interpretação dos personagens da obra educativa, a saber: Emílio e Sofia, em estreita relação. Procuramos uma visão unitária da obra e das implicações morais, políticas e pedagógicas do pensamento rousseauiano e do contexto em que foram gestadas. Ademais, a educação e a moral diferenciada para os sexos se definem a partir de um suporte específico da natureza humana que, em muitos casos, nos remete a um referencial biológico que contribui, no final das contas, para que o Emílio e a Sofia — enquanto modelos identificatórios do masculino e do feminino — tornem-se desiguais e tenham estes papéis e posições excludentes na sociedade. Desta sorte, observamos que, enquanto a educação do Emílio tem como finalidade a liberdade e a felicidade encontradas no exercício da cidadania, a educação da Sofia a torna, baseada em um conjunto de normas de conduta, uma mulher dócil, virtuosa, submissa e responsável pela manutenção do espaço privado. No plano moral e político, o “afeminamento dos costumes” e a flagrante substituição das virtudes militares e civis pelas qualidades identificadas como intrinsecamente femininas (superficialidade, sensibilidade e aparência) justificaram o temor de Rousseau quanto à ascensão da mulher na esfera pública. Entretanto, na tensão entre emancipação e conformação feminina, o filósofo genebrino procurou se eximir de toda acusação de desprezo às mulheres ao identificá-las como potência civilizadora cuja ação se dava na família, célula *mater* da sociedade. Deveras, a pretensa debilidade feminina, na obra *O Emílio*, não é definida pelo filósofo como um postulado, mas como um “princípio estabelecido pela natureza”, ou melhor, por laços que só podiam ser entendidos em termos lógicos. No *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, Rousseau nos diz que a ascendência da mulher não era um mal em si: bem dirigida, poderia produzir na ordem inversa a mesma proporção do mal que causara à sociedade. Para isso a mulher deveria aprender o que era a grandeza de alma e de virtude, com o fim de dar à Pátria cidadãos e não homens inúteis.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Moral. Educação. Cidadania. Feminismo. Iluminismo.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **So, why do teach Emilio and Sofia?:** Rosseau and the formation of individuals. 2007. 207 f. Dissertation (Masters in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

## ABSTRACT

This study aims to examine how Rousseau, in the book "Emílio, or Education", build the ideal man and woman at the turn of democratic modernity, through an educational, moral and policy based on sexual differentiation proposal. Obviously, the educational ideas of this "Genebrian" can be investigated by various nuances, such as the investigations seeking to study the orphan created by the preceptor, main character of the work. The path we want to follow seeks an approach along hermeneutics and dialectics and points to an interpretation of the characters of the educational work, namely: Emilio and Sofia, in close relationship. We seek an unit vision of the work and the moral, political and educational implications Rousseau's thoughts and the context in which they were generated. Furthermore, education and different morality between sexes were defined from a specific support of human nature that, in many cases, we would refer as a biological reference that contributes at the end, so that Emílio and Sofia - as identity models of male and female became unequal beings and have exclusionary roles and positions in society. Therefore, we noticed that while the education of Emílio is to the freedom and happiness found in the exercise of citizenship, Sofia's education tranformes her, based on a set of rules of conduct, into a docile woman, virtuous, submissive and responsible for maintenance of private space. On the moral and political level, the "womenization of the habits" and the flagrant replacement of the military and civilian qualities by qualities identified as intrinsically female (superficiality, tenderness and appearance) has justified the fear of Rousseau about the rise of women in the public sphere. Meanwhile, in the tension between female emancipation and conformation, the "Genebrian" philosopher sought to exempt himself from all charges of contempt for women even when identifying them as a civilisation power whose action is provided in the family, cell mater of society. The alleged weakness women in the work "Emilio", is not defined by the philosopher as a postulate, but as a "principle established by nature", or better, by ties that could only be understood in logical terms. In Speech About the Science and the Arts, Rousseau tells us that the ascendancy of women was not an evil itself: well directed, could produce the reverse order the same proportion of evil which had caused to the society. For that woman should learn what was the greatness of soul and virtue in order to give the homeland citizens and not useless men.

KEY WORDS: Philosophy. Moral. Education. Citizenship. Feminism. Iluminisms. Rousseau.

# LISTA DE OBRAS CONSULTADAS DE ROUSSEAU

Para facilitar a leitura e a compreensão das obras de Rousseau, bem como os cruzamentos de referências dos excertos deste autor, de modo harmônico e fluente, resolvemos não adotar o sistema autor/data para os textos rousseauianos. Ressaltamos que abaixo estão mencionados, em ordem alfabética e entre parênteses, os títulos das obras de Rousseau, que no corpo da dissertação tiveram palavras suprimidas, seguido dos títulos originais cujas referências integrais podem ser verificadas no final deste trabalho. As demais citações, mencionadas ao longo deste trabalho, seguem o *sistema autor-data*, tal como explicitado na NBR 10520 de ago. 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As notas foram utilizadas para esclarecimentos e considerações sobre alguma abordagem do texto, o que não implica que ao se abster da observação de tais notas o(a) leitor(a) venha a ter prejuízos na leitura global.

( <i>Cartas a Christophe de Beaumont</i> )	Cartas a Christophe de Beaumont (1762).
( <i>Cartas a Malesherbes</i> )	Cartas a Malesherbes (1762).
( <i>Cartas a Sophie</i> )	Cartas Morais ou Cartas a Sophie (1758).
( <i>Cartas ao Senhor de Franquiès</i> )	Cartas ao Senhor de Franquiès (1769).
( <i>Contrato Social</i> )	Do Contrato Social.
( <i>Discurso Sobre a Desigualdade</i> )	Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens.
( <i>Discurso Sobre as Ciências e as Artes</i> )	Discurso Sobre as Ciências e as Artes.
( <i>Emílio</i> )	Emílio ou Da educação.
( <i>Ensaio Sobre a Origem das Línguas</i> )	Ensaio Sobre a Origem das Línguas.
( <i>A Nova Heloisa</i> )	Júlia ou A Nova Heloísa: cartas de dois amantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes.
( <i>Prefácio de Narciso</i> )	Prefácio de Narciso ou Amante de Si Mesmo.
( <i>Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie</i> )	Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie.
( <i>Última Resposta ao Senhor Bordes</i> )	<i>Última Resposta ao Senhor Bordes.</i>

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 ENTRE SOMBRAS E LUZES: OPACIDADE DO FEMININO NO DISCURSO ILUMINISTA</b>	22
1.1 ASPECTOS PANORÂMICOS DA FILOSOFIA ILUMINISTA NO SÉCULO XVIII E DA CRÍTICA FEMINISTA MODERNA	22
1.2 EDUCAÇÃO DAS LUZES	38
1.3 VENDO POR UM ESPELHO EM ENIGMAS: PREOCUPAÇÃO COM UM SABER FEMININO	44
1.4 EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XVIII: ENTRE OS LIMITES DA EMANCIPAÇÃO E DA CONFORMAÇÃO SOCIAL	54
<b>2 NATUREZA, CULTURA E DESIGUALDADE: PONTES PARA UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU</b>	65
2.1 DISCURSO SOBRE A (DES)IGUALDADE	66
2.2 CONHECER O HOMEM: CAMINHO NECESSÁRIO PARA CONHECER A DESIGUALDADE	68
2.3 DUAS ESPÉCIES DE DESIGUALDADE	71
2.4 HUMANIDADE ORIGINÁRIA	74
2.5 EXISTÊNCIA HUMANA NO <i>ESTADO PURO DE NATUREZA</i> E NO <i>ESTADO HISTÓRICO DE NATUREZA</i>	83
2.6 ARTICULANDO NATUREZA, CULTURA E DESIGUALDADE: UMA ANÁLITICA DA EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA	92
<b>3 EDUCAÇÃO MASCULINA NO EMÍLIO</b>	109
3.1 TRÊS EDUCAÇÃOES OU TRÊS MESTRES NO <i>EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO</i>	110
3.2 UMA EDUCAÇÃO PELA LIBERDADE E PARA A LIBERDADE – DA INFÂNCIA À MATURIDADE	118
3.3 PRINCÍPIO DA “EDUCAÇÃO NEGATIVA”	120
3.4 A FORMAÇÃO DO CORAÇÃO ANTE A FORMAÇÃO DA INTELECÇÃO – DOS CINCO AOS DOZE ANOS DE IDADE	124
3.5 FORMAÇÃO DO JUÍZO	135

<b>4</b>	<b>PROJETO EDUCATIVO DE ROUSSEAU PARA A SOFIA</b>	<b>147</b>
4.1	CONTORNOS DO DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS E AS ARTES	148
4.2	ENFIM, A EDUCAÇÃO DA SOFIA	164
4.2.1	<b>Emergência da Mãe Republicana</b>	164
4.2.2	<b>Aprendizado da Sujeição: a história se repete</b>	165
4.2.3	<b>Cultura Corporal e Estética: Esculpindo Corpos Saudáveis e Ornamentais</b>	171
4.2.4	<b>Educação Manual: Arte da Agulha e das Coisas Agradáveis</b>	174
4.2.5	<b>Leitura e Cálculo: Rotina Doméstica na Ponta do Lápis</b>	175
4.2.6	<b>Educação religiosa: nem Libertinas, nem Beatas</b>	176
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>189</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>192</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo visa abordar como a educação moral é proposta para o sexo masculino e para o sexo feminino por Jean-Jacques Rousseau (1712-1777), filósofo iluminista, no seu tratado *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762. Sobretudo, para além da obra mencionada, são focos da nossa atenção os textos filosóficos do autor que nos ajudam a compreender a antropologia, a moral e a política na configuração da Educação do Emílio e da Sofia como modelos ideais do masculino e do feminino. Merecem destaque, entre as obras que analisamos, o *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens* e o *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*.

Para além da busca das concepções de uma educação diferenciada para os sexos, interessa-nos a realização de uma articulação entre o *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens*, de 1754, e o *Emílio*. Nosso intuito é atentar para uma virada ou uma quebra lógica do discurso da igualdade para o discurso oculto da desigualdade entre os sexos na educação, fazendo uma síntese dos propósitos de uma educação diferenciada que estabeleça mecanismos de percepção, de apreciação e de ação que tomem as diferenças biológicas como matrizes por meio das quais se justifiquem relações de dominação dos homens sobre as mulheres<sup>1</sup>.

Na história do pensamento filosófico a problemática da educação articulada com a moralidade é recorrente desde a Antigüidade, a exemplo das tragédias, diálogos platônicos e do sistema filosófico de Aristóteles. Mas é Rousseau quem instaura esse debate na Modernidade, antecipando uma discussão filosófica que será posteriormente desenvolvida por Hegel, a saber: a questão da moralidade e da eticidade, ou melhor, a relação entre a consciência moral do sujeito e sua

---

<sup>1</sup> O enfoque de gênero permite-nos reconhecer e visualizar a ocorrência de relações hierárquicas entre homens e mulheres que se traduzem em opressão, injustiça e discriminação, ou melhor, em condições de vida inferiores para as mulheres em relação aos homens. Assim, munidos de tal aporte, estamos reiterando que o nosso compromisso ético e político se dá a partir do critério ou princípio absoluto (não universal) da legalidade ética que é o direito à igualdade e o respeito à dignidade humana, em qualquer tempo e lugar. Com isto, estamos atentando para uma ética que questiona a moralidade vigente do bem comum da ordem de dominação. A este respeito, Amélia Valcárcel (1994) adverte que a ética pode se vincular ao poder, na medida em que questiona a legitimidade do poder e não a natureza deste. Elizete Passos (2001), nesta mesma linha, diz-nos que a ética, ainda que comprometida com relações mais justas e igualitárias, pode ser exercida como dominadora e intransigente com o que não estiver dentro da mesma ordem e princípio com que opera.

objetivação dentro de um sistema de valores estruturados no Estado e na Sociedade (FREITAG, 1992; ROUSSEAU, 1999). Diferentemente da moralidade grega, que focalizava os conteúdos e a natureza das virtudes morais (coragem, piedade, justiça entre outras), o filósofo genebrino preocupou-se com a constituição da consciência moral, enfatizando a dimensão formal e processual.

É no *Emílio* (2004) que Rousseau discute, primeiramente, o desenvolvimento e a educação necessários para a formação moral de um cidadão ideal, diga-se, do Emílio. Para que este possa distinguir entre o bem e o mal, já que essa é uma das prerrogativas para se viver em uma sociedade justa, é preciso que ele aprimore a razão, a fim de que ela lhe proporcione os critérios apropriados de avaliação e julgamento. O aprimoramento dos sentidos e da razão seria, portanto, arma indispensável contra a corrupção da consciência moral inata. Por certo, haveremos de perceber que ele não propõe uma educação moral a rigor para o Emílio, mas sim uma educação para a liberdade ou, dito de outra forma, uma educação para a autonomia moral.

Em contraposição à educação do Emílio, notamos que à sua futura esposa, Sofia, destina-se não uma educação para a autonomia e para a liberdade, mas uma educação débil, de caráter instrumental, favorável a “natureza feminina”, porém, que aprisiona Sofia ao seu corpo e define o seu ser, suas ações e seus sentimentos à esfera privada e à procriação. Diz-nos Rousseau (2004, p. 516):

Em tudo que depende do sexo, a mulher e o homem têm diferenças; a dificuldade de compará-los provém da dificuldade de determinar na constituição de um e de outro o que é do sexo e o que não é. Pela anatomia comparada, e até pela simples observação, vemos entre eles diferenças gerais que parecem não estar ligadas ao sexo; no entanto estão ligadas a ele, mas através de laços que não temos condições de perceber. Não sabemos até onde esses laços podem estender-se. A única coisa que sabemos com certeza é que tudo o que têm de diferente pertencem ao sexo.

E ainda acrescenta:

Naquilo que têm em comum [espécie] eles [Emílio e Sofia] são iguais; no que têm de diferente não são comparáveis. Uma mulher perfeita e um homem perfeito não devem parecer-se pelo espírito mais do que pelo rosto, e perfeição é suscetível de mais ou de menos. (ROUSSEAU, 2004, p. 516).

Por meio das citações acima e de considerações explícitas de Rousseau ao sexo masculino, no Livro V do *Emílio*, podemos afirmar que a sexualidade feminina é

o destino e a via de sua inferioridade. De modo veraz, o que prevalece na mulher é o sexo, “[...] o macho é macho em certos instantes [ato sexual], a fêmea é fêmea por toda a vida”. (ROUSSEAU, 2004, p.521). A mulher é sempre imanência e o homem sempre é transcendência. Vale ressaltar que esta idéia de natureza (imanência, *coisa em si*) e cultura (transcendência), nascente da ideologia naturalista burguesa do século XVIII, vai tomando contornos até culminar com a diferença estabelecida por Kant entre o reino da Natureza — onde opera as leis puramente mecânicas — e o reino da Humanidade — onde opera a liberdade ou causa final e interna.

Aliás, no que se refere à mulher, o corpo feminino é invocado como elemento natural que não se pode decompor e atestando uma diferença primária — a biológica — que, ideologicamente, legitima a impossibilidade de uma igualdade entre os sexos. Também, posto que as diferenças físicas entre um sexo e outro nas relações sexuais — um deve ser ativo e o outro passivo, como nos diz Rousseau no *Emílio* — são transpostas para o plano da moralidade, não seria incorreto estendermos tal compreensão no nível epistemológico, já que todas as diferenças estão ligadas ao sexo.

No campo epistemológico, o entendimento ativo masculino informa e organiza a passividade da sensibilidade feminina<sup>2</sup> (CRAMPE-CASNABET, 1991). Em tudo vemos, portanto, que a mulher não passa de um objeto<sup>3</sup>, uma vez que ser sujeito, como nos diz Marilena Chauí (1985, p. 36), “[...] é construir-se como capaz de autonomia numa relação tal que as coisas e os demais não se ofereçam como determinadores do que somos ou fazemos, mas como o campo no qual o que somos e fazemos”. Os resultados de tal assimetria, numa relação hierárquica de desigualdade, são nefastos:

Em sociedades como as nossas, marcadas pelo selo da racionalidade instrumental a sensibilidade é considerada como uma preparação, uma antecipação ou forma menor do pensamento racional (quando não uma

---

<sup>2</sup> “Para la mayoría de los filósofos ilustrados, el que la mujer carezca de razón y sólo tenga una razón inferior depende de una tranquilizadora evidencia, pero que, no obstante, aspira a apoyarse en los hechos. Entre estos hechos, el que más a menudo se repite es el de que no haya mujeres capaces de invención, que están excluidas de la genialidade, aun cuando puedan acceder a la literatura y a determinadas ciencias.” (CRAMPE-CASNABET, 1991, p. 89).

<sup>3</sup> Esta condição de objeto é perfeitamente perceptível nas obras filosóficas, uma vez que é o *homem-filósofo* que estabelece o duplo discurso do *homem sobre o homem* e do *homem sobre a mulher*. A partir destes discursos unilaterais, vinculados pela escrita e mascarados pela perspectiva da neutralidade, que se enxertam processos ideológicos cuja finalidade nada mais é do que justificar a posição do outro que lhe é exterior. Aliás, é considerando o outro como exterior que o coisificamos para apreendê-lo e interpretá-lo (cf. BEAUVOIR [2000]; CRAMPE-CASNABET, 1991).



ausência do pensamento). Numa perspectiva empirista, a sensibilidade prepara o terreno para as elaborações teóricas abstratas; numa perspectiva intelectualista, costuma ser o lugar privilegiado do erro (pois os sentidos sempre nos enganam); numa perspectiva criticista (de tipo kantiano), é apenas a primeira organização sintética dos dados da experiência e, do ponto de vista moral, um embaraço para a ética da liberdade, pois a marca da sensibilidade é o sentimento com conteúdos particulares que não conseguem atingir a universalidade formal das máximas livres; numa perspectiva dialética, é o momento do para-si alienado, contato imediato e abstrato com o real como pura exterioridade carente de espírito, pois este se efetua apenas por mediações reflexivas e interiores. (CHAUÍ, 1985, p.44).

Dito isto, queremos considerar que o problema não é tanto a demarcação dos lugares diferentes destinados a cada sexo, mas o aprisionamento de cada sexo nestes lugares, de sorte que romper com tais ditames é transgredir contra a Natureza e a Razão. Este elo entre Natureza e Razão, demarcando o lugar de permanência, autoriza o controle e, subseqüentemente, a vigilância das condutas, de modo que aos(às) transgressores(as) convêm as punições, as exclusões e os rechaços.

Todas estas considerações convergem para o questionamento fundamental de nosso estudo: Qual é afinal a educação que Rousseau, em sua obra o *Emílio*, defendia, em uma época em que os ideais de igualdade eram proclamados para os homens e para as mulheres? Onde se dá a quebra lógica do discurso da igualdade entre os homens para o discurso da desigualdade na educação? Desde já pontuamos que, debruçarmo-nos sobre a articulação do *Discurso da Igualdade Entre os Homens* e o *Emílio* é de profunda relevância, principalmente se concebermos tal estudo como contribuindo para enfrentar as teorias educacionais e pedagógicas reacionárias e esgotadas, ainda existentes no contexto escolar.

Diante disso, nosso interesse de pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar, na obra de Rousseau, o tipo de educação moral destinado ao Emílio e a Sofia, destacando as contradições ou o paradoxo entre o discurso da igualdade e a flagrante desigualdade revelada nas propostas de educação para homens e mulheres. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos, a saber: 1) identificar e analisar a educação no período de Rousseau; 2) identificar e analisar o conceito de homem e mulher para Rousseau e como estes se constituem em entraves para a igualdade entre os sexos; 3) identificar e analisar a educação moral destinada ao sexo masculino e ao sexo feminino: em que se igualam e em que diferem; 4) compreender como o conceito de desigualdade está relacionado à questão das diferenças sexuais.

Tendo em vista as particularidades técnicas, analíticas e interpretativas de um texto filosófico, adotamos a abordagem *hermenêutica-dialética* proposta por Jürgen Habermas (1987), que foi estabelecida a partir do diálogo e do confronto deste com o filósofo Gadamer no início dos anos de 1960<sup>4</sup>, e a *metodologia filosófica* como própria da filosofia. Esta abordagem propõe-se, a partir de um esforço reflexivo, a reunir à crítica teórica uma proposta prática de análise do material qualitativo. Isso não implica, conforme Jürgen Habermas (1987), em uma proposta de redução de duas abordagens (a dialética e a hermenêutica), tomadas há muito tempo como equidistantes, a um conjunto de técnicas de tratamento de dados, mas antes como “caminhos do pensamento”. Conforme Maria Cecília Minayo (1996), Jürgen Habermas (1987) nos adverte que a hermenêutica dialética não está interessada em constituir um conjunto de técnicas de tratamento de dados, mas move-se no

---

<sup>4</sup> Hans-Georg Gadamer (1900-2002), autor de *Verdade e Método*, escrito em dois volumes, foi o artífice de nova hermenêutica filosófica fundamentada na noção de “temporalidade” encontrada na obra *Ser e Tempo* de Heidegger. Nesta obra de Heidegger, as duas concepções filosóficas, tomadas pela tradição como disjuntivas, são unidas, no próprio título, pelo conectivo “e” com o intuito de evidenciar que “[...] o tempo não é uma alternativa ao ser; antes, o próprio ser é temporal” (FRANZEN, 19976, p.39 apud HELFERICH, 2006, p. 389). Assim, a visão existencial — segundo a qual não se pode compreender o homem e o mundo de outra forma a não ser a partir da *finitude* e da *facticidade* — ou melhor, o entendimento da consciência da própria historicidade do *ser* levou Gadamer a pensar que o homem não pode dispor do seu passado e do seu futuro de forma livre (Cf. HELFERICH, 2006, p. 430). O tempo, como nos esclarece Ernildo Stein (2007, p. 1), “[...] é o horizonte de toda compreensão”, isto, indubitavelmente, afeta o núcleo da razão, na medida em que esta deve ser percebida como perpassando a história. Ainda a respeito deste aspecto, a *eficácia do trabalho da história*, como categoria heurística utilizada por Gadamer, nos remete ao fato de que a nossa consciência histórica é tanto condição de possibilidade quanto de constrangimento do modo como pensamos a realidade. Para Gadamer pensamos em um horizonte histórico que é co-extensivo à vida que vivemos: por estarmos imersos em um *caldo cultural* pensamos dentro de um processo que nos contextualiza e de alguma maneira nos forma. O mais interessante é que Gadamer chama de *preconceito* o resultado do trabalho da história sobre nós, tentando designar com essa noção aquilo que poderíamos caracterizar como esquemas de significação trans-subjetivos, que funcionam como princípios de leitura da realidade (STEIN, 1987). Em alto grau, esse filósofo foi responsável por salientar que o núcleo fundamental do método hermenêutico é a auto-reflexão, ou a “[...] consciência crítica da linguagem como ‘meio e horizonte de nosso ser-aí’ [...]” (HELFERICH, 2006, p. 431). Vale ressaltar que o reconhecimento da contribuição desse filósofo não foge a crítica, a exemplo da realizada por Jürgen Habermas (1987). Este último pensador da Escola de Frankfurt, não despreza a hermenêutica gadamerniana, entretanto a censura na medida em que Gadamer, encantado pela instrução que os testemunhos históricos poderiam nos conduzir, deixa de criticar a própria história. Para Jürgen Habermas (1987), a hermenêutica é um primeiro passo para a reflexão filosófica e não um fim em si mesmo. Outrossim, parafraseando Ernildo Stein (2007, p.2), a historicidade da linguagem e a pré-compreensão, como condições do discurso, não oferecem critérios de validade, uma vez que a verdade é sempre uma possibilidade, um acontecer da historicidade do ser. Desse modo, a objeção de Jürgen Habermas “[...] consiste no fato de que a linguagem, o aspecto lingüístico, não é senão *uma chave* para a compreensão do homem. ‘O contexto objetivo, unicamente a partir do qual as ações sociais podem ser entendidas, constitui-se especialmente de linguagem, trabalho e poder’. Com essa objeção, Jürgen Habermas aponta no sentido da teoria crítica, para as condições em que a sociedade se baseia no seu conjunto. Para ele, o trabalho e o poder fazem parte dessas condições tanto quanto a linguagem.” (HELFERICH, 2006, p. 431, grifo nosso).

entendimento de sua própria autocompreensão. Ernildo Stein (1987, p. 130) nos esclarece a este respeito:

A diferença entre os métodos das ciências e os métodos da filosofia é que os primeiros situam-se sempre, sem exceção, como exteriores ao próprio operar do trabalho da razão, enquanto estes se reconhecem imersos numa circularidade que nada mais é do que a confissão de que a sua justificação já os implica operando.

Quanto à metodologia filosófica, é concebida também por Dominique Folscheid e Jean-Jaques Wunenburger (2002) como inerente ao próprio ato de filosofar; entretanto, ela não tem existência própria e em si mesma, ou seja, não tem autonomia em relação à disciplina; pelo contrário, “[...] ela se confunde com um conjunto das exigências teóricas e especulativas do ato de filosofar, cujo objetivo é dar às idéias e à reflexão o mais obstinado rigor e a maior perfeição possível” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 8). Isto significa que a filosofia é sempre método; e pensar é também saber pensar.

Para estes últimos, todo o procedimento filosófico perpassa a história da filosofia, uma vez que não poderíamos começar a filosofar sozinhos e pela primeira vez. Filosofar seria, portanto, se colocar diante de uma tradição, não para venerá-la ou para tomá-la como insuperável, mas para descobrir pensamentos vivos em ação, para encontrar filosofias em ato, afim de que possamos dar ao nosso pensamento um quadro por meio do qual ele possa se orientar. Contudo, entendemos que é preciso ressaltar que o constitutivo e essencial para o desenvolvimento de um pensamento é a confrontação com outros pensamentos já consolidados. Nesse sentido, não escapamos à regra e nos apoiaremos, quando não em uma relação direta e constante com o *Emílio* — como fonte primária de nosso estudo, aliado aos *Discursos Sobre as Ciências e as Artes* (1749) e *Discurso Sobre a Origem das Desigualdades* (1755)<sup>5</sup> — na história da filosofia do século XVIII (Iluminismo) e em comentadores de Rousseau, a exemplo de Ernest Cassirer (1992; 2003), Francisque Vial (1937), Jean Starobinski (1991), Luiz Roberto Fortes (1989), N. Dent (1996), Rosa Cobo (1995).

---

<sup>5</sup> Verón (1980) afirma que em um texto pode-se analisar tudo, não importa o quê, daí a necessidade de referências comparativas. São elas que podem tornar visível certa modalidade do funcionamento discursivo do texto. “[...] é no desvio em relação a outro texto que um determinado texto se torna inteligível no seu funcionamento discursivo.” (VERÓN, 1980, p. 226). Ora, fica evidente a necessidade de estabelecer critérios comparativos. No nosso caso, educação e desigualdade são categorias pertinentes de análise.

Vale retomar a discussão de que, para Jürgen Habermas (1987), a convergência entre a dialética, como crítica da ideologia, e a hermenêutica se dá por ambas se referirem à práxis humana. A confluência entre estas duas abordagens, tomadas na proposta de Jürgen Habermas (1987) como complementares, opõe-se ao idealismo filosófico ou teológico que põe a verdade fora da práxis, ou que pressupõe que a consciência lingüisticamente articulada determina o ser material da práxis vital (MINAYO, 1996).

A proximidade entre a hermenêutica e a dialética deve ser entendida a partir da polaridade constitutiva da reflexão. Se a crítica transcende ao conhecimento cristalizado no tempo e a hermenêutica procura penetrar-lhe cautelosamente, a primeira enfatiza a diferença e o contraste sobre aquilo que reflete e a última visa a mediação e a unificação. Assim, estabelece-se proveitosa relação que separa e que une ao mesmo tempo (STEIN, 1987).

Destarte, a escolha pela abordagem hermenêutica-dialética se dá pelo objetivo de ambos ser a práxis social e o sentido que pretendem afirmar é o ético-político da racionalidade humana voltada para a ação. Desta forma, pretendemos não só voltarmos-nos para a compreensão da mensagem de cunho moral vinculada no *Emílio*, mas também para a orientação e modificação da ação que se estabelece a partir de uma crítica que rompe com a tradição e a autoridade e permanecem presas na linguagem corrente, a fim de “[...] alterar esquemas de interpretação a que estamos acostumados, com a finalidade de aprender (e ensinar) a ver de outra maneira e ao mesmo tempo julgar de novo o que foi compreendido previamente de maneira tradicional” (HABERMAS, 1987, p.31). Segundo Jürgen Habermas (1987, p.94), “[...] compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita”.

Os procedimentos adotados seguirão os seguintes passos, sugeridos por Severino (1996) e Folscheid e Wunemburger (2002) para leitura, análise e interpretação de textos filosóficos:

1. *Análise textual*: preparação do texto para um estudo aprofundado.
  - 1.1 *Trabalho sobre unidades delimitadas* e dotadas de certa totalidade de sentido de acordo com a proposta da pesquisa (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes; Discurso Sobre a Origem das Desigualdades Entre os Homens*; Capítulos IV e

V do *Emílio*). Esta será feita em etapas, ou seja, terminada uma unidade de sentido, passaremos a outra.

1.2 *Leitura rápida* e atenta da unidade delimitada para adquirir uma visão panorâmica (leitura flutuante).

1.3 *Levantamento de dados* básicos para a compreensão dos textos: esclarecimento relativo ao autor, ao vocabulário específico, às doutrinas e autores citados, que sejam importantes para a compreensão da mensagem. Para este fim, utilizaremos dicionários de filosofia, livros de história da filosofia ou monografias especializadas, trabalhos realizados por estudiosos e especialistas da área.

1.4 *Esquematização (esqueleto) dos textos* de modo a sistematizar as idéias mais relevantes a partir das três unidades redacionais: introdução, desenvolvimento e conclusão.

## 2 *Análise Temática*: Compressão do texto.

2.1 A partir do tema-problema delimitado como objeto de estudo, estabeleceremos um *diálogo interrogante com o texto*, a fim de sabermos: como Rousseau responde ao problema levantado a respeito de uma educação diferenciada? Como se posiciona a respeito, que idéia defende, o que quer demonstrar?

Este caminho também irá ajudar-nos, processualmente, a retomar as hipóteses iniciais e as hipóteses emergentes juntamente com as teorias estabelecidas como referência da investigação, buscando sempre relações dinâmicas.

2.2 *Verificar como o autor*: demonstra sua tese, comprova sua posição; constrói seu raciocínio lógico.

2.3 *Síntese das idéias de raciocínio*, com fins de construir um organograma lógico das unidades.

## 3 *Análise Interpretativa*: interpretação do texto.

3.1 *Explicitar os pressupostos teóricos* do autor, que justificam seus argumentos acerca do ensino e da aprendizagem da virtude.

3.2 *Aproximar e associar as idéias do autor* sobre a temática com outras idéias a elas relacionadas.

3.3 *Tomar uma posição crítica* em relação ao autor em termos de: coerência; validade; originalidade, profundidade, alcance de suas conclusões e conseqüências.

4 *Discussão do texto: problematização.*

4.1 *Levantamento e discussões de problemas* relacionados com a mensagem do autor.

5 *Síntese pessoal: redação da dissertação.*

5.1 *Reelaboração da mensagem* com base na retomada do texto e do raciocínio pessoal.

Diante disso, o nosso trabalho está estruturado em quatro capítulos, a saber:

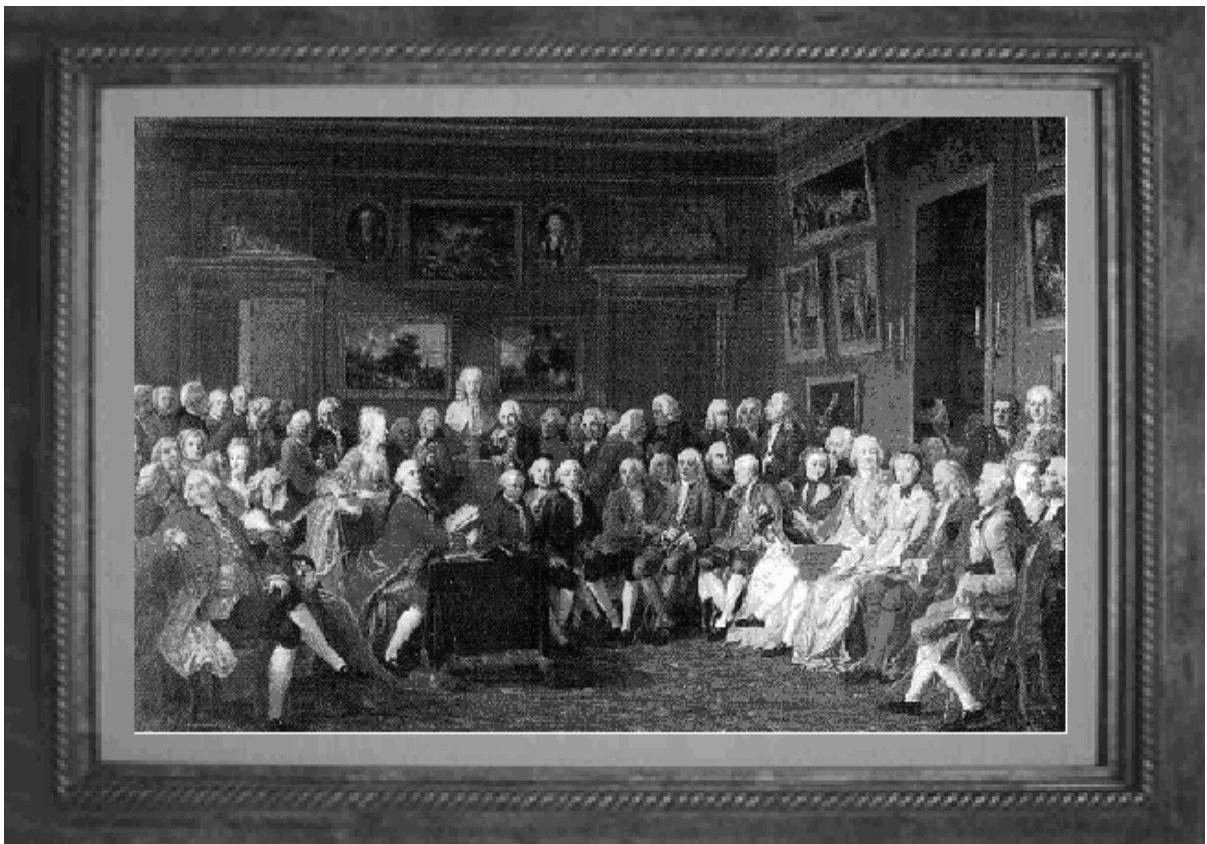
No primeiro capítulo, *Entre Sombras e Luzes: opacidade do feminino no discurso iluminista*, realizamos uma apresentação do contexto histórico-sócio-cultural do Iluminismo e da educação ministrada na época, ao tempo em que também salientamos a tensão vivenciada pelas mulheres do período, com vistas a sua emancipação.

No segundo capítulo, *Natureza, Cultura e Desigualdade: pontes para uma análise da educação em Rousseau*, empreendemos um exame a respeito do conceito de *estado de natureza*, a sua vinculação a ambos os sexos e em que medida este conceito se configura como aspecto normativo da moral e da política na definição dos papéis e posições sociais para homens e mulheres. Analisamos também como o conceito de desigualdade está relacionado às diferenças sexuais.

No capítulo terceiro, denominado *Educação Masculina no Emílio*, analisamos os significados, os princípios filosóficos e o “currículo” que norteiam a formação do Emílio.

O quarto capítulo, intitulado *O Projeto Educativo de Rousseau para a Sofia*, expõe uma análise da educação destinada ao sexo feminino, os objetivos que esta educação visava atingir, em que se igualava ou se diferenciava do sexo masculino.

Para finalizar, apresentamos as Considerações Finais.



**No Salão de Madame de Geoffrin em 1775**

Fonte: Pimenta (2007, p.46).

# 1 ENTRE SOMBRAS E LUZES: OPACIDADE DO FEMININO NO DISCURSO ILUMINISTA

“[...] toda a volta ao passado da filosofia constitui um ato de conscientização e de autocrítica filosófica.”

Ernest Cassirer (1992, p.15)

O objetivo mais amplo e geral do presente capítulo é realizarmos uma abordagem sobre o pensamento filosófico Iluminista e a educação praticada no “Século das Luzes” para uma melhor contextualização das discussões subseqüentes a respeito do projeto educativo de Rousseau. Nesta articulação, também colocamos em relevo as tensões sobre a proposta de emancipação iluminista e os embates travados pelas mulheres que, em meio às Luzes do Iluminismo, foram relegadas à sombra da racionalidade.

## 1.1 ASPECTOS PANORÂMICOS DA FILOSOFIA ILUMINISTA NO SÉCULO XVIII E DA CRÍTICA FEMINISTA MODERNA

O século XVIII, especialmente em sua segunda metade, caracterizou-se como um momento de ruptura com o Antigo Regime, cujo absolutismo, mercantilismo e domínio colonial metropolitano constituíam-se em um entrave para o avanço da construção de uma sociedade plenamente capitalista e burguesa. Resquícios da velha ordem feudal, com a servidão e os diversos tributos, ainda sobreviviam, limitando o mercado consumidor e emperrando o desenvolvimento capitalista.

A burguesia já havia se constituído como uma classe econômica hegemônica descontente, assim como outros grupos sociais, com o Estado Absoluto. Por conta de tal situação, empreendeu-se uma luta em defesa da liberdade, dos direitos individuais e sociais e de uma sociedade progressista, por meio de uma base ideológica assentada na filosofia e que se contrapunha à ideologia do Antigo Regime.



D'Alembert (1758 apud CASSIRER, 1992, p. 20-21), um dos eminentes Enciclopedistas, em seus *Elementos de Filosofia*, empolgado por esse movimento pujante, tentando retratar e ao mesmo tempo compreender a origem e o destino do vigor intelectual daquela época, escreveu com muito lirismo:

O Nosso século é chamado de o Século da Filosofia por excelência. Se examinarmos sem prevenção o estado atual dos nossos conhecimentos, não se pode deixar de convir que a filosofia registrou grandes progressos entre nós. A ciência da natureza adquire a cada dia novas riquezas; a geometria, ao ampliar seus limites, transportou seu facho para as regiões da física que se encontra mais perto dela; o verdadeiro sistema do mundo ficou conhecido, foi desenvolvido e aperfeiçoado. Desde a Terra até Saturno, desde a história dos céus à dos insetos, a ciência da natureza mudou de feições. Com ela quase todas as ciências adquiriram novas formas e, com efeito, era imprescindível que o fizessem [...] Não obstante, a invenção de um novo método de filosofar, a espécie de entusiasmo que acompanha as descobertas, uma certa elevação de idéias que em nós suscita o espetáculo do universo, todas essas causas tiveram que exercitar nos espíritos uma viva fermentação. Essa fermentação, agindo em todos os sentidos por sua natureza, envolveu com uma espécie de violência tudo o que lhe deparou, como um rio que tivesse rompido seu dique [...] numa palavra, desde as questões que mais profundamente nos tocam até as que só superficialmente nos interessam, tudo foi discutido, analisado e, no mínimo, agitado [...] tal como o efeito do fluxo e do refluxo do oceano é carregar para as praias alguns materiais e delas afastar outros.

Essa força pulsante do movimento e da ação do pensamento iluminista só poderia ser captada no interior daquela época. Como bem nos esclarece Ernst Cassirer (1992), não é uma tarefa fácil nem mesmo um empreendimento possível reconstituir o pensamento iluminista<sup>1</sup> na totalidade de suas manifestações históricas expressas por seus diversos pensadores e suas respectivas doutrinas. Até porque estes pensadores divergiram entre si a respeito deste movimento, no que diz

---

<sup>1</sup> Optamos, no início de nossas considerações, pelo termo *Iluminismo* em detrimento do termo *Esclarecimento* pelo cunho usual como é referido o movimento filosófico ou período histórico que também é conhecido como Época ou Filosofia das Luzes. Vale ressaltar que Guido Antonio Almeida (1985) – responsável pela tradução brasileira da Dialética do Esclarecimento – faz importantes considerações a respeito de maior exatidão para a tradução da palavra alemã *Aufklärung* por “esclarecimento”. Duas razões são para ele fundamentais: 1º) A palavra alemã *Aufklärung* e sua exata correspondente em português – Esclarecimento – indicam “[...] o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questão de ordem prática (religiosa, política e sexuais, etc.)” (ALMEIDA, 1985, p. 7); 2º) o termo *esclarecimento*, do ponto de vista da tradução, é preferível, pois o iluminismo e seus cognatos (iluminar e iluminado) remetem bem mais a uma iluminação mística e divina do que ao uso da razão. Também o termo *ilustração* e seus cognatos (ilustrar e ilustrado) significam mais o processo de aquisição de conhecimento pela leitura do que o processo de aquisição de conhecimento pela reflexão e pela crítica. Ainda que aceite tais escrutínios, já justificamos inicialmente o motivo da escolha do termo *Iluminismo* em nossas primeiras considerações.

respeito às características gerais do pensamento francês do século XVIII<sup>2</sup>, dentre as quais mencionamos: a crença no poder da razão como instrumento de obtenção do conhecimento e de modificação da realidade<sup>3</sup>; a ênfase nos dados obtidos mediante a observação e a experimentação; o antidogmatismo (a recusa da fé como fonte reveladora da verdade); as idéias de evolução e de progresso e a valorização do homem<sup>4</sup>.

A idéia de descrição da totalidade dos conteúdos e do desenvolvimento da filosofia iluminista, segundo Cassirer (1992), pode ter sua esperança salvaguardada somente no século XVII, quando é possível seguir o progressivo desenvolvimento de um sistema a outro, como resposta àquilo que os pensadores anteriormente tinham deixado em aberto. Como exemplo Cassirer (1992, p. 13) diz que podemos observar o progresso do pensamento de “[...] Descartes a Malebranche, de Spinoza a Leibniz, de Bacon e Hobbes a Locke.” É a partir do século XVIII, entretanto, que, com muita força, o pensamento iluminista abdica da estrutura da filosofia clássica como atividade puramente intelectual e contemplativa para ingerir-se de maneira ativa na esfera do mundo vivido, enquanto espaço societário, onde o pensamento forçosamente se referirá às coisas que lhe são exteriores, posto que não há pensamento fora desse mundo circundante. Isto é o que nos declara Cassirer (1992, p. 12):

[...] o movimento profundo, o esforço principal da filosofia do iluminismo não se limitam, com efeito, acompanhar a vida e a contemplá-la no espelho da reflexão. Pelo contrário, ela acredita na espontaneidade originária do pensamento e, longe de restringi-la à tarefa de comentar a *posteriori* e de refletir, reconhece-lhe o poder e o papel de organizar a vida.

Deste modo, a filosofia não é mais um edifício de axiomas e encadeamentos lógicos de um sistema metafísico obsoleto e nem mesmo um território particular de

---

<sup>2</sup> Chamamos também a atenção para o fato de que, inicialmente, estaremos usando o termo *Iluminismo* em referência ao movimento histórico do século XVIII que aglutinou um grupo heterogêneo de intelectuais inquietos e engajados politicamente (enciclopedistas). É somente no final desta seção, na articulação entre Feminismo e Ilustração, que adotaremos o termo *Iluminismo* como uma crítica racional atemporal em contraposição à Ilustração (movimento histórico). Vale a ressalva que os enciclopedistas exerceram uma grande influência na constituição de uma nova moral e na construção do ideal de cidadania moderna, através dos seus escritos literários, que alcançaram cada vez mais o público letrado.

<sup>3</sup> A confiança na razão, no séc. XVIII, tem uma função social, cujo objetivo preponderante é a regeneração da ordem moral e política a partir da força motriz que é o progresso da cultura.

<sup>4</sup> Por conta da dificuldade de reconstituir o pensamento iluminista e optando por apresentar neste ponto uma concisa história das idéias deste período, estaremos deixando em segundo plano a exuberância dos detalhes da ação e do movimento do pensamento iluminista sem, contudo, deixar de pontuar as forças essenciais que o constituíram.

um conhecimento que está acima de nossas cabeças ou da realidade natural; pelo contrário, ela é o instrumento universal em que todas as ciências físicas, jurídicas e políticas, dentre outras, desenvolvem-se e consolidam-se. O controle da Igreja sobre os campos do conhecimento sucumbe, portanto, nessa época, ao domínio da razão secular universal, às técnicas e métodos da ciência natural: “Tudo tinha que ser investigado, explicado e submetido ao tribunal da avaliação racional afim de reivindicar suas credenciais.” (DENT, 1996, p.144). A *episteme* iluminista resume-se na busca da autonomia (intelectual e moral) e na liberdade do homem dotado de razão tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

Immanuel Kant (1724-1804), representante do movimento filosófico na Alemanha (então Prússia), em seu artigo *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*<sup>5</sup>, além de nos dar uma visão geral deste momento histórico, assim definiu o Iluminismo ou Esclarecimento (*Aufklärung*):

[...] a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* [Ousar Saber!] Tenha a coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2005a, p. 63-64).

De acordo com a argumentação de Kant (2005a), *ser esclarecido* significa fazer uso público<sup>6</sup> e ilimitado do entendimento sem a exigência de tutela ou influência de algo exterior que force o indivíduo a seguir uma ideologia que entra em contradição com os princípios que este sustenta (idéia de *autonomia*). Deste modo o esclarecimento não se restringe a um conhecimento ou a um saber profundo. O

<sup>5</sup> “O que é o esclarecimento?” foi um artigo escrito para a revista *Berlinischen Monatsschrift*, como resposta a uma polêmica instaurada por um artigo anônimo em que o autor afirmava que a cerimônia do casamento já não se conformava aos tempos do iluminismo. Um pastor perguntou, então, o que era o iluminismo. Esta resposta foi dada por Kant em seu artigo publicado em 5 de dezembro de 1783. (Cf. KANT, 2005a).

<sup>6</sup> Kant (2005a) estabelece uma distinção entre uso público e o uso privado da razão. De acordo com o filósofo: “Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado. Ora, para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade [*gemeinem Wesens*], é necessário um certo mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem comportar-se de modo exclusivamente passivo para serem conduzidos pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em casos tais, não é sem dúvida permitido raciocinar [*räsonieren*], mas deve-se obedecer.” (KANT, 2005a, p. 66).

esclarecimento é a combinação do conhecimento profundo (*Scholar*) sobre determinado assunto com a autonomia crítica do sujeito cognoscente (daquele que fala em seu próprio nome ou daquele que faz uso público da razão). Desta forma, ser esclarecido toma contornos de uma condição moral<sup>7</sup>.

Tal contorno é claramente observado, quando, ao longo de sua argumentação, Kant (2005a) nos diz que o sujeito cognoscente, enquanto investido de uma funcionalidade dentro de uma instituição, não pode argumentar contra algo contrário a sua consciência ou raciocinar sobre reparos a possíveis defeitos nas instituições vigentes; ele deve apenas obedecer. Diz o filósofo:

[...] seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pô-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue. O cidadão não pode se recusar a efetuar o pagamento dos impostos que sobre ele recaem; até mesmo a desaprovação impertinente dessas obrigações, se devem ser pagas por ele, pode ser castigada como um escândalo (que poderia causar uma desobediência geral). Exatamente, apesar disso, não age contrariamente ao dever de um cidadão se, como homem instruído, expõe publicamente suas idéias contra a inconveniência ou a injustiça dessas imposições. Do mesmo modo também o sacerdote está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, de conformidade com o credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição. (KANT, 2005a, p. 66-67).

Como podemos observar, segundo Immanuel Kant (2005a), é somente como erudito (*Scholar*) que o indivíduo dispõe de liberdade total para partilhar suas idéias com o público; todavia, para sair de sua condição de menoridade e falar em seu próprio nome, cabe-lhe abandonar sua posição funcional. Este é um teste moral, por meio do qual transparece o sentimento altruístico em nome do qual abdica-se dos interesses pessoais e das conveniências particulares, provenientes de uma determinada função, com vista ao aperfeiçoamento das coisas e ao bem-estar da sociedade (VIANNA, 2005).

Embora a maior parte da humanidade, inclusive as mulheres ou o “belo sexo”, como diz Immanuel Kant (2005a), possa sair da menoridade, este filósofo reconhece que são poucos(as) os(as) que se arriscam a “andar” sozinhos(as) ou

<sup>7</sup> Em suas notas, Alexander Vianna (2005) faz análises importantes sobre a liberdade kantiana de criticar as coisas em relação às quais o indivíduo seja um perito e os limites para a autoconstituição da identidade na sociedade moderna (séc. XIX e XX).

mesmo põem-se em perigo para romper os *preceitos e as fórmulas* estabelecidos por seus tutores (grilhões da perpétua menoridade); logo o indivíduo é culpado por sua condição de tutela<sup>8</sup>. Diz-nos este autor:

É muito confortável ser um menor. Se eu tenho um livro que pensa por mim, um pastor que age como se fosse minha consciência, um físico que prescreve a minha dieta e assim sucessivamente, não tenho então necessidade de empenhar-me por conta própria. Se eu posso pagar, não tenho necessidade de pensar. Muitos poderão discordar comigo nessa matéria: os próprios guardiões que se encarregam de cuidar para que a esmagadora maioria da humanidade – e, dentro dela, todo o sexo feminino – não alcance a maturidade, não apenas por ser desagradável, mas extremamente perigosa. Tais guardiões tornam estúpido seu gado doméstico e cuidadosamente se previnem para que suas dóceis criaturas não tomem caminho próprio sem seus arreios. Assim, eles mostram para seu gado o perigo que pode ameaçá-los caso pretendam andar por sua própria conta. (KANT, 2005b, p. 3).<sup>9</sup>

Neste ponto, podemos perceber que a interpretação kantiana do esclarecimento aponta tanto para uma expansão da razão quanto para um projeto de emancipação e de concessão da liberdade intelectual, moral e política decorrente deste processo. Por certo, é a razão o ponto para onde convergem todos os

<sup>8</sup> Concordamos com a pertinente consideração de Jane Flax (1991) em relação à posição kantiana sobre a mulher. Para essa autora, o discurso kantiano é ambivalente, na medida em que Immanuel Kant não pretendeu “[...] incluir as mulheres no grupo daqueles capazes de alcançar a libertação das formas tradicionais de autoridade. Contudo, [Ele] não deixa de ser razoável para as pessoas que foram definidas como incapazes de auto-emancipação insistir que conceitos tais como autonomia da razão, verdade objetiva e progresso benéfico através da descoberta científica devam incluir e ser aplicados a capacidades e experiências tanto de mulheres quanto homens.” (FLAX, 1991, p. 223). De acordo com esta autora, é muito atraente para os excluídos acreditar que o discurso racional triunfará e desfará a condição de opressão a que estão submetidos, na medida em que, universalmente, os inclui. O discurso ilustrado de universalidade revela uma contradição que lhe é inerente. Considera-se que ele vale para todos, entretanto é privilégio de alguns. A idéia de universalidade é uma idéia abstrata que não contempla as diferenças, ela abarca o vazio. Essa perspectiva é ruim tanto para os que não têm poder sobre os outros quanto para os que são oprimidos pelos outros. As análises dos pós-estruturalistas já apontaram que: a linguagem é construída histórica e culturalmente e, a partir daí, assume diversos sentidos, o que exige um exame, uma autocrítica; a linguagem pressupõe a aceitação de regras (gramática); e, finalmente, os discursos no âmbito da linguagem se influenciam e competem entre si em busca de autoridade e de legitimação na busca de impor uma forma específica de ver o mundo. Para um aprofundamento desta discussão ver Amparo Moreno (1987).

<sup>9</sup> De modo menos enfático que a tradução de Kant (2005b), realizada por Alexander Vianna, encontramos a seguinte versão: “É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além de mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerram, mostram-lhes em seguida o perigo e as ameaças se tentarem andar sozinhas.” (KANT, 2005a, p. 64).

desejos, os esforços e as possibilidades de mudança. Aliás, para Immanuel Kant (2005a), a razão é algo da especificidade do ser humano. Ela é tanto o que distingue os homens das bestas, quanto o que torna a igualdade e a comunicação entre os seres humanos uma possibilidade. Cumpre a ressalva para o fato de que se o racionalismo foi essencial na mentalidade iluminista, não poderíamos dizer que ele foi o único elemento constitutivo. A filosofia empirista, embora não possuísse as idéias claras e distintas preconizadas pelo racionalismo, teve o mérito de dar explicações para os fenômenos do universo e do espírito por meio da combinação dos dados sensíveis (ANDERY, 2001).

No que se refere à dimensão política, o conceito de *liberdade*, como pontuamos inicialmente, é de extrema importância; ele é o amálgama que une todos os elementos do célebre lema da Revolução Francesa: *liberdade, igualdade e fraternidade* (OLIVEIRA, 2000). Em paralelo a este primeiro conceito de liberdade desenvolve-se o de *individualismo*, cujo desdobramento toma um considerável impulso no século XVI: Todos os homens nascem livres e são iguais entre si; são indivíduos.

Esse pressuposto cria, porém, um sério problema: como equacionar o governo de um homem sobre outros, ou mesmo, como podem existir direitos políticos sem que os pressupostos de liberdade e igualdade universal não sejam negados? A resposta será encontrada nas teorias políticas modernas de democracia, que se firmam na idéia de *consentimento*, na idéia do governo como um artifício, legitimado por um acordo entre sujeitos naturalmente livres.

Para os liberais clássicos, a preocupação era explicar como se podia justificar a autoridade política, quando os cidadãos eram naturalmente iguais e livres. Entretanto somos conduzidos a questionar: o acesso das mulheres à vida pública foi levado em consideração na formulação/construção da nova ordem burguesa?

De acordo com Cristina Molina Petit (1994), que metodologicamente e por meio da filosofia exerce uma crítica feminista ao pensamento patriarcal iluminista com base em uma hermenêutica de suspeita<sup>10</sup>, o espírito emancipatório do iluminismo não

---

<sup>10</sup> Muitos estudos no campo da filosofia feminista têm levado em consideração um modo especial de interpretação que nos faz tomar consciência de que não existe um cânone universal para a hermenêutica, apenas linhas divergentes e até mesmo opostas. De modo especial, a hermenêutica de suspeita tem como objetivo questionar, desmistificar e desmascarar as funções ideológicas das estruturas multifacetadas da opressão e da dominação vinculadas na linguagem falada pelos homens e falada aos homens. Assim, “[...] o conceito de interpretação [...] fundamentalmente desconstrução, remete para uma problemática nova que já nada tem a ver com o tradicional

cumpriu com sua vocação universalizadora. Não obstante, seu potencial crítico, reduziu à opacidade a outra parte do gênero humano — a mulher — abandonando esta mesma parte ao “[...] lado obscuro da paixão frente à luz da razão” (MOLINA PETIT, [1992], p. 8). Na verdade a Ilustração, segundo Cristina Molina Petit ([1992], p.14, tradução nossa), instaurou um: “[...] peculiar jogo de luzes e sombras, essa tensão entre a exploração das virtualidades emancipatórias da razão ilustrada e os bloqueios da mesma sob a pressão dos interesses patriarcais [...]”<sup>11</sup>

De fato, a supremacia da razão sobre as sensações, os sentimentos e os apetites, ou melhor, sobre tudo o que se refere à esfera corpórea e sensível tem perdurado como uma tendência epistemológica na constituição da moralidade: “[...] a razão e não a emoção tem sido julgada a faculdade indispensável ao conhecimento.” (JAGGAR, 1997, p. 157)<sup>12</sup>. As emoções, ainda que não suprimidas totalmente, são colocadas em suspeita. Geralmente, elas são vistas como impedindo ou distorcendo os dados da realidade. Contrastadas com o racional são o seu oposto, portanto, são aceitas como uma força que deve ser adequadamente canalizada pelo ordenamento racional na busca de uma compreensão objetiva do real. A filósofa Alison Jaggar<sup>13</sup> (1997, p.157), no campo epistemológico, nos esclarece muito a respeito do caráter histórico e construído da oposição entre razão e emoção ao nos falar que:

O contraste entre a razão e a emoção foi aguçado no século XVII ao se redefinir a razão como a faculdade puramente instrumental. Tanto para os gregos, como para os filósofos medievais, a razão havia sido vinculada a valores, vista como simultaneamente natural e moralmente justificada. Com o desenvolvimento da ciência moderna, no entanto, as esferas da natureza e reconceptualizada como mecanismo inanimado sem méritos intrínseco. Os valores foram sendo deslocados para os seres humanos e enraizados em suas preferências e respostas emocionais. A separação entre fatos

---

problema do mal-entendido ou mesmo com o do erro concebido em sentido epistemológico nem tão pouco com a problemática da mentira em sentido moral, mas sim com a temática da ilusão, do desvio e do desmascaramento como modo de ser do existir humano.” (SILVA, 2007, p. 1).

<sup>11</sup> “[...] peculiar juego de luces y sombras, esa tensión entre la explotación de las virtualidades emancipatorias de la razón ilustrada y los bloqueos de las mismas bajo la presión de los intereses patriarcales [...]”

<sup>12</sup> Ver também Passos (2001).

<sup>13</sup> No ensaio *Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista*, Alison Jaggar (1997) discute as implicações sobre o reconhecimento do potencial epistêmico das emoções, procurando refletir sobre o caráter de oposição entre razão e emoção na investigação científica e a dimensão ética decorrente de tal modelo. Esta autora propõe a construção de um paradigma de conhecimento que reconhece a necessidade simultânea e interdependente das faculdades que foram separadas ou mesmo abstraídas do ser humano, a saber: razão e emoção, avaliação e percepção, observação e ação, o que implicaria em uma nova relação anti-hierarquia e antifundamentalista do ser humano consigo, com os outros e com o mundo (Cf. JAGGAR, 1997, p. 180).

supostamente naturais e os valores humanos significava que a razão, a fim de poder fornecer um entendimento fidedigno da realidade, deverá ser abstraída desses valores para não ser por eles contaminados. Assim, cada vez mais, embora não universalmente, a razão foi reconceptualizada como a habilidade de fazer inferências válidas a partir de premissas estabelecidas alhures. A validade das inferências lógicas era considerada independente das atitudes e preferências humanas; esse era agora o sentido no qual a razão deveria ser aceita para ser objetiva e universal. (JAGGAR, 1997, p.158).

E mais,

A redefinição moderna da racionalidade exigia uma reconceptualização correspondente da emoção. Isso foi conseguido retratando-se as emoções como impulsos não racionais e, muitas vezes, irracionais que agitam o corpo regularmente, assim como a tempestade passa impetuosamente sobre a terra. A maneira comum de se referir a emoções, como “paixões”, enfatiza que elas aconteciam a um indivíduo ou que lhe eram impostas – algo que se sofria em vez de algo que se fazia. (JAGGAR, 1997, p.158).

As colocações de Alison Jaggar (1997) não são difíceis de constatar. As reflexões éticas, sobretudo decorrentes de tendências racionalistas, têm restringido a moralidade ao racional, ao objetivo e ao neutro. Kant, por exemplo, de acordo com Quintanilla (1996, p. 97), funda a moral da *razão pura* e do *puro dever* “[...] defendendo que as normas morais têm uma natureza especial, são estritamente categóricas, não condicionais, e são independentes, em sua validade moral do valor atribuído da ação.”

Desta sorte, percebemos que a obrigação moral está fundamentada tanto na consciência da obrigação moral quanto em meta-princípios, que não leva em consideração nenhuma norma moral concreta. Assim, não é difícil inferirmos a posição discriminatória que a mulher ocupa na concepção moral kantiana, e porque não racionalista, uma vez que “[...] os aspectos tidos contrários à razão — que são aqueles culturalmente vinculados ao feminino — [são suprimidos] do âmbito moral.” (CARVALHO, 2002, p.51)<sup>14</sup>.

Alisson Jaggar (1987, p. 157) ainda nos ajuda a compreender que as relações hierárquicas e bipolares entre o racional e o emocional, acentuadas na modernidade, se vinculam a outras dicotomias: “A razão não só se opõe à emoção, mas é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino, enquanto a emoção é associada ao irracional, ao físico, ao natural, ao particular, ao privado e, obviamente ao feminino.”

<sup>14</sup> Para melhor compreensão da moral kantiana e o lugar que as mulheres ocupam na mesma, ver o artigo de Maria da Penha Carvalho (2002), intitulado *As Observações Kantianas Sobre o Belo Sexo*.



É justamente a respeito da necessidade da realização de uma análise da dicotomia público/privado — o que tentamos fazer neste estudo, remetendo-nos, de forma breve, ao pensamento kantiano a respeito destas duas esferas — que nos fala Cristina Molina Pettit ([1992], p. 14, tradução nossa), posto que:

Fora do “público” não há razão nem cidadania, nem igualdade, nem legalidade, nem reconhecimento dos outros [...] A ilustração é o marco ineludível tanto para explicar o fenômeno histórico do Movimento Feminista como para propor adequadamente suas reivindicações. Fora da Ilustração só existe o pranto e o ranger de dentes, porque a única redenção possível há de vir pela razão.<sup>15</sup>

É importante salientar que a dicotomia entre o público e o privado não foi obra do liberalismo burguês da ilustração, mas nele esta se definiu com base na propriedade, como é o caso de John Locke, cuja República podemos interpretar como uma “república de proprietários” e na qual o papel do Estado limita-se a garantir os interesses destes<sup>16</sup>. Ressaltamos que Jean-Jacques Rousseau, como um outro autor do pensamento liberal-ilustrado, de modo implícito e explícito, fundamentou filosoficamente a exclusão feminina da esfera pública, uma vez que, ao compararmos as obras *O Contrato Social* e *Emílio*, não vislumbramos a mulher como sujeito político<sup>17</sup>. Isso nos leva a crer que, em tese, a figura feminina não foi considerada na comunidade — agrupamento de indivíduos isolados que deixam o estado de natureza<sup>18</sup> para se submeter às regras do jogo que fundamenta a sociedade civil, as relações entre o governante e seu povo, ou mesmo uma moral não egoística — por ocasião de sua formulação/legitimação do pacto civil.

É importante levarmos em consideração que o pacto social representa, para Jean-Jacques Rousseau (*Contrato Social*), um processo unívoco de humanização e conversão, ou seja, um processo pelo qual o homem alcança o verdadeiro

---

<sup>15</sup> “Fuera de ‘lo público’ no hay razón ni ciudadanía, ni igualdad, ni legalidad, ni reconocimiento de los otros [...] La Ilustración es le marco ineludible tanto para explicar el fenómeno histórico del Movimiento Feminista como para plantear adecuadamente sus reivindicaciones. Fuera de la Ilustración sólo existe el llanto y el crujir de dientes, porque la única redención posible ha de venir por la razón.”

<sup>16</sup> Hannah Arendt, dialogando com a tradição clássica da filosofia grega no célebre estudo *A Condição Humana*, publicado em 1981, procurou demonstrar que a polis emergiu de duas esferas do âmbito da vida: o público e o privado. A primeira esfera se caracterizava como o reino das necessidades cotidianas, da manutenção e da sobrevivência. A segunda esfera extrapolava as dimensões do particular para se fixar nos liames dos muros da cidade, como o espaço dos iguais, ou seja, daqueles que, como sujeitos livres, fazem o uso público do discurso racional

<sup>17</sup> Estes aspectos serão desenvolvidos ao longo do nosso estudo.

<sup>18</sup> Teremos oportunidade de discutir com acuidade este ponto no próximo capítulo.

progresso, o progresso moral, e também pelo qual ele muda de condição, tornando-se cidadão e patriota. Neste sentido, é pertinente a observação de Cristina Molina Petit (1994, [1992]) de que a mulher, ao invés de participar da sociedade política, toma parte da sociedade familiar que se configura em um estágio pré-social. Rosa Cobo Bedia (1992, p.186) declara não haver nenhuma contradição entre o cidadão de *O Contrato Social* e *Emílio*, muito menos entre Emílio e Sofia. Diz-nos a filósofa espanhola:

O cidadão, Emílio e Sofia, cumprem cada um uma função específica, complementar das outras duas; cada um ocupa um lugar muito definido dentro da nova ordem social, um lugar necessário para o bom funcionamento da sociedade. Nem o cidadão nem Emílio podem desempenhar o papel que lhe é destinado na sociedade se Sofia não existir [...] Sofia é necessária para o desenvolvimento vital e histórico do varão tanto quanto seja possível que Emílio possa deslocar-se para o mundo exterior e, por outro lado, também é necessário, pois o que constitui o fundamento da instituição que se interpõe entre o cidadão e o Estado, é a família.

A importância de Sofia reside na necessidade de completar a obra que Rousseau empreendeu com Emílio. (COBO BEDIA, 1992, p. 186-188, tradução nossa).<sup>19</sup>

Nestes termos, concordamos com Íris Young (1996) que a universalidade, como inclusão e participação de todas as pessoas, e os outros dois significados de universalidade presentes nos ideais políticos modernos (universalidade como generalização e a universalidade como igual tratamento — dimensão moral) estão muito longe de implicar-se mutuamente.

Muitos estudos apoiados na perspectiva feminista<sup>20</sup> têm demonstrado que o ideário da Revolução Francesa de *Igualdade, Liberdade e Fraternidade* restringiu-se aos homens brancos e aristocratas. A este respeito, Ane Phillips (1996) nos esclarece que todo debate político sobre democracia tem procedido durante séculos

<sup>19</sup> “El ciudadano, Emilio y Sofia cumplen cada uno una función específica, complementaria de las otras dos; Cada un ocupa un lugar muy definido dentro de el nuevo orden social, un lugar necesario para el buen funcionamiento de la sociedad. Ni el ciudadano ni Emilio pueden desempeñar el rol social que tienen asignado en la sociedad si Sofia no existe [...] Sofia es necesaria para el desarrollo vital e histórico del barón, en tanto que hace posible que Emilio pueda desplegarse hacia el mundo exterior y, por otra, también es necesario en cuanto constituye el fundamento de la institución que media entre el ciudadano y el Estado, es decir la familia. La importancia de Sofia radica en la necesidad de completar la obra que Rousseau emprendió con Emilio.”

<sup>20</sup> Estudos feministas na área da teoria política tais como o de Carole Pateman (2003), Ane Phillips (1996), Marie Dietz (1999), Íris Marion Young (1996) e Chantal Mouffe (1999), têm posto em questão as abstrações falaciosas e denunciado que a diferença sexual implícita nas teorias clássicas e contemporâneas é uma linha divisória, necessária e consubstancial.

como se as mulheres não tivessem existido ou como as reconhecendo para lhes mostrar seu lugar (a vida privada), como fez Jean-Jacques Rousseau.

O entendimento político que tínhamos a respeito do Iluminismo foi modificado com o estudo de Carole Pateman (1993)<sup>21</sup>, que desvendou a idéia de um patriarcado fraterno, fundado num contrato sexual. De acordo com esta autora: “[...] O patriarcado moderno é fraternal na forma e no contrato original é um pacto fraternal.” (PATEMAN, 1993, p.120). Mas o que significa tal enunciado? O que vem a ser este contrato sexual?

De acordo com o encadeamento lógico da cientista política, com o fim de respondermos tais questões, precisamos resgatar o conceito de fraternidade que é, no geral, minimizado pelo conceito de liberdade nas discussões do contrato social.

Fraternidade, na teoria política moderna, deslocada de seu sentido semântico mais imediato (parentesco), foi um artifício para que a ordem civil fosse apresentada nos termos de vínculos humanitários (universais) em alusão à solidariedade, ao coletivo, ao companheirismo. O vocábulo *patriarcal*, entretanto, cristalizou-se na significação da concentração de poder e de prestígio na figura do pai, que havia terminado na forma, mas não consubstancialmente, com base nas contestações dos contratualistas sobre a derivação do poder político com base na procriação. Como diz Cristina Molina Petit (1994, p. 8, tradução nossa): “[...] o patriarcado não é a-histórico — em uma prática política determinada como é a liberal e se traveste acaso da razão ilustrada.”<sup>22</sup>

Segundo Carole Pateman (1993), não querendo somente depor o “governo dos pais”, os homens estabeleceram uma fraternidade na ordem política, pela qual teriam a segurança do acesso aos corpos das mulheres. Assim, pela via de um contrato matrimonial, eles não mais estariam reféns dos caprichos do patriarca para tal fim.

O contrato entre o marido e a esposa era um contrato de via única, em que as mulheres consentiam em prestar obediência a seus maridos em troca de proteção. No contrato original, portanto, as mulheres são orientadas por seus maridos e, por conseguinte, não têm o *status* de indivíduo. Aliás, indivíduo para

<sup>21</sup> O pensamento desta autora foi um marco na teoria política, ao romper com a censura teórica dos estudos feministas neste campo e introduzir uma crítica ao viés patriarcal existente na teoria democrática liberal.

<sup>22</sup> “[...] el patriarcado no es ahistórico — en una práctica política determinada como es la liberal y se traviste acaso de razón ilustrada.”

Carole Pateman (1993), na teoria democrática, denota tanto o domínio de si como o domínio do outro, até mesmo em termos sexuais. O indivíduo é uma categoria patriarcal, declara esta autora. Em suma, para Carole Pateman (1993, p. 123-124):

[...] a política moderna, inclusive a da sociedade civil, é o “princípio macho” [...] O iluminismo e os teóricos do contrato social solaparam a fraternidade de tal modo que no Estado moderno ela se encontra quase completamente esquecida. A fraternidade contribuiu para a sua própria ruína: os valores com os quais está comprometida tendem, em última análise, a sugerir a idéia de uma fraternidade universal; mas a irmandade universal é uma abstração vazia que deixa os homens perdidos, destituídos de identidade e proteção.

As análises de Carole Pateman (1993) a respeito dos pensadores clássicos, apoiadas em uma crítica de gênero<sup>23</sup>, tomam novos rumos com Rosa Cobo (1995). Esta última autora traz novas contribuições ao refletir sobre as contradições do pensamento emancipatório de Rousseau, focalizando principalmente a concepção de *estado de natureza*, condição pré-social ou mesmo pré-civil que legitima a sociedade construída com base no contrato. A idéia de *estado de natureza* é um raciocínio hipotético explicativo/interpretativo que visa fundamentar o respeito a certos direitos que os homens desfrutavam em um estágio pré-social, como é o caso da liberdade e da igualdade.

O feminismo, ou mais precisamente, o *feminismo da igualdade*<sup>24</sup> tem realizado, nestes termos, uma ampla crítica aos aspectos ocultos dos mecanismos

<sup>23</sup> O termo gênero foi introduzido na teoria feminista pela marxista Kate Millet em um ensaio datado de 1968, intitulado *Sexual Politics*. As idéias deste ensaio foram incorporadas mais tarde no capítulo do livro que recebeu o mesmo nome. Importa-nos demarcar que, neste estudo, estamos utilizando o conceito de gênero elaborado pela historiadora Joan Scott (1991) como forma de significar o caráter constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Ademais, este termo também significa a forma primária de dar significado às relações de poder, como também a forma de compreendermos como este poder é articulado. Ainda conforme esta autora: “O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana [...] Freqüentemente, a ênfase colocada sobre o gênero não é explícita mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização, da igualdade e desigualdade. As estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre o masculino e o feminino [...] Em um certo sentido a história política foi encenada no terreno do gênero. É um terreno que parece fixado, mas cujo sentido é contestado e flutuante. Se tratamos da oposição entre masculino e feminino como sendo mais problemático do que conhecida, como alguma coisa que é definida e constantemente construída num contexto concreto, temos então que perguntar não só o que está em jogo nas proclamações ou nos debates que invocam o gênero para justificar ou explicar suas posições, mas também como percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas.” (SCOTT, 1991, p.17; 19; 21).

<sup>24</sup> As representantes desta vertente do movimento feminista incluem as filólogas: Seyla Benhabib (1987), de Havard, e as espanholas Célia Amorós (1992), Amélia Valcárcel (1994) e Cristina Molina Petit (1994).

de sujeição e de opressão. Estas feministas têm reclamado uma igualdade<sup>25</sup> de fato e não meramente uma igualdade de princípio. Trata-se, pois, do estabelecimento da igualdade como um conceito normativo, regulador, de um projeto de transformação social que garanta aos homens e às mulheres as mesmas oportunidades para desenvolver suas capacidades afetivas, cognitivas e físicas com base na equidade e na criação de condições, para que as novas gerações possam desfrutar dessa garantia. Trata-se também de uma igualdade de tratamento, em que as diferenças entre os sexos não são tomadas como desigualdade e nem obstrui homens e mulheres na construção de seu ser<sup>26</sup>. Como diz Cristina Molina Petit (1994, p. 7, tradução nossa):

[...] todo feminismo é um movimento ilustrado quanto a suas raízes e suas pretensões reivindicativas. Certamente, as reivindicações pressupostas da ilustração ou das ilustrações, a saber, a universalidade da razão, a exigência da igualdade, a pretensão de desencantamento do mundo, da liberação dos preconceitos, o horizonte de emancipação [...] <sup>27</sup>

Não podemos pensar, entretanto, que a relação entre o Feminismo e a Ilustração seja simples; por vezes esta se dá por um diálogo tenso, na medida em que exige que mais luzes incidam sobre a opacidade do feminino, como nos diz Cristina Molina Petit (1994). Também em Sérgio Rouanet (1988, p. 129), encontramos:

Se a Ilustração quer liberar um espaço de visibilidade irrestrita, é principalmente para desmascarar os opressores. O poder medra, como uma fauna subterrânea, em lugares mal-iluminados, e a ilustração quer expulsá-lo do seu covil noturno, para que possa ser combatida de dia, ou sob os archotes da razão [...] o poder é essa zoologia imunda que pulula no pântano e rasteja na noite. Sua força está na invisibilidade.

Temos então a possibilidade de apropriar-nos da proposta de Sérgio Rouanet (1988, p. 125), de colher do movimento histórico da ilustração uma “[...]”

<sup>25</sup> Longe de mal entendidos, igualdade não significa identidade, como se essas palavras fossem sinônimas.

<sup>26</sup> Há uma epígrafe de Boaventura de Souza Santos (2007, p. 1) que expressa muito bem a relação entre igualdade e diferença: “As pessoas têm o direito a ser[em] iguais quando a diferença as inferioriza e o direito a ser[em] diferentes quando a igualdade as descaracteriza.”

<sup>27</sup> “[...] todo feminismo es un movimiento ilustrado en cuanto a sus raíces y a sus pretensiones reivindicativas. En efecto, las reivindicaciones presupuestas de la Ilustración o de las ilustraciones, a saber, la universalidad de la razón, la exigencia de igualdad, la pretensión de desencantamiento del mundo, de la liberación de los prejuicios, el horizonte de emancipación [...]”

visualidade iluminista genérica, extraído de conteúdos concretos, dados historicamente, as formas puras desta visualidade [...]” com o fim de ajustá-las e torná-las aproveitáveis. Tentando construir as estruturas daquilo que designou como “olhar *iluminista*<sup>28</sup>”, Sérgio Roaunet (1988) procurou, em seu texto, estabelecer a confluência do primeiro termo nos sentidos em que este se apresenta, a saber: *olhar* como substantivo, denotando “fitar os olhos ou a vista em” e *olhar* como verbo “dirigir a vista a”.

Tal reconstrução teve como base a *Encyclopédie*, “Suma *Theologica* do século XVIII”, e é nela que se encontra uma asserção interessantíssima, destacada por Sérgio Rouanet (1988, p. 128): “Não se vê sempre o que se olha, mas se olha sempre o que se vê”. A interpretação de tal assertiva por parte do autor citado, permite-nos compreender que esta frase pseudodescritiva tem forte teor normativo, ou seja, *é preciso ver tudo*.

Desta forma, de acordo com este autor, a conversão da frase inicial, ressaltando seu teor prescritivo, é melhor expressa por “[...] é preciso olhar corretamente o que se quer ver” (ROUANET, 1988, p. 28). Ora, “[...] não é qualquer olhar que pode atender a essa exigência. Precisamos de um olhar educado, capaz de ver todas as coisas, tanto as que se oferecem à percepção como as que escapam à percepção imediata [...]” (ROUANET, 1988, p. 28).

Assim, este autor nos fala que o tema educação sempre fascinou os filósofos da ilustração. Decerto, ainda que em breves palavras, Sérgio Rouanet (1988) define a pedagogia das luzes como a “pedagogia do olhar”, colocada em relevo pelo texto *A carta sobre os cegos*, de Diderot, publicado em 1749. Nele, este filósofo “[...] elogia o olhar competente, que passou pela experiência da cegueira social e elevou-se acima dela, pela ciência e pela educação”. (ROUANET, 1988, p.135).

Ao falarmos de *educação*, que devemos ter em mente a educação das Luzes e não a educação repressiva da escolástica, que ensinava a não ver o mundo ou a vê-lo deformado pelos preconceitos, pelas quimeras e pelos espectros, perpetuando a hegemonia dos poderosos. De certa forma, esta exigência de

---

<sup>28</sup> Lembramos ao(a) leitor(a) que Sérgio Rouanet (1988) faz uma distinção entre Ilustração e Iluminismo. Para maiores detalhes retornar à nota 1 deste Capítulo 1.

visibilidade universal por parte da *ilustração* foi malograda, como enuncia Sérgio Rouanet (1988, p. 131):

“É preciso olhar corretamente o que se quer ver”. Para ver tudo, o olhar da ilustração tem que ter dois atributos principais: a lucidez e a reflexividade. Para ser lúcido, o olhar tem que se libertar dos obstáculos que cerceiam a vista; para ser reflexo, ele tem que admitir a reversibilidade, de modo que o olhar que vê possa por sua vez ser visto. Se essas duas características não estivessem presentes, na seria possível ver tudo, e com isso não ficaria atendido o objetivo máximo da visibilidade esclarecida. Um olhar incompetente não daria acesso a todos os objetos; um olhar sem reversibilidade criaria uma distinção entre os que vêm e os demais, fazendo com que alguns indivíduos não fossem vistos, o que mais uma vez contrariaria a meta da universalidade.

Isto não inviabiliza, porém, a proposta inicial de Sérgio Rouanet (1988) de dar contornos a um Iluminismo contemporâneo que se fixa, na linguagem habermasiana, no mundo vivido (lugar onde se dá os processos de interação social) querendo ver tudo, sem se esquivar, “[...] porque o que se esquia está sob suspeita de servir a propósitos anti-humanos” (ROUANET, 1988, p.147). Para este intelectual, o iluminismo

[...] é emancipatório quando significa que não há interdições *a priori* nem santuários de invisibilidade que criem privilégios contra o olhar, mas tem algo de inquietante quando pressupõe o desaparecimento de todos os nichos de intimidade pessoal e a extinção das fronteiras entre esfera privada e pública. É emancipatório quando significa observar o poder, para desmascará-lo, não quando significa observar os homens, para submetê-los ao poder. É emancipatório quando significa olhar a natureza para estabelecer com ela uma relação fraterna, não quando significa olhá-la como objeto de exploração e domínio. É emancipatório quando significa que o mundo das coisas está sob a jurisdição da ciência e da técnica, não quando estende a ciência a técnica ao mundo das relações humanas, expondo-o a um olhar objetivante que o equipara ao mundo das coisas. (ROUANET, 1988, p.138).

É desta forma e somente desta forma, sem o *afastar dissimulado*, sem o *trato com desdém*, que o Iluminismo cumpre o seu papel emancipatório.

## 1.2 EDUCAÇÃO DAS LUZES<sup>29</sup>

O século XVIII<sup>30</sup>, como já temos pontuado ao longo do texto, representa a culminância dos processos sociais de racionalização, secularização e domínio da natureza iniciados no século XVII, assim, como dos mitos que acompanharam o crescimento e o desenvolvimento da Modernidade, a saber: os mitos do Estado, do Poder, do Dinheiro, da Razão ou o mito da Revolução, do Trabalho e da Infância seguido do mito do Bom Selvagem (CAMBI, 1999).

Como havíamos dito na seção anterior, de acordo com Ernst Cassirer (1992), o século XVIII estava saturado da crença na unidade e invariabilidade da razão (ela era considerada a mesma para todas as pessoas, em todos os lugares e em todas as

---

<sup>29</sup> A respeito da educação no século XVIII, constatamos a pouca ou quase inexistente produção acadêmica que alia, consubstancialmente, o conhecimento filosófico à história da educação. Franco Cambi (1999), por exemplo, ambiciona, no seu empreendimento, três marcas diferenciais, a saber: 1) transpor o primado das idéias e das doutrinas filosóficas, sublinhando o aspecto social da educação e sua centralidade no pensamento educacional atual; 2) valorizar, no âmbito da história da educação/pedagogia, a pluralidade metodológica do fazer histórico, realizado em vários planos (história da pedagogia, história da infância, história das mulheres etc.) de modo a reconstruir uma história total ou que tenda para tal; 3) empreender uma arqueologia foucaultiana sobre as estruturas e as rupturas, de forma a demonstrar os sentidos internos e autônomos que estes adquirem em relação a outras épocas históricas. A despeito destes objetivos, como bem avalia Antonio Nóvoa (1999) no prefácio desta obra, Franco Cambi (1999) repete a evocação de fatos descritivos a respeito da organização e das políticas públicas de educação; valoriza os “grandes autores”, realizando no geral uma grande síntese do pensamento pedagógico. Desta sorte, pontuamos a nossa insatisfação e não haveria de ser ao contrário, uma vez que muitos(as) historiadores(as) da educação atual têm apontado para o problema das fontes, dos arquivos e da forma como a reflexão sobre o trabalho histórico/filosófico da educação tem sido realizada. Sem sermos pessimistas, mas apostando na superação deste quadro, achamos pertinente registrar, ao lado da nossa insatisfação, os questionamentos de Antonio Nóvoa (1999, p. 15) sobre a historiografia educacional: “Terá o educador a possibilidade de desenvolver toda a complexidade dos processos educativos, construindo uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais? Terá o educador a possibilidade de passar por um instante, olhando para o modo como o passado foi trazido até o presente para disciplinar e normalizar a ação?” Acreditamos que sim, mas por meio de uma nova mediação com as fontes escritas no passado.

<sup>30</sup> Theobaldo Santos (1958), caracterizando a educação do século XVIII como uma educação racionalista, considera que neste cenário estão presentes duas correntes identificadas no geral como um movimento único: o Iluminismo e o Naturalismo. O primeiro foi racionalista, céptico e aristocrático. O segundo, associado a filósofos como Voltaire e Rousseau, foi sentimentalista, otimista e democrático. O autor nos diz que esta divergência não é profunda, pois estes movimentos tinham origens comuns e objetivos idênticos, ou seja, tinham como meta o combate a Tradição, a Igreja e a Autoridade em nome da Razão ou do Sentimento. Tendo em vista estas considerações, optamos por não estabelecer tal distinção, pois, por considerarmos que a associação de Rousseau ao emocionalismo romântico por vezes direciona para uma interpretação de Rousseau como irracionalista, somos mais propensos a pensar em Rousseau como um racionalista. Neste sentido, acatamos a argumentação apresentada por Peter Gay (1999a, p. 30): “[...] Rousseau jamais acreditou que alguém não pudesse fazer uso de sua própria razão... Muito ao contrário, ele queria nos ensinar a usá-la bem... Rousseau é um racionalista consciente dos limites da razão [...]”



culturas). Destarte, este período representou, de acordo com Lorenzo Luzuriaga ([1967]), a volta do homem ao mundo, à plenitude do pensar, do agir e do conhecer.

Observamos, entretanto, que o processo de racionalização que subjaz aos discursos filosóficos e científicos não foi um processo de dismitologização, pelo contrário, ele teve origem no próprio mito da razão como motor e instrumento do conhecimento, disseminado pelo racionalismo cartesiano e pelo empirismo inglês do século precedente.

A razão iluminista, desta sorte, não somente foi um arauto de uma nova forma de compreender o mundo; ela se constituiu como uma vontade legisladora que, como nos diz Geneviève Fraisse (1991), mescla intencionalidade e autoridade e se traduz em uma reforma moral da sociedade. Decerto, a moralidade<sup>31</sup> consistia em um novo formalismo: o de uma sociedade polida<sup>32</sup>, entretanto artificial (SANTOS, 1958).

A França do século XVIII rompeu radicalmente com o pensamento ideológico e com os valores do *Ancien Régime* que, revestido do pensamento judaico-cristão e dos filósofos da antiguidade, apregoava o cultivo da humildade e da modéstia como modelo de uma vida sábia e devota a Deus e a indiferença em relação às coisas mundanas. Não era de se esperar, deste modo, uma sociedade que não fosse hierarquizada e que não apresentasse uma rígida desaprovação a toda mobilidade social. O Século das Luzes, entretanto, modificou profundamente, no campo da individualidade, tanto as estruturas mentais quanto as estruturas morais, fortalecendo a vontade de viver plenamente o presente sem medo do inferno: “O repouso, a serenidade e a indiferença às contingências da vida não são mais percebidas como modelos de sabedoria. Mas como caricatura da morte” (BADINTER, 2003, p.21).

---

<sup>31</sup> A moralidade tomada aqui, na concepção do pensamento moderno, deve ser entendida como fenômeno caracterizado por uma relação consciente do indivíduo com seu mundo de costumes e normas. De acordo com Bárbara Freitag (1992), diferentemente da moralidade grega, que focalizava os conteúdos e a natureza das virtudes morais (coragem, piedade, justiça e etc.), a modernidade preocupou-se com a constituição da consciência moral, enfatizando a sua dimensão formal e processual.

<sup>32</sup> De acordo com Franco Cambi (1999, p.310-311): “[...] a civilização das boas maneiras, cuja origem descobrimos no século XVII, encontrou a sua realização na classe burguesa e aristocrática, sobretudo dos anos Seiscentos em diante como um importante papel educativo e cuja funcionalidade se colocava contra qualquer tipo de barbárie. A civilização de boas maneiras estabelecia códigos sobre as relações sociais e afetivas, sistemas de interdições, de castigos e de controle.” Aspectos importantes da vida como a linguagem, o corpo, a relação entre os sexos, com os superiores etc. era determinada por esse sistema normativo. Retomaremos a este ponto quando falarmos sobre o tipo de educação que Jean-Jacques Rousseau contestava.

A busca da autonomia moral e intelectual e da liberdade fundada na razão foi o apanágio deste período histórico, ainda que a tensão entre o racionalismo e o empirismo na procura da origem dos princípios racionais fossem uma constante. Devemos ter em mente que o materialismo moral inglês concorreu para se começar “[...] a pensar que a riqueza, os prazeres, o bem estar e a saúde não são os bens tão desprezíveis quanto se dizia [...]” (BADINTER, 2003, p.21).

Devemos ressaltar que a reforma apregoada pelas *Lumières* do século XVIII não se restringiu ao campo da moralidade. Sendo mais vasta, ela foi responsável pela crise do Antigo Regime, por meio de um processo de duas vias: o político (mediante a ascensão de novas classes, de novos povos, de novos modelos de Estado e de governo) e o cultural (por meio da difusão das obras dos intelectuais ilustrados, fonte de inspiração para reformas bastante radicais). É o intelectual, portanto, que assume, no contexto social, político, econômico e jurídico da época, um posicionamento mais engajado, caracterizando suas ações como educativas. Conforme Franco Cambi (1999), Voltaire e Diderot foram os protótipos desse novo tipo de intelectual. E diz ainda:

Eles usam a pena como uma arma, para atacar preconceitos e privilégios, para denunciar intolerância e injustiças, mas, ao mesmo tempo, delineia um novo panorama do saber reformulado sobre as bases empíricas e científicas e que se tornou saber útil para o homem e para a sociedade. Além disso, ambos difundem suas idéias através de uma riquíssima articulação de meios, que vão do ensaio ao *pamphlet*, do romance à obra teatral, do poema ao “entretenimento”, ao conte *philosophique*, ao dicionário. (CAMBI, 1999, p.325).

A consciência revolucionária dos intelectuais iluministas é comprovadamente expressa na grandiosidade da obra *Enciclopédia das ciências, das artes e dos ofícios* (1751-1772)<sup>33</sup>, traduzida em quase todas as línguas do Ocidente e cuja meta era apresentar à população em geral um panorama dos conhecimentos humanos no século em que o anseio às novidades era notório.<sup>34</sup> Para os iluministas, a educação

<sup>33</sup> A Enciclopédia ou Dicionário Racional das Ciências, das Artes e dos Ofícios constituiu-se em uma obra de referência coordenada pelos franceses Denis Diderot (1713-1784) e Jean D’Alembert (1717-1783) no auge do Iluminismo. Constituiu-se também como uma das bases teóricas da Revolução Francesa – 1789. O principal propósito desta obra foi organizar os conhecimentos sobre artes, ciência, filosofia e religião, com o fim de proporcionar uma especialização intelectual à população em geral. A princípio (1751-1772), a obra foi composta de 28 volumes, sendo 17 textos e 11 ilustrações, organizados em ordem alfabética. De 1776 a 1780, outros editores publicam mais sete volumes, totalizando 35 volumes. Foram colaboradores: Montesquieu, Voltaire, Rousseau e Quesnay.

<sup>34</sup> Jean-Jacques Rousseau colaborou no volume V da Encyclopédie com um artigo denominado *Economie Politique* – 1755. Entretanto, participando desta obra, os seus escritos deixam claro que ele não concordava com a maioria das idéias dos filósofos ilustrados, a exemplo da visão mecanicista da Natureza, adotada pelos enciclopedistas. Para Jean-Jacques Rousseau, estudar a Natureza é estudar o homem (OLIVEIRA, 2000).

deveria ser intelectual, contudo direcionada para as exigências da vida prática. Assim, é totalmente compreensível a admissão das artes e ofícios — reivindicando seu lugar e sua dignidade na formação e na atividade do homem — junto às ciências e à cultura intelectual e o desdém quanto ao estudo das línguas, das literaturas clássicas e da escolástica (CAMBI, 1999; SANTOS, 1958).

Sem dúvida a educação tem um papel primordial na era iluminista, para a construção de uma sociedade reformada, na medida em que ela é a veiculadora de regras, de códigos e de normas de conduta válidas universalmente para todos os indivíduos, com o fim de adequá-los ao ideal de Renascimento em contraposição aos cânones da religiosidade medieval. Assim, ela é posta cada vez mais no centro da vida social. A ela é delegada a função de homologar as novas classes e grupos sociais, conduzir à produtividade social, construir em cada homem a consciência de cidadão, promover emancipação intelectual, desprendendo o Homem dos laços que o aprisionava a valores espirituais e eternos (CAMBI, 1999). A educação, em síntese, torna-se a chave mestra da vida social que consolida os objetivos iluministas de construir um sujeito humano socializado e civilizado, ativo, responsável e capaz de compreender e renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da vida do homem-cidadão.

Em Franco Cambi (1999, p. 336) encontramos a seguinte análise sobre a pedagogia das luzes:

“Jamais a pedagogia tinha visto abrirem-se tais possibilidades, jamais depois, ela suscitou tais esperanças. A grande disputa do século refere-se às relações entre a natureza e a cultura: este debate teórico produz aplicações práticas. A idéia de cultura afirma o primado da pedagogia” [...] É através da difusão das *Lumières*, da *Aufklärung*, do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação. São os iluministas, de fato que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve organizar-se sobre as bases estatais e segundo as finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico).

Tendo em vista a importância atribuída à educação como ação do ser humano para produzir um novo ser humano e para propugnar uma nova concepção do universo e da vida, em contraposição à cultura cristã, há um impulso progressivo para a laicização das instituições escolares. Estas deveriam tornar-se autônomas em relação aos princípios do Antigo Regime, modificando-se ao nível organizacional

(submetendo-se ao controle do Estado), ao nível dos conteúdos (incorporando as novas ciências e os saberes úteis afastando-se do modelo humanístico de escola) e por fim dando lugar a novos processos de ensino/aprendizagem (principalmente o sensualismo e o empirismo).

Notaremos também uma modificação na estrutura da família burguesa (célula econômica e de autoridade patriarcal, núcleo de interesse das linhagens) que influenciou a posição das crianças e das mulheres e, conseqüentemente, a estrutura educativa. Conforme os estudos de Philippe Ariès<sup>35</sup> (1981) e Elisabeth Badinter (1985)<sup>36</sup>, em especial, percebemos que em decorrência da filosofia e da teologia no século XVII<sup>37</sup> a criança não tinha nenhuma importância no seio da família e era considerada, por vezes, como um fardo pesado ou como um estorvo. O estado de frieza dos pais em relação aos filhos não tinha naquela época nenhum valor social e moral, embora muitos estudiosos procurem explicar esse fenômeno sob a

---

<sup>35</sup> No clássico livro traduzido para a língua portuguesa sob o título *História Social da Infância e da Família*, Philippe Ariès (1981) mostra que a infância foi algo “inventado” no séc. XVI e que antes de tal conceito não havia uma faixa etária determinante do *status* ou do papel social das crianças, ainda que possamos admitir que a infância no sentido psicológico sempre houvesse existido. Naquela época, as crianças que chegavam a uma certa idade, ainda que tenra, eram inseridas no mundo adulto sem restrições morais ou físicas, em nada diferido em seus comportamentos dos adultos de então. Devemos levar em consideração que Ariès não estabelece distinções entre as práticas e papéis dos pais em relação aos filhos, por isso nossa opção por trabalhar neste texto com as idéias de Badinter.

<sup>36</sup> A obra *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno* de Elisabeth Badinter (1985), seguindo a trilha aberta pelos estudos de Philippe Ariès, tem como foco não o sentimento de infância, mas a demonstração de que a maternagem ou o amor materno não é algo intrínseco às mulheres. O amor materno é um sentimento que se desenvolve ou não dentro de um contexto sócio-histórico e de acordo com as condições materiais do lugar onde as mães vivem. Falando de suas pretensões ao escrever sua obra, diz-nos a autora: “Eu nunca disse que o amor materno é uma invenção do século XVIII [...] Queria dizer apenas que uma sociedade que não valoriza um sentimento pode extingui-lo ou sufocá-lo ao ponto de eliminá-lo totalmente em numerosos corações. E não que tal sociedade tornasse impossível todo o amor materno — o que teria sido um absurdo.” (BADINTER, 1985, p.10). É importante ressaltar que as nossas análises sobre esta questão deve muito à obra de Elisabeth Badinter.

<sup>37</sup> Consoante Elisabeth Badinter (1985), a concepção dominante da teologia e da filosofia influenciou as concepções pedagógicas do século XVII e do século posterior, determinando a continuação das imagens antecedentes de negação da infância. Para Santo Agostinho, a infância era o símbolo do peso do pecado original, indicio da nossa corrupção. Ela tinha um valor negativo e consistia apenas na ausência de uma verdadeira vontade. A redenção de nossa corrupção passava pela aniquilação deste estágio negativo e corrompido. Esta concepção influiu para criar uma atmosfera de dureza no seio da família e das instituições escolares. Ora, a filosofia cartesiana — que se contrapôs ao pensamento escolástico — longe de nos trazer uma nova mentalidade, retomou, em outro sentido, a crítica da infância. Descartes não sustenta que a infância é ocasião do pecado, contudo insiste que ela é a ocasião do erro, por ser um período de vida em que o entendimento está sob a dependência das impressões sensíveis do prazer e da dor que podem nos enganar. Conforme Descartes, a criança não é só dirigida pelas sensações, como também levada pelas opiniões daqueles que a tem por tutela. Em suma, poderíamos declarar que, para o filósofo, a infância é um mal de que devemos nos livrar a fim de termos idéias claras e distintas, ou melhor, a capacidade de bem julgar (Cf. BADINTER, 1985, p. 54-69).

perspectiva econômica, o que é uma perspectiva que “[...] se é necessária, não parece suficiente.” (BADINTER, 1985, p. 76).

Com efeito, a primeira constatação da recusa materna de um filho era a negação da amamentação e a entrega das crianças aos cuidados de uma “ama mercenária” que podia instalar-se na residência dos contratantes ou na sua, o que era mais freqüente, a depender das condições da família que dispunha de seus serviços. Esta prática foi iniciada pela aristocracia, depois pela burguesia e, finalmente, disseminada em todas as camadas da população urbana (BADINTER, 1985).

A indiferença materna ou a falta de significado da infância, como um comportamento generalizado por parte das mulheres de classe dominante, não se dava somente pela situação econômica, já que tal comportamento era observado também nas camponesas, que desamparavam seus filhos(as) amamentando outras crianças em troca de dinheiro. Elisabeth Badinter (1985) não hesita em declarar que o valor da sociedade era o homem, “arquétipo viril protagonista da história”<sup>38</sup>. Diz ainda a autora:

[...] a sociedade valoriza o homem, e portanto o marido, é normal que a esposa dê prioridade aos interesses deste sobre os do bebê [...] A autoridade do pai e do esposo domina a célula familiar, fundamento econômico e chefe moral da família, ele é também o seu centro: tudo deve girar em torno dele. (BADINTER, 1985, p. 77).

Jean Jacques Rousseau terá um importante papel na modificação dessas idéias, exaltando a família natural como exemplo de afeto e da tarefa ético-educativa. Com base em suas idéias, difundidas em toda a Europa, se pensará em educar a criança de uma forma afetiva e não constrictiva e se pensará a mulher como potência civilizadora da sociedade.

Não obstante a educação iluminista ter representando um avanço em relação à educação medieval, Harrison Wilds (1905 apud SANTOS 1958), atesta uma hipertrofia do pseudoconceito de liberdade, não somente na esfera do pensamento como na esfera da práxis humana. Para Harrison Wilds (1905 apud SANTOS 1958), os enciclopedistas não foram menos aristocratas do que os nobres privilegiados do Antigo Regime. Os enciclopedistas concebiam as classes inferiores como incapazes de raciocínio (com esse argumento, justificavam a crença das massas em um deus que podia dar sentido a suas existências resignadas) e

<sup>38</sup> Este termo é cunhado por Moreno (1987).

indiferentes ao saber desejavam permanecer estúpidos e bárbaros (por isso a necessidade de um rei que os conduzisse com mão de ferro).

Theobaldo Santos (1958), apoiado em Harrison Wilds (1905), considera que o desejo dos iluministas era instaurar uma aristocracia filosófica e submeter tudo e todos a seus desejos vaidosos e egoístas, prova do desdém de uma igualdade perante a educação. “Chalotais, no seu ‘Ensaio sobre a educação nacional’, escrevia: o bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas ocupações.” (SANTOS, 1958, p.293).

### 1.3 VENDO POR UM ESPELHO EM ENIGMAS: PREOCUPAÇÃO COM UM SABER FEMININO

No que se refere especificamente à educação da mulher, de acordo com Allert Farge e Natalie Davis (1991), desde o final do século XVI ao século XVIII falava-se amplamente de uma “querela das mulheres ou da guerra dos sexos”. Na literatura, no teatro, nas imagens e nos textos médicos e filosóficos notamos repetidamente a presença da mulher segundo os olhos daqueles que a contemplam, de modo que os discursos, geralmente em terceira pessoa, foram atravessados “[...] pela necessidade de a conter, pelo desejo mal disfarçado de fazer de sua presença uma espécie de ausência, ou pelo menos, uma presença discreta que deve cingir-se a limites cujo traçado se assemelha a um jardim fechado.” (FARGE; DAVIS, 1991, p. 8).

Devemos, contudo, ter em mente que esta tensão conflituosa nos debates entre homens e mulheres foi resultante do clima de instabilidade sociopolítica; da deterioração dos quadros referenciais postos pela Igreja no Antigo Regime, que acabaram por organizar novas práticas e crenças no âmbito social, no qual o Estado se apóia, sobretudo, para constituir as relações econômicas mercantis. A historicidade do conflito entre o masculino e o feminino não pode, portanto, ser pensada como imobilidade, mas, sobretudo, como alterações econômicas, políticas, culturais e religiosas do mundo, ainda que nas correlações de força, na busca da construção de novos espaços, o sexo feminino seja desfavorecido.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Amparo Moreno (1987), ao analisar a questão do sexismo (supremacia de um sexo em detrimento do outro) e do androcentrismo (dominação masculina, ou o masculino como o centro para a elaboração das discussões universalistas), afirma que o espaço da atuação da mulher e as limitações que lhes são impostas devem-se ao impedimento destas de acessar a níveis superiores do conhecimento e da elaboração cultural, pois estes estavam reservados aos homens vinculados ao poder hegemônico.

Allert Farge e Natalie Davis (1991) ao nos falar da construção da história das mulheres, expõem dois aspectos imprescindíveis, que não podemos deixar de mencionar: o primeiro atesta que a realidade é complexa e, neste âmbito, as mulheres movem-se na história a fim de se tornarem sujeitos, mais do que heroínas ou vilãs<sup>40</sup>. O segundo aspecto está relacionado à diferença entre os sexos como “[...] um lugar onde se racionaliza a desigualdade para a ultrapassar, um lugar de realidade que os acontecimentos modelam, um lugar imaginário e imaginado que narram, cada qual a sua maneira, as imagens, os contos e os textos.” (FARGE; DAVIS, 1991, p. 13-14).

No âmbito das modificações, entre o século XVI ao século XVIII, a educação feminina avançou lentamente em um percurso que mescla ousadias e retrocessos, na medida em que as oportunidades para as mulheres<sup>41</sup> e também os espaços de transgressão das normas vigentes se diferenciam de acordo com a posição social que ocupam, a saber: ricas ou pobres (SONNET, 1991).

A cultura e o saber como meios de acesso e domínio do mundo, ainda era um privilégio das classes mais abastadas da cidade. Muito embora houvesse uma multiplicação das pequenas escolas, as melhoras de formação educacional foram poucas, porém substanciais em relação ao século anterior. O índice de mulheres alfabetizadas, ainda, não se comparava aos dos homens alfabetizados. Contudo, de acordo com as análises de Elisabeth Badinter (2003) a educação feminina oscilava entre a conformação e a emancipação.

Elisabeth Badinter (2003) fala da primeira metade do século XVIII como um período propício para as mulheres se beneficiarem do acesso ao saber, uma vez que filósofos como Descartes, afirmaram a autonomia do pensamento em relação ao corpo e Pollain de la Barre — posteriormente na trilha deste último — afirmava a igualdade dos sexos e que a inferioridade da mulher era obra do preconceito dos antigos. Desta sorte, como bem coloca a autora, existia um “vazio ideológico” que tornava possível uma liberdade ambígua que possibilitava a liberdade intelectual e,

---

<sup>40</sup> Ainda que a motivação das mulheres ao longo da história seja se tornarem sujeitos, Marilena Chauí (1985) nos dirá que só aquelas que se desviaram da “boa feminilidade” e ascenderam ao espaço público pela perversão da política é que foram lembradas, entretanto, como prostitutas, cortesãs, adúlteras e incentivadoras de regicídio.

<sup>41</sup> Gostaríamos de salientar que, ao falarmos de mulher como uma categoria, não estamos afirmando que esta corresponde a um conceito que se aplica a sujeitos diversos de maneira absolutamente idêntica, ou seja, não estamos falando de uma correspondência, em que o conjunto das mulheres singulares corresponde apenas a um único elemento daquilo que significa ser mulher.

ao mesmo tempo, interditava o exercício das funções tradicionalmente masculinas pelas mulheres burguesas.<sup>42</sup>

Verdadeiramente, a trama cotidiana das mulheres abastadas de Paris, na primeira metade do século XVIII, acabou por dilatar a cisão existencial presentificada no desejo pautado na segurança de uma vida conformada aos padrões que receberam outrora, por falta de valores estritamente femininos, e o desejo de transcender ao medo, à melancolia e à inutilidade em virtude dos feixes de luz a iluminar as planícies abertas da liberdade. As mulheres ricas tentaram escapar dos limites impostos pela sociedade, reivindicando o exercício do pensamento. Para nós é importante mencionar como exemplo Madame du Châtelet (1706-1749)<sup>43</sup>, erudita excepcional, que escreveu, dentre outras obras, o *Discurso sobre a Felicidade*, provavelmente aos 41 anos de idade (BADINTER, 2002).

Elizabeth Badinter (2002), ao prefaciá-la obra desta erudita, declara que, diferentemente dos discursos masculinos sobre o tema da felicidade, Gabrielle Châtelet soube distinguir entre a felicidade geral e a felicidade com que as mulheres deveriam se contentar, sem que isso significasse a conformação aos liames do saber postos entre os limites da natureza e da cultura. Aliás, a erudita reconhece que os homens têm vários meios para alcançar a felicidade e a glória, enquanto para as mulheres (metade da espécie humana) o estudo estabelece-se como uma compensação para sua real condição. Diz-nos Gabrielle Châtelet (2002, p. 20-22):

---

<sup>42</sup> Realizando um balanço do que a primeira metade do século representou para o sexo feminino, Elisabeth Badinter (2003, p. 35) nos diz: “[...] a maior parte das mulheres que teriam podido desfrutar deste liberalismo foi incomodada por este vazio ideológico. Algumas não souberam aproveitar as permissões tacitamente concedidas. Outras se sentiram perdidas diante da ausência de ideais propriamente femininos. O mínimo que se pode dizer é que o ideal materno e caseiro não estava em moda. Mesmo para as burguesas mais favorecidas era repugnante cuidar de seus filhos e realizar seus deveres domésticos. Era o triunfo das amas-de-leite mercenárias, dos conventos para as meninas e dos internatos para os meninos. Liberadas de quaisquer entraves, muitas mulheres não sabiam em que utilizar suas energias nem a qual ideal consagrar seu tempo. Algumas sentiam uma espécie de vertigem diante deste vazio que elas não sabiam preencher. Mal preparadas para as atividades intelectuais graças a deplorável educação que tinham recebido quando meninas, pouco inclinadas aos esforços que ninguém sonhava encorajar, muitas delas consideravam sua existência inútil e se perdiam na melancolia evocada anteriormente. Outras tomadas por uma agitação extrema na busca incessante de diversões sempre novas [...] se atordoavam voluntariamente para escapar a sua futilidade. Como a libertinagem substituíra a paixão, que se tornara fora de moda, como o amor conjugal ainda não era de uso, estas insatisfeitas não tinham nenhuma compensação afetiva para preencher o vazio de suas existências [...]”

<sup>43</sup> O *Discurso sobre a Felicidade* de Madame du Châtelet (1706-1749) é uma obra que rompeu com a ideologia vigente, que preconizava que a mulher culta e engenhosa nunca seria intelectualmente competente como o homem, nem estaria disponível para o amor, única fonte de sua felicidade, uma vez que perderia progressivamente seus encantos, ao ganhar saber e talento, instaurando assim uma rivalidade entre os sexos. Châtelet (2002) demonstrou que era possível à mulher de sua época viver uma vida de obstinados prazeres amorosos e ao mesmo tempo dedicar-se à vida intelectual com a mesma intensidade.



[ora, quanto menos nossa felicidade depende dos outros], mais nos é fácil ser feliz [...] por essa razão de independência, o amor pelo estudo é, de todas as paixões, a que mais contribui para a nossa felicidade. No amor pelo estudo encontra-se encerrada uma paixão da qual uma alma elevada jamais é inteiramente isenta, a da glória; para a metade das pessoas, existe apenas essa maneira de conquistá-la, e a essa metade justamente a educação arrebatou os meios de alcançá-la, tornando-se a fruição impossível. É certo que o amor pelo estudo é menos necessário à felicidade dos homens que à das mulheres. Os homens têm uma infinidade de recursos, que faltam inteiramente às mulheres, para serem felizes. Eles têm muitos outros meios de chegar à glória, e certamente a ambição de tornar seus talentos úteis a seu país e servir seus concidadãos, por suas habilidades na arte da guerra, ou por [da] que é possível se propor pelo estudo; as mulheres, porém, são excluídas por sua condição de qualquer espécie de glória, e quando, por acaso, se encontra alguma que nasce com uma alma elevada, só lhe resta o estudo para consolá-la de todas as exclusões e de todas as dependências às quais ela se encontra condenada por condição.

A Marquesa du Châtelet (2002, p. 23), esteve persuadida intimamente que “[a] filosofia certa [é] a firme convicção de que nada temos a fazer nesse mundo além de sermos felizes”, e impregnada de uma perspectiva epicurista, ela mesma buscou o prazer que correspondia à ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma com a moderação nos afetos. O estado de imperturbabilidade que os estudos podiam trazer à mulher reflete, porém, uma situação ambígua, como bem adverte Elizabeth Badinter (1985): se, por um lado, o saber era o único meio de emancipação das mulheres burguesas, por outro lado ele constitui-se como constatação de um fracasso. O saber nada mais é que “[...] um consolo para as mulheres, um prazer solitário que não pode satisfazer a vontade de poder”. (BADINTER, 1985, p. 116).

Um outro exemplo de mulher burguesa, que tentou aproveitar das permissões tácitas da época para desenvolver sua inteligência, é Madame d’Epinay (1991), herdeira do cartesianismo, e que se contrapõe filosoficamente a Denis Diderot (1999)<sup>44</sup>. Enquanto, para este as mulheres são seres passionais e emotivos,

---

<sup>44</sup> Para melhor compreensão sobre as reflexões ontológicas a respeito do “caráter” da mulher na França (1750-1758) e para uma comparação mais aprofundada entre as mesmas, sugerimos a obra *O Que é Uma Mulher?* (THOMAS; DIDEROT; D’EPINAY, 1991). Esta obra, organizada pela filósofa Elisabeth Badinter, reúne o *Ensaio sobre o caráter, os costumes e o espírito das mulheres em diferentes séculos de autoria* de Antonie Léonard Thomas (1772) e os comentários de Diderot e Madame d’Epinay sobre as implicações de tal ensaio. Além disso, Elisabeth Badinter atualiza o polêmico debate do século XVIII, a respeito do aspecto ontológico feminino, retomando as discussões sobre o feminismo da igualdade e o feminismo da diferença, privilegiando o primeiro. Considerando que a liberação das mulheres, em certa medida, deu-se por conta do racionalismo cartesiano, Badinter (1991b, p. 34) encerra as suas análises da seguinte forma: “[...] os racionalistas, tais como Condorcet, ao reafirmarem incessantemente a essencial similitude intelectual entre umas e outros, proibiram o tratamento diferente para as mulheres e homens. Não tiveram de implorar piedade. Reivindicaram a justiça, isto é, a igualdade dos direitos e das condições. O útero, por

que lêem “no grande livro do mundo” e raramente “são sistemáticas, agindo sempre ao sabor do momento” e comandadas pelo útero — *essência feminina* que determina o caráter, a atividade intelectual e a condição subalterna que a mulher ocupa na sociedade — para Madame d’Epinay (1991), o corpo tem autonomia em relação ao pensamento; e já que homens e mulheres participam da razão, ou melhor, tomam parte de uma identidade essencial, esta prevalece sobre qualquer determinação biológica, fazendo com que a diferença sexual torne-se algo secundário. Madame d’Epinay faz uma denúncia na *Carta ao Abade Galiano* — 1772 — sobre o livro de Antoine Leonard Thomas<sup>45</sup>, de que aquilo que se atribui como natureza feminina nada mais é do que o resultado da educação ou das belas intuições. Diz d’Epinay (1991, p. 138):

[...] a fraqueza de nossa constituição [referindo-se ao ser mulher] e de nossos órgãos pertence certamente à nossa educação, e é uma consequência da condição que nos destinaram na sociedade. Os homens e as mulheres, tendo a mesma natureza e a mesma constituição, são suscetíveis dos mesmos defeitos, das mesmas virtudes e dos mesmos vícios. As virtudes que se quis dar a elas [mulheres], em geral, são quase todas contra a natureza, que só produzindo pequenas qualidades artificiais, e danos muito reais.

No que se refere às mulheres pobres, sem muitos recursos, ao procurarem escapar dos limites dos arranjos de gênero e de classe ascenderão à marginalidade e ao crime, não por conta de uma escolha deliberada, mas por conta de sua facticidade, ou seja, por conta da condição de uma existência lançada ao mundo à

---

mais importante que seja na vida de uma mulher, jamais pode justificar a exclusão, ou a diferença de tratamento. Polain de la Barre, Loïuse d’Epinay, Condorcet, Simone de Beauvoir e alguns outros: vocês tiveram a clarividência e a coragem de fazer o discurso da semelhança, recebam nossos agradecimentos. Graças a vocês, nós, mulheres, estamos definitivamente integradas na humanidade, adultas e emancipadas. A despeito das múltiplas caretas e reticências, podemos responder à questão inicial: o que é uma mulher? Um animal racional. Em suma, um HOMEM, como todo mundo.”

<sup>45</sup> Antoine Leonard Thomas (1732-1785), ilustre acadêmico francês, publicou, em março de 1772, o *Ensaio Sobre o Caráter, os Costumes e o Espírito das Mulheres em Diferentes Séculos*. Este ensaio se configura como uma história das mulheres na perspectiva culturalista, que expõe a história do caráter feminino, ou seja, o autor procurou mostrar o que as circunstâncias, o governo e as leis fizeram dele. Depois de expor o poder que as instituições e o meio têm para (de)formar o caráter feminino, Thomas interrompe bruscamente seu discurso histórico e expõe suas opiniões sob o ponto de vista da natureza, pela qual propugna que a fraqueza natural dos órgãos femininos, a inquietude de seu caráter, a variedade de suas sensações não lhes permite ter a capacidade de análise e síntese (THOMAS, 1991). Este discurso ambíguo, que coloca em questão o que é uma mulher, foi alvo das críticas de Diderot e Madame d’Epinay. Enquanto para Diderot (1991) a mulher é um ser de natureza, governada por seus órgãos, para Madame d’Epinay (1991) a mulher é um ser de cultura moldado ao sabor das instituições.

mercê dos fatos (SONNET, 1991). Também Allert Farge e Natalie Davis (1991, p. 16) se referem à mulher pobre:

Pobre, sem recursos, desconfiada a mulher jovem arrisca-se a tornar-se prostituta, aquela que nas cidades como nas aldeias, serve no século XVI, para a afirmação da virilidade de grupos de jovens e, no século XVIII, para os prazeres rápidos ou refinados dos libertinos. Os muros fechados da família suscitam nelas o desejo de verem ou de amarem alhures, de não serem eternas fabricantes de filhos; o adultério, o aborto, o infanticídio, os furtos, as rixas familiares estão na ordem do dia, amargos meios de fuga.

Como falamos anteriormente, as mulheres abastadas privilegiarão o cultivo do intelecto, coisa que lhes era interdito. Como nos diz Allert Farge e Natalie Davis (1991, p. 16): “Os salões, o movimento das Preciosas, depois o das mulheres jornalistas são outros locais e momentos em que elas reivindicam não só o uso da razão, mas também a sua participação intelectual no mundo do pensamento filosófico, científico e político.”

No geral, o saber das mulheres de classe abastadas serão avaliados afim de não por a razão destas em um terreno de rivalidade com os dos homens, como veremos adiante. Neste processo, a educação das meninas passa a ser objeto de reflexão de pensadores ligados a dois movimentos do século XVI: o humanismo e a reforma (SONNET, 1991).

O Humanismo — doutrina ou atitude que expressa uma perspectiva antropológica em que a formação do espírito humano se dá pela cultura literária ou científica — defende a educação feminina em nome de um bom relacionamento entre homens e mulheres no seio da família e da sociedade, já que ambos os sexos são tidos como livres. A Reforma de Lutero, reclamando a autoridade das Escrituras e sua livre interpretação, incentiva o processo de alfabetização para ambos os sexos, todavia reforça o modelo patriarcal de família que subjuga a mulher.

A Igreja católica, por conseguinte, em reação à Reforma e com base nas decisões do Concílio de Trento (1545-1563), tem como diferencial da visão protestante o enfoque na alfabetização e na doutrinação das crianças de ambos os sexos desde a tenra idade. Martine Sonnete (1991) nos dirá que os reformadores católicos, na virada do século XVI para o século XVII, iniciaram novos empreendimentos no ensino com base na compreensão de que as mulheres podem desenvolver um processo de reconquista religiosa e moral, já que viam em cada mulher uma futura mãe e uma potencial educadora.

No século XVII, veremos, sob o ponto de vista das pessoas ilustradas, desprovidas de um olhar misógino, que os defeitos reprovados nas mulheres geralmente são decorrentes da instrução incompleta.

Por fim, no Iluminismo, ocorre um avanço do ensino destinado às mulheres em termos quantitativos, mas não em termos qualitativos<sup>46</sup>, com a multiplicação das escolas de meninas. Qualquer escola que as mulheres frequentassem não as faria sábias devido à falta de continuidade do ritmo escolar e ao conjunto de conhecimentos propostos: a bagagem cultural era essencialmente constituída de verdades piedosas e de trabalhos de agulhas. As “mulheres excepcionais”, de cultura comparável ao saber dispensado aos rapazes, diferentemente das demais, recebiam uma educação familiar bem orientada (SONNETE, 1991).

Por certo, dada a legitimidade do direito das mulheres de cultivar a razão, admitia-se no Iluminismo a necessidade de reformas, mas a

[...] reflexão se desenvolve em torno da crítica do convento, lugar onde as raparigas, privadas de ar puro, nada aprendem e estiolam — sem falar do absurdo de confiar a religiosas, estranhas à experiência conjugal, o cuidado de formar futuras esposas e mães. (SONNETE, 1991, p. 149).

A casa será o local da educação por excelência. “As famílias tocadas pela graça das Luzes e pelos princípios de Rousseau, transformarão de boa vontade suas casas em verdadeiros laboratórios pedagógicos.” (SONNETE, 1991, p.153). Madame d’Epinay, seguidora das idéias de Rousseau, por exemplo, aplicando os princípios rousseauianos, resolve dedicar-se a sua filha Émilie e publica, em 1774, *Le Conversations d’Émilie*, compartilhando sua experiência, a fim de que outras mães possam se beneficiar (BADINTER, 1985; 2003).

Em oposição a Madame du Châtelet, que representa a aspiração feminina ao saber como forma de emancipação, Madame d’Epinay restringirá o período feminista de conquistas, fazendo com que as mulheres burguesas retrocedam, ao incentivar que deixem a ciência para os homens e voltem a ocupar o lugar que estava vago há muito tempo: o de mãe (BADINTER, 1985). Este retrocesso se evidencia no fato desta exaltação da maternidade retirar da mulher a importância de sua ação como educadora, fato anteriormente colocado pelos reformadores católicos. Podemos então

---

<sup>46</sup> “Da aurora ao crepúsculo da Idade Moderna, o destino da maior parte consiste em aprender em casa, no regaço materno, tudo o que constitui o cotidiano de uma mãe de família: a cozinha, os cuidados com as crianças mais novas, a manutenção da roupa da casa e de vestir, o manejo do fio, das agulhas, da lã, dos tecidos.” (SONNETE, 1993, p.153).

reiterar que, Rousseau, sendo o primeiro a teorizar sobre a família burguesa nascente e a afirmar o mito da maternidade — entendida como um sacerdócio que implica em um devotamento, em que se misturam felicidade, dor e sofrimento — ganha projeção e conseqüente adesão das mulheres ricas que esperavam se amparadas posteriormente pelos filhos homens e também ter um papel significativo no seio da família: inicia-se o “reinado da boa mãe” (BADINTER, 1985). Não obstante os avanços das idéias rousseaunianas sobre a educação, estas não modificaram o *status* da mulher, mas o reforçou enquanto objeto: presença agradável, para que os que com ela convivem, e prazer e bem-estar para os maridos e filhos.

Marquês de Condorcet (1991) foi um dos poucos que rejeitou tanto a idéia de uma assimetria de poder entre os sexos quanto a concepção de uma política patriarcal<sup>47</sup>. Na verdade, valendo-se da justificativa lógica de que era impossível excluir as mulheres do conceito de humanidade, ele defendeu a modificação de seu *status* jurídico, advogando, mesmo com as especificidades inerentes ao sexo feminino, a exemplo da gestação, o direito de todas as pessoas — independente de religião, cor ou sexo — exercerem seus direitos civis e políticos (direito de voto, mas também direito à elegibilidade para as funções públicas). Em um notável texto intitulado *Sobre a Admissão das Mulheres ao Direito de Cidadania*, publicado em 1789, nos diz este “filósofo feminista”:

O hábito pode familiarizar os homens com a violação de seus direitos naturais, a tal ponto que, entre aqueles que os perderam, ninguém pense em reclamá-los e não creia ter sofrido uma injustiça.

*Há mesmo algumas dessas violações que escaparam aos filósofos e aos legisladores, quando estes cuidavam com o maior zelo de estabelecer os direitos comuns dos indivíduos da espécie humana, e de fazer desses direitos o fundamento único das instituições políticas.*

*Por exemplo, não violaram todos o princípio da igualdade dos direitos, privando tranqüilamente a metade do gênero humano daquele de concorrer para a formação das leis, excluindo as mulheres do direito de cidadania? [...]*

*Para que esta exclusão não fosse um ato de tirania seria preciso provar que os direitos naturais das mulheres não são absolutamente os mesmos que os dos homens, ou mostrar que elas não são capazes de exercê-los.*

Ora, os direitos dos homens resultam unicamente do fato de que são seres sensíveis, susceptíveis de adquirir idéias morais, e de raciocinar sobre

---

<sup>47</sup> Os herdeiros do pensamento de Condorcet foram Gilbert Romme (1991) e Pierre Guyomar (1991), deputados na Convenção (Assembléia Nacional Constituinte). Romme (1991), em seu texto *A Igualdade Política entre os Indivíduos ou o Problema muito Importante da Igualdade de Direitos e da Desigualdade de Fato*, publicado em 1793, defende os mesmos pressupostos de Condorcet a respeito das mulheres: 1) o princípio da semelhança dos sexos para incluí-las no conceito de humanidade; 2) e o direito dos indivíduos, independente do sexo e da cor, de participar na elaboração das leis.

essas idéias. *Assim, tendo as mulheres as mesmas qualidades, têm, necessariamente, direitos iguais.* Ou nenhum indivíduo da espécie humana tem verdadeiro direito, ou todos têm os mesmos; e aquele que vota contra o direito de outro, seja qual for sua religião, cor ou sexo, dede logo abjurou os seus.

Seria difícil provar que as mulheres são incapazes de exercer os direitos de cidadania. Por que seres expostos a gestações e indisposições passageiras não poderiam exercer direitos dos quais nunca ninguém pensou em privar as pessoas que têm gota todo o inverno, e que resfriam com facilidade? (CONDORCET, 1991, p. 45-46, grifos nossos).

Na continuação deste escrito, o filósofo, diligentemente, contesta várias objeções feitas à igualdade política das mulheres. Primeiramente, supondo o argumento adversário, de que estas não eram portadoras de gênio, ou melhor, eram inferiores intelectualmente, e, por conseguinte, não teriam capacidade de exercer as funções públicas, Marquês de Condorcet (1991) nos diz que tal obstrução deveria ser extensiva também àqueles homens que não fazem parte do grupo seletivo dos que detêm uma capacidade mental criadora superior, ou mesmo àqueles que possuem uma racionalidade inferior à de muitas mulheres.

A despeito das outras objeções levantadas pelos opositores da igualdade dos sexos, podemos citar: as mulheres não são conduzidas pela razão, mas pelos sentimentos; suas preocupações se referem ao adorno e à aparência; embora mais virtuosas que os homens, as mulheres não têm a idéia do que é justo, mas do que é honesto; a exigência dos direitos políticos às mulheres não tem sentido, uma vez que elas vivem em completa dependência de seus maridos; seria um infortúnio a influência que as mulheres exerceriam sobre os homens; por fim, o argumento que talvez fosse o mais representativo era o temor que as mulheres se afastassem “[...] dos cuidados que a natureza lhes tinha reservado [abandono dos filhos e dos afazeres domésticos]” (CONDORCET, 1991, p. 50). Sobre estas duas últimas contestações, Condorcet (1991, p. 49) com muita circunspeção declara:

Não restam, portanto, senão duas objeções a discutir. Na verdade, elas só se opõem à admissão das mulheres ao direito de cidadania motivos utilitários, motivos que não podem contrabalançar um verdadeiro direito. A máxima contrária foi com demasiada freqüência o pretexto e a escusa dos tiranos; é em nome da utilidade que o comércio e a indústria gemem acorrentados, e que o africano permanece condenado à escravidão; era em nome da utilidade pública que se enchia a Bastilha, que se instituíam censores de livros, que se instaurava o processo secreto, que se aplicavam torturas [...]

Efetivamente, a apologia de Marquês de Condorcet (1991a) à semelhança dos sexos, e sua insistência para que seus adversários se dignassem a refutar suas

razões de outra maneira que não por meio de gracejos e discursos injuriosos, não teve repercussão. As mulheres haviam interiorizado a perspectiva rousseauiana de que sua felicidade se efetivaria no ideal de um "[...] novo modelo familiar, fechado para o exterior e centrado no amor conjugal e parental." (BADINTER, 1991, p. 19). Esta explicação torna-se, porém, muito simplista, se não questionarmos os motivos que levaram a essa interiorização.

De acordo com Elisabeth Badinter (1991), os motivos são múltiplos, mas o mais importante, e por que não, o determinante, foi a influência de Jean-Jacques Rousseau na construção das mentalidades daquele período. Este era evocado não só como base para a reconstrução da vida pública como também da privada. No âmbito público, como já pontuamos, *O Discurso Sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*, de 1755, e *O Contrato Social*, de 1762, davam a fundamentação necessária para a ideologia republicana consubstancialmente patriarcal. Neste sentido, poucos foram os que não aderiram ao pensamento de Rousseau, como é o caso de Marquês de Condorcet.

As mulheres da pequena e média burguesia e das classes ascendentes nutriam uma profunda estima e admiração pelo genebrino, devido à forma com que, na *Nova Heloísa*, ele tinha exaltado o retorno à natureza e à vida simples, e às virtudes pelas quais as mulheres seriam valorizadas como potência civilizadora da sociedade, guardiãs da moral e dos bons costumes. *O Emílio*, publicado um ano depois, só reforçou as idéias já propagadas, com o agravante de que as mulheres que não seguiam o modelo feminino extraído da natureza ou se submetiam ao mesmo eram condenadas como amorais e sem coração (BANDINTER, 1991).

Não contentes de ter deixado de amamentar os filhos, as mulheres deixam de querer gerá-los; a consequência disso é natural. Já que a condição de mãe é onerosa, logo são encontrados os meios de livrar-se inteiramente dela; querendo-se fazer uma obra inútil para repeti-la sempre, coloca-se contra a espécie a atração dada para que ela se multiplique. Esse costume, somado às outras causas de despovoamento, anuncia-nos o destino próximo da Europa [...] Quereis que cada um volte a seus primeiros deveres? Começais pelas mães; ficareis admirados com as mudanças que produzireis. Tudo vem sucessivamente dessa primeira depravação; toda ordem moral fica alterada; a naturalidade apaga-se em todos os corações; o interior das casas assume um ar menos vivo; o espetáculo tocante de uma família nascente já não atrai os maridos, já não impõe respeito aos estranhos; respeita-se menos a mulher cujos filhos não se vêem; não há permanência nas famílias; o hábito já não reforça os laços de sangue; já não há pais, nem mães, nem irmãos, nem irmãs; todos mal se conhecem; como se amariam? Cada um já não pensa senão em si mesmo. Quando o lar não passa de uma triste solidão, é preciso divertir-se em outro lugar. (*Emílio*, Livro I, p. 20-22).

Desta forma, os feixes luminosos que apontavam para a existência de relações recíprocas entre homens e mulheres foram eclipsados, na segunda metade do século XVIII, pelo pensamento rousseauiano, que se insurgiu contra a pretensão das mulheres parisienses ao saber.

#### 1.4 EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XVIII: ENTRE OS LIMITES DA EMANCIPAÇÃO E DA CONFORMAÇÃO SOCIAL

A obra de Geneviève Fraisse (1991), *Musa de la razón...*<sup>48</sup> contribui para percebermos como a questão da conveniência da instrução para as mulheres e a reivindicação do direito de serem cidadãs e expressarem publicamente suas opiniões por meio da escrita é questionado com discursos médicos e filosóficos zombeteiros, que rechaçam a possibilidade das mulheres ilustradas alcançarem notoriedade pública.

Por quanto fosse de se esperar uma modificação das estruturas sociais e uma nova configuração das relações e dos papéis entre os sexos — baseados nos ideais democráticos de igualdade, liberdade e fraternidade — vemos uma atitude reacionária, no que diz respeito à questão do saber das mulheres, pois é certamente pela via do ocultamento ideológico e de uma linguagem não política que vislumbramos um conjunto de idéias organizadas dogmaticamente como um instrumento de luta contra a universalização dos direitos políticos da “metade”, ou melhor, da maior parte da espécie humana.

Embora estas considerações, no que concerne a nossa reflexão, elas são plenamente justificadas pelo fato desse período, início do século XIX, representar a concretização contra-revolucionária de uma educação feminina emancipadora e o silenciamento das vozes, principalmente das mulheres, descontentes. Esta ação contra-revolucionária por vezes é sustentada pela evocação de Jean Jacques Rousseau nos discursos de poucos oradores revolucionários, homens e mulheres com poder<sup>49</sup>. Sobre esta questão, diz Geneviève Fraisse (1991, p. 31, tradução nossa):

<sup>48</sup> O período analisado pela autora é imediatamente após a Revolução Francesa – 1790.

<sup>49</sup> Cf. no Posfácio da obra *A questão Jean-Jacques Rousseau*, Peter Gay (1999b) faz um balanço das produções pós Ensaio de Cassirer. De modo particular, interessa-nos as breves considerações tecidas a respeito da publicação de Carol Blum (1986), na qual procurou configurar o impacto das idéias de Rousseau na Revolução Francesa. Para Carol Blum (1986), foi o conceito rousseauiano de virtude que sobreviveu na Revolução e foi usado por Maximilien Robespierre e Madame Roland dentre outros. Concordamos, entretanto, com Peter Gay (1999b, p. 130) que nos diz: “[...] o que persistiu ao longo da Revolução foi a vaga, agradável e sedutora imagem de Rousseau como o homem virtuoso, bem mais do que suas propostas e análises políticas concretas.”



Todo o simbolismo é colocado em prática para evitar a confusão dos sexos! Diderot e Rousseau, homens da Ilustração, alimentaram a aversão de Sylvain Marechal contra a emancipação intelectual das mulheres ou sustentaram, em contrapartida, a alegação a favor de um amor e uma felicidade que teria na mulher o seu criador.<sup>50</sup>

Aliás, os embates teóricos do século XVIII, que giraram em torno de uma igualdade intelectual, significaram uma luta pelo acesso à universalidade, pois o que estava em jogo nessa igualdade era o que ela designava: a Razão Humana (FRAISSE, 1991). E posto que a poucos indivíduos, no geral do gênero masculino, estava reservado o direito de falar de homens e de mulheres<sup>51</sup>, em termos abstratos e genéricos e não em termos concretos, a idéia de universalidade e de igualdade formal acabou por cegar e ocultar tudo que é particular.<sup>52</sup>

Por certo, a discussão sobre a igualdade intelectual ganha posteriormente contornos históricos, pelos quais se demonstra claramente a contradição entre a democracia nascente e a dinâmica de exclusão/inclusão<sup>53</sup> (FRAISSE, 1991). Neste entendimento, não podemos deixar de lembrar que os ideais políticos não estão dissociados dos ideais pedagógicos no século XVIII e, posteriormente, no início do século XIX.

<sup>50</sup> “Todo el simbolismo se pone en práctica para evitar la confusión de los sexos! Diderot y Rousseau, hombres de la Ilustración, alimentaran la aversión de Sylvain Maréchal contra la emancipación intelectual de las mujeres u sostuvieron, en contrapartida, en alegato a favor de un amor y una felicidad que tendrían en la mujer a su artesano.”

<sup>51</sup> Ao analisar a questão do sexismo (supremacia de um sexo em detrimento do outro) e o androcentrismo (dominação masculina, ou o masculino como o centro para a elaboração das discussões universalistas), Amparo Moreno (1987) diz que o espaço de atuação da mulher e as limitações que lhes eram impostas decorriam do fato de serem impedidas de ter acesso a níveis superiores do conhecimento e da elaboração cultural, pois estes estavam reservados aos homens vinculados ao poder hegemônico.

<sup>52</sup> Concordamos com Michéle Crampe-Casnabet (1993), quando declara que o universal abstrato pensado pela Ilustração é um universal sem diferenças, é um universal vazio.

<sup>53</sup> O que chamamos aqui de *dinâmica de inclusão/exclusão* das mulheres pode ser entendido a partir das análises de Michelle Perrot (1988) a respeito das relações do sexo feminino com o poder. Conforme esta autora, a conotação de poder que pode ser associada às mulheres não é a de poder político, que comumente se supõe ser masculina, mas de um “poder conjuntivo” circulando no tecido social de forma fragmentária, difusa e periférica (Cf. PERROT, 1988, p.167). Dado que as mulheres não detêm de fato o poder reconhecido socialmente (autoridade), e poderíamos acrescentar o poder de simbolizar, a importação e a representação do feminino, seja ela como maléfica ou redentora, estas alternam-se em ciclos cuja mudança se dá na predominância dos interesses públicos ou dos interesses privados. Assim, as “[...] mulheres [...] não são exclusivamente forças do mal. São também potência civilizadora, outro tema muito antigo reatualizado no século XIX pela insistência sobre a função educadora de uma criança revalorizada. As mães possuem ‘os destinos do gênero humano’, escreve Louis-Aimé Martin numa obra com título significativo: *De l’éducation des mères de famille, ou de la civilisation du genre humain par les femmes*, (Da educação das mães de família, ou da civilização do gênero humano pelas mulheres). A figura obcecante da Mãe tende a absorver todas as outras.” (PERROT, 1988, p.168-169).

No período pós-Revolução Francesa, o temor da igualdade entre os sexos converte-se em algo real e partilhado por líderes de radicalidade revolucionária, a exemplo de Babeuf, Buonarrotti e Sylvain Maréchal, membros do *Diretório dos Iguais*<sup>54</sup>. A concretude deste temor se reflete na proposta de um projeto de lei<sup>55</sup> de Sylvain Marechal, em 1801, que proibia as mulheres da prática da leitura e da escrita assim como de quaisquer outras atividades a elas relacionadas (imprimir, gravar, recitar, pintar etc.), ratificando depois os termos da publicação *Tratado de Paz Perpétua Entre os Sexos* (FRAISSE, 1991).

Os argumentos expostos na proposta de Sylvain Maréchal desdobram-se por duas vias, na qual ele demonstra os perigos da instrução para as mulheres, a saber: *o argumento da conveniência social e da vida pública* e *o argumento da natureza* que se apóia no corpo feminino e em sua função (FRAISSE, 1991).

Geneviève Fraisse (1991) expõe os três perigos que justificam a exclusão da mulher ao saber, sob *o argumento da conveniência e da vida pública*. Vejamos, pois, sucintamente, estes argumentos.

O primeiro argumento está relacionado com Natureza e Razão. Enquanto a Natureza — elaborada com base na paradoxal circularidade *naturalização-culturização-naturalização* — aponta que as diferenças implicam em distinções práticas e em diferentes formas de exercitar a razão, a Razão (em maiúsculo, designando homem como generalidade da espécie), torna-se uma arma, um escudo, contra aquele que se mostra seu Outro — a *não-razão*<sup>56</sup>. De igual modo, a Razão Totalizante, não estando suficientemente segura a respeito de sua legitimidade, reveste-se de uma autoridade legisladora que expressa seu querer como lei: a Razão assim o quer!

---

<sup>54</sup> O *Diretório dos Iguais* foi um movimento secreto de cunho revolucionário dirigido por Gracchus Babeuf que coordenava ações, muitas vezes utilizando o recurso da violência, com o fim de fazer passar da igualdade de princípio (proclamada pela Revolução) para a igualdade de fato ("Igualdade perfeita" pelo qual Babeuf militou) e cuja inspiração encontramos em Condorcet sem que, contudo, todas as implicações decorrentes desta fossem levadas a cabo: a defesa de toda a igualdade, a exemplos dos negros, dos protestantes e dos sexos sem qualquer distinção. É importante salientar que uma das idéias do babovismo era a do substituísmo pelo qual um grupo de homens de ação se outorga o direito de agir em substituição às massas, pensando imaginariamente que estão realizando aquilo que o povo gostaria de fazer e que não o fizeram por ser portador de uma vontade silenciada e paralisada (BABEUUF, 2006).

<sup>55</sup> O opúsculo de Sylvain Marechal era constituído de 113 considerações e 82 determinações, além de conjunto de dez leis ou princípios filosóficos, morais, políticos sobre o amor e um poema sobre a "mulher culta".

<sup>56</sup> A respeito da Razão totalizante e da superação da metafísica tradicional ver o artigo Dançando Entre Abismos: Nietzsche e a Superação da Metafísica Tradicional (RODRIGUES, 2005).

A circunstância que se prenuncia como um primeiro mal, no nível da argumentação racional sobre a conveniência social e da vida pública, é o afastamento das mulheres de sua natureza, e é justamente nas bases axiológicas *a priori* da educação a elas destinada que vemos proposto um modelo, um quadro referencial, de saberes e procedimentos limitados e limitantes que devem orientá-las a um desabrochar daquilo que se designa externamente como próprio de sua natureza: serem esposas e mães. Vale ressaltar que as propostas de educação de acordo com o sexo, desde o século XVII, quase sempre demonstram boas intenções e não abertamente uma atitude de resistência.

Os modelos (as grandes produções da humanidade e seus valores), no contexto educativo, servem como guias que dirigem os educandos, sejam homens ou mulheres, à imitação. Os modelos também assumem o teor de disciplinamento, de uma ação moral que é exterior ao indivíduo; estes se dão a conhecer como

[...] um comportamento que ultrapassa os caprichos, os humores, os desejos, tanto dos alunos como do professor; uma autoridade que transcende as pessoas, que não é vontade de um determinado sujeito, que não será, portanto, submetida a mil e uma variações, depois a arranjos [sic], negociações, compromissos próprios dos interessados individuais. (SILVA, 2000, p. 85 apud SNYDERS, 1974, p. 35).

O modelo de educação, no contexto do nosso estudo, equivalendo a perfeição, para as mulheres, limitava-se àquilo que se qualifica como “ciência doméstica” — ciência sem definição precisa, sem aprendizagem teórica, mas de teor extremamente empírico e que decorrerá de um processo de conhecimento intuitivo. Conforme Geneviève Fraisse (1991, p. 34), a concentração na “arte da agulha” interessará aos pedagogos, posto que impede o pensamento e ao exercício do pensamento. Michèle Crampe-Casnabet (1993, p. 89, tradução nossa) também nos ajudará a compreender que, desta forma, se direciona a razão da mulher para o concreto, para o âmbito da intuição e do sentimento:

[...] a única ciência que ela deve conhecer é a que, sobre a base do sentimento, têm por objetivo os homens que a rodeiam e, sobretudo, a seu esposo. O mundo, afirma Rousseau, é o livro das mulheres, que não têm praticamente necessidade de nenhuma outra leitura.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> “[...] la única ciencia que debe conocer es la que, sobre la base del sentimiento, tiene por objecto a los hombres que la rodean y, sobre todo, a su esposo. El mundo, afirma Rousseau, es el libro de las mujeres que no tienen prácticamente necesidad de ninguna otra lectura.”

Por certo, é um “direito” das mulheres o acesso à educação, mas não é de se esperar que elas, naquele momento histórico, pudessem ser escritoras e/ou políticas, contudo, quanto a isto não se porá em questão a Universalidade, e o problema da igualdade será resolvido com papéis sociais bem definidos. A mulher como incapaz do pensamento abstrato, da razão pura, e também só detendo a ciência dos meios e não dos fins, nos termos kantianos, deve ser dependente; deve ter sua razão prática posta sob a tutela da razão masculina, que tem conhecimento das questões gerais e dos fins. Todos os discursos no contexto da época tendem a ver na igualdade a dissolução dos laços conjugais e dos ideais democráticos, por exemplo. No geral, levantou-se uma série de argumentos para tornar a igualdade algo incontestável, porém manca (FRAISSE, 1991). Pensa-se em uma rivalidade entre os sexos, e posto que só aos homens atribui-se o exercício da competição e da honra travados no âmbito público, as mulheres foram excluídas de fato e de direito dos jogos masculinos, limitando-se à condição de expectadoras ou de espelhos que refletem a imagem duplamente ampliada do masculino (BOURDIEU, 1995).

Geneviève Fraisse (1991) sintetiza os interesses de Sylvain Maréchal, impulsionados pelo medo, como um mecanismo de proibir às mulheres a cultura como forma de neutralizar a competição entre os sexos; competição, como nos diz enfaticamente a autora, “virtualmente pública, ainda que naquele momento privada”. Por fim, quanto a este primeiro perigo, poderíamos resumir com o artigo nº 36 do Projeto de Sylvain Maréchal:

“Posto que as mulheres receberam uma organização física mais débil e um carácter moral menos decidido que os homens; o estudo das letras não é um poderoso meio de dar-lhes força e energia.” Inclusive ao contrário: “Como os mesmos filósofos confessam, as letras enervam, quando não corrompem.” (FRAISSE, 1991, p. 34, tradução nossa).<sup>58</sup>

O segundo perigo relaciona-se com o problema da produção intelectual *versus* reprodução da espécie. Vejamos o que diz Geneviève Fraisse (1991, p.34, tradução nossa):

Considerando nº. 79 [do projeto de Sylvain]: “Se tem comprovado que as Escritoras são menos fecundas que as demais”. Considerando nº. 46: “Como

<sup>58</sup> “Puesto que las mujeres han recibido una organización física más débil y un carácter moral menos decidido que los hombres; el estudio de las letras no es un poderoso medio de darles fuerza y energía’. Incluso al contrario: ‘Como los mismos filósofos confiesan, las letras enervan, cuando no corrompen’.”

se ressentir a primeira educação das crianças, necessariamente confiada à mãe, quando esta se distrai de seus deveres pela mania de talento.”<sup>59</sup>

De acordo com o ponto de vista dominante no século XVIII, a atividade intelectual era não só incompatível com a reprodução da espécie, primeiramente por causar a infertilidade, como também era incompatível com a reprodução sexual do trabalho, por promover a desarmonia no âmbito da família. O artigo nº 38 é uma clara evocação das palavras de Rousseau, mencionadas no início do Livro V do *Emílio*<sup>60</sup>: “Apesar de tudo que já se disse, o intelecto e o coração têm um sexo como o corpo. Ambos dependem dele, pois o moral e o físico encontram-se unidos em uma intimidade tão estreita que conformam uma unidade [...]”<sup>61</sup> (FRAISSE, 1991, p.34, tradução nossa).

Geneviève Fraisse (1991) mostra-nos que a concepção dominante no século XVIII era que a mente e o corpo estavam extremamente ligados, de maneira a tornar o primeiro elemento sexuado, ou melhor, como próprio do sexo masculino. Por certo, Descartes (séc. XVII) é quem inicia a Modernidade ao inaugurar uma forma de pensar sistemática baseada em um método que instrumentaliza a razão, por meio de claras regras procedimentais, para alcançar a verdade. Se por um lado as mulheres, no séc. XVII, foram consideradas como menos racionais do que os homens, a partir de Descartes elas serão banidas da esfera da racionalidade e destinadas à esfera corpórea, ou melhor, à sensibilidade, a serem o complemento da razão. O mais surpreendente é que no seio do cartesianismo surge François Poulain de la Barre<sup>62</sup> como sinal de contradição e de soerguimento da mulher à condição de igualdade perante os homens.

A partir da concepção cartesiana de que o *bom senso* (razão) era algo que o Criador tinha distribuído de igual modo a todos os seres humanos, Poulain de la

<sup>59</sup> “Considerando nº 79 [do projeto de Sylvain]: ‘Se ha comprobado que las Escritoras son menos fecundas que las demás’. Considerando nº 46: ‘Cómo se resiente la primera educación de los niños, necessariamente confiada a la madre, cuando está se distrae de sus deberes por la manía de ingenio’.

<sup>60</sup> “Na união do sexo cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco [...] a mulher foi feita para agradar e para ser subjugada [...]” (*Emílio*, Livro V, p. 516-517).

<sup>61</sup> “Apesar de todo lo que se haya dicho, el intelecto y el corazón tienen un sexo como el cuerpo. Ambos dependen de él, pues lo moral y lo físico se hallan unidos en una intimidad tan estrecha que conforman una unidad [...]”

<sup>62</sup> As análises de François Poulain de La Barre aqui apresentadas devem-se muito a Célia Amorós (1991, 1992) e a Geneviève Fraisse (1991).

Barre<sup>63</sup>, como falamos, reivindica o *status* de racionalidade para as mulheres, uma vez que elas eram também parcelas da humanidade: “o cérebro não tem sexo”, afirmou o filósofo feminista. Ademais, Poulain de la Barre utiliza o potencial de denúncia cartesiana dos preconceitos, enraizados na convicção de argumentos sem fundamentos sólidos, baseados na opinião e não postos em suspeita, para defender que a desigualdade entre os sexos advinha do interesse e dos costumes e não tinham nenhum tipo de justificativa consistente: o que sustentava a subalternidade feminina e a sua condição inferior era força e não a racionalidade.

Por último, o terceiro perigo, entrelaçado aos dois primeiros, tem como foco a sexualidade feminina, que será normatizada e reprimida pela moral burguesa. Uma vez que o intelecto estava ligado ao corpo, o primeiro em demasiada atividade perturbaria o pleno funcionamento do segundo, quando não chegasse ao extremo de dirigir a mulher à corrupção moral e, conseqüentemente, a sua destruição. Este fato é plenamente compreensível se consideramos, como diz Marilena Chauí (1985), a recorrente evocação da imagem mitológica de Pandora: um ser de paixões, de curiosidade imprudente, de impulso à transgressão, que faz contraste com a imagem paradoxal da docilidade e da obediência. O amor à ciência não tem o poder de controlar as paixões; deve-se ensinar apenas o necessário às mulheres.

O segundo argumento, *da natureza feminina*, refere-se aos discursos médicos e filosóficos que tentam fundamentar a debilidade feminina como causa de sua incapacidade para a vida intelectual. Este argumento propõe-se a ir adiante do que já foi posto quanto ao “frágil” corpo da mulher e de suas possibilidades articulares e funcionais no seio da sociedade. Por meio deste argumento, que se declara científico mesmo não o sendo, posto que é tributário do imaginário popular vigente<sup>64</sup>, deve-se agora justificar tal debilidade. Os estudos médicos terão como análise a sexualidade feminina como diametralmente diferente da masculina,

---

<sup>63</sup> A denúncia de Poulain de La Barre contra os preconceitos a respeito das representações do feminino encontra-se na obra *D'égalité des deux sexes. Discours physique et moral ou ion voit l'importance de se défaire des préjugés*, publicada em 1673. Não há traduções em língua portuguesa para tal obra, razão pelo qual podemos perceber a inexistência ou a insipiência de trabalhos a respeito de tal filósofo. Acreditamos que o resgate de tal obra poderia contribuir em pelo menos dois aspectos imediatos: a percepção de uma filosofia engajada socialmente, o que modificaria a forma de pensar e fazer filosofia academicamente, e a retomada da memória do arcabouço filosófico utilizado pelo feminismo.

<sup>64</sup> Conforme Évelyne Berriot-Salvadore (1994), os médicos desempenhavam uma função ambivalente, entre naturalistas e moralistas. Dado que a medicina e a ciência experimental não estavam desenvolvidas, os discursos médicos eram pouco científicos. O corpo feminino era concebido em termos de mau funcionamento e era considerado a mercê das desordens do útero. Assim, as exortações morais e severas eram armas de controle da voluptuosidade imoderada e perigosa das mulheres e a garantia da ordem social por uma ética da vida privada.

contudo, analisando estes discursos se acentuará a mulher como *o diferente*, como o inverso do homem; não valendo a recíproca para este último, se evidenciará que ele é a medida de todas as coisas. Procurar-se-á metodologicamente falar do corpo do homem sem remetê-lo a seu sexo. O estratagema proposto é falar do homem em geral, como sinônimo de ser humano, com o fim de se referir à mulher como *o ser sexuado*, a fração do gênero humano, o singular (aquilo que não está destinado a ser signo de muitas coisas), mas que representa o Sexo em totalidade<sup>65</sup>. Neste sentido, o *status* da mulher é ambivalente: ela é, às vezes, frente ao gênero humano, parte e fração; outras vezes, totalidade, enquanto *sexo dos sexos*. Como diz Geneviève Fraisse (1991, p. 87, tradução nossa): “A mulher é toda sexo e o homem todo gênero.”<sup>66</sup> E mais:

Há extensão ou influência do sexo sobre o conjunto do corpo feminino [...] do sexo, útero e ovários, no corpo inteiro [...] Quando há extensão ou influência, insiste-se sobre o caráter sexuado de toda a parte do feminino e se induz que, das fibras musculares ao comportamento moral, tudo está marcado na mulher pelo domínio sexual. O mais difícil de compreender é que não sucede o mesmo no homem, a menos que esta ausência de reciprocidade não se explique justamente pela segunda afirmação: a mulher está compreendida por inteiro em seu sexo. De fato, a mulher é o Sexo porque o órgão sexual é determinante de sua função, a da reprodução dos seres humanos. O sexo feminino, como órgão da reprodução, basta para definir a mulher: posto que a reprodução é feminina, a mulher é reprodução. Não se dissocia nem o corpo do órgão, nem a sexualidade da reprodução. E, sem dúvida, é suficiente conceder à mulher esta função reprodutora para qualificá-la e atribuir-lhe uma identidade. (FRAISSE, 1991, p. 93, tradução nossa).<sup>67</sup>

É evidente que a reprodução tem o caráter de evidência. Sob a ótica em que estamos analisando, enquanto a mulher está identificada com a reprodução e permanece ao lado da espécie humana, do lado da indiferenciação individual, o homem desfocado de sua função na reprodução volta-se para a civilização e para a

<sup>65</sup> Nos diz também Marilena Chauí (1985, p. 29) a respeito: “Não é casual que a palavra ‘sexo’ se referisse exclusivamente a mulher, sendo sinônimo de feminino e de fêmea.”

<sup>66</sup> “La mujer é todo sexo y el hombre todo género [...]”

<sup>67</sup> “Hay extensión o influencia del sexo sobre el conjunto del cuerpo femenino [...] del sexo, útero y ovarios, en el cuerpo entero [...] Cuando hay extensión o influencia, se insiste sobre el carácter sexuado de toda a parte del femenino y se induce que, de las fibras musculares al comportamiento moral, todo está marcado en la mujer por la pertinencia sexual. Lo más difícil de comprender es que no sucede lo mismo en el hombre, a menos que esta ausencia de reciprocidad no se explique justamente por la segunda afirmación: la mujer está comprendida por entero en su sexo. En efecto, la mujer es el Sexo porque el órgano sexual es determinante de su función, la de la reproducción de los seres humanos. El sexo femenino, como órgano de la reproducción, basta para definir a la mujer: puesto que la reproducción es femenina, la mujer es reproducción. No se disocia ni el cuerpo del órgano, ni la sexualidad de la reproducción. Y, sin duda, ya basta con conceder a la mujer esta función reproductora para calificarla y atribuirle una identidad.”

individualização. Assim, ao homem e à mulher, no âmbito da conveniência social, aplicam-se conceitos díspares: se por um lado a noção de *perfectibilidadade*<sup>68</sup> (capacidade de romper com os ditames da natureza) refere-se ao homem, a noção de *perfeccionamento* (aprimoramento da espécie) se reportará à mulher.

Com vistas ao *perfeccionamento*, conforme Geneviève Fraisse (1991, p.95), uma palavra sintetiza as finalidades e os meios requeridos para alcançá-lo, a saber: a higiene, que será a técnica que permitirá educar a mulher para cumprir seu papel. A higiene terá o triplo propósito de fazer com que as mulheres cuidem dos afazeres domésticos, cuidem do corpo e de seu funcionamento (controle do útero e da mente) e cuidem de sua estética. Portanto, este conjunto de representações, conforme a linguagem de Pierre Bourdieu (1995), transparecerá como um bem nas trocas da economia simbólica, mais especificamente na construção social das relações de parentesco e do casamento. Por meio dele, atribuir-se-á às mulheres o *status* social de *objetos de troca*, conforme os interesses masculinos (basicamente como filhas ou irmãs), cuja função destina-se a contribuir para a perpetuação ou aumento do capital simbólico mantido com firmeza pelos homens. O mais interessante é percebermos que, por tal cadeia de razões, falar da construção de uma oposição entre natureza e cultura ou *perfeccionamento* e *perfectibilidadade* é um absurdo.

Por fim, podemos inferir que o matrimônio e a reprodução da espécie é o único destino do sexo feminino e a via pela qual a Natureza se insere na Cultura. Assim só é possível reconciliar a exclusão feminina do espaço público e sua dignidade reconhecendo o poder de influência que ela exerce na vida pública, enquanto guardiãs da moral que, consoante Geneviève Fraisse (1991, p. 107, tradução nossa), “[...] supõe um movimento que vai do espaço privado ao público, porém permanece privado.”<sup>69</sup>

<sup>68</sup> O conceito de perfectibilidadade refere-se à faculdade de aperfeiçoamento inerente à humanidade enquanto indivíduo e espécie. Ela é responsável por todas as elevações técnicas e intelectuais sem a qual o homem não poderia subsistir nem se realizar plenamente. Para Marquês de Condorcet (1990) a perfectibilidadade é um processo indefinido, que aponta para uma perfeição em potência e não em ato, pois sendo em ato seríamos como deuses. Para Jean-Jacques Rousseau (1999), esta noção de perfectibilidadade é ambivalente: se por um lado ela possibilitou ao homem distinguir-se das bestas (esta é a ênfase da primeira parte sobre o Discurso sobre a Desigualdade Entre os Homens) por outro ela é a mesma capacidade que provoca a dissolução dos costumes e do gosto. Para maiores esclarecimentos, ver o verbete *Perfectibilidadade* em N. Dent (1996).

<sup>69</sup> “[...] supone un movimiento que va del espacio privado al publico pero que permanece privado.”



Vimos, portanto, que as luzes do Iluminismo incidiram somente sobre o varão, sujeito do discurso filosófico, que em um “poder coreográfico-discursivo”<sup>70</sup>, nutrido das ideologias patriarcais vigentes, incorporou as modificações que lhe era necessária e conveniente pelo simulacro de uma linguagem universal, impregnada também de preconceito e discriminação, pelo qual a mulher subjugada socialmente não pôde ser outra coisa que o complemento masculino; a zona privada de luz em virtude da interposição do corpo opaco chamado dominação/opressão patriarcal.

---

<sup>70</sup> Termo cunhado por Célia Amorós (1994) no Prólogo da obra *Dialética Feminista de la Ilustración* de Cristina Molina Petit.



*Jean-Jacques Rousseau*

## 2 NATUREZA, CULTURA E DESIGUALDADE: PONTES PARA UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU

“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico, [sic] O velho que preserva a sua vitalidade ou que encarna uma tradição ou marca ou uma presença no tempo continua novo.”

Paulo Freire (1996, p. 35)

Como vimos no capítulo anterior, o pensamento iluminista rompeu tanto com as composições ideológicas quanto com os valores do *Ancien Regime*, preconizando, assim, uma época de emancipação e de mudança das velhas estruturas, o que não é de toda verdade se atentarmos para a inclusão das mulheres neste processo emancipatório. Rousseau, como nos diz Badinter (2003), foi o grande responsável por recolocar em moda o modelo milenar de complementaridade retomando a “lógica da natureza” e a “lógica das finalidades”. Desta sorte, a recusa das mulheres quanto aos limites impostos pelo seu sexo viria a ser considerado como signo da depravação, como possibilidade de instaurar uma guerra sem tréguas entre mulheres e homens.

Neste contexto a educação rousseauniana terá como propósito acusar as diferenças entre homens e mulheres e denunciar que todo principio de igualdade seria um empobrecimento e uma ruína às virtudes naturais, que no consórcio dos sexos garantiria a harmonia social. No final das contas, este modelo longe de beneficiar as mulheres trouxe uma “educação de prejuízos”<sup>1</sup> para as mesmas (CRAMPE-CASNABET, 1991). A pretensa igualdade entre os sexos acaba por ser discutida tendo como parâmetro a desigualdade assentada no conceito de natureza. É neste ponto que a articulação dos conceitos *desigualdade*, *natureza* e *educação* tornam-se pertinentes e objeto de análise do presente capítulo.

---

<sup>1</sup> A expressão *educação de prejuízo* foi formulada pela filósofa Michéle Crampe-Casnabet (1993) para atestar que a educação ministrada às meninas no século XVIII, longe de trazer-lhes benefícios enquanto grande parcela da humanidade só reforçava que a diferença do seu sexo já determinava a sua desigualdade. A educação ministrada até então impedia as meninas de um progresso no campo pessoal e intelectual de que elas eram capazes plenamente.

Objetivando compreender esta articulação e refletirmos sobre como o conceito *desigualdade* e *estado de natureza*, expostos na antropologia rousseauiana, se configuram, através da educação, como aspecto normativo da moral e da política para assinalar papéis e posições sociais, analisaremos, de forma linear e global, o *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. Por fim, analisaremos especificamente trechos do Livro V do *Emílio*, demonstrando como poderíamos compreender que o Emílio e a Sofia, enquanto modelos ideais do masculino e do feminino, remeter-nos-iam ao homem e à mulher no estado de natureza, com o diferencial que esses últimos estariam vivendo na nova ordem estabelecida pelo contrato social, na qual a disjunção entre o público, como espaço do bem comum dirigido por um ponto de vista de uma razão universal e imparcial, e o privado (esfera íntima ou esfera doméstica), “pré” ou “anti-racional”, estaria na centralidade das discussões político-pedagógicas.

## 2.1 DISCURSO SOBRE A (DES)IGUALDADE

A problematização da questão da “origem da igualdade entre os homens”, proposta pela Academia de Dijon em 1753, como aponta Paul Strathern (2004), é extremamente pertinente por estar vinculada ao contexto cultural do período. Haja vista, como colocamos no primeiro capítulo, que a forma de governo francês era extremamente autoritária, o crescente fosso entre a burguesia provinciana e as massas oprimidas se evidenciava nas latentes desigualdades políticas e sociais que engendravam boatos de descontentamento por parte dos(as) explorados(as).

O fato de a intelectualidade burguesa da época pôr em questão a origem da igualdade e indagar se esta estava fundamentada na Lei Natural<sup>2</sup> foi recebido com entusiasmo por Rousseau, que interpretou tal circunstância como extremamente desafiante, e também como uma oportunidade propícia para afirmar publicamente suas convicções e desenvolver, em extensão e em profundidade, os aspectos essenciais do seu “sistema”.

---

<sup>2</sup> O conceito de Lei Natural se refere às leis universais, condizentes com a natureza, que vão além dos costumes, leis e quaisquer tipos de convenções sociais. Segundo Paul Strathern (2004), contemporaneamente esta noção corresponde ao que na nossa época se convencionou chamar direitos humanos básicos.

Vale a ressalva que a obra citada é relevante em pelo menos dois pontos fundamentais. Primeiro, por conter a idéia normativa de uma vida comunitária e igualitária. Em segundo, por ser anterior ao *Contrato Social* — obra onde o “pacto legítimo” será apresentado como a única alternativa para a recuperação da liberdade originária do ser humano, servindo desta sorte de contraponto.

Destarte, o *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, publicado em 1755, constituiu-se em forte crítica, moral e política, tanto das instituições quanto do artificialismo e da degeneração das relações humanas. Neste ponto, diferentemente da crítica da civilização realizada no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* (1750), que pontualmente negava o aprimoramento da humanidade do ponto de vista moral pela influência das Luzes e dos progressos técnicos a partir do Renascimento, a crítica à civilização se acentuou e se tornou mais universal.

Como nos diz Fortes (1989, p. 42), o *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* foi uma apresentação circunstanciada e racionada da convicção de que o *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* foi uma profusão de sentimentos inebriantes e de idéias esplêndidas exposta sem muita clareza.

Desta sorte, a análise da incoerência da vida social de Paris do século XVIII — compreendida como modificação e abandono das potencialidades naturais e essenciais da humanidade, em virtude do forçoso convívio entre os indivíduos (DENT, 1996) — estendeu-se radicalmente para todas as sociedades, tendo em vista tornar notória a fonte de todo o mal. Esta nascente, decerto, não se encontrava fora da sociedade, contudo, se Rousseau só falava a respeito de sua localização, ele passou no Segundo *Discurso* a dar-lhe um valor primordial e um nome, a saber: *desigualdade*.

Ora, a desigualdade política e social é uma evidência que se manifesta historicamente em todas as culturas, e não era diferente na época do filósofo. Rousseau, porém, não entendia o porquê da pretensa falta de reflexão por parte dos intelectuais da época sobre esta tão miserável e calamitosa situação que afligia uma grande parcela dos indivíduos em proveito de tão poucos<sup>3</sup>. Não obstante se propôs,

---

<sup>3</sup> “[...] Ignorais que uma multidão de vossos irmãos perece e sofre a necessidade do que tendes a mais e que vos seria necessário um consentimento expresso e unânime do gênero humano para que, da subsistência comum, vos apropriásseis de quanto ultrapassasse a vossa?” (*Discurso sobre a Desigualdade*, p. 51).

a partir de uma base antropológica, compreender tal estado de desigualdade sem medo “de honrar a verdade”, como ele próprio nos diz<sup>4</sup>.

## 2.2 CONHECER O HOMEM: CAMINHO NECESSÁRIO PARA CONHECER A DESIGUALDADE

Qual o motivo para que a investigação de Rousseau se desse sob bases antropológicas? A resposta nos aparece sob forma de uma pergunta deixada pelo genebrino, a saber: “[...] como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar a conhecer a eles mesmos?” (*Discurso sobre a Desigualdade*, p. 43).

A respeito do *conhecimento do homem*, Claude Lévi-Strauss (1972) nos diz que Rousseau não se limitou, no *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, a prever o surgimento da etnologia: ele a fundou. De acordo com Lévi-Strauss (1972), Rousseau demonstrou a impossibilidade da fundamentação das ciências humanas a partir do princípio cartesiano do *cogito*, por meio do qual Descartes julgou passar da interioridade de um homem para a exterioridade do mundo, sem se dar conta que entre os dois pontos equidistantes estava posta a sociedade e a cultura no plural, ou melhor, “mundos de homens”. Ademais, o cogito cartesiano deu por claro e evidente a identidade do “eu” a partir do próprio pensamento.

Decerto Rousseau repulsa a orientação vigente no século XVIII de se buscar o conhecimento do homem a partir de um conceito deduzido do mesmo. Para ele era imprescindível a procura deste conhecimento na realidade da existência humana. Em suas palavras:

[...] Quando se quer estudar os homens, é preciso olhar em torno de si, mas para estudar o homem, importa que a vista alcance mais longe; impõe-se começar observando as diferenças, para descobrir as propriedades. (*Discurso Sobre a Origem das Línguas*, p.285).

Lévi-Strauss (1972) a este respeito posiciona-se dizendo que Rousseau começou a estudar o homem mais próximo de si: ele mesmo (Cf. Emílio, *Profissão*

---

<sup>4</sup> “[...] Defenderei, pois, com confiança, a causa da humanidade perante os sábios que me convidam a fazê-lo e não ficarei descontente comigo mesmo se me tornar digno de meu assunto e de meus juízes” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, p.51).

de fé do Vigário de Sabóia, p. 381) — levando em consideração a sua história particular e as circunstâncias espontâneas que vivenciou, o que está muito claro em *As Confissões* (escritas entre 1764-1776 e publicadas em 1782/1789)<sup>5</sup>. Não obstante, é o filósofo que põe em evidência a fórmula etnográfica de que para começarmos uma observação devemos nos valer do “eu” como instrumento; evoluirmos para a compreensão do “outro” como “eu” e entender que o “eu” se faz desde o início coexistindo com outros “eus”.

Também, é Rousseau que na *Profissão de Fé do Vigário de Sabóia*<sup>6</sup> (enxerto com certo grau de independência localizado no Livro IV do *Emílio*) recoloca o problema da identidade do “eu” para demonstrar que esta noção de identidade só se adquire por inferência e se caracteriza por uma ambigüidade (LÉVI-STRAUSS, 1972). Por fim, este comentador declara magistralmente:

[...] o ensino propriamente antropológico de Rousseau – a do Discurso sobre a origem da desigualdade – onde se descobre o fundamento dessa dúvida [do cogito], que procede de uma concepção de homem segundo a qual o outro é antes que o eu, e de uma concepção da humanidade que antepõe a vida ao homem. (LÉVI-STRAUSS, 1972, p. 13, tradução nossa).<sup>7</sup>

Vale a ressalva que este conhecimento do homem tem como *telos* o entendimento das implicações lógicas do processo de socialização: a humanidade natural originalmente boa<sup>8</sup>, como vimos no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*,

<sup>5</sup> Cumprir observar que Cassirer (1999), nas análises das forças constitutivas do pensamento rousseauiano, fez uso da biografia do filósofo, considerando que este se opõe ao modo de pensar estático do seu tempo. Segundo este intérprete, Rousseau entregou-se a um movimento contínuo de reflexão, animado por “[...] novos impulsos e determinados por novas forças” de pensamentos, sentimentos e paixões (CASSIRER, 1999, p.38-39). Haja vista a existência deste imbricamento entre vida e obra, não podemos deixar de atentar para o fato de que “[...] as idéias fundamentais de Rousseau, embora brotem diretamente de sua natureza e de sua peculiaridade individual – que elas em sua maturidade e perfeição apresenta-nos uma problemática objetiva válida não somente para ele próprio ou sua época, mas que contém em toda a sua acuidade e determinação uma necessidade interna rigorosamente objetiva”. (CASSIRER, 1999, p. 38-39).

<sup>6</sup> “Mas quem sou eu? Que direito tenho de julgar as coisas? E o que determina meus juízos [...] Existo e tenho sentidos pelos quais sou afetado. Eis a primeira verdade que me atinge como o qual sou orçado a concordar. Terei um sentimento próprio da minha existência, ou só a sinto por minhas sensações? Eis a minha primeira dúvida, que me é, no momento, impossível de resolver” (*Emílio*, Profissão de fé do Vigário Saboiano, p. 378-379).

<sup>7</sup> “[...] la enseñanza propiamente antropológico de Rousseau – la del Discurso sobre al origen de la desigualdad – donde se descubre el fundamento de esa duda [del cogito], que procede de una concepción del hombre según la cual el otro está antes que el yo, y de una concepción de la humanidad que antepone la vida al hombre.”

<sup>8</sup> Usamos aqui o termo *humanidade* ao invés do termo *homem*, encontrado no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, com o fim de valorizar positivamente o fato de o coletivo estar constituído por mulheres e homens. Adotaremos o mesmo procedimento no *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, quando o termo *homem* não se referir a uma parcela da humanidade. Este trabalho nos permitirá analisar notadamente os textos filosóficos de

vivia em um estado de autenticidade onde as suas ações correspondiam ao seu próprio ser; foi o processo civilizatório que a levou a aparentar uma urbanidade e uma polidez sob o simulacro da virtude social com o fim de cumprir os seus objetivos egoísticos resultantes da degeneração dos sentimentos primários de autoconservação e de piedade.

Indagar se a desigualdade é algo natural ou construído socialmente ao longo do processo histórico e perquirir se os homens são desiguais por natureza foram, portanto, os nortes da argumentação do genebrino e, para tal, as bases antropológicas se fizeram necessárias. Neste processo, o filósofo procurou, de forma conjectural e hipotética, estabelecer primeiramente as mudanças sucessivas da constituição humana que deram origem às diferenças que distinguem os homens entre si<sup>9</sup> (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Prefácio, p. 44).

O *estado de natureza*<sup>10</sup> — estado que nunca existiu e nunca existirá e que é, de certo ponto, também anterior à própria história da humanidade — foi esta hipótese conjectural pelo qual o filósofo tentou descrever as características originais do homem universal e as mudanças que o levaram a adquirir qualidades e vícios que não eram inerentes à sua natureza. Desta sorte, Rosa Cobo (1995, p.90) analisa que o *estado de natureza* é o parâmetro que legitima ou deslegitima os hábitos, os valores morais e as instituições, considerado o critério de serem ou não serem naturais. Ainda de acordo com esta autora:

O Estado de natureza rousseauiano opera como um paradigma de impugnação e de legitimação ao mesmo tempo: tem função impugnadora quando se investiga a ordem social e política de seu tempo e legitimadora

---

Rousseau, revelando os mecanismos discursivos em que se situam o arquétipo viril no centro do universo mental-discursivo. A centralidade deste arquétipo se dá pela generalização do masculino como foco das elaborações universalistas. Decerto este exercício nos permitirá desmascarar a face ideológica do discurso patriarcal no âmbito filosófico (Cf. MORENO, 1987).

<sup>9</sup> “Por importante que seja, para bem julgar o estado natural do homem, considerá-lo desde sua origem e examiná-lo, por assim dizer, no primeiro embrião da espécie, não seguirei sua organização através de seus desenvolvimentos sucessivos [...] Não poderei formular sobre esse assunto senão conjecturas vagas e quase imaginárias [...] assim, sem ter recorrido aos conhecimentos naturais que temos sobre esse ponto e sem levar em consideração as mudanças que se deram na conformação tanto interior quanto exterior do homem, à medida que aplicava seus membros a novos usos e se nutria com novos alimentos, eu o suporei conformado em todos os tempos como o vejo hoje: andando sobre dois pés, utilizando suas mãos como o fazemos com as nossas, levando seu olhar a toda natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu.” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, p.57).

<sup>10</sup> Não só estudiosas feministas como também alguns comentadores, cujos estudos são referência para a análise do pensamento rousseauiano, a exemplo de Starobinski em um prólogo da obra de Rousseau em língua francesa, estabelecem dois sentidos para o de *estado de natureza*: o estado de natureza qualificado como de estado de *natureza puro* e o *estado de natureza histórico*, também chamado de pré-social. Ao longo de nossa explanação clarificaremos tais distinções.



quando postula uma nova ordem social e política. Nesta direção, a desigualdade social só é legítima se se funda na desigualdade natural. Reconstruir o elo da igualdade/desigualdade desde do estado natural até o estado social é uma tarefa necessária para a construção de uma nova sociedade desde a legitimidade. (COBO, 1995, p.97, tradução nossa).<sup>11</sup>

### 2.3 DUAS ESPÉCIES DE DESIGUALDADE

Observando a importância do estabelecimento do elo igualdade/desigualdade, o exame dos fundamentos e do caráter do último termo deste binômio é realizado por Rousseau por meio do método demonstrativo pelo qual, primeiramente, o filósofo estabelece uma distinção de duas formas pelas quais a desigualdade se apresenta, a saber: a *desigualdade natural* e a *desigualdade convencional*, esta última entendida como desigualdade política ou moral. Diz-nos Rousseau, em um enxerto situado entre Prefácio e a Primeira parte do *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*<sup>12</sup>:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles. (*Discurso Sobre a Igualdade*, “Exórdio”, p.51).

De acordo com a citação, as distinções são pontuadas e é a partir delas que podemos perceber suas implicações ao logo da exposição do filósofo. A primeira

<sup>11</sup> “El estado de naturaleza rousseauiano opera como un paradigma de impugnación y de legitimación al mismo tiempo: tiene función impugnadora cuando se investiga el orden social y político de su tiempo y legitimadora cuando postula un nuevo orden social y político. En esta dirección, la desigualdad social sólo es legítima si se funda en la desigualdad natural. Reconstruir el hilo de la igualdad/desigualdad desde el estado natural hasta el estado social es una tarea necesaria para la construcción de una nueva sociedad desde la legitimidad.” (COBO, 1995, p.97).

<sup>12</sup> Entre o Prefácio e a Primeira Parte do *Discurso Sobre a Origem dos Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* há uma pequena porção do texto sem nenhuma denominação na edição da Coleção *Os Pensadores* e que resolvemos nomeá-la de exórdio para fins didáticos. Com efeito, o Prefácio deve ser entendido como uma breve e geral exposição da obra, em contraposição ao exórdio que aqui deve ser compreendido como prenúncio das teses que serão desenvolvidas posteriormente pelo autor. Cumpre destacar que as proposições do exórdio do *Discurso Sobre a Desigualdade* precederão as teses definitivas postas na Segunda Parte do referido discurso.

desigualdade consiste na “diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma”<sup>13</sup>; inexoravelmente, perguntar sobre a origem da desigualdade natural, segundo o autor, não é profícuo, pois nos levaria a uma tautologia: a desigualdade é natural, pois sua fonte é a própria natureza. Ademais, a perfectibilidade do homem, como veremos, é que o leva a superar as condições postas pela natureza através da técnica. A primeira desigualdade e suas facetas, portanto, são inevitáveis e “quase nula sua influência” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p.83).

A segunda desigualdade se configura pelas diferenças de riqueza, de virtude, de poder e de autoridade. Esta, portanto, é ilegítima, perniciosa e sem justificação; ela é historicamente contingente e socialmente produzida. Podemos assim, conforme Rousseau, ao retroceder no tempo e fazer uso da categoria *estado de natureza*, visualizar o seu surgimento e as causas que determinaram o aparecimento da desigualdade tanto no nível da espécie quanto no nível das instituições.

Elucidando um pouco mais o problema da desigualdade, Rousseau explicitamente no *Discurso Sobre a Desigualdade* opõe-se a Aristóteles por não conceber a desigualdade como um fato natural autorizado pela própria natureza, ou melhor, Rousseau se afasta da concepção de que alguns foram feitos para mandar e outros para obedecer (ver *Contrato Social*, Livro II, p.56,57)<sup>14</sup>. Ele problematiza

---

<sup>13</sup> A expressão *qualidades do espírito ou da alma*, posta na caracterização da desigualdade natural em oposição à desigualdade moral merece alguns esclarecimentos para não incorrerem em uma má interpretação. Hélvétius, por exemplo, compreendeu que as *qualidades do espírito* eram provenientes das diferenças da constituição física dos indivíduos por observar que tal expressão estava na definição do primeiro tipo de desigualdade (MARUYAMA, 2005). Longe, porém, de tal compreensão, devemos ter em mente que Rousseau irá demonstrar, no que se refere às diferenças nas qualidades do espírito, que estas se devem às necessidades nascentes (Ver. *Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p.88, 89). Desta sorte, Maruyama (2005, p.409) hipoteticamente nos diz: “Se a expressão *qualidades do espírito ou de alma* designa as faculdades intelectuais ou morais [...] é claro que no estado de natureza não havia esse tipo de desigualdade entre os homens.” Muito provável é que as *qualidades do espírito* estejam junto à desigualdade física pelo fato das paixões (amor de si e piedade) estarem ligadas às necessidades biológicas, as quais os homens partilham com os animais, contudo, isto não dá margens a interpretação de uma determinação do físico sobre o moral, pelo fato do progresso da alma ser determinado pelas paixões postas em ação pelas necessidades biológicas e pela ação do intelecto. Devemos destacar que uma interpretação de uma determinação do físico sobre o moral será empreendida por Rousseau no início do Livro V do *Emílio*.

<sup>14</sup> Alain Renaut (2004), em sua análise sobre o complexo percurso que desembocou no humanismo da modernidade, declara que as sociedades modernas se conceberam como auto-constituídas por meio do esquema contratualista, como já sabemos. Assim, “[...] o humanismo jurídico dos modernos, aplicando ao direito a convicção de que o homem é o princípio de toda normatização, tomará como pressuposto que o homem é o autor de seu direito e que esse direito se afirma unicamente por ser fundado sobre o acordo ‘contratual’ das partes interessadas [...]” (RENAUT, 2004, p.10). Outrossim, prolongando a distinção feita por Benjamim Constant (1985) entre *A liberdade dos antigos comparada às dos modernos*, Alain Renaut acrescenta que a reflexão

ainda mais a questão ao indagar se existe um vínculo entre os dois tipos de desigualdade:

Pode-se, ainda menos, procurar a existência de qualquer ligação essencial entre as duas desigualdades, pois, em outras palavras, seria perguntar se aqueles que mandam valem necessariamente mais dos que obedecem e se a força do corpo ou do espírito, a sabedoria e a virtude sempre se encontram, nos mesmos indivíduos, na proporção do poder ou da riqueza: tal seria uma boa questão para discutir entre escravos ouvidos por seus senhores, mas que não convém a homens razoáveis e livres, que procuram a verdade. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, “Exordio”, p.51).

Vale ressaltar que a essas desigualdades naturais estavam sujeitos tanto os homens quanto as mulheres, indistintamente, e não há qualquer vínculo entre a desigualdade natural e a convencional à sombra do que poderíamos pensar em uma pretensa subordinação das mulheres. Isto se concebermos homens e mulheres em um primeiro estágio do estado de natureza (estado de natureza puro) como indivíduos isolados que se uniam momentaneamente, sem relações afetivas, com o fim de manter a espécie. Neste primeiro momento, o sexo não se configura como fator para a desigualdade.

A capacidade de procriar não é tomada como uma desvantagem para a fêmea da espécie humana. Aliás, como nos aponta o próprio genebrino, a fêmea da espécie humana tem uma facilidade maior do que a de outras espécies para alimentar seus filhotes, muito embora não se atribua a ela o instinto maternal. Por último, a mulher não aparece como objeto, pelo qual os machos venham a empreender uma luta; qualquer uma serve.

Insistindo mais sobre este aspecto, dado o caráter de independência da espécie, mesmo que houvesse “desigualdades naturais” ou “desigualdades físicas”, e certamente haveria de ter, devido às diferentes habilidades engendradas pelo comportamento adaptativo aos diferentes ambientes, por meio de uma inteligência prática e através do corpo, estas se tornariam nulas.

---

jurídica e política dos antigos, sobretudo no pensamento de Aristóteles, não fundamenta-se no reconhecimento da autonomia do indivíduo, mas em uma organização teleológica da natureza no qual se define que “alguns foram feitos para comandar e outros para obedecer”. Desta sorte, “[...] o fundamento definitivo da soberania [no pensamento aristotélico] reside na hierarquia das naturezas no contexto da ordem do mundo e não na vontade humana, enquanto tal, ditando suas próprias leis e se submetendo à autoridade que ela reconhece”. (RENAUT, 2004, p.10). Portanto, devemos entender que Rousseau não aceita que o exercício coletivo da soberania pelo sexo masculino esteja fundamentado em bases diferentes da autonomia e da liberdade.

No *Contrato Social*, precisamente nos *Livros I a III*, a tese de que não há nenhuma desigualdade natural entre os seres humanos é novamente defendida, mas agora sob o aspecto do direito (conceito moral fundado na razão). Rousseau nos aponta nestes livros que, enganosamente, alguns teóricos tinham tentado explicar o poder de poucos sobre muitos a partir da *lei do mais forte*, amplamente aceita como única e legítima até mesmo pelos defensores da liberdade, a exemplo de Hobbes, para quem o poder se funda a partir do medo e da força<sup>15</sup>.

Para Rousseau a lei do mais forte não pode fundamentar o direito que dá subsídios à constituição do Estado: se o direito cessa no momento em que a força desaparece este pretensível direito é fruto de uma situação e não tem nenhum valor ético ou jurídico.

O mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre senhor, senão transformando sua força em direito e a obediência em dever. Daí o direito do mais forte – direito aparentemente tomado com ironia e na realidade estabelecido como princípio. Jamais alcançaremos uma explicação desta palavra? A força é um poder físico; não imagino que a moralidade possa resultar de seus feitos. Ceder a força constitui ato de necessidade, não de vontade; quando muito, ato de prudência [...] ora que direito será esse, que perece quando cessa a força? Se se impõe obedecer pela força, não se tem necessidade de obedecer por dever, se, se não se for mais forçado a obedecer, já não se estará mais obrigado a fazê-lo. Vê-se que a palavra *direito* nada acrescenta à força – nesse passo, não significa absolutamente nada. (*Contrato Social*, Livro III, p.59, 60, Livro IV, p.61, grifo nosso).

## 2.4 HUMANIDADE ORIGINÁRIA

Retomando a análise da construção do *Discurso Sobre a Origem dos Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, cumpre observar que o prefácio anuncia essencialmente: i) a importância do conhecimento do ser humano; ii) a

<sup>15</sup> “O fim último, causa final e desígnio dos homens que amam naturalmente a liberdade e do domínio sobre os outros, ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a conseqüência necessária (conforme se mostrou) das paixões naturais dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos e ao respeito àquelas leis da natureza que foram expostas [...] Porque as leis da natureza (como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, ou, em resumo, fazer aos outros o que queremos que nos façam) por si mesmas, na ausência do temor de algum poder capaz de levá-las a ser respeitadas, são contrárias a nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, o orgulho, a vingança e coisas semelhantes. E os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar a menor segurança a ninguém.” (HOBBS, 1999, p.141).

necessidade de se buscar no próprio ser humano a fonte das diferenças que os distinguem entre si; iii) a dificuldade de se distinguir o que é a humanidade (no *estado de natureza*) e o que ela se tornou devido às mudanças sucessivas do mundo exterior e da ação da perfectibilidade humana; iv) por fim, os aspectos metodológicos explicitados pelo autor para a fundamentação de suas análises.

O exórdio, entretanto, é para nós de fundamental importância, por se constituir em um elo entre o prefácio e as demais partes. Ele não só demarca com precisão a distinção entre as duas espécies de desigualdade como também serve para anunciar a descrição da igualdade original, na Primeira Parte do Discurso, e o porquê da igualdade ser tão importante, Segunda Parte do Discurso. Como se dá tal construção?

Como falamos anteriormente, a arquitetura do *Segundo Discurso* está sob os alicerces de uma antropologia filosófica. Foi graças à reconstrução do Homem originário (empregado aqui no sentido de humanidade), o “Outro absoluto em relação ao homem civil” (FORTES, 1989, p.44) que a descrição da igualdade e de sua importância se tornou possível. Como era, portanto, esse Outro absoluto? Qual o seu retrato “[...] tal como deve ter saído imediatamente das mãos da natureza [?]” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p.58). Este retrato será exposto a partir de três pontos de vista (FORTES, 1989):

- a) da constituição corpórea e das condições ambientais na qual este ser humano estava inserido;
- b) da metafísico, em oposição a tudo o que é físico ou mecânico, visando empreender uma investigação das qualidades específicas do gênero humano que o distingue dos animais;
- c) e, por fim, das qualidades relativas ao psiquismo que levam o homem e a mulher selvagem a compreender e interpretar sua situação e sua condição (física, mental e social), na companhia de outros(as), agindo por fins escolhidos deliberadamente, realizando ou não as virtudes, de acordo com a sua liberdade.

Na perspectiva da condição corpórea, a humanidade primitiva foi concebida sem modificações na constituição física, de sorte que ele andava sobre os dois pés,

utilizava suas mãos como fazemos com as nossas, direcionava seu olhar a toda natureza e media a vasta extensão dos céus (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 57)<sup>16</sup>. Contudo, diferentemente do homem civil — *domesticado e acostumado a todas as comodidades que o tornou medroso, subserviente, fraco e afeminado* (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p.63), isto é, degenerado — o selvagem, imaginado por Rousseau, tinha um corpo vigoroso, “[...] menos fortes do que uns, menos ágil do que outros, mas em conjunto organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p.57-58). O temperamento robusto e quase *inalterável* do homem e da mulher selvagem decorria do modo pelo qual este utilizava o seu *único instrumento*: o corpo (ver. *Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 58-59).

Os fatores ambientais e materiais da vida, de uma “terra abandonada à fertilidade”, naturalmente submetiam o(a) selvagem a poucas necessidades e poucos esforços para a sua satisfação, o que reiteradamente demonstra a uniformidade e a simplicidade da vida em um estágio onde a face da terra não estava sujeita a mudanças bruscas e as paixões primitivas permaneciam inalteradas (ver *Discurso Sobre a Desigualdade*, p. 59, 65 e 66). Segundo o filósofo, “[...] essa foi a vida de um animal limitado inicialmente às sensações puras que, tão-só se aproveitando dos dons que a natureza lhe oferecia, longe de arrancar-lhe alguma coisa”. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p.88).

Errante e solitário pelas florestas, o homem e a mulher selvagem eram guiados quase que, instintivamente, tendo em vista que a satisfação das suas necessidades mais imediatas se resumia à nutrição, à reprodução e ao repouso<sup>17</sup>. O(a) selvagem, também, tinha como “preocupação” preponderante a sua conservação, traduzida no ataque para subjugar a caça e a defesa para não se

---

<sup>16</sup> O motivo pelo qual Rousseau tomou a humanidade primitiva com a mesma conformação física em todos os tempos primeiramente se deu porque o método comparativo em biologia, introduzido por Aristóteles, devido ao pouco progresso, não oferecia bases sólidas para que ele pudesse utilizá-lo em seu raciocínio; e pouco interessava para o genebrino procurar no sistema animal os rudimentos daquilo que ser humano viria a ser. De igual modo, ele também despoja a humanidade primitiva de todos atributos sobrenaturais, posto que a “religião nos ordena a crer que tendo o próprio Deus tirado os homens do estado de natureza logo depois da criação, são eles desiguais porque assim o desejou”; a concepção religiosa ainda que tenha adesão por meio da fé não impede de o filósofo deísta de estabelecer “conjecturas extraídas unicamente da natureza do homem e dos seres que o circundam”, ademais é só desta forma que se pode pensar nas faculdades artificiais que a humanidade primitiva adquiriu ao longo de um longo processo histórico (Ver. *Discurso Sobre a Desigualdade*, p. 52-58).

<sup>17</sup> Parece-nos que a conotação da satisfação sexual se aplica melhor ao sexo masculino, uma vez presente a vigência simbólica naturalizada sobre o lugar simbólico do masculino na sexualidade.

tornar presa de outro animal. Atendidas, pois, todas as suas necessidades, ficava em “paz com toda natureza”.

Segue que, ao ultrapassarmos este nível material da vida do homem e da mulher selvagem, e ao fixarmos o olhar para os aspectos metafísicos deste *ser humano nascente*, ainda que este aspecto não tenha sido muito explorado no Segundo *Discurso*, Rousseau não o submete à apreciação de acordo com a definição da Grécia Clássica, ou seja: nem como animal *capaz de ciência* como Platão, nem como o *único animal que possui razão*, como definiu Aristóteles.

Desde o início do *Discurso Sobre a Desigualdade*, o filósofo nos fala do homem e da mulher selvagem como que abandonado unicamente aos instintos e sem noções dos objetos determinadas por relações (idéias), mas com as imagens absolutas dos objetos sensíveis que o leva a agir em função das necessidades físicas imediatas<sup>18</sup>. Ademais, a racionalidade, bem como a moralidade, estava presente na humanidade primitiva em gérmen, ou melhor, como possibilidade que poderia não encontrar as condições para o seu estabelecimento efetivo (concurso de várias causas externas à natureza humana e as necessidades, as paixões e os desejos, este últimos, componentes endógenos do ser humano).

Contudo, a primeira distinção entre o ser humano e os animais, posta pelo genebrino, é a sua qualidade de *agente livre* e não tanto o entendimento, já que todos os animais “tem idéias [sensitivas], visto que tem sentidos” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p.64). Evidentemente, segundo Rousseau, o homem se desvia das regras prescritas pela natureza, demonstrando que atividades elementares e automáticas adquiridas ou não pelo hábito não o dissuade de orientar-se para o que lhe é útil e funcional, “[...] é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte), conclui o filósofo.<sup>19</sup>

Uma outra qualidade humana é a *perfectibilidade*, existente de forma latente no selvagem. Ela é concebida como a capacidade de tender para um crescimento espiritual, por meio do acúmulo de experiências provenientes de diversas circunstâncias, de modo a fazer com que cada vivência seja fundamental para o desenvolvimento sucessivo de todas as outras que virão. Ora, dispondo de uma

<sup>18</sup> Estabelecemos aqui uma comparação entre a criança nos anos iniciais de sua vida, retratada no Livro II do *Emílio*, com *homem selvagem* do *Discurso Sobre a Desigualdade*.

<sup>19</sup> Vale a ressalva de que esta liberdade é posta como livre de qualquer condicionamento e é entendida como um posicionamento interior do homem

visão geral do pensamento rousseauiano, podemos afirmar que o conceito de *perfectibilidade* não se aplica aqui à mulher selvagem, uma vez que este termo se refere à capacidade de romper com os ditames da natureza, a noção de *perfectibilidade* se aplica ao homem. À mulher se alude a noção de *perfeccionamento* (aprimoramento da espécie em termos morais). Como notamos no capítulo anterior, a mulher está encerrada no âmbito biológico; ela está do lado da indiferenciação individual. O homem, por conseguinte, se voltará para a individualização, para a autonomia e racionalidade; ele está do lado da civilização.

Desta sorte, a *perfectibilidade*, na perspectiva rousseauiana, é tomada como o móvel de toda a depravação humana (*Discurso Sobre a Desigualdade*, nota [i], p.126-133). É por meio desta faculdade que se verá o desaparecimento do isolamento e a projeção do homem para a vida em sociedade. O conjunto de condições ambientais será o mecanismo que acionará a *perfectibilidade*, modificará as paixões primitivas e despertará, por conseguinte, as potencialidades humanas em estado latente, a exemplo da racionalidade.

Muito embora o homem seja definido primeiramente como um ser sensitivo (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p.65), assim como os animais, Rousseau irá nos explicar, de forma mais detalhada no *Emílio*, que a racionalidade, posta em operação pelas necessidades crescentes e adversas, mantém uma relação recíproca com as nossas paixões, o que nos leva a avaliar que para Rousseau não há uma luta da razão contra as paixões<sup>20</sup>.

Neste ponto, muitos comentadores (CASSIRER, 1999; STAROBINSKI, 1991) apontam para certo teor racionalista na teoria da consciência moral rousseauiana. Ora, ainda que estas paixões primitivas fossem, quanto ao princípio, independentes da razão, das sensações, ou seja, do mundo exterior à natureza humana, a consciência moral, segundo Rousseau, não poderia se desenvolver sem a razão. É em um trecho do *Emílio* que observamos estas considerações em detalhes:

---

<sup>20</sup> “Apesar do que dizem os moralistas, o entendimento humano muito deve às paixões, que segundo, uma opinião geral lhe deve muito também. É pela sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conceber por que aquele que não tem desejos, que não tem desejos ou temores, dar-se-ia a pena de raciocinar. As paixões, por sua vez, encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas segundo as idéias que delas se possa fazer ou pelo simples impulso da natureza [...]” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p.65-66).



[...] é preciso fazer com que distingamos nossas idéias adquiridas e os nossos sentimentos naturais, pois sentimos antes de conhecer, e, como não aprendemos a querer o nosso bem e a evitar o nosso mal, mas recebemos essa vontade da natureza, também o amor do bom e o ódio ao mau são-nos tão naturais quanto ao amor de nós mesmos. Os atos da consciência não são juízos, mas sentimentos. Embora todas as nossas idéias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e só por eles que conhecemos a conveniência ou inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar.

Para nós, existir é sentir, nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ter idéias. Seja qual for a causa de nosso ser, ela proveu à nossa conservação dando-nos sentimentos convenientes à nossa natureza, e não se poderia negar que pelo menos aqueles sejam inatos [...] Ora, é do sistema moral formado por essa dupla relação consigo mesmo e com seus semelhantes, que nasce o impulso da consciência. Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem conhecimento inato do bem; mas assim que a sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva-o a amá-lo: é este sentimento que é inato (*Emílio, Livro IV, p.410-411*).

Esta citação não entra em contradição com as colocações a respeito da anterioridade do sentimento moral em detrimento da razão, ou melhor, do ser humano a priori ser sensitivo como está exposto no *Discurso Sobre a Desigualdade*. Levando-se em consideração as contribuições elucidativas que este trecho do *Emílio* nos traz, podemos entender a anterioridade do sentimento sob dois pontos de vista: um primeiro, em que os sentimentos morais são tomados como os princípios ou os motivos que determinam nossas ações, de sorte que, ainda que as idéias do bem, do belo e do justo sejam provenientes ou formados por nossa inteligência, fica evidente que seremos movidos, na realização de um agir virtuoso, pelo amor a estas idéias, de forma a traduzi-las em atitudes. Sendo assim, compreendemos a ênfase do genebrino ao nos falar que “Conhecer o bem não é amá-lo”. Em segundo lugar, também podemos compreender esta anterioridade dos sentimentos morais tomando-a como uma estrutura de inteligibilidade da razão pela qual ela extrai os sentidos das idéias morais não de um mundo exterior a nossa alma ou espírito, mas da própria expressão destes sentimentos que se tornam percebidos e plenos de sentido pela voz da consciência interior.

Do ponto de vista prático ou empírico, os sentimentos não podem permanecer sem objeto exterior sobre o qual aplicar-se [...] para amar uma coisa, é preciso ter uma idéia dela [...] a Consciência moral aguarda da razão as idéias ou os objetos para se exercer efetivamente, para aplicar-se na vida empírica real. Trata-se, se quisermos, de uma dependência material. (MARUYAMA, 2005, p.496).

Ademais, a consciência moral é retratada no Livro IV do *Emílio* como um princípio inato de justiça e de virtude; como o juiz infalível do bem e do mal que institui a excelência da natureza humana e da moralidade das ações (Cf. *Emílio*, Livro IV, p. 411, 412). Em suma, como falamos ao tratar dos princípios filosóficos da educação rousseauiana, “[...] a verdade dos sentimentos depende da justeza das idéias” (*Emílio*, Livro IV, p. 312).

Ora, os sentimentos primitivos a que nos referíamos outrora eram o *amor de si* e a  *piedade* ou *compaixão* aos outros seres (Cf. *Emílio*, Livro IV, p.411). Quanto ao primeiro sentimento, a expressão utilizada pelo filósofo não nos dá possibilidades de compreender *a priori* a forma como esta foi empregada no Segundo Discurso. Acertadamente, N. Dent (1996, p. 37) designa esta idéia como uma *noção semiteórica* que vai se desenvolvendo junto ao pensamento rousseauiano; ela é a responsável por “[...] explicar e interpretar os fins e o comportamento de todas as criaturas animadas”, para garantir a sua sobrevivência e evitar tudo aquilo que lhe pode ser prejudicial.

Este sentimento de autoconservação, também de acordo com o pensamento de Rousseau, nada tem de errado ou perverso. Ele é algo absolutamente saudável<sup>21</sup>. Mesmo em situações em que a garantia da sobrevivência exige o conflito entre duas criaturas, este conflito é momentâneo e não serve para retaliação. No caso do ser humano, o conflito é temperado pela piedade que “[...] concorre para a conservação mútua de toda a espécie”. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira parte, p. 78,79).

Como ressaltamos, o conceito *amor de si* é algo que vai sendo desenvolvido ao longo do pensamento rousseauiano. No trecho supra citado, o *amor de si* aparece como sinônimo de *amor próprio*, mas no decorrer da obra estas noções se tornam antitéticas<sup>22</sup>. Este pseudoparadoxo pode ser explicado se percebermos que Rousseau toma *amor de si* num sentido vulgar, que corresponde ao *amor próprio*.

<sup>21</sup> “[...] A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor próprio tomado em sentido amplo. Este amor próprio, em si ou relativamente a nós, é bom e útil, e, como não tem relação necessária com outrem, é a esse respeito indiferente. Só se torna bom o mau pela aplicação que se faz dele e pelas relações que se dão a ele. Até que o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, é portanto importante que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada, numa palavra, por causa dos outros, mas apenas o que a natureza lhe pede. Nesse caso, nada fará que não seja bom.” (*Emílio*, Livro II, p. 95).

<sup>22</sup> Para melhores esclarecimentos entre a diferença do *amor de si* e o *amor próprio*, ver nota (i) do *Discurso Sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade entre os Homens*, de autoria de Rousseau.

Assim, encontramos também no Livro III do *Emílio* (p. 283): “[...] o amor próprio, a primeira e mais natural de todas as paixões, ainda mal se exercitou. Sem perturbar o descanso de ninguém, viveu contente, feliz e livre tanto quanto a natureza permitiu [...]” A partir do Livro IV do *Emílio* o amor de si e o amor próprio tomam novos contornos.

A piedade ou compaixão é o outro sentimento primário, definido pelo genebrino como uma disposição universal e natural, perceptível também nos animais (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 77). Este sentimento precede a qualquer reflexão e é por meio dele que o homem primitivo se identifica com o sofrimento alheio e por isso evita causar sofrimento aos seus semelhantes ou a outros animais, haja vista que este sofrimento repercutiria sobre ele mesmo<sup>23</sup>.

Por último, ao lado destes dois sentimentos primitivos encontra-se o impulso sexual ou o instinto de reprodução. Sem muitos esclarecimentos, Rousseau (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 79,80) nos fala deste impulso como uma “[...] tendência cega, desprovida de qualquer sentimento do coração ou seja, nele não há nada de moral”. O impulso sexual é puramente físico; uma vez satisfeito o desejo momentâneo, os indivíduos de ambos os sexos retornavam ao isolamento anterior, sem o estabelecimento de qualquer vínculo<sup>24</sup>. Os(as) “filhos(as)”

<sup>23</sup> Além de definir, no *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*, a piedade como uma *máxima de bondade natural* pelo qual o ser humano, em particular, alcança o bem com o menor mal possível a outrem, o que na concepção de Rousseau não deixa de ser o germen da máxima raciocinada de justiça cristã expressa pelo imperativo: “faze a outrem o que desejas que faça a ti” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 80; Ver Mateus 7:18).

<sup>24</sup> A distinção entre o aspecto físico e o aspecto moral do sentimento do amor, que será depois retomado pelo filósofo Shopenhauer, é expresso no seguinte trecho do *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* (Primeira Parte, p. 80): “[...] O físico é um desejo geral que leva um sexo a unir-se a outro. O moral é o que determina esse desejo e o fixa exclusivamente num só objeto ou que, pelo menos, faz com que tenha por esse objeto preferido um grau bem maior de energia. Ora, é fácil de compreender que o moral, no amor, é um sentimento artificial, nascido do costume da sociedade e celebrado com muita habilidade e cuidado pelas mulheres, que visam estabelecer seu império e tornar dominante o sexo que deveria obedecer. Esse sentimento, baseando-se em certas noções de mérito ou de beleza, que um selvagem é incapaz de ter, e em comparações que não está em condições de fazer, deve ser quase nulo para ele. Isso porque, visto que seu espírito não pode engendrar idéias abstratas de regularidade e de proporção, seu coração também não é capaz dos sentimentos de admiração e de amor que, mesmo sem se perceber, nascem da aplicação dessas idéias. Ele ouve unicamente o temperamento que recebeu e não o gosto que não pôde adquirir – qualquer mulher lhe convém. Limitados unicamente ao aspecto físico do amor e bastante felizes para ignorar essas preferências que irritam o sentimento e lhe aumentam as dificuldades, os homens devem sentir menos freqüentes e menos vivamente os ardores do temperamento e, em conseqüência, disputar com menor freqüência e crueldade. A imaginação, que determina tanto prejuízo entre nós [homens civilizados], não atinge os corações selvagens; cada um recebe calmamente o impulso da natureza, entrega-se a ele sem escolha, com mais prazer do que furor, e, uma vez satisfeita a necessidade, extingui-se todo o desejo”.

resultantes da cópula, por exemplo, assim que podiam sobreviver sem a “mãe” não a tinham por estima por conta dos cuidados a eles(as) dispensados.

[...] seria cometer a falta daqueles que, raciocinando sobre o estado de natureza, transportam para ele as idéias pertencentes à sociedade e vêm sempre a família reunida numa mesma habitação e seus membros guardando entre si uma união tão íntima e permanente quanto entre nós, onde tantos interesses comuns os reúnem, enquanto nesse estado primitivo, não tendo nem casas, nem cabanas, nem propriedade de nenhuma espécie, cada um abrigava em qualquer lugar e, freqüentemente, por uma única noite: os machos e as fêmeas uniam fortuitamente segundo o acaso, a ocasião e o desejo, sem que a palavra fosse um interprete necessário das coisas que tinham a dizer-se, e separavam-se com a mesma facilidade (I). A mãe a princípio aleitava seus filhos devido à sua própria necessidade; depois, tendo o hábito lhos tornado caros, alimentava-os por causa da necessidade deles. Os filhos, assim, que tinham forças para procurar pastos não tardavam a abandonar a própria mãe e, como quase não havia outro meio de encontrarem-se senão o de não se perderem de vista, logo encontravam-se em situação de nem sequer se reconhecerem uns aos outros. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 69, 70).

Com o desenvolvimento dos vínculos sociais o instinto sexual estará na origem que resultará na reunião do homem e da mulher, dos pais e dos filhos, em uma habitação comum onde os mais doces sentimentos se desenvolverão (Cf. *Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p. 90,91). Mas não nos enganemos com tal sentimento, Rousseau nos dirá que a possessividade sexual ciumenta e exclusivista pode levar a crimes e a crueldades.

É, pois, incontestável que o próprio amor, assim como todas as outras paixões, só na sociedade adquiriu esse ardor impetuoso que muito freqüentemente o tornou tão funesto aos homens e é tanto mais ridículo figurar selvagens enganando-se sem tréguas para satisfazer à sua brutalidade, quanto essa opinião é diretamente contrária à experiência. Os caraíbas, que são povos que até agora menos se distanciou do estado de natureza, são justamente o mais calmo nos seus amores e menos sujeitos ao ciúme, apesar de viver num clima abrasador que sempre parece emprestar a tais paixões uma atividade muito maior.

Quanto às induções que se poderiam inferir [...] Não se pode, pois concluir do combate de certos animais pela posse da fêmea que a mesma coisa acontece ao homem no estado de natureza e, se de qualquer modo se pudesse chegar a essa conclusão, como essas dissensões não destruíram as outras espécies, não se deve pelo menos julgar sejam elas mais funestas à nossa. É bem possível, nesse caso, que elas causassem menos devastações do que em sociedade, sobretudo nos países em que, valendo os costumes ainda alguma coisa, o ciúme dos amantes e a vingança dos esposos determinam duelos, assassínios e coisas piores, onde o dever de uma fidelidade eterna só serve para proporcionar adultérios e onde as próprias leis da continência e da honra expandem forçosamente a devassidão e multiplicam os abortos. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 80,81).

E imprescindível percebermos que Rousseau ao nos falar das resultantes do dever de uma *fidelidade eterna* — adultério, devassidão, abortos, duelos, assassínios, sobretudo nos países que prezam pelo costume — não está a repudiar o casamento, mas a um tipo de contrato matrimonial forçado pelos pais, que estão preocupados mais com os aspectos econômicos do que a felicidade dos(as) filhos(as)<sup>25</sup>.

## 2.5 EXISTÊNCIA HUMANA NO *ESTADO PURO DE NATUREZA* E NO *ESTADO HISTÓRICO DE NATUREZA*

Até aqui, a exposição do pensamento rousseauiano no *Discurso Sobre a Desigualdade* nos levou à compreensão de que a humanidade primitiva poderia estar alheia à sociedade. Com efeito, há muitas passagens nesta obra que demonstram a distância entre o *estado de natureza* e o *estado de sociedade*, ou melhor, a irredutibilidade destes dois momentos da história da humanidade (MARUYAMA, 2005; FORTES, 1989). Ora, Natália Maruyama (2005, p.406-407) nos explica que a expressão *estado de natureza* apresenta dois sentidos:

De um lado, ela designa um estágio da humanidade considerado em uma linha temporal, portanto em certa continuidade com o estado civil e, de outro, ela tem apenas um sentido lógico e intemporal. Neste último sentido, o estado de natureza pode ser compreendido como uma estrutura fechada cujas características não podem explicar o estabelecimento da sociedade. O estado de natureza, tomado sob esse aspecto intemporal, é irredutível ao estado civil e em descontinuidade com este; entre esses dois estados há uma ruptura de ordem lógica.

---

<sup>25</sup> “Não haverá mil casos mais freqüentes e mais perigosos ainda, nos quais os direitos paternais ofendem abertamente a humanidade? Quantos talentos enterrados e inclinações forçadas pela coerção imprudente dos pais! Quantos homens, que se teriam distinguido numa situação apropriada, morrem infelizes e desonrados numa dada situação, para a qual não tinham o menor gosto! Quantos casamentos felizes, mais desiguais, foram rompidos ou perturbados e quantas castas esposas desonradas por essa ordem de condições sempre em contradição com a da natureza; quantas outras uniões insuportáveis formadas pelo interesse e condenados pelo amor e pela razão! Até mesmo quantos esposos honestos e virtuosos se suplicam, mutuamente, por se terem unido mal! Quantas vítimas jovens e infelizes da avareza dos pais gemendo sob laços indissolúveis, que o coração repele e que somente o ouro forjou! Felizes aqueles que, por vezes, a coragem ou a virtude arrancam da vida antes que uma bárbara violência os force a se entregarem ao crime ou ao desespero! perdoai-me, pai e mãe para sempre deploráveis; aumentei, contra a minha vontade, vossas penas, mas possam elas servir de eterno e terrível exemplo a quem quer que ouse violar o mais sagrado de seus direitos, em nome da própria natureza!” (*Discurso Sobre a Igualdade*, Nota (i), p. 130).

Evidentemente, ao falarmos do sentido lógico e intemporal, estamos a nos referir ao *estado puro de natureza*, cujas características dizem respeito a uma vida fixa e inalterável, e cujos adjetivos fundamentais podem ser sintetizados nos termos: simplicidade, uniformidade e solidariedade. Além disso, o *estado puro de natureza*, como sentido lógico, foi utilizado para desfazer os equívocos e preconceitos que muitos filósofos atribuíam ao *homem natural* (entenda-se aqui homens e mulheres) tendo diante de si o *homem civil*<sup>26</sup> (Cf. *Discurso sobre a Desigualdade*, “Exórdio”). De modo evidente, o que Rousseau quer demonstrar é que o

[...] estado de natureza, no qual os homens estão dispersos entre os outros animais, não se opõe ao estado civil pela presença ou ausência da sociabilidade, das leis positivas ou da liberdade, mas pela presença ou ausência da desigualdade entre os homens. (MARUYAMA, 2005, p. 407).

O ponto fundamental colocado por Rousseau, portanto, é a desigualdade moral ou política. Ele estava preocupado, como falamos no início deste capítulo, com a desigualdade que advém das instituições sociais e que acabam por potencializar as desigualdades naturais, que no *estado de natureza puro* são insignificantes, ou melhor, são nulas. Mas, quanto ao *estado de natureza histórico*? O que poderíamos dele falar?

Dada a fixidez e imutabilidade do *estado de natureza puro*, este sentido primeiro tornou-se insuficiente para explicar o afastamento humano do seu “equilíbrio estático primitivo” (FORTES, 1989, p.60) rumo aos sucessivos progressos do espírito, que, gradativamente, foram deteriorando as qualidades originárias da humanidade. Deste modo, Rousseau, de forma abrupta, sem anunciar a passagem do primeiro sentido para um outro, na Segunda Parte do *Discurso Sobre a Desigualdade*, situa o *estado de natureza* na ordem do tempo.

Uma vez que o prefácio do *Discurso Sobre a Origem dos Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* estabelece o marco zero da espécie humana (o *estado de natureza puro*), a descrição da evolução da condição de independência da espécie à condição de dependência dos outros e das coisas, junto às modificações físicas, metafísicas e morais, vão se aglutinando até se ajustar às configurações do

<sup>26</sup> “Estendi-me desse modo sobre a suposição dessa condição primitiva porque, devendo destruir antigos erros e preconceitos inveterados, achei que devia pulverizá-los até a raiz e mostrar, no quadro do verdadeiro estado de natureza, como a desigualdade, mesmo natural, está longe de ter nesse estado tanta realidade e influencia quanto pretendem nossos escritores.” (*Discurso Sobre a Igualdade*, Primeira Parte, p.82).

homem civil (FORTES, 1989), vale ressaltar que o *divisor de águas* da história humana será a instituição da propriedade privada:

O Verdadeiro Fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, quantas guerras, assassinios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que arrancando as estacas ou enchendo o fosso tivesse gritado a seus semelhantes: “Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p. 87).

Decerto este trecho, lido de maneira ingênua e superficial, leva muitos autores, entre os quais Luiz Roberto Fortes (1989) e Christoph Helferich (2006) configuram-se como exemplos, a vincularem uma interpretação consensual de que o estabelecimento da sociedade civil se deu por meio da artimanha daquele que se fez acreditar detentor dos bens de produção e também a compreensão de que a propriedade privada é que funda a desigualdade. Ora, a argumentação do genebrino neste trecho inicial da Segunda Parte do Discurso tem um forte apelo retórico, mas, sobretudo, apresenta um caráter de continuidade.

Na verdade, a propriedade privada foi o fator que tornou potente as desigualdades que começaram a se estabelecer ao longo do processo civilizatório, dado “[...] que as coisas já então tivessem chegado a ponto de não poder mais permanecer como eram” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p.87), funda-se a sociedade civil. Ainda a respeito da propriedade privada, diz-nos o filósofo:

[...] essa idéia de propriedade, dependendo de muitas idéias anteriores que só poderiam ter nascido sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano. Foi preciso fazer-se muitos progressos, adquirir-se muitas indústrias e luzes, transmiti-las e aumentá-las de geração em geração, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza. Retomemos, pois, as coisas de mais longe ainda e esforcemos-nos por ligar, de um único ponto de vista, em sua ordem mais natural, essa lenta sucessão de acontecimentos e de conhecimentos. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p.87).

A retomada dessa “lenta sucessão de acontecimentos e conhecimentos” — esses “[...] primeiros progressos [que] puseram por fim o homem à altura de alcançar outros mais rápidos” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p.90) — é o que nos interessa aqui, tendo em vista os nossos objetivos, posto que não podemos associar a subordinação das mulheres ao surgimento da propriedade privada.

Tampouco poderíamos adotar a interpretação consensual sobre o trecho inicial da Segunda Parte do *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade*, uma vez que ela mascara ou quase deixa imperceptíveis as diversas formas de desigualdade que vão se estabelecendo ao longo da descrição da história da humanidade realizada por Rousseau.

Por certo, logo que as dificuldades se impuseram à humanidade, limitada inicialmente às dádivas da natureza, os indivíduos isolados reagiram com criatividade para transpor vários obstáculos — acesso à alimentação, concorrência dos animais e ferocidade dos que ameaçavam a sua vida — com o fim de garantirem sua sobrevivência (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p.88).

As mudanças climáticas também contribuíram para uma modificação na maneira de viver dos povos distribuídos ao longo do globo terrestre: os povos mais próximos à costa marítima inventaram os anzóis e aprenderam a pescar; aqueles mais voltados ao continente construíram arcos flechas e se tornaram guerreiros; por fim, os habitantes das regiões frias, aprenderam a se defender das baixas temperaturas e a conservar os alimentos (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte).

Por conseguinte, as interações do gênero humano com o meio e com os outros seres conduziram a espécie a perceber relações que acabaram por produzir “[...] uma certa espécie de reflexão, ou melhor, uma prudência maquinal, que lhe indicava as preocupações mais necessárias à sua segurança”. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p. 90). Concomitantemente, fundou-se um conhecimento de si e dos outros seres, daí emergindo a consciência do ser *indivíduo* e o orgulho no coração humano.

Por fim, nessa etapa, a alteridade ou reconhecimento do outro como semelhante, decorre do olhar que o indivíduo lança sobre os demais seres. Rousseau, de maneira singela e tímida, nos diz que o macho da espécie humana, em suas observações, concluiu que a fêmea da mesma espécie tinha em conformidade as mesmas maneiras de pensar e de sentir<sup>27</sup>. Vemos, assim, que o

---

<sup>27</sup> “Embora seus semelhantes não fossem para ele o que são para nós e não tivesse mais comércio com eles do que com os outros animais, não foram esquecidos nas suas observações. As conformidades, que o tempo pôde fazê-lo perceber entre eles, sua fêmea e sua própria pessoa, levaram-no a ajuizar aquelas que não percebia e, vendo que todos se comportavam como teria feito em circunstâncias idênticas, concluiu que suas maneiras de pensar e de sentir eram inteiramente conformes à sua [...]” (*Discurso Sobre a Igualdade*, Segunda Parte, p.89).



reconhecimento da alteridade modifica a situação anterior da ausência de vínculos e cria as condições para a sua instauração:

Ensinando-lhe a experiência ser o amor ao bem-estar o único móvel das ações humanas, encontrou-se em situação de distinguir as situações raras em que o interesse comum poderia fazê-lo contar com a assistência de seus semelhantes e aquelas, mais raras ainda, em que a concorrência devia fazer com que desconfiasse deles. No primeiro caso, unia-se a eles em bandos ou, quando muito, em qualquer tipo de associação livre, que não obrigava ninguém, e só durava quanto a necessidade passageira que a reunia. No segundo caso, cada um procurava obter vantagens do melhor modo, seja abertamente, se acreditava poder agir assim, seja por habilidade e sutileza, caso se sentisse mais fraco. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p. 89).

Destes vínculos grosseiros e fugazes, e também do esclarecimento do espírito, surge um aprimoramento técnico que acabou por resultar na criação da habitação, expressão de uma primeira revolução, graças a qual os indivíduos começaram a compartilhar um espaço e vivenciar vínculos duradouros, bem como a formar sentimentos de estima e de preferência. Este estágio, restrito ao *estado de natureza histórico*, é um estágio transitório e intermediário da humanidade, onde ele não é plenamente mais um ser selvagem, nem um ser social<sup>28</sup>.

[...] esse estado é a verdadeira juventude do mundo e que todos os progressos ulteriores foram, aparentemente, outros tantos passos para a perfeição do indivíduo e, efetivamente, para a decrepitude da espécie. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p.93).

Como vimos até agora, o significado de *Homem natural* (inclua-se aqui homens e mulheres) *estado de natureza* subjacentes no pensamento rousseauiano, ao longo do *Discurso Sobre a Desigualdade*, não apresenta ontologicamente desigualdades entre os dois sexos. Como já pontuamos, a existência de *desigualdades naturais* são nulas, pois na verdade as desigualdades se estabelecem em relações assimétricas.

Sobressai-se também que é neste período feliz da humanidade, precisamente na constituição da família como primeira forma de organização social, que Rousseau reconhece que a subordinação das mulheres pelos homens, ou melhor, que a

---

<sup>28</sup> Para uma melhor compreensão deste período intermediário, ver as seguintes obras de Rousseau: *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens*, p.91-93 e o *Discurso Sobre a Origem das Línguas*.

“desigualdade” entre homens e mulheres começa por meio de uma divisão sexual do trabalho. Diz-nos este filósofo:

Os primeiros progressos do coração resultaram de uma situação nova que reunia numa habitação comum os maridos e as mulheres, os pais e os filhos. O hábito de viver junto fez com que nascessem os mais doces sentimentos que são conhecidos do homem, como o amor conjugal, o amor paterno. *Cada família tornou-se uma pequena sociedade, ainda mais unida por serem a afeição recíproca e a liberdade os únicos liames e, então, se estabeleceu a primeira diferença no modo de viver dos dois sexos, que até ai nenhuma apresentava. As mulheres tornaram-se sedentárias e acostumaram-se a tomar conta da cabana e dos filhos, enquanto os homens iam procurar a subsistência comum.* Os dois sexos começaram, assim, por uma via um pouco mais suave, a perder alguma coisa de sua ferocidade e de seu vigor. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p. 90, 91, grifo nosso).

Não fiquemos, pois, a pensar que este tipo de “desigualdade” foi criticado por Rousseau ao longo da sua obra. Com o fim de não sermos imprecisos em nossa análise, enfatizamos que Rousseau, no desenvolvimento de seu discurso, nos fala que muitas diferenças que distinguem os seres humanos e são tomadas como naturais, são unicamente obra do hábito e dos modos de vida que se adotam em sociedade. No estabelecimento destas diferenças a educação tem também um papel determinante. Apesar do trecho em questão ser longo, vale a pena registrá-lo.

*É fácil de ver, com efeito, que entre as diferenças que distinguem os homens, inúmeras, consideradas naturais, são unicamente obra do hábito e dos vários gêneros de vida que os homens adotam em sociedade.* Assim, um temperamento robusto ou delicado, a força ou a fraqueza, que dele derivam, resultam mais freqüentemente da maneira dura ou afeminada pela qual foi educado do que a constituição primitiva dos corpos. A mesma coisa acontece com as forças do espírito; a educação não só estabelece diferença entre os espíritos cultos e os que não o são, como também aumenta a que existe entre os primeiros na proporção da cultura, pois, quando um gigante e um anão andam pelo mesmo caminho, cada passo, que um e outro dêem, trará uma vantagem a mais para o gigante. Ora, se se fizer uma comparação entre a diversidade prodigiosa de educação e de gêneros de vida que reina nas várias ordens do estado civil, e a simplicidade e uniformidade da vida animal e selvagem, na qual todos se alimentam com os mesmos alimentos, vivem da mesma maneira e fazem exatamente as mesmas coisas, *compreender-se-á quanto deve a diferença de homem para homem sem ser menor no estado de natureza do que no estado de sociedade e quanto aumenta a desigualdade natural na espécie humana por causa da desigualdade de instituição.* (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 82, grifos nossos).

Por certo, a denúncia rousseauiana — que reivindicava uma razão que não operasse só na mente dos indivíduos, mas também que operasse no seio da sociedade como práxis libertadora — não teve como preocupação problematizar a

sujeição das mulheres pelos homens; nem mesmo constatar que as diferenças de papéis e de posições sociais entre os sexos se deviam a forma como homens e mulheres foram educados e não à natureza específica do seu ser. Nas palavras do próprio filósofo, como vimos no trecho citado, ele não quis levar em consideração que as diferenças de papéis e de posições sociais que distingue os sexos “são unicamente obra do hábito e dos vários gêneros de vida que os homens adotam em sociedade”. E mais, que o “temperamento robusto ou delicado, a força ou a fraqueza, que dele derivam, resultam mais freqüentemente da maneira dura ou afeminada pela qual foi educado do que a constituição primitiva dos corpos”.

As inquietações rousseauianas, notoriamente, se dirigiam ao plano político. Assim, o interesse de fundamentar as bases legítimas para a passagem da liberdade natural à liberdade civil, expresso nas palavras iniciais do *Contrato Social*, foi o seu quinhão. Dado que no *estado de natureza*, antes do surgimento da sociedade civil, todos os homens (incluindo aqui também as mulheres) eram iguais entre si, parecia mais importante para Rousseau buscar os motivos que levaram o ser humano a se assenhorear do seu semelhante e encerrá-los em grilhões, do que discutir sobre as garantias dos direitos políticos das mulheres e da sua pretensa liberdade.

Na verdade a razão rousseauiana não combateu a razão patriarcal, pelo contrário a reforçou ideologicamente ao ocultá-la; ao transparecer que a divisão dos papéis entre os sexos foi resultado de um consenso, conseqüência de um acordo harmonioso que se deu por um contrato conjugal tendo em vista o estabelecimento da família (RODRIGUES, 2005). Ademais, Rosa Cobo (1995), Marie Blanche Tahon (1999) e Carole Patman (1993) ressaltam que este ocultamento tinha motivos intencionais e de necessidade política.

As quebras lógicas do pensamento rousseauiano, no *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens*, apresentadas por Rosa Cobo (1995, p.91), dão margem a pensarmos que as atribuições naturais destinadas a homens e mulheres assinalam que estas naturezas se originam em estágios diferenciados do *estado de natureza*, que fundam o suporte para o espaço público e privado.

Acertadamente, Rosa Cobo (1995) nos diz que no estado de *natureza puro* estará o homem e no começo posterior a mulher. Um lapso na análise de Cobo (1995), entretanto, é não deixar explícito, imediatamente, que o homem embora esteja situado no *estado puro de natureza* — espaço de autonomia, de liberdade e

também de irracionalidade — transpõe este estágio para ascender ao espaço social. Nesta passagem para o estado civil<sup>29</sup> se dão modificações na conduta do homem, na qual a substituição das ações motivadas pelo instinto dará lugar aos princípios racionais. Sendo assim, parece que a mulher, ao longo do processo histórico da humanidade, ficou petrificada, caudatária da espontaneidade dos instintos e da sensibilidade em detrimento da racionalidade, à esfera da reprodução ao invés da esfera da produção.

Como nos mostra Íris Young (1987, p. 68), “o público cívico da cidadania” se opõe às “dimensões públicas e privadas da vida humana, que corresponde a uma oposição entre razão, de um lado, e o corpo, afetividade e desejo, do outro”, o que está em completo acordo com o que mostramos no capítulo anterior. Ainda conforme, Íris Young (1987, p. 68):

Os [sic] feministas mostraram que a exclusão teórica das mulheres do público universalista não é mero acaso ou aberração. O ideal do público cívico exige uma vontade de unificar, e exige a exclusão de aspectos da existência humana que ameaçam dispersar a unidade fraternal de formas retas e verticais, especialmente exclusão das mulheres [sic]. Dado que o homem como cidadão exprime o ponto de vista universal e imparcial da razão, alguém tem que cuidar de seus desejos e sentimentos particulares.

Seyla Benhabib (1987) também se ocupou em criticar o ponto de vista moral do “outro generalizado” existente na ficção do “estado natural” das teorias do contrato. Para a cientista política, a perspectiva moral do “eu generalizado” demonstra uma concepção errada de autonomia e de universalidade moral, sem reciprocidade<sup>30</sup>. Segundo a autora, o ponto de vista do “outro generalizado” leva

---

<sup>29</sup> Veremos que o Emílio como um exemplo do homem natural deve conservar as suas qualidades originárias estando em sociedade, o que justifica uma educação que proporcione a autonomia e a liberdade.

<sup>30</sup> Seyla Benhabib (1987), em consonância com Carol Gilligan (1982), entende que justiça e direito, cuidado e responsabilidade não são orientações bipolares ou dicotômicas, mas aspectos compatíveis no âmbito da moralidade; o “[...] problema é que o núcleo sustentável das idéias de reciprocidade e equidade é com isso identificado com as perspectivas do outro generalizado desimpedido e desencarnado.” (BENHABIB, 1987, p. 99). É interessante notar que Seyla Benhabib (1987) demonstra no seu artigo a possibilidade do feminismo incorporar os aspectos normativos da teoria da ética comunicativa de Habermas. Esta autora nos chama a atenção para o fato que ao estabelecer uma distinção entre o outro concreto e o outro generalizado ela não a faz em termos prescritivos, mas em termos críticos, expressando os seus objetivos do seguinte modo: “Não é meu objetivo prescrever uma teoria moral e política consoante com o conceito de ‘outro concreto’. Porque, de fato, o reconhecimento da dignidade e valor do outro generalizado é uma condição necessária, embora não suficiente para definir a opinião moral nas sociedades modernas.” (BENHABIB, 1987, p.103).

tanto a uma privatização da experiência das mulheres quanto a uma exclusão destas mesmas experiências nas considerações morais.

Ainda no que diz respeito ao conceito de estado de natureza, Rousseau, sendo um dentre os filósofos que defendiam o direito natural, teve em comum com os demais o princípio metodológico de dedução e a investigação da verdadeira natureza social do indivíduo. Vale a pena registrar as análises de Cobo (1995, p.92, tradução nossa):

O elemento comum que subjaz nos desenvolvimentos desta noção em todos os autores é o método. O comum não é tanto o objeto — a natureza — como a forma de tratá-lo — a razão —; o que caracteriza aos filósofos do direito natural 'não é o princípio ontológico (que suporia uma metafísica comum que, de fato, jamais existiu) senão um princípio metodológico. O método que une estes filósofos é o dedutivo. O objeto deste método consiste em reduzir o direito, a ética e a política a ciências demonstrativas. A construção de uma moral racional, definitivamente separada da teologia, capaz de garantir a universalidade dos princípios da conduta humana é o objetivo dos jusnaturalistas. A unidade disto se fundamenta na idéia de que é possível uma autêntica ciência da moral em o sentido das ciências que começaram a aplicar com êxito o método matemático. A pretensão dos jusnaturalistas é refutar a opinião de Aristóteles de que o conhecimento do justo e do injusto não se alcança a certeza do raciocínio matemático, senão que o único que pode se conseguir é o conhecimento provável. Estes filósofos sustentam que a tarefa do jurista é a de interpretar regras dadas, hipotecadas de antemão pelas condições históricas em que foram produzidas, senão que sua missão consiste em descobrir as regras universais de conduta através do estudo da natureza do homem. A tarefa histórica do filósofo jusnaturalista, pois, não é a de interpretar, mas a de descobrir. O descobrimento da natureza humana está na base das teorias do direito natural [...].<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> “El elemento común que subyace en los desarrollos de esta noción en todos los autores es el método. Lo común no es tanto el objeto — la naturaleza — como la forma de trata-lo — la razón —; lo que caracteriza a los filósofos del derecho natural 'no es un principio ontológico (que supondría una metafísica común que, de hecho, jamás existió) sino un principio metodológico. El método que une estos filósofos es el deductivo. El objeto de este método consiste en reducir el derecho, la ética y la política a ciencias demostrativas. La construcción de una moral racional, definitivamente separada de la teología, capaz de garantizar le universalidad de los principios de la conducta humana es el objetivo de los iusnaturalistas. La unidad de éstos se basa en la idea de que es posible una autentica ciencia de la moral en el sentido de las ciencias que comezaram a aplicar con éxito el método matemático. La pretensión del iusnaturalistas es refutar la opinión de Aristóteles de que el conocimiento de lo justo y lo injusto no se alcanza la certeza del razonamiento matemático, sino que lo único que puede conseguirse es un conocimiento probable. Estos filósofos sostienen que la tarea del jurista nos es la de interpretar reglas dadas, hipotecadas de antemano por las condiciones históricas en que fueron producidas, sino que su misión consiste en descubrir las reglas universales de la conducta a través del estudio de la naturaleza del hombre. La tarea histórica del filósofo iunasturalista, pues, no es la de interpretar, sino de la descubrir. El descubrimiento de la naturaleza humana está en la base de las teorías del derecho natural [...].”

## 2.6 ARTICULANDO NATUREZA, CULTURA E DESIGUALDADE: UMA ANALÍTICA DA EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA

Certamente, o conceito de natureza, como temos tentado demonstrar ao longo das nossas análises, se apresenta na totalidade da obra rousseauniana não apenas como um princípio descritivo, mais também como um princípio normativo, cujo enfoque ontológico justifica e fundamenta as condições intelectuais, morais, sociais e políticas de homens e mulheres de acordo com suas propriedades naturais (Cf. QUINTANILLA, 1996, verbete *ética*). Conforme Rosa Cobo (1995, p.206, tradução nossa):

Qualquer aspecto da obra de Rousseau, como se há posto de manifesto [...] nos remete à noção de estado de natureza e aos diversos significados desse conceito. A idéia que unifica todos os seus textos é, sem dúvida, a de natureza. Todos seus escritos biográficos, políticos ou pedagógicos nos conduzem de uma ou de outra forma a essa noção. A pedagogia rousseauniana não pode ser entendida em sua complexidade antes se ter estudado exaustivamente a hipótese do estado de natureza. E no mesmo sentido, a crítica feminista seria insuficiente se não tivesse em conta os diversos estágios desta hipótese.<sup>32</sup>

Estas considerações não estão destoantes, das análises realizadas por nós até aqui. Como vimos, a antropologia rousseauniana, no *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens*, apresenta dois estágios, dentro do chamado *estado histórico de natureza*, a saber: um estágio pré-político, aplicado analogamente à mulher, e caracterizado como “[...] o reino da necessidade e da desigualdade originada pela satisfação egoística das necessidades primárias das paixões”. (MOLINA PETTIT, 1994, p.118); e um estágio, posterior, em que o homem ascende como indivíduo autônomo e racional que “[...] dialoga em o contrato [político] e conquista, com ele, sua liberdade e sua igualdade”. (MOLINA PETTIT, 1994, p.118-119).

---

<sup>32</sup> “Cualquier aspecto de la obra de Rousseau, como se ha puesto de manifiesto [...], nos remite a la noción de estado de naturaleza y a los diversos significados de ese concepto. La idea que unifica todos sus textos es, sin duda, la de naturaleza. Todos sus escritos biográficos, políticos o pedagógicos nos conduce de una u otra forma a esa noción. La pedagogía rousseauniana no puede entenderse en su complejidad si ante no se ha estudiado exhaustivamente la hipótesis del estado de natural. Y en el mismo sentido, la crítica feminista sería insuficiente si no tuviese en cuenta los diversos estadios de esa hipótesis.”

Decerto Célia Amorós (1991) e Michéle Crampe-Casnabet (1991), filósofas feministas, põem em manifesto a necessidade de refletir sobre os efeitos ideológicos que incidem sobre a conceitualização de mulher em Rousseau, na medida em que essa é objeto de conceitualização diferencial.

Para Célia Amorós (1991, p.30), o conceito de natureza oscila, em termos funcionais, tanto como um paradigma legitimador da organização social quanto como um contraposto à acepção de cultura, ou melhor, como aquilo que a cultura deve transformar, domesticar, para continuar a ser cultura: “[...] Ambos os pólos convergem [...] na mitologia rousseuniana do bom selvagem e nas idéias acerca da educação como domesticação da natureza segundo a natureza.” (AMORÓS, 1991, p.30, tradução nossa)<sup>33</sup>. Deveras, em relação estrita com o projeto pedagógico rousseuniano, não há como dissociar a idéia de natureza, e as implicações que delas advém em termos morais e políticos, da idéia de educação na obra o *Emílio*.

É possível, ao se exercer um exame meticoloso do projeto filosófico-educacional de formação humana de Rousseau, encontrar características marcantes, das quais evidenciamos a *visão utópica*. Ora, Danilo Streck (2004) nos chama à atenção para o fato desta *visão utópica* apresentar duas qualidades muito potentes: ela tanto instrumentaliza e capacita para a denúncia da perversidade do mundo quanto arremessa o nosso espírito para o futuro como uma possibilidade sempre em aberto. Subjacente a esta visão utópica, podemos discernir aquilo que Frederick Eby (1976) denominou como *teoria da recapitulação*.

Para este autor, Rousseau foi o descobridor da *teoria da recapitulação*, alvo de interesse e de apoio da *teoria da evolução biológica* de Darwin no século XIX. Mas do que trata esta teoria? No pensamento do século XVIII era recebida com entusiasmo a concepção de que as grandes épocas da história do homem deveriam ser concebidas como análogas aos períodos da vida de um único indivíduo (EBY, 1976). Diferentemente, Rousseau inverteu esta ordem concebendo que o desenvolvimento do indivíduo deveria ser explicado a partir da compreensão do desenvolvimento da espécie humana. “É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas [...]” (*Emílio*, Livro IV, p. 325).

---

<sup>33</sup> “[...] Ambos polos convergen [...] en la mitología rousseuniana del buen salvaje y en las ideas acerca de la educación de la naturaleza según la naturaleza.”

Frederick Eby (1976, p. 293, grifo nosso) sintetiza a *teoria da recapitulação* rousseauiana e nos demonstra como se dá a articulação entre desenvolvimento da espécie e do indivíduo, da sociedade e do homem, ao nos declarar:

Em seu progresso do nascimento à maturidade, a criança revive as épocas das quais a raça passou em seu movimento para a civilização. Começa como um animal; torna-se então em um selvagem, um solitário ou Robison Crusoe, atinge então a racionalidade, e finalmente, emerge como um ser social. *Se nós quisermos compreender a infância devemos extirpar todas as artificialidades que o homem adquiriu através dos séculos de crescimento social e olhar a vida do ponto de vista simples e direto do homem original [...]*

Sendo assim, é esta visão que nos permite aliar o *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens* com a obra educativa o *Emílio*. É correto afirmar que

Se existe desigualdade, não é por fatalidade e por força de algum destino [...] A utopia de Rousseau [...] se funda na inconformidade de tomar as coisas tais quais se apresentam como critério e medida para projetar o futuro.[...] Esse ideal existe como sombra num passado muito remoto e deve servir como fonte inspiradora para desenhar os contornos do futuro. O fato de a visão utópica estar mais vinculada com a forma de criar a nova sociedade do que com um projeto definido tem um significado especial para a educação. Não se pode separar os meios dos fins, os procedimentos das metas que se pretendem alcançar [...] (STRECK, 2004, p. 88).

Ora, toda amplitude e perspicácia das denúncias de Rousseau quanto às desigualdades sociais e políticas, ainda que realizadas de forma admirável, podem nos seduzir de tal modo a não podermos visualizar seus enganos e suas incoerências em certos aspectos<sup>34</sup>, principalmente quando eles se referem ao projeto político-pedagógico sob o âmbito das diferenças sexuais.

Sintetizando o *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens* notamos que esse discurso traça um percurso histórico do homem e da mulher natural, que viviam em uma igualdade originária, considerando as desigualdades que vão se consolidando no tempo até desembocar na construção da idéia de propriedade

<sup>34</sup> Um desses aspectos, a respeito das opiniões sociais e políticas de Rousseau, refere-se à possibilidade de integração harmônica e construtiva do homem na sociedade, posto que nas análises do *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens* apresenta um “[...] contraste rígido e absoluto entre o homem natural – isolado, tranqüilo, inocente – por um lado, e o homem civilizado – social, alienado, entregue ao controle dos outros, pervertido, maligno – por outro.” (DENT, 1996, p.109), somos levados a perguntar se estes pontos devem ser aceitos como bases definitivas para considerarmos todas as demais obras. Ainda que não tenhamos intuito de discutir tais paradoxos, devemos apontar, porém, que muitos(as) teóricos(as) têm afirmado que não podemos aceitar definitivamente o contraste e a absolutização das duas categorias de homens, uma vez que é no *Contrato Social* de Rousseau que os homens encontram maneiras criativas para a sua integralização.



privada, fator potencializador das desigualdades subseqüentes que perduram até nossos dias.

Se seguirmos o processo da desigualdade nessas diferentes revoluções [a construção de cabanas modificando os vínculos sociais; a invenção da agricultura e da metalurgia ocasionando a divisão do trabalho e o estabelecimento da propriedade privada], verificaremos ter constituído seu primeiro termo o estabelecimento da lei e do direito de propriedade; a instituição da magistratura, o segundo; sendo o terceiro e o último a transformação do poder legítimo em poder arbitrário. Assim, o estado de rico e de pobre foi autorizada pela primeira época; o de poderoso e de fraco pela segunda; e, pela terceira, o de senhor e escravo, que é o último grau de desigualdade e o termo em que todos os outros se resolvem, até que novas revoluções dissolvam completamente o Governo ou o aproximem da instituição legítima. (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p. 110).

Dentre as desigualdades que ressaltamos outrora, estava a desigualdade entre homens e mulheres, perceptível pelo exame pormenorizado do conceito *estado de natureza*, e que aparece inicialmente no *Discurso Sobre a Desigualdade Entre os Homens* como “as primeiras diferenças entre os sexos”, estas são por fim naturalizadas e consolidadas no *Emílio* pelo processo de educação<sup>35</sup>.

Decerto, o *estado de natureza* como modelo idílico para um novo futuro, traz em seu bojo aquilo que Rosa Cobo Bedia (1992) caracterizou como uma nova conformação do patriarcado moderno, ou seja, uma estruturação da sociedade nos termos dicotômicos onde a transformação de um dos termos influenciará definitivamente o outro. Assim, a essência do ser masculino e do ser feminino devia ser configurada de maneira a constituir uma simbiose perfeita, e não é de outra forma que encontramos o Emílio e a Sofia, como modelos complementares.

Convém, a propósito disto, observarmos que a condição feminina, conforme os “desígnios da natureza”, é expressa na obra educativa precisamente no Livro V do *Emílio*. Dentro de um aspecto lógico, esta parte do *Emílio* se constitui como a fase final da teoria pedagógica de Rousseau. De certa forma, ela também é uma continuação do Livro IV, cujo estágio de desenvolvimento do indivíduo corresponde à puberdade (estágio da energia, da força vital). Vale ressaltar que no Livro IV Emílio é apresentado como ser de paixões, desejos, emoções e sentimentos, ao lado da razão.

---

<sup>35</sup> É absolutamente compreensível que a ideologia patriarcal utilize o discurso sobre a complementaridade entre os sexos sob a égide da esfera biológica. É por meio deste discurso que a dominação masculina é confirmada e legitimada sob a forma de divisão de atividades que ganham necessidade no campo objetivo e cognitivo num sistema de oposições homólogas e interconectadas sem que relações de força estejam envolvidas (Cf. BOURDIEU, 1995).

Seguramente, a ligação estrita entre estes dois livros (Livro IV e V do *Emílio*) diz respeito à necessidade de se pensar sobre a futura condição do Emílio, a saber: a de um “bom pai” e de um “bom cidadão”. No pensamento de Rousseau, o casamento será a base para a constituição da família que assegurará a construção do Emílio como cidadão pleno, que age não só racionalmente, mas também com base no amor e no respeito à humanidade.

Está mais do que explícito que Emílio, neste derradeiro livro, deve vencer o seu último perigo: ele mesmo, ou melhor, as paixões desregradas suscitadas pelo amor a Sofia, uma vez que como cidadão ele não pode sacrificar a inclinação pelo dever, em função dos desejos do seu coração, pelo contrário, deve resistir aos mesmos com o fim de dar ouvidos à razão.

Para Marie Blanche Tahon (1999), a importância da mulher como alicerce na construção do cidadão-Emílio, está em que ela é a saída rousseuniana para que a entrada do representante masculino no mundo social se dê sem que este perca a autonomia de pensamento em face da opinião pública e da máscara social.

[...] Rousseau fabrica a mulher de sorte que humaniza o homem, ela é o ‘objeto’ – poder-se-ia também dizer o ‘recurso’ – graças ao qual o homem vai poder dar uma qualidade social ao amor próprio. Estamos lembrados que o grande objetivo dos três primeiros livros consiste em não contaminar o amor próprio. Até então, enquanto o Emílio é progressivamente educado pela natureza, depois pelas coisas, é preciso protegê-lo da educação dos homens. Correndo o risco de que ele confunda o amor de si e amor próprio. Confusão que lhe roubará a autonomia e o abandonará às regras da opinião e da mundanidade. É preciso, então, que Emílio acabe por entrar no mundo. Ele poderá fazê-lo sem colocar em perigo sua destinação – ser um cidadão esclarecido, encontrando a mulher. A idéia de mulher a ser encontrada para entrar (corretamente) no mundo aparece desde o livro IV exclusivamente consagrado à educação do menino. O que indica o caráter estruturante de mulher a ser encontrada. Ela é o horizonte, mas trata-se de não encontrá-la muito cedo. Pois nesse entretanto (entre a idéia e o encontro), o governador [preceptor] deve ainda prover o Emílio das “sementes da humanidade” – quais sejam, a piedade e a amizade. A mulher será para Rousseau o “porquê” do homem ser arrastado ao universo do coletivo. Isto supõe que a mulher seja construída como um ser naturalmente social [...] (TAHON, 1999, p. 258).

Diante das colocações feitas pela autora citada, podemos prosseguir na compreensão da relação complementar entre o Emílio e a Sofia. Contudo, empobreceríamos a nossa análise se não levássemos em consideração as alusões bíblicas feitas por Rousseau na construção de seu discurso. Outrossim, não podemos perder de vista que estas alusões não correspondem a uma repetição ou a

uma imitação do pensamento bíblico; elas nos remetem, tal como o discurso sagrado, a uma lógica originária (DIONIZIO NETO, 2004, p.197).

Assim, a principal alusão que nos interessa diz respeito à mitologia judaico-cristã da criação do homem e da mulher, explícita em Gênesis 2:18: “E disse Deus: Não é bom que o homem esteja só: far-lhe-ei uma adjuntora que esteja diante dele”. A hermenêutica tradicional deste texto, quando aplicado à companheira do homem, enfatiza o vocábulo *adjuntora*, que nos leva a inferir que a sua função se resume estritamente a auxiliar, a ajudar. Este lugar de coadjuvante no mundo também é reforçado quando se põe em relevo a escala ontológica dos seres. O homem sendo semelhante a Deus se constitui como sua criatura; a mulher sendo formada para ser apenas semelhante ao homem e não sua igual está em uma condição subalterna<sup>36</sup>.

Emílio, assim como Adão, necessita de uma companheira, uma vez que não é bom que esteja só (Cf. *Emílio*, Livro V, p. 515); precisa de alguém para lhe auxiliar, mas esta deve corresponder aos princípios da natureza que direcionaram a

---

<sup>36</sup> De acordo com a narrativa bíblica de Gênesis 1 (Tradição Elohista), homem e mulher foram formados concomitantemente à imagem e à semelhança de Deus, após a criação de todos os seres, o que aponta a superioridade de ambos os sexos sobre todas as formas de vida, além do aspecto harmônico e de reciprocidade equivalente entre o homem e a mulher: se uma decisão poderia ser afirmada entre homem e mulher, a mesma resolução, também, poderia ser afirmada entre mulher e homem, sem qualquer transformação ou relação hierárquica. Em Gênesis 2:4b a 3:24 (Tradição javista) a mulher aparece como um ser secundário (foi criada a partir da costela do homem), o que reflete o seu papel inferior e subordinado. Entretanto, este papel não transparece na narrativa como um todo. Segundo os exegetas bíblicos, a narrativa de Gênesis 2, apresenta a unificação de duas tradições, a saber: a da criação do homem e da mulher, a “antropogonia” (Gn. 2: 4b-8 e 18-24) e a do paraíso e da queda (Gn. 2:9, 15- 16 e Gn. 3). A unificação destas duas tradições literárias tem como objetivo didático-teológico apresentar a fonte primordial de todos os problemas da raça humana e os aspectos negativos e positivos atribuídos à conduta da mulher ao longo da configuração lógica da narrativa. A mulher, conforme o relato, revela-se de forma ambígua: ao mesmo tempo em que ela se mostra enérgica, inteligente, astuta e empreendedora, ela é retratada como facilmente conduzida e moralmente inferior a seu companheiro. Ela é a fonte da desgraça humana, mas também é a estimuladora da busca do conhecimento humano, da consciência e da civilização. Por conta da sua desobediência, irresponsabilidade e sutileza, a mulher é punida tornando-se dominada pelo homem, não pela força, mas como em decorrência do seu ato. O mais interessante, dentro do contexto do nosso estudo, é compreendermos que Rousseau se utiliza da narrativa de Gênesis 2 e não da narrativa de Gênesis 1:27 para reiterar a condição e o papel subalterno da mulher. Além disso, notamos que a configuração do retrato de Sofia, como veremos no capítulo posterior, segue aos padrões paulinos, assimilados por uma ideologia patriarcal ao longo da tradição hermenêutica bíblica, de recomendações respeito da conduta apropriada para as mulheres e dos seus deveres. Estes padrões estavam, de certa forma, relacionados a história do Éden e ao castigo feminino registrados no Gênesis. Assim, vale lembrar algumas recomendações paulinas, que fora do seu contexto, são usadas até hoje como fundamento ideológico do machismo. Em Efésios 5:22 e Colossenses 3:18 as mulheres são incentivadas a obedecerem a seus maridos. Em I Coríntios 14:34, as mulheres são exortadas a ficar caladas na assembléia e caso desejem se instruir a interrogar seus esposos em casa. Em, I Tomóteo 2: 9-15, as mulheres devem: vestir-se com modéstia e pudor; os adornos que lhe são valiosos são as boas obras. A mulher deve ser quieta e obediente e nunca dominadora. Ela deve ser vigiada para que não caia em transgressão. Deve ter uma fé resignada e restaurada em sua dignidade se tornando uma mãe e esposa devota.

educação do seu companheiro. Sofia será a mulher virtuosa de Provérbios 31, anteriormente evocado pelo filósofo (Cf. *Emílio*, Livro IV, p. 513 – nota de rodapé); será a mulher idealizada por Rousseau para ser a companheira do homem cujos sonhos a respeito da mesma não foram malogrados.

Antes, porém de ser apresentada para o Emílio, ela é definida, pelo filósofo, em termos de natureza e justificada como esposa que pode fazer Emílio feliz pelo espírito com que foi educada (Cf. *Emílio*, Livro V, p.576). Rousseau celebra a união dos dois declarando que “Emílio é homem e Sofia é mulher”, mas não é essa a condição *sine qua non* de estabilidade deste laço. Foi necessário que ambos tivessem como princípio comum, o fato de serem igualmente educados de acordo com a natureza, e foi isto que distanciou Rousseau da narrativa bíblica.

É importante ao falarmos desta educação, conforme os “desígnios da natureza”, termos em mente que Rousseau nos chama à atenção para as diferenças sexuais entre homens e mulheres, motivo pelo qual educação deve ser pensada em termos diferenciais.

Inegavelmente, no aspecto biológico, homens e mulheres são iguais, uma vez que possuem “[...] os mesmos órgãos, as mesmas faculdades; a máquina é constituída da mesma maneira, as peças são as mesmas, o funcionamento de uma é o mesmo da outra, a figura é semelhante, e sob qualquer ângulo que o consideremos, só diferem entre si do mais para o menos”. (*Emílio*, Livro V, p.515-516). Órgãos, necessidades e faculdades são comuns aos dois seres humanos, a única coisa que os difere é o sexo. Este demarca uma diferença que é irredutível.

A dificuldade de comparação entre os sexos, conforme Rousseau (*Emílio*, Livro V, p.516), “[...] provém da dificuldade de determinar na constituição de um e de outro o que é do sexo e o que não é”. Segundo Rosa Cobo (1995), a partir da definição do que realmente marca a diferença — o sexo — é que vamos perceber uma modificação da constatação daquilo que é para aquilo que *deve ser*. Esta aparente falta de determinação da constituição do que é de um sexo e o que é de outro, não é deixada de lado, esta é aligeiramente afirmada não como um postulado, mas como “princípio estabelecido pela natureza”, por laços que só podem ser compreendidos em termos lógicos (Cf. *Emílio*, Livro V, p.516). Assim, uma “[...] mulher perfeita e um homem perfeito não devem parecer-se pelo espírito mais do que pelo rosto”. (*Emílio*, Livro V, p.516).

O filósofo continua a declarar que a depender dos sexos, homens e mulheres, ocupariam lugares diferenciados na ordem física e moral: “Na união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira [...]. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco [...] a mulher foi feita para agradar e para ser subjugada”. (*Emílio*, Livro V, p.516, 517). Seguindo a ideologia patriarcal subjacente a este discurso, nota-se que o social se inscreve como um mecanismo de percepção, apreciação e de ação que toma as diferenças biológicas como matrizes através do qual se justifica relações de dominação dos homens sobre as mulheres. Como nos diz Bourdieu (1995, p. 145), vemos “[...] natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência”. Vale ainda pontuar duas coisas a respeito da transposição simbólica das realidades biológicas dos sexos.

A primeira diz respeito à contradição que se estabelece a partir da noção de força, pois ela no Contrato Social não pode fundamentar o direito, nem ter valor ético: “A força é um poder físico; não imagino que a moralidade possa resultar de seus feitos. Ceder a força constitui ato de necessidade, não de vontade; quando muito, ato de prudência. [...]” (*Contrato Social*, Livro III, p.59, 60, Livro IV, p.61).

O segundo aspecto é que Rousseau incorre em uma *falácia naturalista*. “A falácia naturalista é a falácia de argumentação cometida por quem infere a partir de premissas de fato, ou em geral declarativas, enunciados valorativos ou normativos (passar do ‘é’ para o ‘deve’)” (QUINTANILLA, 1996, p.99-100)<sup>37</sup>. Marciano Vidal (2005) afirma que a transposição simbólica da realidade biológica feminina sempre serviu de mecanismo manipulador do *ethos* feminino. Para ele a “[...] biologia da união genital é também transposta simbolicamente para apoiar o papel passivo da mulher e o papel ativo do homem”. (VIDAL, 2005, p. 33). Este autor ancora as suas colocações em Jeannière (1966, p. 76 apud VIDAL, 2005, p.33) que declara que

[...] a atividade do homem e a passividade da mulher são, com frequência, a simples transposição psicológica de um simbolismo concedido ao pênis e à vagina. A transposição pode ser mais ou menos imediata, mais ou menos determinante. A evocação de um simbolismo primário de penetração e de receptividade, de posse e de acolhida, inclusive de conquista e de cativoiro,

<sup>37</sup> “Um juízo de valor ou atribuição de valor a uma ação é sempre uma operação relativa à pessoa que faz a valoração, à coisa ou ação que se avalia e ao critério que se utiliza para fazer a valoração. Assim, pois, o primeiro resultado que podemos extrair de tal análise é que o valor moral de uma ação (que expressamos através de quaisquer qualificativos como bom, mau, correto, incorreto etc.) é sempre uma forma de expressar o resultado de uma operação de avaliação dessa ação por parte de um sujeito.” (QUINTANILLA, 1996, p.92).

não tem mais peso que a de um suporte idealizado com base em concepções tradicionais dos papéis próprios do homem e da mulher.

O filósofo genebrino, ainda dentro desta argumentação, declara que são inúteis as discussões “sobre a preferência ou a igualdade dos sexos” (*Emílio*, Livro V, p.521). Rosa Cobo (1995, p. 81, tradução nossa) afirma em seu estudo que Rousseau tinha conhecimento das discussões que estavam sendo desenvolvidas sobre a polêmica da igualdade dos sexos no Iluminismo.

[...] D' Alembert, Holbach, Madame d' Epinay y Condorcet, entre outros, consideravam que se devia melhorar a situação das mulheres. Por sua parte, o genebrino se mostrou contrário sempre à emancipação das mulheres, contrariando dessa forma os princípios que ele considerava universais. As noções de liberdade e igualdade quando se aplicavam às mulheres sofriam tal transformação que perdiam o conteúdo libertador que tinham para os varões e adquiriam um novo de opressão.<sup>38</sup>

Assim, cada um dos dois sexos cumpre teleologicamente suas destinações particulares. Posto que as diferenças entre os sexos já estão dadas, fala-se de homens e de mulheres até mesmo onde se pretende estabelecer uma história hipotética do homem universal (Cf. *Discurso Sobre as Desigualdades Entre os Homens*) e não apenas de machos e de fêmeas (biologicamente falando). Também aí, não há mediação social pra construir homens e mulheres, e a opressão e a sujeição — desde a gênese histórica traçada pelo autor — põe-se encoberta e teorizada como natural. O que Rousseau não conseguiu enxergar foi que a “deficiência” das mulheres, em relação aos homens, não é resultado de sua natureza, mas de uma educação diferenciada.

Sofia deve ser mulher como Emílio é homem, isto é deve ter tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar o seu lugar na ordem física e moral [...] o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação. Seguindo as direções da natureza, devem agir de concerto, mas não devem fazer as mesmas coisas; o fim do trabalho é comum, mas os trabalhos são diferentes e, por conseguinte, os gostos que os dirigem [...] Se quiserdes estar sempre bem orientado, segui sempre as indicações da natureza. Tudo o que caracteriza o sexo deve ser respeitado como estabelecido por ela [a natureza]. Dizeis sempre que as mulheres têm este ou aquele defeito que

<sup>38</sup> “[...] D' Alembert, Holbach, Madame d' Epinay y Condorcet, entre otros, consideraban que debía mejorarse la situación de las mujeres. Por su parte, el genebrino se mostro contrario siempre a la emancipación de las mujeres, contrariando de esa forma los principios que él consideraba universales. Las nociones de libertad e igualdad cuando se aplicaban a las mujeres sufrían tal transformación que perdían el contenido liberador que tenía para los varones y adquirían uno nuevo de opresión.”

nós [homens] não temos. Engana-vos o orgulho; em vós [homens] seriam defeitos, nelas [mulheres] são qualidades [...] Todas as faculdades comuns aos dois sexos não são igualmente partilhadas por eles, mas, no conjunto, elas se equilibram [...] (*Emílio*, Livro V, p. 515, 524, 525)

Não nos deixemos conduzir, pois, por tal discurso de Rousseau. Essa educação diferencial não nos induz à compreensão de uma educação que leva em conta a igualdade na diferença, pelo contrário, podemos dizer tal como Elizete Passos (2001, p. 159) que esta natureza e esta educação diferencial “[...] trabalha com o conceito de igualdade, tendo como seu par a desigualdade, num movimento que exclui ou tenta neutralizar os que não se identificam com o modelo unívoco do sujeito”.

No que tange ao sexo, Rousseau deixa claro que o homem é um ser de cultura e a mulher um ser de natureza. Diz-nos o filósofo (*Emílio*, Livro V, p. 521):

O macho só é macho em certos instantes [ato sexual], a fêmea é fêmea a vida toda, ou pelo menos a juventude toda; tudo a faz lembrar seu sexo e, para bem preencher suas funções ela precisa de uma constituição que se coadune com ele [seu sexo]. Precisa de preocupações quando está grávida, precisa de repouso nos partos, precisa de uma vida calma e sedentária para amamentar os filhos, precisa, para educá-los, de paciência e mansuetude, de um zelo e de uma afeição que nada espante; ela serve de ligação entre os filhos e o pai, só ela faz com que o pai os ame e lhe dá a confiança para lhe chamá-los seus filhos. Quanta ternura e preocupação ela não deve ter para manter a união em toda a família! E enfim tudo isso não devem ser virtudes, mas sim gostos, pois caso contrário a espécie humana logo se extinguiria.

O trecho citado, indubitavelmente, ao definir a mulher como ser sexuado, ou melhor, como ser que está submerso em seu sexo, insiste que todo o seu comportamento está sob as amarras do biológico e da reprodução. Com efeito, essa recíproca não se aplica ao homem, pois a sua participação na reprodução resume-se ao ato sexual; todas as atividades que se relacionam à receptividade, à passividade, ao cuidado afetivo, à tolerância são hipertrofiadas, deixadas de lado, em razão da possibilidade de transcendência da esfera biológica. Posto que a identidade masculina não se define exclusivamente pelo seu sexo, os filósofos do século XVIII falam do homem como gênero, como sinônimo de ser humano, em detrimento da mulher definida como ser sexuado, parcela da humanidade.

Por sua parte, a distinção gênero-indivíduo cumpre aqui um papel fundamental por sua articulação orgânica com a oposição entre natureza e cultura. Como natureza em última instância, a mulher não ascende ao

estatuto de individualidade, estatuto cultural por excelência: a individualidade requer um determinado desenvolvimento de autoconsciência e um desapego da imediatez – o caminho do espírito é o da mediação o *subterfúgio*, dirá Hegel – que não pode obter a essência do feminino, compacto em um bloco de características genéricas na qual cada um de seus exemplares individuais é irrelevante enquanto tal e carece de entidade na medida em que não é representação do Gênero. Por sua vez, enquanto gênero, não pode orientar-se em direção ao outro como individualidade, carece de toda capacidade de objetivação discriminante do outro enquanto indivíduo. (AMORÓS, 1991, p.47-48, grifo nosso, tradução nossa).<sup>39</sup>

Conforme Célia Amorós (1991), fica evidente que a mulher, sendo identificada em última instância como *natureza*, permanece circunscrita à imediatez e à materialidade, por conseguinte a intuição, a emoção, o desejo e a passividade são faculdades que lhe são atribuídas como inerentes; são atributos considerados como partilhados em comum com os outros animais. Desta sorte, compreendemos que a subjetividade feminina submerge em uma heteronomia<sup>40</sup> pela qual se exclui do sexo feminino a capacidade de fazer uso da razão; impede-lhe a possibilidade de fazer escolhas e de assumir responsabilidades: “[...] inseguras, influenciáveis e débeis, seus desejos são categorizados como caprichos que podem ou não ser satisfeitos, a depender da avaliação do outro.” (PASSOS, 2001, p.161). Diferentemente, com o sexo masculino institui-se uma ordem inversa, a concretude é substituída pela capacidade de abstração e de criação. Parafraseando Marilena Chauí (1985), ao homem é permitido *construir-se* e *constituir-se* como ser capaz de autonomia numa relação tal que as coisas e os demais não se oferecem como determinadores do que são ou do que fazem.

Sem dúvida, até porque isto é dito literalmente por Rousseau, as semelhanças e as diferenças entre os sexos devem influir sobre a moral<sup>41</sup>: por ser “passiva” e “fraca” a mulher “deve agradar” e “ser subjugada” (Cf. *Emílio*, Livro V, p. 516-517).

<sup>39</sup> “[...] Por su parte la distinción genero-individuo cumple aquí un papel fundamental por su articulación orgánica con la oposición entre naturaleza y cultura. Siendo naturaleza en última instancia, la mujer no accede al estatuto de la individualidad, estatuto cultural por excelencia: la individualidad requiere un determinado desarrollo de la auto-conciencia y un despegue de la imediatez – el camino del espíritu es el de la mediación y el rodeo, dirá Hegel – que no puede lograrla esencia de lo femenino, compacta en un bloque de características genéricas en la que cada uno de sus ejemplares individuales es irrelevante en tanto que tal y carece de entidad en la medida en que no es representación do Género. A su vez, en cuando genero, no puede orientarse hacia el otro como individualidad, carece de toda capacidad de objetivación discriminante do otro en cuanto indivíduo.”

<sup>40</sup> Condição de pessoa ou de grupo que recebe de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter.

<sup>41</sup> Encontramos também esta associação entre o físico e o moral no pensamento de Voltaire, contemporâneo de Rousseau. Esse filósofo iluminista nos diz o seguinte: “Em geral [a mulher] é mais fraca do que o homem, menor, menos capaz de longos trabalhos; seu sangue é mais aquoso,



O céu não as criou insinuantes e persuasivas para tornarem-se coléricas; não as fez fracas para serem imperiosas; não lhes deu uma voz doce para dizerem injurias; não lhe deu traços delicados para que fossem desfigurados pela cólera. Quando se zangam, elas se esquecem; muitas vezes têm razão de se queixar, mas estão sempre erradas quando resmungam. Cada qual deve conservar o tom de seu sexo; um marido manso demais pode tornar a mulher impertinente, mas, a menos que um homem seja um monstro, a doçura de uma mulher trá-lo de volta e vence-o mais cedo ou mais tarde. (*Emílio*, Livro V, p. 536).

À vista disso, Elizete Passos (2001) afirma que a ideologia patriarcal defende a noção de complementaridade e subordinação entre os sexos como algo natural e harmonioso e mascara as assimetrias, os conflitos e a violência que dela advém.

Evidentemente, todas as nossas críticas recaem sobre a ontologização das diferenças sexuais. Marciano Vidal (2005, p.73, grifo nosso) tem razão ao dizer que a “[...] ‘diferença’ feminina há de ser delimitada sem menosprezar a prévia condição de *pessoa* que define basicamente tanto os homens como as mulheres na condição de indivíduos livres e iguais”. Devemos ressaltar que ao falar da “diferença” feminina, Vidal (2005) dilui a exigência que o monismo, como paradigma ético da modernidade, exige da mulher, a saber: que ela ao reivindicar a sua igualdade com os homens aja como estes sem, contudo, deixar de ser mulher, uma vez que o homem é o arquétipo da igualdade e da liberdade (Cf. PASSOS, 2001).

Conforme Marciano Vidal (2005), todo o discurso ético emancipador, seja reivindicativo ou propositivo, se assenta no valor fundamental da dignidade ética de *pessoa*, pois é com base nesta categoria que diante das marginalizações adquirimos consciência da nossa dignidade e nos colocamos a reivindicar as condições para a

---

sua carne mais compacta, seus cabelos mais longos, seus membros mais arrendados, os braços menos musculosos, a boca menor, as nádegas mais salientes, as ancas mais afastadas, o ventre maior. Estas características *distinguem* as mulheres em toda a Terra, em todas as espécies [...] As periódicas emissões de sangue que sempre enfraquecem as mulheres nessa época, as doenças provenientes da menopausa, o tempo de gravidez, a necessidade de amamentar e velar continuamente sobre as crianças, a delicadeza de seus membros as tornam impróprias para as fadigas da guerra e para o furor dos combates. É verdade, como já dissemos, que vimos em todos os tempos e em quase todos os países mulheres a quem a natureza deu coragem e força extraordinárias, que combateram com os homens e que sustentaram trabalhos prodigiosos. *Contudo estes exemplos são raros. O físico governa sempre o moral.* As mulheres sendo *mais fracas* de corpo do que nós, tendo *mais destreza nos dedos*, muitos mais ágeis do que os nossos, não podendo trabalhar nas obras penosas de construção, de carpintaria, de metalurgia, da lavoura, *estando necessariamente encarregadas dos pequenos trabalhos* mais leves no interior da casa e *sobretudo do cuidado das crianças*, e levando uma vida mais sedentária *devem ter o caráter mais doce* do que a raça masculina e desconhecer os grandes crimes. Isto é tão verdadeiro, que em todos os países policiados há uma mulher para cada cinqüenta homens executados. Não é espantoso que em todos os países o homem tenha se tornado senhor da mulher, pois *tudo está fundamentado na força* e normalmente ele apresenta uma superioridade muito grande na força corporal como também na espiritual. Vimos mulheres muito sábias, como também guerreiras, *mas nunca houve inventoras.*” (VOLTARIE, 1978, p.253-254).

realização integral do nosso ser frente as restrições e barreiras impostas. De modo muito particular, a vinculação do *significado ético de pessoa* à condição feminina traz pelo menos duas implicações/orientações importantes (VIDAL, 2005, p. 79): 1) a condição antropológica e ética da mulher expressa pela categoria de *pessoa*, ao ser tomada como uma construção social e histórica, possibilita a compreensão de todas as situações nas quais a mulher foi ou ainda é considerada como não-sujeito, não-pessoa, não-cidadã; 2) a protocategoria antropológica e ética de pessoa, aplicada também à mulher, leva a assegurar que a mulher não é, apenas, “uma diferença sexual” (como tem afirmado o *feminismo da diferença* e como tem negado o discurso *feminismo da igualdade*), nem é, predominantemente, um gênero da condição humana (chave reivindicadora adotada pelo *feminismo da igualdade* e ideal utópico aceito pelo *feminismo da diferença*) ela é *pessoa*, pois é a partir desta última designação que o esquema sexo-gênero adquire significado e pode ser avaliado positiva e/ou negativamente<sup>42</sup>.

Ao falarmos, entretanto, na recuperação da dignidade da pessoa humana por parte da mulher e dos marginalizados, não nos orientamos por um procedimento das éticas universalistas que, pautadas em uma razão normativa imparcial, eliminam as diferença e as particularidades, os desejos e os afetos e transcende aos determinantes históricos e culturais. Isto não quer dizer que consideramos a

---

<sup>42</sup> O feminismo como um movimento político inclui implicitamente um conjunto de valores que se propõe a nortear a construção de uma sociedade mais democrática e equânime, ou mais especificamente, a propor um novo modelo de relação entre homens e mulheres. De forma geral, estes valores têm haver com a eliminação de todas as formas de opressão, de discriminação, de exploração e de exclusão. Entretanto, ainda que estas sejam as premissas da teoria feminista, dentro deste movimento político há uma gama de posicionamentos diversos que engendram por consequência posicionamentos éticos também distintos. Como exemplo, encontramos o posicionamento ético da igualdade e o posicionamento ético da diferença. O primeiro remete-se a uma crítica aos aspectos ocultos dos mecanismos de sujeição e de opressão, mais especificamente, àqueles relacionados ao processo de educação e de socialização. Ele reclama uma igualdade de fato e não meramente uma igualdade de princípio propondo, assim, um projeto de transformação social que garanta aos homens e às mulheres as mesmas oportunidades. O feminismo da diferença, por outra sorte, defende a busca pelas características típicas ou essenciais de uma eticidade feminina, ainda que estas sejam resultantes do processo de socialização, em contraposição a uma eticidade masculina. Para esta vertente, enquanto a moralidade masculina se expressa pela busca da justiça, a moralidade feminina manifesta-se pelo cuidado. Nestes termos, uma vez evidenciado que homens e mulheres são diferentes entre si com relação a expressão da moralidade, em termos políticos, a ética da diferença abre margem para o favorecimento de políticas da diferença que beneficiem principalmente às mulheres: direitos especiais, programas de bem estar e maior atenção às necessidades femininas. Evidentemente, estes dois posicionamentos possuem limitações: se a ética da igualdade acaba por suplantando a questão das diferenças entre os gêneros e apregoar como chave interpretativa o gênero humano, a ética da diferença não ultrapassa uma ética de grupo e, portanto, não se propõe a uma universalização do seu ponto de vista. Como uma proposta mais coerente, o feminismo da equivalência aspira a conciliação destas tensões e tem como foco a equidade como justiça social.

possibilidade de uma ética desprovida de um ponto de vista universal, pois certamente a alternativa ao modelo ético universalista não é um particularismo ético ou a existência de “morais de grupos”, mas um universalismo concreto que reconhece as diferenças reais e reivindica a igualdade de direitos para todos os seres humanos. Sem dúvida, tal proposta ainda faz parte de uma utopia que já está sendo plasmada, pelo menos de forma crítica (Cf. PASSOS, 2001, p.170). A construção desta utopia não impede que continuemos a denunciar as situações de desigualdades e discriminações com que as mulheres continuam a conviver. Elizete Passos (2001) fala desta ética utópica como a ética da diferença na igualdade.

Assim, a moral emancipatória, diferente da patriarcal, não prega a necessidade de uma identidade única, universal, pois a define como uma construção social e histórica que se faz e se modifica com o tempo e a cultura. Para ela, não há um mundo *a priori*, pronto, nem uma natureza humana; ambos são processos e estão em construção. Conhecer o ser humano exige o conhecimento de sua realidade histórico-social, pois ele é um ser definível a partir do movimento, da ação em prol da realização dos seus objetivos [...] Uma ética emancipatória [...] asseguraria essas possibilidades, ao inscrever-se dentro do princípio do pluralismo ético, que consiste em admitir a “faculdade humana natural de desejar” [...] Permite que o ser humano escolha sua finalidade de viver, a partir daquela que se apresente a ele como capaz de lhe proporcionar uma “vida boa” (escolhida pelo sujeito). Dito em outros termos, a pluralidade é o respeito à nossa autonomia, à nossa capacidade de escolher. “Assumir a pluralidade na prática corresponde a admitir para si e para os outros um respeito universal pelas diferentes ordens de valores” [...] Sendo, pois, o caminho mais coerente com a nossa faculdade criadora, porque respeita o exercício da liberdade. Diferentemente do monismo, que se caracteriza pela unicidade, pela imposição de um valor absoluto que impossibilita a prática da liberdade. (PASSOS, 2001, p.162;164).

A articulação entre a noção de complementaridade entre os sexos e as implicações éticas nos é pertinente<sup>43</sup>. Como sabemos, os sentidos e a natureza da

<sup>43</sup> Impregnada da concepção platônica de completude, elaborada por Platão em *O Banquete*, Elisabeth Badinter, em seu livro *Um é o Outro: Relações entre Homens e Mulheres*, define a complementaridade como um modelo milenar de relação entre os sexos, de caráter técnico-econômico, e que não estava originalmente ligado ao patriarcado, classificado pela filósofa como um sistema de dominação fundado na idéia de hierárquica natural do sexo masculino sobre o sexo feminino, ou melhor, o sistema que opera com o *princípio do um sem o outro*. Segundo a filósofa, “[...] ontem, cada um de nós estava de acordo em pensar que a complementaridade dos papéis e das funções era o critério mais seguro de distinção entre o homem e o primata” (BADINTER, 1986, p. 299), uma vez que entre os primatas a procura pelo alimento era algo individual que não estabelecia por consequência uma especialização sexual. Ainda de acordo com a autora, um novo paradigma de relação entre os sexos (o modelo da semelhança) surgiu com o nascimento das democracias ocidentais que tinham como princípio a idéia de igualdade, o que permitiu às mulheres, e até mesmos alguns homens, questionarem as representações que toleravam o exercício de poder do sexo masculino sobre o sexo feminino (BADINTER, 1986, p.13). “Hoje, o modelo da semelhança, [...] parece ter dissolvido a questão do poder [...], torna-se impossível dizer quais são os poderes de um sexo sobre o outro, a partir do momento em que todos os dois acedem às esferas econômica, política, social, cultural, etc. Aparentemente só subsiste um tipo de

opressão dos homens sobre as mulheres só são conhecidas a partir do caráter social e relacional entre o sexo masculino e o sexo feminino, que como nos diz Joan Scott (1991, p.21): “É um terreno que parece fixado, mas cujo sentido é contestado e flutuante”. Desta sorte, não é irrelevante continuarmos a asseverar que as desigualdades sofridas pelas mulheres se fundamentam, principalmente, em uma relação injusta homem-mulher. Por outro lado, a modificação destas relações, do ponto de vista ético, depende do estabelecimento teórico e prático de uma relação que considera que homem e mulher como seres humanos no mesmo grau, o que não é viabilizado pelo paradigma de complementaridade e de subordinação. Marciano Vidal (2005, p.81) apresenta alguns motivos pelo quais estes modelos não são justificáveis, a saber:

1. Antes de falar de seres “complementares” é necessário referir-se previamente a sujeitos pessoais e autônomos.
2. Ao falar de complementaridade, no fundo não se admite a “individualidade” da mulher, realidade autônoma e prévia a toda relação.
3. De fato, a complementaridade conduz à dependência e à subordinação em relação ao “gênero” mais poderoso historicamente (o masculino).
4. A complementaridade é entendida preferentemente no plano sexual e, a seguir, seu significado é extrapolado para a realidade total da relação mulher-homem.
5. A complementaridade, preferentemente sexual, implicaria uma diminuição da pessoa, afirmação que é inexata: “uma pessoa desprovida de um *partenaire*<sup>44</sup> do sexo oposto não é um ser humano incompleto”.
6. Nem sequer no plano afetivo e sexual a complementaridade é estrutura psicológica da relação mulher-homem.

Se o modelo de complementaridade e subordinação não é o modelo correto de relação mulher-homem qual o critério que deve pautar esta relação? A estrutura que definiria a relação entre os sexos seria a da *reciprocidade equivalente*<sup>45</sup> que se

---

poder que se exerce de indivíduo a indivíduo: a facilidade de indiferença que se deduz de nossa liberdade. Podemos não nos ligar, como podemos nos separar. Mas esta liberdade não é poder de um sexo sobre o outro, já que ele pertence a todos os dois” (BADINTER, 1986, p.294). O que achamos problemático nas considerações de Badinter é a não problematização do fato de que mesmo nas sociedades primitivas mais equilibradas, em que ambos os sexos poderiam viver em uma quase igualdade, as atividades masculinas, em detrimento às femininas, é que são predominantemente importantes e adquirem valor e poder cultural (Ver MEAD, 1979; ROSALDO, 1979). Para além disso, Heleith Saffioti (2000), aponta que Badinter na obra *Um é o Outro* considera que homens e mulheres, na dimensão do trabalho, alcançaram a igualdade, o que é uma inverdade. Cecília Sardenberg (2000, p.95), também, aponta que a teoria da complementaridade dos papéis sexuais é ingênua ao supor uma simetria nas relações entre os sexos e ao esquecer que estas “[...] têm sido basicamente antagônicas e hierárquicas, e sempre a favor dos homens”.

<sup>44</sup> Segundo Marciano Vidal (2005), o termo francês *partenaire* tem sido utilizado para designar uma compreensão da relação homem-mulher que envolve a parceria, o companheirismo.

<sup>45</sup> A idéia de uma reciprocidade equivalente, ou melhor, do paradigma da semelhança entre os sexos, como vimos nas considerações anteriores, emergiu a partir de orientações filosóficas racionalistas

estabelece entre os indivíduos levando-se em consideração as diferenças sexuais nos âmbitos em que elas têm significação.

Diante do que expusemos, podemos perceber que o discurso igualitário de Rousseau não admite o menor problema em considerar a mulher como diferente e inferior, afinal de contas a inferioridade feminina é um fato autorizado pela natureza. Além de necessária, a condição de subordinação da mulher é o alicerce político rousseauiano e da formação preparatória por que passam as meninas para se tornarem complemento do homem. Desta sorte, ao levarmos em consideração os discursos referentes à mulher, grande parcela do gênero humano, as convicções igualitárias de Rousseau entre os seres humanos ficam comprometidas.

Vale ainda destacar que, de acordo com a compreensão que estabelecemos entre a moralidade e as relações complementares entre homem-mulher, admitimos que a moral patriarcal engessa a possibilidade de inclusão do ponto de vista feminino. Tudo o que diz respeito a este ponto de vista não deve ser tido como “virtudes, mais sim gostos”<sup>46</sup>, como nos diz Rousseau.

---

que afirmaram a similitude intelectual entre o feminino e o masculino e vice-versa, e que tiveram como representantes: Poulain de la Barre (séc. XVII), Louise d'Épinay e Condorcet (séc. XVIII). No século XX, este paradigma atinge sua amplitude com Simone de Beauvoir, cujos primeiros ensaios filosóficos — a saber: *Pirro e Cinéias* (1944) e *Por uma moral da ambigüidade* (1947) — exprimem uma preocupação filosófica pela existência, bem como pela responsabilidade ética e pelas questões que diziam respeito à liberdade como transcendência ao contingente e como forma de dar valor e significado a um mundo que *em si* não os apresentava. Para além disso, a dominação e a opressão, principalmente a patriarcal, foram combatidos pela filósofa na obra *O Segundo Sexo*. Simone de Beauvoir relata em uma entrevista a John Gerassi em 1976 que, ao escrever *O Segundo Sexo*, ela tomou consciência, como mulher burguesa, que estava se beneficiando de uma sociedade patriarcal sem ao menos perceber. Ela notou que a luta pela igualdade entre os gêneros incluía a luta de classes, mas que a luta de classe não incluía a luta pela igualdade entre os sexos. Ao afirmar que “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, a filósofa demonstrou que a subalternidade feminina não era algo natural, mas sim uma construção social. Por conta de tal compreensão, incentivou as mulheres a uma emancipação, principalmente pela via política e econômica. Vale destacar que as reflexões da obra *O Segundo Sexo* não estavam dissociadas da dimensão ética dos seus primeiros escritos filosóficos. O declínio das estruturas e dos valores patriarcais, a partir da reivindicação feminina pela igualdade na diferença, não significava a revanche do sexo feminino sobre o sexo masculino, mas sim o estabelecimento da justiça, no reconhecimento do outro como semelhante (Cf. BEAUVOIR, [2000], p. 22,23), como deixa transparecer no seguinte trecho: “[...] o que se deve esperar é que, por seu lado, os homens assumam sem reserva a situação que se vem criando; somente então a mulher poderá viver sem tragédia. Então poderá ver-se realizado o voto de Laforgue: ‘Ó moças, quando sereis nossos irmãos, nossos irmãos íntimos sem segunda intenção de exploração? Quando nos daremos o verdadeiro aperto de mão? Então ‘Mélusine não mais sob o peso da fatalidade desencadeada sobre ela pelo homem só, Mélusine libertada...’ reencontrará seu ‘equilíbrio humano’.” (BEAUVOIR, [2000], p. 309, grifos nossos). Parafraseando a filósofa, homens e mulheres deveriam assumir a sua liberdade como um duplo movimento de construção, na medida em que a existência está por se fazer, e de negação, uma vez que a responsabilidade ética exige a recusa da opressão para si e para o outro (BEAUVOIR, 2005, p. 126).

<sup>46</sup> Teremos oportunidade de descrever o significado do conceito de “gosto” posteriormente.



### 3 EDUCAÇÃO MASCULINA NO EMÍLIO

“O homem é um ser particular que vive a si mesmo como um ser universal, que tem o monopólio, de fato e de direito, do humano, isto é do universal, que está socialmente autorizado a se sentir portador da forma total do ser humano.”

Pierre Bourdieu (1995, p. 137)

No capítulo anterior, procuramos estabelecer uma conexão entre os conceitos “natureza”, “cultura” e “desigualdade”, objetivando compreender como estes elementos constitutivos da antropologia rousseuniana eram aspectos normativos que legitimavam moral e politicamente, através da educação, papéis e posições excludentes para as mulheres na sociedade perfeita que Rousseau enxergava como República ideal. No presente, a nossa intenção é recuperar o significado da educação e os princípios filosóficos básicos que norteiam a formação do Emílio.

Ora, se nos referimos exclusivamente à educação do órfão (Emílio) criado pelo preceptor é porque Rousseau, ao tratar da educação a ser ministrada para as crianças, deixa claro, no livro V do *Emílio*, que o sistema da educação da menina (Sofia) deve ser contrário ao do menino (Cf. *Emílio*, Livro V, p. 527), “[...] toda a educação das mulheres deve[ria] ser relativa aos homens”. (*Emílio*, Livro V, p. 527). Desta sorte, a mulher aparece na obra educativa de forma implícita, como excepcionalidade, como se referindo a um ser secundário e mediatizado em relação ao sujeito, cujo nome é atribuído à própria obra pedagógica (CRAMPE-CASNABET, 1991). Além do mais, o menino aparece como um ser que aos poucos vai sendo formado<sup>1</sup> em sua subjetividade, em seu caráter e em seu conhecimento intelectual e moral. Posteriormente, veremos que a menina, em contraposição ao menino, aparece como um ser naturalmente social, no sentido de que é a opinião pública que a constitui, que a faz existir (TAHON, 1999). Sendo assim, resgatemos no início da nossa exposição os sentidos da educação rousseuniana.

---

<sup>1</sup> Uma prova desta conotação de formação procede do registro das diversas metamorfoses por que passa o Emílio ao findar de cada etapa de seu processo de aprendizagem (Ver. *Emílio*, Livro II, p. 204-207; *Emílio*, Livro III, p. 281-283; *Emílio*, Livro IV, p. 484-485).

### 3.1 TRÊS EDUCAÇÃOES OU TRÊS MESTRES NO *EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO*

Conselhos, máximas, confidências, retratos campestres e todos os detalhes retirados da herança cultural e dos episódios presenciados ou não pelo ávido filósofo, hábil perscrutador do gênero humano, são peças que guarnecem e compõem o seu conceito de educação na “[...] coletânea de reflexões e observações, sem ordem e quase sem seqüência” (*Emílio*, Prefácio, p.3) chamada *Emílio*. Nele pouco se fala da importância de uma boa educação e de protestos contra a prática educativa estabelecida na época. Na verdade, conforme as próprias palavras do genebrino, poucos submeteram à apreciação pública uma nova forma de pensar a educação (Cf. *Emílio*, Prefácio, p. 3-4).

Foi procurando preencher esta lacuna, e se colocando ante o silenciamento destes poucos, que Rousseau se posicionou como o defensor estrênuo da “primeira de todas as utilidades públicas” e do bem esquecido pelos tratados de educação vigentes: a *formação do homem* (*Bildungsroman*). O filósofo nos fala de sua proposta com base em suas próprias idéias, expondo-as, por vezes, em tom afirmativo<sup>2</sup>.

A postura rousseuniana tem como evidência uma virada antropológica que desvincula a educação dos dogmas da Igreja e da vontade/intervenção de Deus e coloca o processo de aprendizagem na determinação das leis da natureza e no indivíduo. Esta nova concepção de educação implicou um deslocamento da criança para o centro da aprendizagem. Segundo Rousseau (*Emílio*, Prefácio, p. 4):

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se tem, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber; sem considerar o que as crianças estão em condição de aprender. Procuraram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem [...]

Em toda a sua obra, Rousseau se opõe a toda prática pedagógica vigente, que considerava que a criança deveria adquirir certos hábitos, habilidades, atitudes e uma gama de conhecimentos constitutivos da herança cultural. A concepção pedagógica da época advogava tal posicionamento por pelo menos três razões:

---

<sup>2</sup> Haja vista a sensibilidade do autor para com os(as) leitores(as) mais melindrosos(as), este se justifica antecipadamente para que o seu tom afirmativo não seja tomado como altivez: “Por que proporia em forma de dúvida aquilo sobre que, no que me diz respeito, não tenho dúvidas? Digo exatamente o que se passa em meu espírito.” (*Emílio*, Prefácio, p. 5).



primeiramente por acreditar que essa herança garantiria a estabilidade da sociedade e o acesso adequado do indivíduo; segundo pela crença pedagógica de que as crianças poderiam submeter-se a uma educação disciplinar e formal, devido ao imaginário coletivo que as tinham como adultas; e por último, por elas disporem de capacidades imitativas e mnemônicas que favoreceriam a aprendizagem.

Rousseau mostrou que o reconhecimento e o respeito dos diferentes momentos da vida humana (infância, adolescência, juventude e maturidade) eram essenciais para uma boa educação. Neste sentido, cada fase tem princípios a serem observados e que não servem para o outro período (EBY, 1976). Diz-nos o filósofo:

Raciocinar com as crianças era uma grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje [diz Rousseau]. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum credito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras! A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isto é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas; mas falando-se a elas desde a primeira idade numa língua que elas não entendam, estar-se-á acostumando-as a se contentarem com as palavras, a controlar tudo que lhes é dito, a se acreditarem tão sábias quanto seus mestres, a se tornarem alternadoras e rebeldes. (*Emílio*, Livro II, p. 89,90).

E mais:

Conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não são coisas para uma criança. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa que exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio. (*Emílio*, Livro II, p. 91,92).

Por conseguinte, os motivos da educação, para o filósofo, não são exógenos. Estando a criança no centro do processo, o mestre deveria procurar nela os motivos que a faziam querer e desejar o aprendizado. Para o filósofo, a busca da aprendizagem se funda no móvel de uma contínua aproximação entre o querer e o poder realizar, ou melhor, entre os desejos e as necessidades, visto que não haveria

obrigatoriedade da educação se em dado momento este encontro fosse consolidado plenamente (STRECK, 2004).

Em que momento a educação tem início? Segundo Rousseau, a educação se inicia com o nascimento; ela é uma atividade que se confunde com a própria vida: “Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco” (*Emílio*, Livro I, p.15). Esta capacidade de aprender é inata e mesmo que não tenhamos nenhum preceptor, a natureza já nos serve, indiretamente, de mestre. Colocando-nos obstáculos e necessidades a natureza faz com que exercitemos os nossos órgãos e nos ponhamos em movimento, procurando suprir as necessidades com o desenvolvimento de habilidades e de talentos; afinal, viver não é apenas respirar, mas agir (Cf. *Emílio*, Livro I, p.16).

Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; Ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades [...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. (*Emílio*, Livro I p.8-9).

Há, no entendimento do autor, três tipos de “mestres ou de educações”: a *educação da natureza*, a *educação das coisas* e a *educação dos homens*. A *educação da natureza* e a *educação das coisas* escapam de toda formalidade. A primeira independe de nós, enquanto a segunda só em alguns aspectos. A *educação da natureza* ocorre em contato direto com a própria natureza, funda-se nos instintos e nas disposições naturais do indivíduo para a ação.

O conceito de natureza, como admite o autor, é um termo muito vago. Com o fim de determinar e esclarecer melhor o que designava o termo *educação da natureza* é que o filósofo toma como ponto de partida um verso de um poeta identificado como Formey, que encontramos em uma nota de rodapé do *Emílio*: “A natureza, acredite, não é nada além do hábito” (Livro I, p. 8).

Aproximando o termo *natureza* do termo *hábito*, Rousseau mostra que, tomados como sinônimos, os dois significam uma disposição duradoura adquirida pela repetição freqüente de um ato, contudo há disposições que não são contrariadas pela força. O exemplo das plantas de orientação vertical nos mostra que, quando forçadas a ir de encontro à sua direção primitiva e obstacularizadas,

enquanto vegetarem, elas preservam sua disposição inicial e desabrocham em seu prolongamento assim que o obstáculo é retirado. Com este exemplo, Rousseau acaba por distinguir “natureza” de “hábito”.

O termo *natureza*, embora tenha em comum com o termo *hábito* a conotação de uma disposição duradoura, distingue-se do segundo por ser anterior a qualquer artifício; ela é algo subjacente e anterior ao próprio hábito. A educação é hábito, a natureza não: “Ora, não há pessoas que perdem a educação, e outras que a conservam? De onde vem essa diferença? Se é para restringir o nome de natureza aos hábitos conforme a natureza, podemos poupar este galimatias.” (*Emílio*, Livro I, p. 10). Entendendo a analogia feita por Rousseau entre “natureza” e “hábito”, podemos perceber que em se tratando da criança é a natureza que lhe dá a seiva, o princípio ativo que lhe permite aprender a partir dos interesses que brotam de “dentro para fora” e não o contrário.

Vale a ressalva de que *Natureza*<sup>3</sup> é uma das acepções criadas por Rousseau, a exemplo de outras tais como *Cultura*, *Civilização*, *Bondade*, *Virtude*, *Sociedade*, *Razão*, que se constitui como um parâmetro analítico pelo qual, como já vimos, Rousseau, no campo político, aponta para a formação de uma nova sociedade, tendo-a como um corpo moral e político. No plano educativo, o filósofo remete-se ao que seria a essência dos atributos do verdadeiro homem, o homem de natureza (BOTO, 2005).

Esta concepção, no entanto, ao nível de esclarecimento, não se resume a estes campos, como vimos no capítulo anterior. A noção de *natureza* faz referência a vários aspectos da vida humana, assim: “o homem é ‘naturalmente bom’, o ‘estado

---

<sup>3</sup> A significação de *Natureza*, conforme Abbagnano (1970), compreende um conjunto de conceitos interligados dos quais elegendo os três primeiros como principais, damos maior ênfase aos dois iniciais, a saber, natureza como: 1) princípio de vida, do movimento de todas as coisas que existem e a aceção de forma ou substância; 2) ordem necessária ou conexão causal; 3) exterioridade, enquanto contraposição à interioridade da consciência. Quanto ao primeiro sentido, conforme Abbagnano (1970), expressa o conceito aristotélico consolidado no pensamento ocidental e que se manifesta em expressões corriqueiras como “Deixar agir a Natureza”, “Abandonar-se à Natureza”. Este princípio de vida foi definido por Aristóteles como “[...] o princípio e a causa do movimento e do repouso da coisa à qual é inerente primeiramente e por si, não acidentalmente” (ARISTÓTELES, *Phys.*, II, 1, 192 b 20 apud ABBAGNANO, 1970, p. 670). Este caráter não acidental nos leva à compreensão de que a forma ou a substância das coisas é inerente ao próprio princípio de movimento e de mutação e que uma coisa tem sua *Natureza* perfeitamente desenvolvida quando alcança a sua forma, sua substância, ou mesmo se torna aquilo que essencialmente e necessariamente é potencialmente. O segundo significado de *Natureza* apela para a reivindicação da *Natureza* como criadora ou universal, por vezes identificada por Deus. Abbagnano (1970, p. 670) ainda insiste que Rousseau recorre ao conceito aristotélico de *Natureza*, que se expressa como um princípio não diretivo e inerente ao homem sob a forma de instinto, para proclamar a célebre “volta à natureza”.

de natureza' é benigno e tranqüilo; uma educação 'natural' é criativa e construtiva; a imersão na 'natureza' é saudável e revigorante" (DENT, 1996, p.172).

Ainda sobre *educação da natureza*, se ela preconiza que o educador não deve intervir no processo, mas acompanhá-lo no seu desenvolvimento, mantendo a criança isolada da influência da sociedade, ou seja, assegurando que o processo seja puramente *negativo*, a *educação das coisas* será um outro elo pelo qual a não-diretividade assegurará o crescimento intelectual e moral da criança de forma saudável.

Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é a da natureza, e a dos homens, que é a da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens sendo desordenada, gera todos os vícios [...] Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nunca força alguma pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria então a ser a das coisas; reunir-se-iam na república todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade que mantém o homem sem vícios a moralidade que educa para a virtude. (*Emílio*, Livro II, p. 82,83).

Como observamos, a dependência das coisas que não têm em si moralidade não prejudicará, por certo, a liberdade da criança, nem engendrará os vícios e a necessidade de depender da opinião alheia. Vale a ressalva que Rousseau, a partir de uma perspectiva empiricista, diferentemente de Descartes, tem como pressuposto que temos consciência de nós mesmos por meio das sensações. Pela nossa sensibilidade, somos afetados de diversas maneiras pelas coisas que estão no mundo, progredindo na elaboração do juízo do que nos agrada e do que não nos agrada até termos a clara idéia do que é felicidade e perfeição. O fato e a experiência, desta sorte, nos ensinam e não precisamos inicialmente do auxílio dos livros. O contato direto com as coisas exercerá uma coerção tanto sobre os instintos quanto sobre a liberdade infantil; ele irá colocar limites à expressão da criança e lhe ensinará a perceber a distinção entre necessidade e desejo.

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições indiscretas que nasçam de suas próprias ações, de que se lembrem quando oportuno; sem lhe proibir de agir mal, basta que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança [...] Não deis a vosso aluno nenhum tipo de lição verbal. Ele deve receber lições somente da experiência [...] Nenhum outro livro a não ser o mundo, nenhuma outra instrução q não ser os fatos [...] Tornai o vosso aluno atento aos

fenômenos da natureza, e muito logo o tornareis curioso; mas para alimentar a sua curiosidade, não vos apresseis jamais em satisfazê-la. (*Emílio*, Livro I p. 83; 94).

A *educação dos homens* ou *educação da sociedade* é, por fim, a que desnatura o homem, ao dar-lhe uma existência fracionada onde o seu valor só é perceptível no todo social. Ela também fornece uma aprendizagem que se volta para tentar harmonizar a fortuna familiar com a vocação dos pais, deixando de atentar para os desafios provenientes das mudanças sociais onde a permanência em posições só é uma ilusão. Rousseau vê uma incompatibilidade entre a formação do homem e do cidadão.

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão, não será bom nem para si, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada. (*Emílio*, Livro I, p.12).

Entretanto, sob o dilema entre formar o homem ou o cidadão, visto que não se podem realizar estas duas tarefas ao mesmo tempo, o genebrino abraça os dois projetos, optando inicialmente por realizar o primeiro: formar o homem. De certa maneira, para o filósofo, não há como negar este homem fraturado pela civilização, mas ele aponta como alternativa à integralização das partes deste homem, ou melhor, para a sintonia entre as diversas educações expostas. As disposições primitivas devem dar o norte para tal integralização, com o fim de tornar as educações anteriormente opostas em educações diferentes em seus propósitos, mas que tem como único fim tornar o homem bem educado, designação dada àquele “[...] que melhor souber suportar os bens e os males desta vida” (*Emílio*, Livro I, p.15).

A educação, vista por este prima, é uma arte e não uma ciência, e como tal é impossível prever os seus resultados, o “[...] seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer às custas de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo”. (*Emílio*, Livro I, p. 9).

Por fim, é a partir da concepção de *natureza (inocência originária)*, que Rousseau irá definir de maneira rigorosamente lógica todo um conjunto de princípios ou máximas indicativas, em número de quatro, para levar a termo a sua ação de educar. Francisque Vial (1937) concebe estas máximas como um bloco indivisível, embora corresponda a aspectos particulares de um princípio único, a saber: a

formação do homem enquanto homem. Diz-nos Rousseau (*Emílio*, Livro I, p. 14,15, grifo nosso):

Na ordem social, onde todos os postos são marcados, cada um deve ser educado para o seu. Se um particular formado para o seu posto vem a deixá-lo, já não serve para nada. A educação só é útil na medida em que a fortuna se harmonize com a vocação dos pais; em qualquer outro caso, ela é nociva ao aluno, ao menos pelos preceitos que lhe inculcou [...] Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais a natureza o chama para a vida humana [...] Ao sair das minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; *será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se possível também como qualquer outro*; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu [...]

Evidentemente, este trecho, que estabelece uma associação entre a ordem civil e a ordem natural, está a nos declarar que a “condição de homem” não se restringe a arranjos sociais ou econômicos, mas extrapola estas disposições momentâneas e aponta para uma condição ontológica do homem. Desta sorte, “[...] ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu”. (*Emílio*, Livro I, p.15). Assim, se tivermos sempre em vista o homem selvagem do *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* nos lembraremos que a liberdade é que faz do homem um ser propriamente humano. Para Luiz Felipe Sahd (2006, p. 112), o selvagem é livre,

[...] pois sua condição de vida lhe permite escapar, se nenhuma investida for feita por seus semelhantes, de toda tentativa de submissão. Ele certamente, não escapa da dependência das coisas, mas ao contrário da dependência dos homens, aquela que não é arbitrária nem desordenada.

No estado de natureza, como observamos no Capítulo 2, a suficiência do instinto é o que prevalece e o homem é feliz e piedoso. Desta sorte, o convite para restaurarmos o elo perdido com a natureza, ou mesmo, para voltarmos para nós mesmos, como meio de decifrar a linguagem da natureza rejeitada e desprezada pela dissipação e pelos prazeres fúteis do mundo, (Cf. *Cartas Morais*) origina as teorias que levam ao desenvolvimento do projeto do Contrato Social que é complementado pelo projeto educativo. É sabido que no Contrato Social, ou pacto político, os indivíduos renunciam a sua força e a sua liberdade natural, assim como aos instrumentos primordiais da sua conservação, em prol da constituição do

soberano, que nada mais é do que a expressão do povo, a fim de que este estabeleça e aplique leis voltadas para a “vontade geral”.

[...] cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre s mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que perde, e maior força para conservar o que se tem [...] Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro indivisível do todo. Imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. (*Contrato Social*, Capítulo V, p. 70-71).

A “vontade geral” é absolutamente contrária à vontade particular de cada contratante ou cidadão. A “vontade geral” é sempre maior que a vontade privada, a alienação total está incluída na liberdade total (civil), ou seja, tudo que é abdicado é em função do Estado. A liberdade é uma submissão voluntária e igual para todos. Assim, o homem perde a liberdade natural e ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. Destarte, a configuração do Contrato Social revela a importância da liberdade. Para Rousseau (*Contrato Social*, p.62):

Renunciar a liberdade é renunciar à qualidade de homem, os direitos da humanidade, e até os próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é inútil e contraditória a convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro uma obediência sem limites.

O exercício da liberdade é, portanto, de importância central para o pensamento social e político de Rousseau. Apesar do teor polissêmico e das diversas gradações ao longo de toda a obra do filósofo, Ernest Cassirer (1999) assegura que o sentido específico e verdadeiro que subjaz a este conceito é que ele não é arbítrio, mas é superação de todo arbítrio. Assim, conforme Ernest Cassirer (1999, p. 56), parafraseando um trecho do *Contrato Social*, o cerne de todo problema político está no fato de que não se trata de uma liberação ou emancipação do indivíduo, no sentido de abandono de qualquer tipo de forma ou ordem comunitária; pelo contrário, trata-se de encontrar uma forma comunitária que garanta as liberdades individuais (Cf. *Contrato Social*, Capítulo V, 69).

### 3.2 UMA EDUCAÇÃO PELA LIBERDADE E PARA A LIBERDADE – DA INFÂNCIA À MATURIDADE

Estas mesmas considerações voltadas para o campo educativo revelam-nos que a educação proveniente das coisas não atua como uma ação de coerção, mas ela impõe limites que o indivíduo por si mesmo considera válidos e necessários, aprovando-os racionalmente por um ato volitivo interno. A função primordial da educação da natureza é permitir que a criança encontre os limites de sua própria capacidade, evitando tornar-se um pequeno tirano ou escravo. Ao acostumar-se a obter tudo, os desejos do menino crescem sem cessar pela felicidade de satisfação e ele acredita ser senhor de tudo (Cf. *Emílio*, Livro II, p. 86).

[...] considera todos os homens seus escravos e, quando finalmente somos forçados a lhe recusar alguma coisa, ela [a criança] acreditando que tudo é possível quando manda, toma essa recusa como um ato de rebeldia. Todas as razões que lhe damos numa idade incapaz de raciocinar só lhe parecem pretexto; vê por toda parte má vontade. (*Emílio*, Livro II, p. 86).

Por sua vez, inserido no âmbito das relações sociais com os outros homens, habituado a ver todos se curvarem ante os seus desejos, o menino ficará surpreso ao saber que tudo e todos lhe resistem, dessa forma sentir-se-á frustrado por se ver esmagado pelo universo que julgavam mover à vontade.

Seu jeito insolente, sua vaidade pueril só lhe atraem modificações, desdém, zombarias; bebem afrontas como água; logo provocações cruéis ensinam-lhes que não conhecem nem sua condição, nem suas forças. Não podendo tudo, acreditam que nada podem. Muitos obstáculos inabituais as repelem, muitos desprezos as aviltam; tornam-se covardes, medrosas, servis e caem tanto abaixo de si mesmos quanto tinham se elevado acima do que eram. (*Emílio*, Livro II, p. 87).

Evidentemente, no *Emílio*, a liberdade aparece como uma convicção em um dos artigos da *profissão de fé do vigário saboiano*. Nele a liberdade se configura como uma fonte autodeterminante e responsável das ações humanas (Cf. *Emílio*, Livro IV p. 396). Incontestavelmente, esta definição é um pouco simplória, mas Rousseau deixou à margem as elucubrações conceituais para dar ênfase ao modo como a liberdade se manifesta. Nesta perspectiva, a primeira manifestação da liberdade se identifica com a necessidade natural da criança querer se movimentar.



Emílio não terá gorros acolchoados, nem cestos rolantes, nem carrinhos, nem cordões protetores; ou pelo menos, a partir do momento que começar a saber pôr um pé diante do outro, só o seguraremos nos lugares pavimentados, pelos quais passaremos depressa. Em vez de deixá-lo estragar-se no ar corrompido de um quarto, que seja levado diariamente até um prado. Ali, que corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. (*Emílio*, Livro II, p. 71).

Conforme Rousseau é um erro considerar como privilégio os cuidados e os mimos exacerbados provenientes, principalmente, das mães (Cf. *Emílio*, Livro II, p. 70,71). Um menino que não conhece as exigências da necessidade e os prazeres advindos da independência, não é um menino feliz, mas sim um miserável acorrentado de toda sorte no aqui e agora por uma educação severa que sacrifica “[...] o presente por um futuro incerto”. (*Emílio*, Livro II, p. 72). Segundo Rousseau, a liberdade de movimento pode até expor o menino a pequenos acidentes e males, mas isto não significa um trágico fim da sua existência, “[...] o bem-estar da liberdade compensa muitos machucados”, assegura o filósofo (Cf. *Emílio*, Livro II, p. 71). Assim,

Se a criança cair no chão, não quebrará o braço; se pegar um ferro afiado não o apertará com muita força e não se cortará muito profundamente. Que eu saiba [diz Rousseau], nunca vi uma criança em liberdade que se tenha matado, mutilado ou ferido seriamente, a menos que a tenha colocado impensadamente em lugares altos, ou a tenha deixado sozinha perto do fogo, ou perto de instrumentos perigosos. (*Emílio*, Livro II, p. 70).

Para Bárbara Freitag (1992, p. 38), a liberdade física é uma primeira etapa para a autonomia, “[...] a educação dos sentidos e do corpo consolida a base, fornece o patamar inicial de um processo educativo que ascenderá aos degraus do pensamento refletido, racional e moral.” Como reitera Luiz Felipe Sahd (2006, p. 110), quando o menino conclui os progressos do desenvolvimento físico-biológico e começa a despontar as faculdades racionais, podemos considerá-lo como um ser moral; assim a liberdade inicial se transformará numa liberdade da vontade. Desta sorte, a proposta de uma educação *por* e *para* a liberdade é exercitar o menino na conquista da liberdade interior, ou melhor, da liberdade moral. Para Francisque Vial (1937), a autonomia da vontade é quase toda a liberdade. Nisto o papel da razão se pauta no reconhecimento da voz da consciência, implantada pelo criador. O educador não ensina a virtude e a justiça, mas ajuda a autonomia do educando a se realizar.

### 3.3 PRINCÍPIO DA “EDUCAÇÃO NEGATIVA”

Como vimos, a atuação do preceptor é um tanto difícil<sup>4</sup>, posto que ele deve ter sempre o seu aluno diante de si, sem que este o perceba, a fim de preservar o educando de toda sorte de coerção e disciplinamento que dobre o seu querer e que o prive, posteriormente, do exercício livre da vontade e da formulação de uma conduta própria. Esta atenção também se volta para a necessidade de fazer com que o menino não contraia hábitos que se transformarão em costumes artificiais, posto que nada deve ser acrescentado às precauções tomadas pela sábia natureza: “[...] a cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeça, plantamos um vício no fundo dos seus corações.” (*Emílio*, Livro II, p.94).

A melhor atitude, por parte do preceptor, é, portanto, restringir-se para não perturbar o desabrochar das inclinações naturais do educando. Segundo Rousseau (*Emílio*, Livro II, p.95), o princípio básico e indiscutível da educação é que “[...] não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou.” (*Emílio*, Livro II, p.95). Ora, como bem aponta Iraquitan Caminha (2003, p.140), a educação negativa, ou “método da natureza” (Cf. *Emílio*, Livro II, p.88) tem como objetivo “[...] tornar possível o desenvolvimento espontâneo da sensibilidade até que o ser humano [no caso, do sexo masculino] possa torna-se um adulto capaz do exercício da liberdade fundada na moralidade”.

Rousseau, tendo em vista este objetivo, declara que o menino não deve obter qualquer coisa porque pede, mas porque precisa; ele não deve fazer nada por obediência, mas somente por necessidade (*Emílio*, Livro II, p. 89). Como pensarmos, então, a relação entre o preceptor e o seu educando já que, no processo educativo, espera-se que o aluno acostume-se a se sujeitar à figura de autoridade? (CAMINHA, 2003). Na verdade, esta pergunta transparece um problema que muitos viram como “[...] a expressão da contrariedade típica de todo o pensamento rousseauiano, que é quase impossível de restringir-se a um traçado unívoco e coerente.” (CAMBI, 1999, p.352); deveras, estes intérpretes deixaram de perceber a consciência “[...] da complexidade-antinomicidade presente em todo ato

---

<sup>4</sup> Verificar as regras estabelecidas por Rousseau, para que o educador mantenha o aluno no caminho da natureza (Cf. *Emílio*, Livro I, p.58).

educativo.” (CAMBI, 1999, p. 353); deixaram de perceber o problema que se estabelece “[...] entre antinomia e heteronomia, entre autoridade e liberdade.” (CAMBI, 1999, p. 353). Certamente, o hábito de obedecer, no pensamento rousseauiano, é uma violação à autonomia do educando se o ato

[...] é totalmente mecânico e automático, ou seja, desprovido de compreensão e julgamento [...] Se o educando adquirir o hábito de obedecer incondicionalmente a [sic] figura do educador, ele [o educando] ficará constantemente predisposto a se sujeitar à vontade do outro sem refletir e julgar [...] a intenção do mestre é encontrar um modelo de autoridade que livre o educando da servidão ou da revolta. (CAMINHA, 2003, p. 141).

Como notamos, no último fragmento da citação mencionada, ao propor um novo tipo de mestre, Rousseau coloca-se contra os métodos de motivação e disciplina vigentes até então. A repreensão, os corretivos, as ameaças e os castigos seriam algo espúrio para o filósofo. Tal ojeriza também se voltava contra as recompensas, as promessas e os prêmios utilizados para desviar o menino dos seus reais interesses. Estes artifícios são, na opinião do filósofo, as bases da construção de uma sociedade corrupta, que enche o coração humano de inveja e má vontade e divide a sociedade em classes e em grupos desiguais (EBY, 1976). É assim que se pronuncia Rousseau (*Emílio*, Livro II, p. 92,93) a respeito:

Ao tentar convencer vossos alunos sobre o dever de obediência, juntais a essa pretensa persuasão a força e as ameaças, ou, o que é pior, a adulação e as promessas. Assim, atraídos pelo interesse ou obrigados pela força, eles fingem ser convencidos pela razão. Vêem muito bem que a obediência lhes é vantajosa e a revolta nociva, assim que vos dais conta de uma ou de outra. Mas como não exigis deles nada que não seja desagradável e como é sempre duro fazer a vontade de outrem, eles se escondem para fazer o que querem, convencidos de que agem bem quando não sabe de sua desobediência, mas prontos para concordar que agem mal quando são descobertos, temendo um mal maior. Não pertencendo a razão do dever à sua idade não há nada no mundo homem que possa torná-los realmente sensíveis a ela. No entanto, o temor, o embaraço ao responder arranca-lhe todas as confissões que exigirem, e acreditamos vê-los convencidos quando só os aborrecemos ou intimidamos.

Que decorre disso? Em primeiro lugar, impondo-lhes um dever que não sentem, vós os indispondes contra vossa tirania e impedis que vos amem; ensinai-lhes a se tornarem dissimulados, falsos, mentirosos, para extorquirem recompensas ao fugir ao castigo; finalmente, habituando-os a sempre encobrirem com um motivo aparente um motivo secreto, vós mesmos lhes dais um meio de vos enganar continuamente, de vos impedir o conhecimento de seus verdadeiros caracteres, e de fazer com que vós e os outros vos contenteis com palavras quando preciso. Direis que as leis, embora obrigatórias para a consciência, igualmente usam da força com os homens adultos. Concordo. Mas que são esses homens senão crianças

mimadas pela educação? Usai a força com as crianças e a razão com os homens: essa é a ordem natural. O prudente não precisa de lei.

Aliando essas desaprovações às tônicas proibitivas de seu pensamento: “Evitai principalmente dar à criança vãs fórmulas de polidez [...]” (*Emílio*, Livro II, p.84) e “Não deis a vosso aluno nenhum tipo de lição verbal” (*Emílio*, Livro II, p.94), dentre outras que persegue todo o processo educativo do *Emílio*, não há como atribuir uma designação diferente do qualificativo conferido pelo próprio Rousseau. Por certo, vale retornarmos à expressão conceitual desta designação. Ela é concebida como

[...] aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos do nosso conhecimento, antes de nos dar estes próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelos exercícios dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança [o menino] 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. (*Cartas a Christophe de Beaumont*, p. 57).

A partir de tal afirmativa, e do que já analisamos sobre este princípio, podemos estar convictamente de acordo com Francisque Vial (1937) a respeito da sua importância. Para este autor, a *educação negativa* é uma proposição que imediatamente se deduz de outras proposições demonstradas no *Emílio*. A primeira e mais importante diz respeito à liberdade que, no campo educativo, adquire uma expressão clara e objetiva na seguinte formulação de Vial (1937, p. 121): “[...] é preciso educar o menino *por* e *para* a liberdade.” Assim, o qualificativo “negativo” aliado ao substantivo “educação” nos remete a uma negação invertida pela qual a negatividade se reveste de perfectibilidade e de positividade.

Quanto ao primeiro aspecto (perfectibilidade), a educação dos sentidos — que mobiliza todas as faculdades inatas do recém-nascido (olfato, audição, paladar, tato, visão) — e a educação do corpo — que enrijece o indivíduo das eventuais fraquezas — são extremamente importantes, na medida em que aperfeiçoa os órgãos do nosso conhecimento. Como nos diz Bárbara Freitag (1992, p. 38), a “[...] educação dos sentidos [...] preparará o terreno para a educação intelectual que se seguirá: ‘Já que tudo que penetra no entendimento humano aí chega pela via dos sentidos’ [...]”. Iraquitan Caminha (2003, p. 139) acrescenta a esta compreensão o fato do Iluminismo valorizar a vida corporal “[...] como forma de livrar o ser humano

dos preconceitos e da tutela da Igreja que desvalorizava o corpo em detrimento de uma vida espiritual voltada para as coisas divinas”. Não devemos, entretanto, pensar que o corpo recebe por parte dos iluministas um *status* ontológico: nós não somos corpos, somos seres cuja racionalidade nos confere o livre arbítrio. O corpo nos é necessário pela impossibilidade de pensarmos em uma consciência desencarnada<sup>5</sup>.

O segundo aspecto está estritamente relacionado ao primeiro. Muito embora fosse tomada como ociosa por parte do Arcebispo *Christophe de Beaumont* (Cf. *Carta a Christophe de Beaumont*), a positividade de tal educação está em que ela “evita vícios”, “protege do erro” e “[...] 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.” (Cf. *Cartas a Christophe de Beaumont*, p. 57). Destarte, ainda revela o filósofo:

Ousarei expor aqui a maior, a mais importante, a mais útil regra de toda educação? Não se trata de ganhar tempo, mas de perdê-lo. Leitores vulgares, perdoai os meus paradoxos, é preciso cometê-los quando refletimos; e digam o que disserem, prefiro ser homem de paradoxos a ser homem de preconceitos. O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade dos doze anos. É o tempo que germinam os erros e os vícios; sem que tenhamos ainda instrumentos para destruí-los. E quando chega o instrumento, as raízes são tão profundas, que já não é tempo de arrancá-las. Se as crianças [meninos] saltassem de uma vez das tetas para a idade da razão, a educação que lhes damos poderia ser-lhes convenientes. (*Emílio*, Livro II, p. 96).

Desta sorte, ao falarmos de *educação negativa* estamos a nos referir à educação por e para a liberdade. Francisque Vial (1937) nos faz entender que a *educação negativa* assume um valor preponderante na globalidade do pensamento educativo do genebrino, de forma que a voz proibitiva que reveste os elementos que lhes são constitutivos, com exceção daqueles que não têm nenhuma relação de dependência com a noção de liberdade, devem ser tomados dentro de seu plano originário e não como paradoxo.

Do conceito de “bondade natural” (inocência originária), também podemos inferir o princípio da “educação negativa”, no seguinte trecho das *Cartas a Christophe de Beaumont*:

<sup>5</sup> Quanto a este respeito, Rousseau se expressa através da seguinte máxima: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto. Sei que a intemperança excita as paixões; longo o prazo, ela também esgota o corpo [...] Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte ele é, mais obedece. Todas as paixões sensuais habitam os corpos efeminados; quanto menos podem satisfazê-las, mas se excitam com elas. Um corpo fraco debilita a alma [...]” (*Emílio*, Livro I, p. 34).

Se o homem é bom por sua natureza, como creio haver demonstrado, segue-se que assim permanece enquanto nada que lhe seja estranho o altere. E se os homens são maus, como se deram ao trabalho de me ensinar, segue-se que sua maldade chega-lhe de outro lugar; cerre-se, pois a entrada do vício e o coração humano será sempre bom. Com base nesse princípio, estabeleço a educação negativa como a melhor, ou antes, a única educação boa; faço ver como toda a educação positiva, não importa como seja conduzida, segue um caminho oposto a seu objetivo, e mostro como se tende para o mesmo objetivo e como se chega a ele pelo caminho que tracei [...] Denomino de educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar a criança um conhecimento dos deveres dos homens [...] (*Cartas a Christophe de Beaumont*, p. 57).

De forma implícita, a crença que os seres humanos nascem com disposições inatas para tratar toda criatura sensível, especialmente as da sua espécie, com benignidade e sentimentos ternos acaba por afirmar que não há disposições malignas no coração humano. Estas só se instalam porque outras pessoas pervertem ou destroem a inocência e a integridade natural dos indivíduos que se transformam em seres tiranos e a mercê da opinião alheia. O “método da natureza” é, portanto, a forma de assegurar que o aluno tenha julgamentos corretos e justos que não sejam pervertidos pelos preconceitos aceitos na sociedade. Dados os devidos esclarecimentos sobre este princípio, consideremos aqueles que se ligam de forma mais estreita às questões morais.

#### 3.4 A FORMAÇÃO DO CORAÇÃO ANTE A FORMAÇÃO DA INTELECÇÃO – DOS CINCO AOS DOZE ANOS DE IDADE

A terceira máxima a partir de uma fundamentação filosófica, livre de todo aparato teológico e centrada na relação educação e natureza humana, firma a proposição que formação do coração deve prevalecer sobre a inteligência, o que tem estreita relação com o processo de formação da consciência moral e com o exercício da autonomia como prática da liberdade, conteúdo da próxima máxima que analisaremos adiante. Isto é o que expressamente encontramos no seguinte trecho da obra rousseauiana *Projeto para a Educação do Sr. M. de Sainte-Marie* (1740, p. 45, 47, 49):

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. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêem a aquisição e

o empilhamento das ciências como o único objeto de uma bela educação, sem pensar em freqüentemente, como diz Molière

*Um tolo sábio é tolo mais do que um tolo ignorante.*

Por outro lado, muitos pais, menosprezando bastante tudo o que chamamos de estudos, importam-se apenas em formar seus filhos para os exercícios do corpo e o conhecimento social. Entre estes extremos, tomaremos um justo meio termo para encaminhar o senhor seu filho; as ciências não devem preceder aos bons costumes, sobretudo num espírito ardente e cheio de fervor, pouco capaz de atenção até uma certa idade e cujo caráter muito cedo estará definido. De que serve a um homem o saber de Varrão, se por outro lado não sabe pensar corretamente; se ele teve a infelicidade de deixar que seu coração se corrompesse, as ciências são em sua cabeça como armas nas mãos de um fanático. Entre duas pessoas igualmente engajadas no vício, a menos hábil sempre causará menos mal e as ciências, mesmo as mais especulativas, e as aparentemente mais afastadas da sociedade, não deixam de exercitar o espírito e de dar-lhe, ao exercitá-lo, uma força de que é fácil abusar no comércio da vida quando se tem um coração ruim.

Vemos, portanto, que o processo formativo do educando, mas do que uma formação intelectual de inculcação de preceitos e conhecimentos por vezes ininteligíveis para a criança (do sexo masculino), antes dos quinze anos<sup>6</sup>, é o principal objetivo educativo. Este plenamente alcançado faz desabrochar as inclinações naturais dos homens (Cf. *Emílio*, Livro I, p.10) e favorece, em conformidade com o que pensa Rousseau, o exercício das virtudes primitivas (liberdade, fraternidade, simplicidade, temperança, coragem e resistência) no seio da sociedade.

Não poderíamos deixar de enfatizar que no aspecto do *desabrochar* das potencialidades do educando a filosofia educacional rousseauiana, embora tenha o cuidado de estabelecer situações propícias para que estas disposições sejam orientadas da melhor forma, vista de maneira profunda, não nos permite uma interpretação de Rousseau como um arauto do espontaneísmo infantil nem como o precursor da Escola Nova, como nos adverte Assmann (2006). Ainda conforme esse autor, o *Emílio* é construído na relação com o preceptor e com uma natureza ainda não corrompida. Nisto,

---

<sup>6</sup> “Quando vejo na idade de maior atividade os jovens são limitados a estudos puramente especulativos e que depois, sem menor experiência, são bruscamente jogados no mundo e nos negócios, acho que a razão não é menos ofendida do que a natureza e não fico surpreendido por tão pouca gente saber conduzir-se. Por que estranho modo de pensar nos ensinam tantas coisas inúteis, enquanto a arte de agir é tida como nada? Pretendem formar-nos para a sociedade e instruem-nos como se cada um de nós devesse passar a vida em sua célula, ou tratar dos assuntos no ar, com indiferentes.” (*Emílio*, Livro IV p.347).

[...] Rousseau afasta a idéia de uma pura auto-educação de menino. Toda educação é sempre e também uma hetero-educação: é na relação com o outro que alguém, de pretensa pura naturalidade, chega a construir-se como humano. (ASSMANN, 2006).

Notamos também que a proposta do filósofo tem uma linearidade, na qual a formação do coração fica no justo meio entre a *educação da natureza*, curso de fortalecimento da constituição física, e a *educação intelectual*, que tem muito a ver com a formação do juízo da criança ou do jovem.

No início do Livro I do *Emílio* (p. 7), a célebre frase “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem [...]” e o reforço da tese encontrada no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* (p. 7) de que a ação da sociedade “perturba”, “desfigura tudo” e “não quer nada como a natureza o fez, nem mesmo o homem”, leva o preceptor a não abandonar o Emílio à própria sorte. De acordo com Rousseau (*Emílio*, p. 7):

No estado em que as coisas agora estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar.

Decerto a separação do Emílio dos pais, de toda a criadagem e do ambiente da cidade tem por objetivo primordial preservar a criança de todos os “vícios da alma” (Cf. *Emílio*, Livro I, p.43). E mais: partindo do pressuposto de que a educação começa com o início da nossa existência, Rousseau atenta para não formar um pequeno déspota, “cheia de ciência e carente de juízo, igualmente débil de corpo e de alma” (*Emílio*, Livro I, p. 26). Vale a ressalva que, com o fim de preservar a bondade natural na criança e fazer com que a natureza não seja sufocada pelas paixões e vícios, ou mesmo que o *amor de si* (sentimento ou instinto inato de conservação) não degenera em *amor próprio* (amor egoístico), o preceptor poderá utilizar a severidade. Citando Rousseau (*Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie*, p. 57):

Se existe uma ocasião em que a severidade é necessária em relação às crianças, é no caso em que os bons costumes são atacados, ou quando se trata de corrigir os maus. De modo geral, quanto mais uma criança tem espírito, tanto mais o conhecimento de suas próprias aptidões a torna indócil em relação àquelas que lhe falta adquirir. Daí o desprezo pelos



inferiores, a desobediência aos superiores e a descortesia para com os iguais; quando acreditamos ser perfeitos, em que desvios não incidimos?

Esta severidade não abre, entretanto, espaço para o uso da força do adulto de forma intencional, não acidental, sobre a criança a exemplo das palmadas. O genebrino declara: “[...] a violência não deve ajudar em nada”. (*Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie*, p.75). A severidade mencionada se refere, sem dúvidas, a um posicionamento radical contra o orgulho e os maus hábitos que tornarão as crianças deploráveis e miseráveis quando adultas. É necessário neste sentido tomar as rédeas, tornar a “[...] correção oportuna, antes que o tempo tenha tornado a coisa impossível” (*Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie*, p.29).

Esta atitude de “severidade” fica muito evidente quando no primeiro Livro do *Emílio* Rousseau analisa o choro da criança. Este, longe de ser algo insignificante, é, conforme o autor, digno de atenção uma vez que dele provém o primeiro elo da formação da cadeia social.

Os primeiros choros das crianças são pedidos; se não tomarmos cuidado, logo se tornarão ordens. Começam por se fazer ajudar e acabam por se fazer servir. Assim, de sua fraqueza, de onde provém inicialmente o sentimento de dependência, nasce a seguir a idéia de império e dominação. Sendo essa idéia [de império e de dominação], exercitada menos pelas suas necessidades do que por nossos serviços, começamos aqui a perceber os efeitos morais cujas causas imediatas não estão na natureza, e já vemos a intenção secreta que dita o gesto ou o grito [...] É importante acostumá-la cedo a não mandar nem nos homens, pois não é senhoras deles, nem nas coisas, pois elas não o entendem. (*Emílio*, Livro I, p.55-56).

Tendo a inteligência das crianças o seu limite, a partir dos cinco anos, elas têm ciência de suas aptidões e consciência de suas belas qualidades. As sementes de vaidade podem germinar fazendo com que se tornem indóceis, desprezem aos seus superiores e sejam descorteses com seus iguais. Neste sentido a atitude do preceptor e das pessoas ao redor das crianças, transparecendo menosprezo e indiferença, por não serem habituais, sinalizará a reprovação de tais maus hábitos: punir-se-á, portanto, o orgulho com as suas próprias armas (Cf. *Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie*). Daí a advertência: “Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo. Assim, tomai conta dela e não a deixes até que seja adulta; jamais tereis êxito de outra maneira.” (*Emílio*, Livro I, p.26).

O estágio descrito no Livro III do *Emílio*, e do qual estamos tratando, reporta-se à terceira fase da infância, quando o progresso das forças<sup>7</sup> ultrapassa os da necessidade. Antes, idade de 0 a 5 anos, a criança desejava mais do que podia; agora ela pode mais do que deseja; “[...] ela tem mais força do que precisa; é o único tempo de sua vida em que isso acontecerá” (*Emílio*, Livro III, p.112). O autor compreende este estágio como o da serena inteligência que é extremamente valioso e curto.

Como a natureza prescreve, é o tempo do trabalho, dos estudos, da curiosidade infantil e o momento do preceptor escolher os conteúdos e o tempo próprio de ensiná-los (*Emílio*, Livro III, p. 213). Os conhecimentos que estarão ao dispor da criança serão práticos, compreensíveis e úteis. A experiência e a curiosidade será o móvel de toda a aprendizagem. Caso a criança se engane o preceptor deve proporcionar os meios pelos quais ela se encontre em situação de senti-los e de corrigi-los por si. Assim,

[...] conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem, e, além de não acostarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos descobrindo relações, unindo idéias; inventando instrumentos do que quando, adotando tudo isso como nos é dado [...] (*Emílio*, Livro III, p. 213).

A memória, a imaginação e o aprendizado igualmente se porão em ação sobre as inúmeras sensações provenientes do ambiente concreto. Compreendemos, portanto, que a “errância” decorrente das operações de análise e síntese dos dados sensoriais é plenamente aceita, por ser o caminho para a aprendizagem.

Ainda sobre esta última, quando uma criança dirigir uma questão ao preceptor, este, tendo o cuidado de que ela compreenda por si mesma o que é útil, lhe responderá com outra pergunta: “*Em que isso que me perguntas é útil de saber?*” (*Emílio*, Livro III, p.236).

Rousseau, na contramão dos métodos de ensino dos preceptores que lhe eram contemporâneos, desaprovava dar nesta idade qualquer conhecimento que esteja plenamente consolidado. Ele rejeitará a leitura, principalmente a das fábulas de La Fontaine, indicadas na época para o ensino moral na infância, e as aulas teóricas.

---

<sup>7</sup> Neste caso, *força*, no sentido atribuído por Rousseau, não se aplica só ao físico como também a capacidade do espírito se autodirigir (ver *Emílio*, Livro III, p. 211-212).

Diz-nos o genebrino: “Odeio os livros; eles só ensinam a falar do que não se sabe [...] Lembra, lembra sempre que a ignorância jamais causou mal, que só o erro é funesto e que não perdemos por não sabermos, mas por cremos saber”. (*Emílio*, Livro III, p. 241; 214). E mais: “Toda a nossa sabedoria consiste em preceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento”. (*Emílio*, Livro I, p.16). Estas e outras recomendações, quase paradoxais, só podem ser entendidas na totalidade da obra o *Emílio*.

Para além destas proibições momentâneas, estará a de afastar o espírito da criança das noções de relações sociais (moral) que ela não tem condições de compreender. Rousseau, por exemplo, coloca-se contra a instrução e a exigência que os adultos prescrevem às crianças quanto ao falar a verdade e ao cumprir as promessas realizadas. Para ele, não há motivos para encerrar as crianças em um interdito vazio de significado e de razão.

Na verdade, estes interditos são frutos da desconfiança antecipada dos pais e dos mestres de que as crianças venham a se tornar dissimuladas ou de não terem idéias das condições e dos deveres quando adultas. Deste modo, os adultos preferem tornar as crianças cientes de seus deveres, mesmo que elas não tenham capacidade para cumpri-los.

Há de se observar, conforme Rousseau, que o interdito ou exigência do dever de não mentir, assim como outros como ser piedoso e caridoso, nesta fase da vida, não impede que se perceba que toda negação implica, no nível discursivo, a preservação do que é negado. Decerto chegaremos à conclusão de que, ao querermos afastar a criança de um vício, despertarmos sua curiosidade ao mencioná-lo. Então, seria profícuo e saudável forçar a criança a entrar em desacordo com as faculdades que se adequam à progressiva marcha da natureza? Que proveito a criança tiraria de tais informações? Acreditamos que ao respondermos a pergunta *por que as crianças mentem nesta fase*, muitas coisas estarão esclarecidas sobre esta parte do pensamento rousseauiano<sup>8</sup>. De imediato, para Rousseau, a mentira só é mentira para os adultos; ela não é algo natural às

---

<sup>8</sup> “O pormenor em que acabo de entrar a respeito da mentira pode sob muitos aspectos aplicar-se a todos os outros deveres, que só prescrevemos às crianças para torná-los, além de odiosos, irrealizáveis. Para parecer que lhes pregamos a virtude, fazemo-las amar todos os vícios. Damo-las a elas ao proibirmos que os tenham. Queremos torná-las piedosas e as levamos à igreja para se aborrecer; fazendo-as resmungar orações, forçamo-las a respirar a alegria de não mais rezar a Deus. Pra inspirar-lhes a caridade, fazemo-las dar esmolos, como se desdenhássemos dá-la a nós mesmos.” (*Emílio*, Livro II, p.112).

crianças, nem ao menos algo que lhes é compreensível. Há um conselho que necessariamente deve ser seguido pelo preceptor, a saber:

Não digais à criança palavras que ela não pode entender. Nada de discricção, nada de eloquência, nada de figuras, nada de poesias. Não se trata agora de sentimento nem de gosto. Continuai a ser claro, simples e frio, não tardará o tempo de adotar uma outra linguagem [...] Em geral, nunca substituais a coisa pelo signo, a não ser quando é impossível mostrá-la, pois o signo absorve a atenção da criança e faz que esqueça a coisa representada. (*Emílio*, Livro III, p.218; 220).

A substituição da coisa pelo signo, ou melhor, da matéria da sensação e da experiência pela representação convencional, por conseguinte, é uma substituição perversa e nociva que não dá possibilidade de obter nem um conhecimento sólido, nem uma apreensão correta do signo. Inverter esta ordem na educação da criança não é apenas inútil como também estabelece um abismo entre o *ser* e o *parecer*. Este abismo já está fortalecido na conduta que governa as relações do homem civil.

Ainda sobre a mentira, com o fim de mostrar a incompreensibilidade do que ela significa para a criança, o filósofo a distingue em dois tipos: a de fato e a de direito. Enquanto a primeira se refere a uma afirmação ou a uma negação de algo que realizamos ou deveríamos fazer no passado, mas não fizemos, a segunda diz respeito a algo que prometemos, mas não temos intenção de cumprir.

Não tendo idéia nem de passado, nem de futuro, mas a percepção momentânea de seu presente, está posto que a criança não pode mentir. E se no geral a criança mente, conforme a concepção de um adulto, ela o faz para fugir de um castigo, por se sentir injustiçada, por pensar que estão exigindo mais do que ela pode. Na avaliação de Rousseau, a criança já vive em autenticidade e a forma para que ela permaneça nela é a conversa franca. O único preceito moral que uma criança terá é o de não fazer mal a ninguém (*Emílio*, Livro II, p. 115).

Para finalizar esta seção, é preciso considerar a suspeita lançada por Vial (1937) sobre a vantagem da educação negativa aplicada com rigor à formação do coração do Emílio. Não seria este processo, apesar de seguro, muito lento? Não seria possível avançar sem prescrever dogmaticamente virtudes a serem observadas pelo educando? A educação pelo exemplo das normas morais não burlaria a prescrição direta da observância de normas e, por conseguinte, não instauraria uma quebra lógica do princípio da educação negativa?

Primeiramente, quanto à prescrição dogmática das virtudes, como já temos exposto, o genebrino expressa que

[...] não é através da multiplicidade de preceitos que poderemos chegar a inspirar-lhe princípios sólidos que sirvam de regra para a sua conduta pelo resto da vida. Excetuados os elementos ao alcance de sua idade, devemos atentar menos em cansar sua memória com uma listagem de leis e deveres do que em dispor seu espírito e seu coração para conhecê-los e apreciá-los à medida que se apresentam as oportunidades para que sejam desenvolvidos [...] (*Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie* p.49; 51).

Quanto à formação moral pelo exemplo proveniente do preceptor, Vial (1937) vê uma contradição com o princípio da educação negativa. Segundo suas análises, a quebra lógica está em que na formação dos costumes admite-se a influência e a sugestão do preceptor sobre o educando, o que vai de encontro a um dos aspectos mais fortes do princípio da educação negativa: não inculcar a verdade, mas proteger do erro.

A nosso ver, como já colocamos, este é um dos aspectos da educação negativa e não a sua totalidade. Enquanto ela prescreve a negação de tudo que possa substituir a natureza original em nome de uma natureza modelada, ela também defende a necessidade de predispor a criança a tudo o que possa conduzir à verdade quando se encontra em estado de compreendê-la, ou melhor, a educação negativa aponta para uma posterior positividade. Logo, percebemos que a formação pelo exemplo, a depender de como ela seja orientada, não fere a autonomia do educando, mas a preserva, na medida em que prepara o seu lugar natural no mundo, permite à criança assimilar as lições que a experiência lhe proporciona e dá liberdade para que prossiga em suas forças naturais.

Indo adiante em nossa análise, lembramos que um dos mecanismos do filósofo para comunicar suas verdades é a utilização de ilustrações. Valendo-se do *ato de dar esmolas aos necessitados*, Rousseau preceitua que não é a criança que deve dar esmolas e sim o preceptor; ele deve fazê-la perceber que na sua idade tal ação não é um dever:

A esmola é a ação de um homem que conhece o valor do que dá, e a necessidade que seu semelhante tem daquilo. A criança não conhece nada disso, não pode ter nenhum mérito ao dar; dá sem caridade, sem beneficência [...] Observai que só se fazem as crianças darem coisas cujo valor elas ignoram, moedas de metal que ela carrega nos bolsos e que só lhe serve para isso. Uma criança preferirá dar cem luíses a dar um doce. Mas fazei com que esse pródigo distribuidor dê as coisas de que gosta,

brinquedos, balas, suas merendas, e logo saberemos se o tornastes realmente liberal. (*Emílio*, Livro II, p.113).

Rousseau, contrário às recomendações de Locke (1632-1704) em *Pensamentos Sobre a Educação*, não aceita que se convença a criança que ela deve ser generosa; aliás, raciocinar com elas, grande máxima pedagógica de Locke, para o genebrino era uma tolice. A razão, além de ser um composto de todas as faculdades do homem, desenvolve-se lentamente (Cf. *Emílio*, Livro II, p. 113; 89).

Avaliando o aprendizado que as crianças teriam ao serem conduzidas pelos seus mestres, de acordo com a orientação de Locke, o filósofo reconhece que as crianças aprenderão, sim, um tipo de liberalidade: a liberalidade usurária e interesseira que logo se extinguirá ao não haver reciprocidade em tal ato. Na apreciação do genebrino: “É preciso considerar mais o hábito da alma do que os das mãos. Todas as outras virtudes que ensinamos parecem-se com essa”. (*Emílio*, Livro II, p.113).

É como uma disposição autêntica do coração que este ato deve ser demonstrado como ato de justiça social ou ação de misericórdia. Extremamente significativo, para este contexto, é percebermos o teor implícito do cristianismo primitivo nestas considerações feitas por Rousseau. No *Sermão do Monte*, registrado no Evangelho de Mateus, lemos:

Quando, pois, deres esmolas, não toques trombeta diante de ti, como fazem os hipócritas, nas sinagogas e nas ruas, para serem glorificados pelos homens. Em verdade vos digo que eles já receberam a recompensa. Tu, porém, ao dares a esmola, ignore a tua esquerda o que faz a tua direita; para que a tua esmola fique em secreto; e teu Pai, que te vê em secreto, te recompensará. (Mateus 6:2-4).

Destarte, esmolar o que nos sobra, como nos mostra o genebrino, é um ato de reconhecimento da desigualdade entre ricos e pobres e também um ato de denúncia contra um mundo de injustiça (Cf. *Emílio*, Livro II, p.115): aquilo que me sobra pode ser o que falta a alguém. Contudo, ao darmos o que nos falta, e não o que nos sobra, estamos demonstrando um ato de grandiosa sensibilidade à infelicidade, à dor e ao mal de outrem; estamos demonstrando piedade. O ato de dar esmolas também pode se constituir em certa promoção pessoal. Os que assim o fazem, segundo o texto bíblico, estão nos lugares públicos — “nas sinagogas”, “nas praças” etc. —, em busca de reconhecimento e prestígio.

Considerando as convicções religiosas de Rousseau, a utilização da miséria do outro para a autopromoção é um ato desumano, ou mesmo este ato de esmolar, esvaziado de sua essencialidade, é sem sentido; aqueles que praticam o ato de esmolar, nesta perspectiva, “[...] querem muito mais se impor aos outros ou fazer com que seu talento seja aplaudido do que se tornarem melhores ou mais sábios” (*Emílio*, Livro II, p.115). Em *Cartas Morais (Cartas a Sophie)*, 1758, mais precisamente na *carta 5*, isto está muito claro:

Toda moral da vida humana está na intenção do homem. Se o bem é verdadeiramente um bem deve sê-lo tanto no fundo de nosso coração como em nossas obras, e a primeira recompensa da justiça é sentir o que praticamos. Se a bondade moral estiver em conformidade com a nossa natureza, o homem só poderá ser são e bem constituído na medida em que for bom. (*Cartas a Sophie*, p. 163).

Depreende-se do trecho acima transcrito a denúncia de um moralismo no conteúdo e de uma imoralidade na essência; por isso ele chama a atenção dos mestres de seu tempo:

Mestres, deixai os fingimentos, sede virtuosos e bons e que os vossos exemplos se agravem na memória de vossos alunos, enquanto que possam entrar em seus corações. Em vez de me apressar a exigir do meu aluno alguns atos de caridade, prefiro fazê-los em sua presença a tirar-lhe até mesmo os meios de me imitar naquilo, como uma honra que não pertence à sua idade, pois é importante que ele não se acostume a considerar os deveres dos homens como deveres de crianças. (*Emílio*, Livro II, p.113-114).

Rousseau admite, com a demonstração de sua ilustração, que o ser humano é imitador, assim como os animais. Não há nada demais em imitar quando se imita com o fim de ser melhor, aperfeiçoar-se, crescer em caráter. O problema é quando se imita com o fim de ser verossímil, aparentar o que não se é, para tornar-se ridículo e no “[...] sentimento de sua baixaza igualar-se ao que vale mais do que eles”. (*Emílio*, Livro II).

O propósito da imitação das virtudes, em Rousseau, é fazer com que o educando se desloque de si mesmo em direção ao outro, com o ser que sofre, que sente dor, seja este animal ou pessoa. A moral rousseuniana parte do *amor de si*, do sentimento de conservação de si, para desenvolver a compaixão/piedade, o sentimento de preservação de toda a espécie e não deixar que o primeiro se perverta em um amor egoístico em outras paixões derivadas tais como o orgulho e a vaidade.

No Livro IV do *Emílio*, observamos que o *amor de si* — instrumento de nossa conservação — é que engendra a inclinação afetiva na criança. O movimento em direção a uma relação afetiva mais imediata se dá quando ela começa a se afastar um pouco do seu ego e compreende a disposição e o interesse que têm as pessoas que cuidam dela em lhe ser útil; então ela começa a amá-las. Antes disso a criança, primeiramente, ama e tem um apego mecânico àqueles que cuidam dela imediatamente; ela as procura porque necessita dos seus cuidados. Assim, podemos explicar que a inclinação para a benevolência é encadeada pela observação e inspiração da criança nos sentimentos daqueles que se dispõem a ajudá-la. Em outras palavras, Rousseau está seguindo o mandamento cristão de “amar o próximo como a si mesmo”.

Vislumbrando o sistema ético rousseauiano, a partir dos Livros III e IV do *Emílio*, percebemos que o aprendizado da virtude centra-se no indivíduo e virá do exemplo, da consciência interior, da imitação. E sendo a ética rousseauiana mais uma prática do que uma aprendizagem conceitual (BOTO, 2001), será pela prática do bem que o educando adquirirá “as sementes de humanidade”. O ponto fundamental do dilema ético rousseauiano está expresso antes na vontade do que na razão, ou melhor, no poder de querer e escolher, e no sentimento deste poder; é justamente no sentimento da piedade que esta escolha estaria dada. Uma outra orientação ao preceptor é a seguinte:

Numa palavra, ensinai vosso aluno a amar todos os homens, mesmo os que menosprezam; fazei com que não se situe em nenhuma classe, mas que se reconheça em todas; diante dele, falai do gênero humano com ternura, até mesmo com piedade, mas nunca com desprezo. Homem não desonre o homem. (*Emílio*, p. 309).

Este sentimento e as reflexões que se relacionam a ele estão expressos em três máximas no Livro IV do *Emílio*:

- I. “não pertence ao coração humano colocar-se no lugar de pessoas mais felizes do que nós, mas apenas no lugar das que estão em situação mais lastimável”; (*Emílio, Livro IV*, p. 305).
- II. “Só lamentamos no outros os males de que não nos acreditamos isentos”; (*Emílio, Livro IV*, p. 305).



- III. “A piedade que se tem pelo mal de outrem não se mede pela quantidade desse mal, mas pelo sentimento que atribuímos aos que o sofrem”. (*Emílio, Livro IV*, p. 307).

Vale ainda ressaltar que as virtudes e, principalmente, a sensibilidade ao sofrimento do outro seriam passíveis de serem ensinados. E como o princípio ético de justiça está expresso na piedade, existe a possibilidade de desenvolver tal disposição em ações concretas. Um outro destaque, que não desenvolvemos aqui, é notarmos que o comportamento ético se desvincula da tradição teológica e desloca-se para a esfera do humano<sup>9</sup>, cabendo no máximo a reverência, o respeito e a admiração dos humanos para com o Criador da natureza e de suas leis ocultas prontas a serem descortinadas aos olhos daqueles que buscarem as suas relações causais.

### 3.5 FORMAÇÃO DO JUÍZO

A quarta máxima está relacionada com a formação do juízo do educando, o que faz parte tanto do processo de aproximação das noções morais, que distingue o bem e o mal, quanto da continuação do processo de desenvolvimento da autonomia do indivíduo<sup>10</sup>.

A aquisição do conhecimento importa menos do que a formação do bom juízo<sup>11</sup>. “Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance [nos diz Rousseau], uns

---

<sup>9</sup> É inegável a influência da religião na formulação da moral rousseauiana, contudo esta interlocução é complexa e ao logo de suas obras aparece em constante tensão, oscilando entre o deísmo e o ateísmo, procurando fundamentar uma moral laica sem o peso místico-teológico para o agir moral. Natalia Maruyama (2005, p. 583; 584), em uma de suas notas, nos adverte que mesmo que “[...] possamos aproximar os princípios morais de Rousseau das idéias de liberdade e de consciência de J. Calvino, um exame mais aprofundado de seus textos não nos permite afirmar tal equivalência. As discussões concernentes à graça, à revelação sobrenatural, aos milagres, à predestinação, assim como a interpretação das Escrituras e da vida de Jesus, dissociam categoricamente o pensamento religioso de Rousseau do protestantismo de Calvino.”

<sup>10</sup> Se traçarmos uma linha descritiva deste deslocamento rumo à moralidade, veremos que ela começa com o reconhecimento da lei da necessidade, depois da lei da utilidade e por fim da lei do que é conveniente e bom (Ver ROUSSEAU, 2004, p. 214).

<sup>11</sup> Ainda sobre esta quarta máxima que fazemos menção, Vial (1937, p.147) a formula da seguinte maneira: “[...] En la educación del espíritu la adquisición de conocimientos importa menos que la formación del buen sentido, menos el saber que la aptitud de aprender, menos el atiborramiento de la memoria con un gran número de nociones que el ejercicio de las cualidades activas del espíritu.”

são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de quem os tem” (*Emílio*, Livro III, p 213). O que está em jogo, portanto, é a capacidade do espírito do educando em se autodirigir (*Emílio*, Livro III, p.212) e a suscetibilidade deste ao erro e ao engano.

Até o momento da formação do juízo do educando o filósofo não nos fala de uma *educação positiva*, ou seja, de uma instrução ou de uma formação do espírito com o fim de dar o conhecimento dos deveres do homem (Ver. *Carta a Beaumont*). Na *Carta de Beaumont* (1762), ele expressa as linhas gerais das reflexões a respeito da educação, da religião e da moral expostas no *Emílio* e colocadas em dúvida pelo Arcebispo Christophe de Beaumont. O genebrino defende que não instruir a criança nem lhe dar preceitos morais, a não ser na época em que estiver preparada para tal, não é sinônimo de uma ociosidade que predispõe ao erro, nem tão pouco ensinar tais preceitos, antes da época certa, é garantia de que as crianças revestidas de normas de conduta não venham na adolescência a sucumbir aos vícios com o despertar das paixões. Pelo contrário, a *educação negativa* como preâmbulo da *educação positiva* assegura que “[...] as lições de sabedoria podem retardar o desenvolvimento destas mesmas paixões” (*Carta a Beaumont*, p.58). Assim, claramente se exprime o genebrino:

Até a adolescência mantive afastado das paixões o coração de meu aluno, e quando elas estavam prestes a nascer, atrasei-lhe ainda o progresso mediante cuidados apropriados para reprimi-las. Mais cedo, as lições de sabedoria não significam nada para a criança, que não está em condições de se interessar por elas e compreendê-las; mais tarde, elas não mais impressionam um coração já entregue às paixões. É apenas no momento escolhido por mim que elas são úteis, seja para prepará-las, seja para distraí-las. Em qualquer dos casos, é igualmente importante que o jovem se ocupe com elas nessa época. (*Carta a Beaumont*, p. 58-59).

Segundo Vial (1937), o princípio da formação do bom juízo não procede de Rousseau mais de Montaigne (1533-1592) e de seus predecessores; contudo ele originalmente deu um novo sentido a este princípio. Montaigne, expoente da educação renascentista, por exemplo, tinha com tal preceito o objetivo de assegurar ao homem gentil de origem aristocrática uma carreira agradável e bem sucedida. Sua crítica se dirigia à postura tradicional da educação centrada na valorização do ensino e da cultura geral, pela qual o educando só atingiria a plena realização, no âmbito da educação, por meio da apreensão da herança cultural proveniente do seu

esforço — proporcionado pelos exercícios mnemônicos e repetitivos — e pela ação autoritária do professor, guia de todo o processo educativo.

Para o pensador, este tipo de educação não proporcionava o desenvolvimento da capacidade de julgamento e do espírito crítico do educando. Por um mecanismo contraditório, a herança cultura era preservada, ao tempo em que se desvinculava do *aqui e agora* como pré-requisito para não ser apagada pelo motor da história. Montaigne tinha como ideal educativo a formação de um homem de mentalidade crítica e princípios morais bem alicerçados, por meio de uma relação harmoniosa entre cultura e conhecimento da realidade: “Melhor uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem, cheia.” (MONTAIGNE apud CAMBI, 1999, p.279).

Rousseau, diferentemente, observa que o princípio da formação do juízo tinha relevância moral e filosófica por ser o juízo uma condição necessária da liberdade. É interessante observar que as crianças, antes da idade dos quinze anos, estando reduzidas ao círculo restrito da existência das coisas e limitadas à experiência sensorial, não têm um entendimento plenamente formado; são, por conseguinte incapazes de estabelecer relações causais complexas, principalmente as que dizem respeito ao homem e suas relações com a sociedade.

O aparecimento e o desenvolvimento desta faculdade chamada *juízo* se alia à explicação da gênese da *idéia*<sup>12</sup> — sensação mista ou complexa resultante da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas — por meio de uma vertente filosófica que poderíamos definir como *empiricistas*<sup>13</sup>: alguns verbos evocados, tanto no *Discurso Sobre a Desigualdade* quanto no *Emílio*, denotam associação, sucessão e repetição na experiência e os tempos verbais aparecem simultaneamente no presente, designando uma constatação, e no passado, designando uma narração (FOLSHEID, 2002, p. 121). A exemplo, diz-nos

---

<sup>12</sup> No Livro II do *Emílio*, Rousseau antecipa o tema do juízo na infância. Deste modo, podemos ler neste livro, de forma introdutória, o seguinte: “Antes da idade da razão, a criança não recebe idéias, apenas imagens, e a diferença entre uma e outras é que as imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis, e as idéias são noções dos objetos determinados por relações. Uma imagem pode estar sozinha no espírito que a imagina, mas toda idéia supõe outras idéias. Quando imaginamos, não fazemos nada além de ver; quando concebemos, comparamos. Nossas sensações são meramente passivas, ao passo que todas as nossas percepções ou idéias nascem de um princípio ativo que julga [...]” (*Emílio*, Livro II, p 120).

<sup>13</sup> Esta idéia é também compartilhada por Carlota Boto (2005). Segundo a autora, o filósofo tem por fundamento do edifício do seu pensamento o condicional e o hipotético dos quais, assim como Descartes, se deduzem verdades a partir de uma intuição primeira. Diz a autora: “[...] paradoxalmente, o mesmo autor que pretende recusar o rumo tomado pela razão humana em seu desenvolvimento histórico vale-se dela ao limite para, inclusive, recusá-la, desenhando uma matriz conceitual dedutivamente palmilhada [...]” (BOTO, 2005, p. 371).

Rousseau: “No começo, nosso aluno só *tinha* sensações, e *agora* tem idéias; ele apenas *sentia*, *agora* julga [...]” (*Emílio*, Livro III, p 275, grifo nosso).

A articulação entre *idéia* e *juízo* tem um alto grau de pertinência moral. Sendo a *idéia* ou a percepção resultante da comparação de sensações, para Rousseau, é impossível estarmos isentos de estabelecermos qualquer tipo de avaliação, ou melhor, qualquer categoria fundamental que designa o próprio caráter das idéias e que conferem unidade a dois ou mais objetos.

Poderíamos questionar se a criança no limite da experiência sensorial não teria juízo. Sim, nos diria Rousseau, entretanto este seria passivo, na medida em que simplesmente se afirmaria “que se sente o que se sente” (*Emílio*, Livro III, p. 275). Já na *idéia* ou *percepção*, o *juízo* é ativo, ou seja: “[...] ele compara, aproxima e determina relações que o sentido não determina.” (*Emílio*, Livro III, p. 275). Diz-nos Rousseau sobre os aspectos até então apresentados e de modo particular sobre o caráter dos indivíduos no que concerne ao julgar:

A maneira de formar as idéias é o que dá caráter ao espírito humano. O espírito que só forma suas idéias sobre relações reais é um espírito sólido; aquele que se contenta com relações aparentes é um espírito superficial; aquele que vê as relações tal como são é um espírito justo; aquele que as aprecia mal é um espírito falso; aquele que inventa relações imaginárias que não têm realidade nem aparência é um louco; aquele que não compara é um imbecil. A aptidão maior ou menor para comparar idéias e para descobrir relações é o que constitui nos homens mais ou menos espírito, etc. (*Emílio*, Livro III, p. 275).

É indispensável, portanto, o auxílio do preceptor na orientação do educando pela nova e perigosa trilha do entendimento, ou melhor, da vida intelectual. Não se faz necessário um salto repentino dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais, mas o preceptor precisa estar atento para não comunicar as suas idéias ao educando (*Emílio*, Livro III, p. 276). É preciso se colocar no lugar da criança e penetrar em suas idéias. Assim, o preceptor estará seguro de que não confundirá a sua própria cabeça, ou sua rede de raciocínios, com a daquele que ele orienta. A interpelação do filósofo ao preceptor quanto à tentação de tornar a criança uma douda é incisiva: “Teme a especiosa atração da mentira e os embriagantes vapores do orgulho. Lembra, lembra sempre que a ignorância jamais causou mal, que só o erro é funesto e que não nos perdermos por não sabermos, mas por crermos saber.” (*Emílio*, Livro III, p. 274).

Embora, constantemente, a evocação da ignorância esteja em todo tempo dispersa nas páginas do *Emílio*, há uma necessidade de o educando obter certos conhecimentos, uma vez que o raciocinar e o julgar não operam no vazio.

Rousseau, de certa forma, não estabelece um “currículo hermético”, circunscrito ao plano da precisão e da técnica, mas estabelece um programa de estudos determinado por princípios gerais de comum acordo com a *marcha da natureza*. Aliás, nos serve de constatação o enunciado: “Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir.” (*Emílio*, Prefácio, p. 4). Os princípios que determinam o referido programa de estudos são: necessidade; utilidade ou conveniência para o ser humano e também a conveniência segundo as forças das crianças (*Emílio*, Livro III, p.214).

Dado que a educação rousseauiana não tem por objetivo reproduzir o modelo educacional dos preceptores da época, o educando não realiza nesta fase o exercício de leituras teóricas. O único livro que ocupará o tempo do Emílio é *Robson Crusóé*, onde se revelará toda a necessidade natural de um homem e o modo de satisfazê-la de maneira sensível ao entendimento das crianças. Ora, o quadro geral do programa educacional do Emílio poderia ser sistematizado da seguinte forma:

#### ESTUDO DAS CIÊNCIAS (12 AOS 15 ANOS)

- a) *noções de geografia*: rejeita-se, neste ponto, as representações dos objetos (globos, esferas, mapas etc.) e começa-se por mostrar os próprios objetos para que o menino tenha idéia do que se está falando. As coisas que o menino aprenderá são: movimento da Terra; curso aparente do sol, dos planetas e das constelações; cálculo das elipses; estudo e medida da cidade em que vive; os lugares circundantes; rios; aspectos do sol e a maneira de orientar-se por ele (Cf. *Emílio*, Livro III, p.215-216, 221). Em certo sentido, estão aqui implícitas noções de matemática e de física;
- b) *noções elementares sobre História natural*: conhecimento das práticas das artes naturais, das artes industriais e mecânicas. (Cf. *Emílio*, Livro III, p.244-246). A obra *Robson Crusóé* será concebida pelo filósofo como um tratado de educação natural. Ele será o único livro que o

Emílio lerá. Este romance, começando pelo naufrágio de Robson perto de uma ilha e terminando com a chegada de um navio que o resgata, será o veículo que levará o Emílio a se divertir, transpondo-se à ilha da aventura e imaginando ser o personagem principal, e a instruir-se a respeito dos conhecimentos necessários à conservação e à subsistência de um homem isolado, sem o amparo dos seus semelhantes. O entendimento das artes naturais, exercidas por um só sujeito, conseqüentemente, conduzirá o menino para as artes industriais e mecânicas, que exigem a divisão e a distribuição do trabalho entre os homens, ou seja, a dependência mútua entre os mesmos. Neste ponto, Rousseau chama a atenção para que o preceptor mostre a mútua dependência entre os homens, direcionando esta observação não para a dependência em si, mas para o resultado das ações corporativas dos homens, a saber: a indústria e as artes mecânicas. Desta sorte, o preceptor afastaria este ensino de toda a conotação moral, que na idade do menino não é conveniente por não alcançar a plenitude da razão.

- I. NOÇÕES SOBRE AS ARTES SEGUNDO AS RELAÇÕES DE NECESSIDADE QUE AS LIGAM E QUE DEPENDEM DE OUTRAS PESSOAS (12 a 15 anos): a sociedade das artes que consistem em troca de indústria, o comércio em troca de coisas, os bancos em trocas de signos e de dinheiro (Cf. *Emílio*, Livro III, p.251-253).
  
- II. O CONHECIMENTO DO DIREITO NATURAL (IDADE VARIÁVEL)<sup>14</sup> E DO DIREITO POSITIVO — GOVERNO E LEIS — (15 a 20 anos): primeiramente, Rousseau, no fragmento que ficou conhecido como o “episódio das favas” dará, como primeira aproximação do ensino moral, a noção de propriedade privada. Em coerência com o *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*, Rousseau não abandonará a idéia expressa, nesta obra, que é anterior ao *Emílio*, de que a maior

---

<sup>14</sup> “Tais instruções devem ser dadas, como disse, mais cedo ou mais tarde, conforme o caráter tranqüilo ou turbulento do aluno acelere ou retarde a necessidade; sua utilidade é de uma evidência claríssima [...]” (*Emílio*, Livro II, p.107).

desventura do homem se deve ao processo de socialização e a instauração da propriedade privada. Com vistas à construção de um novo homem e de uma nova sociedade é que o Emílio terá a noção concreta de propriedade como respeito ao bem alheio, em preparação para uma vida comunitária harmoniosa (Cf. *Emílio*, Livro III, p.251-253). Esta lição, enfocando os conceitos meu e seu, terá por objetivo proporcionar um processo de descentramento do menino de si mesmo para que ele se coloque no lugar do outro. A partir daí é que ele poderá ser capaz de formar um projeto político. A idéia principal deste ensino é que só o trabalho pode engendrar e legitimar a propriedade; no mais, deve-se respeito ao trabalho e à propriedade alheia. As demais idéias sobre o Direito natural e o Direito positivo, necessários para a formação de um cidadão pleno, serão expostas no Livro V do Emílio, quando, o menino já for um adulto<sup>15</sup>.

- III. A EDUCAÇÃO MANUAL E SOCIAL: a primeira tem por meta produzir um indivíduo ativo e ágil, e não formar um indivíduo cuja condição social lhe garantiria a sobrevivência futura. Nestes termos, Emílio é pensado como uma criança burguesa, mas vive em uma época pré-revolucionária, em que o grande pode tornar-se pequeno; o rico pode tornar-se pobre; e o monarca tornar-se súdito (Cf. *Emílio*, Livro III, p.258-279). Além do mais, o filósofo está impregnado da concepção judaico-cristã a respeito do trabalho. Assim, o labor extrapola a dimensão da busca dos meios necessários para a subsistência pessoal e familiar e toma contornos morais. O trabalho é algo que dá dignidade ao homem: ele é um dever indispensável para o homem social e quanto a isto não há exceção (*Emílio*, Livro III, p. 262); a ociosidade gerada pela ausência voluntária do trabalho é considerada uma patifaria (*Emílio*, Livro III, p. 262). O labor faz com que não sejamos peso para ninguém e o seu exercício nos dá condições para ajudar o necessitado. Diz-nos o filósofo: “Recordai-vos de que não é um talento o que vos

---

<sup>15</sup> Para uma melhor compreensão de como harmonizar a crítica da propriedade privada, empreendida no *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*, e o “episódio das favas”, exposta no Livro II do *Emílio*, recomendamos o texto de Simões Francisco (2007).

peço, mas um ofício, uma arte puramente mecânica, em que as mãos trabalhem mais do que a cabeça [...]” (*Emílio*, Livro III, p.263). A intenção de Rousseau quanto a este tipo de educação pode ser sintetizada na expressão “Feliz o que então souber a condição que o abandona e permanece homem apesar da sorte” (*Emílio*, Livro III, p. 261). Em uma nova ordem social, regida pelo Contrato, os privilégios devem ser abandonados; os homens nascem iguais e se colocam como um bem na construção de uma nova comunidade (Cf. *Emílio*, Livro III, p. 261). Não podemos deixar de mencionar, dado o enfoque de nosso estudo, que a escolha da profissão é feita de acordo com o sexo:

[...] toda profissão sedentária e caseira, que efemina e amolece o corpo, não lhe agrada nem lhe convém. Nunca um jovem rapaz aspirou a ser alfaiate; é preciso ter arte para levar a esse ofício de mulheres o sexo para o qual ele não foi feito. *A agulha e a espada não poderiam ser manejadas pelas mesmas mãos*. Se eu fosse rei, só permitiria a costura e os ofícios de agulha às mulheres e aos coxos reduzidos a trabalhar como elas. (*Emílio*, Livro III, p. 269, grifo nosso).

As atividades que primam pelo sossego e tranqüilidade e que não trazem rendimento monetário são excluídas das opções ao sexo masculino. Estas atividades só cabem aos homens incompletos e incapazes, a exemplo dos coxos. A condição preponderante para a escolha da profissão é possibilitar a independência, a criatividade e a produtividade do Emílio. Dentre as inúmeras opções artesanais, nos diversos ramos, é a profissão de marceneiro que permitirá que o Emílio exercite suas mãos e dê valor a todo tipo de ofício que convenha a seu sexo. Quanto à sociabilidade, mostrar-se-á que cada homem, seguindo a ocupação que mais lhe convém, de acordo com a diferença de temperamento e de talento particular, se tornará útil aos outros como os outros se mostrarão úteis provendo a satisfação das necessidades em uma relação social de mutualidade (Cf. *Emílio*, Livro III, p.258 e 259).

- IV. ESTUDO DA HISTÓRIA: O estudo da história será fundamental para que o Emílio aprenda a ler o coração dos homens sem as lições da filosofia, na perspectiva de um simples observador e juiz das ações humanas. Ele



vislumbrará a bondade natural do homem, verá como a sociedade a perverte; descobrirá no preconceito a fonte dos vícios; será levado a considerar cada indivíduo, mas a desprezar a multidão (*Emílio*, Livro IV, p. 327). Tendo em vista os efeitos negativos que este estudo pode causar, a saber: 1) visão distorcida do gênero humano, ao figurar em seus anais os acontecimentos e particularidades dos homens maus e cruéis se esquecendo dos bons, restringindo, assim, o campo visual do educando quanto às possibilidades de construção de uma nova ordem social; 2) parcialidade na maneira como os fatos são descritos e os preconceitos impregnados em tais conjunturas. Banir-se-á o estilo moderno de se fazer história e se recorrerá aos historiadores antigos. O ponto de partida para o estudo da história será a leitura das vidas particulares, pois, mesmo que tentem se esconder, os indivíduos serão perseguidos por todas as partes. Progredindo, na mesma proporção às inclinações do coração dos homens em particular, poder-se-ia prever os efeitos combinados no corpo do povo. Os aspectos mencionados têm por fim prevenir que o coração do Emílio seja corrompido ao se instruir pela experiência dos outros e também que ele caia na inconveniência de ceder sua capacidade de julgar à autoridade de escritores e de professores.

- V. EDUCAÇÃO ESTÉTICA: esta se refere ao estudo dos homens por seus costumes no mundo, diferentemente do estudo dos homens em suas paixões na história. É a partir desse estudo que o Emílio refletirá sobre o que agrada ou o que choca o coração humano, ou seja, sobre o gosto em geral. Esse tipo de educação antecede o casamento do Emílio com a Sofia e ao estudo da política no sentido de confronto com as diversas formas de governo e de existência dos homens em sociedade. Rousseau admite que a estética tem uma base cultural e segue as regras locais; ela tem múltiplas determinações, tais como: o clima, os costumes, os governos, as instituições, a idade, o sexo e o caráter. Neste sentido, o filósofo nos dirá que: “gosto não se discute”. Entretanto, longe de apoiar um relativismo cultural, ele aponta para modelos provenientes da natureza: “Todos os verdadeiros modelos do gosto

estão na natureza. Quanto mais nos distanciamos do mestre mais nossos quadros se desfiguram.” (*Emílio*, Livro IV, p. 492). Essa educação não tem fins pragmáticos, não visa a uma aplicabilidade; ela proporcionará ao Emílio vivenciar uma diversidade de emoções e sentimentos, a fim de saborear a vida, seus encantos e a beleza de forma plena.

[...] o gosto é a arte de ser competente em pequenas coisas, e isso é muito verdadeiro; mas, já que é de muitas pequenas coisas que depende o prazer da vida tais cuidados são todos menos indiferentes; é através deles que aprendemos a preenchê-la com os bens colocados à nossa disposição, em toda a verdade que eles podem ter para nós. Não me refiro aos bens morais que dependem da boa disposição da alma, mas apenas ao que pertence à sensualidade, a volúpia real, pondo de lado os preconceitos e a opinião. (*Emílio*, Livro IV, p. 497, 498).

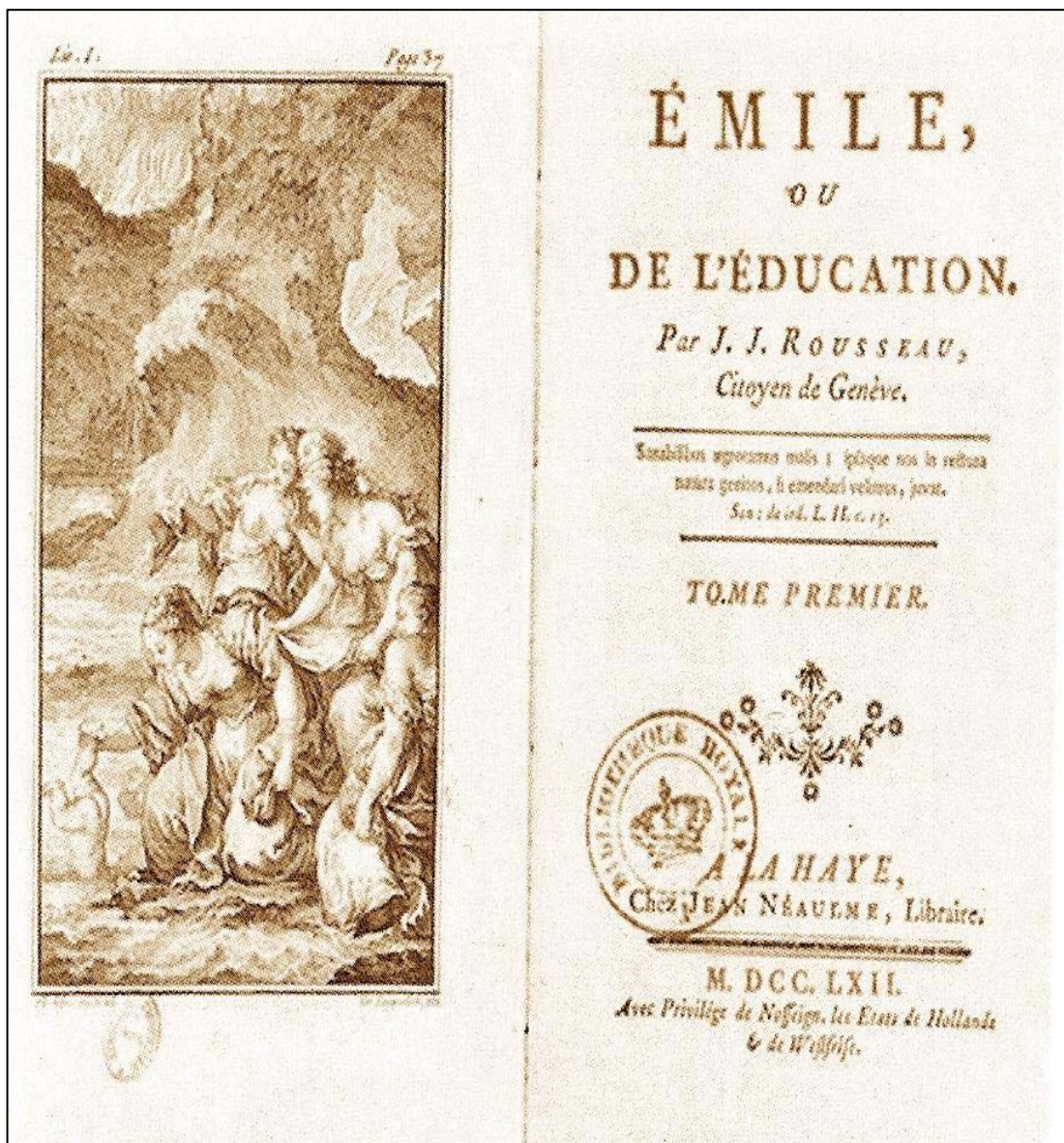
O teatro, a poesia e a literatura serão os meios para despertar a sensibilidade do educando para amar o belo e a simplicidade da vida; para aguçar-lhe o olho para os pequenos detalhes que fazem com que perceba que a felicidade está bem próxima de si. Nesse sentido, os livros preferenciais serão os antigos, por retratarem melhor a natureza.

VI. A EDUCAÇÃO SEXUAL: o início da puberdade como “tempestuosa revolução” anuncia, de acordo com o autor, o ruído das paixões nascentes (Cf. *Emílio*, Livro IV, p. 286) ao tempo que desperta a preocupação do preceptor quanto ao exercício da sexualidade do educando se tornar um perigo, uma armadilha. Esta preocupação é perfeitamente entendida se retomarmos as primeiras discussões sobre o amor na primeira parte do *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. Brevemente, podemos mencionar que no sentimento do amor, o genebrino distingue dois elementos constitutivos: o físico, atração sexual que leva ao desejo de junção; e o moral, baseado nas idéias de mérito e de beleza (Cf. *Discurso Sobre a Desigualdade*, Primeira Parte, p. 79-82). É decisivamente na dialética do olhar e ser olhado, de um parecer o que não se é, que se incitam as pessoas a denegrir e a anular os concorrentes por meio do mérito e da distinção na busca da preferência do objeto do desejo. Por conta do desejo e da possessividade sexual exclusivista é que se instauram

disputas e certa desigualdade entre as pessoas e “[...] a mais doce das paixões recebe sacrifícios de sangue humano” (*Discurso Sobre a Desigualdade*, Segunda Parte, p. 92). É por isso que no *Emílio* os primeiros impulsos sexuais do educando devem ser canalizados no sentido de orientar sua atenção para o cuidado do próximo, atendendo suas necessidades e fraquezas por meio da compaixão. No Livro V do *Emílio*, Rousseau demonstrará o que significa o verdadeiro amor entre um homem e uma mulher e não tomará a parte moral do amor de maneira depreciativa, como havia feito no *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*.

- VII. EDUCAÇÃO RELIGIOSA: este tipo de educação mereceu uma parte do quarto livro do *Emílio*, intitulado *A Profissão de Fé do Vigário Saboiano*. Em tal enxerto estão expostas as idéias de uma crença religiosa, na qual se procura conhecer a Deus pelo emprego da razão natural em consonância com o sentimento e não por meio de discussões abstratas ou rituais.

Certamente, diante daquilo que expusemos até aqui, podemos perceber que o *Emílio* é mais um tratado de educação para o sexo masculino do que um conjunto de normas de conduta. As diretrizes pedagógicas e filosóficas da formação do menino residem na conservação dos rasgos naturais e tem como finalidade prepará-lo para a liberdade e para a felicidade garantidas pelo uso da autonomia. Neste sentido, como veremos no próximo capítulo, o exercício da liberdade está dirigido para o exercício da cidadania masculina, em contraposição à educação feminina, donde procede que os modelos educativos diferenciados para os sexos decorrem das funções de gênero. Vale a pena ressaltar que o conteúdo programático da educação tem mais relação com os princípios norteadores e definidores dos papéis de gênero do que com algo a ser posto em prática.



**LUZES FRANCESAS: frontispício de Emílio ou da Educação de Jean-Jacques Rousseau**

Fonte: PIMENTA, 2007, p.45.

## 4 PROJETO EDUCATIVO DE ROUSSEAU PARA A SOFIA<sup>1</sup>

“Querida Sofia, tranqüiliza-te; o que te dei foi um homem, não tenha medo de tomá-lo como tal [...] Ao se tornar teu marido, o Emílio tornou-se teu chefe; cabe a ti obedecer, como quis a natureza; e foi para te dar tanta autoridade sobre o coração dele quanto seu sexo lhe dá sobre a tua pessoa que fiz de ti o árbitro dos prazeres dele. Isso te custará penosas privações, mas reinarás sobre ele se souberes reinar sobre ti mesma [...]”

*Emílio* (Livro V, p.709).

No capítulo anterior, vimos os significados e os princípios da educação para o sexo masculino e como eles se constituem em pilares para o desenvolvimento da autonomia e da preparação do homem para o exercício da cidadania. Neste capítulo, analisaremos a educação da Sofia, mas continuaremos a nos valer de um diagnóstico comparativo entre a proposta educacional para a Sofia e a proposta educativa para o Emílio, posto que no pensamento do filósofo a educação da mulher é relativa ou complementar à do homem. Decerto, a nossa via comparativa cumpre a função de explicitar e analisar em que essas educações se igualam e se diferenciam e quais as justificativas apresentadas para tanto.

Assim, no primeiro momento, retomaremos as discussões anteriores sobre a moral e a política, ainda que pareça uma repetição dos capítulos que trataram dessa questão, com o fim de procurarmos estabelecer a relação dialética da inclusão da mulher, como mulher-mãe-esposa, no âmbito privado e público, em contraposição à sua exclusão na última esfera, na medida em que se justifica que a mulher não é capaz de julgar imparcialmente, não tem domínio de si para exercer o poder e se apresenta também como um ser “maléfico”. O esclarecimento do conceito “gosto”<sup>2</sup> e como ele define uma dupla moral, assim como a explicitação da crítica à “educação insensata” para o sexo masculino e uma proposta de educação para o sexo feminino de cunho ornamental e para as coisas práticas, nos dá também uma considerável contribuição para o nosso trabalho. Assim, é por uma via incomum, nas análises

---

<sup>1</sup> Neste capítulo, tomamos algumas considerações expostas no artigo *Educação para a Razão*, na qual delineamos as primeiras aproximações do estudo que aqui apresentamos, ampliando algumas reflexões. Cf. Rodrigues (2005).

<sup>2</sup> O conceito de “gosto” aparece no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* e é também recorrente no *Emílio* para justificar aquilo que Rousseau denominou de dupla moral.

educacionais do pensamento rousseauiano, portanto, que, inicialmente, demonstraremos que no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* já encontramos o embrião do projeto educativo do filósofo para o sexo feminino e para o sexo masculino, a partir das diferenças sexuais, e as justificativas epistemológicas morais e políticas que serão desenvolvidas em plenitude no *Emílio*.

Por fim, apresentaremos a educação para a Sofia, no *Emílio*, e o seu caráter modelador que, em contraposição à formação do Emílio, não visa ao seu crescimento como pessoa capaz de transformar as suas condições históricas, por meio do exercício da autonomia que se materializa na criação de leis e na contenção dos desejos, mas reproduz as convenções sociais e a ordem patriarcal vigente. Começemos, então, pela análise do *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*.

#### 4.1 CONTORNOS DO DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS E AS ARTES

O *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*<sup>3</sup> é um dos primeiros textos<sup>4</sup> em que Rousseau faz menção à educação, muito embora o foco seja outro. Nele são explicitados os rudimentos de um empreendimento educativo cujos desdobramentos encontraremos no *Emílio* (1762), e no qual por vezes nos deparamos com

---

<sup>3</sup> O *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, que ganhou o prêmio da Academia de Dijon, em 1750, é a primeira obra de Rousseau. Nele Rousseau recusa a idéia de que o Renascimento das ciências e das artes, no século XV e XVI, tenha contribuído para o aperfeiçoamento moral da humanidade. Dirigindo inicialmente encômios ao progresso das Luzes, o discurso prossegue com uma reviravolta que nos leva, por meio de recursos retóricos, à conclusão de que as ciências e as artes exerceram uma influência perniciosa sobre os costumes. Onde havia uma tríplice unidade entre o homem, o mundo e o outro emergem divisões: as consciências são separadas, destrói-se a transparência dos corações e a natureza é renegada. Contudo, uma vez que reconhecemos a perda da transparência dos corações, ou melhor, dos tempos em que as aparências externas não eram obstáculos — mas a fiel demonstração das disposições do coração — temos a clareza de que a “[...] essência do homem não está comprometida, mas apenas sua situação histórica”. (STAROBINSKI, 1991, p. 24). O *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* defende, portanto, a tese que a humanidade é boa por natureza, porém foi corrompida pelos costumes da sociedade. Essa corrupção, logicamente, não é algo intrínseco, mas resultado de uma trajetória histórica equivocada: se por um lado o homem é o autor do mal é o mesmo homem o seu próprio redentor.

<sup>4</sup> Rousseau, antes do *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, teve uma experiência com pouco êxito como preceptor dos filhos do Sr. Mably, contudo aproveitou desta tentativa e escreveu o *Projeto para a Educação do Sr. de Sainte-Marie* (1740). Cinco anos depois, como secretário dos Dupins, ricos banqueiros parisienses, ele reformula este projeto entregando-o à Sr. A. Dupin, cujo filho era extremamente mimado. Conforme Launay (ver introdução do *Emílio* publicada pela editora Martins Fontes no ano de 2004), Peter D. Jimack empenhou-se em mostrar, no seu estudo sobre a gênese do *Emílio*, que esta obra foi concebida primeiramente como um trabalho impessoal e que ao longo de sua redação Rousseau toma o caráter de preceptor e cria, por conseguinte, o seu aluno imaginário.

convicções extraordinariamente atuais em contraste com outras convicções extremamente retrógradas. Não obstante, temos no *Emílio* o direcionamento inicial que se opunha à chamada *educação insensata* que “[...] orna o nosso espírito e corrompe nosso julgamento” (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p. 209) e que produz os efeitos mais evidentes e as conseqüências mais desastrosas, pelo qual “Não se pergunta mais a um homem se ele tem probidade, mas se tem talento; nem de um livro se é útil, mas se é bem escrito”. (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p.210)<sup>5</sup>.

No *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, como resposta à questão se o restabelecimento destas teria contribuído para aprimorar os costumes, Rousseau procurou mostrar que elas são fruto de uma sociedade que se encontra em um estado de decadência, incluindo a decadência moral. Por isso é que nos primeiros excertos deste escrito ele faz um quadro comparativo dos costumes de sua época com os de pequenos povos, tais como os persas, os citas, os germanos e os romanos nos tempos de pobreza e ignorância. Seria por amor à estupidez que estes povos preferiram outras atividades às do espírito? Este é um questionamento tácito de Rousseau (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p.195).

De acordo com o autor, estes povos preservados das especulações e do refinamento do saber, frutos da ociosidade e do interesse obcecado de exibição e ostentação de méritos para impressionar os outros, em contraposição a um conhecimento que nasce do genuíno amor à verdade, souberam construir sua felicidade com base na virtude<sup>6</sup>, ou dito de melhor forma, na simplicidade de sua existência e na satisfação de suas necessidades mais imediatas.

Torrencialmente, Rousseau se dirige contra a cortesia dissimulada que não tem base na confiança cimentada e na amizade sincera. A ilusão do bem e a inclinação às aparências constituem-se em um mecanismo de *má fé*, se emprendermos uma análise sartreana, pois quem mente e quem recebe a mentira são a mesma pessoa. Dado que para esconder a verdade é preciso conhecê-la, aquele que cede aos encantos da aparência utilizando a *má fé* torna-se culpado

<sup>5</sup> Rousseau no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, assim como em vários trechos do *Emílio* (1762), faz uma apologia à ignorância como uma oposição ao pedantismo dos filósofos e dos sábios que, pensando saberem tudo, desprezam e falam daquilo que não conhecem ou mesmo vivem em suas elucubrações inúteis negando a vida e o Criador. No *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, Sócrates é interpretado por Rousseau como um dos mais sábios dos atenienses; como aquele que resistiu aos encantos das musas e exaltou a ignorância e o conhecimento interior.

<sup>6</sup> Virtude aqui se caracteriza como uma força, como disposição firme da vontade para a prática do bem.

muito mais na ordem moral do que na ordem do saber. “A ilusão não é apenas o que turva nosso conhecimento, o que vela a verdade: [ela] falseia todos os nossos atos e perverte nossas vidas”, declara Starobinski (1991, p.16-17)<sup>7</sup> a respeito. Rosa Cobo (1995) acrescenta que o problema das aparências sempre foi algo central no pensamento rousseauiano; ela impede o homem de ser ele mesmo e aponta para uma existência enganosa, estranha, fragmentada.

Assim, a assimilação de uma cultura refinada<sup>8</sup> (apreço pela perfeição artística, polidez, afabilidade nos discursos, contenção exterior, opulência e elegância nas vestes) só trouxe, na opinião do filósofo, a degeneração e a coerção que se efetiva não só sobre as nossas ações exteriores, mas também sobre toda a nossa forma de pensar, julgar e apreciar. Isto se a análise se resumir ao que Rousseau chamou de *gênio*, ou melhor, aos traços particulares que distinguem um ser do outro.

Em termos sociológicos, políticos e morais, Rousseau aponta para uma corrupção dos costumes e um esquecimento dos recursos íntimos do sentimento e da razão, onde se encontra a ingenuidade originária do homem, ou melhor, seu princípio moral inato. Na mesma medida em que a ruptura ontológica entre *o ser e o parecer* exprime um dilaceramento, um suplício, estes se desdobram em novas rupturas tais como: o bem e o mal; natureza e sociedade; homem e seus deuses; e homem e ele próprio (SATAROBINSKI, 1991)<sup>9</sup>. De acordo com Rosa Cobo (1995), a

---

<sup>7</sup> Sabemos que o período entre os meados do século XVIII ao começo do século XIX é chamado, comumente, de Século das Luzes, Ilustração ou Iluminismo e que um dos traços que constituiu esse período foi crença nos poderes da razão, pela qual o homem poderia conquistar sua liberdade, igualdade e felicidade social e política. A razão tinha um papel primordial na vida do homem. Entretanto, muito embora o Iluminismo fosse herdeiro do racionalismo de Descartes o movimento se afasta de suas raízes. O Iluminismo vai além da razão cartesiana ao reivindicar uma razão que opere não só na mente do indivíduo, mas na sociedade, ou seja, ele reivindica uma razão convertida em práxis; uma razão que restitua a moralidade ao progresso científico. A razão deixa de ser, então, recipiente (conteúdo das idéias inatas, das verdades eternas, dos critérios de verdade) para ser instrumento de transformação (ANDERY, 2001).

<sup>8</sup> Revel (1991), em um texto intitulado *Os usos da civilidade*, nos esclarece que a cultura refinada se caracteriza por um conjunto codificado de posturas, de movimentos do corpo e do rosto, de forma de apreciação estética que se expõem a uma interpretação e permitem um reconhecimento moral, psicológico e social. Para uma melhor compreensão da transformação das sensibilidades e dos comportamentos a partir das formas educativas e do foro familiar, como duas faces inseparáveis do controle social das almas e dos corpos.

<sup>9</sup> Na perspectiva de reconciliação com a natureza e de retorno à felicidade, Rousseau (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p. 207) diz: “Não se pode refletir sobre os costumes sem se comprazer com a lembrança da imagem da simplicidade dos primeiros tempos. É uma bela praia, ornada unicamente pelas mãos da natureza, para a qual incessantemente se voltam os olhos e da qual com tristeza se sente afastar-se. Quando os homens inocentes e virtuosos amavam ter os deuses como testemunhas de suas ações, moravam juntos na mesma cabana [...]”



idéia de máscara e de aparência é um tema recorrente no pensamento do século XVIII. No caso específico de Rousseau, as aparências são excluídas da educação do Emílio por esta ser um obstáculo ao exercício da liberdade e da independência. Entretanto, se no caso do Emílio, ele deve ser guiado por sua consciência, no caso da Sofia esta não é suficiente para fazê-la conduzir-se na vida; além da consciência, o sexo feminino deve estar sujeito à opinião pública, como nos diz o filósofo no *Emílio*.

No *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* Rousseau demonstra que o mal penetra no mundo revelando o triunfo do espírito humano expresso pelo luxo e pelas comodidades provenientes da técnica, ao tempo que revela também a perda das qualidades originárias e viris (coragem, resistência, vigor).

Ademais, o “afeminamento dos costumes”, em detrimento das virtudes militares e civis, aponta para uma degeneração do gosto e um afrouxamento que perverte a ordem política. O conceito “gosto”, muitas vezes despercebido nas asserções morais e políticas presentes em seus textos, se levado em consideração, ajuda-nos a compreender a constituição de uma dupla moral e a justificativa dada pelo filósofo para que as mulheres não ajam na ordem pública. De modo particular, a designação “degeneração do gosto”, colocada no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, é clarificada em termos de diferença sexual e das implicações que daí advém por meio de uma passagem do *Emílio*. Declara o filósofo:

[...] o gosto é apenas a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade o maior número. Deixando isso de lado, já não se saberá o que é o gosto. Não se segue daí que haja mais pessoas de gosto do que sem, pois embora a maioria avalie de modo correto cada objeto, há poucos homens que avaliem todos os objetos como a maioria, e, embora o concurso dos gostos mais gerais constitua o bom gosto, há poucas pessoas de gosto [...] O gosto só se aplica às coisas indiferentes ou no máximo com um interesse de entretenimento, e não às que se relacionam com nossas necessidades [...] Devemos distinguir as suas leis [as leis das decisões do gosto] no que diz respeito às coisas morais e suas leis no que diz respeito às coisas físicas [...] É principalmente no comércio entre os dois sexos que o gosto, bom ou mau, se forma: sua cultura é um efeito necessário do objetivo da sociedade. Mas quando a facilidade de gozar enfraquece o desejo de agradar, o gosto deve degenerar, e esta, a meu ver, é outra razão das mais visíveis por que o bom gosto se relaciona com os bons costumes [...] Consultai o gosto das mulheres nas coisas físicas e dependentes do juízo dos sentidos e o homem nas coisas morais e mais dependentes do entendimento. Quando as mulheres forem o que deve ser, limitar-se-ão às coisas de sua competência e sempre julgarão bem, mas desde que se puseram a julgar os livros e a produzi-los apesar de todas as resistências, já não entendem de nada [...] Logo terei ocasião [diz Rousseau] de falar dos verdadeiros talentos das mulheres, da maneira de cultivá-los e das coisas

sobre as quais suas opiniões devem ser ouvidas. (*Emílio*, Livro IV, p. 490-493).

Ressaltando alguns pontos do trecho citado acima, vemos primeiramente que a definição de *gosto* remete à faculdade de julgar. Esta última, por sua vez proveniente da linguagem jurídica, tem como acepções: avaliar, escolher e decidir de forma comedida ou de acordo com a melhor regra, a mais universal. O julgar, desta maneira, implica em uma operação do intelecto, porém, conquanto não se reduza a este, o inclui, dado que a correta determinação de todas as coisas se dá tanto a nível especulativo quanto prático. Por conseguinte, qualificamos o juízo com base na especificidade de vários campos, a exemplo de “juízo moral”, “juízo estético”, “juízo político” (ABBAGNANO, 1970).

Avançando mais um pouco nas considerações do trecho do genebrino, os valores estéticos, notadamente, vinculam-se às qualidades morais<sup>10</sup>. Nesta acepção, o dualismo antropológico, que tem como pano de fundo a clássica dicotomia platônica entre alma (o entendimento; o supra-sensível) e corpo (o físico; o sensível), é retomado. A alma não só se distingue do corpo como também está associada à atividade, à racionalidade, à universalidade, à esfera da liberdade, ao masculino; em contraposição ao corpo que está associado à sensibilidade, à passividade, ao determinismo, ao particular, ao feminino.

O que se observa com isso é que estes elementos são vistos como pólos opostos que co-existem dentro de uma lógica de dominação-submissão (mais especificamente em Platão) ou, por vezes, mascarados por uma visão complementar (que sucede ao elementar) como é o caso de Rousseau, como vimos no Capítulo 2. Nisto, cabe a consideração que, muito embora a moral em Rousseau não pretenda eliminar os sentimentos, pois ela está fundada neles, estes não são desacompanhados da razão, mas legitimados por ela: os sentimentos são cegos, e

---

<sup>10</sup> “Sempre acreditei que o bom não era senão o belo posto em ação, que um estava intimamente ligado ao outro e que ambos tinham uma fonte comum na natureza bem ordenada. Resulta dessa idéia que o gosto se aperfeiçoa pelos mesmos meios que a sabedoria e que uma alma bem marcada pelos encantos da virtude deve ser proporcionalmente ser também sensível a todos os outros tipos de beleza. Podemos exercitarmo-nos para ver como para sentir, ou antes, uma vista refinada é apenas um sentimento delicado e fino. [...] Quantas coisas só percebemos com o sentimento e de que é impossível explicar à razão? Quantos desses não sei quê voltam tão freqüentemente e de que só o gosto decide? O gosto é, de algum modo, o microscópio do julgamento, é ele que coloca os pequenos objetos ao seu alcance, e suas operações começam onde se detêm as do último. Que é necessário então para cultivá-lo? exercitar-se para ver assim como para sentir e para julgar o belo por inspeção como o bom pelo sentimento” (*A Nova Heloísa*, p. 67).

sem o esclarecimento racional não tendem a nenhum fim, como nos explica na demonstração de sua moral sensitiva (*Emílio*, Livro IV). Cabe a pergunta: quem é o *elementar* para a constituição da moral que não está presente no estado de natureza, mas na ordem civil?

Muito mais do que respondermos explicitamente esta pergunta, é importante percebermos que as diferenças entre os sexos, enraizadas na natureza, estão postas e são tomadas como complementares, não equivalentes, e, por assim ser, estabelecem duas formas de julgamento: o feminino e o masculino. O primeiro se refere à adoção de um ponto de vista contextual e particular a respeito de todos os seres, onde os sentimentos intervêm nos detalhes concretos a julgar; neste caso não é necessário raciocinar, mas apenas sentir. As mulheres são, sim, portadoras de entendimento, mas qualitativamente diferente do masculino, como nos mostrará no Livro V do *Emílio*. Os homens, por conseguinte, julgam de acordo com as leis universais, imparcialmente, olhando os seus semelhantes como um outro genérico despreendido de suas particularidades.

Assim, claramente, se estabelecem dois tipos de julgamento que fundarão duas espécies de moralidade (Cf. *Emílio*, Livro V), que aqui definimos como a moralidade da justiça e a moralidade do cuidado<sup>11</sup> que estão indissociavelmente imbricadas na natureza dos sexos e na sua utilidade. Enquanto a moral da justiça, com suas leis racionais, é adequada para a esfera pública e para o homem, a moral do cuidado, cujo motor é o sentimento guiado por uma racionalidade extremamente instrumental, é adequada para a esfera privada e para mulher.

Fernando Calderón Quindós (2005) deu-nos pistas sobre este aspecto, ao destacar que a piedade e a ternura, reinantes no lar da mulher preconizada por Rousseau, usando os termos do filósofo, é “estéril” na ordem pública. Sem dúvida, a piedade é tomada por Rousseau como uma virtude e como o próprio fundamento da moral. Negar tal fato seria ir de encontro ao próprio pensamento do genebrino. É preciso perceber, porém, que Rousseau (*Emílio*, Livro IV) não deixou de atentar para

---

<sup>11</sup> A expressão *moral da justiça e moral do cuidado*, de que nos valem neste estudo, foram cunhadas por Carol Gilligan (1982), inicialmente seguidora de L. Kohlberg e, posteriormente, sua crítica e revisionista. Atentando para o desenvolvimento humano da moral, esta psicóloga demonstrou que os estudos psicológicos desde Piaget até Eriksson tinham teorizado a partir de um paradigma masculino que objetivava o desenvolvimento de uma moral na autonomia da justiça desvalorizando o aspecto emocional e a preocupação com os outros — *moral do cuidado* entendida pela autora como algo “essencialmente” feminino. Para muitos(as) estudiosos(as) do campo da ética, o trabalho de Gilligan abriu espaço para se pensar uma *ética do gênero* humano em que os aspectos racionais e os aspectos emocionais estejam contemplados.

as limitações deste sentimento primitivo. Decerto, estas limitações não escapam das críticas de certos autores, a exemplo de François Jullien (2001). De acordo com a explicação do próprio genebrino, a piedade é uma virtude que depende da proximidade imediata do objeto de nossa atenção, o que por conseqüência nos leva a inferir sobre o seu valor privado. Ademais, como nos diz Rousseau, quem só pode sentir piedade jamais poderá ser justo; seja por preferência cega, seja pelo interesse particular, a piedade se antepõe ao que é do outro indivíduo em particular em detrimento ao que é do interesse da espécie. Desta sorte, nos momentos em que a justiça for solicitada jamais se deve ouvir a voz feminina (QUINDÓS, 2005). Sob este aspecto, o Emílio é estimulado na idade da razão a colocar a sua beneficência em ação no serviço da justiça, na proteção dos bons costumes e em prol do interesse geral; esse espírito nada mais é do que um efeito da educação a ele ministrada (*Emílio*, Livro IV). Para que não haja dúvidas a respeito de tais considerações, importa-nos as próprias palavras do genebrino:

Quanto menos o objeto de nossas atenções depender imediatamente de nós mesmo, menos a ilusão do interesse particular deverá ser temida; quanto mais generalizarmos esse interesse, mais ele se tornará eqüitativo, e o amor ao gênero humano em nós será o amor à justiça [...] Para que a piedade não se degenera em fraqueza, é preciso então generalizá-la e estendê-la a todo o gênero humano. Nesse caso só nos entregaremos a ela na medida em que ela estiver de acordo com a justiça, pois de todas as virtudes a justiça é a que mais concorre para o bem comum dos homens. É preciso, pela razão, por amor a nós, ter ainda mais piedade de nossa espécie do que de nosso próximo, e é uma extrema crueldade para com os homens a piedade pelos maus. (*Emílio*, Livro IV, p. 352, 353).

Tomando o exemplo do Império Romano, o genebrino declara, a respeito do afrouxamento dos costumes ou da degeneração do gosto:

Os romanos confessaram que a virtude militar se extinguiu entre eles à medida que começaram a se conhecer em quadros, em relevos, em vasos de ourivesaria e a cultivar as belas-artes, e, como se fosse essa região famosa destinada a servir continuamente de exemplo aos outros povos, a elevação dos Médicis e o restabelecimento das letras fizeram cair novamente, e talvez para sempre, aquela reputação guerreira que a Itália parecia ter recuperado há alguns séculos. (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p.202).

Feitas tais considerações, não podemos deixar de atentar que as virtudes militares, relacionadas ao viril e defendidas como expressão de uma moral arquetípica, de acordo com Rousseau, carecia de intensidade e evidenciava que o vício havia substituído a virtude, ou correlatamente o feminino havia substituído o

masculino (QUINDÓS, 2005). Vemos, pois, claramente, que o diagnóstico dos resultados maléficos empreendido pelo *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* vai sendo gradativamente associado de maneira equivocada ao sexo feminino.

Desta sorte, não seria uma improbidade afirmar, tal como Michèle Crampe-Casnabet (1991), que sendo a superficialidade, a sensibilidade e a aparência, qualidades próprias da mulher rousseauniana, elas se apresentavam, portanto, como pervertedoras da ordem política, e daí o temor de Rousseau quanto à ascensão da mulher à esfera pública: a mulher poderia deturpar o reino da racionalidade masculina, no qual a sabedoria, a justiça, a moderação e a valentia eram elementos que a compunham. Este era o risco que os homens corriam ao aprovar à pusilanimidade das mulheres (Cf. *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*) como nos diz o próprio genebrino.

Na nota de rodapé nº. 1 da carta *Últimas Respostas do Senhor Bordes*, que compõe um conjunto de respostas de Rousseau a respeito do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, encontramos as seguintes considerações:

Não tenho nenhuma intenção de fazer corte às mulheres; consinto que elas me honrem com o epíteto de pedante, tão temido por todos os nossos galantes filósofos. Sou grosseiro, aborrecido, incivil, de modo algum desejo bajuladores e por isso direit [sic] a verdade bem à vontade.  
*O homem e a mulher são feitos para se amarem e se unirem mas, a não ser essa união legítima, qualquer comércio de amor entre eles é uma tremenda fonte de desordens na sociedade e nos costumes.* É certo que só as mulheres poderiam tornar a trazer para o nosso meio a honra e a probidade. Mas rejeitam das mãos da virtude um império que só querem dever a seus encantos e só fazem o mal e, freqüentemente, recebem, elas mesmas, a punição dessa preferência. Tem-se dificuldade em conceber como, numa religião tão pura, a castidade pôde tornar-se uma virtude baixa e monacal, capaz de tornar ridículo todo o homem e, quase diria, toda a mulher que ousasse ostentá-la, enquanto que, entre os pagãos era universalmente respeitada, considerada como cabível aos grandes homens e admirada nos mais ilustres heróis. Posso citar, entre eles, três que não ficariam atrás de qualquer outro e que sem imiscuir-se nisso a religião, deram todos os memoráveis exemplos de continência: Ciro, Alexandre e o jovem Cipião [...] *Recordo-me de ter lido em algum lugar uma boa resposta do poeta Dryden a um jovem senhor inglês que lhe censurava porque, numa de suas tragédias, Cleômenes distraía-se conversando intimamente com sua amante em lugar de empreender alguma coisa digna de seu amor. “Quando estou perto de uma beldade”, dizia-lhe o jovem lorde, “sei utilizar melhor o tempo”. “Eu o creio”, respondeu-lhe Dryden, “mas tereis que confessar-me que não sois um herói”. (Última Resposta ao Senhor Bordes, nota nº 1 de Rousseau, p. 264, grifos nossos).*

Vemos que, resgatando um trecho citado anteriormente do Livro IV do *Emílio* para a compreensão deste último, os sexos opostos são compelidos pela natureza a

um “contrato sexual” legitimado pelo amor<sup>12</sup> e não pela escolha forçada dos pais com vista à união de bens, como está exposto no Livro V do *Emílio*. Conforme Rousseau, é por via deste “comércio entre os dois sexos” que se forma o gosto, seja ele bom ou mau.

Neste ponto, a família apresenta-se como elemento potente de socialização, ainda que Rousseau não resolva se a origem desta instituição chamada família era natural ou convencional<sup>13</sup>. Sem entrarmos nesses meandros, dado que não é o foco do nosso estudo, Cobo (1995) declara que a confusão sobre origem da família pode ser resolvida se o foco do problema for deslocado da socialização *em si* para uma má socialização. Sob este aspecto, importa-nos saber que a educação doméstica proveniente da família, estando de acordo com exigências da natureza e da conveniência social, torna-se fundamental para a esfera social. Por meio da educação doméstica é que se formaria cada sexo, de modo a torná-los assimétricos em termos de destino e funcionalidade, contudo mutuamente dependentes. “O fato de que a manutenção individual fosse tarefa do homem e a sobrevivência da espécie fosse a tarefa da mulher era tido como óbvio [...]”, como nos diz Arendt (2005, p.40).

Com efeito, a domesticidade feminina era a condição de possibilidade da vida política do sexo masculino, ou melhor, do cidadão<sup>14</sup>. Por isso é que Rousseau, na tentativa de compensar a submissão e dependência feminina, ideologicamente enobrece o seu papel, principalmente no campo da educação doméstica<sup>15</sup>. Assim, lemos no Livro I do *Emílio* (p. 7-8), em uma nota de rodapé:

---

<sup>12</sup> Nas considerações a respeito do matrimônio, no Livro V do *Emílio*, Rousseau deixará claro que o casamento é a condição de possibilidade de uma vida feliz para ambos os sexos, porém como condição de possibilidade não é garantia por si e em si da felicidade absoluta. A felicidade de homens e mulheres no casamento depende da satisfação das conveniências mais importantes: 1) as naturais que dizem respeito aos nubentes e correspondem às escolhas compatíveis de caráter, o que nada mais é que o resultado da formação do espírito pela educação em acordo com a marcha da natureza para formar o homem ideal e a mulher ideal com a natureza conveniente ao seu sexo e complementar ao sexo oposto; 2) as da opinião dos pais que legitimam se a escolha dos filhos foi boa ou não, considerando a futura felicidade destes e; 3) as institucionais, provenientes do estabelecimento do contrato entre os nubentes.

<sup>13</sup> Para uma melhor compreensão, comparar o *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade* e o *Discurso Sobre a Origem das Línguas*.

<sup>14</sup> Como nos diz Arendt (2001, p.40), a “[...] esfera da *polis*, ao contrário [da esfera da família, enquanto esfera da necessidade e da privação], era a esfera da liberdade, e se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre as necessidades da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na *polis* [...]”.

<sup>15</sup> “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que soubestes afastar da estrada principal e proteger o arbusto nascente [a criança] das opiniões humanas! Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra; um dia, serão as tuas delícias. Forma desde cedo um cercado ao redor da alma de teu filho; outra pessoa pode marcar o seu traçado, mas tu podes colocar a cerca.” (*Emílio*, Livro I, p. 7-8).

A primeira educação é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ele coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Assim, falai sempre de preferência às mulheres em vossos tratados sobre a educação, pois além de estarem em condição de tratá-la mais de perto do que os homens e de influenciarem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais, já que a maior parte das viúvas se acha como que à mercê dos filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados. Sempre muito ocupadas com os bens e pouco com as pessoas, por terem como objeto a paz e não a virtude, as leis não dão bastante autoridade às mães. Todavia sua condição é mais segura do que a dos pais, e seus deveres são mais duros; seus cuidados são mais importantes para a boa ordem da família e, geralmente, elas têm mais apego às crianças [...] Dizem que as mães mimam os filhos. Neste ponto, sem dúvida, elas erram, mas erram menos do que vós, talvez que o deparáveis. A mãe quer que seu filho seja feliz, e isto desde agora. Ela tem razão; se se engana quanto aos meios, devemos esclarecê-la [...]

Queremos também destacar a existência do discurso ambivalente a respeito da mulher rousseuniana, que retoma e reconfigura os arquétipos femininos antigos. A mulher é vista como: 1º) a “sedutora”, responsável pela perda do Paraíso, a insaciável e sem limites que entorpece e enfraquece o ânimo guerreiro, enfim, o *sexo perigoso* personificado por Eva (CHAUI, 1985); 2º) a “virtuosa”, a mediadora de todas as graças, o *sexo redentor* personificado por Maria (CHAUI, 1985). Ser uma mulher plena, por conseguinte, para Rousseau, é viver a ambigüidade de ser sedutora (saber agradar) e de ser virtuosa (refrear o seu apetite sexual até o casamento e submeter este mesmo apetite, posteriormente, ao seu esposo como expressão e instrumento do amor generoso e autêntico).

No que diz respeito à tensão entre a emancipação<sup>16</sup> e a conformação feminina, o filósofo genebrino no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, que é anterior ao fragmento que observamos, havia procurado se eximir de toda acusação de desprezo às mulheres. Ao falar da pusilanimidade feminina, em uma nota de rodapé do *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, e de acordo com o que já falamos no primeiro capítulo, o genebrino escreveu que a ascendência das mulheres não era um mal em si. Bem dirigida, ela poderia produzir, na ordem inversa, a mesma proporção do mal que causara à sociedade. Para isso, o sexo feminino deveria

---

<sup>16</sup> Ao falarmos de *emancipação* estamos a circunscrevê-la em termos arendtianos como capacidade de dispor do discurso para se relacionar com os outros como “igual” e da ação para construir e decidir a respeito do *bem comum*. Nisto colocamos a emancipação em contraposição à privação. Ainda segundo Arendt (2005, p. 41-42), ser livre significa “[...] ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar”. Não significa domínio, como também não significava submissão.

aprender o que era “grandeza de alma e de virtude” com o fim de dar à Pátria cidadãos e não homens inúteis.

Diante do que já foi colocado a respeito do “afeminamento dos costumes” na esfera social, segundo Rousseau, razões genuínas aparecem como motivos para se colocar contra uma cultura refinada, a saber: tanto a rejeição de toda exterioridade que se traduz como uma “indiferenciação na máscara” (SOUZA, 2001), quanto uma outra razão, ainda não exposta, que decorre dos aspectos políticos e morais como nos demonstra o trecho a seguir:

[...] as ciências, as letras, menos despóticas e talvez mais poderosas, estenderam guirlandas de flores sobre cadeias de ferros de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama povos policiados. A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram. (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p. 190).

A cultura refinada em termos morais e políticos, como nos fala o genebrino, era capaz de chancelar a escravidão e a opressão, uma vez que, manifestamente, só alguns podiam regurgitar com as superfluidades das ciências e das artes, enquanto uma grande multidão trabalhava duro e continuava faminta (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, Segunda Parte). Vale ressaltar que esta denúncia não tem um caráter revolucionário. Lembremos que Rousseau nos dirá que o Emílio foi formado para viver em uma sociedade pervertida.

Diante de tais considerações, se tomarmos a leitura do *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* e a posterior leitura do *Discurso Sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade entre os Homens* fica evidente que a vida em sociedade, segundo a visão do autor, é responsável pela deformação das exigências morais da natureza humana, uma vez que este tipo de existência civil substituiu as primeiras exigências por um tipo de saber ornamental para desfilas aos olhos dos outros, agradando-os pela eminência dos talentos expressos na conversação, no gosto refinado e nas atitudes cotidianas.

Neste ponto, um paradoxo se instaura e ficamos a nos perguntar sobre o lugar e a importância que a educação em geral ocupa no pensamento rousseauiano e, ampliando um pouco mais, sobre a importância da educação moral.

Decerto, é com o fim de construir ao seu modo o destino de uma humanidade em declínio, e de acordo com o fio condutor do seu pensamento que advoga que



esta mesma humanidade é corruptível e corruptora, que Rousseau concebe a educação e uma sociedade justa nos termos do *Contrato Social*, como possibilidade de levar o gênero humano à felicidade. Peter Gay (1999a) nos explica que Rousseau, ao construir uma sociedade no plano ideal, viu a possibilidade de recriar uma nova humanidade.

Assim, o *Emílio* aponta para a possibilidade da reforma do indivíduo no campo da moralidade pessoal por meio da educação, enquanto o *Contrato Social* aponta para a constituição utópica de uma nova sociedade, na qual o homem natural, preconizado pelo Emílio, não pode se eximir de nela viver, a menos que esta seja inapropriada para um homem “bom”, o que, nos termos de um contrato, é impossível que ocorra. Sob esta ótica não é à toa que o *Contrato Social* e o *Emílio* foram publicados no mesmo ano e estão logicamente interligados.

Com respeito à educação moral, de antemão poderíamos levantar o questionamento de que se toda a teoria moral rousseauiana é fundamentada em uma lei moral inata, porque defender a necessidade de condução do educando para o bem, ajudando-o a adquirir uma consciência moral autônoma? Por que tal educação do Emílio, se ele já é essencialmente bom e justo? O seu princípio inato já não deveria orientá-lo a agir corretamente e a julgar os seus pares? Qual o percurso pelo qual o educando ideal (Emílio) será preservado dos homens, estando entre eles? (FREITAG 1992). As respostas a estas perguntas partem de duas vias.

Em primeiro lugar, implementando as considerações sobre o *para que educar*, a educação rousseauiana seria uma forma consubstancial de preservar a essência do homem, ou seja, sua liberdade, na medida em que, desde a infância, ele é conduzido a não transformar necessidades em desejos e em ordens<sup>17</sup> e também a perceber por si a utilidade de suas ações.<sup>18</sup> Um outro aspecto sobre este ponto é que a educação serve como agente moralizador sobre aquele(a) que nasce sem distinguir o que é o bem e o mal (PEREIRA, 2005). Como veremos mais adiante, a

---

<sup>17</sup> “É uma disposição natural ao homem encarar como seu tudo o que está em seu poder. Nesse sentido, o princípio de Hobbes é verdadeiro até certo ponto: multiplicai com nossos desejos os meios de satisfazê-los, e cada um se tornará senhor de tudo. Assim, a criança que só precisa querer para conseguir acredita ser a proprietária do universo; considera todos os homens seus escravos e, quando finalmente somos forçados a lhe recusar alguma coisa, ela, acreditando que tudo é possível quando manda, toma essa recusa como um ato de rebeldia.” (*Emílio*, Livro II, p. 86).

<sup>18</sup> “[...] É a partir da primeira palavra com que a criança se contenta, é a partir da primeira coisa que aprende confiando na palavra de outrem, sem ter ela própria percebido sua utilidade, que seu juízo está perdido [...]” (*Emílio*, Livro II, p. 127).

mulher se insere como este elemento preponderante para o direcionamento dos espaços de cada sexo e para a formação moral que lhes é conveniente, posto que na união dos mesmos deve-se formar uma única “pessoa moral”.

Em segundo, cogitando sobre o caminho a ser percorrido para preservar o educando ideal, a via proposta é a do entrelaçamento harmonioso entre a razão e um sentimento um tanto “místico” da Natureza.

‘A idéia’, afirma Wright, ‘de que o homem deve se aperfeiçoar por sua razão e em concordância com sua natureza percorre toda obra de Rousseau e lhe confere uma unidade essencial’ [...] O homem natural reconhece que ‘a natureza está certa’. Contudo isso não significa que ele deva ser um animal selvagem: razão e consciência também são partes da natureza humana – e, de fato, sua melhor parte. (CASSIRER, 1999, p.24-25).

Em suma, é a partir da repulsa de todo saber opressivo e de toda forma de ostentação e no impulso para reencontrar a humanidade, enquanto fundamento da interação social e não como resultado desta, como bem nos diz Folsheid (2002, p.124), ou mais de acordo com a linguagem rousseuniana, no impulso de reencontrar a inocência originária e não a bondade natural<sup>19</sup>, como alguns repetem constantemente que a educação deve ser pensada e a ética de Rousseau deve ser entendida (CASSIRER, 1999).

Sendo assim, a educação para o sexo masculino, que persiste no caráter subordinado da cultura (entenda-se aqui, na linguagem de Rousseau, as ciências e as artes), torna polido o caráter e ensina as paixões a falarem uma linguagem refinada, opaca; a subjugarem as paixões a uma disciplina social (policiamento) tornando afáveis as relações sociais, por meio de uma socialidade baseada na vaidade e não no caráter imediato das relações afetivas existentes na socialidade primitiva que favorecia a manutenção do estado de natureza (Cf. *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*). É assim que se expressa o filósofo: “Não mais amizades sinceras e estima real; não mais confiança cimentada. As suspeitas, os receios, os medos, a frieza, a reserva, o ódio, a traição esconder-se-ão todo o tempo sob o véu uniforme e pérfido da polidez [...]” (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p. 192).

---

<sup>19</sup> Reconhecemos, como já pontuamos, que a noção correta que encontraremos no *Discurso Sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade entre os Homens* não é o de bondade natural, com se convencionou a pensar, mas o de ingenuidade, já que o homem natural está para além do bem e do mal, da virtude e do vício que só aparecerá no processo de socialização.

Portanto, quando se transmite uma educação para a insensatez ou um saber ornamental para o sexo masculino, reduz-se o indivíduo a arte de agradar, infunde-lhe a hipocrisia criando uma espécie de conformismo — “[...] uma uniformidade desprezível e enganosa” (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p. 192) — que abafa a sinceridade dos indivíduos. “[...] incessantemente seguem-se os usos e não o próprio gênio [caráter particular de cada indivíduo]. Não se ousa a parecer o que se é [...]”<sup>20</sup> (*Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, p. 192).

Por certo, ainda que não possamos definir *insensatez* como loucura ou demência, podemos caracterizá-la como carência de razão ou da capacidade de julgar as coisas em termos mais gerais. Deste modo é que entendemos que a educação destinada à Sofia é da qualidade de um saber ornamental, porquanto a aparência, como haveremos de ver na discussão do Livro V do *Emílio*, é um dever que se impõe ao sexo feminino. A mulher virtuosa deve ser estimada não só pelo marido como também alcançar tal estima pelo testemunho público de sua honra.

[...] submetida ao julgamento dos homens deve merecer sua estima [...] ela depende ao mesmo tempo de sua própria consciência e das opiniões dos outros, é preciso que aprenda a comparar essas duas regras, a conciliá-las [...] e [ter] o cuidado de nunca atrair a censura, a não ser quando seu dever lhe permitir evitá-la. Nada disso pode ser bem feito sem cultivar seu espírito e sua razão. (*Emílio*, Livro V, p. 559).

Quanto ao *Emílio*, é preciso que seja plenamente inteiro, dono de si, nos sugere Rousseau em sua obra pedagógica.

Deixando de lado as questões de gênero, ainda que não plenamente, o *Discurso Sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade Entre os Homens* trouxe

<sup>20</sup> Rousseau, como filósofo, encanta-se com a questão antropológica e nos diz que esse problema é o mais interessante que a filosofia pode propor “[...] e infelizmente para nós, uma das mais espinhosas a que possa responder os filósofos” [*Discurso Sobre a Desigualdade*, Prefácio, p. 43]. Aliás, no prefácio do primeiro Discurso, deve-se atentar para a importância do conhecimento do homem, em seu caráter universal, ser o mais útil e o menos avançado. A máxima socrática do “Conhece-te a ti mesmo”, apesar de ser um preceito importante, ainda se constitui em um caminho embaraçoso para se percorrer. Rousseau concorda com Buffon [Cf. Nota [a] de Rousseau ao *Discurso Sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade Entre os Homens*] no que diz respeito à desconfiança de que, ao que parece, conhecemos mais as coisas que não se referem a nós do que aquilo que, realmente, somos. Em geral, voltamos para fora do nosso ser e existimos fora de nós. Estamos demasiadamente ocupados, alienados, estranhos a nós mesmos. “[...] raramente utilizamos desse sentido interior de nosso ser que nos reduz às nossas verdadeiras dimensões e que distingue de nós tudo que não nos pertence. No entanto, é desse sentido interior que devemos utilizar-nos se desejarmos conhecermo-nos; somente por ele poderemos julgar-nos” [Nota[a] do *Discurso Sobre a Desigualdade*]. A nossa inabilidade de desembaraçar a nossa alma de todas as ilusões do nosso espírito decorre da perda do hábito de invocar o sentido interior de nosso ser que reside na própria alma.

muita comoção no ambiente letrado. Além disso, o seu autor conseguiu reunir contra si tanto os reacionários clérigos católicos como os progressistas enciclopedistas<sup>21</sup>.

Os primeiros, ao mesmo tempo em que admitiam que Rousseau estava absolutamente correto a respeito da noção de progresso, julgavam-no como um blasfemo ao tentar sacudir o jugo do pecado original, desonrando, assim, a humanidade e a Divindade. Os últimos acusavam-no de acreditar na quimera de uma idade de ouro que nunca existira e de impulsionar a humanidade ao embrutecimento — por certo ele era um traidor dos ideais da tradição religiosa e do pensamento iluminista.

Uma síntese sóbria e precisa das opiniões de Rousseau sobre as ciências e as artes, tomada aqui como cultura em oposição à natureza, está em sua obra o *Prefácio de Narciso* ou *O Amante de Si* (1733). De acordo com Arbousse-Bastide e Machado (1999), este texto é parte do conjunto de respostas dadas às objeções feitas ao *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*. Revendo-as, o autor procurou refutar aquilo que os “seus adversários” tiveram a gentileza de atribuir-lhe, a saber, a doutrina que prescreve que:

[...] um meio de nos tornarmos pessoas de bem — será apressarmo-nos a proscrever a ciência e os sábios, queimar nossas bibliotecas, fechar nossas academias, colégios e universidades, e tornarmos a mergulhar em plena barbárie dos primeiros séculos. (*Prefácio de Narciso*, p. 293).

Como enfatizou Rousseau, o seu ataque às ciências e às artes nunca teve o propósito de impulsionar a humanidade à barbárie. Tratava-se, pois, de mostrar que os nossos costumes não se aprimoraram com elas (CASSIRER, 2003, p. 460). “A ciência não serve para nada, e é má de natureza” (*Prefácio de Narciso*, p. 293-294). Por certo, como nos declara, as ciências e as artes não fizeram todo o mal, mas têm o seu quinhão — de ter “[...] dado aos nossos vícios, um aspecto agradável, um certo ar de honestidade que nos impede de distinguir-lhe o horror” (*Prefácio de Narciso*, p. 294 — Ver nota rodapé de Rousseau p.293)<sup>22</sup>.

Quer as ciências e as artes tenham contribuído ou não para a corrupção social, o ponto decisivo é que não se trata mais de “tornar bons aqueles que não

---

<sup>22</sup> Wright (apud GAY, 1999a, p. 24), a este respeito, diz-nos que não se trata de rejeitar as artes. Qualquer arte que nos engrandece é certa, mas nenhuma é correta se nos aprisiona. Isto está em consonância com alguns trechos da obra de Rousseau, da qual selecionamos uma passagem do Livro I do *Emílio*, a saber: “A ciência que instrui e a medicina que cura são, sem dúvida, muito boas, mas a ciência que ilude e a medicina que mata são más.” (*Emílio*, p. 35).

são”, mas antes distraí-los de fazer o mal. Sem contradição, Rousseau pensa que embora essas coisas tenham feito mal à sociedade, é preciso se utilizar delas.

Para uma explicação de tal ponto, sugerimos o estabelecimento de uma analogia das ciências e das artes com o soro antiofídico: tal como o soro sanguíneo de animais em que se inocularam bactérias ou toxinas, as ciências e as artes são utilizadas com fins profiláticos ou terapêuticos. Rousseau, não de modo diferente, mas de modo mais atenuado nos fala:

Desse modo, as artes e as ciências, depois de terem feito os vícios brotarem, são necessárias para impedi-los de se tornarem crimes, cobrindo-os de um verniz que não permite que o veneno se evapore tão livremente. (*Prefácio de Narciso*, p. 300).

Nesse sentido, a educação ideal para o homem será uma *educação para a razão* e não uma *educação para a insensatez* (FREITAG, 1992). No delineamento do projeto educativo rousseauiano, a tarefa fundamental da educação será preparar o indivíduo para fazer prevalecer nos seus comportamentos as exigências racionais.

A tarefa da razão reside em mostrar ao homem o que é natural para ele em certo estágio de seu desenvolvimento; a tarefa da liberdade é a de habilitá-lo a agir como deve. A liberdade só tem sentido caso obedecemos à lei, mas a uma lei à qual assentimos livremente por reconhecermos sua racionalidade: 'quando nossa vontade autonomamente se cinge a um princípio conhecemos a verdadeira liberdade'. (GAY, 1999a, p.24-25).

Por certo, a virtude (coragem, temperança, simplicidade, resistência, fraternidade e justiça) e o caráter são aspectos que se integram no objetivo educativo do Emílio, enquanto representante do sexo masculino; mas esse aspecto em seus desdobramentos pode ser retomado no uso da razão. Ora, é preciso preparar o homem para poder exercê-la sobre os conteúdos particulares oferecidos pela experiência.

Como nos mostra Rousseau, no *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, a razão não reduz o homem a uma relação consigo mesmo, ou melhor, a um narcisismo contemplativo, antes o apresenta ao mundo desvendando-o diante de seus olhos. Isso faz com que a *educação para a razão* forme, a partir do seu exercício, um quadro de habilidades ou competências inteligentes que permitam ao homem resistir ou dominar as circunstâncias adversas da vida.

Mas como o conceito de educação aparece no *Emílio*? Que novas perspectivas tal formulação nos traz?

## 4.2 ENFIM, A EDUCAÇÃO DA SOFIA

### 4.2.1 Emergência da Mãe Republicana

Toda a construção da democracia moderna, como temos percebido ao longo dos capítulos anteriores, traz como uma das características aporéticas o fato do pertencimento ao sexo feminino ser um critério de exclusão da cidadania. Aliás, este critério não é único, mas é o critério insuperável em relação à idade, à nacionalidade e à classe (TAHON, 1999). Como sabemos, essa doutrina ou regime político chamado *democracia*, repousou, sobretudo, na afirmação de que todos os homens nascem livres e iguais em direitos e deveres, mas as mulheres, não sendo homens, foram “mantidas à distância”<sup>23</sup> da cidadania e passaram a ser “mães voluntárias”, como assinala Marie Blanche Tahon (1999). Falamos também que a identificação da mulher a seu caráter reprodutivo, ou seja, da mulher como mãe, constitui a trama pela qual se edifica a cidadania masculina.

Na Revolução Francesa, a figura da mãe republicana emerge com “[...] o dever de fazer seus filhos bons cidadãos da República [...]” (TAHON, 1999, p.256). Segundo Marie Blanche Tahon (1999), os legisladores revolucionários afastaram a mulher, configurada como uma mãe em potencial, da vida política, por razões morais. O espaço político era o espaço das disputas sujas e sangrentas dos homens e para que estes não se matassem era preciso fazer surgir a figura da *mãe republicana* no espaço do limpo e do amor, no espaço privado. Sendo assim, “[...] a *mãe republicana* é figura a partir da qual pode ser representada a *fraternidade*.”

---

<sup>23</sup> Marie Blanche Tahon (1999) prefere o termo “mantida à distância” ao termo “exclusão”, por achar que o primeiro possibilita pensarmos em processo ao longo da história. Esta autora também acredita que esta perspectiva possibilita uma explicação mais dinâmica das razões pelas quais as mulheres estiveram fora da cidadania, o que para ela não é possível pela adoção exclusiva das explicações circulares e estáticas do patriarcado e do androcentrismo. Aliás, todo o seu texto está fundamentado na certeza de que a dependência da mulher em relação ao homem, apregoada por Rousseau, não está firmada em uma fraqueza psicológica, nem em um destino forjado pelo biológico: “*A divisão social do trabalho não é sociológica [sic] mas política*”, afirma. Vale ressaltar também a coragem da autora em apontar uma leitura de Rousseau como aquele que instrumentaliza a *mulher* e não a *mãe* para abrir caminho em direção à cidadania masculina. Tal concepção, para nós, é uma tanto problemática, posto que a natureza feminina em Rousseau está fundamentada na estrita relação entre ser mãe e ser esposa. Marie Blanche Tahon (1999), afirma que a divisão de papéis emana do político, o que não é falso, mas é insuficiente. A ênfase no aspecto político faz com que a autora não perceba que os aspectos epistemológicos, políticos e morais se coadunam, formando todo o pensamento rousseauiano.

Fraternidade que dá consistência à igualdade e à liberdade dos homens, à sua ‘igualiberdade’ [...]” (TAHON, 1999, p.256, grifo nosso).

Não é novidade que a nova configuração de mãe, a *mãe cidadã*, da Revolução Francesa foi construída e enaltecida por Rousseau pelo fato dela se apresentar como possibilidade de gestar o cidadão para a sociedade do Contrato Social (STRECK, 2004). O novo modelo de maternidade, devota e sacrificial, aparece nas primeiras páginas do *Emílio* como uma crítica às mães que recusavam amamentar o(a) filho(a); que se desobrigavam a manter um contato direto com a criança; que não aceitavam restringir a sua própria liberdade em favor de uma maior liberdade do(a) filho(a); que não gastava tempo com os(as) meninos(as) e não estavam sensíveis à liberdade do corpo, que a criança carece para o seu bom desenvolvimento, nem à higiene corporal, que necessitam para ter uma boa saúde.

Sofia aparecerá, posteriormente, no Livro V do *Emílio*, como o modelo de mãe que serve não só de ligação entre o pai e os filhos — por meio de sua doçura, do seu zelo e de sua afeição (*Emílio*, Livro V) — como também aquela cujo rebento depende dos costumes, das paixões, dos gostos, dos prazeres e até mesmo da própria felicidade<sup>24</sup>. Ela será a mãe, tal como a mãe espartana, que gera filhos saudáveis e fortes para o Estado. Para além disso, ela governa bem o marido e garante-lhe as condições para ser um “bom pai” e um “bom cidadão” (*Emílio*, Livro V), condição esta ligada intrinsecamente a sua castidade e a sua fidelidade como esposa.

#### 4.2.2 Aprendizado da Sujeição: a história se repete

No que se refere à maneira empregada pelas mães para ministrar o ensino às suas filhas, este será com muito mais rigor do que o dispensado aos filhos, pois as meninas serão as responsáveis pela formação das gerações vindouras. À “verdadeira mãe de família”, Rousseau afirma que o mundo é o seu livro e quando nele ela lê mal, a culpa é inteiramente dela, ou então alguma paixão a cegou (*Emílio*,

<sup>24</sup> “[...] Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces; eis o que devem as mulheres em todos os tempos e o que deve ser ensinado desde a infância. Enquanto não voltarmos a esse princípio, estaremos nos afastando do alvo e de todos os preceitos que lhes dermos de nada servirão nem para a felicidade delas nem para a nossa [homens].” (*Emílio*, Livro V, p. 527).

Livro V, p. 566), o que não a isenta de sua responsabilidade, mas justifica, de certo modo, o seu erro. Esta afirmação leva-nos a entender que, por uma dedicação e por um devotamento imposto a mulher-mãe, ao realizar a leitura do seu “livro”, ela capta, a partir de um sistema de oposições homólogas presentes nas estruturas objetivas no mundo social, que os ciclos biológicos e cósmicos continuamente se confirmam (BOURDIEU, 1995). Com base nesta lógica, deduz que a supremacia masculina sobre o sexo feminino, ou mesmo a posição subalterna da mulher na ordem do universo é confirmada e legitimada pela própria natureza. Como nos diz Pierre Bourdieu (1995, p.135):

É, com efeito, através dos corpos socializados, isto é dos *habitus*, e das práticas rituais parcialmente retiradas do tempo pela estereotipagem e pela repetição indefinida, que o passado se perpetua na longa duração da mitologia coletiva, relativamente libertada das intermitências da memória individual.

Incontestavelmente, as práticas desfavoráveis ao sexo feminino, instituídas no seio da sociedade e promulgadas pelo filósofo, serão reforçadas desde cedo, no momento exato em que as meninas se encontrarem estimuladas pelas mães, com o fim de serem laboriosas e vigilantes. A mãe se encarregará de adestrar as filhas para “as coisas obrigatórias, para que nunca lhe custem”, para “domar as suas fantasias” e por fim, para as submeterem “às vontades dos outros” (*Emílio*, Livro V, p.534). De acordo com Rousseau (*Emílio*, Livro V, p. 534):

Essa infelicidade, se é que se trata de uma infelicidade, é inseparável de seu sexo, e nunca se livrarão dela, a não ser para sofrer com outras mais cruéis. Serão toda a vida sujeitas aos incômodos mais contínuos e mais severos, que são o da conveniência.

Para Rousseau (*Emílio*, Livro V), o ócio e a indocilidade são os dois defeitos mais perigosos para as meninas e também os mais difíceis de serem extirpados uma vez adquiridos. A dissipação, a frivolidade e a inconstância são também defeitos a que as mulheres estão propensas, mas estes decorrem dos seus primeiros gostos corrompidos e satisfeitos. É bom lembrar que a formação do gosto nasce das atividades e dos talentos cultivados. Com vistas a prevenir estes defeitos, Rousseau propõe que as mães ensinem as meninas “a vencerem a si mesmas” (*Emílio*, Livro V, p. 534), ou melhor, a construírem a subjetividade feminina a partir de um trabalho de formação prática. É interessante notar que o termo “vencer a si mesmas” faz



referência à capacidade intrínseca das mulheres serem extremadas em tudo: elas tanto tendem a se aborrecer com suas ocupações, quanto tendem a desfrutar de um prazer ilimitado, razão pela qual, em tom enfático, Rousseau se dirige às genitoras, dizendo: “[...] não tolereis que em nenhum instante de suas vidas elas [as meninas] percam o freio.” (*Emílio*, Livro V, p. 536).

Um dos mecanismos de superação da inconstância intrínseca da natureza feminina começa inicialmente com uma ação disciplinar para que estas administrem o aborrecimento decorrente de suas ocupações. Esta ação disciplinar a que nos referimos, longe do que possa parecer, não passa por procedimentos repressivos ou violentos, mas se impõem por uma relação amorosa entre mãe e filha<sup>25</sup>. É por meio desta relação que lhes é introjetada a submissão e a subserviência, produzindo uma forma de comportamento diferente do masculino, a saber: o comportamento que transcende a obediência e a prática de uma aceitação passiva de seu destino.

Uma menina que gosta de sua mãe ou de sua governanta trabalhará todo o dia a seu lado sem se aborrecer; só a conversa já a consolará de todo o incômodo [...] O próprio incômodo em que a mantém, bem dirigido, longe de enfraquecer tal apego, só fará aumentá-lo, pois sendo a dependência natural nas mulheres, as meninas sentem-se feitas para obedecer. (*Emílio*, Livro V, p.535).

Certamente, é na relação mãe e filha, a partir desta ideologia patriarcal, que se regulará a vida e as ações das meninas, aproveitando as oportunidades de aperfeiçoar gradativamente a capacidade de se submeterem imediatamente e pré-reflexivamente à vontade alheia. A relação mãe e filha tem também um forte componente psicológico e apresenta dois fatores no desenvolvimento da individualidade, a saber: a imitação e a identificação. Conforme Francisca Elenir Alves e Viani da Silva Soares (2001, p.117, grifo das autoras):

A diferença entre imitação e identificação consiste justamente no fato da *imitação* ser uma repetição de comportamento que produz fraca ressonância afetiva, ao passo que, na *identificação*, a criança é levada pelo vínculo emotivo com a outra pessoa a querer ser como ela. ‘A identificação estrutura a criança conforme o modelo do outro’.

<sup>25</sup> “A socialização é um processo fundante para a continuidade social. É através dela que, numa relação intergeracional, pais e filhos definem, entre outras coisas, as funções e padrões de atitudes maternos e paternos, femininos e masculinos. Nesse sentido pode-se afirmar: ‘...é com os adultos que o jovem aprende a ser adulto; não é outro o significado da socialização, senão o de promover a internalização dos modos de comportamento e a assimilação dos valores que governam o sistema de relações do mundo adulto.’ (FORACCHI, 1972, p.28).” (ALVES;SOARES, 2001, p. 115).

Um outro mecanismo é a restrição da liberdade feminina e a contenção do seu entusiasmo. Como dissemos, o filósofo se refere às meninas como seres extremados, como seres que abusam da liberdade quando esta não lhes é restrita. A capacidade de desfrutarem do prazer, ou melhor, seu entusiasmo pela vida e pelas coisas mundanas deve ser moderado, pois é deste arrebatamento sentimental que resultam outros defeitos, como é o caso do *capricho* (mudança imprevisível de conduta, idéias ou sentimentos sem motivação).

Os resultados desse defeito nas relações conjugais podem trazer implicações desastrosas, como deixa claro o filósofo. A medida para a resolução de tal problema, desta vez, será acostumá-las a serem interrompidas no meio de suas brincadeiras e levadas a fazerem outras coisas sem reclamar. A este respeito o filósofo nos diz que o “[...] hábito sozinho também é o bastante, porque não faz mais do que secundar [reforçar] a natureza.” (*Emílio*, Livro V, p.536)<sup>26</sup>.

As ações que apontamos até aqui, como mecanismo de adestramento, foram experimentadas pela própria Sofia, influenciando decisivamente a formação do seu caráter. O filósofo se expressa da seguinte forma:

Sofia é alegre por natureza, e era até levada na infância; mas aos poucos a mãe tratou de reprimir essas maneiras, para que uma mudança muito abrupta não revelasse o momento que a tornou necessária. Assim, tornou-se modesta e reservada até mesmo antes da idade, e, agora que essa idade chegou, para ela é mais fácil conservar o tom que adquiriu do que seria adquiri-lo sem se indicar a razão da mudança [...] Sofia tem uma sensibilidade grande demais para conservar uma perfeita igualdade de humor, mas é doce demais para que essa sensibilidade seja muito importuna para os outros; ela prejudica apenas a própria Sofia. Ao se dizer uma única palavra que a fira, ela não se zanga, mas seu coração é atingido ela procura retirar-se para chorar [...] Ela também não carece totalmente de caprichos; seu gênio um tanto forte degenera em rebeldia, e então ela está sujeita a perder a cabeça. Mas concedei-lhe o tempo necessário para que volte si e sua maneira de baixar o tom fará dele quase um mérito. Quando a punem, é dócil e submissa, e vemos que a sua vergonha não provém tanto do castigo quanto do erro [...] ela suporta com paciência os erros dos outros e conserta com prazer os seus. Este é o amável temperamento do seu sexo antes que o tenhamos corrompido. *A mulher foi feita para ceder ao homem e para suportar a sua injustiça. Nunca reduzireis os meninos ao mesmo ponto; o sentimento interior ergue-se e se revolta dentro deles contra a injustiça; a natureza não os criou para tolerá-la.* (*Emílio*, Livro V, p. 580-581, grifo nosso).

---

<sup>26</sup> Neste momento, vale abrimos um parêntese para um questionamento que se faz pertinente: sendo a dependência e a subserviência uma inclinação natural das mulheres para que a necessidade do hábito?

Rousseau declara, quase foucaltianamente, se nos for permitido o anacronismo, que o efeito desta educação ministrada às meninas, no aconchego do lar e por uma via de uma educação informal, assegura a sujeição constante das mesmas e impõe-lhes a docilidade, como qualidade feminina, que se entremeia com a serventia que se proporcionará aos maridos para conduzi-las facilmente e fazê-las submeterem-se à vontade alheia. Na verdade, desta docilidade as mulheres precisarão por toda a vida “[...] já que nunca deixam de estar sujeitas quer a um homem quer aos juízos dos homens e nunca lhes é permitido colocarem-se acima desse juízo” (*Emílio*, Livro V, p.536). Ainda sobre a importância desta qualidade na vida das mulheres, nos diz o genebrino:

A primeira e a mais importante qualidade de uma mulher é a doçura; feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem, tantas vezes tão cheios de vício e sempre tão cheios de defeitos, ela deve aprender cedo a suportar até a injustiça, assim como os erros de seu marido, sem se queixar; não é por ele, mas por si mesma que ela deve ser doce. A aspereza e a teimosia das mulheres sempre só aumentam os males e o mau comportamento do marido; eles percebem que não é com essas armas que elas devem vencê-los. Os céus não as criou insinuantes e persuasivas para tornarem-se coléricas; não as fez fracas para serem imperiosas; não lhes deu uma voz tão doce para dizerem injúrias; não lhes deu traços tão delicados para que fossem desfigurados pela cólera. Quando se zangam se esquecem; muitas vezes têm razão de se queixar, mas estão sempre erradas quando resmungam. (*Emílio*, Livro V, p. 536).

Como podemos perceber, a partir da análise da passagem citada, a condição de domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino se perpetua e se constitui como a estrutura central da relação homem-mulher, posto que a mulher foi “feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem, tantas vezes tão cheios de vício e sempre tão cheios de defeitos”. O mito da docilidade, longe de ser uma tática feminina, como se pensa comumente, constitui-se em uma estratégia da visão patriarcal e do imaginário social para o controle das mulheres e para o enquadramento daquelas que tentam subverter ou subvertem a condição de seu sexo estabelecida pela natureza (Ver *Emílio*, Livro V, p.524-525). Assim, “A aspereza e a teimosia das mulheres sempre só aumentam os males e o mau comportamento do marido”. (*Emílio*, Livro V, p. 536). Em termos morais, o pensamento rousseauiano interdita a capacidade de desafio e de indignação das condições de opressão e de violência a que as mulheres são propensas, e as encarcera no espaço prefixado do lar, renegando-as ao silêncio sem possibilidade de expressão da raiva, da queixa, da mágoa e do ressentimento (PAOLI, 1985).

Rousseau (*Emílio*, Livro V, p.538), com vistas a convencer as mulheres a respeito do “espírito de sua condição”, declara que muito embora elas tenham contra si a timidez e a fraqueza, próprias de seu temperamento, e também os defeitos masculinos, a Natureza concedeu-lhes a astúcia, a dissimulação, aliada à doçura como uma compensação muito justa pela força que tem a menos. Esta inclinação natural, conforme o filósofo, é boa e justa e deve ser cultivada, bastando prevenir seus abusos. Quais seriam estes abusos? A idéia de abuso fica evidenciada de forma clara na analogia que Rousseau faz entre o poder concedido pela natureza à mulher sobre o homem e o pacto de associação e da magistratura. Vejamos, então, esta analogia:

Como a família só se liga com a sociedade através de seu chefe, é a condição do chefe que determinará a de toda a família [...] é da ordem da natureza que a mulher obedeça ao homem, portanto, quando ela provém de uma condição inferior, a ordem natural e a ordem civil concordam e tudo vai bem [...] Estou preparado para que muitos leitores, lembrando que atribuo à mulher um talento natural de governar o homem, acusem-me de contradição, mas estarão enganados. Há muita diferença entre arrogar-se o direito de mandar e governar o que manda. O domínio da mulher é um domínio de doçura, de habilidade e de complacência; suas ordens são carícias, suas ameaças são lágrimas. Ela deve reinar no lar como um ministro no Estado, fazendo com que lhe ordenem o que quer fazer. Nesse sentido, é comum que os melhores casamentos sejam aqueles em que a mulher tem maior autoridade; quando porém, ela despreza a voz do chefe, quando quer usurpar seus direitos e mandar ela própria, de tal desgoverno resulta apenas miséria, escândalo e desonra. (*Emílio*, Livro V, p. 598-599).

Evidentemente, a primeira afirmação que podemos extrair do texto é que o varão manda, e a mulher governa. Desta sorte, o mando e a determinação surge do corpo político que se forma pelo *pacto social* e o *governo* é o corpo artificial sujeito à *vontade geral*. Segundo esta analogia, do mesmo modo que o governo deve estar sujeito à *vontade geral*, a mulher deve estar sujeita ao homem. Quando a *vontade geral* legisla o governo executa, ou seja, quando o homem manda a mulher obedece. Em termos normativos, o governo deve obedecer ou desejar satisfazer ao que lhe manda a *vontade geral*. Por uma operação lógica, deduzimos que a mulher deve almejar e desejar o que quer o homem. No âmbito público, a legitimidade do poder descansa no corpo soberano; no âmbito privado, a legitimidade do poder, por inferência, apóia-se no varão. A mulher, desta sorte, não tem legitimidade para determinar coisa alguma; sua legitimidade está em sua sujeição. Sujeição que opera tanto no âmbito privado quanto no âmbito público, uma vez que o varão constitui a *vontade geral* nestas esferas, na medida em que, como indivíduo, leva

particularmente a vontade geral para seu o lar; como confraria de varões, institui a vontade geral para as mulheres, que são tomadas como parcela da humanidade.

Como analisa Rosa Cobo (1995), a dependência feminina significa a sua falta de liberdade. Neste ponto, como já apontamos no Capítulo 2, evidencia-se uma aparente quebra lógica dos princípios morais rousseauianos. Dado que a afirmação da superioridade masculina sobre a feminina está fundamentada na força, esta não pode legitimar o poder nem a moral. Para sair da cilada que preparou contra o governo despótico, Rousseau afirma que a mulher não está sujeita ao varão pela força, senão por um consentimento.

Levando em conta todas as considerações sobre o aspecto da sujeição até aqui trabalhados, é notório que este consentimento faz parte de um artifício violento que induz as mulheres à alienação, ou melhor, a não reconhecerem que os valores, a forma de ser e de agir não partiram da determinação de suas vontades, mas lhes foram impostas.

A partir deste ponto de vista, não seria uma improbidade falarmos que a violência alcança justificção desde a normatização da submissão feminina. Rosa Cobo (1995) enfatiza que a retórica rousseauiana esconde uma luta de poder entre seus membros e é certo que onde há sujeição em uma parte, há violência em outra.

#### **4.2.3 Cultura Corporal e Estética: Esculpindo Corpos Saudáveis e Ornamentais**

A mãe rousseauiana estará atenta, também, à atividade física das meninas, mas de modo diferente à dispensada aos meninos, posto que esta cultura cumpre propósitos diferentes para ambos os sexos. Se, por um lado, o desenvolvimento da força é o objetivo primeiro do exercício aplicado ao sexo masculino, o desenvolvimento “dos atrativos” será o objetivo inicial da presteza física feminina. Deste modo, “[...] é preciso que as mulheres tenham muita força para fazerem com graça tudo o que fazem; é preciso que os homens tenham muita destreza para fazerem tudo o que fazem de um modo agradável”. (*Emílio*, Livro V, p. 529).

Conforme Rousseau (*Emílio*, Livro V), a educação física feminina não deveria modificar a musculatura ou constituição física da mulher, mas proporcionar-lhe prazer, vitalidade e saúde. As jovens espartanas, como exemplifica o filósofo,

participavam dos jogos militares como os meninos, não para mostrarem força e para darem provas de coragem, ou mesmo receberem honrarias por uma vitória, mas sim para se mostrarem como adornos.

As moças [espartanas] apareciam com freqüência em público, não com os meninos, mas reunidas entre elas. Quase não havia uma festa, um sacrifício, uma cerimônia em que não se vissem bandos de filhas dos primeiros cidadãos coroadas de flores, cantando hinos, formando coros de danças, segurando buquês de flores, vasos, oferendas e apresentando aos sentidos depravados dos gregos um espetáculo encantador, capaz de contrabalançar o mau efeito de sua ginástica indecente. (*Emílio*, Livro V, p. 529-530).

Embora não seja explicitada pelo filósofo a forma como as espartanas foram educadas<sup>27</sup>, o fato é que a postura “indecente” das moças não é recomendada por Rousseau, daí podermos perceber que a descrição realizada cumpre o papel de mostrar as mulheres como um objeto ornamental. O modo como elas aparecem em público, ou seja, de forma festiva e em grupo, atesta que suas disposições corporais são política e sexualmente orientadas para a não competitividade. A negação da ambição feminina desloca o seu valor simbólico para a espiritualidade, para a moral e para o sentimento, ou seja, para fora das atividades econômicas e de comando (BOURDIEU, 1995).

Os exercícios para o sexo feminino devem aguçar e formar o seu temperamento pelo contínuo desejo de agradar, sem que isto as leve a corromper os bons costumes (Cf. *Emílio*, Livro V, p. 530). Conforme Rousseau, a educação ministrada nos conventos permitia às meninas cultivarem o movimento, mas em compensação deixavam-nas entregues à petulância natural. Em contraposição à educação nos conventos, a educação nos lares mostrava-se como extremamente severa, “[...] a menina [...] sempre mimada ou repreendida, sempre sentada sob as vistas da mãe em um recinto bem fechado, não ousa levantar-se, nem andar, nem falar, nem murmurar [...]” (*Emílio*, Livro V, p. 529)

Como vemos, tanto a atividade física que colocava as meninas em um ócio perigoso, quanto a que as colocava em uma severidade mal compreendida eram

<sup>27</sup> Louise Bruit Zaidman (1991), em um texto intitulado *As Filhas de Pandora: mulheres e rituais nas cidades*, diz-nos que no mundo grego a saída da adolescência e a integração no mundo adulto coincidiam com os grandes festivais, momentos em que eram celebradas conjuntamente a permanência da comunidade e sua renovação. Muito freqüentemente, os rapazes eram convocados para integrarem-se nas procissões, nos coros, nos cantos e em outras manifestações para possibilitar àqueles em idade de casar encontrar suas esposas. No caso das moças, a participação nas atividades dos corais, danças etc. tinham a função pedagógica fazer com que elas cultivassem a graça e a beleza na idade que precede ao casamento (Cf. ZAIDMAN, 1991).

criticadas por Rousseau. A condescendência feita pelo filósofo à liberdade de movimento das meninas tinha como objetivo prevenir que as jovens, quando de posse da “liberdade” proporcionada pelo casamento, não corressem desesperadamente para compensar o tempo que julgavam ter perdido quando meninas, enveredando, assim, pela busca dos prazeres mundanos. As meninas, portanto, não deveriam “viver como avós”. Elas deveriam ser alegres, engraçadas, cantarem, dançarem, pois não tardaria o tempo em que elas deveriam assumir uma postura mais séria e uma vida mais reclusa ao lar (Cf. *Emílio*, Livro V). O filósofo adverte que a tentativa de fazer as meninas “santinhas”, ou melhor, dividi-las entre o trabalho e a oração, como fazia o cristianismo institucionalizado, tornavam-nas, no futuro, aborrecidas, resmungonas e insuportáveis (Cf. *Emílio*, Livro V).

Há de se destacar também que a perda da “arte de se fazer notar” tornava os maridos indiferentes e propensos a buscarem “diversão fora de casa”. Uma boa esposa, para Rousseau, contribui tanto com a doçura e a inocência dos prazeres na construção de um ambiente familiar feliz quanto para consolidar na mente do marido que os prazeres que se desfruta no lar compensam os prazeres públicos (Cf. *Emílio*, Livro V, p.543).

Não é difícil notarmos, como fizeram muitos(as) intérpretes da obra rousseauiana, que o filósofo utilizou suas observações a respeito do comportamento e das atividades de ambos os sexos para firmar seus argumentos educativos. Em muitos casos, tais observações quanto ao tipo de socialização das crianças são objeto de crítica, o que não ocorre com os papéis diferenciados para meninos e para meninas. Estes comportamentos e papéis destinados aos sexos perdem o foco sócio-cultural, utilizado pelo filósofo, por exemplo, no *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, e acabam por serem naturalizados. Assim, o filósofo afirma que as meninas, desde o nascimento, gostam de se enfeitar e já demonstram uma preocupação com a opinião alheia. Os meninos pouco se importam com o que podem pensar deles, contanto que sejam independentes e sintam prazer no que fazem (*Emílio*, Livro V).

Os meninos se envolvem em um mundo particular, querendo ser “homenzinhos”. Desta sorte, desistem da tentativa de agradar e seduzir (ALVES; SOARES, 2001). O mesmo não acontece com as meninas. Estas “preferem o que é vistoso e serve de enfeite”, a boneca é a sua diversão preferida, o que é uma evidência, para o filósofo, de que o “seu gosto é determinado por sua destinação”. Nas palavras do filósofo: o

“[...] gosto ainda não está formado, mas a inclinação já desponta.” (*Emílio*, Livro V, p. 531). No que diz respeito a esta inclinação natural das meninas, o filósofo atesta que o “físico da arte de agradar” está nos adereços e as meninas acabam por transferir, posteriormente, este comportamento para o seu corpo, priorizando a beleza e a sedução (ALVES; SOARES, 2001, p.124). Diz-nos o filósofo:

Observai uma menina que passa o dia com a boneca, que a arruma sem parar, veste-a, desveste-a mil vezes, procura continuamente novos arranjos de enfeites bem ou mal combinados, não importa; os dedos não são ágeis, o gosto não está formado, mas a inclinação já desponta; nessa eterna ocupação o tempo passa sem que ela perceba; as horas passam e ela não se dá conta; esquece as próprias refeições, tem mais fome de enfeites do que de comida. Mas, direis, ela enfeita a boneca e não a si mesma. Sem dúvida; ela vê a boneca e não se vê, nada pode fazer para si mesma, não acabou de crescer, não tem nem talento nem força, ela nada é ainda e está toda em sua boneca, coloca nela toda a sua faceirice. Mas não a deixará ali para sempre, pois espera o momento de ser ela mesma a sua boneca. (*Emílio*, Livro V, p. 532).

Por certo, no processo de brincar, a menina mistura a fantasia com a realidade e é por meio da brincadeira que lhe é permitida que aprenda, interprete e internalize os seus papéis na ordem social. Sobre a relação da menina com a sua boneca ainda insiste o genebrino:

É certo que a menina gostaria muito de saber enfeitar a sua boneca, fazer suas mangas, sua estola, seu falbalá, suas rendas; em tudo isso fazem-na depender de modo tão duro do bel prazer dos outros, que para ela seria muito mais cômodo dever tudo a si mesma. (*Emílio*, Livro V, p. 532).

Do desejo de ter condições para enfeitar a sua boneca desponta a educação manual, relacionada à vida doméstica. Assim, está justificado que as “[...] primeiras lições que lhe damos; não são tarefas que lhes prescrevemos, mas bondades que temos para com ela.” (*Emílio*, Livro V, p. 532).

#### **4.2.4 Educação Manual: Arte da Agulha e das Coisas Agradáveis**

Os primeiros aprendizados manuais (arte da agulha) serão a costura, o bordado e as rendas. Este aprendizado progredirá depois para o desenho (de



folhagens, frutas, flores e roupagens)<sup>28</sup> e para a tapeçaria. Outros talentos também que serão propícios para as meninas, a saber: a música e a dança<sup>29</sup>. É importante, ainda, que as mulheres não se entreguem ao talento à conta de seus deveres, pois, neste caso, a “degeneração” estaria instaurada. Neste caso, a genitora continua a exercer sua ação de vigilância na condução das atividades manuais e na restrição de todo o excesso de seu emprego por parte das meninas.

#### 4.2.5 Leitura e Cálculo: Rotina Doméstica na Ponta do Lápis

Outro componente da educação das meninas é a leitura, mas não será conveniente forçá-las a ler, assim como o filósofo não queria que também os meninos fossem obrigados (ver Capítulo 3). As meninas tinham uma facilidade de aprender mais precoce do que os meninos, por isso logo que elas tivessem a oportunidade e tempo para tanto se voltariam para tal aprendizagem, por compreenderem a sua utilidade. Há de se perceber que a utilidade da leitura para as meninas se coaduna com a conveniência e se dirige para o bom governo de seu lar, ou seja, das atividades domésticas, o que levará algum tempo (Cf. *Emílio*, Livro V, p.533). Segundo Rousseau, bem poucas mulheres há que abusam do emprego desta “ciência fatal” com vistas a “estabelecer no lar um tribunal de leitura de que seria presidenta”. A mulher culta, ou melhor, a mulher que se aproxima cada vez mais da natureza masculina, renegando os seus deveres, é um “flagelo” para o esposo e para os(as) filhos(as). Estas mulheres, tanto para Rousseau quanto para a maioria dos pensadores da época ilustrada, são incapazes de genialidade.

O aprendizado das noções básicas de aritmética (cálculos), para o filósofo, talvez devessem ser ensinadas, antes do aprendizado da leitura, pois sua utilização será mais freqüente à sua rotina doméstica, e não há “[...] tantas oportunidades ao erro do que as contas” (*Emílio*, Livro V, p. 533).

---

<sup>28</sup> Rousseau declara, quanto à aprendizagem do desenho, que gostaria que as mulheres não se ocupassem com paisagens e figuras. Esta restrição talvez se fizesse pertinente para o filósofo pela exigência de transpor o espaço doméstico para a execução desse tipo de desenho ou pintura.

<sup>29</sup> “Sei que professores severos pretendem que não se ensinem às moças nem canto, nem dança, nem nenhuma das artes agradáveis. Isso me parece engraçado. A quem, então, querem que se ensinem essas coisas? Aos meninos? A quem, aos homens ou às mulheres, cabe de preferência possuir tais talentos? [...]” (*Emílio*, Livro V, p.541).

#### 4.2.6 Educação Religiosa: nem Libertinas, nem Beatas

O ensino religioso é um ponto delicado para Rousseau, pois esse está ligado intrinsecamente à capacidade racional dos indivíduos. Se no Livro IV do *Emílio*, o filósofo já havia apontado que não se deveria ensinar a respeito de Deus por meio de discussões intelectuais e práticas rituais dado que o menino, prioritariamente, não tinha condições de formar uma idéia clara a respeito da religião, esta razão se acentua no caso das meninas<sup>30</sup>. Assim se expressa o filósofo:

[...] gostaria de falar com elas sobre isto mais cedo, pois, se fosse preciso aguardar que elas estivessem em condições de discutir metodicamente

---

<sup>30</sup> As *Cartas Morais*, ou *Cartas a Sophie*, escritas em 1757/1758, foram dirigidas, mas nunca enviadas, à Condessa Elisabeth-Sophie-Françoise d'Houdetot, por quem Rousseau nutriu um grande amor e acabou por sublimá-lo em sentimentos de amizade. Em um total de seis cartas, sob forma de conselhos de sabedoria, são consideradas por muitos comentadores como um esboço da profissão de *Fé do Vigário Saboiano*, enxerto encontrado no Livro IV do *Emílio*, que discute aspectos da religião natural e afirma ser "a consciência, instinto divino, voz imortal e celestial". Na primeira carta, o filósofo canaliza a sua energia amorosa para o sentimento moral e convida Sophie para dar atenção a sua voz, que destilaria verdades que o grande público não estaria em condições de entender, o que muito se assemelha a Provérbios de Salomão 1:1-9, desta sorte cumpriria os encargos antes solicitados pela própria amante, a saber: a demanda de preceitos de virtude. O genebrino, como porta voz da natureza, expressa que deseja infundir na alma da sua amada virtudes que ela talvez desconhecesse, mas cujo caminho da perfeição se abria para ela sem obstáculos: "[...] a natureza e o destino [diz Rousseau a Sophie] tanto fizeram por vós que o que ainda vos falta não depende senão de vossa vontade, e vosso coração dá testemunho dela em tudo o que diz respeito à virtude" (*Cartas Morais*, Carta 1, p.142). Segundo Rousseau, os preceitos morais, como expressão de um *dever ser*, não foram configurados ao molde das paixões pessoais, mas de acordo com a voz da natureza. Era remontando à voz da natureza, este sentimento interno do que é justo e do que é injusto, que se construiria a felicidade e as satisfações para a vida. Nas últimas cartas, Rousseau deixa claro que se dirigia a uma mulher burguesa e aconselha que o modo pelo qual ela poderia livrar-se do tédio era contemplando as doces imagens da natureza e levando em consideração que todos os "[...] atos são lembrados como testemunhos de que, para além das próprias necessidades, tem-se ainda força para aliviar a de outrem [...]" (*Cartas Morais*, Carta 6, p.172). Desta sorte, por uma proposição imperativa, prossegue Rousseau: "[...] Informai-vos sobre os doentes, os pobres, os oprimidos; buscai dar a cada um o auxílio de que tem necessidade, e não penseis que basta assisti-los com vossa bolsa se não lhes dais também vosso tempo e não só ajudais com os vossos cuidados. Imponde-vos a nobre função de fazer com que haja alguns males a menos sobre a Terra, e, se vossas intenções forem puras e verdadeiras, logo conseguireis realizá-las. Bem sei que mil obstáculos vos desviarão, no início, de tal tarefa. As casas mal-asseadas, as pessoas embrutecidas, os sinais de miséria começarão por vos repugnar. Mas ao entrar na casa desses infelizes dizeis: sou sua irmã, e a humanidade triunfará sobre a repugnância. Descobrireis que são mentirosos, interesseiros, cheios de vícios que desencorajarão vosso zelo, mas interrogai-vos secretamente sobre os vossos para logo aprender a perdoar os dos outros, e considerai que, ao revesti-los de um ar mais honesto, a educação só os torna mais perigosos. Sobre tudo o tédio, esse tirano das pessoas de vossa condição, que lhe faz pagar tão caro a isenção do trabalho e do qual sempre se cai mais prisioneiro ao esforçar-se para evitá-lo, o mero tédio vos desviará a princípio dessas ocupações salutares, e ao torná-las insuportáveis fornecerá pretextos para delas vos dispensar. Observai que aprazer-se em bem agir é o prêmio que não se obtém antes de tê-lo merecido." (*Cartas Morais*, Carta 6, p.173).

essas questões profundas, correríamos o risco de nunca falar sobre o assunto [...] (*Emílio*, Livro V, p. 547).

No caso do menino, a imaturidade intelectual é transitória; na menina, parece ser um atestado de sua infantilidade. Não que a menina ou a mulher não tenha *razão*, mas, como falamos em capítulos anteriores, esta é qualitativamente diferente da masculina; ela é uma “razão prática” e tem como objetivo fazer com que a mulher procure “[...] os meios de alcançar um fim conhecido, mas não descobrir seus fins”. (*Emílio*, Livro V, p. 547). A razão masculina é uma razão especulativa, visa os fins, a abstração. A relação entre os sexos e a complementação que se estabelece com a união de ambos leva à formação de uma pessoa moral, cujo olho é a mulher e o braço é o homem em uma interdependência. Assim,

[...] é com o homem que a mulher aprende o que deve ver e é com a mulher que o homem aprende o que deve fazer. Se a mulher pudesse tanto quanto o homem remontar aos princípios, e o homem tivesse tanto quanto o espírito dos pormenores, sempre independentes um do outro, viveriam numa discórdia eterna e sua união não poderia subsistir [...] (*Emílio*, Livro V, p. 547).

O conhecimento e a ciência não podem, no plano epistemológico, alcançar a perfeição se homens e mulheres não se complementam (COBO, 1995). Michèle Crampe-Casnabet (1991) nos esclarece que Rousseau, com esta analogia, traduz em termos rigorosos o paradoxo recorrente da teoria do conhecimento entre o racionalismo e o empirismo. Estas diferentes abordagens da gênese do conhecimento, como deixa implícito o filósofo, não impedem o projeto comum de descrever, a partir da sensação, a origem das idéias complexas. Isto porque Rousseau é partidário do empirismo sensualista. Como explica Michèle Crampe-Casnabet (1991, p. 90):

Este processo genético é suscetível de um duplo movimento: mediante uma análise dos conteúdos do pensamento, nos remontamos a origem de nossas idéias e, a partir desta origem, desenvolvemos o mecanismo de representações mentais. Em este processo, a memória e a imaginação desempenham um papel decisivo. Recordar, imaginar, é poder fazer presente, no modo de representação, uma imprecisão de que está agora mesmo ausente o objeto, que há tinha provocado. Comparara as representações entre si, fazer corresponder com elas determinados signos da linguagem, é o que permite ascender ao juízo. Julgar é por em relação termos que têm um signo, representação abstrata. Abstrair, generalizar, é a operação específica da razão [...] Em princípio, ainda que não de fato: o discurso dominante dos filósofos ilustrados procede como se na natureza feminina o processo genético dos conhecimentos houvessem ficado

congelados. Negar à mulher a possibilidade de abstrair e de generalizar, isto é, em sentido estrito, de *pensar* equivale a afirmar que a gênese completa só tem sentido para os varões.

Indubitavelmente, é a incapacidade da mulher de pensar e de abstrair que leva Rousseau a justificar que a mulher deve estar sujeita à opinião pública e sua crença sujeita à autoridade (*Emílio*, Livro V, p. 547). Toda a menina, sem exceção, deve estar sujeita à religião de sua mãe e, posteriormente, à do seu marido e da Igreja. Mesmo que esta religião seja falsa, a mulher não será tida como culpada por Deus, uma vez que a submissão aos pais e ao marido são os motivos da sua adesão. A outra justificava recorrente para que as mulheres não extraíam por si as razões para a sua crença está na sua pusilanimidade que as torna extremadas. No campo religioso, elas podem estar tanto no lugar da “beata” quanto da “libertina”, que repudia o arrependimento e torna-se tirânica. A formação da “beata” e da “libertina” procede de uma mesma fonte, a saber: a “autoridade mal ordenada” (*Emílio*, Livro V, p. 548) cuja materialidade é o “catecismo”, que muito severamente leva as meninas a explicarem o que não entendem e a afirmarem coisas que não crêem (Cf. *Emílio*, Livro V). Este modo de ensinar a religião, para o autor, só pode levar a menina para a impiedade ou para o fanatismo.

Renegando o uso do catecismo para o ensino religioso das meninas, Rousseau propõe esta aprendizagem pelo exemplo e pela imitação. A religião não será apresentada como objeto de tristeza e de obrigação, ou mesmo uma tarefa e um dever fazer; as práticas religiosas exercidas pelos pais devem ser simples e transparecerem como fruto de amor a um Deus bondoso. Quando houvesse necessidade de uma explicação dos artigos de fé, estes deveriam ser feitos de forma direta, sem a necessidade da utilização de perguntas e respostas. Conforme o genebrino, não cabe às meninas resolverem questões metafísicas, como por exemplo, qual é a natureza de Deus, quem ele é (Cf. *Emílio*, Livro V). Muito mais importante que conhecer os dogmas, é saber que Deus se revela por meio das suas obras e é por meio dos seus feitos que o conhecemos, e nem mesmo assim o conheceremos plenamente, porque Ele não se esgota nelas:

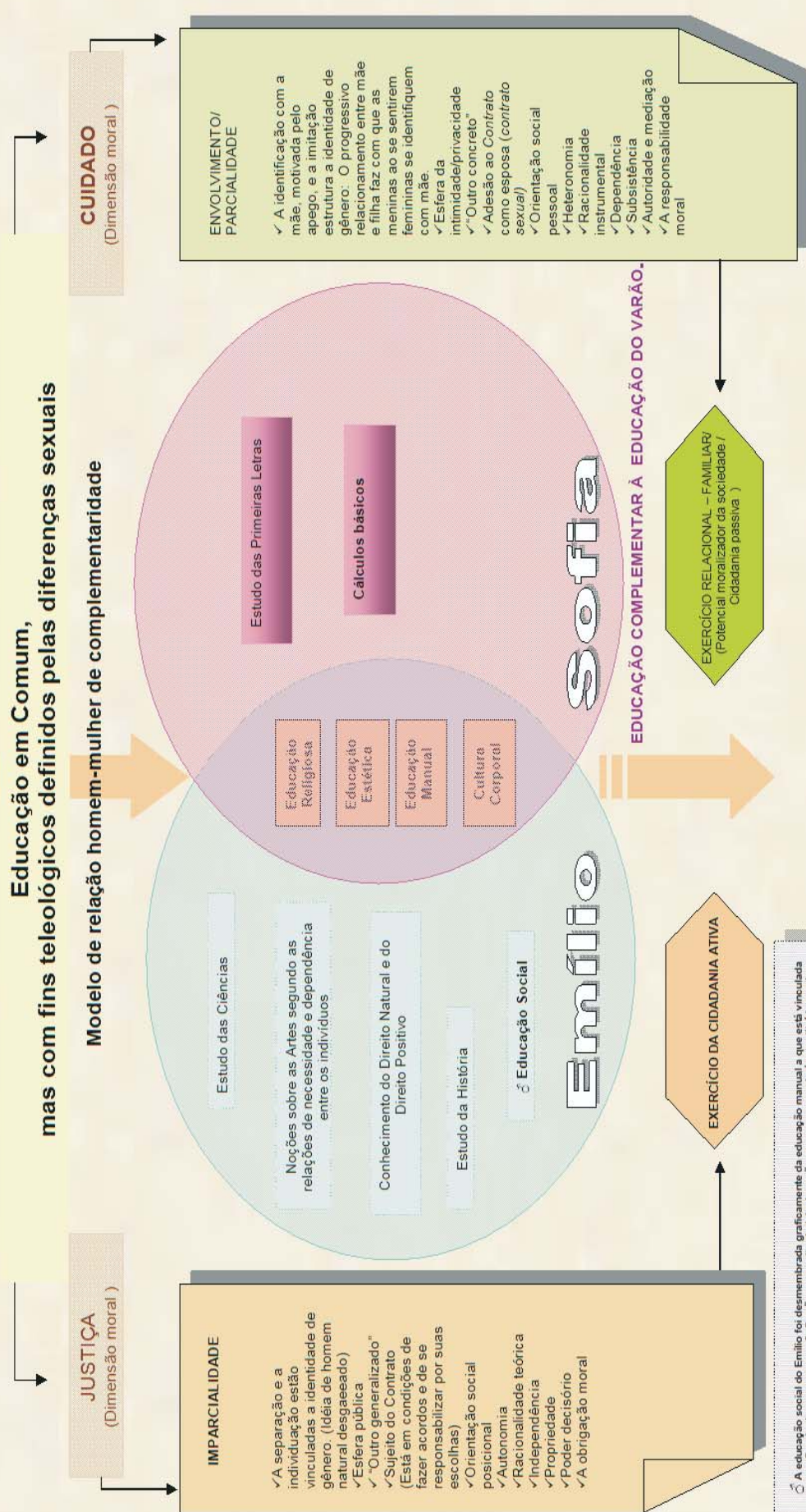
É completamente indiferente à glória de Deus ser-nos conhecida em todas as coisas; é importante para a sociedade humana e para cada um de seus membros que todo o homem conheça e cumpra os deveres que a Lei de Deus impõe-lhe para com o próximo e para consigo mesmo. (*Emílio*, Livro V, p. 555).

Os dogmas mais importantes, que devem ser ensinados pelos pais, principalmente pelas mães, dizem respeito à manutenção da ordem social, a saber: a justiça, o amor ao próximo, a misericórdia, a bondade, a fidelidade e, por fim, a crença de que há um árbitro do destino dos seres humanos que será remunerador dos bons e dos justos. As mulheres não devem ser e não serão, por sua incapacidade de abstração<sup>31</sup>, teólogas para ensinar a seus(as) filhos(as) sobre Deus (Cf. *Emílio*, Livro V, p. 556). Elas deixarão de lado os dogmas misteriosos e viverão uma fé simples de modo a conservar os(as) seus(as) filhos(as) nos dogmas da religião civil, que se relaciona estritamente com a moral. A menina, de modo particular, aprenderá que está sempre sob as vistas de Deus. Ele não só será a testemunha dos seus atos, mas dos seus pensamentos, da sua virtude e dos seus prazeres.

---

<sup>31</sup> A justificativa da incapacidade de abstração feminina está relacionada também a sua pusilanimidade que aparece como uma essencialidade e que se manifesta em todas as esferas da vida, inclusive a comunicativa. Diz-nos o filósofo: “As mulheres têm uma língua flexível; elas falam mais cedo, com maior facilidade e mais agradavelmente do que os homens; são acusadas também de falarem mais; deve ser assim, e de bom grado eu transformaria essa censura num elogio; a boca e os olhos têm nelas a mesma atividade, e pela mesma razão. O homem diz o que sabe, a mulher diz o que agrada; para falar, um precisa de conhecimento, a outra de gosto; um deve ter por objeto principal as coisas úteis, a outra, as agradáveis. Suas palavras devem ter das formas comuns apenas a verdade.” (*Emílio*, Livro V, p. 545). No caso do *Emílio*, Rousseau assim o retrata: “Fala pouco, porque pouco se preocupa com que se ocupem com ele, pela mesma razão por que só diz coisas úteis; caso contrário, o que o levaria a falar? *Emílio* é instruído demais para ser tagarela. O palavrório vem necessariamente ou da pretensão de espírito [...] ou do valor que damos a bagatela, às quais cremos tolaemente que os outros dão tanta atenção quanto nós. Quem conhece coisas bastantes para dar a cada uma o seu real valor nunca fala demais, pois também saber apreciar a atenção que se lhe presta e o interesse que se tem por suas palavras. Em geral as pessoas que sabem pouco falam muito e as que sabem muito fala pouco. É comum que um ignorante ache importante tudo o que sabe e o diga a todos, mas um homem instruído não abre facilmente o seu repertório; teria coisas demais a dizer e vê ainda mais coisas a dizer depois; cala-se.” (*Emílio*, Livro IV, p. 484-485).

**Figura 1 - Educação Rousseauiana**  
Aspectos éticos e epistemológicos I



♂ A educação social do Emílio foi desmembrada graficamente da educação manual a que está vinculada com o fim de demarcar que a Sofia não necessita de tal educação, uma vez que ela é constituída na obra educativa do generoso como um ser naturalmente social: a opinião pública a constitui, ou melhor, a tornar um ser sem existência própria; a natureza feminina coincide com as convenções sociais que refergam a sua subordinação ao homem.

A consciência da presença de Deus, da maneira como Rousseau apresenta para as meninas, longe de afirmar a sua liberdade na capacidade de serem responsáveis por seus atos e pela escolha de seus destinos diante do Criador, as sujeita não só à autoridade da família, do marido e da Igreja, mas também à opinião daqueles(as) que as rodeiam, posto que o que o bom e o mal são o que estas pessoas ordenam e confirmam.

Como havíamos discutido no início deste capítulo, a máscara e a aparência reinantes na ordem social, de acordo com Rousseau, eram contrárias à natureza. Desta sorte, elas tanto explicavam todos os vícios dos homens quanto os males de toda a sociedade, além de se constituírem como obstáculo à transparência originária, que fazia com que o homem gozasse do imediato de uma vontade autônoma (Cf. STAROBINSKI, 1991, p. 42), como nos diz Jean Starobinski (1991, p. 40):

[...] o *parecer* explica a uma só vez que a divisão interna do homem civilizado, sua servidão, e o caráter ilimitado de suas necessidades. É o estado mais afastado da felicidade que o homem primitivo experimentava ao abandonar-se ao imediato. Já para o homem do *parecer*, há apenas meios, e ele próprio encontra-se reduzido a ser somente o meio. Nenhum de seus desejos pode ser saciado imediatamente; deve passar pelo imaginário e pelo fictício; a opinião dos outros, o trabalho dos outros que lhe são indispensáveis. Como os homens não procuram mais satisfazer suas “verdadeiras necessidades”, mas aquelas que a sua vaidade criou, estarão constantemente fora de si mesmos, serão estranhos a si mesmos, escravos uns dos outros.

Deveras, as considerações a respeito do problema das aparências apresentam-se de modo radicalmente oposto para o sexo feminino (Cf. COBO, 1995). Se pudermos afirmar, por um lado, que a unidade e o equilíbrio harmônico, proveniente da *consciência de si*, estabelece a inter-relação entre o ser do Emílio e o mundo que o circunda (Cf. STAROBINSKI, 1991, p. 298), possibilitando a este a vivência de sua inteireza como um *sumo bem*, por outro lado o mesmo não ocorre com a Sofia; não é a *consciência de si* que a guiará na vida pública e na vida privada, mas a opinião dos outros; a aparência lhe é colocada como finalidade. De modo semelhante, se lhe impõe a castidade e a modéstia como um sistema de valores sociais heteronímicos e como modo de regulação da sua sexualidade.

Cumpre-nos, ainda, observar que, muito embora os cuidados de Sofia impliquem em um tipo de responsabilidade e em um compromisso contínuo com a família, o seu envolvimento emocional e as energias desprendidas com relação aos objetos do seu cuidado — para suprir-lhe as necessidades concretas, espirituais e

psíquicas — não têm relevância moral *em si* e nem uma significação política, são apenas qualidades que lhe são exigidas<sup>31</sup>. A Sofia “cuida de” e o Emílio tem “cuidado com” (preocupa-se). “‘Cuidado com’ refere-se a objetos menos concretos; caracteriza-se por uma forma mais geral de compromisso. ‘Cuidar de’ implica um objeto específico, particular, que é o centro dos cuidados.” (TRONTO, 1997, p. 188).

Estas distinções do cuidar podem ser observadas a partir de dois relatos existentes na obra educativa: um referindo ao Emílio e um outro a Sofia. Começamos então pelo relato do Emílio, que retrata a ocupação deste personagem nos momentos em que não estava a conquistar o amor e as boas graças de Sofia.

Nos dias em que não a vê, não fica ocioso nem sedentário. Nesses dias, ainda é Emílio; não mudou de modo algum. No mais das vezes, percorre os campos das redondezas e estuda a sua história natural; observa, examina as terras, suas produções, sua cultura; compara os trabalhos que vê com os que conhece; procura a razão das diferenças; quando considera outros métodos preferíveis ao da região, ensina-os aos agricultores; se propõe o melhor tipo de arado, manda fazer um conforme seus desenhos; se encontra uma pedreira da marga, ensina-lhes sua utilidade, desconhecida no lugar; não raro, ele mesmo põe mãos à obra; todos ficam admirados vendo-o manejar as ferramentas com mais facilidade do que eles próprios, abrir sulcos mais profundos e mais retos do que os seus, semear com maior homogeneidade e dirigir as culturas de encosta com maior inteligência. Não zombam dele como de uma tagarela sobre coisas da agricultura; vêem que ela a conhece de fato. Numa palavra, estende seu zelo e suas atenções para tudo o que é de utilidade primeira e geral; e não pára aí: visita as casas e os camponeses, informa-se sobre a condição deles, sobre suas famílias, sobre o número de filhos, sobre a quantidade de terras, sobre a natureza da produção, sobre suas vendas, sobre suas capacidades, sobre seus encargos, suas dívidas, e etc. Dá pouco dinheiro, pois sabe que, em geral, ele é mal empregado; mas ele próprio orienta o seu emprego e torna-o útil a eles, mesmo que não queiram. Fornece-lhes trabalhadores e não raro paga-lhes as jornadas pelos trabalhos de que precisam. Para um, faz com que se reerga e se recubra a cabana semitombada; para outro, faz com que se desmate sua terra abandonada por falta de recursos; para outro, oferece uma vaca, um cavalo, um gado de toda espécie para repor o que foi perdido; se dois vizinhos estão a ponto de se processarem, convence-os e apazigua-os; se um camponês fica doente, faz com que cuidem dele, ou cuida ele próprio; se outro é molestado por um vizinho poderoso, protege-o e orienta-o; se jovens amam, ajuda a casá-los; se uma boa mulher perdeu seu filho querido, vai visitá-la, consola-a e não sai logo depois de ter entrado; não deixa de lado os indigentes não tem pressa de afastar-se dos infelizes, muitas vezes almoça e janta a casa dos camponeses que assiste e aceita também comer na casa dos que não precisam dele; tornando-se benfeitor de uns e amigo dos outros não deixa de ser seu igual. Enfim,

---

<sup>31</sup> Ademais, Nel Noddings (2003, p. 19) declara que no cotidiano nos parece óbvio que o *cuidado* nos é importante. Contudo, em um contexto filosófico, parece necessário motivar uma análise do porque devemos reflexivamente estar interessados no cuidar. Além disso, os significados do cuidado, uma tipificação do mesmo e uma ponderação sobre os efeitos do cuidado sobre o *objeto do cuidado* e as contribuições do *objeto do cuidado* para a *relação de cuidado* (NODDINGS, 2003, p.34), são deveras importantes.



sempre faz com sua pessoa tanto bem quanto com seu dinheiro. (*Emílio*, Livro V, p. 641-642).

Vemos, portanto, que o Emílio tanto se preocupa quanto se sacrifica com situações concretas, práticas e utilitárias que visam o *bem comum* e que de algum modo apontam para os direitos da humanidade (Cf. *Emílio*, Livro V, p. 651). Em outra narrativa, Emílio socorre um camponês que, voltando da cidade um pouco embriagado, caiu do cavalo e quebrou a perna. Ao chegar à casa do camponês, depois de um longo trajeto, a esposa grávida ficou muito impressionada com o estado do marido e começou a sentir dores de parto. O Emílio montou no seu cavalo e correu à rédea solta para procurar um médico na cidade. Tendo-o encontrado, deu o cavalo ao médico e voltou ao bosque a pé. Tais contratemplos acabaram por estragar os compromissos que tinha com Sofia. Como era de se esperar, não sabendo da situação, Sofia ficou muito zangada, mas apaziguou seu coração com o relato do Emílio. Ciente de tudo, a pretendente do jovem rapaz se dispõe a visitar os pobres doentes. O modo subjetivo e estético pelo qual Sofia se porta é assim registrado:

Não descreverei a alegria geral; todos a devem sentir. Depois do almoço, Sofia pergunta se era muito longe para ela ir ver aqueles pobres doentes. Sofia o deseja e é uma boa obra. Vamos até lá; encontramos-os em camas separadas; Emílio tinha mandado trazer uma delas; encontramos ao redor deles muita gente para ajudá-los: Emílio o tinha providenciado. Mas estão ambos tão mal acomodados, que sofrem tanto pelo mal-estar quanto por sua condição. Sofia pede um avental da boa mulher e vai ajeitá-la em sua cama; em seguida, faz a mesma coisa com o homem; sua mão mansa e ligeira sabe como encontrar tudo o que os incomoda e fazer com que seus membros doloridos se coloquem de modo mais cômodo. Já se sentem mais aliviados quando ela se aproxima; dir-se-ia que ela advinha tudo o que os aflige. Essa moça tão delicada não teme nem a sujeira, nem o mau cheiro, e é capaz de fazer com que uma e outro desapareçam sem ajuda de ninguém e sem que os doentes sejam incomodados. Ela, que sempre é considerada tão modesta e às vezes tão desdenhosa, que na opinião de todos não tocaria com a ponta do dedo a cama de um homem, revira e troca o doente sem nenhum escrúpulo, e coloca-o numa situação mais cômoda para que possa permanecer assim por bastante tempo. O zelo da caridade não vale menos do que a modéstia; o que ela faz, fá-lo tão rapidamente e com tanta destreza que se sente aliviado quase sem perceber que o que o tenha tocado. A mulher e o marido abençoam juntos a adorável moça que os serve, que tem pena deles e que os consola. É um anjo do céu que Deus lhes envia; dos anjos ela tem a figura e a graça, a doçura e a bondade. Emílio, enternecido, contempla-a em silêncio. Homem, ama a tua companheira. Deus a dá a ti para teu consolo nas dores, para aliviar-te nos male: eis a mulher. (*Emílio*, Livro V, p. 651, 652).

Quanto a estas dimensões do cuidar, Joan Tronto (1997) nos ajuda em nossa compreensão, na medida em que deixa evidente que, embora este ato demande a

capacidade, em maior ou menor grau, de conviver ou comunicar-se com os semelhantes, a maneira como nos relacionamos com o objeto do cuidado não só suscita o reforço dos papéis tradicionais de gênero, como também nos revela o significado moral que cada tipo de cuidar ocupa na sociedade.

Como nem todo cuidado apresenta um caráter moral, uma distinção entre ter 'cuidado com' (preocupar-se) e 'cuidar de' torna-se óbvia. Quando queremos saber se 'ter cuidado com' é uma atividade moral, indagamos sobre a natureza do objeto do cuidado. Preocupar-se com a justiça é uma atividade moral, porque a justiça é um assunto moral; preocupar-se com o acúmulo de dias de férias não é presumivelmente uma atividade moral. 'Cuidar de' adquire significado moral de uma maneira diferente. Quando indagamos sobre isso, não é suficiente conhecer o objeto do cuidado; provavelmente temos de saber algo sobre o contexto em que se dá, especialmente sobre a relação de quem presta e de quem o recebe. Uma criança suja não é uma preocupação moral para muita gente; mas poderíamos desaprovar moralmente a mãe de tal criança que, em nossa opinião, pode ter falhado em sua obrigação de cuidar dela. Deve-se levar em conta, obviamente, que esses julgamentos serão profundamente enraizados em pressupostos sociais, culturais e de classe sobre as obrigações da mãe, sobre padrões de limpeza e assim por diante. (TRONTO, 1997, p. 188).

Em consonância com esta perspectiva, compreendemos que, *em si*, os cuidados de Sofia estão distanciados de uma dimensão moral e política, na medida em que estão ligados à esfera da necessidade e não à esfera da liberdade, em que os julgamentos morais e as decisões políticas têm lugar (AREDNT, 2005), o que reafirmar a divisão da vida entre público e privado e, conseqüentemente, a divisão social do mundo em masculino e feminino (TRONTO, 1997).

Não podemos estar esquecidos, entretanto, que é sob a aceitação e a determinação volitiva para desempenhar as obrigações sociais de esposa e de mãe que repousa o significado de virtude feminina e também os julgamentos morais que incidem sobre aquela que tem possibilidade de estar socialmente em débito e, portanto, pode ser culpabilizada pela degradação física, psíquica e, principalmente, moral dos que lhes são próximos.

A mulher virtuosa, conforme Rousseau, é aquela que, sendo portadora da piedade, transmite, por meio da educação inicial, os primeiros princípios de humanidade para seus filhos e possibilita que estes reconciliem a natureza e a cultura e, assim, exerçam posteriormente a cidadania. É pelo exercício da maternidade que a mulher rousseuniana, personificada em Sofia, fará com que o menino interiorize a piedade, no âmbito familiar, e generalize esta piedade inicial a

toda a humanidade sob a forma de amor à justiça (Cf. *Emílio*, Livro IV, p.552-553). Desta sorte, a mulher rousseauiana, como tínhamos dito no início deste capítulo, é incluída no processo da construção da cidadania como *meio* para que o varão alcance o gozo dos direitos civis e políticos assumindo um compromisso ativo na deliberação dos assuntos que afetam a comunidade política; *status* que a mulher rousseauiana não poderia alcançar por si e para si mesma.

Vale a ressalva que, ao manifestarmos o valor social dos cuidados de Sofia e colocarmos tais atividades como algo que não é banal, não estamos a reivindicar uma prática democrática a partir de virtudes maternais provenientes da esfera privada (Cf. GERHARD, 1995) que privilegia “[...] a identidade das mulheres como mães e o âmbito da família como espaço onde [se deve] buscar um novo modelo de ação cidadã sustentada no amor, [n]a entrega e [n]a amizade” (VALENTE, 2000, p. 183)<sup>32</sup>. A concepção maternalista é apenas um dos posicionamentos da teoria feminista contemporânea que, fundamentando-se na superioridade das virtudes femininas em contraposição às virtudes masculinas, em termos de valores humanos, deseja estabelecer o “reino das mulheres” e não dá conta de viabilizar uma modificação da cultura política para todos e todas de forma a estabelecer relações mais equitativas entre os sexos (Cf.VALENTE, 2000).

Virginia Valente (2000), analisando a perspectiva maternalista, a partir da explicação da cidadania ativa e da cidadania passiva, declara que tal posicionamento, ao defender a diferença como eixo norteador da construção da cidadania feminina e ao sustentar que o foco desta deve recair sobre os direitos e não sobre as responsabilidades, dada a incompatibilidade de conciliação dos encargos familiares com as incumbências públicas, impede que as mulheres desenvolvam uma autonomia sobre si mesmas e sobre as circunstâncias que vivenciam.

Desta sorte, partilhamos com Virginia Valente (2000) o entendimento que somente assumindo responsabilidades no domínio da comunidade política é que as mulheres podem se sentir capazes de agirem, de opinarem e de reivindicarem direitos na esfera pública, antes rechaçados por uma concepção patriarcal de cidadania. Evidentemente, este não foi o posicionamento filosófico de Rousseau, pois este pensador insistiu no argumento da diferença natural entre homens e

---

<sup>32</sup> “[...] la identidad de las mujeres como madres y el ámbito familiar como el espacio donde buscar un nuevo modelo de acción ciudadana, sustentado en le amor, la entrega, la amistad.” (VALENTE, 2000, p.183)

mulheres que prefixou a mulher no espaço da privacidade da esfera doméstica, exaltando a sua atuação social, mas restringindo a ascensão feminina e impossibilitando as mulheres de se organizarem politicamente. Na verdade,

[...] as mulheres não podem participar da esfera pública não porque são abstratamente incapazes, mas enquanto são 'por natureza' destinadas à esfera familiar e privada, para a qual possuem 'virtudes' específicas. (GROPPI, 1995, p. 18).

No que diz respeito à expulsão do feminino na construção da cidadania moderna e o reforço simbólico do poder masculino, Angela Groppi (1995, p. 18) nos diz:

Em relação à cidadania, os dois planos do masculino e do feminino não são paralelos, nem tampouco se inter cruzam ou se encontram ocasionalmente. São dois planos que tomam corpo, se desenvolvem e se constroem num jogo de refrações espetaculares, pelo qual aquilo que compete a um não pertence ao outro, e no qual as características e as peculiaridades reforçam na diferença do campo oposto. É também por esta razão que a oposição igualdade/diferença acaba por torna-se uma armadilha dentro do qual se enreda o pensamento e também a ação das mulheres. Por outro lado, é evidente que nessa perspectiva redefini-se a dialética entre igualdade como princípio e igualdade como práxis. Os próprios princípios fundadores são princípios estreitos e distantes dos proclamados universalismos. E a construção concreta de um modelo masculino de cidadania obriga as mulheres a defenderem as peças de um jogo conduzido por outros, no qual a igualdade acaba por confundir-se com a assimilação e a diferença como uma dimensão "essencialmente" diferente, que pode gerar estranheza.

Além do mais, a cidadania moderna não só expulsou o feminino da sua construção como também consolidou uma matriz de sociabilidade política androcêntrica que, sob a forma de uma estrutura mental e organizativa, ofereceu aos homens um horizonte dentro do qual eles puderam construir o sentido de corpo social e político, algo que foi impossível às mulheres (Cf. GROPPI, 1995; SARACENO, 1995). Como eminente teórico da política, Rousseau condenou abertamente toda estrutura intermediária que se opusesse à *vontade geral* e, por conseqüência, se constituísse como uma "[...] barreira que romperia a equivalência entre a liberdade do indivíduo e a subordinação à lei" (FURET, 1980, p. 38 apud GROPPI, 1995, p. 22). Como a *vontade particular*, orientada a satisfazer os próprios interesses egoísticos, sempre foi atribuída ao sexo feminino não seria uma novidade conceber as mulheres como um corpo a parte e ao mesmo tempo estranho ao grupo

de referência que reúne os indivíduos do sexo masculino por vínculos fraternos (GROPPI, 1995).

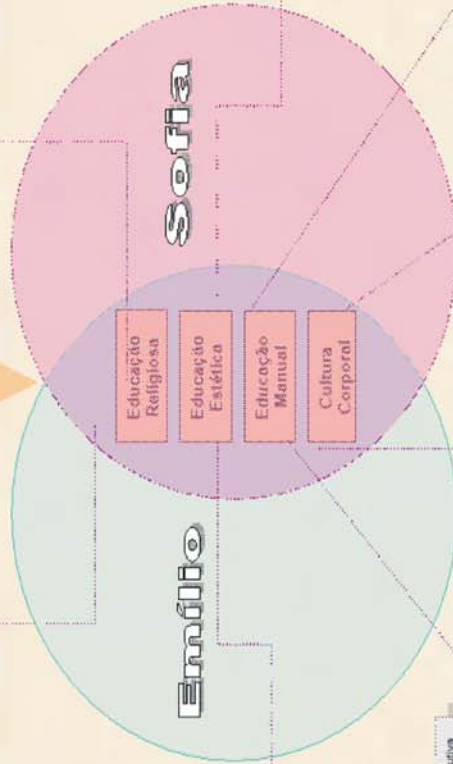
Para finalizar, é importante reforçarmos o fato de que os significados do cuidar são construídos socialmente e estão embasados em aspectos morais e estruturas políticas que definem uma atividade mais subjetiva, estética e particular para as mulheres e uma preocupação com os eventos mais objetivos e generalizáveis para o âmbito público e social como próprios do masculino. Neste ponto, Joan Tronto (1997, p. 201) acentua que o “ter cuidado de”, a partir do seu caráter de construção social, pode ser visto não como uma qualidade que é intrínseca às mulheres, mas como mecanismo de negociação — por meio da maneira de se comportar, sorrir, falar e de se mostrar corporalmente — para lidar com a condição opressiva e subalterna a que estão submetidas.

Figura 2 - Educação Rousseauiana Aspectos éticos e epistemológicos II

Educação em comum, mas com fins teleológicos definidos pelas diferenças sexuais

"Todas as faculdades comuns dos dois sexos não são igualmente partilhadas por eles, mas, no conjunto se equilibram."

(Emílio, Livro V, p. 525)



Na formação educacional do Emílio, representante do sexo masculino, o componente religioso-moral aparece na Profissão de fé do Vigário Sabano, Livro IV do Emílio. Neste Rousseau abraça uma religião natural (existente no cume do próprio coração humano) e rejeita uma religião revelada. Diversas, a adoção de um credo religioso - no qual Deus não se transparece, mas se revela naquilo que criou no próprio coração humano por meio da consciência - para os dois sexos não são igualmente partilhadas: para Sofia, esta última apenas propõe interrogações. É interessante notar que em contradição à educação moral de Sofia - no qual respotas simples da sua alma sobre o nascimento, envelhecimento e morte, são suficientes para prepará-la para o ensino religioso - os preparativos do ensino religioso do Emílio são os que obriga argumentação do qual decorrem três profissões de fé.

A educação estética do Emílio está direcionada ao estudo dos honores por seus costumes peculiares no mundo. Ele tem como objetivo inicial o desenvolvimento de uma apreciação estética da natureza como anúncio de uma vida plena, feliz e saudável. É a natureza que inspira o Emílio, não o homem, sob o qual se esconde o homem. O Emílio não tem uma educação ou seja, sobre o gosto em geral e em particular. Este estudo é anterior ao aprendizado político do Emílio, mas está diretamente relacionado a este devido ao fato que o bem-estar de um povo e seu respectivo exercício da cidadania deve ser respeitado. Aliás, este respeito às diferenças de cada povo dignifica a consciência antes de manifestar-se esteticamente. A educação estética do Emílio é o reconhecimento da liberdade que lhe é própria, ou melhor, é o reconhecimento da liberdade como o que constitui essencialmente o homem. É interessante salientar que as peculiaridades de um povo indicam a proximidade ao estado de natureza, ou seja, de uma vida autêntica que não se submete à opinião e ao modo de ser e de agir alheio.

A educação manual enfoca a função produtiva tradicionalmente vinculada ao masculino; o trabalho é tudo como algo que dignifica o homem e integrante da sua identidade como provedor do lar. No âmbito moral, o trabalho produtivo garante a integração na engenhosidade social e econômica do indivíduo. Segundo Rousseau, as atividades que não-produtivas devem ser excluídas para o sexo masculino, a menos que estas sejam "incompletos e incapazes", tais como o coito.

Os semidos e a cultura corporal para o sexo masculino se apresenta como oportunidade de exercer a autonomia e a liberdade. O exercício corporal também serve para demonstrar a força, a coragem, a determinação; ao aceitar participar de competições é uma oportunidade de mostrar um possível vencedor.

O componente religioso-moral da educação para o sexo feminino representa um reforço das qualidades socialmente atribuídas a ele. E também, por meio deste componente que a mulher toma consciência do "espírito de sua condição" (sujeição) e aceita resignadamente a prática das virtudes da vida doméstica Na Nova Héloïsa, a personagem principal sacrifica heroicamente sua paixão amorosa, em nome da religião e da moral, ou melhor, em nome da lei divina do dever e da virtude". Consequentemente o ideal de mulher casta e virtuosa aparece como um anfitrião para a degeneração social, ou melhor, a mulher se apresenta como potência moralizadora da sociedade exercendo uma "maternidade civil".

A educação estética para o sexo feminino pode ser compreendida, sem nenhum prejuízo de interpretação, como "a arte de agradar e de se fazer desejável, tal como a cultura corporal para este sexo. Para além disso, [...] uma vez que as mulheres tratam a si mesmas como "objetos estéticos, destinadas a suscitar admiração tanto quanto o desejo, e, em consequência, a prestar atenção constante a tudo o que se refere à beleza, à elegância, à estética do corpo, da vestimenta, do porte" (BORDIEU, 1995 p.171; Cf. Emílio, Livro V, p. 532), ou melhor, elas (as mulheres) tomam para si a responsabilidade das atividades de apresentação e de representação, de recepção e acolhida ( Cf. BORDIEU, 1995 p.172)

As atividades manuais, designadas às mulheres (costura bordado, renda desenhos simples), estão relacionadas à manutenção da família e da casa e à circulação do capital simbólico enquanto ostentação e distinção do grupo a qual pertence (casa, prole, etc). São atividades de cunho reprodutivo (não-econômicas), não têm compensação monetária e servem para ocupação do tempo das mulheres. O sexo feminino não deve se entregar livremente a estas ocupações "as cuias dos deveres domésticos".

Os semidos e a cultura corporal para o sexo feminino se apresenta como oportunidade para agradar aos outros; como possibilidade de se mostrar como objeto do desejo e de vaidade para os homens. O exercício corporal, também, é útil e vantajoso; pois toma possível uma boa constituição física com o fim da mulher dar bons filhos ao marido e a pátria. De acordo como o generário, os exercícios físicos não devem modificar a figura feminina. (Cf. Emílio, p.528, 530-531)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderíamos pensar freqüentando o já pensado? Esta é a questão implícita e subjacente à interpelação sobre a recuperação teórica de um clássico com o fim de refletirmos sobre nosso tempo, ou melhor, sobre a educação do nosso tempo. Posto que, para fundamentarmos nossa resposta, partimos do pressuposto que não podemos aprender ou adquirir um pensamento, ou mesmo outorgar a outrem nossa condição de seres pensantes, o que importa para nós é a atitude em relação ao pensamento, principalmente ao pensamento filosófico tão importante para orientar nossa práxis educativa.

Em se tratando do pensamento filosófico a leitura de textos referentes a este é indissociável do próprio pensamento, por isso a afirmação de Folsheid (2002): “pensar o já pensando é repensar, e repensar é pensar”. Isso implica dizer que a leitura de um clássico não é *a priori* só um meio de conhecimento, mas uma iniciação ao pensamento. Por certo, a leitura do *Emílio* é transparente e à primeira vista não encontramos nada a explicar ou comentar devido ao seu estilo literário: “Nenhum conceito prende imediatamente o olhar; nenhuma tese parece se destacar. Constatam-se apenas evidências, até mesmo banalidades” (FOLSHEID, 2002, p. 18). O obstáculo da leitura do *Emílio* reside, entretanto, na produção das noções filosóficas que não florescem explicitamente do discurso. Cabalmente notamos o generalizado interesse por esta obra sob o aspecto pedagógico como teoria e ciência da educação e do ensino.

O nosso interesse ultrapassa a questão teórica de processos e técnicas educativas e se justifica devido à recorrência dos estudos recentes da ética<sup>1</sup> e da moral na educação, como necessidade imposta pela sociedade para reafirmação do compromisso da escola e dos professores como responsáveis pela formação do caráter das novas gerações em meio a um niilismo de valores que domina a sociedade moderna. A retomada da obra em questão ao nosso ver e conforme Boto (2001), se faz pertinente devido: primeiro, a Rousseau, assim como Aristóteles, pensar a ética antes como uma prática do que como um aprendizado conceptual.

---

<sup>1</sup> Romano (2001) em seu artigo nos fala do abuso do termo *ética*. Usando a teoria do mercado de Marx, ele nos declara que nessa parolagem as doutrinas filosóficas perdem a qualidade de origem e na concorrência desenfreada transforma-se em produto da pacotilha.

Segundo, pelo fato do autor colocar na liberdade humana e na demarcação de escolhas, autônomas e espontâneas, engendradas no homem bem formado e cultivado, a importância e a contribuição para orientar o sentido do agir moral. Para, além disso, constatamos que há pouca literatura que analisa sob o ponto de vista de gênero a educação do Emílio e da Sofia em termos de propósito e destino para ambos os sexos. Vislumbramos como possibilidade de iluminar esta questão o fato de que, na obra a ser analisada, a diferença entre os sexos já estão dadas como essencialidades e não construções mediadas pelo social.

Por certo, mesmo quando em uma sociedade tecnológica como a nossa, a “natureza” como algo abstrato e imutável, tenha perdido sua força como um dado existente que determinava o que cada um podia ou não podia fazer; instituidora de espaços e modos de ser ou agir, ou melhor, responsável pela plena realização das qualidades *a priori* de cada ser, o aspecto biológico não deixou de ser importante, mas se impõe como poder repressor cujas significações são legítimas e inquestionáveis reforçando, assim, estruturas cognitivas e objetivas que reproduzem e mantêm a condição subalterna de mulheres e de grupos, ditos minoritários, que são excluídos do exercício do poder (Cf. BOURDIEU, 1995). Mais ainda, como nos diz Valcárcel (1994), a ética se vincula intimamente ao poder por um questionamento sobre a legitimidade do segundo termo e não muito sobre a sua natureza, não escapando assim da contaminação do puro discurso sobre o poder.

Efetivamente a razão moral, em detrimento de uma razão instrumental, não tem sido usada para projetar ou para tomar decisões, senão para validar ações que em todo caso temos levado a cabo; a contradição entre o ideal de moralidade e sua prática burguesa torna-se, assim, patente (PASSOS, 2001, p. 162). “Essencialmente comprometida com relações mais justas, igualitárias e humanas, é exercitada, na prática, como dominadora, intransigente e parcial, excluindo o que não estiver dentro da mesma ordem e princípio [monismo ético].” Em todo caso, as mulheres são as primeiras a serem colocadas neste processo de exclusão uma vez que associação ao corpo e aos sentimentos tem o peso de uma marca ignominiosa. Por isso cumpre a pergunta: Afinal, Para Quê Educar o Emílio e a Sofia? Qual a destinação moral de ambos os sexos? Não teria Rousseau, então, mesmo dentro de uma proposta de mascaramento dos mecanismos de poderes ocultos naturalizados, da qual a desigualdade é apenas uma argola da cadeia, encoberto a sujeição e a opressão das mulheres? Nós temos contribuído, também, para legitimar este estado de coisas?



Acreditamos, tal como Elizete Passos (2001), em uma *moral emancipatória*, no sentido de uma proposta diferente da razão burguesa e patriarcal e que exige o direito à igualdade de oportunidades, a uma liberdade de escolher a forma de ser e de existir no mundo e que não toma a diferença como desigualdade, antes apregoa a *diferença na igualdade*. Para tanto, se faz necessário educar os indivíduos direcionando-os “[...] a discernirem sobre o que deve ser feito, ensinado, tolerado, falado” (PASSOS, 2001, p. 162), ou melhor, “A função da ética, é querer o que deve ser querido, educar os sentimentos e orientá-los para fins que promovam a justiça.” (PASSOS, 2001, p. 162).

O nosso trabalho, portanto, longe de querer fazer constatações se propõe, pelo contrário, a fazer contestações e apontar possibilidades para se pensar em uma moral emancipatória em contraposição a uma moral patriarcal. Para concluir, há dois pensamentos, que retomam ao que já expomos sobre o freqüentar o já pensado, a saber: “as mulheres, em seu conjunto, são hoje inferiores aos homens, isto é, sua situação oferece-lhes possibilidades menores; O problema consiste em saber se este estado de coisas deve perpetuar-se” (BEAUVOIR, [2000]). E mais: “As pessoas têm o direito a ser iguais quando a diferença as inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade as descaracteriza” (SOUZA SANTOS, 2007).

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ALMEIDA, Guido Antonio de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIME, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos (1947). Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, Francisca Elenir; SOARES, Viani da Silva. Meninos e meninas – universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA – Pró-reitoria de Extensão, 2001. p. 115-128.

AMORÓS, Célia. **Hacia una critica de la razón patriarcal**. Barcelona: Anthropos; Santafé, 1991. (Pensamento Crítico/Pensamento Utópico; 15).

\_\_\_\_\_. El feminismo como exis emancipatoria. In: AMOROS, Celia (Coord.). **Feminismo e Ilustración 1988-1992**. Actas del seminario permanente. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas Universidad Complutense de Madrid; Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid, 1992. p. 85-94.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 10. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul; MACHADO, Lourival Gomes. Jean-Jacques Rousseau (a vida e a obra) In: ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. **Obras de Jean-Jacques Rousseau**. v. 1. Introdução e notas Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. Tradução Lourdes S. Machado Porto Alegre: Globo, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASSMANN, Selvino José. **Sobre a política e a pedagogia em Rousseau**. Rousseau Studies. Disponível em: <<http://rousseaustudies.free.fr/ArticleAssman.htm>> Acesso em: 10 mar. 2006.

BABEUF, Gracchus. Biografia. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Gracchus\\_Babeuf](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gracchus_Babeuf)>. Acesso em: 14 fev. 2006.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BADINTER, Elisabeth (Org.). **Palavras de homens** (1790-1793) Condorcet, Prudhomme, Guyomar et al. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 7-33.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: CHÂTELET, Grabielle Emilie Le Tonnelier de Breteuil, Marquesa du. **Discurso sobre a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.7-21.

\_\_\_\_\_. **Émile, Émile**: a ambição feminina no século XVIII. Tradução de Celeste Marcondes. São Paulo: Discurso editorial; Duna Dueto; Paz e Terra, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. V. 1: Fatos e Mitos. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [2000].

\_\_\_\_\_. **Por uma moral da ambigüidade**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BENHABIB, Seyla. O outro generalizado e o outro concreto: a controvérsia Kohlberg-Gilligan e a teoria feminista. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Coords.). **Feminismo como crítica da modernidade**: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher. Tradução de Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 87-106.

BERRIOT-SALVADORE, Èvelyne. O discurso da medicina e da ciência. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Dir.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1991. p. 409-455. V. 3: do Renascimento à Idade Moderna.

BLUM, Carol. **Rousseau and the republic of virtue**: the language of politics in the french revolution. Ithaca: Cornell University Press, 1986. Apud GAY, Peter. Prefácio. In: CASSIRER, Ernest. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Paschola, Jézio Gutierre. São Paulo: UNESP, 1999. p.125-136. (Biblioteca Básica).

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n. 76, p-121-146, 2001.

\_\_\_\_\_. O Emilio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e mentiras**: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Unijuí, 2005. p.369-387.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.133-184, 1995.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999. (Encyclopédia).

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Corpo, educação e cidadania: o protesto de Antígona. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; COSTA, Maria Zuleide da (Orgs.). **Gênero e Educação**: múltiplas faces. João Pessoa: EDUFP, 2003. p. 137-147.

CAMPS, Victoria. **Virtudes Públicas**. 4. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2003. (Colección Austral).

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1992. (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_. **A questão de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Herlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. A questão de Jean-Jacques Rousseau. In: GALVÃO, Célia; SADEK, Maria Tereza (Orgs.). **O pensamento político clássico**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 443-487.

CHÂTELET, Gabrielle Emilie Le Tonnelier de Breteuil, Marquês du. **Discurso sobre a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, Marilena (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**: sobre mulher e violência. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 23-62.

COBO, Rosa. **Fundamentos del patriarcado moderno**: Jean Jacques Rousseau. Madrid: Cátedra, 1995.

COBO BEDIA, Rosa. Influencia de Rousseau en las conceptualizaciones de la mujer en la Revolución Francesa. In: AMOROS, Celia (Coord.). **Feminismo e Ilustración 1988-1992**. Actas del seminario permanente. Madrid: Instituto de Investigaciones

Feministas Universidad Complutense de Madrid; Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid, 1992. p. 185-192.

CONDORCET, Marquês de. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas: Edunicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. Sobre a admissão das mulheres ao direito de cidadania. In: BADINTER, Elisabeth (Org.). **Palavras de homens** (1790-1793) Condorcet, Prudhomme, Guyomar et al. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p.43-52.

CRAMPE-CASNABET, Michèle. Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Dirs.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1991. p.73-107. V. 3: do Renascimento à Idade Moderna.

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

D'ÉPINAY, Madame. Carta de madame D'Épinay ao Abade Galiani sobre o livro de Thomas. In: THOMAS, Antoine Léonerd; DIDEROT; D'ÉPINAY, Madame. **O que é uma mulher?: um debate**. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 133-138.

DIDEROT, Denis. Sobre as mulheres. In: THOMAS, Antoine Léonerd; DIDEROT; D'ÉPINAY, Madame. **O que é uma mulher?: um debate**. Prefaciado por Elisabeth Banditer. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p.117-132.

DIETZ, Mary G. Cidadania com cara feminista. O problema com o pensamento maternal. In: LAMAS, Marta. **Cidadania e feminismo**. São Paulo: Melhoramentos, 1999. p. 48-69.

DIONIZIO NETO, Manoel. **Educação e liberdade em Jean Jacques Rousseau**. 2004. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida et al. 2. ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

FARGE, Arlett; DAVIS, Natalie Zemon. Introdução. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Dirs.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1991. p.11-17. V. 3: do Renascimento à Idade Moderna.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloiza (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

FOLSHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jaques. **Metodologia filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FDT, 1989. (Prazer em Conhecer).

FRAISSE, Geneviève. **La musa de la razón: la democracia excluyente u la diferencia de los sexos**. Madrid: Cátedra, 1991.

FRANZEN, W. **Martin Heidegger**. Stuttgart, 1976. Apud HELFERICH, Christoph. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAG, Bárbara. A moralidade da Ilustração. In: FREITAG, Bárbara. **Itinerário de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papirus, 1992. p. 31-54.

FURET, F. Critica della rivoluzione francese. Roma-Bari: Laterza, 1980. Apud GROPPPI, Angela. As raízes de um problema. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPPI, Angela (Orgs.). **O dilema da cidadania**. Direitos e deveres das mulheres. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p.11-26.

GAY, Peter. Introdução. Notas da edição americana sobre o texto de Ernest Cassirer. In: CASSIRER, Ernst. **A questão de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Paschola, Jézio Gutierre. São Paulo: UNESP, 1999a. p. 8-36. (Biblioteca básica).

\_\_\_\_\_. Posfácio. Notas da edição americana sobre o texto de Ernest Cassirer. In: CASSIRER, Ernst. **A questão de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Paschola, Jézio Gutierre. São Paulo: UNESP, 1999b. p. 125-136. (Biblioteca básica).

GERHARD, Ute. Sobre a liberdade, igualdade e dignidade das mulheres: o direito "diferente" de Olympe de Gouges. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPPI, Angela (Orgs.). **O dilema da cidadania**. Direitos e deveres das mulheres. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p.51-76.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GROPPI, Angela. As raízes de um problema. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPPI, Angela (Org.). **O dilema da cidadania**. Direitos e deveres das mulheres. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p.11-26.

GUYOMAR, Pierre. A igualdade política entre os indivíduos ou o problema muito importante da igualdade de direitos e da desigualdade de fato. In: BADINTER, Elisabeth (Org.). **Palavras de homens** (1790-1793) Condorcet, Prudhomme, Guyomar et al. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p.155-176.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HELFERICH, Christoph. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou, Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores).

JULLIEN, François. **Fundar a moral**: diálogo de Mêncio com um filósofo das luzes. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Immanuel Kant**: textos seletos. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005a. p. 63-71.

KANT, Immanuel. O Que é Esclarecimento? In: VIANNA, Alexandre Martins. **Esclarecimento segundo Kant**. Introdução e notas “O Que é Esclarecimento” por Immanuel Kant. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 31, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/031/31tc\\_kant.htm](http://www.espacoacademico.com.br/031/31tc_kant.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2005b.

LÉVI-STRAUSS, Claude et al. **Presencia de Rousseau**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972. (Colección Teoría e investigación em las ciencias del hombre).

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 2. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Nacional, [1967].

MARUYAMA, Natália. **A moral e a filosofia política de Helvétius**: uma discussão com J. J. Rousseau. São Paulo: FAPESP, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HYCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996. p. 197-269.

MOLINA PETIT, Cristina. Elementos para una dialéctica feminista de la Ilustración. In: AMORÓS, Celia (Coord.). **Feminismo e Ilustración 1988-1992**. Actas del seminario permanente. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas Universidad Complutense de Madrid; Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid, [1992], p. 7-16.

MOLINA PETIT, Cristina. **Dialéctica de la ilustración**. Prólogo de Célia Amorós. Barcelona: Antrhops; Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de la Mujer, 1994. (Pensamiento Crítico/Pensamiento Utópico; 82. Serie Cultura y Diferencia).

MORENO, Amparo. **El arquetipo viril protagonista de la historia**. Ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona: La Sal, 1987. p. 17-68. (Cuadernos Inacabados).

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. Tradução de Hortênsia Moreno. **Debate Feminista**, São Paulo, Edição Especial: cidadania e feminismo, p.29-47, 1999.

NODDINGS, Nell. **O cuidado**: uma abordagem feminina à ética e à educação moral. Tradução de Magda Lopes. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999. p.17-19.

OLIVEIRA, Neiva Afonso. **Rousseau e Rawls**: o contrato em duas vias. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2000. (Coleção Filosofia, 109).

PAOLI, Maria Celia. Mulheres: lugar, imagem, movimento. In: CHAUI, Marilena et al. (Orgs.). **Perspectivas antropológicas da mulher**: sobre mulher e violência. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 64-100.



PASSOS, Elizete. Reflexões sobre ética e gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001. p. 153-171 (Série UFBA em Campo; Estudos).

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Vilmar Alves. A defesa de uma pedagogia da natureza na obra *Emílio ou da Educação*, de Rousseau. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 433-451.

PIMENTA, Pedro Paulo Garrido. Razão e sensibilidade: as paixões e a faculdade de julgar. **Mente, Cérebro & Filosofia**, São Paulo, Edição 3, p.46, 2007.

PHILLIPS, Ane. **Gênero e teoria democrática**. México: PUEG, 1996.

QUINDÓS, Fernando Calderón. La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau. **Revista de Filosofia**, v. 30, n. 1, p. 165-177, 2005.

QUINTANILA, Miguel A. **Breve dicionário filosófico**. Tradução de Laura Nair Silveira Duarte. Aparecida, São Paulo: Santuário, 1996.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução de Elena Gaidano. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004. (Coleção Enfoques. Filosofia).

REVEL, J. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 169-209.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. Dançando entre abismos: Nietzsche e a superação da metafísica tradicional. **Revista Argumento** – Revista da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, ano IV, n. 7, p. 51-61, jul. 2005a.

\_\_\_\_\_. Educação para a razão: proposta de Rousseau como um dever ser da masculinidade. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Hέλvecia, 2005b. p. 121-133.

ROMANO. Ética, educação e sociedade: um debate contemporâneo. **Educação e sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n. 76, p.94-105, 2001.

ROMME, Gilbert. Os direitos do homem não pertencem só aos homens. In: BADINTER, Elisabeth (Org.). **Palavras de homens** (1790-1793) Condorcet, Prudhomme, Guyomar et al. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p.145-150.

ROUANET, Sergio Paulo. O olhar iluminista. In: NOVAES, Aduauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.125-148.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainter-Marie**. Tradução de Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

\_\_\_\_\_.Do contrato social. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999a, p. 44-243. Vol. I.

\_\_\_\_\_.Discurso Sobre as Ciências e as Artes. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b, p. 17-163. Vol. II.

\_\_\_\_\_.Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999c, p. 17-163. Vol. II.

\_\_\_\_\_.Ensaio Sobre a Origem das Línguas. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural. 1999d, p.257-332. Vol. I,

\_\_\_\_\_.Prefácio de Narciso ou Amante de Si Mesmo. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999e. p. 289-302. Vol. II.

\_\_\_\_\_. Última Resposta ao Senhor Bordes. In: \_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999f, p. 261-282. Vol. II.

\_\_\_\_\_.**Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia).

\_\_\_\_\_.Cartas Morais ou Cartas a Sophie (1758). In: \_\_\_\_\_. **Cartas a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005a. p. 139-174.

\_\_\_\_\_.Cartas a Christophe de Beaumont (1762). In: \_\_\_\_\_. **Cartas a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005b. p. 37-118.

\_\_\_\_\_. Cartas a Malesherbes (1762). In: \_\_\_\_\_. **Cartas a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005c. p. 17-36.

\_\_\_\_\_. Cartas ao Senhor de Franquiès (1769). In: \_\_\_\_\_. **Cartas a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005d. p. 175-190.

\_\_\_\_\_. **Júlia ou a nova Heloísa**: cartas de dois amantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SARACENO, Chiara. A dependência construída e a interdependência negada. Estruturas de gênero da cidadania. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPi, Angela (Orgs.). **O dilema da cidadania**. Direitos e deveres das mulheres. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p.205-234.

SCOTT, Joan W. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. A noção de liberdade no Emílio de Rousseau. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 28, n. 1, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732005000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 maio 2006. Pré-publicação.

SILVA, Maria Luísa Portocarero F. **Hermenêutica de suspeita**. E-Dicionário de Termos Literários. Coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> Acesso em: 16 mar. 2007.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Apud SNYDERS, Geoges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SIMÕES FRANCISCO, Maria de Fátima. **Revisitando a Filosofia da Educação de Rousseau**. Disponível em: <<http://abe1924.org.br/trabalhos/Revisitando%20a%20filosofia%20da%20educacao%20de%20rousseau.doc>> Acesso em: 25 mar. 2007.

SNYDERS, Geoges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Dir.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1991. p.140-179. V. 3: do Renascimento à Idade Moderna.

SOUZA, Maria das Graças de. **Ilustração e história**: o pensamento sobre a história no Iluminismo Francês. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_dh.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2007.

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

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: Uma controvérsia sobre o método em Filosofia. In: HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987. p. 99-132.

STEIN, Ernildo. A consciência da História: Gadamer e a hermenêutica, **Folha de São Paulo**, São Paulo, Mais, caderno especial de Domingo, 24 mar. 2002. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/gadamer.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2007.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAHON, Marie Blanche. O “bom” pai e o “bom” cidadão a partir do Émile de Rousseau. **Margem** – Revista da Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. p. 253-267.

THOMAS, Antoine Léonerd. Ensaio sobre o caráter, os costumes e o espírito das mulheres nos diferentes séculos. In: THOMAS, Antoine Léonerd; DIDEROT; D'ÉPINAY, Madame. **O que é uma mulher?**: um debate. Prefaciado por Elisabeth Banditer. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 33-116.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Eds.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997, p.186-203. Coleção Gênero; 1.

VALCÁRCEL, Amélia. **Sexo y filosofía**. Barcelona: Anthropos; Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre, 1994. (Biblioteca A; 14. Consciência).

VALENTE, Virginia Vargas. Una Reflexión Feminista de la Ciudadanía. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.170-190, 2000.

VERÓN, Eliseo. **A produção de sentido**. São Paulo: Cultrix, 1980.

VIAL, Francisque. **La doctrina educativa de J. J. Rousseau**. Traducción y prólogo de Jesus Sanz. 2. ed. Barcelona: Labor, 1937.

VIANNA, Alexandre Martins. Esclarecimento segundo Kant. Introdução e notas “O Que é Esclarecimento” por Immanuel Kant (1784). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 31, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 26 dez. 2005.

VIDAL, Marciano. **Feminismo e ética**: como “feminizar” a moral. São Paulo: Loyola, 2005.

VOLTAIRE, François Marie Arouent de. Dicionário Filosófico. In: \_\_\_\_\_. **Cartas Inglesas; Tratado da Metafísica; Dicionário filosófico; o filósofo ignorante**. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 253-255 – Verbete Mulher.

YOUNG, Iris Marion. A imparcialidade e o público cívico: algumas implicações das críticas feministas da teoria moral e política. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Coords.). **Feminismo como crítica da modernidade**: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher. Tradução de Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 66-86.

\_\_\_\_\_. Vida política y diferencia de grupo: uma crítica del ideal de ciudadanía universal. In: CASTELES, Carme (Org.). **Perspectivas feminista em teoria política**. Buenos Aires: Paidós, 1996. p 99-126.

ZAIMAN, Louise Bruit. As filhas de Pandora: mulheres e rituais nas cidades. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Dirs.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1991. p. 411-463. V. 1: A Antiguidade.